

Meningsskapande samtal

En studie om barns meningsskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik

Ann-Charlott Wank



Meningsskapande samtal

Meningsskapande samtal

En studie om barns meningsskapande med fokus på
processer och innehåll relaterat till förskolans
praktik

Ann-Charlott Wank



© Ann-Charlott Wank, 2021
ISBN 978-91-7963-056-0 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-057-7 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskaraskolan i utbildningsvetenskap www.cul.gu.se
Doktorsavhandling nr 88

År 2004 inrättade Göteborg universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskaraskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/66880>

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

Designer av omslag - Rebecca Bideberg

Foto:
Donalds Foto AB, Borås

Tryck:
Stema Specialtryckeri, Borås, 2021



Abstract

Title: Meaning-making communication: A study on children's meaning-making with a focus on processes and content in preschool practice

Author: Ann-Charlott Wank

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7963-056-0 (tryckt)

ISBN: 978-91-7963-057-7 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: children, communication, interaction, meaning-making, preschool, sociocultural perspective, transaction

This thesis aims to contribute to the knowledge of children's meaning-making by focusing on processes and content in preschool practice. Meaning-making is understood as a situated process that emerges in the mutual interplay of a child's previous and current experiences and the preschool practice in which the child participates and acts. Content describes what children create meaning about.

The study is theoretically grounded in a sociocultural understanding of human development and learning. The methodological approach is based on John Dewey's non-dualistic pragmatism concerning how meaning is constructed and shared between people who participate in a social practice. The research adopts Dewey's concept of transaction to study children's meaning-making as reciprocal, coordinated encounters with their environment.

The analysis relies on 20 hours of video observations from two preschool departments in Sweden, which concentrated on communicative interactions between children and preschool teachers in which the participants together focused on a common conversation content and coordinated their verbal actions to develop or deepen the content. The results are interpreted with practical epistemological analysis (PEA), epistemological move analysis (EMA) and Dewey's concepts of habit and custom.

The results show that children's meaning-making is a multidimensional process in which a child's individual experiences and knowledge interact with situated scaffolding processes and customs in preschool. Teacher competence

is a significant determinant of good conditions for meaning-making communication. When children create meaning in preschool, cognitive linguistic content is in the foreground, often intertwined with socialisation and care. The results suggest that focusing only on the social and cultural environment or on the content offered cannot provide an adequate understanding of children's learning and meaning-making in preschool; it is also crucial to consider the individual dimension of the child, knowledge of the child's previous experiences and how these factors interact with the child's experiences in preschool.

Innehållsförteckning

FÖRORD

DEL I. BAKGRUND	13
1. INLEDNING OCH BAKGRUND	15
Val av teoretiskt ramverk och metodologi	18
Ett nordiskt förskoleperspektiv	22
Förskolan en social och kulturell praktik	27
Förskolans styrdokument	28
Syfte och frågeställningar	31
Avhandlingens disposition	33
2. TIDIGARE FORSKNING	35
Förskolornas språkmiljöer	36
Språk och kommunikation som redskap för barns meningsskapande och kunskapsutveckling	43
Barn samtar och skapar mening tillsammans med andra barn	49
Sammanfattning	51
DEL II. TEORI, METODOLOGI OCH METOD	55
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	57
Sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande	57
Centrala teoretiska begrepp	61
En sammanlänkning av studiens teori och metodologi	72
4. METODOLOGISK ANSATZ	77
Ett pragmatiskt ramverk för studier av meningsskapande	77
Transaktionella analyser av lärande och undervisning	81
Studiens analysmetoder	85
5. METOD	97
En kvalitativ och abduktiv forskningsansats	98
Video-observation och fältarbete	99

Urval av deltagare	102
Studiens design och genomförande	106
Analysprocess.....	110
Etik i studien	115
Studiens giltighet och överförbarhet.....	118
DEL III. RESULTAT.....	121
6. BARNS MENINGSSKAPANDE TILLSAMMANS MED ANDRA BARN	123
Händelsens inramning: Bilen startar inte.....	124
Händelsens inramning: Fånga Pokémon.....	132
Händelsens inramning: Bockarna Bruse.....	136
Händelsens inramning: Sånguppvisning.....	140
Händelsens inramning: Vad blir två plus två?.....	143
Sammanfattande analys.....	146
7. PEDAGOGENS STÖTTNING AV BARNS MENINGSSKAPANDE	149
Händelsens inramning: Språkresan	150
Händelsens inramning: Trafikljus.....	155
Händelsens inramning: Jag får inte rita mina naglar.....	159
Händelsens inramning: Tumme, pekfinger, långfinger och rakfinger.....	162
Händelsens inramning: Vi kan köpa nya	164
Händelsens inramning: Hur fångar man en Pokémon?.....	169
Sammanfattande analys.....	171
8. FÖRSKOLORNAS INSTITUTIONELLA VANOR	175
Vana att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter	176
Vana att erbjuda genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet.....	181
Vana att uppmuntra till kommunikation och att erbjuda en utvidgad språkmiljö	184
Vana att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet..	189
Vana att stötta mot ett kunskapsinnehåll.....	195
Sammanfattande analys.....	197

DEL IV. DISKUSSION	199
9. DISKUSSION.....	201
Ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande.....	203
Innehållet i barns meningskapande.....	213
Meningskapande utifrån ett barnperspektiv	214
Slutsatser	215
SUMMARY.....	219
REFERENSER	231

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Analyssteg i EMA.....	94
Tabell 2. Fortsättning analyssteg i EMA.....	95
Tabell 3. Epistemologiska riktninggivare	95
Tabell 4. Förteckning över studiens dataproduktion	110
Tabell 5. Transkriptionsnyckel.....	114

Bilaga 1-6

Förord

Det har blivit dags för mig att skriva de sista raderna i den här avhandlingen och därmed sätta punkt för min tid som doktorand. Doktorandtiden har gett mig möjlighet till fördjupade studier och reflektion och jag vill tacka CUL:s forskarskola, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet som gjort detta möjligt. Att vara doktorand är en process och jag har utvecklats både i min forskarroll och på det personliga planet. Det har varit många utmaningar på vägen och jag är tacksam för att det funnits erfarna och kompetenta handledare vid sin sida. Ett stort TACK till min huvudhandledare Pia Williams, som med stort engagemang, mycket klokhet och stor kunskap stöttat mig genom den här tiden. Du har alltid visat tilltro till mina tankar och idéer och uppmuntrat mina val. Dina konstruktiva synpunkter i kombination med din ödmjukhet har bidragit till att jag har vågat gå min egen väg. Ett stort TACK också till mina två biträdande handledare Susanne Klar och Ann-Katrin Svensson. Ni har båda varit ett stort stöd och bidragit med era respektive kunskaper och problematiseringar under olika faser av avhandlingsarbetet.

Jag vill även rikta ett stort till studiens förskolor, pedagoger och barn som tog emot mig med öppen famn och stor nyfikenhet!

Under doktorandtiden har jag haft förmånen att få delta i textseminarier inom forskargrupperna: PPQL vid Göteborgs universitet och SMED vid Örebro universitet. Jag vill rikta ett stort tack till samtliga forskare och doktorander för ett varmt mottagande och för många intressanta och utvecklande diskussioner. Under avhandlingens framväxt har några personer varit särskilt betydelsefulla och jag vill tacka er alla; Cecilia Wallerstedt, Ann Quennerstedt och Jonas Almqvist för noggrann läsning och konstruktiva synpunkter i samband med mitt planerings- mitt- och slutseminarium. Johan Öhman och Cecilia Wallerstedt för experthandledning. Jonna Larsson för uppmuntran och konstruktiva synpunkter på mina texter. Lisbetth Söderberg för språkkorrektur, Helena Bergman för engelsk språkhjälp och Desirée Engvall för administrativt stöd och hjälp med layout.

Doktorandlivet är periodvis både ensamt och frustrerande och då är det skönt att ha sympatiska doktorandkollegor vid sin sida som vet och förstår. Jag vill särskilt tacka Anna, Fredrik, Carina, Anneli och Susanne, det har varit guld

vårt att ha er vid min sida och tänk snart är vi alla i mål. Jag vill även tacka Anna-Carin Bogren, min närmaste chef, för din omsorg och uppmuntran och för att du skapat förutsättningar för mig att slutföra mitt avhandlingsarbete. Tack också till min kollega och vän Kicki, för ditt stöd och för att du avlastat mig och gett mig möjlighet att fokusera på avhandlingen.

Tack mina kära föräldrar och min syster för att ni alltid tror på mig, även när jag inte gör det själv. Sist men inte minst går mina tankar till min familj. Min sambo Niklas, du har tagit ett stort ansvar för hem och barn samtidigt som du uppmuntrat och stöttat mig genom alla dessa år. Du har gett mig all den tid och det utrymme jag behövt för att kunna genomföra mitt avhandlingsarbete och det är jag enormt tacksam för. Mina fina barn, Elias och Elsa, nu är boken färdig och ni ska få tillbaka en närvarande mamma. Jag hoppas att era erfarenheter från den här tiden kan bidra till att Ni vågar anta de möjligheter och utmaningar som livet erbjuder, allt är möjligt, ibland behöver man bara kämpa lite mer.

Borås 11 februari 2021

Lotta Wank

DEL I. Bakgrund

1. Inledning och bakgrund

Det är en tidig förmiddag i december och inne på förskoleavdelningen Skattkistan är verksamheten i full gång. De två barnen Noomi och Samir, båda fem år gamla, leker inne i ett av avdelningens rum. Pedagog¹ Sofia befinner sig också i rummet. Hon observerar barnens lek och stöttar barnen när frågor, meningsskiljaktigheter och likande uppstår i samspelet mellan barnen.

Noomi lutar sig fram mot Samir och säger med låg viskande röst: "Vet du att, kommer du ihåg när Molly (syftar på dockan) föddes, hennes pappa dog eller hur?" Samir: "Å när jag föddes, å jag vet när jag föddes, min farfar dog." Noomi: "I planeten kan man dö." Samir: "Ja, men när jag föddes, när jag gick ut från min mammas mage, min farfar han dog för hans hjärta gick sönder." Noomi: "Det betyder att, att hans hjärta gick sönder." Samir: "Mm...". Noomi: "En kille var bakom, han skrämde honom och sen började dom att bråka och sen han sa aj aj aj mitt hjärta och sen bara så blev han död." Noomi trillar ihop på golvet. Samir: "På låtsas?" Noomi reser sig upp och svarar: "Inte på riktigt, men de är inget, det är inget blod, ingenting, han var bara död." Noomi söker ögonkontakt med Sofia: "Eller hur Sofia att man dör när hjärtat stannar?"

Exemplet belyser en kort sekvens från ett kommunikativt möte i förskolans praktik mellan de två barnen Noomi och Samir och deras pedagog Sofia. I mötet erfar och undersöker barnen sin omvärld genom att skapa relationer mellan tidigare erfarenheter och det som de upplever i den aktuella situationen (Dewey, 1938/2015). Barnen får ta del av varandras erfarenheter och kunskaper, vilka uttrycks och kommuniceras med hjälp av språket. Det kommunikativa samspelet kan på olika sätt bidra till att barnen skapar utvidgade kunskaper om sig själva och sin omvärld. Samir kan exempelvis börja reflektera över att man kan dö på olika sätt och Noomi kan reflektera vidare på skillnader mellan att dö på låtsas och att dö på riktigt. Enligt Vygotskij² (1978) lär sig barn genom aktivt deltagande i olika aktiviteter tillsammans med vuxna och mer

¹ I svensk förskola arbetar olika personalkategorier bestående av förskollärare, barnskötare, utbildade etc. I den här avhandlingen används samlingsbegreppet pedagog för att inkludera både förskollärare och barnskötare, vilket är de personalkategorier som har deltagit i studien.

² Svensk stavning, jmf. eng. Vygotsky. I avhandlingen används den svenska stavningen, i referenserna och litteraturlistan återges den stavning som respektive publikation har.

kompetenta kamrater, där språket utgör en central (medierande) resurs för kommunikation och kunskapsutveckling mellan deltagarna. Dewey (1929/2003) lyfter fram individers aktiva handlingar när han på liknande sätt beskriver kommunikation som en meningsskapande process där deltagarna justerar och samordnar sina perspektiv och handlingar så att en gemensam förståelse blir möjlig.

Flera studier visar att barn skapar mening och utvecklar kunskap genom interaktion och kommunikation med andra människor, (se exempelvis Gjems m.fl., 2018; Pramling Samuelsson m.fl., 2006; Siraj Blatchford, 2009). Forskningsintresset riktas i dessa studier mot ett kommunikativt samspel mellan pedagog och barn där sociala och relationella aspekters betydelse för barns meningsskapande studeras. På vilket sätt barns individuella erfarenheter, tillgängliga kulturella redskap, liksom etablerade normer, värden och förhållningssätt medverkar i barns meningsskapande studeras inte i samma utsträckning. Även om flera forskare betonar den ömsesidiga relationen mellan individens utveckling och lärande och den sociala och kulturella miljön, behandlas de ofta som separata enheter inom forskningen (Lehman m.fl., 2004). Det innebär att antingen undersöks utveckling och lärande utifrån individens perspektiv eller så undersöks sociala och kulturella aspekter i miljön och hur dessa påverkar individens lärande.

En intention med denna studie är att med hjälp av ett transaktionellt angreppssätt (Dewey & Bentley, 1949/1989) undersöka barns meningsskapande utifrån ett flerdimensionellt perspektiv. Det betyder att istället för att separera individ och miljö, undersöks individen och den omgivande miljön som ett helhetssystem (Ryan, 2011). Rogoff³ (1995) argumenterar för att om vi ska kunna förstå mänsklig utveckling och lärande behövs ett angreppssätt som undersöker relationerna mellan individuell utveckling, social interaktion och den miljö som det sker i och betraktar dessa som en helhet. Ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande innebär i den här studien att både individuell, social och kulturell dimension undersöks för förståelse av meningsskapandets process och innehåll. Om vi blickar tillbaka på det inledande excerptet, innebär det att barnet går in i situationen med sina tidigare erfarenheter och i samspel med andra individer, artefakter och de förutsättningar som förskolan erbjuder, skapar relationer

³ Rogoff använder det engelska begreppet *planes* (på svenska nivåer). I den här avhandlingen används begreppet dimensioner för att understryka att ingen nivå är överordnad den andra.

mellan det som redan är känt och det nya som erfars i situationen. Ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande bidrar i den här studien till att relationer mellan barnets erfارande, pedagogers och kamraters bemötande och deltagande, samt institutionella förutsättningar kan undersökas och förstås som en helhet. På så sätt kan studien bidra med fördjupad kunskap om barns meningsskapande och dess villkor i förskolans praktik.

År 2019 var 85 procent av alla barn i Sverige i åldern 1-5 år inskrivna i förskolan och i åldersgruppen 4-5 år var motsvarande siffra 95 procent (Skolverket, 2019). Det betyder att förskolan tillsammans med hemmet utgör en central plats för barns uppväxtvillkor och för deras möjligheter till utveckling och lärande. Östman m.fl. (2019a) argumenterar för att det finns tre övergripande funktioner med all utbildning, vilka syftar till att individen ska utveckla kunskaper och färdigheter, socialiseras, samt utveckla sin personlighet. När barn befinner sig i en utbildningskontext, i detta fall förskolan, är socialisation och personlighetsutveckling ofta tätt sammanvävda med lärande av olika kunskaper och färdigheter (Roberts & Östman, 1998; Östman, 2008). I den här studien förstås mening som något som skapas i de processer som sker i människors möten med omvärlden. Det betyder att innehållet i barns meningsskapande kan ta olika riktningar och inkluderar såväl kunskaper och färdigheter, liksom socialisation och utveckling. Min andra intention är att utifrån en ”öppenhet” inför varje ny situation där inget tas för givet i förväg, undersöka innehållet i barns meningsskapande. I den här studien innebär det att fokus riktas mot barnets möte med den sociala och kulturella förskolemiljön och hur barnet hanterar konsekvenser av dessa möten. På så sätt blir det möjligt att anta ett helhetsperspektiv i relation till meningsskapandets innehåll, där såväl kognitiva och språkliga kunskaper som socialisation och utveckling kan inkluderas och undersökas.

Som tidigare nämnts riktas forskningsintresset i ett flertal studier mot interaktion mellan pedagog och barn och hur pedagogen kan stötta barns språk- och kunskapsutveckling (se exempelvis Evensen Hansen 2018; Gjems, 2010; Hu m.fl., 2019; Pianta m.fl., 2016). Det finns studier, om än färre, som visar på värdet av att barn får möjlighet att interagera, samtala och lära av varandra, då dessa samtal genererar andra villkor och förutsättningar för barns kunskapsutveckling (Dovigo, 2016; Farnsworth, 2012; Williams m.fl., 2014; Zadunaisky Ehrlich, 2011, 2019). Den här studien inkluderar och undersöker både samtal mellan barn och samtal mellan pedagog och barn, vilka i studien beskrivs som två språkliga praktiker. Min tredje intention är att belysa barns

meningsskapande utifrån ett barnperspektiv. I praktiken innebär det att studien har för avsikt att lyfta fram barnens handlingar, röster och intressen och att det finns en strävan efter att förstå vad som sker genom att beakta barnens handlingsmotiv.

Val av teoretiskt ramverk och metodologi

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på människors utveckling och lärande (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998) och undersöker barns och pedagogers handlingar i relation till den sociala och kulturella omgivningen.

The task of a sociocultural approach is to explicate the relation between human action, on the one hand, and the cultural, institutional and historical contexts in which this action occurs, on the other (Wertsch, 1998, s. 24).

Citatet pekar på att mänskliga handlingar inte kan förstås som en isolerad företeelse, utan de behöver förstås i relation till den kulturella, institutionella och historiska kontext där de sker. Det sociokulturella perspektivet utgör studiens teoretiska ramverk och bidrar med en förståelse av förskolan som en social och kulturell praktik. I förskolan skapar barn mening genom att interagera och kommunicera med andra barn och pedagoger och genom att samspela med olika kulturella redskap. I studien förstås barns meningskapande som situerat, i betydelsen att det är en process som sker i samspel mellan barnets tidigare erfarenheter och den förskolepraktik som barnet deltar och handlar inom. Lave (1993) beskriver lärande som en ständigt närvarande och integrerad process som sker när människor deltar och handlar i en social värld. Utifrån detta antagande blir det angeläget att studera lärandeprocessen liksom vad som lärs (Lave, 1993). Rogoff (1995) har med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv studerat hur utveckling och lärande kan undersökas som något som sker i mötet mellan individ och omgivning. Hon argumenterar för att om vi ska kunna förstå relationerna mellan individuell utveckling, social interaktion och den miljö som det sker i, behövs ett angreppssätt som gör det möjligt att inkludera både individuella, sociala och kulturella dimensioner av lärandeprocessen samtidigt. Vidare betonar hon vikten av att inte betrakta individuella, sociala eller kulturella dimensioner som separata enheter utan som en helhet där samtliga delar är beroende av varandra och konstitueras i ett ömsesidigt samspel (Rogoff, 1995).

Inom det sociokulturella perspektivet betonas den ömsesidiga relationen mellan sociala och kulturella faktorer i den omgivande miljön, exempelvis lärare, kamrater och olika kulturella redskap och de meningsskapande processer som utvecklas (Östman m.fl., 2019a). Det sociokulturella perspektivet framhåller de sociala sidorna av erfarenhet och kommunikation, vilka möjliggör att barnet kan ta del av andras erfarenheter och utveckla nya kunskaper. Inom perspektivet ägnas mindre fokus åt att förklara individuell utveckling och förändring (Almqvist m.fl., 2008; Hodkinson m.fl., 2007). Det innebär att det finns en risk att betydelsen av barnets individuella erfarenheter för den mening som skapas hamnar i skymundan. Barnets individuella erfarenheter är viktiga att beakta då de bidrar med en förståelse för varför barn skapar skilda meningar, trots att de deltar i samma aktivitet i förskolemiljön.

En av studiens intentioner är att undersöka barns meningsskapande utifrån ett flerdimensionellt perspektiv (Rogoff, 1995). Det betyder att det även blir viktigt att undersöka vilken betydelse barns individuella erfarenheter får för meningsskapandets process och innehåll. I den här studien finns det således ett behov av att även kunna inkludera ett individfokus i analyserna. Det konstruktivistiska perspektivet erbjuder redskap för att förklara individuella aspekter av lärandeprocessen. Piaget (1989) visar på sambandet mellan barnets tidigare erfarenheter och vad som blir möjligt att lära i en aktivitet. Inom det konstruktivistiska perspektivet betonas individen och hur mening konstrueras genom kognitiva tankeprocesser i mötet med omvärlden (Öhman, 2008). Perspektivet har dock kritiserats för att inte inkludera den sociokulturella miljöns betydelse för lärandeprocessen. Piagets betoning på det kognitiva skulle kunna tolkas dualistiskt, vilket inte harmoniserar med studiens strävan efter att undersöka och beskriva barns meningsskapande utifrån ett holistiskt perspektiv.

I den här studien har det sociokulturella perspektivet kombinerats med John Deweys icke-dualistiska pragmatism och hans idéer om meningsskapande (Dewey, 1938/2015; Dewey, 1929/2003). Det finns två betydande motiv till detta val. Det första motivet är att barns meningsskapande förstås som en flerdimensionell process som omfattar både en individuell, en social och en kulturell dimension (Rogoff, 1995). De tre dimensionerna konstituerar varandra i en ömsesidig process när barn skapar mening i förskolan. I föreliggande studie studeras därför hur barnets individuella erfarenheter samspekar med sociala faktorer och förskolemiljön när barn skapar mening i förskolan. Studien vill således bidra till att synliggöra individuell utveckling och meningsskapande i en

sociokulturell miljö. Det andra motivet handlar om att hitta metoder för att studera barns meningsskapande och inte enbart betrakta meningsskapande som en inre mental process som inte går att studera (Håkansson, 2016). Deweys intresse för den praktiska epistemologin, det vill säga att det finns en sorts praktisk kunskap som är synlig i mänskliga handlingar och därmed går att studera, utgör ett för studien viktigt metodologiskt bidrag. Pragmatismens handlingsfokus bidrar till att förstå barns meningsskapande i termer av handlingar och konsekvenser av dessa handlingar. Dewey använder begreppet transaktion för att klargöra att individens meningsskapande inte enbart ska förstås som en inre mental process, utan som ett ömsesidigt och koordinerat möte med den omgivande miljön (Dewey & Bentley, 1949/1989). Även Rogoff och Altman (1987) beskriver lärande som en dynamisk process inkluderande individuella och psykologiska faktorer i samverkan med den sociala och fysiska omgivningen.

Transactional perspectives assume that wholes are composed of inseparably existing actors engaged in dynamic psychological processes (actions and intrapsychic processes) in social and physical contexts (Rogoff & Altman, 1987, s. 25).

I citatet framhålls betydelsen av att förstå lärandeprocessen som en helhet bestående av oskiljaktiga aktörer som samspelar i dynamiska psykologiska processer i sociala och fysiska sammanhang. Citatet styrker studiens föresats att studera barns meningsskapande som en flerdimensionell process, vilket innebär att det blir betydelsefullt att undersöka relationer mellan de olika dimensionerna och hur dessa samverkar.

Deweys transaktionella angreppssätt (Dewey & Bentley 1949/1989) bidrar till att mening kan studeras som något som blir till i handling i mötet mellan individen och den sociala och kulturella miljön. I den här studien analyseras barns och pedagogers språkliga handlingar när de interagerar i olika aktiviteter och de konsekvenser dessa handlingar leder till. Angreppssättet utgör studiens metodologi och beskriver såväl filosofiska som teoretiska grunder som analysmetoderna vilar på. Andra forskare som har kombinerat ett sociokulturellt perspektiv med ett transaktionellt angreppssätt är exempelvis Almqvist m.fl. (2008), Lidar (2010), Lundqvist (2009), Rogoff och Altman, (1987), Rogoff (1995) samt Wickman och Östman (2002). Studiens teoretiska ramverk och metodologiska utgångspunkter utvecklas vidare i del II.

Studiens kunskapsobjekt respektive studieobjekt

Studiens övergripande syfte är att bidra med fördjupad kunskap om meningsskapande processer och innehåll i förskolans praktik, genom att studera kommunikativa samspelessituationer (språkliga handlingar) mellan barn och mellan barn och pedagoger. I studien utgör *meningsskapande* studiens *kunskapsobjekt*, vilket motiveras av att det är barns meningsskapande i språkliga processer som studeras. Dewey (1929/2003) skriver att mening inte kan skapas bortom språkliga processer: "Meanings do not come into existence without language, and language implies two selves involved in a conjoint or shared undertaking" (s. 298-299).

För att definiera meningsskapande i min studie har jag tagit stöd i Dewey (1929/2003, 1938/2015) som lyfter fram kommunikationens betydelse för människans förmåga att skapa mening. Vidare betonar han erfarenhetens betydelse och beskriver begreppet i betydelsen att undersöka något och därefter erfa konsekvenser av sitt handlande. När konsekvenserna resulterar i en reflekterad och förändrad handling leder det enligt Dewey till att ny mening skapas. I den här studien är begreppet meningsskapande centralt och definieras enligt följande: "att barnet i mötet med den sociala och fysiska förskolemiljön har tillägnat sig en nyanserad eller vidgad erfarenhet, som är observerbar i barnets språkliga handlingar i den aktuella situationen." I läroplanen för förskolan betonas att barn ska erbjudas förutsättningar att utveckla kunskap, förmågor och kompetenser utifrån ett helhetsperspektiv där både omsorg, utveckling och lärande ingår (Skolverket, 2018). Genom att i denna studie fokusera meningsskapande som centralt undersökningsobjekt kan både omsorg, utveckling och lärande inkluderas i det meningsskapande som studeras. Det kan till exempel handla om hur barnet vidgar sina erfarenheter gällande olika normer och värden, förmåga att visa omsorg och empati, liksom kunskap och förståelse om ett innehåll eller praktiska färdigheter.

För att ringa in studiens studieobjekt har stöd tagits i Ninio och Snow (1996) och deras definition av ett samtal. "...en språklig interaktion som finner stöd när två eller flera deltagare är vända mot samma perceptuella eller mentala fokus" (Ninio & Snow, 1996, s. 24). Studiens *studieobjekt* utgörs av *språkliga handlingar*, med fokus på verbala handlingar, mellan minst två personer som i interaktion delar samma fokus kring ett samtalsinnehåll. Vidare tar studien utgångspunkt i ett utvidgat språkbegrepp i betydelsen att språk också inkluderar kroppsspråk, gester och mimik. Både Bergnell (2019) och Hvit Lindstrand (2015) belyser hur

barn skapar mening med hela kroppen. Även om det verbala språket fokuseras i analyserna har kroppsspråk, gester och mimik inkluderats när dessa bedömts som betydelsefulla för förståelse av de meningsskapande processer och innehåll som studeras. Det bör understrykas att de anspråk som görs beträffande barns meningsskapande syftar på det som är observerbart i situationen där och då. Studien gör inga anspråk på att det är något barnet har lärt sig för all framtid, även om det är troligt att barnet har fått en utvidgad erfarenhet som också bidrar till att barnet kan växa som individ (Dewey, 1938/2015).

Ett nordiskt förskoleperspektiv

De nordiska länderna beskrivs ofta i form av en välfärdsmodell baserad på de demokratiska kärnvärdena, lika möjligheter, social solidaritet och trygghet för alla (Broström m.fl., 2018). I praktiken innebär en sådan ståndpunkt ett mer jämlikt samhälle baserat på social trygghet och mer jämlika villkor för kvinnor och män. Politiska reformer som föräldraledighet, barnbidrag liksom förskola för alla barn, har också bidragit till ett ökat samhällsansvar när det gäller de yngsta barnen. De senaste två decennierna har antalet barn i Norden som vistas i förskolan ökat markant och inbegriper idag i princip alla barn mellan 2-5 år. Det betyder att förskolan som institution utgör en betydande plats i barns liv och för deras utveckling och lärande. I förskolan får barn möjlighet att möta andra barn och vuxna, leka och lära tillsammans, och ta del av andra kulturer, traditioner och värden (Broström m.fl., 2018). Forskning visar på vikten av en förskola av hög kvalitet, då erfarenheter från tidiga år utgör en betydande grund för barns livslånga lärande (Sheridan, 2009; Sylva, 2010). I Perssons (2015) forskningsöversikt framgår det att det är i mötet och dialogen mellan förskolepersonal och barn som kvaliteten i verksamheten avgörs. De pedagogiska relationerna beskrivs som kvalitetsens brännpunkt med avgörande betydelse för barns utveckling och lärande, på såväl kort som lång sikt. En pedagogisk relation av hög kvalitet kännetecknas av att pedagogen har stor kunskap om vad barnen ska lära sig, barns lärprocesser samt har förmågan att föra dialogiska samtal (Persson, 2015). I den här studien blir det således viktigt att studera hur förskolans praktik villkorar barns meningsskapande och vad det blir möjligt att skapa mening om. Exempelvis vilken betydelse får pedagogers bemötande och förhållningssätt, rådande kunskapssyn liksom etablerade normer och värden för barns meningsskapande. Studien är gjord i en svensk förskolekontext och genom att lyfta fram och beskriva vad som förenar

förskolan i de nordiska länderna kan studiens resultat även diskuteras i ett större sammanhang.

Omsorg, utveckling och lärande

Östman m.fl. (2019a) argumenterar för att det finns tre övergripande syften, så kallade funktioner, med all utbildning. Dessa är kvalifikation (lärande), socialisation och personformering. Forskarna beskriver de tre funktionerna som integrerade i all utbildning, men att de kan vara mer eller mindre framträdande i olika utbildningskontexter och situationer. De tre funktionerna speglas i samtliga nordiska länders styrdokument även om framskrivningar och formuleringar av dessa varierar. Det är även intressant att notera att Broström m.fl. (2018) lyfter fram bildningsbegreppet, vilket numera även finns inskrivet i både svensk läroplan och norsk rammeplan. Bildning kommer från det tyska begreppet bildung och bidrar enligt forskarna till ett klagörande av att de nordiska förskoleperspektivens kunskapsuppdrag bör förstås utifrån ett vidare och mer holistiskt perspektiv som omfamnar hela barnets kunskapsutveckling, inte enbart intellektuell kunskap.

Genom att i den här studien ta stöd i förskolans tre centrala begrepp: omsorg, utveckling och lärande (Skolverket, 2018) och förstå dem som tätt sammanvävda, blir det möjligt att studera innehållet i barns meningsskapande utifrån ett helhetsperspektiv där barns förutsättningar att lära och utvecklas och att visa omsorg om sig själv och andra kan inkluderas (Klaar & Wank, 2020). De tre begreppen förstås som integrerade och tätt sammanvävda och ramar tillsammans in förskolans verksamhet. Även om begreppen är sammanvävda i praktiken innebär det inte att alla situationer i förskolan ser likadana ut eller att de utvecklas i samma riktning. I den här studien har jag strävat efter att undersöka varje ny situation utifrån en öppenhet, där inget är förutbestämt. För att förtydliga hur de tre begreppen tolkas och tillämpas i den här studien följer här en kort redogörelse och konkretisering av respektive begrepp. Jag vill understryka att den uppdelning som skrivs fram görs i analytiskt syfte, i praktiken är de integrerade processer. Omsorg tolkas i vid bemärkelse och syftar på hur barnen utvecklar kunskap om värden, attityder, normer och regler som är specifika för förskolans kulturella och sociala miljö (Klaar & Öhman, 2014 a). Det kan exempelvis ta sig uttryck genom att barnen visar omsorg om andra människor, liksom för förskolans gemensamma saker och miljö. Ett annat alternativ är hur barnen succesivt skapar kunskap om de ramar, normer och

innehåll som gäller för en specifik aktivitet eller lek. Begreppet syftar således mer övergripande på hur barnen blir delaktiga i (socialiseras in) i de föreställningar, värderingar och synsätt som råder i förskolepraktiken. Utveckling syftar på utveckling av den egna personligheten. Begreppet tillämpas i studien för att visa på barns autonomi, självständighet och identitetsutveckling. Det kan exempelvis ta sig uttryck i att barnet visar stolthet över att klara något på egen hand eller att ett barn ifrågasätter, protesterar eller förhandlar om ett lek- eller samtalsinnehåll. Lärande syftar på när barnen utvecklar kunskaper, förståelse och färdigheter. Kunskaper och förståelser kan exempelvis visas då barnet beskriver, berättar eller förklarar något. I barnets resonemang synliggörs en nyanserad eller vidgad intellektuell/språklig förståelse om något fenomen i dess omvärld. Det kan även handla om mer praktiska färdigheter, exempelvis att barnet kan hantera en sax och klippa efter en linje.

En demokratisk grund och en dynamisk relation mellan lek och lärande

Leken är central i de nordiska ländernas förskoleverksamhet och karaktäriseras av ett helhetsperspektiv där lek, omsorg och lärande integreras (Broström m.fl., 2018). Den dynamiska relationen mellan lek och lärande framhålls som fundamental för barns utveckling. Leken ger barn möjlighet att tillägna sig betydande erfarenheter och kunskaper inom olika områden utifrån ett holistiskt perspektiv, vilket bidrar till att barn kan skapa mening om sin omvärld (Greve & Hansen, 2018). I de nordiska ländernas riktlinjer för förskolan framhålls barns rätt att leka, likaså att verksamheten ska erbjuda möjlighet till lek som barnen själva tar initiativ till, liksom eget utforskande (Hansen Sanseter & Bjarne Lysklett, 2018). Dessutom finns det i de nordiska länderna en tradition att erbjuda barn utomhuslek liksom rika naturupplevelser, då dessa betraktas som viktiga för barns välbefinnande, utveckling och lärande.

Einarsdottir och Wagner (2006) lyfter fram barns rättigheter, allas lika värde, emancipation, lekens betydelse, det relationella samspelet, liksom vikten av välutbildade lärare som centrala kärnvärden inom det nordiska förskoleperspektivet. Likaså finns det en tradition att lyssna på barnet utifrån en ambition att närma sig barns perspektiv, vilket syftar på hur barnet erfar, uppfattar och förstår sin egen livsvärld (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Sommer (2005a) redogör för det kompetenta barnet, vilket syftar på ett barn som är utrustat med personliga erfarenheter och resurser och som är kapabelt

att utforska världen, samt skapa mening och förståelse genom meningsfull samvaro med andra människor. Begreppet ska inte misstolkas som att den vuxnas närvaro och delaktighet saknar betydelse, utan snarare förstås som att barnet behöver mötas av aktiva, kompetenta och empatiska vuxna som tar ansvar för barnets omsorg, fostran och lärande (Sommer, 2005b). Även Olsson (2019) påvisar att diskursen om det kompetenta barnet förvisso har varit stark i nordisk förskolekontext, men att begreppet på senare tid har nyanserats då det varit föremål för en kritisk diskussion och även ifrågasatts (se t.ex. Kalliala, 2014).

Klaar och Öhman (2014a) visar i en studie på en riktning i svensk förskolekontext som accentuerar vikten av barns autonomi, ett solidariskt förhållningssätt i relation till andra människor liksom att barn socialiseras in i etablerade värden, normer och regler i den dagliga verksamheten. Betoningen på barns autonomi syftar på respekt för barns självständighet, kompetens och frihet att göra egna individuella val. Det innebär att barn generellt sett har stor frihet att själva välja aktiviteter utifrån intresse och önskemål och att det finns en vilja att lyssna på och respektera barns tankar och känslor. Att barn lär sig följa regler och normer i den dagliga verksamheten, betraktas som en förutsättning för en fungerande förskolemiljö, där både individ och grupp har utrymme och möjlighet att växa och utvecklas. Enligt Jonssons (2011) studie kännetecknas svensk förskoleverksamhet av ett starkt fokus på individen och ett tydligt barnperspektiv. Att inta ett barnperspektiv kan förenklat beskrivas som att den vuxna försöker förstå, tolka och beskriva hur barn uppfattar, erfar och handlar i världen. Det handlar med andra ord om att den vuxna försöker förstå världen så som barn uppfattar den och eftersom barns livsvärldar skiljer sig åt innebär det att det finns många olika barnperspektiv. Barns perspektiv däremot står för hur barnet erfar, uppfattar och förstår sin egen livsvärld (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Jonsson (2011) beskriver hur arbetet med de yngsta barnen till stor del kännetecknas av nuets didaktik, vilket innebär att förskolläraren möter barnet med stor flexibilitet, uppmärksammar och tillvaratar de didaktiska förutsättningar som uppstår i mötet med barnet. När förskolläraren är väl förtrogen med barns tidigare erfarenheter och kunskaper och intar ett empatiskt förhållningssätt framträder ett tydligt barnperspektiv i relation till de didaktiska val som görs i stunden.

Språk och kommunikation utgör nyckelkompetenser

Kunskapsområdet språk och kommunikation skrivs fram som centrala och omfattande mål i samtliga nordiska länders styrdokument. Emilson och Johansson (2018) lyfter fram flera nordiska studier (se exempelvis Bae, 2012; Palludan, 2007) som visar på relationen mellan det kommunikationsmönster som dominerar på en förskoleavdelning och barns möjlighet till deltagande och inflytande i den dagliga verksamheten. Här framträder ett mönster som visar att barns möjlighet till aktivt och demokratiskt deltagande ökar när kommunikationen är av mer informell karaktär. Det vill säga när läraren inte kontrollerar form och innehåll i så hög uträkning och lärarens förhållningssätt kännetecknas av emotionell närvaro och lekfullhet (Emilson & Johansson, 2018). Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2006) kännetecknas svensk läroplan av ett paradigm där lärande förstås som något som sker i en ömsesidig relation mellan barnet och dess omvärld. Lärande och utveckling betraktas som två sidor av samma fenomen och kommunikation lyfts fram som en resurs för barns meningsskapande.

Målorientering och ökat fokus på barns lärande

Ett antal olika politiska reformer har genomförts de senaste decennierna i syfte att integrera förskolan i de nordiska ländernas utbildningsystem. I samtliga nordiska länder, har huvudansvaret för förskolan flyttats från att ligga på Social- och familjdepartementet (eller motsvarande) till Utbildningsdepartementet. Förändringen kan ses som en politisk markering i syfte att betona att förskolan ska ha en mer utbildande funktion. Samtliga nordiska länder har nationella riktlinjer för förskolan i form av läroplaner (Broström m.fl., 2018). Även när det gäller förskolläroplanerna har det skett en förstärkning och akademisering av utbildningen i de nordiska länderna. Det finns mycket som förenar, i form av en demokratisk grund där lek, omsorg och lärande integreras. Likaså att språk och kommunikation lyfts fram som nyckelkompetenser och betonas som centrala för barns möjlighet till ett demokratiskt deltagande och till inflytande över sin vardag i förskolan. Enligt Broström m.fl. (2018) karaktäriseras det nordiska perspektivet av en förskjutning från ett holistiskt och socialpedagogiskt synsätt till en ökad grad av målorientering med fokus på barns lärande och undervisning. Samtidigt finns det fortfarande en stark betoning på barns delaktighet och rätt att vara med och påverka sin vardag. Formosinho och Formosinho (2016) bekräftar att den förskjutning som

Broström m.fl. (2018) beskriver även tar sig uttryck i europeisk förskolekontext. Forskarna beskriver att det skett en förändring från en förskolepedagogik som i hög utsträckning varit omsorgsinriktad till en pedagogik vars främsta uppgift är att förbereda barnen inför skolstart, med konsekvensen att förskolans utbildande funktion och lärande av kunskaper blir central.

Det bör understrykas att även om en ökad målorientering med fokus på barns lärande visar på ett generellt mönster inom de nordiska perspektivet, så finns det olikheter mellan länderna. På Island framhålls lekens betydelse i hög grad, liksom vikten av att förskollärare använder leken på ett målstyrt sätt (Broström m.fl., 2018). I Sverige finns en benägenhet att förskollärare lyfter fram den vuxnas betydelse för barns lärande (vertikala relationer) medan förskollärare i Danmark i större utsträckning lyfter fram relationen mellan barn (horisontella relationer). Sverige är det land som framstår som mest kunskapsorienterat, en orsak är troligen införandet av undervisnings-begreppet i läroplanen och pågående diskussioner om hur detta ska realiseras i verksamheten (Broström m.fl., 2018; Skolverket, 2018). I Finland finns sedan augusti 2019 en lagstadgad nationell plan för småbarnspedagogik. I Grunderna för planen för småbarnspedagogik beskrivs lärande som en helhetsprocess där såväl fostran, undervisning och vård ska integreras till en helhet. Det finns en betoning på lärarnas och speciallärarnas pedagogiska ansvar och småbarnspedagogiken lyfts fram som central för barns uppväxt och lärande (Utbildningsstyrelsen, 2018).

I relation till min studie är det av hög relevans att samtliga nordiska länder i sina läroplaner framhåller vikten av interaktion och kommunikation mellan barn och mellan barn och vuxna. Språk och kommunikation förstås som en betydande resurs för barns utveckling och lärande och som nära sammankopplat med förskolans kultur och arbetssätt. Det nordiska förskoleperspektivet bidrar på en övergripande nivå till en bakgrundsförståelse och pekar samtidigt ut en riktning gällande vilka värden och normer samt vilket arbetssätt och innehåll som lyfts fram som centralt i nordisk förskolekontext.

Förskolan en social och kulturell praktik

Det sociokulturella perspektivet blir i studien grundläggande för förståelse av hur barn blir delaktiga i förskolans kunskaps- och värdegemenskap. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker lärande och meningsskapande i ett socialt och kulturellt sammanhang, där interaktion och kommunikation med andra

människor, liksom förmågan att samspela med olika kulturella redskap lyfts fram som centralt för lärandeprocessen (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978, 1934/1999). I förskolan möts barn och vuxna med individuella erfarenheter och kunskaper samtidigt som förskolan utgör en plats för gemensamma upplevelser, kommunikation och meningsskapande. Förskolan förstås i studien som en social och kulturell praktik, där barn genom deltagande i kommunikativa processer och olika aktiviteter möter idéer, normer, värderingar och kunskaper som är integrerade i förskolemiljön. Det innebär att språket och olika fysiska redskap (artefakter) är bärare av tidigare generationers kunskaper, värderingar och attityder och därmed ”färgar” vilka ställningstaganden och handlingsmönster som blir rådande i förskolepraktiken (Säljö, 2000). Språket utgör ett centralt redskap för barns möjlighet till deltagande, liksom för att de ska kunna påverka sin vardag i förskolan.

En central tanke i studien är att mänskliga handlingar är situerade (Säljö, 2000). Det betyder att när barn och pedagoger i studien kommunicerar, löser problem och skapar mening behöver det förstås i relation till den sociala och kulturella förskolepraktiken och de kulturella redskap som finns tillgängliga i den aktuella situationen. I denna studie förstås barns meningsskapande som en ömsesidig och dubbelriktad process som sker i samspelet mellan barnets individuella erfarenheter och den förskolemiljö som barnet deltar och handlar inom. Förskolans praktik behöver även förstås i relation till en större samhällskontext, i detta fall svensk och nordisk förskolekontext. Kontext och handlande existerar således alltid i relation till varandra (Säljö, 2000).

Förskolans styrdokument

I skollagen (SFS 2010:800) framgår det att förskolan utgör en del av skolväsendet och att utbildningen syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och demokratiska värden. Sedan den 1 juli 2019 har begreppet undervisning skrivits in i förskolans läroplan och markerar att verksamheten ska bidra till barns utveckling och lärande (Skolverket, 2018). Det finns en tydlig argumentation att utbildningen ska stödja barns kunskapsutveckling utifrån en helhetssyn på barnet, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. Barns utveckling och lärande förstås som en ständigt pågående process och därför ska undervisningen baseras på såväl planerat innehåll som innehåll som uppstår spontant i verksamheten. Därtill ska olika synvinklar av kunskap beaktas så som intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska (Skolverket,

2018, s. 10). Leken betonas som central i utbildningen. Relationen mellan lek och lärande framhålls, liksom att leken är betydelsefull i sig och utgör en grund för barns lärande och utveckling. I lek får barn möjlighet att utforska sin omvärld, samspela och kommunicera med andra barn och vuxna, experimentera, uppleva och prova olika roller och gränser (Skolverket, 2018, s. 7-8).

Förskolans läroplan genomsyras av en kunskapssyn där interaktion med andra människor, såväl barn som vuxna, liksom språk och kommunikation framhålls som betydande faktorer för barns utveckling och lärande. I läroplanen betonas respekten för det enskilda barnet, dess erfarenheter och kompetens, samtidigt som vikten av att barn utmanas inom olika områden genom interaktion med vuxna och mer kunniga kamrater framhålls (Skolverket, 2018). Flera av läroplanens mål kan relateras till barns språkliga och kommunikativa kompetens. Vikten av att barn utvecklar språklig kompetens i form av ett nyanserat talspråk och ordförråd betonas. Därtill lyfts vikten av att barn får utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter liksom förmågan att ta del av och förstå andras perspektiv. Förmågor som att lyssna på andra och att kunna argumentera poängteras. Vidare uttrycks att verksamheten ska ta sin utgångspunkt i barns erfarenhetsvärld och intressen, liksom att barn har rätt till delaktighet och inflytande när det gäller såväl arbetssätt som verksamhetens innehåll (Skolverket, 2018). I relation till föreliggande studie är det betydelsefullt att läroplanen betonar att verksamheten ska bygga på ett holistiskt förhållningssätt till barns lärande och utveckling, samt att språk, kommunikation och lek lyfts fram som centralt och grundläggande för barns kunskapsutveckling.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bidra med fördjupad kunskap om barns meningsskapande i förskolans praktik, både när det gäller processer och innehåll. Barns meningsskapande förstås i studien som situerat i betydelsen att det är en process som sker i ett ömsesidigt samspel mellan barnets tidigare erfarenheter och den sociala och kulturella förskolepraktik som barnet deltar och handlar i. Genom analys av barns och pedagogers språkliga handlingar när de interagerar och kommunicerar i olika aktiviteter i förskolan studeras individuella, sociala och kulturella dimensioner av meningsskapande.

Studien inbegriper såväl språklig interaktion mellan barn som mellan pedagog och barn. En avgränsning har gjorts till språkliga handlingar som visar på en utveckling eller en fördjupning av ett samtalsinnehåll. Samtalsinnehållet kan utvecklas i samverkan mellan deltagarna, alternativt vara planerat av en pedagog i förväg.

Studiens frågeställningar är:

- Vilken betydelse får tillgängliga artefakter och intellektuella/språkliga⁴ redskap, som barn och pedagoger använder och interagerar med, för barns meningsskapande?
- Vad skapar barnen mening om i den aktuella situationen?
- Vilka institutionella vanor kan identifieras på förskolorna och vilka meningserbjudanden kan relateras till dessa?

⁴ I den här studien har jag valt att skriva intellektuella/språkliga för att i enlighet med Vygotskij (1934/1999) understryka den ömsesidiga växelverkan som finns mellan tanke och språk.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är gjord inom ramen för forskarskolans CULs⁵ verksamhet vid Göteborgs universitet i ämnet pedagogiskt arbete. Studien har ett praktiktäna forskningsfokus och resultatet bygger på studier av barns och pedagogers autentiska handlingar i en pågående förskolepraktik (*in-situ*⁶-studier). Därmed kan studien bidra med tillämpningsbar kunskap som behandlar olika aspekter av fostran, utbildning, lärande och undervisning i relation till lärarprofessionen. Avhandlingen består av nio kapitel.

Det *första kapitlet* syftar till att placera in studien i ett sammanhang och ge en bakgrund till avhandlingen som helhet. I kapitlet skildras förskolans praktik utifrån ett svenskt och nordiskt perspektiv. Här ryms även en kort presentation av studiens teoretiska och metodologiska ramverk, samt en begreppsdefinition av meningsskapande, vilket utgör ett centralt begrepp i studien. Kapitlet avslutas med att studiens syfte och frågeställningar presenteras.

I det *andra kapitlet* redovisas tidigare forskning av relevans för studiens syfte. Forskningsgenomgången är av deskriptiv karaktär och studierna presenteras under följande tre temana: förskolornas språkmiljöer, språk och kommunikation som redskap för barns meningsskapande och kunskapsutveckling och barn samtalar och skapar mening tillsammans med andra barn.

I det *tredje kapitlet* beskrivs studiens teoretiska ramverk, vilket utgörs av ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande. Kapitlet innehåller en beskrivning av de tre sociokulturella begreppen: *mediering*, *stöttning* och *intersubjektivitet*, vilka tillämpas som analytiska redskap i studien samt en redogörelse av hur dessa operationaliseras i studiens resultat.

Kapitel fyra innefattar studiens metodologiska ansats. Här presenteras studiens analysmetoder och tillhörande analytiska begrepp. Kapitlet avslutas med att analysmetoderna tillämpas och analytiska begrepp operationaliseras i relation till ett empiriskt exempel.

I *kapitel fem* redovisas studiens design, genomförande samt de metoder som tillämpats för studiens dataproduktion. Kapitlet innehåller även en beskrivning

⁵ CUL står för centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning och inrättades av Utbildnings- och forskningsnämnden för att svara mot intentionerna bakom lärarutbildningsreformen 2001. Syftet med CULs verksamhet är ytterst att främja utvecklingen av lärarprofessionens forskningsbas.

⁶ *In situ* är latin och betyder på plats.

av medverkande förskolor samt en redogörelse av de etiska hänsynstaganden som beaktats med tanke på att studien involverar barn.

Kapitel sex, sju och åtta är resultatkapitel. *Kapitel sex* är det första resultatkapitlet och undersöker barns meningsskapande tillsammans med andra barn. I kapitlet redovisas vad som karakteriserar meningsskapandets process och innehåll när barn interagerar och handlar i olika förskoleaktiviteter som de själva valt inom den pågående verksamheten. *Kapitel sju* riktar fokus mot pedagogens stöttning av barns meningsskapande och hur pedagogen använder språket och olika artefakter som medierande redskap för att stötta barns meningsskapande. I *Kapitel åtta* beskrivs hur institutionella, förskolespecifika vanor skapar en riktning för barns meningsskapande, både gällande processer (hur) och innehåll (vad).

Slutligen följer *kapitel nio* där resultatet diskuteras och studiens kunskapsbidrag lyfts fram.

2. Tidigare forskning

I detta kapitlet redogörs för tidigare forskning av relevans för studiens syfte. Forskningsgenomgången är av deskriptiv karaktär och syftar till att göra nedslag i tidigare forskning och lyfta fram för avhandlingen betydande studier och resultat samt identifiera eventuella kunskapsluckor. En mer utförlig beskrivning gällande urvalsförfarandet av studier samt vilka databaser och sökord som tillämpats redovisas i studiens metodkapitel.

Ett grundläggande teoretiskt antagande i studien är att språket utgör människans viktigaste redskap för att förmedla och konstruera kunskap och att meningsskapande är en process som sker genom interaktion och kommunikation med andra människor. Likaså förstås barns meningsskapande som situerat, vilket betyder att det sker i ett ömsesidigt samspel mellan barnets tidigare erfarenheter och den förskolepraktik som barnet deltar och handlar inom. Utifrån dessa grundantaganden fokuserar forskningsgenomgången studier som kan relateras till följande tre temana, (1) förskolornas språkmiljöer, (2) språk och kommunikation som redskap för barns meningsskapande och kunskapsutveckling, (3) barn samtal och skapar mening tillsammans med andra barn. Det första temat, förskolornas språkmiljöer, beskriver förskolemiljön utifrån ett språkligt och kommunikativt perspektiv. Här redogörs för studier som undersöker såväl sociala, kulturella som fysiska villkor i förskolornas språkmiljöer. Under temat redovisas även studier som undersöker olika interaktionsmönster och samtalsstrategier som framträder i förskolornas språkmiljöer. Det andra temat, språk och kommunikation som redskap för barns meningsskapande och kunskapsutveckling, beskriver studier som undersöker hur förskollärare och lärare använder språket som redskap för att stötta barns meningsskapande och kunskapsutveckling. Här redovisas också studier som belyser hur mening och kunskap konstrueras av barn och pedagoger tillsammans genom språklig interaktion. I det sista temat, barn samtal och skapar mening tillsammans med andra barn, redogörs för studier som lyfter fram att barns samtal karaktäriseras av specifika språkliga handlingsmönster. Det vill säga barns samtal förstås som en språklig praktik som genererar särskilda villkor och förutsättningar för barns meningsskapande och kunskapsutveckling. Forskningsgenomgången avslutas med en summering

av studiernas mest centrala resultat. Slutligen förs ett resonemang gällande hur studien kan bidra med kompletterande kunskap till forskarämnet pedagogiskt arbete.

I forskningsgenomgången används de benämningar för personalen i studierna som forskarna själva använder, därför skiljer sig dessa åt. I de flesta studierna används preschool teacher (förskollärare) alternativt teacher (lärare).

Förskolornas språkmiljöer

I både svensk och nordisk förskolekontext lyfts språk och kommunikation fram som en central resurs för barns utveckling och lärande och som nära sammankopplat med förskolans kultur och arbetsätt. Det betyder att språk och kommunikation utgör en integrerad del av förskolemiljön. I relation till föreliggande studie blir det därför viktigt att belysa och beskriva förskolemiljön utifrån en språklig och kommunikativ synvinkel.

Social språkmiljö

Norling (2015a) redogör för hur den sociala språkmiljön verkar i ett ömsesidigt samspel med den omgivande miljön, de kommunikativa resurser som finns tillgängliga, liksom de barn och pedagoger som vistas där. I den här studien förstås förskolans språkmiljö som en integrerad helhet som omfattar både den sociala och fysiska språkmiljön (Norling, 2015b). Det finns få studier på internationell nivå som specifikt undersöker förskolors sociala miljö utifrån ett språkligt och kommunikativt perspektiv. Utgångspunkt har därför tagits i mer övergripande studier som fokuserar förskolans styrdokument och förskolans pedagogiska miljö. Utifrån dessa studier har försök gjorts att identifiera och skriva fram vad som är karaktäristiskt för förskolornas språkmiljöer i olika länder och vad som skiljer dem åt.

Pramling Samuelsson m.fl., (2006) har i en studie granskat styrdokument för olika länders förskoleverksamhet. De länder som är representerade i studien är Italien, Nya Zeeland, Belgien, USA och Sverige. Forskarna diskuterar kvalitetsaspekter och problematiserar vad som generellt kan betraktas som god kvalitet i en internationell förskolekontext samt i relation till de olika ländernas specifika kulturella villkor. En påtaglig likhet är att kommunikation och interaktion betraktas som fundamentalt för barns lärande och välmående i samtliga länder. Även vikten av att barn får vara aktiva, reflekterande och erbjuds möjligheter att kommunicera och interagera med såväl vuxna som barn

framhålls som betydelsefullt för en god kvalitet. En skillnad som lyfts fram mellan de olika länderna är relationen mellan pedagogik och barns utveckling och lärande. Antingen beskrivs ett kompetent barn som lär och utvecklas i interaktion med andra människor eller så beskrivs ett barn med olika behov och erfarenheter. Tafa (2008) har granskat och undersökt tio europeiska länders läroplaner för förskolan med fokus på hur de stödjer barns tidiga läs- och skrivutveckling. Resultatet visar en tydlig trend där språk i första hand förstås som något barn lär genom att få vara aktiva och interagera och kommunicera med andra människor, inte genom olika individuella drillövningar. I en nordisk studie framhåller Karila (2012) att de nordiska länderna kännetecknas av en pedagogisk tradition som uppmuntrar lek, relationer och nyfikenhet. Meningsskapande beskrivs som en aktiv process med utgångspunkt i barns aktiviteter och intressen. En process som sker genom interaktion och samarbete mellan barn och vuxna när de deltar i gemensamma aktiviteter i förskolemiljön. I Rutanens m.fl. (2016) studie har forskarna identifierat och tolkat vilka kulturella föreställningar som finns inbäddade i den dagliga förskolepraktiken. Studien omfattar Finlands och Brasiliens förskoleverksamhet och båda länderna framhåller betydelsen av interaktion mellan lärare och barn. Likaså finns ett fokus mot undervisning och läraren framställs som central för barns lärande. I Brasilien uppmuntras barnen till socialt samspel med sina kamrater och barnen har stor frihet att själva välja aktiviteter. I Finland får barnen mer individuell uppmärksamhet och förväntas i huvudsak samspela med pedagogen. I de finska förskolorna är det även viktigt att barnen lär sig att följa regler och rutiner, visa hänsyn och vänta på sin tur, däremot uppmuntras barnen sällan till socialt samspel med andra barn. Vallberg Roth (2014) har gjort en jämförande och deskriptiv studie mellan de nordiska länderna där hon tar utgångspunkt i olika styrdokument för förskolorna i relation till verksamhetens innehåll och kvalitet. Språk är överlag det innehåll som betonas mest frekvent i de olika riktlinjerna och vuxen-barn- och barn-barn-interaktion lyfts fram som centralt för god kvalitet och sammankopplas med barns utveckling och lärande.

Förskollärarens betydelse

Flera studier visar på sambandet mellan hur förskollärare genom sitt arbetssätt och förhållningssätt kan möjliggöra eller begränsa barns språkutveckling och deras möjligheter till meningsskapande och kunskapsutveckling. Norling (2015a) har i sin doktorsavhandling undersökt förskolans sociala språkmiljö och visar på dess relevans för barns tidiga läs- och skrivinläring. Hon framhåller

betydelsen av det kommunikativa samspelet mellan barn och förskolepersonal. Enligt Norling (2015a) finns det en förankring mellan social språkmiljö och emergent literacy. Begreppet tolkar hon i vid mening utifrån betydelsen att barns läs- och skrivlärande är en pågående process som startar i tidig ålder och baseras på tidigare erfarenheter. Resultatet visar att barnen i stor utsträckning erbjuds omsorgssituationer och att förskolepersonalen använder sig av känslomässiga strategier i syfte att skapa en trygg miljö. Däremot erbjuds kommunikativa strategier som utmanar barns tänkande och begreppsutveckling i mindre utsträckning. Norling poängterar behovet av att barn får ingå i kommunikativa aktiviteter och får tillgång till multimodala⁷ verktyg då detta är gynnsamt för barns meningsskapande. Pianta m.fl. (2016) lyfter i en amerikansk studie fram interaktion mellan lärare och barn, från förskolan till årskurs tre, som en central kvalitetsfaktor. Forskarna framhåller interaktionens unika och positiva betydelse för barns lärande.

Förskolläraren har stor betydelse för barns språkliga utveckling vilket visar sig i att det finns ett samband mellan de språkstödande aktiviteter som barnen erbjuds i förskolan och barnens språkkompetens, framförallt när det gäller språkfärdigheter som att tala och förstå (Hofslundsengen m.fl., 2018; King & Dockrell, 2016; NICHD, 2000). De kommunikationsmönster som skapas på en förskoleavdelning kan både stimulera och begränsa barns språkutveckling, därför behövs studier där man undersöker kvaliteten på den språkstimulans som barn erbjuds i förskolan (Kärby & Giota, 1994; Sheridan m.fl., 2009; Umek m.fl., 2006). Studier visar att på en förskoleavdelning som karaktäriseras av ett språkstimulerande arbetssätt förekommer ofta äkta och öppna frågor, upprepningar och bekräftande av barnens utsagor, utveckling och utvidgning av ämnen och innehåll (Pianta m.fl., 2006). Förskolläraren använder ett varierat ordförråd med synonymer och precisa uttryck och om orden är obekanta för barnen ger förskolläraren tydliga ledtrådar och utvecklade förklaringar så att barnen kan sätta in dem i ett känt och förstäligt sammanhang (Aukrust, 2007). När barnen påbörjar ett samtal får de stöd av förskolläraren som tar dem på allvar och uppmuntrar dem, fyller i och ställer frågor för att de ska utveckla tankar och resonemang (Pianta m.fl., 2006).

I en amerikansk undersökning beskriver Wasik och Iannone-Campell (2012) olika strategier som är gynnsamma för barnets ordförråd och begreppsförståelse. De poängterar betydelsen av att lärare planerar och bjuder

⁷ Teoretiskt synsätt på kommunikation som förutom tal och text även inkluderar gester, ljud, bilder, symboler och blickar (Kress, 2010).

in barn till meningsfulla samtal. Med meningsfulla samtal syftar de på att läraren medvetet för in nya ord och begrepp i ett för barnet meningsfullt sammanhang i samband med dagliga aktiviteter. Likaså framhåller de vikten av att läraren är lyhörd och ger återkoppling på barnens utsagor liksom att de använder ett rikt och varierat språkbruk. Även Neuman och Dwyers (2009) studie är gjord i en amerikansk kontext och de poängterar vikten av att barn får möta nya ord i för dem meningsfulla sammanhang för att de ska kunna utveckla kunskap om språkets innebörd. Om barn får delta aktivt i kvalitativa språkstimulerande samtal och både tala och lyssna utvecklas orden till meningsfulla begrepp (Grøver Aukrust, 2007; Lacerda, 2008).

Olika interaktionsmönster och samtalsstrategier

I följande avsnitt redogörs för studier som undersöker och identifierar vilka interaktionsmönster och samtalsstrategier som är framträdande i det kommunikativa och språkliga samspelet mellan barn och förskollärare. Fokus ligger på vad som är karaktäristiskt för dessa mönster och strategier utifrån både barnens och förskollärarens perspektiv. Vidare framhålls dess konsekvenser för barns möjlighet till deltagande och meningsskapande, liksom för deras språkliga och intellektuella utveckling. Studierna pekar även på den maktobalans som kan framträda i samtal mellan barn och förskollärare om de inte bygger på ett ömsesidigt och förtroendefullt turtagande.

Omfattande forskning (Bae, 2012; Boyd, 2014; Gjems 2010a; Tholin & Jansen, 2012) visar att förskolläraren genom sitt förhållningssätt och genom användning av kvalitativa strategier i det språkliga och kommunikativa mötet med barn kan skapa ett positivt samtalsklimat som gynnar och utvecklar barns språkliga och kommunikativa kompetens. Exempel på kvalitativa strategier: förskolläraren har ögonkontakt med barnet, god sinnes närvaro, ömsesidig växelverkan i samtalet, ställer nyfikna och öppna frågor, lyssnar och tillåter tystnad, lyfter fram olika erfarenheter och uppfattningar, bygger vidare på barnets initiativ och hjälper dem att utveckla och fördjupa samtalet både språkligt och innehållsmässigt (Girolametto & Weitzman, 2002). Däremot tycks det inte självklart att förskollärare är medvetna om eller använder sig av dessa strategier (Dickinson m.fl., 2008; Durden & Dangel, 2008). Vissa strategier förekommer mer frekvent, som exempelvis att ta och behålla ögonkontakt, att ställa frågor som kräver korta svar och frågor av ledande och bekräftande karaktär. Däremot utnyttjas sällan strategier som att utveckla och fördjupa innehållet, liksom frågor som ger intryck av ett genuint och äkta intresse vilket

uppmuntrar barnet att dela med sig av sina tankar och erfarenheter (Chen & de Groot Kim, 2014; Gjems, 2011; Sheridan m.fl., 2009).

I en norsk studie har Bae (2012) undersökt samtal mellan barn och lärare i förskolan med fokus på båda parter agerande och bidrag samt hur barn och lärare skapar ömsesidiga villkor för varandras handlingar. I resultatet lyfts två begrepp fram som speglar kvalitativt olika interaktionsmönster, vilka i sin tur genererar olika villkor för barns möjlighet till ett meningsfullt och demokratiskt deltagande i förskolans aktiviteter. De två mönstren benämner hon, *spacious patterns* (norska: romslige) och *narrow patterns* (norska: trange), (se även Bae, 2004). *Narrow patterns* kännetecknas av att läraren har större grad av kontroll över hur interaktionen och samtalet utvecklas och barnet intar en mer passiv roll. Lärarens handlingar utmärks i högre grad av emotionell distans, styrning och kontroll. Lärarens röst är ofta allvarlig och ibland förekommer en irriterad ton. Barnets handlingar kännetecknas av att de tar mindre initiativ till frågor och försöker svara rätt, samt att de i mindre utsträckning delger sina erfarenheter, frågor och associationer. Det är även vanligt att barnen drar sig undan eller avbryter samtalet. Dessutom finns det mindre utrymme för spontana och lekfulla initiativ från båda parter. I motsats till detta interaktionsmönster framträder *spacious patterns*, vilket utmärks av att barnet är aktivt och ställer frågor, delger sina tankar och erfarenheter spontant, markerar tydligt (verbalt eller ickeverbalt) när det vill ha uppmärksamhet, tar initiativ till samtal och vågar testa sina ståndpunkter. Framträdanden i lärarens handlingar är att de är fokuserade och har sinnesnärvaro, de är toleranta och öppna för olikheter och ställer relativt få frågor. När de ställer frågor kännetecknas dessa av en öppen, undrande ton som markerar att de inte söker ett specifikt svar (jmf. *prefaced questions*, Hasan, 2002). Enligt Bae (2009) kännetecknas det språkliga samspelet mellan barn och vuxna i skandinavisk förskolekontext av mångfald och flytande övergångar. Det innebär att samtalen sker i en gruppkontext där många barn är involverade, vilket i sin tur genererar snabba växlingar mellan ett och flera barn, mellan barn och vuxna och mellan individ och grupp. Även Gjems (2007) tar upp att samtalen i förskolan kännetecknas av att flera personer är delaktiga, så kallade flerpersonsdialog.

Palludan (2007) har en sociologisk ingång i sin studie. Syftet med studien är att undersöka hur förskolebarn i dansk förskola särskiljs och segregeras i språkliga praktiker genom språkliga processer. Hon identifierar två samtalstoner som är framträdande i interaktionen mellan förskolepersonal och barn från etniska minoriteter respektive barn från den etniska majoriteten (i detta fall

danskar). De två samtalstonerna benämner hon *teaching tone* (undervisande ton) och *exchange tone* (min översättning, ömsesidig och utvidgad ton). Den undervisande tonen kännetecknas enligt Palludan av att den vuxna innehar det huvudsakliga talutrymmet. Den här tonen är vanligt förekommande när en vuxen introducerar något, förklarar eller ger instruktioner och barnet agerar genom att lyssna och följa instruktionerna. Ett annat scenario är att förskolepersonalen ställer frågor som barnet svarar på. I dessa samtal betraktas barnet som ett objekt för de vuxnas undervisning. Den ömsesidiga och utvidgade tonen kännetecknas snarare av att vuxna och barn interagerar och samtalar på mer lika villkor, genom att utbyta erfarenheter, tolkningar, åsikter och kunskap. Kännetecknade för den ömsesidiga och utvidgade tonen är att båda parter ställer och svarar på frågor och att såväl barn som vuxna betraktas som subjekt. Enligt Palludan (2007) kan de två tonerna utskiljas i samband med förskoleaktiviteter som lek, måltider, exkursioner och skapande aktiviteter.

King och Dockrell (2016) har i en engelsk studie undersökt hur barn samtalar i mindre gruppkontexter. Forskarna använder såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Syfte med studien är att ge en mer detaljerad bild av olika strategier barn använder i det språkliga samspelet och hur dessa kan relateras till barns språkliga utveckling. Studien utgår från tre frågeställningar: 1) vilket barn pratar och med vilken frekvens, 2) i vilken omfattning svarar barnet på inbjudan till samtal och hur kan det relateras till barnets språkliga utvecklingsnivå, 3) vilka skillnader gällande språkliga erfarenheter kan urskiljas för barn med olika språkliga utvecklingsnivåer. King och Dockrell redogör för tre olika interaktionsmönster: *informal* (informell), *educational* (undervisande) och *mixed conversational pattern* (blandat samtalsmönster). Kännetecknade för det informella mönstret är att samtalen sker spontant i olika informella situationer och att både barn och vuxna deltar utifrån ett ömsesidigt turtagande och på lika villkor. Det undervisande mönstret kännetecknas av ett mer formellt förlopp där samtalet sker utifrån ett tydligt mål och där den vuxna bestämmer och styr vem som får prata. Det blandade samtalsmönstret innehåller en kombination av både informella samtal och samtal som styrs av en vuxen utifrån ett tydligt mål. Resultatet visar på vikten av att barn får möjlighet att vistas i mindre gruppkontexter då det möjliggör hållbara samtal och gynnar barns språkliga utveckling, framförallt för barn med svagare språklig kompetens. Intressant är att majoriteten av de studerade samtalen skedde i interaktion mellan barn och vuxen, endast 15,7 procent av de verbala inbjudningarna från barn var riktade till ett annat barn och på liknade sätt var endast 5,5 procent av den respons barn

gav, riktad till ett annat barn. Vikten av att barn får vistas i mindre grupper i förskolan är även något som Sheridan m.fl., (2014) framhåller som betydelsefullt för att läraren ska kunna delta i ömsesidig interaktion med barnen. Forskarna argumenterar för att lärarens förutsättningar och förmåga att organisera barngruppen i mindre grupper utgör en viktig förskollärarkompetens som skapar förutsättningar för nära samspel och fördjupad kommunikation med barnen (se även Nasiopoulou, 2020).

Fysisk språkmiljö och tillgång till artefakter

I en svensk studie av Sheridan m.fl. (2020) baserad på kvalitetsbedömningar av 153 förskolor med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) (Harms m.fl., 2014), framgår att ett flertal av förskolorna uppvisade bristande kvalitet inom området språk och litteracitet. Resultatet visar låg kvalitet gällande delområden som omfattar att personalen regelbundet använder böcker och uppmuntrar barnen att använda böcker, samt att de uppmuntrar och stöttar barnen att använda skriftspråk. Ett annat område som uppvisar låg kvalitet är i vilken omfattning barnen erbjuds att delta i olika lärandeaktiviteter. Lärandeaktiviteter med fokus på musik och rörelse, bygg- och konstruktionslek, drama, naturvetenskap och olika matematikaktiviteter, som inte kan härröras till vardagsmatematik, förekom sällan. Utmärkande för låg kvalitet var en avsaknad av pedagogiskt material och att förskollärarna sällan tog initiativ till att undervisa barnen inom ovanstående områden på ett lekfullt och lustbetonat sätt. När det gäller förskolor som fick de lägsta poängen i kvalitetsbedömningen fanns en avsaknad av både material och leksaker. De vuxna var sällan engagerade i barnens lekar och aktiviteter och de utnyttjade sällan eller aldrig situationer och aktiviteter för ett lärandesyfte. Likaså kännetecknades det kommunikativa samspelet med barnen av otillräcklighet och ja- och nejfrågor.

Hvit Lindstrand (2015) har studerat yngre barns litteracitet, vilket i studien syftar på barns språkande och deltagande i en textorienterad kultur. Hon har bland annat undersökt hur barn i förskolan genom dialog och interaktion med andra människor och den omgivande teknologin skapar mening i en specifik kontext. Betydelsen av materiella resurser för barns litteracitet och att barn språkar och skapar mening med hela kroppen är framträdande i studiens resultat. De kroppsliga handlingarna ses som ett slags språkande som blir meningsfulla i interaktion med andra och föregår de verbala handlingarna. Hvit Lindstrand (2015) pekar på vikten av att medvetandegöra sambandet mellan

barns kroppsliga interaktioner och deras verbala kommunikation. Ytterligare ett framträdande drag i studien är att yngre barn använder sig av piktografiskt skrivande, vilket betyder att de använder sig av tillgängligt material och transformerar detta så det passar in i deras skapande av berättelser. Hofslundsengen m.fl. (2018) har i en nordisk studie och med stöd av strukturerade observationsprotokoll undersökt tillgången till materiella resurser i den fysiska förskolemiljön som stödjer barns tidiga litteracitet med avseende på *print literacy* (böcker och texter), *digital literacy* (digitala enheter) och *multilingual literacy* (böcker och tryck på andra språk än landets inhemska språk). Studien är gjord i de nordiska länderna Sverige, Norge och Finland och utmärkande för resultatet är att barns tillgång till böcker på det inhemska språket är mycket god, medan böcker och skriftspråk på andra språk är begränsat. Trots att flerspråkiga barn fanns representerade i 82 procent av de deltagande förskolorna var böcker på andra språk än det inhemska sällsynta. Likaså var bristen på digitala enheter påtaglig, vilket endast fanns att tillgå i mindre än hälften av de undersökta förskolorna.

Språk och kommunikation som redskap för barns meningsskapande och kunskapsutveckling

Under detta tema redogörs för studier som visar hur förskollärare använder språket som redskap för att stötta barns meningsskapande och kunskapsutveckling. Studierna lyfter även fram kvalitativa samtal och hur mening och kunskap konstrueras av barn och förskollärare genom språklig interaktion. Temat avslutas med ett avsnitt där studierna tar upp språkets sociala funktion och språket som ett redskap för tänkande. Flera av studierna tar upp ett mångfacetterat innehåll varvid en viss överlappning förekommer mellan studierna.

Förskollärarens stöttning

Gjems (2011) har studerat hur barn och lärare tillsammans skapar gemensamma förklaringar utifrån de samtalsinnehåll som uppstår spontant i dagliga samtal. Studien är gjord i norsk förskolekontext och interaktionen mellan barn och lärare karaktäriseras av att läraren intar ett uppmuntrande förhållningssätt i relation till barns förklaringar genom att ställa frågor och tillsammans med barnet spekulera om innehållet. Däremot utmanar lärare sällan barnens

förklaringar eller uppmuntrar till fortsatt utveckling av dessa. Generellt kännetecknas interaktionen av låg grad av ömsesidighet mellan barn och lärare. Eriksen Ødegaard (2006) har i en norsk studie undersökt yngre barns meningsskapande genom berättelser och använder sig av begreppen *co-construction*⁸ och *co-narrative*. Hon understryker lärarens betydelse som medkonstruktör i barns berättande. I resultatet framhålls även hur läraren genom att fånga upp barns initiativ till berättelser och genom att vara medkonstruktör kan få insyn i barns livsvärldar och meningsskapande. Gjems (2010b) har även undersökt hur narrativ i form av berättande händelser erbjuder barn möjlighet att ta del av andras uppfattningar, vilket i sin tur kan bidra till att barn utvecklar en förståelse för andras uppfattningar och åsikter. I resultatet framträder att lärarna i mycket begränsad omfattning använde öppna frågor (jmf. prefaced questions, Hasan, 2002) utifrån ett genuint intresse att förstå och utmana barns uppfattningar, åsikter och tankar. Gjems (2010b) betonar vikten av en engagerad och lyhörd lärare som visar intresse för barns erfarenheter och det ämnesinnehåll som lyfts fram av barnet. Med hjälp av en stöttande lärare kan berättelserna bidra till att barn utvecklar förståelse för andras åsikter, samtidigt som de är språkutvecklande och utvidgar barns kunskap om olika ämnesinnehåll. Hu m.fl. (2019) visar i en australiensisk studie att det finns ett samband mellan personalens utbildningsnivå och användningen av resonerande samtal i interaktionen med barn. Forskarna redogör för att personalen i huvudsak använder socialt resonerande i syfte att korrigera barns sociala beteende och de poängterar betydelsen av att personalen även använder logiskt resonerande i syfte att stötta barns kunskapsutveckling. Enligt tidigare studier (Dickinson & Smith, 1991; Peterson & French, 2008) finns det ett samband mellan lärarens användning av resonerande samtal och barns möjlighet att utveckla och använda analytiska, reflektiva och förklarande samtalsstrategier, vilka vanligen förknippas med intellektuell förmåga och akademisk framgång.

Eriksen Ødegaard och Pramling (2013) framhåller vikten av att barns och lärares gemensamma berättande i förskolan kan utgöra ett kulturellt redskap för barns meningsskapande och lärande. Empirin är hämtad från ett större norskt projekt omfattande narrativ mellan lärare och barn. Forskarna argumenterar för att meningsskapande och lärande, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, alltid är beroende av kulturella redskap. Barnet ses som en viktig medkonstruktör av berättelsen och bidrar med värdefullt innehåll utifrån sina erfarenheter och

⁸ Co-construction syftar på den interaktiva och ömsesidiga process då vuxna och barn tillsammans konstruerar mening och kunskap om omvärlden (Jordan, 2009).

kunskaper, både till aktiviteten och sitt eget meningsskapande. Eriksen Ødegaard och Pramling (2013) poängterar även vikten av att en lärare håller ihop och samordnar berättelsen, samt beskriver att läraren, alternativt en mer kunnig kamrat, genom stöttning av barns berättelser, kan utvidga barns meningsskapande på ett sätt som inte hade varit möjligt utan stöd. Forskarna påvisar dilemmat och den didaktiska utmaningen i att stötta barns berättelser utan att läraren tar över berättandet. De poängterar även betydelsen av att barn möter lärare och andra barn som lyssnar och kommunicerar för att de är genuint intresserade, eftersom barns utsagor får mening genom interaktion och respons av andra. Pramling och Eriksen Ødegaard (2011) argumenterar även för att barns berättande i förskolan utgör ett redskap för brobyggande mellan de individuella erfarenheterna och gruppens gemensamma kunnande och meningsskapande.

Kvalitativa samtal

Barns möjlighet att delta i samtal av hög kvalitet i förskolan utgör en viktig grund för barns språkutveckling och *early literacy*⁹, liksom för barns möjlighet att utveckla förståelse för det kulturella sammanhang som de ingår i (Gjems, 2010a, 2018; Gjems m.fl., 2018). Enligt Hasan (2002) är dagliga samtal och aktiviteter centrala för barns språkinlärning och för att de ska kunna utveckla kunskap om den lokala kulturen. Gjems (2010a) tar stöd av Hasans (2002) argumentation och lyfter i sammanhanget fram att majoriteten av de språkliga interaktioner som sker mellan barn och lärare i norsk förskolekontext äger rum i samband med dagliga aktiviteter och vardagsrutiner. Trots detta sker de dagliga samtalen ofta utan medvetenhet eller reflektion från läraren och har ägnats lite uppmärksamhet av såväl professionen som av forskare (Gjems, 2010a; Hasan, 2002).

Gjems (2010a) har i en norsk studie undersökt samtal mellan lärare och barn som kännetecknas av hög kvalitet. Samtalen äger rum i små grupper och hög kvalitet syftar i detta sammanhang på att barnen deltar aktivt, både muntligt och genom att lyssna. Ytterligare kännetecknen är att läraren i huvudsak ställer ”öppna” frågor, så kallade *prefaced questions* (Hasan, 2002). *Prefaced questions* syftar på att frågorna ställs för att den vuxna inte vet vad barnet

⁹ Jmf. svenska begreppet *tidig litteracitet*. *Litteracitet* kan förstås som ett överordnat och vitt begrepp för verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande (Heath, 1983; Pahl & Rowsell, 2005; Barton, 2007). Enligt Gjems (2018) utgör det muntliga språket utgångspunkt för barns tidiga litteracitet.

tänker, menar eller hur de uppfattar situationen och att barnet därför behöver uttrycka detta muntligt för att en förståelse ska bli möjlig. Gjems (2010a) visar i sin studie att om barn bjuds in till samtal som kännetecknas av hög kvalitet är de ivriga att delta och dela med sig av sina erfarenheter och tankar. Hon lyfter också fram betydelsen av att det finns en uppmärksam och lyhörd lärare som hjälper och stöttar barnet för att de ska komma vidare i sin språk- och kunskapsutveckling. Sheridan och Williams (2018) använder i jämförelse till samtal med hög kvalitet begreppet hållbara samtal, vilket de relaterar till undervisningsbegreppet. Med hållbara samtal syftar de på ett fördjupat samtal där barn och förskollärare kommunicerar om ett gemensamt innehåll och där förskolläraren stöttar barnets lärande mot en ökad förståelse. Gjems m.fl. (2012) undersöker i en norsk kontext hur förskollärare bjuder in barn till samtal om olika ämnesinnehåll (norska: fagsamtal). I resultatet synliggörs hur förskollärare fångar barnens uppmärksamhet och intresse för ett innehåll med hjälp av språket (verbalt och icke verbalt) och genom att ta stöd av pedagogiskt material. Resultatet visar även att förskolläraren var den mest centrala personen i samtalen och att många samtal hade en IRE struktur (initiative-response-evaluation), där förlängningar av barnens yttringar var sällsynta. Förskollärarna uppmuntrade sällan barnen att svara på och utveckla sina kamraters utsagor. Enligt forskarna är det en svaghet då ett ökat deltagande och engagemang från barnen skulle kunna bidra till att samtalen tog en annan riktning, vilket i sin tur skulle kunna leda till att barnens intresse bibehölls under en längre period. En svårighet i studien visade sig nämligen vara att förskollärarna hade svårt att hålla kvar barnens uppmärksamhet och att utveckla samtalsinnehåll som intresserade barnen.

Språket som redskap för gemensamt kunskapande

Jordan (2009) presenterar begreppet co-construction i relation till interaktion och lärande och syftar på den process som uppstår när barn och lärare tillsammans konstruerar mening och kunskap. Utgångspunkten är att både barn och lärare betraktas som ”experter” och deltar utifrån sina erfarenheter, samt att det finns en ömsesidig vilja att lyssna på och ta del av varandras tankar och idéer. Det i sin tur kan leda till att deltagarna utvecklar en delad förståelse och kan skapa mening tillsammans. Begreppets centrala kärna är intersubjektivitet, vid co-construction är graden av gemensam ömsesidighet och delad förståelse mellan lärare och barn hög (Jordan, 2009). Enligt Jordan har begreppet både

likheter och olikheter med scaffolding (stöttning) i dess ursprungliga betydelse (Wood m.fl., 1976). En central skillnad är just graden av intersubjektivitet. Utmärkande för scaffoldingprocessen är att läraren, alternativt en mer kunnig kamrat, innehar rollen som ”expert” och medvetet driver och utvecklar processen i en bestämd riktning utifrån ett förutbestämt mål, vilket enligt Jordan (2009) bidrar till att graden av intersubjektivitet blir begränsad. Vikten av att lärare deltar i aktiviteter mellan barn har visat sig central för utveckling av barns lek och lärande (Boyd, 2014; Pramling Samuelsson, 2014). Barn behöver möta lärare som bemöter dem med respekt och nyfikenhet, ger dem tid att tala och genom sin medverkan erbjuder barnen respons som hjälper dem att utveckla och fördjupa sitt resonemang. Tholin och Jansen (2012) argumenterar i en norsk studie för behovet av ett mer nyfiskt och lekfullt förhållningssätt i samtal mellan förskollärare och barn och poängterar vikten av att samtalen bygger på barns idéer och intressen. Genom sin medverkan kan förskolläraren hjälpa barnen att samordna olika bidrag i ett samtal till något gemensamt och relatera de olika förslagen till varandra, vilket ger barnen möjlighet att utveckla en utvidgad förståelse om innehållet (Kultti, 2014). En amerikansk studie av Dunst m.fl. (2012) visar på betydelsen av att utnyttja informella strategier och situationer i förskolan som grund för barns kommunikativa utveckling och meningsskapande. Genom att uppmärksamma och utveckla samtal som utgår från barns intressevärld kan barns engagemang och motivation till att delta i sociala och kommunikativa aktiviteter öka. Forskarna lyfter fram sociala och språkliga interaktioner (eng. joint interactions), vilka kännetecknas av ömsesidighet och turtagande samt att deltagarna riktar sin uppmärksamhet mot ett gemensamt mål, som gynnsamma för barns kommunikativa förmågor.

Språkets sociala betydelse och ett redskap för tänkande

Siraj Blatchford (2009) har utvecklat en pedagogisk modell, *sustained shared thinking* (SST), som beskriver hur barn genom interaktion och samtal med andra vuxna eller barn kan utveckla sina kognitiva förmågor. Kännetecknande för arbetssättet är att två eller flera individer interagerar språkligt och kognitivt för att lösa ett problem, klargöra ett begrepp, utvärdera en aktivitet eller utveckla en berättelse. Siraj Blatchford beskriver SST som en pedagogisk interaktion:

Where two or more individuals ‘work together’ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, or extend a narrative. This can also be achieved between peers (Siraj Blatchford, 2009, s. 3).

Enligt Siraj Blatchford (2009) kan SST förekomma både på initiativ av en vuxen eller ett barn. Vanligen förekommer dock SST i interaktion och samtal mellan en vuxen och ett barn. Vygotskij (1934/1999) framhåller att språk och tanke är nära förbundet med varandra och att språket utgör ett verktyg för vårt tänkande. Enligt Vygotskij består språket av ett yttre språk och ett inre språk (ett språkligt tänkande), det sker en ständig och ömsesidig växelverkan mellan det inre och det yttre språket. I SST blir det tydligt hur denna växelverkan mellan språk och tanke går till både på det individuella planet men även mellan individer som interagerar tillsammans i ett samtal. Evensen Hansen (2018) undersöker i en norsk studie vad som kännetecknar en språkmiljö av hög kvalitet i förskolan. Resultatet visar att personalen använder ett rikt och kontextuellt språkbruk, utvidgar barnens yttranden och förklarar svåra meningar och ord och hjälper till med logiska förklaringar. Evensen Hansen (2018) betonar vikten av att personalen är lyhörd för barns nyfikenhet och deltar aktivt i barninitierade konversationer. På så sätt kan personalen utvidga och fördjupa barninitierade lärandesituationer och göra barnen delaktiga i ett gemensamt kunskapande (jmf. *sustained shared thinking*).

Sustained shared thinking har likheter med begreppet *interthinking* som myntades av Mercer (2000), vilket länkar samman de kognitiva och sociala funktionerna som samspelar vid gruppsamtal. Med *interthinking* avses den gemensamma, intellektuella aktiviteten som sker i samtal. Det innebär samtal för att ta del av andras tankar, för gemensamma reflektioner, vilket kan jämföras med Pinnell och Jagger (2003) som skriver om språket som ett verktyg för reflektion och nytänkande. Även Pantaleo (2007) framhåller språket och det interaktiva samspelet med andra människor som ett viktigt stöd för det kollektiva tänkandet. Språket spelar en avgörande roll för vårt sociala liv eftersom det är vårt främsta medel för att få kontakt med andra människor och ett nödvändigt redskap för att utveckla tänkandet (Berk & Winsler, 1995). Utifrån detta resonemang blir det tydligt att tänkande inte enbart är en individuell process, utan att det även finns en kollektiv sida av tänkandet, dvs. ett gemensamt tänkande mellan människor när de interagerar i ett samtal (Säljö, 2000). Biesta (2007) skriver att enligt Dewey är de psykologiska (individuella) och sociala faktorerna i meningsskapandets process integrerade och samordnade. Det innebär att erfarenheter kan delas genom kommunikation och

mening kan kommuniceras mellan människor. Biesta och Burbules (2003) hänvisar till Dewey som redogör för att när individer handlar tillsammans mot ett gemensamt mål, exempelvis i ett samtal, behöver var och en justera sina individuella handlingar för att en koordinerad respons ska bli möjlig och samtalet ska kunna fortgå. På så sätt kan individer i interaktion skapa en delad intersubjektiv värld genom kommunikation.

Barn samtalar och skapar mening tillsammans med andra barn

I föreliggande studie gjordes även litteratursökningar i syfte att kartlägga forskning som berör samtal mellan barn och hur barn skapar mening och lär tillsammans och av varandra genom språklig interaktion. Sökningarna genererade relativt få studier, dock identifierades det engelska begreppet *peer-talk* som centralt i de studier av relevans som hittades. Studierna visar på skillnader beträffande hur barn samtalar, skapar mening och lär av varandra i jämförelse med samtal som sker mellan barn och lärare. Värdet av att barn får möjlighet att samtala och lära av varandra lyfts fram då dessa samtal genererar andra villkor och förutsättningar för barns kunskapsutveckling (se ex. Dovigo, 2016; Farnsworth, 2012; Williams, Sheridan & Sandberg, 2014; Zadunaisky Ehrlich, 2011; Zadunaisky Ehrlich, 2019). I flera av studierna kombineras kvalitativa och kvantitativa metoder och konversationsanalys (CA) tillämpas ofta för att analysera språklig interaktion.

En språkliga praktik med specifika handlingsmönster

Zadunaisky Ehrlich (2011, 2019) har studerat argumentation i samtal mellan barn och i samtal mellan barn och lärare. Empirin är hämtad från ett större longitudinellt forskningsprojekt i Israel och omfattar samtal mellan förskolebarn i åldern 4-6 år och samtal mellan skolbarn i åldern 9-10 år. Enligt Zadunaisky Ehrlich (2011) deltar barn i förskolan i två diskursiva världar, där den ena utgörs av en informell diskurs som utvecklas mellan barnen medan den andra utvecklas i relation till deras lärare och är mer formell. I sin studie lyfter hon fram att liknande fenomen framträder i båda diskurserna men utifrån olika nyanser. I samtal mellan barn och lärare framträder en skolifierad diskurs, vilket innebär att barnen socialiseras in i ett specifikt sätt att argumentera och tänka. En skolifierad diskurs karaktäriseras också av att innehållet ofta är förutbestämt av läraren och valt utifrån gällande styrdokument. I motsats uppstår

argumentation i samtal mellan barn mer spontant i samband med lek och olika aktiviteter. Innehåll liksom turtagning är förhandlingsbart och i det sociala samspelet tillåts barnen göra personliga yttranden och prova olika argument mer fritt. Zadunaisky Ehrlich (2011) understryker att det inte är en fråga om att det ena är bättre eller sämre än det andra, utan betonar att lärare behöver förstå det unika för respektive diskurs och skapa miljöer som gör det möjligt för barnen att delta i båda två. Inom ramen för föreliggande studie kommer jag fortsättningsvis att använda begreppet språklig praktik för att visa på de språkliga handlingsmönster som är rådande i ett specifikt sammanhang. Jag vill därigenom understryka betydelsen av att de språkliga handlingarna behöver tolkas och förstås i relation till den praktik och det sammanhang där de sker (jmf. Schoultz m.fl., 2001). I en senare studie konstaterar Zadunaisky Ehrlich (2019) att den sociala användningen av språket (språkets sociala funktion) som synliggörs i samtal mellan barn och lärare även framträder i samtal mellan barn, men på ett mer subtilt och selektivt sätt. Hon framhåller att i samtal mellan barn utan vuxenkontroll framträder en arena för äkta samtal, där barnen fritt interagerar och förhandlar utifrån egna kriterier och skapar villkor för vilka argument som accepteras.

I en italiensk studie har Dovigo (2016) undersökt och jämfört den argumentativa diskursen mellan barn och lärare och mellan barn, i relation till hur de två diskurserna skapar en grund för samarbete och problemlösning. Han konstaterar att båda diskurserna erbjuder gynnsamma villkor för barn att utveckla ett gemensamt och kritiskt tänkande. I diskussionerna mellan barn framträder en rik repertoar av kommunikativa förmågor hos barnen. Dovigo (2016) argumenterar dock för att barns förmåga att autonomt utveckla och använda verbala argument är begränsad och att barnet därför behöver stöd av en vuxen som fungerar som en facilitator. Det vill säga en vuxen som hjälper och stöttar barnet att arbeta mot ett gemensamt mål genom att samordna och relatera barnens olika bidrag till varandra, utan att för den skull lägga sig i innehållet i diskussionen. Blum-Kulka m.fl. (2010) har i en israelisk studie undersökt vilka förklaringar som framträder i samtal mellan förskolebarn i åldrarna 4:6-6:6 under barns lek. Forskarna skriver att rollen som den som ger förklaringar i princip är tillgänglig för alla barn, men att den varierar mellan barnen beroende på vem som innehar expertiskunskap inom det specifika området som diskuteras. De framhåller betydelsen av samtal mellan barn då dessa samtal möjliggör att barn kan skapa kunskap om språkets sociala betydelse och att de utvecklar kognitiv och språklig kompetens genom samtal med

varandra. Vidare lyfter de fram att samtalen erbjuder sociala och kulturella meningserbudanden, specifika för barns livsvärldar och att samtalen kännetecknas av samarbete, symmetri och mångfald (Blum-Kulka m.fl., 2010).

Williams m.fl. (2014) har i en svensk studie undersökt vad förskollärare uttrycker som fundamentala lärandeaspekter i förskolans praktik. I resultatet framhåller förskollärare betydelsen av att barn får interagera och kommunicera med andra barn eftersom barn lär av varandra och utvecklar såväl kognitiv som social kompetens i samarbete med andra barn. Samtidigt visar resultatet att barnen till stor del lämnades ensamma och inte fick stöd i hur de skulle interagera och samarbeta med varandra. Även Farnsworth (2012) intresserar sig för samtal mellan barn i en engelsk förskolekontext och lyfter i resultatet fram hur barn genom att småprata med varandra lär sig att lösa problem och utvecklar lingvistiska resurser i form av narrativ och argumentationsförmåga. Hon poängterar att barnen utvecklar omfattande kompetens i språkets sociala funktion. De lär sig exempelvis att hantera språkliga särdrag för att komma fram till gemensamma lösningar och för att få delta i gruppgemenskapen. Avslutningsvis argumenterar hon för att samtal mellan barn erbjuder rika möjligheter för andraspråksinläring (Farnsworth, 2012).

Sammanfattning

I följande avsnitt sammanfattas resultatet av studiens litteratursökning som genomförts mot avhandlingens syfte och frågeställningar. De framskrivna nordiska och internationella studierna är de som visat mest betydande resultat av relevans för föreliggande studie. Här framträder en tydlig riktning där interaktion och kommunikation med vuxna och barn lyfts fram som ett fundament för barns lärande och utveckling i förskolan och som en betydande kvalitetsfaktor. Den nordiska förskolekontexten domineras av ett individuellt och socialt perspektiv när det gäller interaktioner mellan barn och mellan barn och förskollärare, även om ett grupp- och undervisningsperspektiv har ökat under de senaste åren (se även ett nordiskt perspektiv, sidan 23). Studierna ger en relativt enhetlig bild av vad som karaktäriserar en språkmiljö av hög kvalitet och betonar dess betydelse för barns språk- och kunskapsutveckling. Samtidigt finns det nyare studier som visar på brister i förskolornas språkmiljöer.

Flera av studierna intresserar sig för hur barn skapar mening och kunskap i samspel med andra vuxna och barn. I de flesta studierna undersöks och framhålls betydelsen av en stöttande förskollärare och hur förskolläraren

genom sitt förhållningssätt och arbetssätt kan skapa gynnsamma villkor för barns meningsskapande och kunskapsutveckling, ofta med en betoning på språkliga och kognitiva kunskaper och kompetenser. I en majoritet av studierna riktas forskningsfokus mot att undersöka sociala och relationella faktorer i förskolemiljön och dess betydelse för barns meningsskapande. Det finns en avsaknad av studier som undersöker vilken betydelse barns individuella erfarenheter har när barn skapar mening om sin omvärld i förskolan. Likaså är studier som undersöker hur institutionella normer och värden i förskolans praktik kontextualiseras i barns meningsskapande, och hur de kan möjliggöra alternativt begränsa barns meningsskapande ovanliga. Det finns få studier som undersöker barns meningsskapande utifrån ett innehållsligt perspektiv, i betydelsen vilket innehåll (vad) skapar barnen mening om. Forskningsfältet som framträder domineras av studier som undersöker interaktion mellan förskollärare/lärare och barn, ofta utifrån ett lärarperspektiv. Även om det finns studier som undersöker hur barn skapar mening och kunskap tillsammans med andra barn liksom studier som lyfter fram barns perspektiv och intressen är dessa betydligt färre.

I min studie kombineras pragmatismens handlingsfokus med sociokulturell teori. Med stöd av praktikhäna och väl beprövade analysmetoder (Lidar m.fl., 2006; Wickman & Östman, 2002) undersöks och analyseras barns och pedagogers språkliga handlingar i en pågående praktik. Genom detta angreppssätt blir det möjligt att undersöka barns meningsskapande som en process som inkluderar både barns individuella erfarenheter, det sociala och språkliga samspelet samt det sammanhang där det sker (förskolans praktik). Avhandlingen ämnar bidra till fördjupad kunskap om barns meningsskapande i förskolan genom att belysa den ömsesidiga relationen mellan barns individuella erfarenheter, de samspels- och stöttningsprocesser som erbjuds samt förskolepraktikens institutionella normer och värden. Studien intar även ett innehållsligt perspektiv i relation till barns meningsskapande genom att undersöka individuellt och situerat meningsinnehåll¹⁰. Det betyder att studien undersöker vilket innehåll (vad) barnet skapar mening om i den aktuella situationen. Dessutom finns det en strävan efter att belysa barns meningsskapande utifrån ett barnperspektiv. Det görs, förutom att visa på ett

¹⁰ I avhandlingen används meningsinnehåll och kunskapsinnehåll synonymt och syftar på det innehåll som barnet skapar mening/kunskap om i den aktuella situationen.

individuellt och situerat meningsinnehåll, genom att i resultatet lyfta fram barns röster, olikheter, intressen och handlingsmotiv.

DEL II. Teori, metodologi och metod

3. Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska ramverk utgörs av ett sociokulturellt perspektiv¹¹ på mänsklig utveckling och lärande. Perspektivet bidrar till förståelse av förskolan som en social och kulturell praktik där meningsskapande sker genom interaktion och kommunikation med andra människor. Kapitlets första del syftar till att lyfta fram centrala huvuddrag inom detta perspektiv. Därefter redogörs för några för studien centrala teoretiska begrepp, samt hur dessa operationaliseras vid framskrivning av studiens resultat. Studiens analytiska sociokulturella redskap utgörs av de tre begreppen: *mediering*, *stöttning* (eng. scaffolding) och *intersubjektivitet*. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur studiens teoretiska ramverk sammanlänkas med studiens metodologiska ansats.

Sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande

Sociokulturellt eller kulturhistoriskt perspektiv på lärande har sitt ursprung i den ryska psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) tidiga arbeten om mänsklig utveckling och lärande. Vygotskij lyfter fram samspel med andra människor liksom deltagande i kommunikativa sammanhang och processer, som centralt för individens lärande och kunskapsutveckling (Vygotskij, 1978; 1934/1999). Vygotskij var verksam som forskare i Moskva och utvecklade sina tankar tillsammans med forskarna Luria och Leontiev i början av 1900-talet. Han riktade kritik mot samtida behavioristiska och kognitiva perspektiv och rådande dualism med en uppdelning mellan det inre (själ och tanke) och det yttre (kropp), liksom mellan individuella och sociala faktorerens betydelse för mänsklig utveckling och lärande (John-Steiner & Mahn, 1996). Vygotskij var även kritisk till forskning där den sociala och kulturella kontextens betydelse för utvecklingsprocessen inte beaktades. Istället framhöll han att mänsklig utveckling och lärande behöver förstås i relation till de kulturella, institutionella och historiska miljöer som människor agerar och handlar i (John-Steiner & Mahn, 1996). Vygotskij's verk fick spridning först efter hans död och flera

¹¹ I avhandlingen används både sociokulturellt perspektiv och sociokulturell teori vilket främst ska förstås som en terminologisk fråga.

forskare har därefter tillämpat och utvecklat hans tankar och idéer inom ramen för det som idag kallas ett sociokulturellt perspektiv. Exempel på forskare som har tillämpat och vidareutvecklat sociokulturell teori är, Rogoff (1995, 2003), Säljö (2000, 2005), Wells, (2007) och Wertsch (1991). Sociokulturell teori har även använts och utvecklats i nutida empiriska studier i relation till förskolefältet av ett flertal forskare (se exempelvis Karjalainen, 2011; Klerfelt, 2007; Pramling & Eriksen Ødegaard, 2011; Siraj Blatchford, 2009; Skantz Åberg, 2018). Mercer och Littleton (2007, s. 4) visar på den samsyn som förenar perspektivet, gällande hur kunskap skapas och konstrueras, liksom kulturens betydelse. ”Sociocultural research is not a unified field, but those within it treat communication, thinking and learning as processes shaped by culture, whereby knowledge is shared and understandings are jointly constructed.” I citatet framhålls att lärande är en kommunikativ och dynamisk process som utvecklas i nära relation till det kulturella och sociala sammanhang där det äger rum. Vidare framhålls att kunskap är något som konstrueras och kan delas i samspel med andra människor. Citatet speglar centrala utgångspunkter i föreliggande studie.

Vygotskij (1934/1999) utvecklade en dialektisk teori om språkets och tänkandets inbördes utveckling med utgångspunkt i att varken språk eller tänkande kan utvecklas utan kommunikation. Vygotskij beskriver språket som tankens verktyg och i takt med att barnet utvecklar språket får barnet en mer omfattande förståelse för världen. Vidare framhåller han värdet i att barn genom samtal får konfronteras med andra människors tankar, vilket är utvecklande för språket. Enligt Vygotskij sker lärande och utveckling först på ett socialt plan, där interaktion med andra människor är det som leder till utveckling och lärande, och därefter på ett individuellt plan. Även språket kan förstås i två dimensioner, det yttre och det inre språket. Det yttre språket förvärvar det lilla barnet först i det sociala samspelet med andra människor. Det är ett språk för kommunikation med andra. Det inre språket är snarare ett språk för att hjälpa till att strukturera de individuella tankarna. Vygotskij kallar det för ett språkligt tänkande (Vygotskij, 1934/1999). Det sker ständigt en ömsesidig växelverkan mellan det inre och det yttre språket. Vygotskij betonar hur språk och tanke står i nära relation med varandra och är oskiljaktiga. Vidare beskriver han hur språkets och tankens gemensamma enhet utgörs av ordets betydelse, vilket innehåller både språkets och tänkandets fenomen. I ordets betydelse finns en sammanlänkning mellan språk och tanke, i betydelsen att ett meningsfullt ord består av såväl ord som tanke (Vygotskij, 1934/1999). I förordet till boken *Tänkande och språk* (Vygotskij, 1934/1999) skriver Lindqvist att för Vygotskij

utgör ”ord” en språkhandling och att andras ord tolkas och blir till inre språk och tänkande (mening). Lindqvist skriver vidare att för Vygotskij är språket den aktiva handlingen och att språk och handling är intvinnade i varandra. Det stämmer väl överens med föreliggande studies metodologiska angreppssätt som lyfter fram en kommunikativ människa i handling (se kapitel 4).

Ett centralt antagande inom det sociokulturella perspektivet är att mänskligt tänkande och lärande bara kan förstås genom analys av språk och handlingar i relation till de kulturella resurser människor använder (Vygotskij 1978, 1934/1999; Säljö 2000, 2005). John-Steiner och Mahn (1996) tolkar Vygotskijs begrepp kulturella resurser i betydelsen bärare av tidigare generationers socialt, kulturellt och historiskt formade handlingsmönster och kunskaper. Inom perspektivet används även begreppet kulturella redskap i liknande betydelse, vilket är det begrepp som tillämpas i den här studien. Wertsch (1991) föreslår som alternativt medierande resurser vilket syftar på alla de kulturella produkter och artefakter som människan har utvecklat genom sin historia för att kunna tänka och agera. Ett kulturellt redskap kan vara fysiskt, exempelvis en hammare, alternativt intellektuellt/språkligt, exempelvis begreppet kusin. De kulturella redskapen är bärare av (medierar) olika föreställningar och kunskaper och utgör en integrerad del av den sociala praktiken. Det innebär att olika kunskaper, erfarenheter, tankar och innebörder som är typiska för den sociala praktiken har byggts in i redskapen. Språket ses inom detta perspektiv som människans viktigaste redskap för att förmedla och konstruera kunskap. Med hjälp av språket kan vi dela erfarenheter, skapa och kommunicera mening och kunskap. Mänskligt tänkande och tidigare generationers kunskap förstås som inbäddat i fysiska redskap (artefakter) som människor använder när de agerar i sociala praktiker (Säljö, 2000). I min studie innebär det att det är viktigt att studera hur barn och pedagoger använder och samspelar med olika kulturella redskap (fysiska och intellektuella/språkliga).

Inom perspektivet förstås lärande som en process som sker genom deltagande i kommunikativa aktiviteter. Det blir därmed centralt att studera hur individer agerar i dessa och vilka erfarenheter de gör (Säljö, 2005). Likaså förstås mänskliga handlingar som situerade (Säljö, 2000), i betydelsen att en individs sätt att resonera eller lösa problem behöver relateras till och förstås i relation till den historiska och kulturella kontext och de kulturella resurser som finns tillgängliga i den aktuella situationen. I svensk och nordisk förskolekontext lyfts interaktion och kommunikation med andra barn och vuxna fram som grundläggande för barns lärande och utveckling. En hållbar kommunikation

och interaktion som utmanar och ger utrymme till reflektion och förändrat kunnande framstår som grundläggande för barns lärande och utveckling och är utmärkande för en förskola av hög kvalitet (Karila, 2012; Pramling Samuelsson m.fl., 2006; Sheridan m.fl., 2014; Vallberg Roth 2014). Bruner (1983) poängterar vikten av att barn från tidig ålder får delta i ett rikt utbud av samtal med andra människor. Genom sociala interaktioner utvecklar barn sitt språk, interaktionerna ger barnen möjlighet att förstå vad som avses och sägs och att själva uttrycka sig. Enligt Rogoff m.fl. (2007) skapar barn mening i den sociala kontext de befinner sig genom att de får vara aktiva och medverka i vardagliga aktiviteter, observera och imitera samt prata om det de upplever. Förskolan som institution blir i detta sammanhang intressant då den kollektiva gemenskapen bidrar till att barn tillägnar sig erfarenheter som kan ligga till grund för fortsatt kommunikation och meningsskapande om olika händelser och fenomen.

Zone of Proximal Development

Vygotskij (1934/1999) förklarar lärande och utveckling inom *Zone of Proximal Development* (ZPD) med hjälp av begreppen aktuell utvecklingsnivå och proximal utvecklingszon. Den aktuella utvecklingsnivån syftar på det barnet redan har lärt sig, det vill säga det barnet kan och klarar på egen hand. Den proximala utvecklingszonen är riktad mot den nivå som barnet kan uppnå genom samarbete och imitation av en vuxen eller mer kompetent kamrat. Skillnaden mellan aktuell utvecklingsnivå och den nivå barnet kan nå genom samarbete och stöd definieras som ZPD och varierar för olika barn. Enligt Vygotskij (1934/1999) är inläringens möjligheter intimt förknippade med ZPD. Därför bör stötningen ske i relation till den närmaste utvecklingszonen och de förmågor som ännu inte mognat hos barnet. En konsekvens av detta är att pedagoger inte bara behöver ha kunskap om barns aktuella utvecklingsnivå. De måste även rikta blicken framåt och ha kännedom om vilka kommande förmågor som ligger inom barnets ZPD, för att därigenom kunna stötta barnet mot nästa nivå i utvecklingen (Williams m.fl. 2018). Zone of Proximal Development är såldes användbart för att pedagogen medvetet ska kunna stötta barnet mot de förmågor som det inte behärskar självständigt, men som ligger inom barnets ZPD. För att barnet så småningom ska kunna bemästra dessa förmågor på egen hand krävs dock inledningsvis stöd av en vuxen eller mer kompetent kamrat. Begreppet har fått kritik då det primärt fokuserar på interaktion och lärande mellan ett fåtal personer i en utbildningskontext,

vanligen mellan lärare och elev. I föreliggande studie tillämpas begreppet utifrån en modernare och friare tolkning (Jordan, 2009; Säljö, 2000; Williams m.fl., 2018). Det innebär att det blir intressant att studera relationen mellan vad barnet klarar på egen hand (individuell dimension) och hur barnet kan stöttas mot en nyanserad eller vidgad erfarenhet (meningsskapande) med stöd av en mer kompetent kamrat eller vuxen (social dimension). Pedagoger som har kännedom om barns tidigare erfarenheter, rådande utvecklingsnivå och ZDP, kan medvetet gruppera barn så att dessa dimensioner kan samverka.

Deweys kommunikationsfilosofi

Deweys tankar om språk, kommunikation och hur mening kan kommuniceras och delas mellan deltagare inom en social praktik ligger i linje med det sociokulturella perspektivet. I sin pragmatiska och kommunikationscentrerade filosofi betonar Dewey (1929/2003) kommunikation som en naturlig del av mänskligt liv och framhåller vikten av social kommunikation i olika utbildningssammanhang. Kommunikation beskrivs av Dewey som en meningsgenererande process, där erfarenheter kommuniceras mellan deltagarna. Kommunikationens funktion handlar dock inte om överföring av mening utan syftar på ”upprättandet av samarbete i en aktivitet som omfattar flera parter, och där varje deltagares aktivitet modifieras och regleras av partnerskapet” (Dewey, 1929, s. 179, översättning Biesta, 2007). Det innebär med andra ord att deltagarna genom social kommunikation etablerar ett samspel, i betydelsen en gemensam riktning som alla känner till (Biesta, 2007). När människor interagerar och kommunicerar i syfte att nå ett gemensamt mål behöver deltagarna justera sina perspektiv och handlingsmönster för att en samordnad respons ska bli möjlig. Det sker då en transformerande av deltagarnas världar. Världarna blir inte identiska men det skapas en delad intersubjektiv värld (Biesta & Burbules, 2003). Dewey bidrar i den här studien med en pragmatisk förståelse av hur mening konstrueras och delas mellan människor som deltar i en social praktik. Han framhåller vikten av social kommunikation och beskriver hur deltagarna samordnar sina perspektiv så att en gemensam riktning kan uppnås.

Centrala teoretiska begrepp

I föreliggande studie har analysarbetet tagit formen av en fortlöpande och kontinuerlig process, där analysen skett på olika nivåer och i olika steg (för en detaljerad beskrivning av analysprocessen, se metodkapitlet). I det inledande

analysarbetet gjordes mikroanalyser av barns och pedagogers språkliga handlingar i syfte att synliggöra den praktiska epistemologin, det vill säga den kunskap som synliggörs i handling. Under detta arbete togs stöd av analysmetoderna *praktisk epistemologisk analys* (Wickman & Östman, 2002) samt *epistemologiska riktningsskivare* (Lidar m.fl., 2006). Resultatet av mikroanalyserna har tolkats med stöd av det sociokulturella perspektivet och de tre teoretiska begreppen mediering, stöttning och intersubjektivitet, vilka presenteras och fördjupas i följande avsnitt. På så sätt har analyserna lyfts från en mikronivå till förskolans kontext, det vill säga en verksamhetsnivå.

Mediering

Begreppet mediering kommer ursprungligen från Vygotskij (1978) som presenterade mediering genom redskap som kritik mot dåtida försök att förklara lärande som enkla förbindelser mellan stimulus och respons. Vygotskij argumenterade för att om vi ska kunna förstå mänskliga förmågor och beteenden måste hänsyn tas till den funktion som tecken och redskap har i mänskliga handlingar (Säljö, 2005). Vygotskij (1934/1999) beskriver hur människan skapar och tar hjälp av tecken eller redskap¹² för att kunna tolka och konstruera sin föreställningsvärld och det är denna del av kunskapsprocessen som han beskriver som mediering. Ett centralt antagande inom ett sociokulturellt perspektiv är således att människan inte står i direkt förbindelse med omvärlden, utan de olika redskapen medierar världen till oss (Säljö, 2000; Vygotskij 1978). Säljö (2000) redogör för att begreppet kommer från tyskans *vermittlung*, med den svenska betydelsen förmedla, och han definierar det som att:

Människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker (Säljö, 2000, s. 81).

Citatet tolkas i studien som att vi samspelar med omvärlden genom kulturella redskap (fysiska och intellektuella/språkliga), vilka utgör en integrerad del av den värld vi lever och handlar i. De kulturella redskapen är inte neutrala utan

¹² Vygotsky (1978,) skiljer på *tools* och *signs*. Med *tools* syftar han exempelvis på en spade som medierar objekt-orienterade materiella aktiviteter medan *signs* (tecken) fungerar som medel för sociala och interpersonella samtal. Både Säljö (2005) och Wells (2007) påvisar dock problematiken i att göra denna distinktion mellan begreppen och framhåller att de förutsätter och samspelar med varandra. Säljö och Wells argumenterar för att en och samma artefakt kan vara både och, det vill säga ett verktyg eller ett tecken beroende på kontext och den aktivitet som medieras.

tidigare generationers normer, värderingar, kunskaper och erfarenheter finns lagrade i dessa och kontextualiseras i barns och pedagogers språkliga handlingar.

Artefakter som medierande redskap

Schoultz m.fl. (2001) argumenterar i en studie för att barns föreställningar om olika fenomen aldrig kan förstås eller studeras fristående från de kulturella redskap som finns tillgängliga, eftersom dessa konstituerar villkoren för vad som blir möjligt att förstå och lära i den specifika situationen. I studien visar forskarna på sambandet mellan tänkande, språk och kulturella redskap. De illustrerar hur tillgång till en artefakt (jordglob) i en intervjusituation bidrog till en utvidgning (min tolkning) av barnens tänkande och språk. Jordgloben möjliggjorde att barnen i intervjusituationen kunde rikta sin uppmärksamhet mot ett gemensamt objekt. Jordgloben medierar vissa föreställningar och kunskaper, och ett högst kvalificerat resonemang om jordens form, dragningskraft och atmosfär blev möjligt. Schoultz, Säljö och Wyndhamn (2001) relaterar studiens resultat till en tidigare liknande studie gjord av Vosniadou och Brewer (1992) där barnen inte hade tillgång till en artefakt. I den studien var barnens svar inte lika avancerade och dessutom inkonsekventa. Barnen kunde till exempel argumentera för att jorden var rund samtidigt som de beskrev att människor kunde ramla ner från jorden när de kom till kanten. Enligt Schoultz m.fl. (2001) visar olikheterna i studiernas resultat bland annat på betydelsen av att barn har möjlighet att ta stöd av en artefakt när de ska resonera om ett abstrakt innehåll. Artefakten möjliggör att barnen kan reflektera över och grunda sitt resonemang i relation till ett fysiskt objekt. Artefakten kan således utgöra en stödjande resurs som gör det möjligt för barnet att utvidga sitt resonemang. Samtidigt betonar forskarna att varje situation är unik. Schoultz m.fl. (2001) påvisar även sambandet mellan hur intervjuaren formulerar sina frågor och de svar barnen kommer att ge, då specifika formuleringar genererar en viss typ av svar. Sammanfattningsvis visar studien hur såväl jordgloben som språket utgör kulturella redskap och medierar specifika föreställningar och kunskaper som både skapar villkor för och kan bidra till en utvidgning av barns kognitiva och kommunikativa förmåga. I relation till min studie innebär detta exempelvis att barns tillgång till en artefakt kan möjliggöra att barn får bättre förutsättningar att beskriva och förklara en intention i samspelet med andra barn och pedagoger.

Lidar m.fl. (2009) har inspirerats av Schoultz m.fl. (2001) och gjort en klassrumsstudie om jordens form och dragningskraft med barn i åldrarna 8-11

år. De ställde liknande frågor till barnen som Vosniadou och Brewer (1992), men istället för att intervjua barnen fick barnen diskutera frågorna tillsammans med sina klasskamrater och därefter skriva ner svaren. I klassrummen hade barnen tillgång till olika artefakter i form av en världskarta som hängde på väggen och en jordglob som var placerad på en hylla i klassrummet. Barnen hade även tillgång till världsatlas och kunde fråga läraren om hjälp. Forskarna använder praktisk epistemologisk analys för att analysera svaren och betonar vikten av att både inkludera individuella erfarenheter och situationen för att förstå vad som sker. Lidar m.fl. (2009) visar hur barnen behöver re-aktualisera¹³ tidigare erfarenheter i relation till den aktuella situationen för att situationen ska bli begriplig och ett meningsskapande ska bli möjligt. När det gäller artefakternas funktion visar forskarna att de inte kan förstås som separerade från barnens erfarenheter och tidigare vanor. Barnen behöver ha erfarenheter av de sociala regler (kulturella vanor) som är förenade med användning av artefakterna. De hänvisar till Schoultz m.fl. (2001) studie och argumenterar för att det inte är artefakterna i sig som medierar barnens handlingar utan att det är den mening som är förknippad med en specifik artefakt som medierar våra handlingar. Lidar m.fl. (2009) visar i sin studie på betydelsen av att även beakta individens tidigare erfarenheter och kunskaper i relation till hur artefakten används och vilken funktion den får i den aktuella situationen. Studien belyser även hur kulturella vanor som är förknippade med användning av en artefakt i ett specifikt sammanhang påverkar hur artefakten används och vilken funktion den får. I relation till min studie innebär detta att om vi vill förstå artefaktens betydelse för barns meningsskapande i förskolan behöver hänsyn tas till vilka erfarenheter barnet har sedan tidigare men även till vilka sociala regler (kulturella vanor) som är förknippade med användning av olika artefakter i förskolans praktik.

Relationen mellan mänskliga handlingar och artefakter är något Almqvist (2005) problematiserar, då den kan förstås som två separata enheter som influerar varandra, eller som en helhet som konstitueras i mötet. Almqvist påvisar att det sociokulturella perspektivet ibland tenderar att betona att artefakterna formar våra handlingar och han argumenterar för att våra handlingar även påverkar och formar artefakternas funktion. Det vill säga, det finns en ömsesidig relation mellan handling och artefakt som verkar i båda riktningarna. Ett sådant sätt att förstå handling och artefakt blir betydelsefullt

¹³ Begreppet re-aktualisera syftar i detta sammanhang på att det inte räcker med att aktualisera tidigare erfarenheter utan dessa behöver förändras för att det nya i situationen ska bli begripligt.

för att kunna rikta fokus mot processen och betona att en artefakt kan få olika mening och funktion beroende på vem som använder den. Det betyder att det därmed blir intressant att studera hur artefakterna används och vilken funktion de får när människor interagerar med dessa (Almqvist, 2005). Även Wertsch (1998) pekar på den samtida och ömsesidiga relationen mellan mänskligt tänkande och kulturella redskap och framhåller att "individual (s)-acting/operating-with-mediational-means" (Wertsch, 1998, s. 24). Ett ömsesidigt samspel mellan handling och artefakt blir således betydelsefullt i min studie. Det innebär att det blir intressant att undersöka på vilka sätt barn och pedagoger interagerar med olika artefakter och vilken betydelse de får för meningsskapandets process och innehåll. Jag vill understryka att detta synsätt inte bortser från att artefakterna är bärare av olika föreställningar och kunskaper, utan syftet är att belysa relationen mellan artefakt och handling utifrån ett vidare perspektiv. Genom att både beakta individuella erfarenheter och kulturella vanor när barn och pedagoger interagerar med olika artefakter i förskolans praktik, blir det möjligt att visa på denna ömsesidiga relation och hur den verkar i båda riktningarna. Det betyder att samtidigt som en artefakt är bärare av vissa föreställningar om hur den "bör" användas (som är socialt och kulturellt konstruerad) så kan individen och det specifika sammanhanget konstituera andra användningsområden för artefakten.

Språket som ett medierande redskap

Enligt Säljö (2000) utgör språket människans viktigaste medierande redskap och är av stor betydelse för vår kunskapsbildning. Med hjälp av ord och språkliga utsagor medieras omvärlden och vi blir delaktiga i ett gemensamt sätt att beskriva världen vilket gör att vi kan samspela med andra människor i olika aktiviteter. Säljö lyfter fram interaktion mellan människor som den mest grundläggande mekanismen för mediering. "Alla samtal är uttryck för mediering, och människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion" (Säljö, 2005, s. 37). Vidare skriver Säljö (2008, s. 87) att språket är både ett kollektivt, interaktivt och individuellt redskap och att det därför behövs någon form av re-presentation (mediering) för att människan ska kunna delge sina erfarenheter så de blir tillgängliga för andra. I min studie förstås språket som ett medierande redskap som bidrar till att erfarenheter och kunskaper kan delas och kommuniceras i det kommunikativa samspelet mellan barn och pedagoger. Följande excerpt är ett exempel från studiens empiri och visar hur språket fungerar som en medierande resurs i samspelet mellan

pedagogen (P) och en 5-årig pojke som inte har svenska som modersmål. Genom språket uttrycker och kommunicerar pojken sina svårigheter att skilja på begreppen bro och bror, samt att förstå dess respektive innebörd. Pedagogens försöker att klargöra skillnaden mellan bror och bro för pojken med hjälp av språket. Hon betonar skillnaden mellan bro och bror samtidigt som hon försöker att förklara dess olika innebörder genom att relatera begreppen till konkreta exempel i situationen. Vid bordet sitter även barnen Alfred och Hilda som är syskon och genom att påtala att Alfred är Hildas bror kan pedagogen illustrera och konkretisera begreppets betydelse och möjliggör på så sätt att pojken kan förstå begreppet i relation till tidigare erfarenheter. I slutet av exemplet konkretiserar hon även begreppet bro genom att peka på en legobro och säga ”där är en bro.”

Excerpt 1:

- Pojke:** Vem är det som kör på min bror (.) jag vill döda min.. ((otydligt))
- P:** Du kan ju inte säga att han ska köra på din bror (.) på din BRO ((betonar))
- Pojke:** Vem är det som kör på min bror? Blir du arg?
- P:** Bro Bro ((uttalar tydligt och artikulerar med munnen)) inte på din BROR.
- Pojke:** Jo.
- P:** Alfred är Hildas bror (.) en bro ((visar TAKK¹⁴-tecknet för bro)) utan r BRO.
- Pojke:** Bro.
- P:** Bra (.) precis bro (P) en bror då kör man över en människa (P) där är en bro((pekar på en legobro som Samir håller i handen)) precis (.) en bror (.) Alfred är en bror (P) jag har en bror (.) Hilda har en bror.

Språket utgör en medierande resurs mellan pedagogen och pojken och bidrar till att de kan upprätta ett kommunikativt samspel och därmed dela erfarenheter och kunskaper. De kan inte dela dem i fullständig bemärkelse men språket möjliggör re-presentation av dessa, det vill säga, de medieras med hjälp av språket. Även Wells (2007) argumenterar för att barnets förmåga att skapa mening om sin omvärld, sig själv och andra människor är beroende av att barnet får konstruera kunskap i samspel med andra människor genom deltagande i gemensamma aktiviteter. Vidare framhåller han att aktiviteterna medieras av olika artefakter, varav dialogen utgör den mest betydelsefulla.

¹⁴ TAKK= Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation. Till TAKK finns Ritade Tecken@ specialpedagogiska skolmyndigheten.

The development of children's understanding of their world- of themselves and others as well as of the content of the curriculum-needs to be understood in terms of a co-construction of knowledge through jointly conducted activities that are mediated by artifacts of various kinds, of which dialogue is the most powerful (Wells, 2007, s. 245).

Citatet framhåller hur aktiviteterna bärs fram och fylls med mening, genom människans förmåga att använda och samspela med olika artefakter. Notera att Wells (2007) inte gör någon uppdelning mellan fysiska redskap och intellektuella/språkliga redskap.

Medieringsbegreppet i den här studien

Barns meningsskapande förstås i den här studien som en process som sker i ett ömsesidigt samspel med deras omvärld. I mötet med den fysiska, sociala och kulturella miljön använder och interagerar barnet med olika medierande redskap. Som övergripande begrepp tillämpas i den här studien medierande redskap, vilket innefattar både fysiska och intellektuella/språkliga redskap. Exempel på medierande redskap i den här studien är ord, begrepp, leksaker, pedagogiskt material, skriftspråk, siffror, TAKK, liksom bilder och symboler som finns tillgängliga i förskolepraktiken. Begreppet artefakt tolkas och tillämpas i studien som synonymt med fysiska redskap. Intellektuella/språkliga redskap tillämpas i studien i vid bemärkelse och syftar exempelvis på ord, begrepp, termer, uttryck, tecken, bokstäver, siffror, symboler och på berättelser (narrativ) som barn och pedagoger använder för att uttrycka innebörder och mening i samspelet med varandra och för att kategorisera, beskriva och förstå sin omvärld.

Medieringsbegreppet blir i den här studien betydelsefullt för att förstå hur mening och kunskap konstrueras, delas och kommuniceras i det kommunikativa samspelet mellan barn och pedagoger i förskolan. I praktiken innebär det exempelvis att ett rum som innehåller utklädningskläder, dockor, leksaksspis och dylikt troligen kommer att inspirera barnen till någon form av rollek. I exemplet medierar artefakterna olika kunskaper och föreställningar till barnen, vilka även behöver förstås i relation till förskolans institutionella vanor (se kapitel åtta). Samtidigt är barn kreativa och uppfinningsrika och kan med utgångspunkt i tidigare erfarenheter och med hjälp av fantasin samspela med artefakterna och låta dem få olika betydelser i handling, beroende av syftet med samtalet eller leken. Några konkreta exempel från studien är att en spis blir en tvättmaskin och en plansch blir en radio eftersom det är vad barnen behöver i

sin lek i den aktuella situationen. I studien är det framträdande att de intellektuella/språkliga redskapen utgör en betydande medierande resurs i samspelet mellan pedagog och barn och mellan barn, som bidrar till att barnen kan konstruera mening och kunskap om sin omvärld (Säljö 2000, 2005; Vygotskij, 1978). För att medieringsbegreppet ska bli tillämpligt i den här studien behöver det dock sättas i rörelse, vilket beskrivs längre fram i kapitlet under rubriken studiens analysbegrepp.

Stöttning

Begreppet stöttning (eng. scaffolding) med betydelsen att medvetet stötta en annan person, myntades av Wood m.fl. (1976): "the means wherby an adult or 'expert' helps somebody who is less adult or less expert" (s. 89). Utmärkande för den stöttningsprocess som Wood och kollegor redogör för är att den kännetecknas av att det finns en vuxen eller en expert som medvetet planerar och driver processen framåt i en bestämd riktning. Dessutom sker stöttningen i relation till en bestämd uppgift där den stöttande personen känner till lösningen på problemet eller uppgiften, "though its aim is general, it is expressed in terms of particular task" (Wood m.fl., s. 89). Wood och kollegor beskriver den vuxnes roll som en stöttande ställning för barnet när det möter en ny utmaning. Stöttningen kan succesivt minska (ställningen kan plockas ner) allteftersom barnet klarar mer på egen hand. Även om stötting skildrar en social process riktas fokus i huvudsak mot den vuxnes stöttande handlingar, vilket Mascolo (2005) kritiserar. Han argumenterar för en utvidgning av scaffoldingbegreppet som riktar fokus mot hur de deltagande individerna medverkar i stöttningsprocessen. Vidare framhåller han att stöttningen inte behöver ske i relation till ett förutbestämt mål, utan kan även ta formen av en mer öppen, dynamisk och framåtväxande process som växer fram i samspelet mellan deltagarna. Mascolo (2005) föreslår i detta sammanhang begreppet *coactive scaffolding* för att visa att stöttningsprocessen är en social process som sker i samspel mellan deltagarna, och att begreppet inkluderar alla typer av processer som bidrar till nya eller mer utvecklande handlingar. Lagerlöf m.fl. (2019) tar i en studie om barns lek stöd i begreppet och använder den svenska översättningen *samaktivt stöttande*. Samaktivt stöttande är också det begrepp som används i den här studien där forskningsintresset riktas mot vad som sker i mötet och samtalet mellan barn och mellan pedagog och barn. I samtalen finns det inte alltid ett uttalat undervisningssyfte som drivs av en individ, utan målet

är snarare att i interaktion uppnå en gemensam förståelse i den aktuella situationen. Därmed framstår Mascolos (2005) begrepp om samaktivt stöttande som användbart. Begreppet är särskilt intressant i relation till den stöttningsprocess som tar sig uttryck i samspelet mellan barnen i studien. Samaktiv stöttning erbjuder en vidare tillämpning av stöttningsbegreppet än vad den ursprungliga definitionen av Wood m.fl. (1976) omfattar. Utifrån Mascolos tolkning behöver inte stöttningsprocessen drivas i en bestämd riktning av en expert, utan kan likväl ta formen av ett mer ömsesidigt samspel där flera deltagare interagerar, kommunicerar och stöttar varandra utifrån en ömsesidig vilja att förstå varandra och driva samtalet framåt, vilket leder oss till nästa begrepp: intersubjektivitet.

Intersubjektivitet

Rommetveit (1974) beskriver intersubjektivitet som ett temporärt tillstånd i betydelsen att deltagarna tillfälligt och delvis koordinerar sina perspektiv och sin uppmärksamhet i tillräcklig grad för att dialogen ska kunna fortsätta. Rommetveit förklarar intersubjektivitet som ett flyktigt tillstånd som skapas av deltagarna tillsammans och som behöver återupprättas kontinuerligt allteftersom dialogen fortlöper. Enligt Habermas (1995) kommunikativa handlingsteori handlar intersubjektivitet om samförståndsprocesser. Genom begreppet framhåller och betonar han ett ömsesidigt perspektivtagande som skapar något mellan individer. Strävan efter att förstå andra människor har enligt Habermas som mål att nå samförstånd. Denna strävan efter samförstånd resulterar i en intersubjektiv gemenskap, vilken inbegriper ”ömsesidig förståelse, gemensamt vetande, ömsesidigt förtroende och inbördes överensstämmelse” (s. 145). I denna studie innebär det exempelvis att barn kan mötas i en ömsesidighet, på lika villkor, fast med olika erfarenheter och kunskaper i samtalet. Barnen beskriver, förklarar och uttrycker sig på olika sätt för att skapa mening i det de gör. Det betyder inte att de självklart är samstämmiga, men en ömsesidig förståelse för situationen bidrar till att barnen kan etablera och återupprätta en tillräcklig samsyn för att samtalet ska kunna fortlöpa. Rommetveit (1998) visar på ytterligare en innebörd av begreppet, språkligt medierad intersubjektivitet (s. 370). Begreppet tolkas som att språket och orden medierar en gemensam förståelse som är kontextbunden, det vill säga ett ords mening och betydelse är kulturellt inbäddat och inkluderar vanligen även moraliska och känslomässiga aspekter. Ett konkret exempel från förskolan

är hur begreppet samling är laddat med en viss betydelse som kan förstås som kulturellt inbäddat. För barn och pedagoger är begreppet förknippat med specifika rutiner och innehåll, troligen även med ett känslomässiga erfarenheter, vilket bidrar till att barn och pedagoger kan mötas i en ömsesidig förståelse av situationen. För en person som inte har erfarenhet av den specifika förskolekontexten, medierar troligen begreppet samling en helt annan innebörd. Rommetveit (1998) påvisar dubbelheten i ord, vilket syftar på att ord överförs mellan människor, generationer och kontexter och därmed inte enbart kan förstås utifrån en individuell dimension, utan ett ords betydelse och mening behöver förstås både i relation till föregående utsaga och till den situerade kontexten. Språkligt medierad intersubjektivitet är relevant i min studie i relation till meningsskapandets process och innehåll för att förstå och diskutera kontextbundna perspektiv av meningsskapande.

Enligt Vygotskij (1934/1999) utgör intersubjektivitet grunden för kommunikation och Wells (2007) lyfter fram vikten av att tillräcklig intersubjektivitet uppnås i interaktionen mellan deltagarna för att dialogen ska kunna fortgå.

To initiate and sustain an episode of linguistic interaction, participants have to work at establishing and subsequently maintaining agreement about the topic and purpose of their talk. That is to say, they continually have to aim for sufficient "intersubjectivity" to allow the conversation to proceed (Wells, 2007, s. 253).

Det finns en risk att begreppet misstolkas utifrån betydelsen att deltagarna behöver ha en delad och överensstämmande syn om innehållet, det vill säga att de ska vara överens. Emilson (2008) betonar att intersubjektivitet syftar på en kommunikativ process av meningsskapande, inte på ett tillstånd i enighet. Även Dewey framhåller att kommunikation är en process som handlar om att etablera ett samspel mellan deltagarna, i betydelsen en gemensam riktning som alla känner till, vilket inte ska tolkas i betydelsen att alla arbetar mot ett gemensamt mål (Biesta, 2007). Dewey betonar att gemensam förståelse inte är en förutsättning för att ett samspel ska kunna etableras utan resonerar tvärtom. Det vill säga att gemensam förståelse snarare blir ett resultat av samspel i handling (Biesta, 2007). Detta är något som är synligt i studiens empiri i de samtal som uppstår när barn interagerar och leker tillsammans. Barnen möts och har ett gemensamt syfte (mål) med en aktivitet. I sin gemensamma strävan efter att nå målet etablerar och återupprättar barnen ett ömsesidigt samspel där de provar sina idéer, förhandlar om innehåll och så vidare. Det betyder

naturligtvis inte att de alltid är sams eller eniga men att de lyckas koordinera sina olika perspektiv så att samtalet kan fortsätta.

Rogoff (1990) gör en uppdelning av begreppet intersubjektivitet i symmetrisk och asymmetrisk intersubjektivitet. Asymmetrisk intersubjektivitet syftar på att det råder en tydlig statusskillnad mellan individerna, exempelvis om en person är expert eller har stark auktoritet. Symmetrisk intersubjektivitet däremot syftar på att båda parter betraktar varandra som jämlikar och respekterar varandras idéer och förmågor som lika viktiga. Ett exempel på symmetrisk intersubjektivitet är när två barn, eller ett barn och en pedagog, trots olika åldrar, erfarenheter och kunskaper tillsammans diskuterar och utvecklar ett innehåll, vilket möjliggörs om båda parter lyssnar på varandra och respekterar varandras bidrag som jämbördiga. Enligt Rogoff (1990) är både symmetrisk och asymmetrisk intersubjektivitet gynnsamt för barns möjligheter att utveckla nya färdigheter och perspektiv inom en praktikgemenskap.

Utifrån ovanstående redogörelse av begreppet intersubjektivitet framgår det att olika forskare och teoretiker beskriver begreppet utifrån olika synvinklar. Rommetveit (1974) betonar begreppets temporära tillstånd, där deltagarna tillfälligt och delvis koordinerar sina perspektiv och sin uppmärksamhet i tillräcklig grad för att samtalet ska kunna fortlöpa. Även Vygotskij (1934/1999) och Wells (2007) framhåller vikten av tillräcklig intersubjektivitet för att dialogen ska kunna fortgå. Enligt Dewey syftar begreppet på att etablera ett samspel mellan deltagarna, i betydelsen en gemensam riktning som alla känner till. Samtidigt betonar han att en gemensam förståelse inte är en förutsättning för samspel utan snarare ett resultat av samspel (Biesta, 2007). Enligt Habermas (1995) tolkning är det viljan att förstå andra människor som resulterar i ett intersubjektivt samförstånd, i betydelsen ett ömsesidigt perspektivtagande mellan individerna. Begreppet intersubjektivitet kan således tillämpas både för att visa på ett temporärt och flyktigt tillstånd som kontinuerligt behöver återupprättas, alternativt på ett fördjupat ömsesidigt samförstånd som blir ett resultat av en process där deltagarna interagerar och kommunicerar. I föreliggande studie tolkas begreppet utifrån en vid definition vilket innebär att det är av intresse att studera hur barn och pedagoger interagerar och kommunicerar för att etablera, återupprätta och bibehålla tillräcklig grad av intersubjektivitet så att samtalet kan fortgå. Samtidigt intresserar sig studien för hur en gemensam förståelse, i betydelsen ett ökat intersubjektivt samförstånd, kan uppnås som ett resultat av att barn och pedagoger deltar och interagerar i gemensamma aktiviteter.

En sammanlänkning av studiens teori och metodologi

I kapitel fyra kommer jag att redogöra för hur ett transaktionellt angreppssätt kan tillämpas för studier av handling och meningsskapande. Angreppssättet utgör studiens metodologiska ansats och erbjuder metoder för att studera mänskliga handlingar *in situ* i en pågående utbildningspraktik, utifrån en öppenhet där inget är förutbestämt (Dewey & Bentley, 1949/1989). I den här studien undersöks barns meningsskapande i en förskolepraktik i termer av språkliga handlingar och konsekvenser av dessa handlingar. Det föranleder en beskrivning av hur relationen mellan teori och metodologi förstås i föreliggande studie.

I början av avhandlingen under rubriken ”Val av teoretiskt ramverk och metodologi” skriver jag fram två motiv till varför jag valt att kombinera ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling med ett transaktionellt angreppssätt i min studie. Det *första motivet* är att jag avser undersöka barns meningsskapande utifrån ett flerdimensionellt perspektiv där såväl barnets individuella erfarenheter, sociala faktorer och förskolemiljön inkluderas och beaktas som jämlika och integrerade processer (Rogoff, 1995). Det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000; Vygotskij 1978, 1934/1999) betonar den ömsesidiga relationen mellan sociala och kulturella faktorer i den omgivande miljön (exempelvis lärare, kamrater, kulturella redskap, liksom normer och värderingar som är integrerade i förskolemiljön). Det sociokulturella perspektivet ägnar dock mindre fokus mot att förklara individuell utveckling och förändring. Genom att ta stöd i ett transaktionellt angreppssätt (Dewey & Bentley, 1949/1989) kan studien även inkludera och undersöka barnets individuella utveckling och meningsskapande i mötet med den sociala och kulturella förskolemiljön. Det transaktionella angreppssättet bidrar såldes med redskap för att studera och förstå betydelsen av barnets tidigare erfarenheter och varför inte alla barn skapar samma mening trots att de deltar i samma sociokulturella praktik.

Det *andra motivet* jag vill lyfta fram handlar om att hantera argument som att meningsskapande enbart kan förstås som en mental process som inte går att få syn på eller går att studera, utan att det även är något som synliggörs i mänskliga handlingar och därmed går att observera och undersöka (Håkansson, 2016; Öhman, 2008). Med stöd av John Deweys pragmatiska perspektiv på handling och genom att använda begreppet transaktion som ett analytiskt begrepp vill

jag istället visa hur barns meningsskapande kan förstås som ett ömsesidigt och koordinerat möte med omvärlden, där båda parter förändras av mötet (Dewey & Bentley, 1949/1989). Det vill säga det finns en praktisk epistemologi som blir synlig i mänskliga handlingar och som gör det möjligt att observera och undersöka barns meningsskapande i termer av handlingar och konsekvenser av dessa handlingar.

Vad förenar teori och metodologi

En ömsesidig och samtida växelverkan tolkar jag som kärnan i det transaktionella angreppssättet, vilket betonar att om vi ska förstå hur människor utvecklas och lär behöver vi undersöka vad som sker i mötet mellan människa och miljö (Rogoff, 1995; Öhman, 2008). Biesta & Burbules (2003) framhåller vidare att i varje möte ryms en ömsesidighet mellan deltagarna i betydelsen att deltagarna handlar och reagerar på omständigheterna som sker där. Även inom det sociokulturella perspektivet framhålls den ömsesidiga relationen mellan sociala och kulturella faktorer i den omgivande miljön och dess betydelse för människans utveckling och lärande, se exempelvis (Rogoff, 2007; Säljö, 2000; Vygotsky, 1978, 1934/1999). För att länka samman studiens teori och metodologi har jag tagit fasta på denna ömsesidiga växelverkan som skrivs fram inom både det sociokulturella perspektivet och det transaktionella angreppssättet. De sociokulturella begreppen mediering, stöttning och intersubjektivitet har valts för att de bidrar till att visa på denna ömsesidighet och växelverkan mellan individen och den sociokulturella miljön. Begreppen förstås och tillämpas i studien som processorienterade i betydelsen att de visar på en rörelse; ”det är något som sker,” och det är en dubbelriktad och ömsesidig process. Genom att sammanlänka sociokulturell teori med ett transaktionellt angreppssätt blir det möjligt att undersöka barns meningsskapande som en flerdimensionell och handlingsfokuserad process. För att studiens teoretiska analysbegrepp ska bli användbara i detta arbete behöver de dock sättas i rörelse och få en transaktionell riktning.

Studiens analysbegrepp

I följande text redogörs för hur begreppen mediering, stöttning och intersubjektivitet operationaliseras utifrån en transaktionell förståelse. Medieringsbegreppet används för att visa på en samtida och ömsesidig relation mellan handling och kulturella redskap (fysiska och intellektuella/språkliga) (se

även Almqvist, 2005; Wertsch, 1998). När barn och pedagoger interagerar med omvärlden i förskolan tar de stöd av och samspelar med olika kulturella redskap. Det betyder att relationen mellan individens handlingar och de kulturella redskapen förstås i form av en ömsesidig växelverkan som konstitueras i mötet. De kulturella redskapen är inte neutrala utan är bärare av tidigare generationers normer, värderingar, kunskaper och erfarenheter, vilka kontextualiseras i barns och pedagogers handlingar (Säljö, 2000). Med hjälp av medieringsbegreppet blir det möjligt att rikta fokus mot processen och visa att fysiska redskap (artefakter) liksom intellektuella/språkliga redskap kan få olika betydelser beroende på vem som använder dem och i vilket sammanhang detta sker (jmf. Schoultz m.fl., 2001). Det innebär att det finns en dubbelriktad ömsesidighet i den bemärkelsen att kulturella redskap kan forma våra handlingar samtidigt som våra handlingar kan forma vilken betydelse redskapen får i ett specifikt sammanhang.

Även stöttning (eng. scaffolding) (Wood m.fl., 1976) tillämpas utifrån en transaktionell förståelse för att synliggöra en ömsesidig växelverkan mellan deltagarna. Begreppet definieras och tillämpas i studien i enlighet med Mascolos (2005) senare tolkning och utvidgning av begreppet till samaktiv stöttning (eng. coactive scaffolding). Mascolo argumenterar för att stöttningsprocessen även kan ta formen av en mer öppen social process där deltagarna stöttar varandra och tillsammans bidrar till nya eller mer utvecklande handlingar. Med stöd av begreppet samaktiv stöttning blir det således möjligt att förstå och beskriva stöttning som en social, öppen och dynamisk process som växer fram och formas i samspelet mellan deltagarna. Begreppet intersubjektivitet har också en relation till det transaktionella angreppssättet (Dewey & Bentley, 1949/1989) som framhåller att människor och vår omvärld skapas genom de möten som vi är med om i vår vardag och de transaktioner som sker där. I transaktionen rymmer en ömsesidighet och en samtidighet som verkar i båda riktningarna, vilken kan liknas vid de ömsesidiga samspel som både Rommetveit (1974) och Habermas (1995) lyfter fram som centrala i sina tolkningar av begreppet intersubjektivitet. Heidegren skriver i förordet till "Människans natur och handlingsliv" (Dewey, 1922/2005) om praktisk handlingsbaserad intersubjektivitet i relation till Deweys pragmatism. I min studie tolkar jag intersubjektivitet som "något" som skapas i språkliga möten mellan barn och mellan pedagog och barn i förskolemiljön. Det betyder att jag förstår intersubjektivitet som en central del av transaktionen. I min studie utgör en viss grad av intersubjektivitet en förutsättning för det urval av samtalssekvenser som studiens resultat grundar sig på (se studiens metod).

Med stöd i de verktyg som utvecklats för att göra transaktionella analyser och genom att operationalisera studiens (sociokulturella) teoretiska begrepp utifrån en transaktionell förståelse blir det möjligt att undersöka barns meningsskapande som en flerdimensionell och handlingsfokuserad process. Det betyder att barnets individuella erfarenheter och kunskaper, pedagogers och kamraters stöttning, tillgång till och användning av kulturella redskap liksom förskolornas institutionella vanor kan studeras som en helhet.

4. Metodologisk ansats

I kapitlet redogörs för studiens metodologiska ansats, i form av de teorier och filosofiska förhållningssätt som studiens analysmetoder grundar sig på. Därefter presenteras studiens analysmetoder och tillhörande analytiska begrepp operationaliseras. Kapitlet avslutas med att metoderna tillämpas i relation till ett empiriskt exempel.

Ett pragmatiskt ramverk för studier av meningskapande

Pragmatism betecknar både en filosofi och en (vetenskaplig) metod. Däremot finns det ingen enhetlig pragmatisk teori. Inom pragmatismen riktas undersökningsintresset mot mänskliga handlingar och praktiska konsekvenser av dessa (Boman m.fl., 2007). John Dewey (1859-1952) var en av de ledande pragmatiska pedagogerna under första hälften av 1900-talet med sina tankar om fostran, utbildning och demokrati, vilka var banbrytande i ljuset av dåtida samhället i USA. Dewey definierar utbildning och undervisning som en rörlig process, där begrepp som kommunikativ handling och meningskapande är centrala (Boman m.fl., 2007). För Dewey är kunnande ett tillstånd av erfارande, i betydelsen att människan skapar relationer mellan handlingar och dess konsekvenser (Biesta & Burbules, 2003).

Ett transaktionellt angreppssätt

I föreliggande studie tas stöd i ett transaktionellt angreppssätt (Dewey & Bentley, 1949/1989) för att studera barns och pedagogers språkliga handlingar och konsekvenser av dessa handlingar i termer av meningskapande. Angreppssättet har sitt ursprung i John Deweys (1949/1989) pragmatiska filosofi och Ludwig Wittgensteins (1953/1992; 1969/1992) filosofiska tankesätt om språk. Tillsammans bidrar de till ett pragmatiskt och filosofiskt synsätt på meningskapande och språk som utgör grund för två av studiens analysmetoder. Både Dewey och Wittgenstein strävade efter att upplösa ett dualistiskt synsätt på människan och världen och betonade att mänskligt språk inte kan betraktas som avskilt från mänsklig verksamhet och mänskligt

handlande. Istället beskriver de en kommunikativ människa i handling (Öhman, 2006). Enligt Dewey (1929/2003) kan mening kommuniceras. Han beskriver hur erfarenheter delas och transformeras genom kommunikation. Vidare framhåller han att språkets primära funktion är kommunikation, vilket möjliggör etablerandet av samspel mellan olika deltagare i en aktivitet, där vars och ens handling förändras och justeras genom samspelet.

The heart of language is not “expression” of something antecedent, much less expression of antecedent thought. It is communication; the establishment of cooperation in a activity in which there are partners, and in which the activity of each is modified and regulated by partnership (Dewey, 1929/2003, s. 179).

Ovanstående citat belyser hur individen förändrar sina handlingar som en konsekvens av det kommunikativa samspelet med andra deltagare. Dewey påvisar således kommunikationens betydelse för lärandeprocessen. Däremot rymmer hans arbeten ingen uttalad teori om språkets roll i lärandeprocessen, därför behöver stöd även tas i Wittgensteins senare arbeten (1953/1992, 1969/1992). Enligt Wittgenstein (1953/1992) befinner vi oss alltid i språket, vi kan inte kliva ur det och betrakta det från sidan. Därmed blir det möjligt att sammanlänka språk med erfarenhet i en verksamhet, i betydelsen att vi lär oss använda språket samtidigt som vi erfar världen. Det blir då möjligt att studera meningsskapandets process utifrån perspektivet att människor alltid befinner sig i språkliga processer och system. Det är i språket som innebörder grundas, vi tänker, känner och förstår i språket, det vill säga, mening skapas i språkliga processer (Östman, 2007). Almqvist m.fl. (2008, s. 16) framhåller att en central utgångspunkt inom ett transaktionellt angreppssätt är att meningsskapande kan studeras utifrån antagandet ”...att människor alltid befinner sig i språket och inte kan anta en position utanför språket.” Det innebär att vi lever och handlar i språkliga processer. Detta stämmer väl överens med studiens förståelse av förskolan som en social och kulturell praktik där barn och pedagoger deltar i kommunikativa processer, vilka förstås som betydande för barns möjligheter att skapa mening om sin omvärld.

Transaktion en ömsesidig process

Inom ett transaktionellt angreppssätt är begreppet *transaktion* centralt, vilket syftar på de förändringar som sker i ett möte i en specifik situation (Almqvist m.fl., 2008; Dewey & Bentley, 1949/1989). Utgångspunkten är att människor

och vår omvärld skapas genom de olika möten som vi är med om i vår vardag. I varje möte finns en ömsesidighet mellan deltagarna, i betydelsen att vi handlar och reagerar på omständigheterna som sker där (Biesta & Burbules, 2003). Öhman (2008) förklarar meningsskapande som något som sker i de transaktioner som äger rum i människors möten med omvärlden. När individen erfar konsekvenser av sitt handlande leder det till en förändring i nästkommande handling och så vidare, meningsskapande förstås således som en kontinuerlig och framåtriktad process (Garrison, 2001). I studien är det barns möte med andra barn och pedagoger i en förskolepraktik¹⁵ som studeras och med hjälp av begreppet transaktion kan barns meningsskapande förstås som ett ömsesidigt och koordinerat möte med omvärlden, där båda parter förändras av mötet (Dewey & Bentley, 1949/1991). Om vi blickar tillbaka på mötet mellan pedagogen och pojken (s. 62) och deras samtal gällande om det heter köra på en bror eller bro, så sker där flera transaktioner vilka resulterar i förändringar i efterkommande handlingar. Pedagogen förändrar exempelvis sin argumentation och sina förklaringar när hon erfar pojkens handlingar och pojken uttrycker efter några turer bro istället för bror, vilket kan förstås som en konsekvens av pedagogens handlingar.

Dewey använder begreppet transaktion framför interaktion i sina senare verk. Han påvisar att prefixet ”inter” har två tillämpningar: det kan både syfta på mellan två autonoma parter, alternativt mellan i betydelsen ömsesidigt. För att undvika missuppfattningar använder Dewey prefixet trans med betydelsen ömsesidig och gemensam (Dewey & Bentley, 1949/1989, s. 264-265). Denna ömsesidiga, gemensamma och samtida relation kan även tolkas in i Vygotskijs medieringsbegrepp (se Cole & Scribners förord i *Mind and Society*, 1978).

What he did intend to convey by this notion was that in higher forms of human behaviour, the individual actively modifies the stimulus situation as a part of the process of responding to it. It was the entire structure of this activity which produced the behaviour that Vygotsky attempted to denote by the term ”mediating” (Cole & Scribner, 1978).

Citatet tolkas i den här studien som att författarna vill visa att för Vygotskij syftar mediering på en ömsesidig och samtida process mellan tanke, handling och artefakt.

¹⁵ I förskolepraktiken inkluderas här både den fysiska miljön, som till exempel olika artefakter och den kulturella miljön i form av etablerade regler, vanor och förhållningssätt.

Erfarenhet i relation till kontinuitet och förändring

Ytterligare ett för Dewey (1938/2015) centralt begrepp är *erfarenhet* (eng. experience). Med hjälp av begreppet beskriver han hur människan skapar kunskap genom att interagera med sin omvärld. Dewey kallar samspelet mellan våra handlingar (görandet) och den respons vi erfar från vår omgivningen, det vill säga konsekvensen av våra handlingar, för erfarenhet (Öhman & Kronlid, 2019). Dewey (1938/2015) beskriver begreppet erfarenhet i betydelsen undersöka och prova något och därefter erfar konsekvenser av sitt handlande. När konsekvenserna resulterar i en reflekterad och förändrad handling leder det enligt Dewey till att ny mening skapas. Med stöd av Deweys erfarenhetsbegrepp kan dåtid, nutid och framtid inkluderas i transaktionen.

From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both take up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (Dewey 1938/2015, s. 35).

Kontinuitetsaspekten är central i transaktionella analyser, vilket innebär att dåtid, nutid och framtid betraktas som samtidigt närvarande i en transaktion (Öhman, 2008). Kontinuitet i en transaktion kan förenklat beskrivas som att individen har med sig tidigare erfarenheter (dåtid) in i en transaktion och utför olika handlingar (nutid). Individen erfar olika konsekvenser av sina handlingar som påverkar efterföljande handlingar (framtid) (Dewey, 1938/2015). Erfarenhet förstås utifrån detta angreppssätt inte som en statisk enhet utan något som är i ständig rörelse och re-aktualiseras i mötet med människor och den fysiska omgivningen (Lundqvist, 2009).

Wahlström (2007, s. 69) beskriver transaktion som en handlande interaktion, det vill säga med hjälp av transaktionsbegreppet sätts handlingar, tid, rum och de erfarenheter som görs och prövas i rörelse och inkluderas i transaktionen. Barns möte med förskolemiljön förstås i föreliggande studie som en process där barnet tillägnar sig erfarenheter genom handling och erfar konsekvenser av sitt handlande, vilket bidrar till en nyanserad eller vidgad erfarenhet. När erfarenheten resulterar i en förändrad språklig handling som är observerbar har ett meningsskapande skett. Förändringen indikerar att barnet på något sätt har reflekterat över föregående handling och dess konsekvenser. Det betyder att studien i enlighet med Vygotskij (1934/1999) betraktar språk och tanke som oskiljaktiga och att det finns en ömsesidig växelverkan dem emellan. Ryan (2011) förklarar interaktion som att helheten utgörs av delarna medan i en

transaktion bestäms delarna av transaktionen (helheten). Han illustrerar detta med det klassiska exemplet köpare och säljare som blir till i mötet och transaktionen dem emellan. De är transaktionellt ömsesidiga i betydelsen att båda blir köpare respektive säljare i samband med transaktionen. Ryan presenterar även andra exempel för att illustrera denna transaktionella ömsesidighet, exempelvis förälder och barn, det vill säga den ena är beroende av den andra och blir till i mötet med varandra.

Transaktionella analyser av lärande och undervisning

Kännetecknande för transaktionellt orienterade studier är att de utgår från ett holistiskt synsätt på människa och miljö och en empirisk öppenhet i betydelsen att varje transaktion betraktas utifrån dess specifika omständigheter. Likaså betraktas mänskliga tankar, intentioner, känslor etc., som synliga och observerbara i mänskligt handlande. Utifrån ett transaktionellt angreppssätt förstås meningsskapande¹⁶ som den process då individen i mötet med sin omvärld erfar världen. För att det som erfars ska bli begripligt och hanterbart relaterar individen erfarenheten till tidigare erfarenheter genom att återkalla (re-aktualisera) dessa. Eftersom varje möte förstås som unikt räcker det inte att aktualisera tidigare erfarenheter utan erfarenheten behöver relateras till det nya i situationen och modifieras för att bli begriplig, och på så sätt utvecklar individen en utvidgad mening som är situationsbunden (Östman, 2003). Rogoff (1995, s. 140) lyfter fram aktivitet (eng. activity¹⁷) och händelse (eng. event) som tänkbara analysenheter med argument om att båda möjliggör analyser av lärandeprocesser där individuella, sociala som kulturella dimensioner inkluderas och betraktas som oskiljbara.

¹⁶ Begreppen meningsskapande och lärande förstås utifrån ett transaktionellt angreppssätt som synonyma och integrerade i en ömsesidig process.

¹⁷ Activity är en vanlig analysenhet i sociokulturellt inspirerade studier (Säljö, 2009). Begreppet syftar till att synliggöra lärandets situerade karaktär, det vill säga att lärande inte kan studeras som en isolerad och individuell process utan "...man måste analysera aktiviteter, hur individer agerar i dessa och vilka erfarenheter de gör, det vill säga hur människor skapar mening om vad de är med om" (Säljö, 2005, s. 66).

With active and dynamic contributions from individuals, their social partners, and historical traditions and materials and their transformations-allows a reformulation of the relation between the individual and the social and cultural environment in which each is inherently involved in the others' definition. None exists separately (Rogoff, 1995, s. 140).

Inom transaktionellt orienterande studier utgörs den fundamentala analysenheten vanligen av händelser. Altman och Rogoff (1987, s. 33) skriver: "Events are composed of psychological, temporal, and environmental aspects and therefore require methodologies that tap these facets of the unity." I citatet betonas att en händelse även inkluderar psykologiska processer, liksom tidsmässiga och rumsliga aspekter. I den här studien innebär det att psykologiska processer, tid och rum inte går att särskilja från läroprocessen och därför behöver inkluderas i analysenheten. Utifrån ovanstående citat kan således begreppet händelse förstås som något vidare än aktivitet, vilket betyder att aktivitetsbegreppet ryms inom händelsen. En händelse kan i sin tur delas in i sekvenser. I föreliggande studie används begreppet händelse och definierar en större och sammanhängande analysenhet. Studiens händelser varierar från fem till fyrtiofem minuter. En händelse kan i sin tur delas in i sekvenser och i denna studie är en sekvens vanligen ett par minuter lång.

Studier med transaktionell analys

Det finns ett flertal avhandlingar och forskningsstudier där forskarna tillämpat transaktionella analyser för att studera undervisning och lärande. I Anderssons (2019) forskningsöversikt redovisas publikationer som är gjorda under 2006-2018, inom SMED¹⁸-miljöerna i Uppsala och Örebro samt publikationer som utvecklats och använt epistemologisk analys (Wickman & Östman, 2002) och riktningsgivaranalys (Lidar m.fl., 2006). Studierna är genomförda i olika utbildningspraktiker som förskola, grundskola och gymnasiet liksom i andra praktiker där lärande sker, exempelvis sociala medier. Forskningsöversikten baseras på studiernas metodologiska bidrag till det didaktiska forskningsfältet liksom till utbildningspraktiken och delas in i: naturorienterade ämnen, miljö- och hållbarhetsundervisning, idrott och hälsa samt utbildning i förskolan (Andersson, 2019). Transaktionella analyser av undervisning och lärande inom förskolefältet har tidigare genomförts av Caiman (2015), Hedefalk (2014) och

¹⁸ Studies of Meaningmaking in Educational Discourses (SMED).

Klaar (2013). Klaar (2013) har undersökt förkroppsligat, icke verbalt meningsskapande när yngre barn (1-3 år) möter ett naturinnehåll i förskolan. Hedefalk (2014) har studerat vad som kännetecknar undervisningssituationer där barn ges förutsättningar att handla kritiskt utifrån ett hållbarhetsperspektiv. I sina analyser beskriver hon meningsskapandets process när barn handlar kritiskt, liksom hur lärare kan begränsa eller öppna upp för olika handlingsalternativ genom det undervisningsinnehåll som prioriteras. Caiman (2015) har studerat barns meningsskapande i relation till biologisk mångfald och hållbarhetsfrågor (naturdidaktik).

Den här studien avser bidra med kunskap om barns meningsskapande i samtal, både när det gäller processer och innehåll. Studien belyser hur individuellt meningsskapande är sammanvävt med situerade stöttningssituationer och institutionella vanor i förskolans praktik. Genom att fokusera barns delaktighet i språkliga processer studeras individuella, sociala och kulturella dimensioner av barns meningsskapande. Studien undersöker även innehållet i barns situerade meningsskapande, det vill säga vad barnet skapar mening om i mötet med förskolemiljön, samt vad det blir möjligt respektive mindre möjligt att skapa mening om.

Meningsskapandets dimensioner

Inom det transaktionella perspektivet förstås människa och miljö som en helhet som konstituerar vandra i en ömsesidig process (Öhman, 2008). Utifrån ett analytiskt fokus kan det ibland vara behjälpligt att placera vissa aspekter i förgrund respektive bakgrund och meningsskapande kan då studeras som dimensioner av handling i en och samma situation. Individuell dimension syftar på hur individens tidigare erfarenheter medverkar i meningsskapandets process och hur dessa aktualiseras i relation till det som erfars. Social dimension syftar på att meningsskapande är en kommunikativ aktivitet. Den sociala dimensionen pekar på betydelsen av socialt samspel och samordnade handlingar för att deltagarna ska kunna erfara vilken funktion eller innebörd ett föremål eller ett begrepp har. På så sätt kan meningsskapande förstås som en gemensam och kommunikativ process. Kulturell dimension åsyftar historiskt etablerade förhållningssätt, traditioner, diskurser och sedvänjor inom den praktik som studeras och hur dessa förhåller sig till meningsskapandets innehåll (Almqvist et al., 2008). I denna studien har de tre dimensionerna undersökts och

därigenom kan studien belysa den ömsesidiga växelverkan mellan de olika dimensionerna och belysa komplexiteten i barns meningsskapande.

Individuella och kollektiva vanor

Dewey (1922/2005) beskriver individuella handlingar som vanor (habits) när de sker utan eftertanke eller reflektion, det vill säga när vi gör som vi alltid brukar göra och det fungerar utan att vi stöter på något motstånd eller problem. Dewey förklarar vanan som en förmåga att handla som skolats genom föregående erfarenhet, det vill säga vanor är förvärvade, inte medfödda och ursprungliga. Enligt Dewey existerar vanor alltid i ett sammanhang och formas av såväl individuella föreställningar som av omgivningens föreställningar. En gemensam uppsättning vanor (habits) som delas av en grupp människor inom en social och kulturell praktik kallar Dewey för seder (customs) (Dewey 1922/2005). I den här studien kallas förskolornas kollektiva vanor för *institutionella vanor*. Enligt Dewey (1922/2005) sker det en ömsesidig växelverkan mellan de individuella vanorna och de kollektiva vanorna. Gällande sambandet mellan vanor och mänskligt meningsskapande betonar Dewey (1922/2005) att vanan inte ska förväxlas med slentrianmässigt upprepandet av vissa handlingar. ”Vanor betyder en speciell känslighet eller tillgänglighet för vissa grupper av retningar, inrotade sympatier och antipatier, snarare än repetitioner av vissa speciella handlingar” (s. 53). Citatet tolkas av Biesta (2004) i betydelsen att vanorna leder till att individen upplever omvärlden som mer differentierad och meningsfull. Det innebär att individen i mötet med omvärlden responderar genom att koordinera sina handlingar så att en samordning sker. Det är en ständigt pågående process som leder till att individen får utvidgade erfarenheter och därmed blir även mötet med omvärlden mer nyanserat.

Vidare skriver Dewey (1938/2015, s. 35) ”it covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitives and ways on meeting and responding to all conditions which we meet in living.” Min tolkning av citatet är att vanan inte ska förstås som en rutinmässig, neutral och objektiv handling, utan vanan är i hög grad influerad av våra erfarenheter, känslor, tankar och värderingar. När det gäller kollektiva vanor (seder), innebär det att dessa inkluderar och är bärare av vedertagna värderingar och normer. Genom att observera och analysera barns och pedagogers språkliga handlingar, det som upprepas och sägs med övertygelse

utan att tveka och som inte ifrågasätts, kan förskolornas institutionella vanor studeras.

Meningsskapande och lärande en integrerad process

Transaktionella analyser kännetecknas primärt av att lärandeprocessen förstås som en helhet, inkluderande både meningsskapande och lärande. En analytisk uppdelning kan ibland kan vara att föredra, vilket Öhman (2006, s. 106) visar genom att definiera meningsskapande som ”den process då det skapas en relation mellan den aktualiserade erfarenheten och det nya som genomlevs i situationen.” Öhman diskuterar vidare när meningsskapande kan förstås som lärande och skriver ”för att lärandebegreppet ska vara användbart i pedagogiska undersökningar är det rimligt att lärande inbegriper en förändring som i praktiken gör skillnad. Det innebär att skillnaden ska vara observerbar, det vill säga att lärandet visar sig i ett förändrat sätt att handla” (Öhman, 2006, s. 106). Almqvist m.fl. (2008, s. 13) beskriver meningsskapande som ”hur vi i en viss situation gör vår verklighet begriplig, medan lärande och socialisation definieras som ett förändrat sätt att handla.” Quennerstedt m.fl. (2011) argumenterar för att ett motiv till varför meningsskapande kan föredras framför lärande är att det kan vara svårt att identifiera ett förändrat handlande i det observerbara tillfället. Ibland blir det förändrade handlingsmönstret synligt först i ett senare sammanhang. I föreliggande studie tillämpas begreppet meningsskapande och förstås i betydelsen att barnet i mötet med den sociala och fysiska förskolemiljön har tillägnat sig en nyanserad eller vidgad erfarenhet som är observerbar i barnets språkliga handlingar i den aktuella situationen. Det kan exempelvis visa sig genom att barnet använder ett begrepp på ett mer nyanserat sätt eller genom att barnet ändrar sin argumentation. Ett annat exempel är att barnet har utvecklat kunskap om hur en specifik lek ska lekas och därmed kan delta mer aktivt och jämlikt i leken.

Studiens analysmetoder

I studien har stöd tagits i *praktisk epistemologisk analys* (Practical Epistemology Analysis) (PEA) (Wickman & Östman, 2002) samt *epistemologiska riktningsgivare* (Epistemological Move Analysis) (EMA) (Lidar m.fl., 2006). Praktiskt epistemologisk analys möjliggör analys av meningsskapandets process och innehåll (Almqvist m.fl., 2008) och epistemologiska riktningsgivare eller riktningsgivaranalys har utformats i syfte att undersöka lärarens roll i elevers

lärande och guidning av undervisningsprocesser. Analysmetoderna är designade för analys av händelser där minsta analysenhet utgörs av en transaktion där syftet med transaktionen är känt (Östman & Öhman, 2010). I följande avsnitt redogörs för analysmetoderna och centrala analytiska begrepp beskrivs och förklaras.

Praktisk Epistemologisk Analys

Praktisk epistemologisk analys (PEA) är en metod som möjliggör analys av den praktiska epistemologin genom att studera det som synliggörs i människors handlingar. Kännetecknade för den praktiska epistemologin är att kunskap inte förstås som något som enbart sker i människans intellekt, utan också som något praktiskt, något vi gör (Wickman & Östman, 2002). Forskaren studerar det som är observerbart i handling och uttalar sig utifrån detta. En handling kan vara både verbal och icke verbal.

Med hjälp av analysmetoden kan meningsskapande studeras som den process som äger rum när individen erfar att det inte går att handla utifrån tidigare erfarenheter, det vill säga utifrån tidigare vanor. Det uppstår en tvekan, ”ett problem” som behöver hanteras genom en förändring för att individen ska komma vidare i situationen och därigenom kunna handla på ett utvidgat eller förfinat sätt (Dewey, 1938/2015). När individen möter ett problem som kan observeras i handling, exempelvis genom en tvekan eller en fråga, benämns det analytiskt för mellanrum (eng. gap). För att komma vidare i handling behöver individen överbrygga mellanrummet och relaterar då tidigare erfarenheter med det som erfars i situationen. Eftersom varje situation är unik räcker det inte att utgå från tidigare erfarenheter, utan dessa behöver justeras för att bli användbara i den specifika situationen. När detta görs skapas relationer som överbryggar (fyller) mellanrummet och individen kan komma vidare i handling. Individen har tillägnat sig en utvidgad eller förändrad erfarenhet, ett meningsskapande har skett (Wickman & Östman, 2002). Wickman och Östman (2002) presenterar i sin studie de analytiska begreppen encounter (möte), standing fast (stå fast), gap (mellanrum), differences and similarities (olikheter och likheter) och relations (relationer). Det är också dessa begrepp som Lidar m.fl. (2006) tillämpar i sin studie när de undersöker relationen mellan hur människor skapar mening och vilken mening de skapar. Även Klaar och Öhman (2012) tar i sin studie utgångspunkt i dessa analysbegrepp, men med vissa modifieringar samt med tillägget syfte (eng. purpose).

I föreliggande studie har metoden tillämpats för att studera och analysera den individuella dimensionen av meningsskapandets process liksom för att synliggöra den innehållsliga aspekten, det vill säga det innehåll (vad) som barnet skapar mening om. De analytiska begrepp som tillämpats i detta arbete är *möte*, *syfte*, *stå fast*, *mellanrum* och *relationer*. Begreppen har kompletterats med Deweys (1922/2005) begrepp *ends-in-view*. Begreppet används analytiskt som alternativ till syfte i samband med barns egenvalda aktiviteter där det inte finns ett uttalat syfte.

Ends-in-view

Begreppet *ends-in-view*, kan förenklat förklaras som det mål individen har i sikte här och nu (Dewey, 1936/2005). Det är mål som uppstår och existerar i handling som en konsekvens av de transaktioner som sker. *Ends-in-view* förstås i studien som de syften eller mål som driver handlingen framåt utan att för den skull ha siktet inställt på ett strikt uttalat slutmål. Håkansson och Quennerstedt (2016, s. 6) skriver ”ends-in-view can be seen as plans for action that are ’grasped’ in the moment...”. Garrisons (1999) tolkning av begreppet pekar också på att det finns en öppenhet i processen, *ends-in-view* ”allow us to see where we are going” (s. 293). Flera forskare har operationaliserat begreppet eller använt det analytiskt (se exempelvis Andersson m.fl., 2018; Håkansson & Quennerstedt, 2013; Johansson & Wickman, 2018; Maivorsdotter & Quennerstedt, 2012; Maivorsdotter m.fl., 2015; Quennerstedt, 2013; Östman m.fl., 2019b).

Ends-in-view (Dewey, 1922/2005) tar sin utgångspunkt i att mål och medel är varandras förutsättningar, det finns ingen dualism dem emellan, målet blir snarare ett medel till handling. Det vill säga, för att nå nästa mål behöver barnet utföra en handling. ”I ordets stränga mening är ett mål som man tar sikte på ett medel till handling i nuet” (Dewey, 1922/2005, s. 196). *Ends-in-view* kan både syfta på ett närliggande syfte och på ett övergripande syfte för hela situationen och då krävs en serie handlingar för att nå dit. Det är viktigt att poängtera att det alltid handlar om ett syfte i rörelse, utan slutmål. I den här studien tillämpas begreppet *ends-in-view* både för att visa närliggande och övergripande syften, utifrån tolkningen att varje aktivitet rymmer både och, inte det ena eller det andra. Närliggande syften kan vara individuella eller delas av flera deltagare medan det övergripande syftet förstås som överordnat och avser då hela aktiviteten.

En alternativ tillämpning för att visa på innehållet

Begreppet ends-in-view är även tillämpbart för att visa hur målet skapar en riktning, genom att generera handlingar som syftar till att nå målet.

Det mål som man tänker på är i sig självt oerhört betydelsefullt, men det är av vikt att fastslå i vilket avseende det har betydelse. Det ger den avgörande utgångspunkten för den handling som man utför under de föreliggande omständigheterna. Det är detta speciella förutsedda mål som sporrar till handling som underlättar de närmaste svårigheterna, löser upp de existerande förvecklingarna (Dewey, 1922/2005, s. 197).

Utifrån denna tolkning kan ends-in-view även praktiseras för att studera vilka kunskaper och kompetenser som blir betydelsefulla för att barnet ska kunna sträva i riktning mot målet (Quennerstedt, 2013). Larsson och Quennerstedt (2016) har tillämpat begreppet i en studie för att visa på relationen mellan handling och kontext inom ramen för svensk idrottsundervisning. Genom att ta hjälp av ends-in-view synliggör forskarna relationen mellan deltagarnas handlingar och den kontext där handlingarna sker och de argumenterar för att kontext även kan förstås som något som ”blir till” som en konsekvens av deltagarnas handlingar.

I min studie används begreppet ends-in-view på två olika sätt. Begreppet används som ett analytiskt alternativ till syfte för att analysera språkliga handlingar i barns egenvalda aktiviteter, då det inte finns ett uttalat syfte i aktiviteten. Begreppet används även som analytiskt alternativ till PEA i sekvenser där det varit svårt att identifiera mellanrum. Ends-in-view fungerar i dessa situationer som ett analytiskt redskap för att visa vilka kompetenser som barnet behöver behärska för att kunna sträva i riktning mot målet (se Quennerstedt, 2013).

Fem analytiska steg

De fem analytiska steg som redogörs för i följande avsnitt konkretiserar hur analysarbetet med praktisk epistemologisk analys (PEA) har tillämpats i denna studie.

1. Möte – med vem och vad interagerar barnet

En central tanke inom det transaktionella perspektivet är att mening skapas i de processer (transaktioner) som sker när människor möter sin fysiska och sociala omvärld (Dewey & Bentley 1949/1989; Öhman, 2008). I den här studien

undersöks möten mellan barn och mellan pedagog och barn och de språkliga handlingar som sker där. I mötena inkluderas och interagerar barn och pedagoger med olika kulturella redskap, exempelvis ord och begrepp, leksaker och pedagogiskt material.

2. *A) Syfte – vad synliggörs i barnets handlingar*

Mänskligt handlande förstås som framåtriktat, det vill säga handlingarna är riktade mot något i framtiden, de har ett syfte, till exempel att lösa ett problem eller att komma överens om något (Dewey, 1922/2005). I aktuell studie betyder det att barnet säger något för att komma vidare i handling. Det kan även innebära att barnet protesterar för att få sin vilja igenom eller att det helt enkelt inte vill vara med längre och därför lämnar aktiviteten. I tidigare studier har analysmetoden bland annat tillämpats för analys av elevers meningsskapande i en skolkontext (se exempelvis Lidar m.fl., 2006; Lundqvist m.fl., 2009). Det vill säga situationer som innebär att läraren har ett planerat syfte med sin undervisning och erbjuder ett innehåll och instruerar eleverna utifrån syftet. I föreliggande studie finns det inte alltid ett uttalat syfte i de beskrivna sekvenserna och därför har alternativa vägar provats. För att analysmetoden ska bli tillämpbar i situationer då det inte finns ett uttalat och av läraren planerat syfte behöver forskaren analytiskt definiera syftet för den aktuella sekvensen. I den här studien har det gjorts utifrån en ansats där forskaren tar barnets perspektiv. Genom att ta stöd i ett handlingsfokuserat angreppssätt och studera vad det är som synliggörs i barnets handlingar, exempelvis vilka handlingar som återkommer och upprepas, blir det möjligt att analytiskt definiera ett syfte i den aktuella situationen. I aktiviteter som rymmer flera deltagande barn finns det troligen flera individuella syften i omlopp samtidigt. I praktiken innebär det att forskaren analytiskt riktar blicken mot ett syfte varvid de andra hamnar i bakgrunden, vilket inte ska tolkas som att dessa är mindre intressanta. I nästa stycke följer en beskrivning av ett alternativt tillvägagångssätt för att identifiera vad som är syftet med barnets handlingar.

2. *B) Ends-in-view – ett analytiskt alternativ till syfte*

Begreppet ends-in-view visade sig vara användbart i analysen av barns egenvalda aktiviteter för att förstå vad det är som driver barnens handlingar framåt och bidrar till att aktiviteten och samtalet kan fortsätta att utvecklas. För att identifiera ends-in-view gjordes en detaljerad analys av barnens handlingar med fokus på vad det är som barnen riktar sina handlingar mot. Vad är det

centrala temat eller ”problemet” i aktiviteten som deltagarna riktar och samordnar sina handlingar kring? Vad är det som förhandlas, diskuteras, förklaras, argumenteras, och så vidare. Det vill säga, vad är barnens ends-in-view? Det bör poängteras att ends-in-view kan variera mellan olika barn i en och samma situation och de utvecklas kontinuerlig i en fortlöpande process. När målet är nått utvecklas nya mål och målet kan även ta en ny riktning under en pågående aktiviteten.

Nästa steg i analysen handlar om att försöka ringa in vad det är barnen redan kan och vet, vad är det i situationen som barnen behärskar. I praktisk epistemologisk analys undersöks kontinuitet i relation till det definierade syftet i händelsen. Det betyder att det individen behärskar sätts i relation till händelsens syfte.

3. Stå fast – synliggör det barnet behärskar

Vid en praktisk epistemologisk analys studeras de förändringar som sker i relation till det som står fast (utgör kontinuitet) i en händelse. Ett konkret sätt att förstå innebörden i begreppet stå fast är att studera det individen gör av vana utan att tveka. Det är i de vanemässiga handlingarna som tidigare erfarenheter och kunskaper synliggörs. När människor handlar med utgångspunkt i vanor innebär det att de handlar och kommunicerar utan att tveka eller ifrågasätta det som sker i situationen och transaktionen kan fortlöpa utan avbrott eller tvekan (Dewey 1922/2005). För att analysera vad som står fast i situationen studeras vad barnet behärskar och som inte kräver någon ansträngning eller utmanar barnet. Det vill säga det barnet kan och vet utifrån tidigare erfarenheter.

Nästa steg i analysen handlar om att i relation till händelsens syfte eller ends-in-view och det barnet redan behärskar identifiera när barnet möter svårigheter eller problem som leder till att barnet inte kan fortsätta att handla utifrån tidigare erfarenheter.

4. Mellanrum – visar vad som är problematiskt

När det uppstår en svårighet eller ett problem som visas i barnets handlingar förstås det i studien som ett mellanrum. För det enskilda barnet kan det innebära att det möter en utmaning som de tidigare inte har erfarenhet av och att barnets erfarenheter därför inte är tillräckliga för att hantera den aktuella situationen. Ett mellanrum kan exempelvis visa sig genom att barnet ställer en fråga, tvekar eller uttrycker att det inte kan eller vet. I det sociala samspelet mellan barnen kan det visa sig genom meningsskiljaktigheter och att barnen inte

är överens. För att barnet ska komma framåt i handling måste någon form av förändring till. Det vill säga barnet behöver ändra sina handlingar, exempelvis argumentera på ett annat sätt eller komma på en ny idé.

Avslutningsvis undersöks hur mellanrummet fylls med relationer som i sin tur bidrar till att barnet kan komma vidare i handling.

5. Relationer – fyller mellanrum och utvecklas till utvidgade erfarenheter

Begreppet syftar på hur barnet försöker hantera det som erfars i situationen genom att skapa relationer (bryggor) i form av likheter och olikheter till tidigare erfarenheter. Eftersom varje möte betraktas som unikt räcker det inte att barnet re-aktualiserar tidigare erfarenheter, utan dessa måste justeras så de blir användbara i den aktuella situationen. När barnet skapar relationer i form av bryggor mellan det som erfars i situationen och tidigare erfarenheter, benämns det analytiskt som att mellanrummet har fyllts. I en praktisk epistemologisk analys definieras det som att ett *meningsskapande* har skett. Barnet har fått en nyanserad eller utvidgad erfarenhet som bidrar till att barnet kan hantera situationen på ett förändrat eller alternativt sätt och komma vidare i handling. Det bör även understrykas att alla mellanrum inte fylls, en del kvarstår medan andra kanske fylls vid ett senare tillfälle.

PEA i fem steg, ett exempel

I följande avsnitt presenteras ett exempel på hur praktiskt epistemologisk analys har tillämpats i den här studien. Exemplet är hämtat från ett längre samtal mellan en pojke och en pedagog där de diskuterar den roll som pojken ska spela i berättelsen om bockarna Bruse. Fokus i samtalet är hur pojken ska klä ut sig inför rollen, vilka kläder han ska ha på sig och hur han ska sminka sig i ansiktet. Pedagogen har tidigare i samtalet frågat pojken upprepade gånger om han har ”leksaker” hemma och om han vill ta med sig dem till teatern. Under samtalet antecknar förskolläraren det pojken säger i en skrivbok.

Excerpt 2. ”Ibland är det tillåtet att bryta mot regler”

1. Pedagog: Vill du inte ha dem på teatern?
2. Pojke: Annars alla barnen blir jätterädda ((skakar på huvudet)).
3. Pedagog: Men på teatern kan man få klä ut sig. Då kan man få ha, annars brukar vi säga att man inte ska ha dom här för vi ska inte skrämman dom, men på teatern då

kan det va lite läskigt. Så kan de små barnen sitta med oss fröknar ((nickar, lägger armarna i kors)).

4. Pojke: Mmm ((låter tvekande, tittar på pedagogen och ser osäker ut)).
5. Pedagog: Med oss vuxna. Om du vill kan du fundera på det och så ta med dem om du vill? ((nickar, tar med handen på pojken)).
6. Pojke: Jag ska ta med vampyrkläder också.
7. Pedagog: Oj, men på den här ska vi ju ha, du ska ju ha de blåa kläderna och hornen och så ska vi måla oss så i ansiktet ((visar på pappret vad de skrivit tidigare)).
8. Pojke: ((Nickar och ler)).
9. Pedagog: Så vampyrkläderna behöver du ju inte på denna teatern.
10. Pojke: Nä, YES YES! ((nickar, reser sig upp och går några steg framför förskolläraren)).
11. Pedagog: Yes, blir det bra. Känns det bra? ((söker ögonkontakt med pojken)).
12. Pojke: Mm, jättebra! ((slår höger knytnäve i vänsterhandens handflata)).
13. Pedagog: Det kommer att bli jättebra ((nickar)).

Steg 1. Möte

I exemplet sker det möten mellan pojken, pedagogen och en artefakt (skrivboken) där pedagogen antecknar viktig information från samtalet.

Steg 2. Syfte

Eftersom det inte finns ett uttalat syfte i sekvensen, har ett analytiskt syfte identifierats av forskaren. Genom att studera vad det är som pedagogen försöker att kommunicera till pojken och vad som är återkommande i samtalet kan det analytiska syftet identifieras. Pedagogens syfte har analytiskt identifierats till att hon vill få pojken att förstå att de kan göra ett undantag från den förskolespecifika vanan (normen) att barnen inte får ta med sig saker från hemmet till förskolan. Det visas i pedagogens handlingar genom att hon upprepade gånger uttrycker att pojken får ta med ”dem” (syftar på leksakständerna) till teatern.

Steg 3. Stå fast

En lokal vana¹⁹ på förskolan är att barnen inte får ta med sig leksaker hemifrån. På rad 2 visas hur pojken handlar utifrån tidigare erfarenheter. Det står fast för

¹⁹ Begreppet har sitt ursprung i Deweys pragmatiska filosofi och förstås i detta sammanhang i enlighet med Klaar och Öhman (2014a) som förskolans gemensamma vanor, etablerade över tid och synliggjorda i t.ex. artefakter, normer och regler.

honom att det inte är tillåtet att ta med sig saker hemifrån till förskolan, likaså att han inte får skrämma sina kamrater.

Steg 4. Mellanrum

På rad 4 visas en osäkerhet i pojakens handlingar. Han utgår från sina tidigare erfarenheter och försöker förstå den nya erfarenheten han möter och då pedagogen frågar ”vill du inte ha dom på teatern” (syftar på om pojken vill ta med sina leksakständer till förskolan) tvekar han. Han vet att barnen inte får ta med sig saker hemifrån (det står fast för honom), och ett mellanrum kan här identifieras. Även om pojken säger ”mm” säger han det med en tvekan i rösten och han ser osäker ut när han tittar på pedagogen.

Steg 5. Relationer

På rad 6 visas hur pojken ”testar” sin nya erfarenhet, ”när det är teater får han ta med egna saker till förskolan.” Här visas exempel på en kollektiv vana (norm) som pojken undersöker. Pojken uttrycker att han vill ta med sig sina vampyrkläder också. Pedagogen responderar (rad 7) och tar stöd av tidigare anteckningar och förtydligar att de tidigare bestämt att pojken ska ha de blå kläderna och hornen och att han ska måla sig i ansiktet. Pojken responderar (rad 8) genom att nicka och le, vilket tolkas som ett uttryck för en begynnande förändring av tidigare erfarenheter. Han behöver inte ta med vampyrkläderna för han ska ha andra kläder, men han får ta med leksakständerna. Pedagogen förtydligar och summerar situationen (rad 9) genom att tala om att han inte behöver vampyrkläderna på denna teatern. I slutet av sekvensen uttrycker pojken på ett mer övertygande sätt att han har skapat relationer mellan tidigare erfarenheter och det nya i situationen, det vill säga han har fått en utvidgad erfarenhet. Han får inte ta med sig vampyrkläderna, men när de ska spela teater får han ta med sina leksakständer om han vill. I pojakens handlingar visas hur han till slut skapar mening i situationen, det han upplever i situationen är där och då begripligt. Huruvida han har skapat mening om att detta är ett undantag som bara gäller leksakständerna och i denna specifika situation framgår inte av sekvensen.

Epistemologiska riktninggivare

Epistemologiska riktninggivare (EMA) är primärt en analysmetod utvecklad av Lidar m.fl. (2006) i syfte att undersöka lärarens betydelse för elevers lärande och

guidning av undervisningsprocesser. I den här studien används analysmetoden för att undersöka pedagogens betydelse för barns meningsskapande. Det görs genom att studera vilken stöttning som erbjuds och mot vad, det vill säga vilket meningsinnehåll stöttar pedagogen mot. Metoden används också för att undersöka kamraternas betydelse för barns meningsskapande. Detta studeras tillika genom att undersöka hur barn stöttar varandra, vad som kännetecknar stöttningsprocessen och i vilken riktning stöttningen sker. En EMA kännetecknas av minst tre steg där det finns interaktioner. I tabellen nedan visas ett exempel på hur metoden har tillämpas i den här studien. Återigen blickar vi tillbaka på samtalet mellan pedagogen och pojken om huruvida det heter att köra över en *bror* eller en *bro* (Excerpt 1, s. 66).

Tabell 1. Analyssteg i EMA.

1) Handling	Barnet handlar genom att säga något Pojke: "Vem är det som kör på min bror, jag vill döda min..."
2) Respons	Pedagogen/kamraten responderar på det barnet sa Pedagog: "Du kan ju inte säga att han ska köra på din bror, på din <u>BRO</u> ."
3) Ny handling	Barnet responderar på det pedagogen/kamraten sa Pojke: "Vem är det som kör på min bror? Blir du arg?"

Genom att studera hur barnet responderar i analyssteg tre, går det att studera pedagogens roll i att stötta barnet i meningsskapandets process. I det korta exemplet ovan (tabell 1) synliggörs hur (1) pojken säger något, (2) pedagogen responderar genom att tala om att han inte kan säga att han ska köra på sin bror utan att det heter BRO. Pedagogerna gör försök att om-orientera pojkens handling (försöker få pojken att ändra sitt sätt att tala), (3) pojken responderar på det pedagogerna säger. Exemplet illustrerar att det inte alltid är tillräckligt med tre interaktioner (steg) för att se om pedagogen lyckas med sin avsikt, att om-orientera pojkens handling. I det aktuella exemplet responderar pojken genom att ställa de två frågorna: "Vem är det som kör på min bror?" och "Blir du arg?" vilket indikerar att han förstår att pedagogen inte är helt nöjd med hur han uttrycker sig. Det behövs dock fler interaktioner (steg) för att kunna avgöra om pojken ändrar sina handlingar, se vidare tabell 2.

Tabell 2. Fortsättning analyssteg i EMA.

4) Respons	Pedagogen/kamraten responderar på det barnet sa Pedagog: "Bro bro ((uttalar tydligt och artikulerar med munnen)) inte på din <u>BROR</u> ."
5) Ny handling	Barnet responderar på det pedagogen/kamraten sa Pojke: "Jo"
6) Respons	Pedagogen/kamraten responderar på det barnet sa Pedagog: "Alfred är Hildas bror. En bro ((tecknar)) utan r <u>BRO</u> ."
7) Ny handling	Barnet responderar på det pedagogen/kamraten sa Pojke: "Bro".

Genom att analysera ytterligare några steg i samtalet blir det synligt hur pedagogen fortsätter att svara på pojken handlingar utifrån ambitionen att han ska förstå skillnaden mellan att köra på en bro eller en bror. I steg 7 svarar pojken genom att uttrycka "bro", vilket kan tolkas som en indikation på att han förstår att det rätta begreppet i sammanhanget är bro och inte bror. Inom en EMA kan pedagogens handlingar i detta exempel beskrivas som om-orienterande riktningssvare.

Lidar m.fl. (2006) har definierat följande riktningssvare; *bekräftande*, *om-orienterande*, *om-konstruerande*, *instruerande* och *genererande*. Klaar och Öhman (2014b) har därefter ytterligare identifierat *utmanade* och *förmanande* riktningssvare.

Tabell 3. Epistemologiska riktningssvare

Riktningssvare	Beskrivning av riktningssvare
Bekräftande	Barnet handlar - pedagogen bekräftar att det var det rätta eller bästa sättet att handla - barnet fortsätter i samma riktning.
Om-orienterande	Ett barn handlar - pedagogen visar barnet ett annat sätt att handla som är mer anpassat till situationen - barnet följer den givna riktningen.
Om-konstruerande	Ett barn tvekar när det gäller hur han/hon skall handla - pedagogen presenterar olika alternativ att välja på som tidigare varit aktuella för barnet - barnet väljer ett alternativ.
Instruerande	Ett barn tvekar när det gäller hur han/hon skall göra - pedagogen visar barnet hur han/hon skall göra - barnet följer instruktionen.
Genererande	Ett barn handlar - pedagogen summerar för situationen viktiga fakta som bör uppmärksammas - barnet svarar kroppsligt och/eller verbalt.
Utmanande	Ett barn tvekar när det gäller hur han/hon ska handla - pedagogen utmanar genom att presentera nya, inte tidigare kända, sätt att hantera situationen - barnet antar utmaningen.
Förmanade	Barnet handlar på ett otillåtet sätt - pedagogen förmanar barnet att ändra handlingar - barnet ändrar sina handlingar och agerar på ett tillåtet sätt.

Källa: Lidar m.fl., (2006); Klaar och Öhman, (2014b).

I denna studie har EMA gjorts på sekvenser som ibland involverar flera barn och pedagoger. En konsekvens av detta är svårigheten att följa en tydlig linje gällande handling – respons – ny handling. Studiens analyserade sekvenser består dock alltid av fler än tre interaktioner (steg) och genom att analysera fler interaktioner har metoden varit tillämpbar även om barnets respons visats flera turer senare i sekvensen. Det innebär att metoden inte tillämpats i strikt bemärkelse enligt dess ursprungliga utformande. Istället har analysmetoden modifierats och anpassats för att fungera i relation till de interaktioner som studerats. Hänsyn har exempelvis tagits till att studien omfattar så kallade flerpersonsdialoger (Gjems, 2007), samt att deltagarna består av yngre barn som vistas i en gruppkontext och de särskilda villkor som detta innebär. Ett exempel på dessa särskilda villkor är att resultatet vid några tillfällen presenterar hur en kamrat eller pedagog under hela processen gör ihärdiga försök att förändra riktningen på ett barns handlingar. Dessa försök benämns då inte som riktninggivare utan som ”försök att exempelvis om-orientera barnets handlingar,” eftersom det inte tydligt går att klargöra vilken funktion riktninggivaren får.

5. Metod

I följande kapitel redogörs för de metoder som använts för studiens dataproduktion. Därefter beskrivs urval av deltagare liksom studiens design och genomförande. Vidare redovisas studiens analysprocess och de val som gjorts i samband med denna. Avslutningsvis diskuteras etik i studien, samt studiens giltighet och överförbarhet.

Inledningsvis gjordes en litteraturoversikt utifrån ett systematiskt tillvägagångssätt. Litteraturoversikten har fortlöpande uppdaterats och kompletterats för att följa vad som sker inom forskningsområdet och för att studiens metoder och analysinstrument har förfinats. De databaser som utgör grund för studiens litteratursökning är ERIC, Education research complete och Education Database. Sökorden "early childhood education," "preschool," "preschool activities," "kindergarten," "communication," "interaction," "verbal interaction," "mutual interaction," "everyday interaction," "language,*" "meaning making," "peer-talk" och "learn*" har kombinerats i olika kluster med hjälp av de booleska operatörerna OR och AND och NO (linguistic disorders, linguistic impairments, multilingual). Begränsningar gjordes utifrån journal articles, peer-review och olika tidsintervall. Sökningar har även gjorts i den skandinaviska databasen Nb-ecec.org (Nordic Base of Early Childhood Education and Care), vilken innehåller kvalitetsgranskad skandinavisk forskning inom förskoleområdet samt i Google Scholar. Litteratursökningen har kombinerats med manuell sökning, i huvudsak via referenslistor och forskares hemsidor. Urvalet av hemsidor gjordes utifrån att forskarna återkom i olika studier och att deras forskning framstod som betydande i de studier som litteraturoversikten genererade. Sammantaget har urvalet av studier gjorts utifrån dess relevans för studiens syfte. Som framgår av sökorden NO (linguistic disorders, linguistic impairments, multilingual) så har studier om flerspråkighet och språkfunktionsnedsättningar valts bort i studiens forskningsgenomgång eftersom studien inte specifikt studerar detta. Däremot finns det bland de deltagande barnen i studien både en- och flerspråkiga barn, liksom barn som är språkförsenade.

En kvalitativ och abduktiv forskningsansats

Bakgrunden till studien är ett intresse för språk och kommunikation och hur det kommunikativa samspelet i förskolan villkorar barns möjligheter att skapa mening och delta i meningsskapande processer. Studiens syfte är att bidra med fördjupad kunskap om barns meningsskapande i förskolans praktik, både när det gäller processer och innehåll. Genom analys av barns och pedagogers språkliga handlingar när de interagerar i olika aktiviteter i förskolan studeras individuella, sociala och kulturella dimensioner av barns meningsskapande. I studien riktas ett analytiskt fokus mot processer (hur) och innehåll (vad). Studiens dataproduktion utgörs av observationer av autentiska handlingar i en pågående utbildningspraktik (*in situ*-studier) vilka har spelats in med videokamera och kombinerats med fältarbete och fältsamtal. Studiens syfte, analytiskt fokus liksom dataproduktion ringar in studien och visar på betydande villkor som motiverar en kvalitativ studie (Erikson, 2017; Silverman, 2005).

Dataproduktionen i studien kan liknas vid en abduktiv ansats (Alvesson & Sköldberg, 2018; Tavory & Timmermans, 2014), vilken kännetecknas av att empiriska observationer och teoretiska påståenden sammanflätas och på så sätt förstärker varandra och därigenom blir möjliga att tolka i ljuset av varandra. Ansatsen påvisar relationen mellan teori, metod och observation, vilken om den balanseras möjliggör ett sammanhängande epistemologiskt ställningstagande. ”Abduction occurs when we encounter observations that do not neatly fit existing theories and we find ourselves speculation about what the data plausibly could be a case of” (Tavory & Timmermans, 2014, s. 5). Under processen uppstår frågor som leder till nya hypoteser vilka i sin tur influerar fortsatta observationer och på så sätt utvecklas förståelsen för empirin, samtidigt som teorin justeras och förfinas. Studien har genomgående haft ett preliminärt syfte som tagit utgångspunkt i studiens teoretiska ramverk, vilket skapat en riktning genom processen. Samtidigt har studien i enlighet med ett transaktionellt angreppssätt (Dewey & Bentley, 1949/1989) strävat efter en empirisk öppenhet, där varje transaktion har betraktats utifrån dess specifika omständigheter. Derry m.fl. (2010) framhåller vikten av tydliga forskningsfrågor i samband med videobaserade studier. På så sätt kan forskaren undvika att tappa fokus i det detaljrika materialet, samtidigt som forskaren behöver vara öppen för nya fenomen. Detta förhållningssätt har genomsyrat såväl studiens dataproduktion som analysarbete och har bidragit till en öppenhet och flexibilitet inför det oväntade.

Video-observation och fältarbete

Kommunikation och interaktion mellan människor är en komplex och mångfacetterad handling, innehållande många detaljer, där flera faktorer spelar in för förståelsen av helheten (Goodwin, 2010; Heath & Hindmarsh, 2002). Om vi ska kunna förstå hur människor skapar mening och förståelse genom social interaktion behöver vi ta hänsyn till flera komponenter, såväl verbala som icke verbala, och analysera situerade interaktionella handlingar när de uppstår i dagliga aktiviteter (Heath & Hindmarsh, 2002).

The tacit, 'seen but unnoticed' character of human activity and social organization, coupled with the complexity of action and interaction, suggests that we need additional resources if we hope to explicate the details of human conduct in its 'naturally occurring' environments. Video recordings help provide those resources. They allow us to capture versions of conduct and interaction in everyday settings and subject them to repeated scrutiny using slow motion facilities and the like. Thus, they provide access to the fine details of conduct, both talk and bodily comportment (Heath & Hindmarsh, 2002, s. 8-9).

Utifrån studiens syfte och studieobjekt, det vill säga språkliga handlingar, med fokus på verbala handlingar, var det ett medvetet val att spela in kommunikativa samspelssituationer med videokamera. Videokameran gör det möjligt att "fånga" flera av de detaljer och nyanser som rymts i kommunikation, vilka skulle vara svåra att registrera enbart med hjälp av forskarens sinnen och med papper och penna. Förutom det verbala språket finns det i studien ett intresse av att observera barns och pedagogers kroppsspråk, mimik, positioneringar samt hur barn och pedagoger interagerar med olika artefakter i förskolemiljön. Enligt Heath m.fl. (2010) möjliggör video-observation²⁰ inom samhällsvetenskaplig forskning studier och analyser av de detaljer som finns inbäddade i social interaktion. Metodvalet bidrog även till att observationerna gick att studera om och om igen. Möjlighet att justera hastighet och ljud liksom att zooma in specifika handlingar var till stor hjälp i samband med de mikroanalyser som gjordes under analysarbetet (Derry m.fl., 2010). Under analysprocessen var det även en fördel att kunna titta på det videoproducerade datamaterialet tillsammans med mina handledare och diskutera vad som skedde, vilket bidrog

²⁰ Jag har i min studie valt att kalla det videoproducerade materialet för video-observation utifrån motivet att syftet är att materialet ska användas för detaljerade och upprepade observationer av kommunikation.

till ökad validitet i analyserna. Diskussionerna var dessutom berikande och bidrog till att fler infallsvinklar och nyanser kunde upptäckas.

Med hjälp av en portabel videokamera kan forskaren producera stora datamängder relativt snabbt, vilket leder till så kallade mikro-etnografiska studier. Den här typen av studier möjliggör detaljerade analyser på mikronivå gällande vad som görs eller sägs vid ett specifikt tillfälle. Kritik har dock riktas mot den här typen av studier då det holistiska perspektivet som kännetecknar traditionell etnografi kan gå förlorat (Hammersley, 2006; Jeffrey & Troman, 2004). I min studie har video-observation kombinerats med fältarbete och informella fältsamtal. Derry m.fl. (2010) lyfter fram metodtriangulering som ett fruktbart sätt att öka validiteten och framhåller att videoinspelningar med fördel kan kombineras med andra former av data och nämner som exempel fältarbete, intervjuer och fotografier. Shaw Boileau (2013) argumenterar för att forskaren genom att kombinera videoinspelningar av barns aktiviteter och lek med fältanteckningar kan få en vidare bild av barns upplevelser och perspektiv.

Studiens dataproduktion är således inspirerad av etnografi som metod, och då i enlighet med nyare former av etnografiska studier inom det utbildningsvetenskapliga fältet (se exempelvis Beach; 2010; Hammersley, 2006; Jeffrey & Troman, 2004; Larsson, 2006; Walford, 2009). Något som kan härröras till dessa studier är bland annat en betoning på att studera vad människor gör och säger inom specifika kontexter genom deltagande observation, vilket ofta kombineras med öppna intervjuer eller samtal i syfte att förstå deltagarnas perspektiv. ”Data, for educational research need to be collected within the school context, since processes are strongly shaped by the context” (Rosenholtz, 1989). En svårighet med den här typen av etnografiska studier kan enligt Hammersley (2006) vara spänningen mellan att å ena sidan inta en roll som deltagande observatör i syfte att försöka förstå vad som sker utifrån deltagarnas perspektiv och syften, å andra sidan inta ett analytiskt perspektiv i egenskap av forskare. Fältarbete syftar i den här studien på den tid då jag i egenskap av forskare deltog som deltagande observatör i verksamheten utan att videofilma. Fältsamtal syftar på de dagliga och informella samtal som jag hade med de deltagande pedagogerna i samband med fältarbetet. I studien blev det naturligt att inta ett mer analytiskt fokus i samband med att jag filmade medan jag under fältarbete och fältsamtal i större utsträckning kunde inta rollen som deltagande observatör (Fletcher, 2010). Genom att kommunikativa samspelssituationer har spelats in med videokamera möjliggörs även ett mer analytiskt förhållningssätt till studiens empiri i efterhand. Det kontinuerliga

fältarbetet och fältsamtalen gav mig även en vidare förståelse för den specifika förskolepraktiken på respektive avdelning, exempelvis i form av rådande normer, förhållningssätt, arbetssätt och rutiner. Fältarbetet bidrog också till värdefulla kunskaper och en större förståelse för deltagarnas perspektiv i olika handlingar (se Shaw Boileau, 2013). Fältanteckningar och fältsamtal har inte analyserats enskilt, utan utgör ett komplement till övrig data och bidrog till att jag som forskare fick en ”känsla” för praktiken och det som skedde där. Denna praktikkännedom har införlivats i analysarbetet och möjliggjorde mer valida analyser och tolkningar av barnens och pedagogernas handlingar. Det betyder att den personkännedom som jag hade om de barn och pedagoger som deltog i studien, liksom om arbetssätt, rutiner, pågående teman och mål med dessa, bidrog till en slags bakgrundsforståelse. Dessa insikter gav mig en bredare blick vid analys av barns och pedagogers handlingar, som i vissa fall resulterade i en större förståelse för de motiv som låg bakom specifika handlingar.

Min strävan och ambition var att avbryta videoinspelning och fältarbete när dataproduktionen kändes mättad, det vill säga när det inte framkom något nytt. ”Time in the field is determined by decisions as to whether the analytical categories have been saturated” (Jeffrey & Troman, 2004, s. 540). Det är naturligtvis svårt att avgöra och beslut togs i samråd med mina handledare om att avbryta dataproduktionen utifrån en helhetsbedömning om att det videoinspelade materialet i kombination med fältarbete och fältsamtal tillsammans utgjorde ett tillräckligt komplett underlag för att kunna besvara studiens syfte. Under den pågående dataproduktionen fördes videologg²¹ kontinuerligt över det video-producerade datamaterialet vilket bidrog till överblick och viss systematik som underlättade beslutet. Sammantaget har de etnografiska metoderna hjälpt mig att skapa en ”tjock beskrivning” av miljön, vilket möjliggjort ett större helhetsperspektiv i relation till empirin under analysarbetet.

I studien används begreppet dataproduktion och syftar då på de mer eller mindre medvetna selektiva val jag som forskare gör under den pågående dataproduktionen (Heikkilä & Sahlström, 2003; Mondada, 2006). Val som skapar förutsättningar och får konsekvenser för vilken typ av data som kan produceras och därmed vilka analytiska anspråk forskaren senare kan göra. Val i form av teknisk utrustning, kameravinkel, inzoomning, urval av aktiviteter och deltagare samt forskarens påverkan som deltagare i en situerad praktik. Det

²¹ I videologgen fördes exempelvis anteckningar över vilka barn och pedagoger som interagerade, typ av aktivitet, tidpunkt på dagen, huvudsakligt samtalsinnehåll liksom antal inspelade minuter.

syftar även på de selektiva val forskaren gör under det fortsatta transkriberings och analysarbetet, exempelvis i form av urval av sekvenser, klippning, uppspelning i slowmotion, redigering av ljud med mera. En utförlig beskrivning av vilka val som gjordes gällande teknisk utrustning, liksom under transkriberings och analysarbetet, redogörs för under studiens design och genomförande.

Urval av deltagare

Studien bygger på ett medvetet urval när det gäller studieobjekt (Bryman, 2008; Cohen m.fl., 2007). Medvetet urval är passande då forskaren söker deltagare med kunskap och intresse för ett specifikt område. Utifrån studiens syfte fanns en önskan om att få tillträde till förskolor där det fanns intresse att delta i en forskningsstudie om språk och kommunikation. I min studie skedde urvalet av de deltagande förskolorna genom att jag kontaktade två kommunala förskolerektorer och berättade om syftet med studien och frågade om de hade något arbetslag som var intresserade av att delta i studien. Jag hade viss kännedom om de olika förskolorna sedan tidigare genom mitt arbete som universitetsadjunkt. Båda rektorerna återkopplade och meddelade att de hade varsitt arbetslag som var intresserade av att medverka i studien och ett första möte bokades in. Urvalet kan således även beskrivas som frivilligt i det avseendet att samtliga arbetslag på förskolorna fick en förfrågan om deltagande och att det var frivilligt att delta utifrån arbetslagets intresse och förutsättningar. Däremot blev barnen inte tillfrågade i detta skede. Det bör understrykas att det inte var ett krav att förskolorna var aktivt profilerade mot språk och kommunikation utan enbart att det fanns ett intresse för att delta i en studie som handlade om detta. Resultatet av studiens urvalsförfarande resulterade i att en förskola med profilering mot språk och en utan profilering anmälde sitt intresse till att delta i studien.

I studien ingår således två förskoleavdelningar från två olika förskolor. En avdelning där majoriteten av barnen har svenska som modersmål. Förskolan ligger i ett svenskt medelklassområde. På den andra avdelningen är de flesta barnen flerspråkiga, tillhörande olika kulturer och föräldrarna representerar olika samhällsklasser. Att variationer gällande modersmål, etnicitet och socioekonomisk bakgrund finns representerat i studiens empiri var i sig inte ett primärt urval, men bidrar till variation och bredd i empirin. Båda förskolorna är kommunala och ligger i en medelstor svensk stad. Den flerspråkiga förskolan

arbetar medvetet utifrån den pedagogiska filosofin Reggio Emilia²² (Cagliari m.fl., 2016). Filosofin har sitt ursprung i norra Italien och grundades av förskolläraren Loris Malaguzzi 1963 i staden och kommunen Reggio Emilia. Filosofin kännetecknas av ett demokratiskt förhållningssätt, där barn ses som viktiga och kompetenta samhällsmedborgare. En bärande idé i Reggio Emilias filosofi är att utveckla barns alla uttrycksmöjligheter. Förskolan kännetecknas av ett uttalat och medvetet språkarbete, vilket uttrycks i deras profil. Den andra förskolan har inte någon uttalad profilering.

I det inledande skedet av studien fanns en önskan om att studien skulle involvera barn i åldern tre till fem år. På grund av såväl praktiska som organisatoriska faktorer omfattar studien dock i huvudsak femåringar. I det ena fallet är det en konsekvens av att det var det arbetslaget som tackade ja till att medverka i studien. I det andra fallet är det en direkt konsekvens av det så kallade statsbidraget, vilket har sin grund i ett regeringsbeslut i syfte att minska barngruppernas storlek i svensk förskola (Utbildningsdepartementet, 2015). Utifrån att förskolan beviljats statsbidrag förändrades grupsammansättningen på avdelningen efter att vårt samarbete hade inletts. I studien ingår totalt trettio barn, tjugonio femåringar och fyra fyraåringar, samt tre förskollärare och tre barnskötare. Orsaken till att fyra fyraåringar ingår i studien är att de på grund av individuell mognad var placerade i de barngrupper som ingår i studien. Totalt gjordes tjugo besök på förskolorna, besöken skedde på förmiddagen cirka klockan 08.30-12.00 alternativt på eftermiddagen cirka klockan 13.00-16.30. I genomsnitt varade ett besök tre och en halv timme.

Beskrivning av medverkande förskolor

I följande avsnitt följer en närmare beskrivning av de två förskoleavdelningarna som medverkat i studien.

Avdelningen Skattkästan

På avdelningen synliggörs Reggio Emilia filosofin i den fysiska miljön. I tamburen möts besökaren av pedagogisk dokumentation och olika alster skapade av barnen som fyller de vita väggarna. Detta är även kännetecknade för resten av den fysiska miljön inne på avdelningen. Samtliga rum innehåller flera stationer för lek och lärande. Den fysiska miljön kompletteras med bilder,

²² Reggio Emilias pedagogiska filosofi är idag spridd över hela världen och det finns många Reggio Emilia inspirerade förskolor i Sverige och i Norden.

symboler, fotografier, teckningar, bokstäver, siffror och annat pedagogiskt material i syfte att inspirera till interaktion, kommunikation och lärande. Avdelningen består av ett stort allrum med bord och stolar i olika konstellationer. Här finns dels traditionella matbord och stolar, dels mindre bord längs väggarna för legobygge och annan konstruktionslek. Fotografier, bilder och skriftspråk finns i samband med de olika borden och kommunicerar vilken aktivitet som är avsedd på respektive plats samt hur många deltagare som får vara där åt gången. I detta rum finns hyllor med diverse pysselmaterial, spel och pussel m.m. I anslutning till det stora allrummet finns två mindre rum och ett tvättrum med toalett. Samtliga rum har dörrar som går att stänga. Under min vistelsetid på avdelningen förändrades möblering och materialutbud i några av rummen. Avdelningen ligger i nära anslutning till förskolans gemensamma samlingsplats, det så kallade torget (piazzan). Under den pågående dataproduktionen användes torget gemensamt av samtliga avdelningar för olika musik- och rörelseaktiviteter, skapande aktiviteter, bakning och för att titta på adventskalendern varje morgon. Ett par förmiddagar per vecka samlades avdelningens och grannavdelningens femåringar på torget för gemensamma aktiviteter i en så kallad femårsgrupp.

Ett uttalat arbete med språk och kommunikation uttrycks i förskolans profil. I det dagliga arbetet tar sig detta uttryck genom att barnen ofta delas in i mindre grupper och pedagogerna sprider ut sig i de olika rummen och finns med som språkstödjare i barnens aktiviteter. Barnen uppmuntras dagligen att uttrycka sig både på svenska och sitt modersmål, liksom på engelska. Skönlitteratur finns tillgänglig för barnen, både på svenska och på barnens modersmål. På avdelningen finns även en iPad med förinstallerade applikationer. Under min vistelsetid på avdelningen används iPaden mest individuellt och barnen arbetar då främst med olika språkapplikationer. Barnen uppmuntras även att kommunicera icke verbalt, exempelvis genom att skriva, måla, peka, visa och så vidare. På flera ställen i den fysiska miljön finns bilder, skyltar och flaggor som visar att det är en flerspråkig och mångkulturell förskola. Det finns till exempel hälsningsfraser på olika språk uppsatta på dörren och i samband med olika aktiviteter uppmuntras barnen att berätta vad olika begrepp heter på barnets modersmål.

Avdelningen Äventyret

Avdelningen är en av två femårsgrupper som startat under hösten, eftersom förskolan har fått statsbidrag för att skapa mindre barngrupper. En följd av

detta är att två barngrupper delar på fysiska lokaler avsedda för en barngrupp. Lokalerna består av tre ganska små rum som ligger i fil och det finns inga dörrar att stänga emellan. I det första rummet finns målarstafflier, färger och penslar. Här finns det även ett runt bord med stolar samt en soffa placerad längs fönstret. Svenska barnböcker finns tillgängliga för barnen. Barnen har även tillgång till en Ipad på avdelningen och under min vistelsetid på förskolan används den främst av barn och pedagoger tillsammans för att söka efter fakta alternativt för att söka inspiration till olika skapande aktiviteter. Längs ena väggen finns det en hylla med olika spel, papper, pennor, saxar, lim, pärlor med mera. I det andra rummet finns det två bord med stolar. I det här rummet finns det även ett ljusbord och en playmobilstation där barnen kan leka. I det sista rummet längst in i lokalerna finns det olika byggmaterial som exempelvis lego, kaplastavar och större byggkuddar. Den fysiska miljön kompletteras med bilder, symboler, ord och siffror i syfte att stötta barns lärande, uppmuntra till kommunikation och väcka nyfikenhet inför skriftspråket. I ett av rummen sitter en världskarta på väggen. Barnen har ritat och klistrat upp flaggor från olika länder som de har besökt eller har anknytning till. Väggarna pryds av pyssel och målningar som barnen har gjort. Barn, föräldrar och personal från avdelningen bredvid passerar kontinuerligt genom lokalerna eftersom kapprum och toaletter används gemensamt. För övrigt är lokalerna relativt nybyggda och ljusa med stora fönsterpartier utåt gården. Trots lokalernas begränsade förutsättningar har pedagogerna skapat små vrår och arbetsplatser i de olika rummen. Rummens utformning och användning är relativt konstanta under min vistelsetid på förskolan. Det finns dock en stor flexibilitet gällande barns lek. Barnen är kreativa och hittar lekutrymmen överallt. Jag noterar emellertid att de ofta blir avbrutna av förbipasserade personer.

Under hösten har pedagogerna i huvudsak arbetat med att lära känna de nya barnen och försökt att skapa en vi-känsla och en positiv atmosfär i gruppen. Förskolan har inte någon specifik profilering utan arbetar utifrån läroplanens mål och riktlinjer. Pedagogerna uppmuntrar barnen till socialt samspel och lek, samt stöttar barnen i att lösa konflikter själva. Under mina besök på avdelningen valde barnen i hög utsträckning aktiviteter själva, inom ramen för den pågående verksamheten. Ibland erbjöd pedagogerna planerade aktiviteter som till exempel samling, spela spel eller olika skapande aktiviteter. Pedagogerna cirkulerar runt i verksamheten och prioriterar ofta att sitta ner och delta i barnens aktiviteter och det uppstår flera spontana samtal mellan pedagog och barn.

Studiens design och genomförande

I följande avsnitt beskrivs erfarenheter från den pilotstudie som föregick huvudstudien. Dessutom redogörs för val av teknisk utrustning och på vilka grunder utrustningen valts. Avsnitten avslutas med en redogörelse av hur studien genomförts.

Pilotstudie

Huvudstudien föregicks av en pilotstudie²³ (se bilaga 1) där syftet var att prova om video-observation var en lämplig metod som kunde användas i forskningssyfte för att observera kommunikation mellan barn och pedagoger i förskolan. Ytterligare ett syfte var att skaffa mig erfarenhet av den tekniska utrustningen och hur den kunde användas tillsammans med barn. Förskolan besöktes vid fem tillfällen och besöken varade i genomsnitt två till tre timmar per gång. Vid det första tillfället deltog jag enbart som observatör av verksamheten. Vid de övriga tillfällena kombinerade jag video-observationer med fältanteckningar och använde mig av en digital handhållen videokamera. Olika lärarledda aktiviteter var i fokus, både i stor grupp och i mindre grupper, vilket resulterade i hundra minuters videoinspelat datamaterial. Studien bidrog med flera värdefulla kunskaper både gällande villkoren för att studera barns och pedagogers kommunikativa samspel i en förskolemiljö och vikten av att ha för studien adekvat teknisk utrustning. Exempelvis blev jag uppmärksam på komplexiteten av att studera kommunikation där flera deltagare är involverade. Beträffande den tekniska utrustningen framträdde vikten av en bra ljudkvalitet under transkriberings- och analysfasen, då det i många fall var svårt att höra vad deltagarna sa. Framträdande var också hur val av plats, aktivitet och gruppstorlek påverkar den data som produceras genom video-observationer.

Val av teknisk utrustning i samband med huvudstudien

Syftet med att tydligt och detaljerat redogöra för de selektiva val som gjorts gällande teknisk utrustning och dess användning under studiens dataproduktion, är att bidra med transparens och därmed öka förutsättningarna för reflexivet, vilket är något både Heikkilä och Sahlström (2003) och Mondada (2006) förespråkar. I pilotstudien användes en handhållen videokamera utan

²³ Data från pilotstudien ingår inte i den här studien.

extern mikrofon. Huvudargumentet var att en handhållen videokamera i hög grad kan riktas mot och fokusera på barns och pedagogers kommunikativa samspel, den möjliggör likaså filmning på barnens nivå. Det visade sig att det var svårt att få en bra bild- och ljudkvalitet utifrån vald utrustning. Filmen blev skakig och det var svårt att dokumentera interaktion som pågick mellan flera deltagare samtidigt. Till huvudstudien valdes därför en stativmonterad videokamera med en extern mikrofon, vilken inledningsvis placerades på ett stativ på golvet. Men inte heller en stativmonterad mikrofon var att föredra i den här studien. Mikrofonen blev alltför inbjudande för barnen och drog till sig deras uppmärksamhet. Istället placerades mikrofonen, utan stativ, på bordet eller hyllan i närheten av där barnen vistades. Enligt Heikkilä och Sahlström (2003) är en stativmonterad kamera att föredra om det som är i fokus för observationen utgörs av rumsligt stabila aktiviteter, vilket är en utgångspunkt i den här studien. Om fokus snarare är rumsligt rörliga aktiviteter eller uteaktiviteter är ofta en handhållen videokamera ett bättre alternativ. En stativmonterad kamera bidrar vanligen till större distans mellan forskaren och studieobjekten, medan en handhållen videokamera möjliggör en större närhet och möjlighet att zooma in blickar och mimik. Även Derry m.fl. (2010) och Fletcher (2010) förespråkar en stativmonterad kamera för observationer av rumsligt stabila aktiviteter. Forskaren har då även möjlighet att låsa kameran i en viss position och kan därmed frigöras för fältanteckningar och liknande. Både Fletcher (2010) och Heikkilä och Sahlström (2003) diskuterar ljudkvalité och i de fall en hög ljudkvalité eftersträvas föreslår de att videoutrustningen kompletteras med externa mikrofoner. De nackdelar som lyfts fram är att det kan bli störningar och problem när barnen förflyttar sig och att mikrofoner kan dra till sig barnens uppmärksamhet i början, vilket mikrofonstativet i den här studien är ett tydligt exempel på. Ytterligare en nackdel är att det kan upplevas som integritetskränkande då barnen kan ge uttryck för sådant som de kanske inte vill att forskaren ska höra eller känna till. Ett annat exempel på forskarrollens komplexitet i studier som involverar barn är säkerhetsaspekten (se även Fletcher, 2010). Delar av videoutrustningen är tung och kan orsaka skada om ett barn får den över sig. Dessutom är utrustningen dyr. Som forskare försökte jag inta ett tillåtande förhållningssätt gentemot barnens nyfikenhet och utforskande, vilket också fick ställas i relation till säkerhetsaspekten.

Huvudstudiens genomförande

Designen av studien utgår till stor del från de förutsättningar som förelåg på respektive förskoleavdelning med hänsyn till att studien involverar yngre barn. Det innebär att jag som forskare var flexibel och kontinuerligt omprövade mina ställningstaganden och beslut under den pågående dataproduktionen. Verksamheten på en förskoleavdelning liksom enskilda barn och pedagoger påverkas av organisatoriska förändringar (exempelvis vikarier, omfördelning av resurser etc.). Heath m.fl. (2010) beskriver vikten av att forskaren inledningsvis bekantar sig med miljön där studien ska genomföras och skapar tillit till deltagarna. Dataproduktionen inleddes med tre dagars fältarbete på respektive förskola då jag deltog som observatör i verksamheten utan att videofilma. Syftet var att skapa tillit till deltagarna i studien med förhoppning om att det skulle bidra till så naturliga samspelssituationer som möjligt. Under de tider som förskolorna besöktes pågick den ordinarie verksamheten som vanligt. Det innebär att det förekom både planerade aktiviteter och aktiviteter och lek som barnen valde inom den pågående verksamheten.

Det inledande fältarbetet gav mig en överblick över verksamheten och hur en ”vanlig” dag såg ut gällande rutiner och aktiviteter. En fördel med fältarbetet och min kontinuerliga närvaro var att jag snabbt kom in i verksamheten och kunde identifiera vilka lokaler och tider som var mest lämpliga och relevanta som urval inför de kommande video-observationerna. Den fysiska miljön i förskolorna bidrog till att en rad medvetna val gjordes. Vissa rum och platser valdes bort för att det passerade för många människor, vilket orsakade oro och oönskade avbrott i det kommunikativa samspelet. Heath m.fl. (2010) lyfter fram tre nyckelfrågor som handlar om *finding the action*, *avoiding the action* och *framing the action* (s. 43). *Finding the action* tolkar jag som ett övergripande begrepp, vilket syftar på betydelsen av att forskaren identifierar vilka aktiviteter och handlingar som är relevanta att spela in och observera i relation till studiens syfte. *Avoiding the action* tolkar jag i betydelsen att det även finns aktiviteter och handlingar som bör undvikas på film- och ljudupptagning. *Framing the action* tolkar jag slutligen som den process då forskaren succesivt ringar in för studien relevanta handlingar och processer genom en medveten urvalsprocess, vilken resulterar i att forskaren till slut kan få ett mer preciserat urval. Även Derry m. fl. (2010) poängterar vikten av att forskaren systematiskt identifierar för studien relevanta aktiviteter och handlingar för att undvika att ”drunkna” i ett alltför omfattande videomaterial. Den pilotstudie (se bilaga 1) som föregick

huvudstudien bidrog till att jag hade värdefulla kunskaper som inledningsvis hjälpte mig att identifiera både relevanta och icke relevanta aktiviteter och handlingar för studiens syfte, exempelvis valdes utomhusaktiviteter bort på grund av dålig ljudkvalitet. Störande ljud i form av förbipasserande fordon, vindstyrkor och annat buller var bidragande orsaker till svårigheter att få en bra ljudkvalité. Fältarbetet resulterade i sin tur till en mer nyanserad uppfattning om vilka aktiviteter och handlingar som var lämpliga, respektive mindre lämpliga att spela in för att kunna besvara studiens syfte. Aktiviteter i storgrupp (20-25 barn) valdes bort eftersom det var svårt att identifiera och höra enskilda barns utsagor. Dessutom var enskilda barns talutrymme ofta begränsat i aktiviteter som pågick i storgrupp. Likaså var det i dessa situationer svårt att dokumentera det kommunikativa samspelet mellan barn och pedagoger då det kännetecknades av stor rörlighet och snabba växlingar. Mindre gruppaktiviteter med några få deltagare framstod som ett bättre alternativ eftersom det då var lättare att höra barnens utsagor och följa det kommunikativa samspelet. Jag blev också medveten om vikten av att gå in i forskarrollen när jag videofilmade, liksom att inta ett så neutralt förhållningssätt som möjligt för att inte inbjuda barnen till interaktion (Fletcher m.fl., 2010). Det bidrog i sin tur till att jag kunde bli tydlig gentemot barnen och tala om att när jag videofilmade var jag upptagen och då kunde jag inte interagera med dem.

Efter det inledande fältarbetet besöktes förskolorna kontinuerligt en halvdag (cirka 3,5 timmar) per vecka under drygt två månaders tid. Totalt gjordes tjugo besök, tio per avdelning. Vid besöken kombinerades video-observationer med fältarbete. Ett vanligt upplägg var att jag först deltog cirka en timma i verksamheten som observatör innan jag började att videofilma. När jag hade filmat klart och lagt undan videokameran stannade jag vanligen kvar någon timma i verksamheten och hade på så sätt ofta möjlighet att ställa frågor till pedagogerna. Sammanlagt genomfördes cirka trettiofem timmars fältarbete per avdelning. I samband med fältarbetet gjordes enklare stödanteckningar i en skrivbok. Jag antecknade exempelvis vad som hade hänt innan jag började att videofilma, liksom viktig information som framkom under samtalen med pedagogerna. Fältarbetet bidrog till att jag kunde träda ur rollen som ”filmare” och observera aktiviteter och barns och pedagogers handlingar mer aktivt. Detta skedde till exempel genom att jag medvetet valde att sätta mig vid barnen och samtala med dem när de ritade, byggde med lego eller pysslade med något annat. Jag var noga med att kontinuerligt informera och tydliggöra för barnen när jag filmade respektive när jag hade stängt av kameran. Här hade jag god

hjälp av den gula reflexväst som jag hade på mig i samband med videoinspelning (för vidare beskrivning, se ”Etik i studien”).

Samtliga föräldrar och vårdnadshavare har gett sitt skriftliga samtycke till att deras barn deltar i studien (se bilaga 2 och 3). Däremot var det inte alla barn som deltog dagligen i förskoleverksamheten under den period som dataproduktionen pågick och därför förekommer vissa barn mer frekvent i det videoinspelade materialet. Tänkbara förklaringar till detta är variationer gällande föräldrarnas arbetstider, familjeförhållanden och dylikt.

Nedan visas en sammanställning över studiens totala dataproduktion.

Tabell 4. Förteckning över studiens dataproduktion

Typ av material	Avdelning Äventyret	Avdelning Skattkistan	Totalt
Video-observation	Cirka 9 timmar	Cirka 11 timmar	Cirka 20 timmar
Fältarbete	Cirka 35 timmar	Cirka 35 timmar	Cirka 70 timmar
Informella samtal med i studien deltagande pedagoger.	Vid varje besök	Vid varje besök	

Analysprocess

Betydande teoretiska antagande i studien är att människor använder språket som ett medierande redskap när de interagerar med sin omgivning (Vygotskij, 1934/1999), liksom att mening skapas i språkliga processer (Dewey, 1929/2003). I följande avsnitt redogörs för studiens urvalsförfarande, transkriberingsarbete och analysprocess.

Urval, transkribering och analys – en integrerad process

Utmärkande för såväl urval som transkriberings- och analysarbetet i den här studien är att det har varit en dynamisk och i många fall utforskande process där varierande sätt att transkribera och analysera datan har provats. Detta arbetssätt i kombination med min roll som deltagande observatör under dataproduktionen har bidragit till att jag som forskare blivit en del av det

fenomen som studerats, vilket ligger i linje med det transaktionella angreppssättet (Altman & Rogoff, 1987; Dewey & Bentley, 1949/1989).

Efter varje inspelningstillfälle fördes det videoproducerade materialet över till en krypterad extern hårddisk. I samband med detta fördes noga anteckningar över datum, tidpunkt, aktivitetens längd samt deltagande barn och vuxna. Anteckningarna har med utgångspunkt i GDPR²⁴ avidentifierats och ersatts med fingerade namn enligt en transkriptionsnyckel som bara jag har tillgång till. I ett inledande skeende av analysprocessen tittade jag igenom det videoproducerade materialet och började att göra de första, selektiva valen. Några enstaka händelser valdes i detta första skede bort på grund av dålig ljudkvalité eller låg relevans för studien, till exempel filminspelningar som snabbt hade avbrutits på grund av att det hade hänt något i verksamheten som störde aktiviteten. I denna studie används händelsebegreppet för att definiera en större och sammanhängande analysenhet, som kan vara allt från 5 till 45 minuter lång. En händelse kan i sin tur delas in i sekvenser, en sekvens är vanligen ett par minuter lång.

Urval och analys

Under analysarbetet provades ett urval som tog stöd i studiens teori och metodologi. Det innebär att jag inledningsvis studerade vad som skedde i det kommunikativa samspelet och vilka förändringar som var synliga i handling i mötet mellan barn och mellan pedagog och barn. Det var även centralt att det fanns en ömsesidighet i samspelet, det vill säga att det var något som skedde i båda riktningarna mellan deltagarna. Jag ställde mig här frågor som, vad hände och hur agerade barn och pedagoger för att komma vidare i samtalen, vad var det som framkallade olika handlingar, fanns det något som var problematiskt och så vidare. Resultatet av denna urvalsprocess blev ett antal händelser som utifrån min tolkning visade ett språkligt samspel där deltagarna delade samma fokus kring ett innehåll och där deltagarna försökte att samordna sina språkliga handlingar i syfte att utveckla eller fördjupa ett innehåll. Det kunde exempelvis handla om att deltagarna tillsammans försökte förklara eller förstå ett begrepps innebörd eller utveckla innehållet i en lek. Transkriberingsarbetet påbörjades av sekvenser från dessa händelser. Parallellt med transkriberingsarbetet pågick

²⁴ Dataskyddsförordningen, GDPR gäller i hela EU och trädde i kraft 2018-05-25 i syfte att skydda den personliga integriteten utifrån en enhetlig och likvärdig behandling av personuppgifter. All information som handlar om personer som kan identifieras betraktas som personuppgifter och ska behandlas enligt gällande föreskrifter i lagen. För mer information se www.datainspektionen.se.

analysarbetet där stöd togs i praktisk epistemologisk analys (Wickman & Östman, 2002) samt epistemologiska riktninggivare (Lidar m.fl., 2006). Allteftersom jag arbetade med analysmetoderna stötte jag på hinder och frågor vilket bidrog till att jag fick större kunskap och förståelse för metoderna, vilket i sin tur resulterade i ett utvecklat och förfinat analysarbete. Erfarenheterna bidrog till att jag på ett mer systematiskt sätt kunde ta mig an hela mitt videomaterial och transkribera sekvenser av relevans för studien. Den här fasen av analysarbetet var tidskrävande och kännetecknades av upprepade och grundliga studier av det videoproducerade datamaterialet. Jag hade i detta arbete stor nytta av transkriberingsprogrammet InqScribe, vilket gör det möjligt att använda kortkommandon, sätta ut markörer, förändra uppspelningshastighet och ljudhastighet. Det var under denna fas av analysarbetet som den största reduceringen av det video-producerade materialet skedde, vilket resulterade i fyrtiofem för studiens syfte relevanta sekvenser. Dessa sekvenser visar ett språkligt samspel där deltagarna delar samma fokus kring ett innehåll och där en utveckling och eller fördjupning av innehållet synliggörs. Tretton sekvenser visar interaktion barn - barn, och trettio två sekvenser visar interaktion pedagog - barn (se bilaga 5). Studiens resultat är baserat på analyser av dessa fyrtiofem sekvenser. Jag vill understryka att jag inte har transkriberat hela händelser utan sekvenser (delar av) de fyrtiofem händelserna.

Tre analyssteg

Även om analysprocessen i följande avsnitt beskrivs i tre steg, bör det klargöras att analysen varit allt annat än linjär, den kan snarare beskrivas som dynamisk och abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2018; Tavory & Timmermans, 2014). Under analysarbetet pendlade jag kontinuerligt mellan de olika stegen, liksom mellan teori och empiri, vilket bidrog till att jag kunde tolka teori och empiri i ljuset av varandra. Det första analyssteget bestod i att mikroanalyser gjordes med stöd av PEA och EMA på fyrtiofem transkriberade sekvenser. Eftersom analysmetoderna är designade för närstudier av lärande och meningsskapande och analyserna gjordes på ett stort antal (45 stycken) sekvenser var det ett tidskrävande arbete. Det andra analyssteget bestod i att resultatet från mikroanalyserna analyserades med stöd av studiens teoretiska ramverk och begreppen mediering, stöttning och intersubjektivitet. De tre begreppen operationaliserades utifrån en transaktionell förståelse, vilket bidrog till att barns meningsskapande kunde undersökas som en ömsesidig och dubbelriktad process som sker i ett växelspel mellan barn, pedagog och förskolemiljön.

Genom att väva samman resultatet från de två analysstegen blev det möjligt att lyfta analysen till en verksamhetsnivå och beskriva meningsskapandets process och innehåll i relation till förskolans praktik.

Resultatet av analyssteg ett och två redogörs för i resultatkapitel 6 och 7, kapitlen belyser i huvudsak meningsskapandets individuella och sociala dimension. I det tredje analyssteget analyserades de fyrtiofem sekvenserna²⁵ med stöd av de analytiska begreppen habit (vana) och custom (sedvänja) (Dewey, 1922/2005), vilket resulterade i att fem förskolespecifika, institutionella vanor kunde identifieras. Resultatet av det tredje analyssteget presenteras i kapitel 8. I detta kapitel fokuseras meningsskapandets kulturella dimension. Fältanteckningar och fältsamtal har inte analyserats enskilt utan vävdes kontinuerligt in i ovanstående analysprocess och bidrog till att jag som forskare fick en praktik- och personkännedom som stärker studiens validitet.

Transkribering av sekvenser

Det finns ingen enhetlig konvention för hur olika aspekter av social interaktion från videoproducerad data ska transkriberas, utan en mängd varianter. Studiens analyserade sekvenser har transkriberats med inspiration från Jeffersons (1984) konventioner. I följande tabell finns en förklaring till den transkriptionsnyckel som har använts i studien.

²⁵ I detta analyssteg gick jag inte lika nära som i PEA och EMA och kunde därför titta lite bredare och inkludera hela händelser i mina analyser.

Tabell 5. Transkriptionsnyckel

Symbol	Innebörd
(.)	Kort men märkbar paus
(P)	Längre paus
Frågetecken ?	Frågande intonation
Utropstecken !	Stigande eller kvarhållen slutton
VERSALER	Tal som är märkbart högre än omgivande tal
° °	Tal som märkbart tystare än omgivande tal
skratt	Uttalandet uttalas med skratt i rösten
<u>Understrykning</u>	Ord som uttalas med betoning
(xx) (xx xx)	Ej hörbart ord respektive sekvens av ord
(gissar)	Osäker tolkning
Dubbelparenteser (())	Icke verbala handlingar
Hakparentes []	Forskarens kommentar

Barns och pedagogers verbala handlingar anges i stort sett ordagrant i syfte att spegla den verbala kommunikationen. Ibland har dock vissa mindre justeringar gjorts av stakningar, otydliga ord och ordföljd i syfte att göra transkripten mer lättillgängliga och läsbara. Här finns en etisk aspekt som handlar om att synliggöra verbala handlingar som de framträder i den aktuella situationen utan att för den skull låta personbundna handlingar bli utmärkande. Mindre justeringar har i enstaka fall gjorts för att värna om den personliga integriteten, samt utifrån en strävan att vilja barnets bästa. Förutom verbala handlingar har även andra språkliga handlingar som kroppsspråk, kroppspositioneringar, gester, blickar och mimik transkriberats. Andra språkliga handlingar har transkriberats när de tolkats som betydelsefulla för förståelse av det kommunikativa samspelet och de meningsskapande som transkripten haft i syfte att synliggöra. Det innebär till exempel att språkliga handlingar hos deltagare som deltagit mer perifert i den aktuella sekvensen inte transkriberats lika detaljerat. Plowman och Stephen (2008) problematiserar konsekvenser av att videoinspelningar av social interaktion transformeras till text. Forskarna argumenterar för att det finns en risk att helhetsperspektivet som video erbjuder då går förlorat och att det i värsta fall kan leda till analyser av enbart text där komplexiteten av interaktionen går förlorad. I föreliggande studie har

analysarbetet utmärkts av ett växelspel mellan transskript och videoobservationer och därigenom har även transkripten blivit mer och mer detaljerade. Att studien kombinerar video-observation med fältarbete och fältsamtal har också bidragit till att jag kunnat analysera och tolka barns meningsskapande utifrån ett vidare perspektiv.

Etik i studien

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) etiska regler och riktlinjer för god forskningssed, med särskilt beaktande på att studien involverar barn och den etiska problematik detta innebär. Quennerstedt (2012) gör en uppdelning i etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. Etik som riskhantering är formellt reglerad och har i syfte att hantera och minska risker i forskning och skydda de involverade personerna, exempelvis etikprövning och informerade samtycken i studier som involverar barn. Etik som forskningspraktik syftar istället på de etiska och moraliska ställningstaganden och beslut som genomsyrar hela forskningsprocessen. Frågor som diskuteras handlar till exempel om syftet med studien, om det anses vara noga övervägt och försvarbart utifrån en etisk synvinkel. I studier som involverar yngre barn diskuteras barnsyn och på vilka sätt barns kunskapsbidrag efterfrågas, värderas och inkluderas. Även maktrelationer mellan forskare och barn diskuteras (Quennerstedt, 2012).

Då studien riktar sig till barn under 16 år är föräldrars och vårdnadshavares skriftliga samtycke en förutsättning för genomförande av studien. Innan dataproduktionen påbörjades informerade jag om studien på två föräldramöten, svarade på frågor och samlade in samtyckesblanketter från föräldrar. Informationen gavs både på engelska och svenska, då en del av föräldrarna inte hade svenska som modersmål. Samtliga föräldrar gav sitt samtycke till att deras barn deltog i studien (se bilaga²⁶ 2 och 3). De pedagoger som deltog i studien har också fått information om studien och gett sitt skriftliga samtycke till att delta i studien (se bilaga 4). I mötet med föräldrar uppmärksammade jag att lagring och hantering av det videoproducerade materialet var en känslig fråga som oroade många. Genom att berätta att det finns tydliga etiska och juridiska riktlinjer kring detta upplevde jag att de kände sig tryggare. Under den pågående

²⁶ Studien har ändrat namn sedan samtyckesblanketterna undertecknades, det påverkar dock inte vad deltagarna har gett sitt samtycke till.

dataproduktionen lagrades det videoinspelade materialet på en krypterad och inlåst hårddisk.

Etiska ställningstaganden är ständigt aktuella och återkommande under undersökningens olika faser. Barn har begränsade möjligheter att uttrycka sin ovilja till att bli filmade liksom till att förstå konsekvenserna av det, därför är det extra viktigt att vara lyhörd för andra signaler som kroppsspråk och mimik. Larsson (2016) beskriver förskolan som en kulturellt känslig miljö, med utgångspunkt i att verksamheten lyder under sekretesslagen och att barnen som vistas där är minderåriga. Även om föräldrar har gett sitt samtycke till barnens delaktighet i studien är det viktigt att även få barnens samtycke (Shaw Boileau, 2013). För att barnen ska ges goda förutsättningar att ta ställning till om de vill delta i studien eller inte behöver de informeras om studies syfte på ett för barn begripligt sätt (Larsson m.fl., 2019). Under mitt inledande fältarbete på förskolorna samlade jag barnen på respektive avdelning och berättade att jag var forskare och att jag skulle skriva en bok som skulle handla om vad barn och pedagoger gör och pratar om i förskolan. Jag visade även videokameran för barnen och berättade att jag skulle filma barnen och pedagogerna. Jag var noga med att förklara att det var frivilligt att vara med på film och att man kunde ändra sig när man ville, barnen hade även möjlighet att ställa frågor. Vid detta tillfället uppfattade jag inte att något barn uttryckte obehag eller förmedlade att de inte ville vara med på film. Flera av barnen visade däremot stort intresse för videoutrustningen. Att fråga barnen om deras samtycke kontinuerligt under hela forskningsprocessen och i samband med varje ny aktivitet är något både Larsson (2016) och Einarsdóttir (2007) förespråkar. Även Flewitt (2015) diskuterar ovanstående men använder sig av begreppen provisoriskt samtycke och situerad etik för att ringa in problematiken. Med provisoriskt samtycke syftar Flewitt (2015) på den fortlöpande och ständigt pågående process som forskaren måste beakta när det gäller yngre barns samtycken. Barns samtycke kan skifta från aktivitet till aktivitet och från dag till dag och därför behöver forskaren ständigt vara uppmärksam på dessa signaler och vara beredd att ompröva sina beslut. I min studie tydliggjordes detta då ett barn som inledningsvis uttryckt sitt samtycke, vid flera tillfällen och i olika situationer kommunicerade att hen inte ville bli filmad, vilket naturligtvis respekterades. Jag var noga med att barnet inte befann sig i det rummet som jag filmade och på så sätt kunde såväl bild som ljudupptagning av barnet undvikas (Fletcher m.fl., 2010). Att de etiska överväganden som forskaren gör under denna process kan beskrivas som situerade syftar på att forskaren måste fatta etiska beslut direkt i

stunden. Förskolemiljön utmärks av stor rörlighet, i bemärkelsen att barn och pedagoger kommer och går, barn byter aktiviteter eller ansluter sig till en pågående aktivitet. Olika dagsrutiner bidrar också till att aktiviteter måste avslutas och nya påbörjas. Som forskare i en förskolemiljö går det inte alltid att vara förberedd, utan etiska dilemman måste mötas när de uppstår och fattas direkt i ögonblicket.

En viktig etisk fråga som forskaren måste ställa sig vid forskning där yngre barn är involverade är vilka begränsningar som finns inbyggda studiens syfte, liksom i val av metod och analys när det gäller att på ett så korrekt sätt som möjligt tolka och beskriva vad barn gör och säger utifrån barns perspektiv (Einarsdóttir, 2007; Heikkilä & Sahlström, 2003; Johansson, 2003). Forskaren utgör ett viktigt instrument gällande vilka situationer som återges och berättas och i hur resultatet formuleras och framställs (Flewitt, 2015; Richardson & St. Pierre, 2005). Barns röster speglar den miljö de är en del av och om forskaren vill försöka förstå barns perspektiv måste hänsyn tas till den sociala och kulturella miljö som barnen är en del av (Einarsdóttir, 2007). Det handlar alltid om en etisk balansgång där barnet är i en underordnad position i relation till forskaren och där forskaren ansvarar för barnens integritet (Johansson, 2003). Min yrkeserfarenhet som förskollärare och min förtrogenhet med förskolemiljön var användbar i denna sensitiva och fortlöpande process. I rollen som forskare var jag uppmärksam och lyhörd för situationer och samtal som kunde upplevas som känsliga och valde i dessa fall alltid att avbryta videoinspelningen. Jag var dessutom noga med att inför varje nytt tillfälle och ny aktivitet fråga barnen om jag fick videofilma. För att förtydliga för barnen när filmning pågick hade jag en gul reflexväst på mig (se även Larsson m.fl., 2019). Avsikten var i huvudsak etiskt och syftade på att uppmärksamma barnen på att filmning pågick, vilket möjliggjorde för dem att göra ett aktivt val om de vill delta eller inte. Det underlättade också för barnen att förstå att jag gick in i forskarrollen och därmed inte var tillgänglig för dem i verksamheten. En nackdel var att västen tenderade att dra barnens uppmärksamhet till sig och ibland hade jag önskat att få var lite mer osynlig.

Ett etiskt dilemma som uppstod under pågående dataproduktion gällde min roll och mitt agerande som forskare vid konflikter och meningsskiljaktigheter mellan barnen. Inledningsvis kände jag en viss tvekan gällande om jag skulle ingripa eller inte vid dessa konflikter. Jag löste det genom att alltid stänga av kameran och därefter påkallad ordinarie personals uppmärksamhet. Inledningsvis hade jag en tanke om att jag skulle ingripa om det uppstod

konflikter eller liknade mellan barnen, men jag omvärderade detta beslut under arbetets gång och kom till insikten att det inte kändes etiskt korrekt, eftersom jag inte hade den relationen till barnen. Ytterligare något som jag brottades med var hur jag skulle hantera situationer där jag observerade något som jag upplevde som obekvämt men som inte hade med studien att göra. Det kunde till exempel vara att något barn genom subtila uttryck uteslöts ur gruppen eller att det fanns tendenser till mobbing. Detta hanterade jag på lite olika sätt beroende av situation, sammanhang och kontinuitet. Ibland diskuterade jag det jag hade sett med pedagogerna och ibland valde jag att inte säga något. Utgångspunkten var alltid att det skulle kännas etiskt och moraliskt rätt i situationen, samtidigt som jag strävade efter att se till barnets bästa.

Studiens giltighet och överförbarhet

Enligt Cohen m.fl. (2007) finns det många olika sätt att diskutera en studies giltighet och överförbarhet på. Hur begreppen tar sig uttryck varierar dessutom beroende på om det är en kvalitativ eller kvantitativ studie. Författarna påvisar att tidiga versioner av validitetsbegreppet i huvudsak användes för att diskutera ett mätinstruments giltighet, men att validitetsbegreppet på senare år har fått en betydligt vidare innebörd, framförallt i kvalitativa studier.

In qualitative data validity might be addressed through honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation and the disinterestedness or objectivity of the researcher (Cohen m.fl., 2007, s. 133).

I kvalitativa studier kan validitet bland annat handla om att forskaren strävar efter att ge djupa och omfattande beskrivningar av det fenomen som studeras. En nackdel med studier av pågående aktiviteter (*in situ*-studier) är att den analytiska blicken riktas mot en specifik situation och då tenderar annat som pågår i praktiken att hamna i bakgrunden. Jag har använt mig av metodtriangulering där video-observation har kombinerats med fältarbete och fältsamtal för att få en fördjupad förståelse för den kontext där studien genomförts, vilket stärker trovärdigheten i de analytiska anspråk som görs i studien.

Silverman (2011) diskuterar begreppet validitet i relation till forskning som baseras på videoinspelningar av social interaktion. Han lyfter fram betydelsen av transparens mellan de analytiska anspråk som forskaren gör och det empiriska materialet. För att öka validiteten under studiens analysarbete

redovisas och motiveras de val som gjorts, exempelvis gällande urval och vilka handlingar som har transkriberats. Jag har även valt att skriva ut betydande analytiska begrepp i resultatet, i syfte att skapa transparens för läsaren. Genom att jag i studien har tillämpat etablerade analysmetoder, utvecklade av erfarna forskare inom forskargruppen SMED, stärks validiteten i mitt analysarbete. Hur resultatet presenteras påverkar också validiteten i studien. Jag har strävat efter att ge så trovärdiga beskrivningar som möjligt av de situationer som skildras och att presentera ett antal empiriska sekvenser på vilka analysen baseras. Silverman (2011) lyfter även begreppet *construct validity* för att diskutera relationen mellan de teoretiska begrepp som studien bygger på och de observationer som genomförts av forskaren i syfte att illustrera koncepten. I avhandlingen har jag strävat efter att på ett tydligt sätt redogöra för de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som studien baseras på. Vidare redogör jag för studiens teoretiska analysbegrepp utifrån olika forskares tolkningar och beskriver hur analysbegreppen operationaliseras i min studie.

Reliabilitet är ett begrepp som vanligen används i kvantitativa studier för att diskutera en studies generaliserbarhet till andra grupper och miljöer. Begreppet har dock ifrågasatts inom den kvalitativa forskningen och Lincoln and Guba (1985) föreslår att begreppet istället ska ersättas av *trovärdighet*, *pålitlighet* och *överförbarhet*, vilket syftar på att den kvalitativa forskningen inte eftersträvar generaliserbarhet utan snarare ska påvisa det unika och idiosynkratiska i en specifik situation eller kontext (Cohen m.fl., 2007). Då föreliggande studie tar sin utgångspunkt i ett transaktionellt angreppssätt vill jag hänvisa till hur Biesta och Burbules (2003) diskuterar generaliseringsanspråk utifrån en pragmatisk tradition.

Educational research can only ever show us what has been possible in a specific situation- even if that situation was the specific situation of something called a "representative sample"-but it can never tell us once and for all what do to. Educational knowledge, the "product" of educational inquiry, reveals possible connections between actions and consequences (Biesta & Burbules, 2003, s. 110).

Citatet pekar på en föränderlig värld och det unika i varje situation, vilket innebär att det inte går att dra några generella och slutgiltiga slutsatser av resultatet. Jag har studerat möten mellan barn och mellan barn och pedagoger i specifika situationer och de kommer aldrig att förekomma på exakt samma sätt igen. Genom att urvalet består av kommunikativa samspelssituationer i vanligt förekommande aktiviteter i förskolans praktik är det dock troligt att de

empiriska exempel som presenteras i avhandlingen är igenkännbara för läsaren. Avhandlingens resultat baseras på ett relativt stort urval samtalssekvenser, vilket ytterligare stärker trovärdigheten och ökar möjligheten att läsaren ska kunna relatera och reflektera över de mönster och strukturer som lyfts fram i studien i relation till sin egen praktik.

Studien kan även bidra till generaliseringsbarhet utifrån ett metodologiskt perspektiv då den visar på ett angreppssätt och metoder för att observera och analysera barns meningsskapande utifrån ett flerdimensionellt och holistiskt perspektiv.

DEL III. Resultat

Studiens resultat presenteras i tre kapitel. Det första resultatkapitlet, *Barns meningsskapande tillsammans med andra barn*, bygger på analyser av tretton sekvenser som visar språklig interaktion mellan barn. I det andra resultatkapitlet, *Pedagogens stöttning av barns meningskapande*, riktas fokus mot hur pedagogen använder språket och olika artefakter som medierande redskap för att stötta barns meningskapande. Resultatet bygger på analyser av trettio två sekvenser som visar språklig interaktion mellan barn och pedagog. Samtliga ovan nämnda sekvenser utgör grund för studiens resultat (totalt fyrtiofyra sekvenser) och har analyserats på en mikronivå med praktisk epistemologisk analys (PEA) och epistemologiska riktningsgivare (EMA). Därefter har resultatet från mikroanalyserna lyfts till en verksamhetsnivå med stöd av det sociokulturella ramverket och de teoretiska analysredskapen mediering, stöttning och intersubjektivitet. I några sekvenser används Deweys (1922/2005) teoretiska begrepp *ends-in-view* som ett analytiskt alternativ till PEA för att synliggöra innehållet i den praktiska epistemologin, det vill säga vilka kompetenser som barnet behöver behärska för att kunna sträva i riktning mot målet.

I det tredje resultatkapitlet, *Förskolornas institutionella vanor*, undersöks förskolornas kollektiva vanor med stöd av de analytiska begreppen *vana* (eng. habit) och *sedvänja* (eng. custom). Resultatet baseras på analyser av samma urval av sekvenser som ligger till grund för de två första resultatkapitlen (totalt fyrtiofyra sekvenser). Resultatet presenteras i form av fem institutionella ”förskolespecifika” vanor. Sammanfattningsvis belyser resultaten barns meningskapande utifrån en individuell, social och en kulturell dimension. Samtliga tre resultatkapitel redogör för meningsskapandets process och innehåll, men utifrån olika infallsvinklar.

I resultatet presenteras meningsskapandets process och innehåll var för sig, i syfte att skapa en tydlighet för läsaren. I praktiken är dock process och innehåll integrerade i varandra, varvid en viss överlappning förekommer. Studien gör inga anspråk på att visa på alla meningskapande processer, eller allt meningsinnehåll som är i omlopp i sekvenserna. Det skulle bli ett alltför komplext åtagande i relation till mängden sekvenser som har analyserats. Strävan är snarare att visa och lyfta fram gemensamma mönster och strukturer

som framträder gällande såväl meningsskapandets process som dess innehåll. I de två första resultatkapitlen används det analytiska begreppet riktninggivare för att visa den stöttning som sker i samspelet mellan barnet och pedagogen alternativt mellan barnet och en kamrat. Pedagogen alternativt kamraten kan erbjuda stöttande handlingar som är instruerande, bekräftande, omorienterande och så vidare. Genom att studera barnets respons går det att se om den stöttning som erbjuds efterföljs eller inte. Om barnet följer pedagogens, alternativt kamratens stöttande handling, kan handlingen beskrivas som en riktninggivare. Ibland kan de stöttande handlingarna omfatta flera riktninggivare, exempelvis både bekräftande och generande.

6. Barns meningsskapande tillsammans med andra barn

Följande kapitel handlar om vad som karaktäriserar meningsskapandets process och innehåll när barn interagerar och handlar i olika förskoleaktiviteter som de själva valt inom den pågående verksamheten. I dessa aktiviteter finns det inte någon vuxen närvarande som leder, stöttar eller på annat sätt påverkar aktivitetens syfte och innehåll. Analytiskt riktas fokus mot barns språkliga handlingar, primärt verbala handlingar, och hur mening skapas i det språkliga samspelet mellan barnen (social dimension), liksom den mening som enskilda barn skapar (individuell dimension). Meningsinnehållet skiljer sig vanligen från samtalsinnehållet, vilket är det innehåll som samtalen handlar om. Som exempel kan vi tänka oss en situation i förskolan där några barn sitter och samtalar om vilka djur de har hemma. Barnen diskuterar hur djuren bor och vad de äter, i detta fall är samtalsinnehållet till stor del faktabaserat. Den mening som barnet skapar utifrån samtalen kan handla om vikten av vara snäll mot och ta hand om djuren, vilket då illustrerar att barnet har utvecklat kunskap ett omsorgsinriktat meningsinnehåll.

Resultatet presenteras enligt följande struktur:

- (1) Händelsens inramning. Varje nytt exempel inleds med en kortfattad och övergripande beskrivning av den händelse som sekvensen är hämtad från.
- (2) Empiriskt exempel (sekvens).
- (3) Resultaten av de empiriska exemplen presenteras under följande rubriker: *språkliga redskap*, *artefakter och andra medierande resurser*, *sociala förmågor* och *kognitiv och språklig kunskap*²⁷. Rubrikerna är återkommande men alla fyra rubrikerna finns inte representerade under varje sekvens. Det beror på att barnen inte hade tillgång till, alternativt valde att inte samspela med några artefakter eller andra medierande resurser i den sekvensen. Likaså visar inte alla sekvenser på meningsinnehåll som både

²⁷ I resultatet har jag valt att skriva isär kognitiv och språklig kunskap för att kunna visa om något är i förgrunden.

kan härröras till sociala förmågor och kognitiv och språklig kunskap, ibland visas bara ett meningsinnehåll i den analyserade sekvensen.

Händelsens inramning: Bilen startar inte

Följande sekvens är hämtad från en längre händelse som pågick i cirka fyrtiofem minuter. Azra, Assad och Sibel leker inne i ett av avdelningens rum. Rummet används till olika aktiviteter och lekar. På väggen sitter krokar där det hänger utklädningskläder. Vid fönstret står ett bord och fyra stolar och vid ena väggen är en leksaksspis placerad. I rummet finns även en byrå som innehåller utklädningsaker, dockor, dockkläder med mera. Barnen inleder leken med att Azra säger: ”vi leker mamma pappa barn” och rollerna fördelas enligt följande; Assad är pappa, Azra är mamma, Sibel är storasyster och en docka får bli familjens bebis och kallas för Matilda. Sekvensen utspelar sig cirka tretton minuter in i händelsen och barnen har precis bestämt att familjen ska åka på fest och har satt sig i bilen som utgörs av ett bord och några stolar. Assad håller i en nyckelknippa (riktiga nycklar). Det finns ingen vuxen närvarande i rummet, men dörren står på glänt och i rummet utanför finns en pedagog. I följande sekvens är det samspelet och de språkliga handlingarna mellan Assad och Azra som är i fokus för analysen. Sibel är delaktig i leken men eftersom hennes språkliga deltagande är begränsat blir hon mindre synlig i analysen.

I en praktisk epistemologisk analys används det analytiska begreppet *stå fast* för det individen gör av vana, i betydelsen det individen redan behärskar, kan och vet utifrån tidigare erfarenheter. Det inledande exemplet är relativt långt men bidrar till förståelse av meningsskapandets process och innehåll utifrån ett helhetsperspektiv. Sekvensen presenteras därför i två delar, övriga sekvenser i detta kapitel presenteras sammanhängande i en del.

Empiriskt exempel, sekvens 1.

Del 1.

- 1 Assad: Brrr brrr (.) bilen går inte ((tittar på Azra)) bilen går inte ((tittar på Sibel samtidigt som han låtsas starta bilen genom att vrida runt nyckeln)).
- 2 Azra: Får jag försöka? [Azra och Assad byter platser].
- 3 Sibel: Jag ska ta bebisen.
- 4 Azra: Ta bebisen bara (.) BEBIS! [dockan trillar ner på golvet].
- 5 Assad: Den kan inte gå [syftar på bilen].

- 6 Azra: Varsågod ((räcker dockan till Sibel)).
- 7 Assad: Den kan inte gå. Ok jag bara öppnar motorn (.) jag bara öppnar motorn ((reser sig upp och låtsas att han öppnar motorhuven på bilen)) den kan inte gå! [samtidigt försöker Azra starta bilen genom att vrida om nyckeln].
- 8 Azra: Brrr (.) nä vad i världen vi måste stanna.
- 9 Assad: Jag öppnar den här då (P) ((låtsas öppna motorhuven på bilen)) motorn.
- 10 Azra: Brr schhh (.) nuu funkar vi (.)nu går den igen! ((tittar på Azad och ser glad ut)).
- 11 Assad: Nä nä den går inte än man måste titta under bilen också ((Assad kryper ner på golvet och låtsas att han tittar under bilen)).
- 12 Azra: Fixar du? ((Azra och Sibel tittar ner på Assad)).
- 13 Assad: ((Assad kryper fram igen)) Prova nu mamma!
- 14 Azra: Ptjjj (.) ja den funkar!
- 15 Assad: Ok.
- 16 Azra: Varsågod [reser sig från förarsätet och går tillbaka till sin plats].
- 17 Assad: Men först ((går mot väggen i rummet)) det finns en radio här [plockar ner en plansch som sitter uppsatt med häftmassa] radion kommer här ((sätter upp planschen "radion" på fönstret vid låtsas-bilen)).
- 18 Azra: ((tar med handen på radion))Fin den är.
- 19 Assad: ((Sätter sig på förarsätet och låtsas vrida om nyckeln)) Brrr den går inte (P) jag får kolla igen [reser sig upp och låtsas öppna motorhuven och kryper ner och tittar under bilen]. Prova mamma nu då [Assad stannar kvar under bilen].
- 20 Azra: ((låtsas sträcka sig och prova med nycklarna)) Den funkar! Ta nycklarna! ((räcker dem över bordet mot Sibel men lämnar dem inte)).
- 21 Assad: Prova nu att starta bilen.
- 22 Sibel: Ska jag prova?
- 23 Azra: Varsågod ta nyckeln (.) öppna här då! ((räcker nycklarna till Assad som ligger kvar under bilen, men som nu kryper fram igen)).
- 24 Assad: Brr det går inte, prova du då ((räcker nycklarna till Sibel som tar emot dem)).

- 25 Azra: Okey ((tar nycklarna ur Sibels hand)) (P) akta jag kan gå ur bilen ((låtsas gå ut ur bilen)).
- 26 Assad: Kom igen mamma heja mamma! Det går inte ((kryper fram från bilen)).

I sekvensens första del visas att Assad har tidigare erfarenheter av vad man ska göra när bilen inte startar. Assad har en handlingsberedskap när bilen inte startar, han vet att då ska han titta under motorhuven och under bilen. Barnens gemensamma syfte (ends-in-view) i sekvensen har identifierats av forskaren genom att studera den pågående processen, vad är det som sker och vad är det centrala problemet som barnen riktar sina handlingar mot. Barnens fokus och handlingar är riktade mot att komma fram till en lösning på ”bilproblemet,” vilket tolkas som deras gemensamma syfte. Det gemensamma syftet skapar något mellan barnen och bidrar till att de kan mötas och samordna sina perspektiv i en gemensam riktning.

Språkliga redskap

Följande avsnitt visar hur det verbala språket utgör ett centralt redskap när barnen stöttar varandra i leken och hur de balanserar mellan att samspela och driva egna mål. Kännetecknande för processen är ett samaktivt stöttande (Mascolo, 2005) som präglas av ett ömsesidigt samspel mellan barnen, där deltagarna bidrar med sina respektive erfarenheter och kunskaper. Processen utmärks av att barnen är tillåtande och accepterande gentemot varandra och att de språkligt bekräftar varandras handlingar. Barnens gemensamma övergripande syfte att hitta en lösning på bilproblemet framträder parallellt som barnen driver individuella närliggande syften (ends-in-view). Barnens individuella syften bidrar till att processen blir dynamisk och att båda barnen försöker ”styra” riktningen i leken i enlighet med dessa. Ett närliggande syfte för Assad i ovanstående sekvens förefaller vara att han vill ”meka” med bilen, medan Azras närliggande syfte snarare framstår som att hon vill åka vidare med bilen. Att det finns en viss motsättning i barnens närliggande syften synliggörs genom att båda barnen försöker att om-orientera varandras handlingar för att kunna sträva mot sina individuella syften. Det illustreras i sekvensen genom att Azra vid flera tillfällen (rad 10, 14, 20) ger uttryck för att problemet är löst, att bilen fungerar och att de därmed kan åka vidare. Assad å andra sidan hävdar det motsatta, (rad 1, 5, 7, 11, 19) det vill säga att bilen inte fungerar eftersom den inte startar och då behöver man fortsätta att meka med den, exempelvis genom

att öppna motorn och titta under bilen. Sekvensen visar hur barnens individuella och närliggande syften blir medel för att komma vidare framåt i handling mot det gemensamma och övergripande syftet att hitta en lösning på problemet med bilen. Det innebär att närliggande syften (delmål), vilka uppstår i stunden, driver handlingen framåt utan att för den skull ha ett strikt uttalat slutmål eller som Garrison (1999) skriver ”allow us to see where we are going” (s. 293). Det innebär att det finns en öppenhet i leken inför det oväntade som också skapar en spänning i situationen.

Vidare visar sekvensen hur barnen med hjälp av språket bygger upp ett innehåll och skapar spänning i leken. Genom de språkliga handlingarna kan barnen tillsammans bygga upp och rama in innehållet i leken (Hasan, 2002, s. 5 ”the verbal action is ancillary to the material action”). Ord och begrepp utgör kulturella redskap och möjliggör att barnen kan samspela i situationen. Det är i språket som barnen bekräftar och utmanar varandra, argumenterar för sina idéer och formulerar lösningar på de problem som uppstår. Assad använder uttryck som ”öppna motorn,” ”titta under bilen,” ”prova att starta,” vilka visar att han troligtvis har tidigare erfarenheter av hur man ska agera när bilen inte startar. Det framgår inte om Azra har tidigare erfarenheter av bilar som inte startar eller om det är nya erfarenheter. Sekvensen visar dock att hon förstår innebörden i uttrycken i relation till den aktuella leken och Assads handlingar.

Barnens gemensamma övergripande syfte (ends-in-view), att hitta en lösning på bilproblemet utgör ett ”kitt” mellan barnen och bidrar till att en tillräcklig grad av intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) uppnås så att aktiviteten kan fortsätta. Det gemensamma syftet tolkas därmed som överordnat och framstår som centralt för att hålla ihop aktiviteten. Habermas (1995) beskriver en intersubjektiv gemenskap mellan deltagarna som kännetecknas av ett ömsesidigt perspektivtagande som skapar ”något” mellan deltagarna. I den aktuella sekvensen visas hur skickliga barnen är på att hitta en balans mellan individuella syften och det övergripande syftet och hur de koordinerar sina olika perspektiv inom ramen för det överordnade syftet. Biesta och Burbules (2003) beskriver hur Dewey redogör för att människor som interagerar i syfte att nå ett gemensamt mål behöver justera sina perspektiv och handlingsmönster för att en samordnad respons ska bli möjlig. Det sker då en transformering av deltagarnas världar, de blir inte identiska men det skapas en delad intersubjektiv värld (något görs gemensamt). Barnens förmåga att samordna sina olika perspektiv inom ramen för det övergripande syftet med hjälp av språkliga

handlingar framstår i sekvensen som central för att leken och samtalet ska kunna fortgå och utvecklas.

I den första delen av sekvensen är det Assad som språkligt och praktiskt instruerar de andra barnen i hur man gör när bilen inte startar. Om kamraterna har liknande erfarenheter framgår inte i deras handlingar. Leken möjliggör dock att barnen tillsammans kan prova och utforska problemet med bilen och det är tänkbart att Azra och Sibel har fått utvidgade erfarenheter i form av praktisk kunskap i hur de ska agera om bilen inte startar, exempelvis att öppna motorhuven och att titta under bilen

Artefakter

I följande avsnitt visas hur barnen samspelar med olika artefakter i sin lek och vilken betydelse de får för barns lek och meningsskapande. De artefakter som finns tillgängliga i rummet (bord, stolar, nyckelknippa, plansch och docka) möjliggör en speciell organisering av leken. Notera exempelvis hur barnen överläter nyckelknippan till varandra, beroende av vem som ska försöka starta bilen. På så sätt bidrar nycklarna till att barnen kan dela och upprätthålla ett gemensamt fokus och en riktning i leken. Nycklarna utgör exempel på en artefakt som medierar specifika kunskaper och föreställningar och som därmed influerar barnens handlingar. Barnen använder inte nycklarna för att laga bilen, utan det framstår som självklart för dem att de ska användas för att starta bilen. Det vill säga barnen har utifrån tidigare erfarenheter en föreställning, som är socialt konstruerad, om hur nycklar används. Nyckelknippan kan även ses som ett exempel på att de meningsskapande processer som möjliggörs i en aktuell situation inte kan förstås fristående från de kulturella redskap som finns tillgängliga i situationen (Schoultz m.fl., 2001). Samtidigt illustrerar tillgängliga artefakter i ovanstående sekvens, att en artefakt kan få sin betydelse i handling och då behöver förstås i relation till det specifika sammanhanget och till vem som interagerar med artefakten (Almqvist, 2005). I sekvensen blir bord och stolar en bil, dockan blir en bebis, planschen blir en radio. Att artefakterna får dessa betydelser i sekvensen behöver också förstås i ljuset av barns lek. Barns lek kan enligt Lindqvist (2001) förstås som ett dynamiskt möte mellan barns känslor och tankar och den fysiska omvärlden där barn skapar fiktiva situationer och agerar i dessa. Sekvensen illustrerar hur artefakter medierar specifika kunskaper och föreställningar, eller kanske snarare att den mening som barnen tillskriver artefakterna medierar barnens handlingar (se Lidar m.fl., 2009). Sekvensen visar även att en artefakts betydelse kan förändras, det vill säga

barnen modifierar vilken betydelse artefakten får beroende på det behov som uppstår i situationen.

Sekvens 1. bilen startar inte fortsätter nedan. I sekvensens andra del synliggörs hur Azra experimenterar med olika lösningar på bilproblemet och hur hon till slut finner en lösning som Assad verkar acceptera.

Empiriskt exempel, sekvens 1.

Del 2.

- 27 Azra: ((Azra kryper under bilen))Det är någonting fel här (.)
brunt (.) det brinner!
- 28 Assad: Okey kom då (.) jag kan det.
- 29 Azra: Det brinner! ((kryper fram igen)).
- 30 Assad: Det är farligt för dig (.) det inte farligt för
pappa bara ((Assad kryper återigen under bilen)).
- 31 Azra: Det är farligt för storasyster hon måste
inte gå in där ((skakar på huvudet och tittar på Sibel)).
- 32 Sibel: °Jag går inte°.
- 33 Azra: Ajabaja storasyster.
- 34 Sibel: °Jag går inte in där°.
- 35 Azra: Eller hur det inte är farligt för (P) ((xx)).
- 36 Assad: Kolla bilen under då! ((Assad kryper fram igen och Azra
kryper under bilen)).
- 37 Azra: Jag vet (.) får se hur det ser ut. Du behöver
inte oroa dig mer pappa (.) gå ut ur bilen!
- 38 Assad: Okey. ((går ut ur bilen)).
- 39 Azra: Hmm (.) nu vet jag vad det är.
- 40 Assad: Vadå?
- 41 Azra: Det är skorstenen.
- 42 Assad: Ska jag gå och hämta den?
- 43 Azra: Ja ta den så det kan brinna.
- 44 Assad: ((låtsas gå och hämta skorstenen)) Den är där ((pekar)).
- 45 Azra: ((kryper fram från bilen)) Här (.) det är två
skorstenar.
- 46: Assad: Oj, nu kommer det ett monster!
- 47: Azra: Pappa, kör fort!

48: Assad: Vänta, vänta ((går iväg)).

Språkliga redskap

I del två av sekvensen får de språkliga redskapen en mer utforskande och experimenterande betydelse som både rymmer kreativitet och fantasi. Med hjälp av språket bygger Azra upp en spänning i situationen som fångar barnens gemensamma uppmärksamhet. För ett oinvigt barn som inte deltagit i aktiviteten från början, skulle det sannolikt vara svårt att förstå och hänga med i handlingen, men för de deltagande barnen framstår det som händer som helt självklart. En form av språkligt medierad intersubjektivitet (Rommetveit, 1998) blir här synlig. Det vill säga barnen har en gemensam förståelse för det som händer vilket uttrycks med ord, begrepp och olika utsagor, vars betydelse är kontextbunden. På rad 27 visas hur Azra genom att initiera ett nytt problem, ”det är något brunt och det brinner” skapar en ny riktning i leken, vilket kan beskrivas som att hon delvis om-orienterar de andra barnens handlingar. Assad är med på att det brinner och bidrar med sina erfarenheter och kunskaper genom att tydligt tala om att det är farligt för dig (Azra) men inte för pappa. Här visas hur Assads individuella syfte att meka med bilen delvis omformas, branden möjliggör dock att han kan fortsätta att undersöka och fixa med bilen.

Sociala förmågor

Sekvensen visar hur barnen tillsammans löser ett problem som de själva skapat i leken, det vill säga mellanrummet som identifieras i analysen är på ”låtsas”. I analysen har därför ett särskilt fokus riktats mot meningsskapandets sociala dimension, genom att lyfta fram de sociala kompetenser som barnen behöver bemästra för att hantera bilproblemet tillsammans. Sekvensens första del inleds med att Assad initierar och uppmärksammar de andra barnen på ett problem (mellanrum) som skapar en riktning i aktiviteten och triggar barnen till handling (rad 1). Bilen startar inte och för att leken ska kunna fortsätta måste barnen hitta ett sätt att i samförstånd hantera situationen. Azra och Sibel accepterar problemet och barnen börjar förhandla och agera för att hitta en lösning på problemet. På rad 10 försöker Azra presentera en lösning på problemet genom att påstå att bilen funkar. Assad vidhåller att problemet kvarstår samtidigt som han insisterar på att de behöver titta under bilen också. Assad kryper under bilen och därefter ser det ut som att barnen är överens om att bilen är lagad (mellanrummet är fyllt) (rad 14, 15). Efter ett litet avbrott i leken ska Assad åter köra iväg med bilen, men den startar inte (rad 19). Assad initierar då ett nytt

problem (mellanrum) eller snarare han återinför det tidigare problemet. Azra försöker lösa problemet direkt genom att prova att starta bilen och hävda att den fungerar. Barnen är dock inte överens och Assad argumenterar för att problemet kvarstår, därefter följer flera turer där barnen diskuterar vad som kan vara fel.

Sekvensen visar hur barnen testar och provar olika roller, gränser och idéer och argumenterar för dessa. För att kunna göra det behövs både självkänsla och självförtroende liksom social kompetens. Både Azra och Assad behärskar en rad sociala förmågor, vilka visar sig i att barnen lyssnar på varandra, ger varandra plats och tid att prova, de kompromissar och är följsamma i relation till varandras handlingar. Genom att barnen växelvis bekräftar och stöttar varandras handlingar upprätthålls den positiva stämningen och riktningen framåt. Både bekräftande och instruerande riktningsgivare förekommer i samspelet mellan barnen. Inledningsvis är det i huvudsak Assads handlingar (rad 11, 17, 19, 24, 36) som kan beskrivas som instruerande riktningsgivare. Azra följer till stor del de instruktioner som ges, men mot slutet av sekvensen förändras rollfördelningen och Azras handlingar (rad 23, 37, 41) kan här beskrivas som instruerande riktningsgivare. Barnen bekräftar kontinuerligt varandra, vilket mer tar formen av ett ömsesidigt växelspel som bidrar till att leken och den goda stämningen kan upprätthållas. Bekräftande riktningsgivare är vanligt förekommande i samspelet mellan barnen se exempelvis Azra (rad 8, 12, 14, 25, 43) och Assad (rad 26, 28, 38, 44).

Kognitiv och språklig kunskap

På rad 27 visas hur Azra genom att införa ett nytt problem i form av att det brinner delvis lyckas skapa en ny riktning i leken. Några turer senare (rad 41) uttrycker hon att lösningen på problemet med bilen är att det behövs en skorsten. Det vill säga hon presenterar en lösning för att hantera branden, en lösning som samtidigt kan tolkas som att hon för fram en lösning på hela bilproblemet. Assad accepterar lösningen och erbjuder sig att gå och hämta skorstenen. Azra bekräftar honom genom att uttrycka ”Ja ta den så det kan brinna”. Barnen verkar åtminstone i detta ögonblick vara överens om att problemet med bilen nu är löst (mellanrummet är fyllt), bilen är lagad och fungerar. Dewey (1922/2005, s. 169) uttrycker att ”en handling som utförs i fantasin är inte slutgiltig eller ofrånkomlig.” Om reaktionen hade varit annorlunda hade Azra haft möjlighet att prova andra alternativ. När Azra senare (rad 45) kryper fram från bilen och konstaterar att det är två skorstenar, ändrar

sig Assad och försöker skapa en ny riktning i leken genom att uttrycka att ”oj, nu kommer det en monster”. Azra däremot ser möjligheten att äntligen få köra iväg med bilen, i enlighet med sitt individuella syfte, och uppmanar Assad att köra iväg fort, men Assad kör inte iväg utan går iväg. Leken får en ny riktning och fortsätter, men bilfärden är över för den här gången. I sekvensen visas flera exempel på att både Azra och Assad bemästrar lekspråket. De är båda verbala, vilket exempelvis tar sig uttryck i att de ger muntliga instruktioner, förklarar, beskriver och argumenterar utifrån sina individuella syften. Barnen är dessutom kreativa och har förmåga att föra fram olika lösningar på problemet.

En tänkbar tolkning till varför Sibel inte deltar lika aktivt som Azra och Assad i leken skulle kunna vara att hon inte behärskar språket lika väl som de andra barnen. Utifrån mina fältstudier vet jag dock att så är inte fallet, så varför hennes språkliga deltagande i leken är begränsat kan inte förklaras utifrån det motivet.

Händelsens inramning: Fånga Pokémon

Kevin och Elias sitter på golvet i byggrummet och bygger med lego. Barnen delar ett intresse av spelet Pokémon go och båda barnen har tidigare erfarenheter av spelet.

Empiriskt exempel, sekvens 2.

- 1 Kevin: Men vet du vilken level jag är i ((ställer sig upp)).
- 2 Elias: Nä.
- 3 Kevin: En tvåa och en till tvåa ((visar först två fingrar och sedan två fingrar igen och sätter sig ner igen)) jag är två tvåor.
- 4 Elias: Du är i level fyra.
- 5 Kevin: Nä jag har två tvåor ((visar två fingrar))
- 6 Elias: Eh (.) level åtta.
- 7 Kevin: Nä jag är i (.) level tjugo eller eller i level två två. Två tvåor. Det är mycket!
- 8 Elias: Jag är bara i level sex.
- 9 Kevin: Jag är mer än i level sex.
- 10 Elias: Men innan var jag i level fem (.) och sen typ (P) jag har fångat SCARTO.

- 11 Kevin: Jag har fångat Scarto.
- 12 Elias: Så du har Scarto också (.) Scarto är den bästa typen någonsin. Det är Scartos utveckling också.
- 13 Kevin: Vet du vem jag har varit nära att fånga? Pikachu med julmossa.
- 14 Elias: Va (.) var du nära att fånga den?
- 15 Kevin: Mm det var en Pikachu (.) ja med julmossa.
- 16 Elias: Konstigt.
- 17 Kevin: Sen måste jag räkna in (P) vet du (.) vet du (.) jag ska fånga honom idag.
- 18 Elias: Bara ni hittar honom.
- 19 Kevin: Eh eh vi ska kolla i parken.
- 20 Elias: I Skogsparken?
- 21 Kevin: Mmm.
- 22 Elias: Jag har varit där (.) det var där jag fångade Scarto. Jag fångade eldhästen.
- 23 Kevin: Jag fånga fånga (.) du den lilla?
- 24 Elias: Ja den med röd och gul.
- 25 Kevin: Jag har också fångat den (.) jag fångade fem såna.
- 26 Elias: Jag har fångat (Eevee).
- 27 Kevin: Jag har fångat (Eevee) och (Eevee) eldutveckling och (Eevee) vattenutveckling (.) det var en utveckling som kom (.) en blixtutveckling.
- 28 Elias: Den är ASBRA!
- 29 Kevin: Mmm.

Barnens gemensamma syfte har även i denna sekvens identifierats av forskaren genom att studera den pågående processen, vad är det som sker och vad är det som barnen riktar sina handlingar och sitt fokus mot. I den här sekvensen framstår det som att barnens gemensamma syfte är riktat mot att diskutera svårigheter med att fånga Pokémon. I sekvensens första del visas hur ett närliggande syfte (ends-in-view), att komma fram till vilken level Kevin är i, uppstår inom ramen för det övergripande syftet att diskutera svårigheter med att fånga Pokémon. Det är mycket som *står fast* i sekvensen. Det framgår

exempelvis att barnen behärskar namnen på flera Pokémoner och att de har kunskap om att de kan utvecklas och att det är positivt för spelet. De vet att de kan samla nya Pokémoner genom att fånga dem på olika platser. Barnen vet också att de kommer vidare i spelet genom att avancera i level (på svenska: nivå) och att tjugo är ganska mycket i relation till begreppet level.

Språkliga redskap

Språket möjliggör att barnen i sekvensen kan samspela och dela erfarenheter och kunskaper om ett abstrakt innehåll (Säljö, 2000). Det betyder att de språkliga handlingarna är centrala för att deltagarna ska kunna dela erfarenheter och samordna sina perspektiv kring ett samtalsinnehåll (jmf. Hasan, 2002, s. 6) ”The activity of discussion is entirely constituted by language.” Samtalet är fullt av fakta i form av namn och begrepp som är relaterade till spelet, vilket utgör exempel på språkligt medierad intersubjektivitet (Rommetveit, 1998). Det skulle troligen vara svårt för någon (barn eller vuxen) som saknar erfarenhet av och kunskap om spelet att följa med i samtalet och förstå det innehåll som diskuteras.

Artefakter och andra medierande resurser

Sekvensen inleds med att Kevin utmanar Elias genom att fråga om han vet vilken level han är i. Kevin försöker att instruera Elias så han ska gissa rätt och använder sina fingrar som medierande resurser för att förstärka de språkliga handlingarna. Han visar först två fingrar och sedan två fingrar till och säger: ”jag är två tvåor” (rad 3). Kevins handlingar kan beskrivas som instruerande och Elias tar fasta på dem och följer instruktionen. Kevins handlingar kan således beskrivas som instruerande riktninggivare. Elias svarar: ”Du är i level fyra” (han adderar de två talen som Kevin illustrerade med sina fingrar). Kevin responderar nekande och upprepar att han har två tvåor, han försöker att omorientera Elias handlingar. Nu uppstår en förvirring (ett mellanrum) hos Elias (rad 6) och efter en stunds tvekan svarar Elias: ”level åtta.” Utifrån Kevins respons: ”nä, jag är i level tjugo eller level två två” verkar det även finnas en osäkerhet (ett mellanrum) från Kevins sida. Elias svarar att han ”bara” är level sex (vilket antyder att han vet att det är lägre än två tvåor). Kevin bekräftar det genom att svara att han är i mer än level sex.

Sociala förmågor

Barnen delar ett intresse för Pokémon go och diskuterar svårigheter med att fånga Pokémons. Pojkarna är inte överens om allt på ett innehållsligt plan, men deras likartade erfarenheter i kombination med en strävan mot ett gemensamt syfte bidrar till att en tillräcklig intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) uppnås så att samtalet kan fortsätta. Även i denna sekvens kännetecknas interaktionen mellan barnen av ett samaktivt stöttande där språket utgör ett centralt redskap i stöttningsprocessen (Mascolo, 2005). Ingen av pojkarna dominerar eller styr samtalet utan det fortgår i form av ett ömsesidigt växelspel mellan barnen. Båda barnen initierar ny fakta och lyfter fram sina respektive förmågor samtidigt som de responderar på och bekräftar varandras handlingar. Sekvensen utgör ett exempel på hur barn stöttar varandra och konstruerar mening tillsammans, med utgångspunkt i likartade erfarenheter. Elias handlingar visar bekräftande riktningsgivare (rad 18, 28) och bekräftande i kombination med genererande riktningsgivare (rad 12, 22, 24). Även Kevins handlingar (rad 15, 19, 27) visar bekräftande och genererande riktningsgivare. Även om barnen är överens om mycket, rymmer sekvensen även exempel på att de utmanar varandra (rad 13, 17, 22, 25). Kevins handlingar visar utmanande riktningsgivare (rad 11) och utmanande i kombination med genererande (rad 13). Pojkarnas sociala kompetens visas i deras respektive förmåga att balansera mellan att bekräfta och utmana sin kamrat och samtidigt lyfta fram egna förmågor och kunskaper. På så sätt bidrar båda pojkarna till att samtalets innehåll utvecklas samtidigt som de koordinerar sina perspektiv så att samtalet kan fortsätta (Rommetveit, 1974).

Kognitiv och språklig kunskap

Sekvensen illustrerar inledningsvis hur pojkarna tillsammans försöker att komma fram till vilket matematiskt tal som representeras av två tvåor. Kevin lyfter fram viktig fakta och använder sina fingrar som medierande resurser för att förstärka de språkliga handlingarna (rad 3 och 5). När Elias gissar på fyra och därefter åtta svarar Kevin nekande och lyfter istället fram ny fakta och säger att han är i level tjugo samtidigt som han upprepar det han tidigare sagt. Utifrån Kevins handlingar synliggörs hans tidigare erfarenheter, att talet är något på tjugo, att det består av två tvåor, att det är ett högt tal som dessutom är mer än sex. Även om barnen inte lyckas lösa problemet fullt ut (fylla mellanrummet) bidrar samtalet till att de får utvidgade kognitiva och språkliga erfarenheter av att man kan beskriva ett matematiskt tal på olika sätt.

Händelsens inramning: Bockarna Bruse

På avdelningen har barn och pedagoger under de senaste månaderna arbetat kontinuerligt med berättelsen om Bockarna Bruse. Pedagogerna har läst och berättat den för barnen, både på svenska och engelska. Som stöd har pedagogerna använt böcker, flanellograf och små träfigurer som representerar de olika figurerna och objekten i berättelsen. De har även dramatiserat och lekt berättelsen vid ett flertal tillfällen med olika rekvisita. Idag har Zana och Noor frågat en av pedagogerna om de får låna träfigurerna. Varken Zana eller Noor har svenska som modersmål. Noor har begränsade kunskaper i svenska språket och har bara gått på förskolan några månader. Hon visar ofta tecken på att hon inte fullt ut förstår verksamhetens regler och rutiner, likaså har hon svårt att förstå och hänga med i de lekregler som barnen själva upprätthåller i olika aktiviteter. Zana däremot är van att uttrycka sig på svenska och behärskar språket.

Empiriskt exempel, sekvens 3.

- 1 Zana: Vi kan lägga den lilla bocken Bruse här (.)
nej den lilla (.) är det den lilla?
- 2 Noor: NÄ (.) DEN MELLAN.
- 3 Zana: Mellanstora bocken Bruse (.) här är liten
bocken Bruse och den STORA bocken Bruse.
En två tre.
- 5 Noor: Där är alla bockarna Bruse.
- 6 Zana: Ja nu ska vi se. *Det var en gång* för
länge länge sen. Det var trollet och lilla
bocken Bruse och det var den s mellanstora
bocken Bruse och det var den STORA bocken
Bruse (.) dom vilde gå i s st ((skrattar))
- 7 Noor: Gräs.
- 8 Zana: Och äta lite gräs och då gick den lilla
bocken.
- 9 Noor: NÄ NÄ (.) vänta den ska vara så.
- 10 Zana: Noor!

- 11 Noor: Man kan inte gå under här och där där ((Noor rättar till bron))
- 12 Zana: Så låter du den vara (P) sen gick den lilla bocken Bruse.
- 13 Noor: Den här.
- 14 Zana: Hon ville gå till stan och äta lite (.) nä och äta lite gräs. Då kommer jag och KNUFFAR och PÖTTER dig i diket. NEJ NEJ NEJ! TA INTE MIG (.) TA DEN SOM KOMMER EFTER MIG.
- 15 Noor: Nä mellan (.) DEN ÄR MELLAN.
- 16 Zana: ((Smaskar))
- 17 Noor: NÄ (.) MELLAN DÄR!
- 18 Zana: ((knackar i bron)) Vem är det som går på min bro!
- 19 Noor: °Säg kan inte sova°.
- 20 Zana: Jag kan inte sova (.) jag vill gå och äta lite gräs. Då kommer jag knuffar och pötter dig i diket. Nej nej nej ta inte mig ta den som kommer efter mig. Okey då. Trippetitapp trippetitapp.
- 21 Noor: Nu är det den stora bocken Bruse.
- 22 Zana: Ja (.) trippetitom (.) bom bom bom [bankar med bocken i bron] ((smaskar)). VEM ÄR DET SOM GÅR PÅ MIN BRO? Det är bara jag jag den stoora bocken Bruse (.) jag vill gå ut st (P) jag vill gå ut (.) jag vill gå ut och äta lite gräs. ((förställd mörk röst)) Då kommer jag och KNUFFAR och PÖTTER dig i diket. Nej nej nej kom du bara om du kan ((förställd röst)) (.) och han knuffade ((knuffar ner bocken)) och han var jätteledsen och den stenen var där under och han blir jätteledsen och ledsen och ledsen och ledsen ((låter ledsen)). Då kommer äta också trollet lite.
- 23 Noor: NÄ INTE STEN INGEN!
- 24 Zana: ((smaskar)) Ska vi lägga dom här då?

[Aktiviteten avslutas med att rekvisitan plockas ner i träramen igen]

Barnens gemensamma och övergripande syfte har i sekvensen identifierats av forskaren genom att studera processen och vad det är som barnen samordnar sina handlingar mot och i vilken riktning. I följande sekvens tolkas barnens gemensamma syfte som att de vill berätta berättelsen tillsammans med stöd av de olika figurerna. Zana och Noor behärskar en rad olika begrepp som liten, stor, mellan, efter och under. Barnen är väl förtrogna med strukturen i berättelsen, de vet i vilken ordning bockarna ska gå under bron och behärskar det språkliga växelspelet mellan bock och troll. Det analytiska begreppet *stå fast* används för att klargöra vad det är barnen kan och vet utifrån tidigare erfarenheter.

Språkliga redskap

Även om det är Zana som inledningsvis tar rollen som huvudberättare, deltar Noor aktivt och stöttar Zana genom att fylla i, korrigerar och tala om vad Zana ska säga eller vad som ska ske. Även i den här sekvensen framträder olika stöttande handlingar i samspelet mellan barnen. Noors handlingar visar exempelvis på instruerande riktningsgivare (rad 7, 19, 21) och Zana följer och utvecklar berättelsen utifrån Noors stöttande instruktioner (rad 8, 14, 20). I denna sekvens är det mycket som står fast. Barnen är väl förtrogna med berättelsen, dess struktur och olika begrepp, vilket bidrar till att ett samaktivt stöttande (Mascolo, 2005) mellan barnen blir möjligt trots Noors begränsade kunskaper i det svenska språket. I sekvensen framträder båda barnens styrkor. Noors styrkor framträder när hon stöttar och instruerar Zanas berättande och genom att hon har kunskaper om händelseförloppet liksom om betydande begrepp i berättelsen. Zanas styrkor visas när hon utvidgar berättelsen med hjälp av språket. I den här sekvensen kännetecknas det samaktiva stöttandet av att båda barnen bidrar med sina respektive styrkor och kunskaper. Berättelsen utgör ett kognitivt och språkligt redskap som medierar en viss struktur. Det vill säga, barnen vet i vilken ordning de olika händelseförloppen ska ske. Likaså medierar de olika objekten i berättelsen specifika betydelser. Barnen vet exempelvis vilken rang de olika bockarna har och att trollet ska bo under bron och komma fram när den stora bocken Bruse går över bron. Barnens gemensamma erfarenheter kan här ses som ett exempel på att de ”delar något”, vilket bidrar till att en tillräcklig grad av intersubjektivitet (Rommetveit, 1974) kan uppnås så att aktiviteten kan fortsätta.

Artefakter

Barnens tillgång till artefakter (träfigurer) möjliggör att barnen kan rikta sin uppmärksamhet och sitt berättande mot ett gemensamt fokus. Artefakterna medierar olika föreställningar och kunskaper som fungerar stöttande för barnen i deras berättande. Artefakterna i kombination med berättelsen visar exempel på hur barns tillgång till kulturella redskap kan bidra till en förlängning av barns tänkande och språk (Schoultz m.fl., 2001). I aktuell sekvens innebär det att artefakterna få en stöttande betydelse som bidrar till att barnen kan organisera och strukturera berättelsen. Artefakterna bidrar även till att konkretisera innebörden i olika begrepp och möjliggör att barnen kan få en fördjupad förståelse för dem.

Sociala förmågor

Det är få problem i sekvensen. Det förekommer en viss meningsskiljaktighet mellan barnen se (rad 9-12) där de inte är överens om hur bron ska stå men barnen löser problemet (mellanrummet fylls) nästan direkt. Zanas handlingar kan beskrivas som förmanande riktninggivare eftersom Noor accepterar den angivna riktningen. Utifrån tidigare beskrivning av barnens respektive styrkor och förmågor liksom deras gemensamma syfte att berätta sagan med stöd av de olika träfigurerna kan lösningen på problemet tolkas som att båda barnen vill komma vidare i aktiviteten och därför uppstår inga större konflikter.

Vidare illustrerar sekvensen hur den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1934/1999) kan tillämpas för att förklara hur ett barn med stöd av en mer kunnig kamrat kan klara något som det inte skulle klara på egen hand. Zana behärskar det svenska språket och genom samarbetet mellan barnen kan Noor bli en aktiv medberättare. Genom att Zana stöttar Noor språkligt samtidigt som Noor tillför sina kunskaper gällande berättelsens innehåll och struktur kan barnen tillsammans uppnå sitt syfte med aktiviteten. Att barnen har förmåga att samarbeta visar på en social förmåga som blir central i sekvensen för att aktiviteten ska kunna fortsätta.

Kognitiv och språklig kunskap

Sekvensen illustrerar hur barnen provar och utvidgar sin kognitiva och språkliga kunskap i form av förståelse för olika begrepp i det svenska språket. Även om Noor har begränsade kunskaper i svenska språket deltar hon aktivt i berättelsen och tillför fakta samt instruerar Zana. De kulturella redskapen (berättelsen och

artefakterna) möjliggör att Noor trots sina begränsade språkkunskaper kan delta aktivt och dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Det betyder att de kulturella redskapen möjliggör en högre grad av delaktighet i aktiviteten för Noor.

Händelsens inramning: Sånguppvisning

Att leka sånguppvisning är en återkommande aktivitet bland barnen på avdelningen. Leken är ofta inspirerad av olika sångtävlingar och dylikt som barnen sett på Youtube och tv på sin fritid. Det är förmiddag och fem barn bestämmer sig för att gå in i ett av de mindre rummen för att leka. Barnen bestämmer sig för att leka sånguppvisning och Zana intar rollen som den som leder och instruerar de andra barnen i hur de ska agera. De andra barnen ställer sig på kö och väntar på sin tur, att få gå fram på scenen och sjunga. Följande sekvens utspelar sig mellan Zana och Noor en stund in i händelsen. Noor har stått och väntat i kön en stund och äntligen är det hennes tur att gå fram och sjunga.

Empiriskt exempel, sekvens 4.

- 1 Zana: Nu är det Noors version stå där. Noor vad ska du sjunga?
- 2 Noor: °Jag vet inte° vad ska jag sjunga?
- 3 Zana: Kom Noor bakom ((tar tag i Noors arm och visar var hon ska stå)).
- 4 Noor: Vad ska jag sjunga? ((sätter sig ner på fönsterbrädan)).
- 5 Zana: Stå stå upp, du kan sjunga ((viskar något till Noor))
Nej nehej [syftar på att Noor sätter sig ner]. Du kan sjunga också Let it Go.
- 6 Noor: Okey.
- 7 Zana: Och de kan sjunga Apple ben och du kan sjunga Let it go kom igen.
- 8 Noor: Let it Go, Let it Go, let it see nnnn.
- 9 Zana: ((klappar händerna i takt)).
- 10 Noor: AHHH HERE I STAY!
- 11 Zana: ((klappar händerna i takt)) Gör såhär ((tittar på de andra barnen och visar att de ska klappa händerna)).

[De andra barnen följer Zanas instruktion och börjar klappa händerna.]

12 Noor: ((Fortsätter att sjunga)). [Sträcker på sig och ser glad ut.]

13 Zana: ((applåderar)) Varsågod och gå bakåt.

14 Noor: ((Går och ställer sig sist i kön)).

I följande sekvens baseras analysen på ett för Noor individuellt syfte. Syftet har identifierats av forskaren genom att studera vad det är som sker med ett särskilt fokus mot Noors handlingar. Även om Noor uttrycker en viss osäkerhet och ett visst motstånd i sekvensen visar hon genom sina handlingar att hon vill delta. Noors individuella syfte har i sekvensen tolkats som att hon vill vara med och leka dansuppvisning. Sekvensen visar att Zana har tidigare erfarenheter av aktiviteten och dess händelseförlopp, det vill säga det är mycket som står fast för Zana. Hon leder och instruerar Noor i var hon ska stå och ger förslag på sång. Vidare instruerar hon de andra barnen att klappa händerna och när sången är slut instruerar hon Noor att gå och ställa sig längst bak i kön. Noor däremot har inte tidigare erfarenheter av att leka sånguppvisning och vet inte hur hon ska göra. I barnens handlingar kan vi se att de båda känner till och kan stora delar av texten i sången "Let it Go" från filmen Frozen (på svenska Frost), vilket med ett analytisk begrepp kallas det som står fast för båda barnen.

Språkliga redskap

Zana använder språket som redskap för att instruera och bekräfta det Noor gör och säger. Stöttningsprocessen i sekvensen kan liknas vid hur Wood m.fl. (1976) ursprungligen definierade begreppet stöttning (eng. scaffolding) och visar snarare på en enkelriktad (min benämning) stöttningsprocess. Zana har mer erfarenhet och kunskap än Noor om hur aktiviteten ska genomföras och driver processen framåt i en bestämd riktning utifrån en tydlig målbild. Noor uttrycker inledningsvis en osäkerhet (mellanrum), det vill säga hon vet inte vad hon ska sjunga (rad 2). Zana instruerar Noor språkligt och fysiskt och hennes handlingar kan beskrivas som instruerande riktninggivare. Noor följer instruktionerna och upprepar sin fråga (mellanrummet kvarstår) samtidigt som hon sätter sig ner. Zana förklarar att Noor ska stå upp (rad 5) vilket visar på om-orienterande riktninggivare. Därefter viskar Zana ett förslag till Noor som hon accepterar och Zanas handlingar kan således beskrivas som instruerande riktningvisare. Zana fortsätter därefter att instruera och bekräfta Noor, hennes handlingar kan beskrivas som instruerande och bekräftande riktninggivare (rad 7, 11, 13) samt

bekräftande riktninggivare (rad 9). Sekvensen visar en stöttningsprocess som visar hur ett barn som kan något som kamraten inte behärskar stöttar och hjälper sin kamrat mot utvidgade erfarenheter. I sekvensen är det Zana som besitter en kunskap och instruerar och stöttar Noor i en specifik riktning.

Barnen lyckas att skapa en praktisk intersubjektivitet i situationen genom att samordna sina handlingar, trots att de deltar i aktiviteten utifrån olika perspektiv (se Biesta, 1994). Båda barnen modifierar sina handlingar i samspelet så att aktiviteten kan fortsätta. Noor vet inte hur man gör men hon lyssnar på och följer Zanas instruktioner, vilket visar att hon vill vara med. Noor hade kunnat gå därifrån men stannar kvar och anpassar sig till Zanas tydliga och handfasta stöttnings. Det finns inte mycket utrymme för Noor att förhandla i situationen. När hon försöker att sätta sig ner (vilket kan tolkas som att hon vill göra på sitt sätt) uppmanar Zana henne att stå upp. Zana visar genom sin stöttnings att om Noor vill vara med får hon följa de instruktioner som ges (det vill säga följa lekens regler). Samtidigt koordinerar Zana sina handlingar i relation till Noors osäkerhet genom att visa tålmod och en stor portion uppmuntran. Språket fungerar i sekvensen som ett medierande redskap som skapar tydliga ramar för leken, så här gör man i denna lek. Även sången "Let it Go" kan förstås som ett kulturellt redskap som medierar kunskap. Båda barnen har tidigare erfarenheter av sången, vilket bidrar till att de kan samspela kring ett gemensamt innehåll. Sången bidrar till att upprätta en tillfällig intersubjektivitet som gör att leken kan fortsätta.

Sociala förmågor

I sekvensen visas hur Noor skapar mening om hur man gör när man leker sånguppvisning, vilket synliggör en utvidgad social förmåga. Inledningsvis är hon osäker och vet inte hur hon ska agera eller vilka regler som gäller. Utifrån Zanas stöttnings, i form av korta verbala instruktioner som kombineras med fysiska och handgripliga handlingar, blir det möjligt för Noor att succesivt bemästra de olika stegen i aktiviteten. Att Zana stöttar och uppmuntrar sin kamrat så att även hon kan vara med i leken visar även att Zana behärskar flera sociala förmågor. Som exempel kan nämnas förmåga att anpassa såväl verbala och fysiska instruktioner i relation till Noors begränsade kunskaper, liksom att göra detta i en positiv och uppmuntrande ton. Sekvensen utgör ett exempel på lärande inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1934/1999) och hur detta blir möjligt genom stöttnings av en mer kompetent kamrat. Den osäkerhet som Noor inledningsvis ger uttryck för har mot slutet av sekvensen ersatts med

en förändrad erfarenhet (rad 8, 10, 12) som gör att Noor kan delta i aktiviteten på likartade villkor som de andra barnen. Noor har även vidgat sina erfarenheter om vilka regler som gäller när man leker sånguppvisning. Sekvensen illustrerar hur Noor, genom mötet med Zana, blir någon som kan och vet hur hon ska agera och därmed kan hon bli mer delaktig i leken.

Händelsens inramning: Vad blir två plus två?

Det är förmiddag och en liten grupp barn är inne på avdelningen, övriga barn är ute på gården. Azra, Sibel, Dunia, Assad och Nellie sitter på golvet inne i byggrummet och bygger med kapplastavar. I rummet finns även annat bygg- och konstruktionsmaterial tillgängligt och på en vägg sitter siffrorna 1-10 uppsatta med motsvarande antal leksaker under. Den fysiska miljön är utformad för att stödja barnen i deras lärande och utveckling utifrån tanken att miljön utgör den tredje pedagogen.²⁸ Barnen har rika erfarenheter och upplevelser från förskolan där matematik utgör ett dagligt inslag i verksamheten.

Empiriskt exempel, sekvens 5.

- 1 Azra: Eller hur (.) två plus två blir (.) vad blir två plus två (P) ? ((tittar på Dunia)) [ser finurlig ut].
- 2 Dunia: (Dunia fortsätter att bygga med kapplastavarna) [tittar inte upp] °Hmm° (P) .
- 3 Sibel: (P) Fem .
- 4 Azra: Titta!
- 5 Dunia: °Hmm° (.) Fem .
- 6 Azra: Titta! ((sträcker fram händerna och visar två fingrar på varje hand, pek och långfinger)) Plå [säger fel snubblar på ordet] två ((börjar skratta)), [Dunia och Sibel skrattar också] ((pekar på Dunia)) Nu är det hans tur eller hur två och två blir (P) ((tittar lurigt på Dunia)).
- 7 Dunia: *Plå*
- 8 Azra: Nää ((skakar på huvudet)) två plus två (.) fem!
- 9 Dunia: Två plus två .
- 10 Azra: Nähä (.) två!

²⁸ Beskrivningen bygger på samtal med pedagogerna på avdelningen.

- 11 Dunia: Plus .
- 12 Azra: Plus ((visar två fingrar, pek- och långfinger, på varje hand)).
- 13 Dunia: Två .
- 14 Azra: Fem?
- 15 Dunia: Två plus två.
- 16 Azra: Nä (.) titta! Eller hur (.) det här är två ((visar två fingrar på varje hand)) Två ((börjar räkna på fingrarna samtidigt som de är framsträckta) en två tre fyr (.) .
- 17 Dunia: ((skrattar)) Det är fyra .
- 18 Azra: Vad blir två plus två? ((sträcker fram händerna två fingrar på varje hand, pek- och långfinger).
- 19 Dunia: *Fyra* .

I sekvensen visas hur Azra genom sina handlingar målmedvetet och fortlöpande utmanar sina kamrater. Hennes individuella syfte har utifrån dessa handlingar identifierats av forskaren till att hon vill undersöka om kamraterna vet vad den matematiska uträkningen två plus två blir. Eftersom kamraterna antar Azras utmaning kan det även förstås som ett för barnen gemensamt syfte. I sekvensen framstår det som självklart för barnen att de kan använda sina fingrar att räkna på, de vet att varje finger representerar ett tal och de verkar även ha en förståelse för att man kan lägga ihop två tal och få ett annat tal.

Språkliga redskap

Sekvensen ger exempel på en lekfullhet som existerar mellan barnen när de interagerar och samtalar med varandra, vilken tar sig uttryck i finurliga och luriga blickar och skratt. En lekfullhet som bidrar till att barnen möts på lika villkor trots att de har olika erfarenheter och kunskaper. Barnen behöver inte vara överens men de respekterar varandra och försöker tillsammans hitta en lösning på problemet. Att barnen strävar i samma riktning bidrar till att tillräcklig intersubjektivitet uppnås så att samtalet kan fortsätta (Rommetveit, 1974). I sekvensen illustreras hur ett barn som innehar en kompetens, med hjälp av språket, utmanar sina kamrater för att ta reda på om de också vet. Stöttningsprocessen går i huvudsak i en riktning, det är Azra som besitter kunskap och driver processen framåt med hjälp av språket och stöttar sina kamrater (Wood m.fl., 1976). När Azra märker att kamraterna uttrycker en osäkerhet visar och förklarar hon centrala synvinklar av problemet för sina kamrater, samtidigt som hon illustrerar en lösning. Hennes handlingar visar

således på genererande riktningsgivare (rad 6, 18) och instruerande och genererande riktningsgivare (rad 16).

Artefakter och andra medierande resurser

Framträdande i sekvensen är hur Azra använder sina fingrar som medierande resurser, både för att visualisera antal och parbildning samt som stöd när hon räknar (varje finger används som en representation av talet ett). Vygotskij (1978) gör en uppdelning mellan lägre och högre mentala funktioner. De högre mentala förmågorna använder vi till exempel när vi tänker, reflekterar och löser problem. Enligt Vygotskij existerar dessa förmågor först i mellanmänskliga relationer och i psykologiska verktyg innan de internaliseras. Att barnen använder sina fingrar som medierande resurser när de interagerar för att illustrera talmängd och utföra räkneoperationen är ett exempel på att denna högre mentala förmåga ännu inte är internaliserad. I den aktuella sekvensen är det bara Azra som räknar på sina fingrar och använder fingrarna som representation, men Dunia och Sibel verkar införstådda i att det är så man gör, det är inget som ifrågasätts. Det språkliga begreppet plus, medierar en viss betydelse som barnen har tidigare erfarenheter av, det vill säga barnen vet hur plustecknet ska användas, vilket bidrar till att de kan samspela i aktiviteten.

Sociala förmågor

På motsvarande sätt som Wells (2007) framhåller att tillräcklig intersubjektivitet är en förutsättning för att en dialog ska kunna fortgå behöver barnen mötas i ett samförstånd för att samtalet ska kunna fortgå. Kamraterna hade kunnat välja att gå därifrån eller att styra om samtalet mot ett annat innehåll. Istället antar de Azras utmaning och samtalet får en riktning där barnen gemensamt strävar efter att lösa den matematiska uträkningen ”vad blir två plus två.” Sekvensen visar hur barnen möts i samförstånd kring ett gemensamt problem och hur de samspelar för att hitta en lösning på problemet.

Kognitiv och språklig kunskap

I relation till barnens gemensamma syfte, att lösa den matematiska uträkningen ”vad blir två plus två,” syns i sekvensen en osäkerhet i Dunias handlingar, då hon fortsätter att bygga utan att titta upp och uttrycker hmm (rad 2). Här framträder ett mellanrum, som visar att hon inte är säker på svaret. Osäkerheten kvarstår och efter en viss tvekan upprepar hon Sibels svar ”fem” (rad 5). Trots att Azra handlingar visar genererande riktningsgivare (rad 6) verkar osäkerheten

kvarstå och Dunia svarar skrattande ”plå,” vilket tolkas som att hon försöker skoja bort sin osäkerhet. Azra är kamraten som illustrerar uträkningen med stöd av verbala handlingar som förstärks genom att hon samtidigt använder sina fingrar som medierande resurser. Med hjälp av Azra kan Dunia skapa en relation mellan tidigare erfarenhet och det nya hon erfar i situationen. Hon erfar att uträkningen inte blir fem, som hon tidigare uttryckt, utan fyra vilket hon glatt upprepar. Dunia har utvidgat sina erfarenheter. Hon har skapat mening om att två och två blir fyra, det vill säga ett meningsskapande har skett som visar på kognitiv och språklig kunskap. Även i denna sekvens ges exempel på lärande inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1934/1999), som blir möjligt med stöttning av en mer kompetent kamrat. Jag vill understryka att det finns en alternativ tolkning med tanke på att barnen inte har svenska som modersmål. En annan tolkning kan vara att Dunia hela tiden har vetat att svaret är fyra och att osäkerheten som hon uttrycker istället handlar om att hon inte vet vad fyra heter på svenska. I samband med studiens dataproduktion genomfördes emellertid också fältarbete där barnen och verksamheten observerades, och med stor sannolikhet behärskade barnen i den aktuella sekvensen de svenska räkneorden och dess betydelse upp till tio.

Sammanfattande analys

Resultatet visar att när barnen i studien interagerar tillsammans med andra barn i olika förskoleaktiviteter medieras erfarenheter och kunskaper med hjälp av ord, begrepp, språkliga uttryck och utsagor. Likaså visas att även kroppsspråk och fysiska handlingar är betydelsefulla och möjliggör att barnen kan upprätta en gemensam riktning, samspela kring ett innehåll och stötta varandra mot utvidgade erfarenheter (meningsskapande). Betydelsen av artefakter för att barnen ska kunna samordna sina perspektiv och upprätta en gemensam riktning i aktiviteterna är framträdande. När barnen interagerar med artefakter i sin lek framträder en ömsesidighet mellan barnets handlingar och artefakterna som verkar i båda riktningarna. Barnets individuella erfarenheter blir betydelsefulla för att barnen i interaktion ska kunna utvidga ett samtalsinnehåll och utmana varandra mot vidgade erfarenheter. Resultatet synliggör även betydelsen av en mer kunnig kamrat som utifrån sina individuella erfarenheter och kunskaper stöttar sina kamrater mot vidgade erfarenheter. Två olika stöttningsprocesser framträder i resultatet; dels samaktivt stöttande (Mascolo, 2005), dels enkelriktad stöttning (min benämning) utifrån en mer traditionell betydelse

(jmf. Wood m.fl., 1976). Påfallande är också att när barnen interagerar och skapar mening tillsammans med andra barn sker det främst i relation till ett socialt och ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll.

Språket – ett medierande redskap i samaktiv stöttning

Den samaktiva stöttningsprocessen karaktäriseras av ett mer eller mindre ömsesidigt samspel där barnen kommunicerar såväl verbalt som icke verbalt och stöttar varandra utifrån en genuin vilja att förstå varandra. Det innebär inte att barnen alltid är överens eller att de tycker lika, men det finns en strävan att förstå varandra och hantera eventuella meningsskiljaktigheter och problem så att aktiviteten kan fortsätta. Såväl innehåll som turtagning är förhandlingsbart och tar sig uttryck i ett dynamiskt växelspel där barnen samspelar och samarbetar. Barnen bekräftar varandra och driver egna mål och lyfter på så sätt fram sina respektive förmågor. Barnen bidrar med sina erfarenheter och kunskaper och provar olika idéer och argument. På så sätt uppnås en jämvikt i samspelet mellan barnen, även om de deltar utifrån olika förutsättningar, erfarenheter och kompetenser. Resultatet visar att när barnen är delaktiga i en samaktiv stöttningsprocess, stöttar barnen varandra med hjälp av språkliga handlingar som främst visar på bekräftande, instruerande och genererande riktningsgivare. Vanligast är att barnen bekräftar och instruerar varandra, men de bidrar också med sina unika erfarenheter och kompetenser och genererar på så sätt ny kunskap. Vid några tillfällen förekommer handlingar som visar på utmanande riktningsgivare och vid ett tillfälle förekommer förmanande riktningsgivare (se sekvens 3). I sekvens 1, ”bilen startar inte” försöker barnen omväxlande att om-orientera varandras handlingar så att innehållet i leken i större utsträckning ska överensstämma med barnens individuella syften. Barnens försök till om-orientering fungerar dock inte eftersom barnen samtidigt strävar mot ett gemensamt syfte som framstår som överordnat och som skapar en gemensam riktning i leken.

Språket – ett medierande redskap i enkelriktad stöttning

I resultatet visas även exempel på hur barn som besitter kunskap eller en kompetens som kamraterna inte behärskar försöker att visa eller ”lära ut” det till sina kamrater. Språket utgör en central medierande resurs när ett barn stöttar sina kamrater i en bestämd riktning, vilket kan beskrivas som en enkelriktad

stöttningsprocess. Även om det sker ett samspel mellan barnen så är det ett barn som styr riktningen utifrån sina erfarenheter och kunskaper, medan de andra barnen i hög grad följer den riktning som anges. Det ska tilläggas att det finns enstaka exempel där barn väljer att lämna situationen och gå därifrån. Även om stöttningsprocessen är enkelriktad är stämningen i de flesta situationer positiv och lekfull. Den enkelriktade stöttningsprocessen kännetecknas av att det stöttande barnet verbalt uppmuntrar och instruerar sina kamrater och tillför ny kunskap. I den enkelriktade stöttningsprocessen förekommer främst bekräftande, instruerande och genererande riktningsgivare.

Sammanfattningsvis visar resultatet att när barnen i studien samtalar och skapar mening tillsammans med andra barn förekommer både samaktiva och mer enkelriktade stöttningsprocesser. Oavsett stöttningsprocess visar resultatet att riktningsgivare förekommer i samspelet mellan barnen och att bekräftande, instruerande och genererade riktningsgivare är vanligast förekommande. Utmanande riktningsgivare förekommer i några fall och barnen gör även försök att om-orientera varandras handlingar, vilket sällan lyckas. Förmanande riktningsgivare förekommer endast vid ett tillfälle.

Sociala förmågor och kognitiv och språklig kunskap

Resultatet illustrerar att barnen är kompetenta inom olika områden och att de gärna delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper till sina kamrater. När barnen samspekar i olika aktiviteter skapar de mening om hur man samarbetar och löser problem tillsammans, men även hur regler och ramar för lek och gemensamma aktiviteter upprätthålls och kommuniceras. På så sätt kan barnen utveckla en utvidgad social kompetens. Barnen berättar, instruerar, förklarar, argumenterar och löser problem tillsammans; förmågor som kan hänföras till kognitiv och språklig kunskap. Det verbala språket i kombination med kroppsspråk blir ett centralt, kulturellt redskap som bidrar till att barnen tillsammans kan bygga upp och utforska olika innehåll i lek och samtal, vilket också bidrar till att barnen får utvidgade erfarenheter av språkets sociala funktion.

7. Pedagogens stöttning av barns meningsskapande

I detta kapitel undersöks och analyseras meningsskapande processer och innehåll som utvecklas i samspelet mellan barn och pedagog (social dimension). Pedagogens stöttning och de konsekvenser den får för barnens meningsskapande utgör kapitlets fokus, alltså hur pedagogen genom språkliga handlingar stöttar barnen mot nyanserade eller utvidgade erfarenheter. Frågor som undersöks är: vad karaktäriserar stöttningsprocessen och i vilken riktning sker stöttningen, det vill säga vilket innehåll prioriteras och placeras i förgrunden. Som redogjorts för i studiens metodologi liksom i inledningen till resultatet analyseras pedagogens stöttning i detta kapitlet med hjälp av epistemologiska riktninggivare (EMA).

Det är inte alltid som pedagogens avsikt med stöttningen och det meningsinnehåll som barnet utvecklar kunskap om sig korrelerar. Det innebär att pedagogen kan ha ett syfte med det innehåll som lyfts fram och den stöttning som erbjuds i en aktivitet, men barnets intresse och uppmärksamhet kanske delvis riktas mot något annat. Ett konkret exempel är att pedagogen berättar en saga för barnen med stöd av flanellografbilder. Syftet med aktiviteten och pedagogens handlingar är att barnen ska utveckla kunskap om ett moraliskt innehåll. Här är det viktigt att understryka att eftersom det är en grupp barn kommer det innehåll som barnen skapar mening om troligen att variera eftersom barnens tidigare erfarenheter varierar. Även om det är troligt att några av barnen skapar mening om ett moraliskt innehåll i linje med pedagogens syfte, kommer en del barn även att utveckla kunskap om annat meningsinnehåll. Exempelvis meningsinnehåll som är av mer socialiserande eller estetiskt karaktär: ”om jag sitter tyst och lyssnar får jag plocka ner en bild när sagan är slut” eller ”vad vackra och mjuka bilderna är.” Ytterligare ett exempel från studiens empiri illustreras i sekvens tio i detta kapitlet, där pedagogens avsikt och det innehåll som barnet skapar mening om inte harmoniserar.

Kapitlet består av två delar. Den första delen visar fyra exempel från *planerade förskoleaktiviteter* (sekvens 6-9), vilka kännetecknas av att pedagogen har ett förutbestämt syfte som skapar en riktning för aktiviteten. Syftet och riktningen som pedagogen införlivar i samspelet med barnen villkorar i hög grad den

stöttning som erbjuds. Exempel på planerade aktiviteter i studien är samling och skapande aktiviteter. Den andra delen visar två exempel från *barns egenvalda förskoleaktiviteter med en deltagande pedagog* (sekvens 10-11), vilka syftar på aktiviteter som barnen själva valt inom ramen för den pågående verksamheten, och där det finns en deltagande pedagog som interagerar och kommunicerar med barnen.

Resultatet presenteras enligt följande struktur:

- (1) Händelsens inramning – varje nytt exempel inleds med en kortfattad och övergripande beskrivning av den händelse som sekvensen är hämtad från.
- (2) Empiriskt exempel (sekvens).
- (3) Resultaten av de empiriska exemplen från planerade förskoleaktiviteter presenteras under rubrikerna: *artefakter och språkliga redskap, pedagogens stöttning* och *kognitivt och språkligt innehåll*. I sekvens sex och sju beskrivs vilket innehåll som pedagogen lyfter fram och placerar i förgrunden, med avseende på vilket innehåll som det blir möjligt för barnen att skapa mening om. I sekvens åtta och nio visas vilket innehåll barnet har skapat mening om i situationen, med fokus på det faktiska meningsinnehållet som har analyserats med hjälp av praktisk epistemologisk analys (PEA). Slutligen presenteras resultatet från barnens egenvalda förskoleaktiviteter.

Händelsens inramning: Språkresan

Pedagogen (P) har samlat en grupp barn för att ha samling och har med sig en stor röd väska innehållande fyra mindre väskor i olika färger. De olika väskorna rymmer i sin tur olika små föremål. Pedagogen och de nio barnen Ervin, Hilda, Ivan, David, Azra, Alfred, Assad, Zana och Alex sitter i en ring på golvet. När alla barnen sitter still och sorlet har tystnat plockar pedagogen fram den stora röda väskan som är gömd bakom ryggen. Följande sekvens visar de första inledande minuterna på en samling mellan en pedagog och nio stycken barn. Pedagogen har innan aktiviteten börjar berättat för mig som forskare att syftet med samlingen är att den ska vara språkstödande.

Empiriskt exempel, sekvens 6.

- 1 P: Vad är det här för något? ((håller väskan i knät).
- 2 Assad: En väska.
- 3 P: En väska med en..
- 4 Alla: ((i kör)) EN NALLE!
- 5 P: En nalle PÅ så fint(.) här är han ((pekar på nallen)) [flera av barnen sträcker sig fram och känner på nallen] Vad är det för bokstav där? ((pekar på S)) [första bokstaven i ordet Språkresa som står på väskan].
- 6 Zana: S.
- 7 P: S.
- 8 David: Det är min mamma.
- 9 P: ((tittar på David)) Å börjar din mamma på den (.) här står det SPRÅKRESAN. ((pekar på ordet och drar med fingret i läsriktning samtidigt som hen ljudar ordet, ser förväntansfull ut)).
- 10 David: ((nickar)).
- 11 Zana: Ska vi resa nu med alla kläder?
- 12 P: Ja (.) vi får åka på en liten språkresa (.) vi har en väska med oss(P) så nu kan vi åka iväg på en liten språkresa.
- 13 Assad: Kan man resa med den?
- 14 P: ((tittar på Assad)) Kan man göra (.) men vad var språk (.) vad betyder språk?
- 15 Zana: Berätta!
- 16 P: Ja man kan berätta på alla de här språken ((pekar på alla barnen i ringen)).
- 17 Ivan: Och man kan prata.
- 18 P: Man kan prata (.) precis (.) det betyder så mycket (.) det är svårt att säga en sak (P) är ni beredda?
- 19 Alla: ((i kör)) JA!
- 20 P: ((Gör en gest med handen)) Vi får göra lite plats här (P) hörni nu är det väldigt väldigt väldigt SMÅ saker ((visar små genom att föra händerna mot varandra)).

- 21 Assad: Man får vara försiktig.
- 22 P: ((Tittar och pekar på Assad)) Bra Assad.
- 23 Ervin: Jag är inte rädd.
- 24 P: Nej man behöver inte vara rädd. Det är väldigt små små små saker jättesmå saker ((visar små genom att föra pekfingrarna nära varandra)). Och eftersom vi är så många (.) först vad kan man göra med ögonen ((pekar på båda ögonen och gör en gest för att illustrera hur man tittar)).
- 25 Alla: ((i kör)) TITTA!
- 26 P: Titta ja precis ((tittar på barnen)) så inte alla kastar sina fingrar i så får vi hjälpas åt och säga vem som ska göra vad och så.
- 27 Zana: Får jag säga en sak när vi var på en fest min syster skulle ((otydligt)) du får bara kolla med ögonen.
- 28 P: Kanon ((visar tummen upp)) det har vi ju sagt några gånger här nu. Vi får hjälpas åt så man inte alltid bara ((visar hur man kastar sig över sakerna)) och tar allting med händerna (P) det kanske inte alltid funkar.
- 29 Zana: Men älskar man halsbanden får man säga till mamma att ta det.
- 30 P: Det var en bra ide ((visar tummen upp)) det kan man göra så kanske man kan få känna på det (P) det ser ju så fint ut (.) de är ju så vackra det klart man vill titta.

I sekvensen visas exempel på vad barnen vet och kan utifrån tidigare erfarenheter. Azra associerar väskan med en resväska och då är det självklart för henne att man kan resa med den och att den innehåller kläder. David vet att hans mammas namn börjar på bokstaven S och Assad vet att man behöver vara försiktig med små saker. Likaså framstår det som en självklarhet för alla barnen att man tittar med ögonen.

Artefakter och språkliga redskap

Inledningsvis visar sekvensen hur pedagogen fångar barnens uppmärksamhet, intresse och fokus genom att ta hjälp av en ”hemlig” röd väska (en artefakt) och med dess hjälp skapar ett intersubjektivt samförstånd i mötet med barnen. Barnen har tidigare erfarenheter av väskan och vet att den brukar innehålla spännande föremål. Väskan utgör ett exempel på en artefakt som medierar vissa föreställningar och kunskaper för barnen. Genom att ta hjälp av väskan kan pedagogen skapa en riktning i samtalet som kan liknas vid det Habermas (1995) definierar som ett ömsesidigt perspektivtagande. Pedagogen fortsätter att presentera väskan för barnen med stor spänning, samtidigt som hon uppmärksammar barnen på att det står något på väskan och att ordet börjar på bokstaven s och ljudar högt språkresan. Eftersom barnen och pedagogen har tidigare (gemensamma) erfarenheter av aktiviteten och de artefakter som används kan det ömsesidiga perspektivtagandet dem emellan förstärkas. Det finns i situationen en tyst överenskommelse och en förväntan, beträffande hur aktiviteten går till och vad som ska hända. Tack vare att deltagarna delvis har koordinerat sina perspektiv och sin uppmärksamhet kan en tillfällig och tillräcklig intersubjektiv samsyn (Rommetveit, 1974) skapas mellan pedagog och barn så att aktiviteten kan fortsätta. Den intersubjektiva samsynen är dock temporär och behöver kontinuerligt återupprättas.

På (rad 11) visas att Zana associerar väskan med en resväska och då vet hon utifrån tidigare erfarenheter att den innehåller kläder och undrar om de ska resa med alla kläder. Även Assad (rad 13) undrar om de ska resa med väskan. Väskan i kombination med begreppet språkresan utgör ett exempel på hur kulturella redskap (artefakter och språkliga redskap) medierar en viss betydelse för barnen. I detta fall förknippar Zana och Assad väskan med kläder och med resor. Zana och Assads frågor visar på ett mellanrum som pedagogen inte följer upp. Istället styr hon tillbaka barnens uppmärksamhet till språkbegreppet (rad 12, 14), och hon ändrar riktningen i samtalet genom att lyfta fram ett specifikt innehåll (omorienterande riktningsgivare).

Pedagogens stöttning

Sekvensen visar hur pedagogen leder aktiviteten utifrån ett planerat syfte och hur hon lyfter fram ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll. Det gör hon genom att berätta att ordet på väskan börjar på bokstaven S och genom att ljuda språkresan samtidigt som läsriktningen visas. Aktiviteten inleds med en öppen

fråga till barnen som Assad svarar på. Pedagogen bekräftar Assads svar genom att upprepa hans utsaga och utvecklar den till en öppen fråga som riktas till alla barnen (rad 3). Pedagogens handlingar kan här beskrivas i termer av bekräftande riktningsgivare, det vill säga pedagogen skapar en riktning i aktiviteten genom att bekräfta Assads utsaga. Samtliga barn svarar i kör på frågan (rad 4). Pedagogen upprepar och bekräftar barnens svar (rad 5, bekräftande riktningsgivare). Därefter ställer pedagogen en öppen fråga till barnen igen. Även om pedagogen formulerar öppna frågor är det i sekvensen givet att hon söker efter specifika svar. Pedagogens handlingar synliggör på så vis vilket innehåll som är i förgrunden, i detta fall ett språkligt och kognitivt innehåll. När David (rad 8) associerar bokstaven S med sin mamma, upprepar och förstärker pedagogen återigen Davids svar (rad 9, bekräftande riktningsgivare). Därefter ändrar hon riktning och styr tillbaka barnens fokus till språkbegreppet genom att peka på läsriktningen och ljuda språkresan högt. Hennes handlingar visar på om-orienterande riktningsgivare.

På rad 14 utmanar pedagogen barnen att reflektera över vad språk betyder på en metanivå (många barn har inte svenska som modersmål). Pedagogens handlingar visar utmanade riktningvisare. Hon fortsätter att upprepa och bekräfta barnens utsagor (rad 16, 18, bekräftande riktningsgivare), samtidigt som hon utvidgar deras utsagor. Sekvensen illustrerar även hur pedagogen i samspelet med barnen visar på en variation av språk genom att tillämpa verbalt språk (svenska och engelska) kroppsspråk och TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Därigenom uppmärksammar och visar hon barnen på att det går att kommunicera på olika sätt, det vill säga barnen erbjuds att skapa mening om ett utvidgat språkbegrepp. För en del barn förefaller det som att väskan och begreppet språkresan medierar föreställningar som har med resande att göra, vilket pedagogen inte följer upp i den aktuella situationen.

Vidare visar sekvensen att pedagogen inte utvecklar Ervins utsaga när han uttrycker att han inte är rädd. Istället försöker hon om-orientera hans handlingar så att de kan fortsätta att utveckla innehållet om de gemensamma reglerna. På rad 27 och 29 visas hur Zana rekonstruerar sin egen kunskap, det vill säga hon samlar ihop det som är känt sedan tidigare (det hon redan vet). På rad 28 visas att pedagogens handlingar i samspelet med Zana återigen kan beskrivas som bekräftande och om-orienterande riktningsgivare. Samtalets fokus kan på så sätt riktas mot de gemensamma reglerna. Pedagogen betonar vikten av att visa hänsyn för att alla ska kunna se och vara delaktiga i aktiviteten (omsorg om

andra) och använder språkliga uttryck som ”titta med ögonen”, ”inte kasta sig över föremålen och ta dem med fingrarna” liksom att ”hjälpas åt och säga vem som ska göra vad”.

Kognitivt och språkligt innehåll

Framträdande i sekvensen är hur pedagogen använder språket som ett redskap för att organisera och skapa ordning i aktiviteten och hur hon sammanflätar ett kognitivt och språkligt innehåll med ett omsorgsinriktat innehåll, vilket utgör ett exempel på den nära relationen mellan lärande och omsorg i förskolans verksamhet. Vikten av att barnen förstår och kan förhålla sig till de gemensamma sociala reglerna i aktiviteten blir i denna sekvens central för att pedagogen ska kunna fortsätta aktiviteten och rikta barnens fokus mot ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll. Att följa de sociala reglerna blir också ett sätt för barnen att visa omsorg om sina kamrater, så att alla kan se och vara delaktiga. I sekvensen visas hur Pedagogen skapar delmål (syften) inom det övergripande syftet ”att ha en språksamling” som tolkas som att hon vill skapa en gemensam agenda för vilka regler som gäller under aktiviteten. Pedagogen betonar att nu får de skapa lite plats för det är väldigt små saker. När Ervin uttrycker att han inte är rädd (rad 23) bekräftar pedagogen honom (rad 24) och visar därefter praktiskt hur man gör när man är försiktig. Pedagogen frågar barnen vad man kan göra med ögonen samtidigt som hon pekar på ögonen och gör en gest som illustrerar ”titta”. Hon uppmärksammar därigenom barnen, både verbalt och med kroppsspråk, på hur man gör när man är försiktig. Pedagogens handlingar kan beskrivas som generande riktningsgivare. I detta fall genererar pedagogen praktisk kunskap om hur man gör när man är försiktig i den här situationen, vilket innebär att titta med ögonen och att inte kasta sig inte över sakerna.

Händelsens inramning: Trafikljus

Pedagogen (P) har samlat en grupp barn inne på stora torget. Idag är det Zana, Assad, David, Ivan och Alex från femårsgruppen som deltar. Även vid detta tillfälle används det språkstimulerande materialet språkresan, som presenterades i föregående sekvens. Pedagogen och barnen utforskar de små föremålen som ligger i en av väskorna, och i följande sekvens har pedagogen precis plockat fram ett litet trafikljus ur väskan. Pedagogen har innan aktiviteten berättat för mig som forskare att syftet med samlingen är att den ska vara språkstödande.

Empiriskt exempel, sekvens 7.

- 1 Alla: ((flera barn i mun på varandra)) En skylt en stopp
STOPP!
- 2 Zana: Först kommer det rött sen gul sen blå.
- 3 P: Blå? ((tittar frågande på Zana)).
- 4 Zana: Grön.
- 5 P: Grön (P) hörni(.)vad har man en sån här
till?
- 6 Zana: Till bilarna.
- 7 P: Till bilarna (.) varför ska man ha en sån?
- 8 Assad: För att man får stoppa när det kommer bilar
förbi.
- 9 P: Varför är de bra då?
- 10 David: För annars kan man trampa människor.
- 11 Zana: Nä (.) annars kan de kan krossa bilarna.
- 12 Assad: Krocka.
- 13 P: Krocka och jag förstår vad du menar ((tittar på
David)) så de inte kör på människorna också
jag förstår vad du menar David (P) det är
ju som vi brukar säga till varandra också
STOPP.
- 14 Zana: Stopp (P) du får inte göra någonting.
- 15 P: Nä vad betyder det vad ska man göra då när
man säger stopp?
- 16 Alla: Sluta! ((P nickar)).
- 17 P: Det är väldigt viktigt att lyssna om någon..
- 18 Zana: Och gult då?
- 19 P: Gult?
- 20 Ivan: Det betyder att man behöver köra snabbt.
- 21 P: Köra snabbt? ((tittar på Ivan)).
- 22 Alex: Nä man måste vänta på något.
- 23 P: Precis.
- 24 David: När man går snabbt då kommer polisen.

- 25 P: Man får inte köra för fort (.) polisen kommer ju och hjälper om det är någon som kör för fort(.)för det är ju lite farligt (.) så polisen hjälper till att påminna näna nu måste vi köra lite lagom fort (P) de är snälla poliserna.
- 26 Ivan: Jag menar att man behöver skynda sig när det är gult.
- 27 P: Mmm [sitter tyst och se ut att fundera] ja såhär (.) om det är rött eller om det är grönt och blir gult då får man skynda sig lite (P) men när det är rött och blir gult då får man förbereda sig nu är det snart nu är det snart dags.

För Ivan står det fast att gult trafikljus betyder att man behöver skynda sig att köra (köra snabbt) för att hinna innan det blir rött. Alex däremot associerar gult trafikljus med att man ska vänta på något, det vill säga för honom står det fast att när det blir gult ljus då behöver man sakta ner. Det är intressant att notera att det är olika saker som står fast för barnen, vilket troligen kan förklaras av att de har olika erfarenheter av hur bilister gör när det blir gult ljus.

Artefakter och språkliga redskap

Sekvensen utgör ett exempel på hur barn och pedagog interagerar med artefakter och använder språkliga redskap för att konstruera mening och kunskap tillsammans. I sekvensen visas hur artefakten (trafikljuset) medierar vissa föreställningar och kunskaper för barnen. Utifrån barnens olika förklaringar är det troligt att deras individuella, tidigare erfarenheter av trafikljus skiljer sig åt. När Zana inledningsvis förklarar vilka färger som visas på trafikljuset, rättar inte pedagogen henne utan istället upprepar hon Zanas svar och tittar lite frågande på henne (rad 3). Pedagogens handlingar kan beskrivas som om-orienterande riktningsgivare, vilket skapar en möjlighet för Zana att själv ändra sitt svar (rad 4). På rad 9-13 visas hur pedagogen genom att ta ett steg tillbaka och vara tyst skapar möjlighet och utrymme för barnen att respondera och bygga vidare på varandras yttranden. Detta utgör ett exempel på hur pedagogen medvetet kan dra nytta av barnens olika erfarenheter och kunskaper och tillsammans låta dem vidareutveckla ett samtalsinnehåll. Det kan

jämföras med hur Jordan (2009) använder begreppet co-construction för att synliggöra den process som uppstår när barn och lärare tillsammans konstruerar mening och kunskap. Pedagogens delaktighet består i att hon är lyhörd och läser av situationen, därigenom fyller hon en viktig funktion och kan förtydliga och klargöra så att inget barn känner sig missförstått.

Pedagogens stöttning

I den andra delen av sekvensen utmanas Ivan av pedagogen att utveckla sitt resonemang (rad 19-27). Pedagogen upprepar (rad 21) Ivans utsaga och tittar lite frågande på honom, vilket tolkas som att hon försöker att utmana honom att utveckla sitt svar (utmanande riktningsgivare). Ett par turer längre fram antar Ivan utmaningen och utvecklar och förtydligar sin utsaga (rad 26). Detta är ett exempel på att det inte alltid går att se konsekvensen av pedagogens stöttning för det enskilda barnet direkt, utan barnet responderar först ett par (ibland flera) turer längre fram i samtalet. Ibland är barnets respons mycket subtil eller består av tystnad. Istället är det andra barn som responderar, alternativt kommer med nya inlägg i samtalet, vilket bidrar till en komplexitet och en svårighet för pedagogen att följa upp och utveckla enskilda barns utsagor. I sekvensen visas exempel på hur pedagogen balanserar mellan individuell och kollektiv stöttning. Hon följer upp och utvecklar individuella yttranden som bidrar till en djupare förståelse av hur det enskilda barnet uppfattar och förstår situationen (individuell stöttning). Parallellt stöttar hon hela gruppen, vilket kan beskrivas som en form av kollektiv stöttning. Den kollektiva stöttningsprocessen kännetecknas av att pedagogen försöker att samordna barnens olika perspektiv inom ramen för syftet med aktiviteten, samtidigt som hon utmanar barnen och driver processen framåt. Kollektiv stöttning innebär också att pedagogen inkluderar alla, fördelar talutrymmet, förtydligar och klargör så att inget barn känner sig utanför eller missförstått. Vygotskijs (1934/1999) teori om lärande inom den proximala utvecklingszonen blir här applicerbar för att visa betydelsen av att pedagogen har kännedom om de olika barnens erfarenheter och utveckling. På så sätt kan pedagogen planera innehållet i aktiviteten och samtalet så att det innehåller utmaningar på olika nivåer, och möta barnen med det stöd som respektive barn behöver.

Sekvensen visar sammantaget hur pedagogen balanserar mellan individuell och kollektiv stöttning och uppmuntrar barnen att dela med sig av sin individuella erfarenheter för att de tillsammans ska kunna utforska och utvidga innehållet som i huvudsak är av kognitiv/språklig karaktär.

Kognitivt och språkligt innehåll

I sekvensen visas hur pedagogen placerar ett kognitivt och språkligt innehåll i förgrunden som hon i samspel med barnen utforskar och utvidgar. På rad 5, 7 och 9 uppmuntrar pedagogen barnen att utveckla sitt resonemang, hon upprepar barnens utsagor (bekräftande riktninggivare) och ställer följdfrågor. Genom att ställa följdfrågor till barnen stöttar hon dem att återskapa (rekonstruera) sin sedan tidigare kända kunskap om trafikljusens funktion. När deltagande barn ges utrymme att berätta och dela med sig av sina erfarenheter, tankar och kunskaper möjliggörs en utvidgad kognitiv förståelse av innehållet för de andra barnen. Pedagogen kan således dra nytta av att barn besitter kompetenser och har erfarenheter inom olika områden och uppmuntra barnen att kommunicera dessa till de andra barnen. Dewey lyfter fram att erfarenheter kan delas genom kommunikation och att mening därmed kan kommuniceras mellan människor (Biesta, 2007).

Händelsens inramning: Jag får inte rita mina naglar

Pedagogen har samlat de tre barnen Ivan, Noor och Alfred runt ett bord i det stora allrummet för en gemensam skapande aktivitet. Det är december månad och varje dag skickar tomten ett brev till barnen på förskolan och ber om hjälp med olika uppdrag. Idag har tomten varit ute och letat efter en gran och han uppmanar barnen att tillsammans skapa en gran med hjälp av sina händer. Barnen börjar med att rita av sina händer på ett grönt papper. Ivan har målat blå tusch på sin tumnagel och sträcker fram den och låtsas att han har klämt sig. Noor uppmärksammar det och följande sekvens utspelar sig mellan Noor och en pedagog. Pedagogen har innan aktiviteten berättat för forskaren att det är en övning där barnen ska rita, klippa och klistra, vilket ska resultera i en gemensamt skapad gran. Syftet med aktiviteten är att barnen ska tillägna sig praktiska erfarenheter av att rita, klippa och klistra samt erfarenheter av att samarbeta genom att hjälpas åt och skapa något tillsammans med sina kamrater.

Empiriskt exempel, sekvens 8.

- 1 Noor: Jag ska också göra så..
 2 P: Ska du också göra så (.) har du klämt dig på fingret? ((tittar på Noor)).

- 3 Noor: Vet du [säger pedagogens namn] jag tvättar där färgerna på mina naglar (P) så min mamma Marit får inte rita naglar.
- 4 P: Brukar mamma rita naglar (.) hur menar du? ((tittar på Noor)) Noor hur menar du? [Ivan visar sina fingrar] Noor hur menar du? Säg en gång till.
- 5 Noor: Min mamma har sagt att jag får inte rita mina naglar.
- 6 P: Du får INTE göra så hemma (.) nä (.) okey men vet du vad med tuschpenna så kan man lätt tvätta bort det sedan ((tittar på Noor och målar lite tusch på nageln och gnuggar bort det)) så du kan få rita här nu så kan vi tvätta bort det sedan.
- 7 Noor: Okey.
- 8 P: Ibland brukar det färga av sig det kanske är därför mamma inte vill (.) men vi kan tvätta bort det sedan ingen fara.
- 9 Noor: Okey ((målar lite försiktigt på ena nageln och ler).

Noor vet utifrån tidigare erfarenheter att hon inte får rita på sina naglar hemma för sin mamma, det vill säga det står fast för henne.

Artefakter och språkliga redskap

Sekvensen visar ett språkligt samspel som uppstår mellan Noor och pedagogen till följd av att Noor uppmärksammar och blir inspirerad av ett annat barns handlingar. Noor vet av erfarenhet att så får hon inte göra hemma, det är en regel som hon känner till sedan tidigare. I den här sekvensen blir naglar något som man kan rita på och använder man en tuschpenna går det dessutom lätt att ta bort. Sekvensen utmärks av att pedagogen visar en genuin vilja att förstå och lyssna på Noor som har svårt att uttrycka sig på svenska. Pedagoggen lyssnar uppmärksam och försöker inledningsvis att sammanfatta essensen i det Noor berättar genom att lyfta fram begreppen ”rita naglar”, ”inte” och ”hemma”. Samtidigt uppmuntrar pedagoggen Noor att formulera sig och att berätta igen genom att använda korta verbala uttryck som, ”hur menar du”, ”säg en gång till”. Samspelet mellan Noor och pedagoggen är framåtriktat, pedagoggen vill förstå samtidigt som Noor därmed utmanas och uppmuntras att med hjälp av språkliga redskap kommunicera vad hon menar. När pedagoggen har förstått vad

Noor vill kommunicera nöjer hon sig inte med det utan visar också Noor en lösning på problemet.

Pedagogens stöttning

Det nära samspelet mellan Noor och pedagogen bidrar till att pedagogen får en förståelse för vad som är problematiskt för Noor. Med hjälp av språket och konkreta visualiserande handlingar stöttar pedagogen Noor mot utvidgade erfarenheter. Noor uttrycker inledningsvis en osäkerhet som kan identifieras som ett mellanrum (rad 1). På rad 3 visas att Noor vet att det går att måla på naglarna men det är inte tillåtet för henne att göra det (det står fast). Mellanrummet kvarstår (se, rad 3 och 5) och pedagogen försöker att förstå vad det är som är problematiskt för Noor. På rad 5 förklarar Noor att hennes mamma har sagt att hon inte får rita på sina naglar. Pedagogens handlingar visar då genererande och instruerande riktningsgivare (rad 6), vilka stöttar Noor och ett utvidgat handlingsalternativ erbjuds; ”vi gör såhär...och sedan går det att tvätta bort.” På rad 8 kan pedagogens handlingar beskrivas som genererande riktningsgivare. Genom att pedagogen förklarar för Noor att det kan färga av sig och att det kanske är därför mamma inte vill att hon ska göra det hemma, genererar pedagogen ny kunskap som utvidgar Noors handlingsrepertoar. Pedagogen stöttar Noor i att skapa relationer mellan hennes tidigare erfarenheter och det nya hon möter i situationen, genom att succesivt utvidga innehållet med ny fakta och klargöra att i förskolan gäller andra regler än hemma. Trots att fler barn deltar i aktiviteten visas här exempel på en fördjupad individuell stöttning och konsekvenser det leder till i form av att Noor kan tillägna sig en utvidgad erfarenhet.

I Noors handlingar (rad 7 och 9) kan vi se att Noor tillägnat sig en utvidgad erfarenhet i situationen, då hon har fått praktisk kunskap om hur man gör för att måla på naglarna på ett sätt som går att ta bort. Hon erbjuds även vidgade erfarenheter om att i förskolan gäller andra regler än hemma, vilket kan ses som ett exempel på ett mer omsorgsinriktat (socialiserande) meningsinnehåll. I sekvensen (rad 9) ser vi att Noor försiktigt testar den nya erfarenheten i situationen och hon skapar mening om att här och nu är det tillåtet att måla på naglarna.

Händelsens inramning: Tumme, pekfinger, långfinger och rakfinger

Följande sekvens illustrerar en fortsättning på föregående aktivitet. Barnen har ritat av sina händer på det gröna pappret och ska nu klippa ut dem. Ivan håller på att klippa ut sina avritade händer under stor koncentration. Pedagogen sitter bredvid och hjälper honom att hålla i pappret och instruerar honom verbalt och praktiskt gällande hur han ska klippa. Ivan har inte svenska som modersmål, varvid pedagogen är noga med att lyfta fram och betona de rätta begreppen för respektive finger.

Empiriskt exempel, sekvens 9.

- 1 Ivan: Jag har lärit mig.
- 2 P: Titta (.) pekfinger långfinger vilken ska vi ta nu? Tumme eller ringfinger? ((håller upp pappret och pekar på de avritade fingrarna)).
- 3 Ivan: Mm tumme.
- 4 P: Tumme.
- 5 Ivan: Jag kan själv.
- 6 P: Mm ah ah ja precis och så runt där du har gjort strecket klipper vi. Sådär vänta! Så du inte klipper (.) du får klippa långsamt det behöver inte gå fort (P) det är inte bråttom och så hela vägen ut(.) så får vi en tumme som sticker fram kolla!
- 7 Ivan: Ååå ((ser glad och nöjd ut)).
- 8 P: Tumme (.) pekfingret (.) långfingret (.) och åå (P) rrr ((pekar på de avritade ringfingret på pappret)).
- 9 Ivan: Rakfingret.
- 10 P: Rrr (.) ring ((pekar på sitt ringfingret och den ring som sitter på fingret)).
- 11 Ivan: Ringfinger! ((lyser upp med hela ansiktet och ser glad ut)).
- 12 P: Ringfinger man brukar ha en ring på det fingret (.) det är därför den kallas så.

I sekvensen visas att Ivan vet vilket finger som benämns som tumme, likaså är det självklart för honom att han kan själv, vilket med ett analytiskt begrepp benämns det som *står fast* i situationen.

Artefakter och språkliga redskap

De artefakter som finns tillgängliga i sekvensen är grönt papper, sax och en fingerring. Barnen har tidigare ritat av sina händer på ett grönt papper och nu ska Ivan klippa ut sin hand med hjälp av saxen. Sekvensen visar det nära samspelet mellan pojken och pedagogen och hur de interagerar med hjälp av språkliga redskap. Ivan är tydlig med att betona sin autonomi med uttryck som ”jag har lärit mig” och ”jag kan själv”. Pedagogen använder flera verbala uttryck (rad 6) för att guida och stötta Ivan att klara momentet på egen hand, som exempelvis ”runt där du har gjort strecket”, ”sådär vänta”, ”klippa långsamt”, ”det behöver inte gå fort”. Pedagogen försöker stötta Ivan att komma på vad det fjärde fingret heter (efter tumme, pekfinger och långfinger) genom att visa på det avritade ringfingret på pappret (rad 8), samtidigt som hon ger honom en ledtråd genom att berätta vilken bokstav begreppet börjar på. Ivan svarar visserligen logiskt utifrån det han ser och hör när han säger rakt fingret, men i den här situationen är det tydligt att pedagogen söker det ”rätta” begreppet. Hon ger honom ytterligare en ledtråd genom att peka på den ring som sitter på hennes ringfinger och ljudar ”rr ring.”

Pedagogens stöttning

Även i denna sekvens visas exempel på fördjupad individuell stöttning. Genom att vara nära och lyssna på barnet kan pedagogen uppmärksamma vad som är svårt eller oklart för Ivan och stötta vid behov. Pedagogen kombinerar det verbala språket med kroppsspråk för att instruera och stötta Ivans handlingar. Samtidigt för pedagogen in olika relevanta begrepp och konkretiserar dem, namnger vad fingrarna heter och pekar på respektive finger. Pedagogens handlingar visar instruerande riktningsgivare (rad 2 och 8) och bekräftande och instruerande riktningvisare (rad 6). När Ivan inte riktigt kommer fram till det ”rätta” svaret (rad 9) försöker pedagogen stötta honom att tänka annorlunda genom att ge honom en ledtråd och pekar på ringen på sitt ringfinger, samtidigt som hon ljudar ”rrr ring.” Pedagogens handlingar kan beskrivas som omorienterande och delvis instruerande riktningsgivare vilket leder till att Ivan kommer fram till att det heter ringfinger (rad 10).

Kognitiv och språklig kunskap

Sekvensen visar att Ivan har skapat kunskap om ett kognitivt och språkligt innehåll, i betydelsen vad respektive finger heter på svenska, samt praktisk kunskap om att klippa noga och följa en linje. Utifrån Ivans handlingar (rad 1, 5, 7) är det rimligt att anta att han har fått utvidgade praktiska färdigheter i att klippa noga och följa en linje. På rad 9 när Ivan svarar ”rakfinger” kan ett mellanrum identifieras som med hjälp av pedagogens stöttning kan fyllas (rad 11). Utifrån Ivans kroppsspråk och ansiktsuttryck, liksom hans verbala handlingar framkommer att han troligen tillägnat sig mening som stärker känslan av att han kan själv. I sekvensen visas hur pedagogen erbjuder en förklaring till varför det heter ringfinger, vilken hon förstärker och visualiserar genom att peka på ringen som sitter på ringfingret. Utifrån de handlingar som visas i sekvensen går det dock inte att se om Ivan utvecklat kognitiv och språklig kunskap om varför fingret kallas ringfinger.

Följande två sekvenser visar exempel på barns meningsskapande i *barns egenvalda förskoleaktiviteter med en deltagande pedagog*. Det språkliga samspelet mellan pedagog och barn kännetecknas i dessa aktiviteter av en större symmetri och ett mer jämt fördelat talutrymme än det som framträder i de planerade förskoleaktiviteterna. Likaså visar pedagogen en större öppenhet inför de tankar och idéer som barnen initierar och uppmuntrar och stöttar barnen att utveckla dessa. Den första sekvensen visar hur svårt det kan vara att mötas i samförstånd. Den andra sekvensen visar exempel på hur ett samförstånd uppnås trots att barnen och pedagogen har olika erfarenheter av det innehåll som diskuteras.

Händelsens inramning: Vi kan köpa nya

Samir och Noor sitter på golvet i lekrummet och leker med leksaksdjuren som de har lånat från en annan avdelning. Pedagogerna sitter med på golvet men deltar inte aktivt i leken utan stöttar barnen språkligt och socialt vid behov. Samir upptäcker att en av korna har gått sönder och initierar samtalet genom att ställa en fråga till pedagogen. Sekvensen presenteras i två delar.

Empiriskt exempel, sekvens 10.

Del 1.

- 1 Samir: Den är sönder här, kan ni köpa en till sån? ((tittar på pedagogen)).
- 2 P: Är den trasig?
- 3 Samir: Ni kan köpa en annan sån där.
- 4 P: Det är därför (.) det kanske inte är ni som har gjort det men det spelar ingen roll (P) nu kan vi hjälpas åt och säga till våra kompisar att vara försiktiga med sakerna.
- 5 Samir: Vi kan köpa en annan.
- 6 P: De går sönder (.) de var hela för två veckor sedan när vi lånade dem från Akvariet de har inte gått sönder på Akvariet (P) de har gått sönder på Skattkistan (P) vi måste hjälpa varandra och påminna varandra. [Akvariet och Skattkistan är olika avdelningar på förskolan].
- 7 Samir: Jag har (.) såg också den på Akvariet (P) den var också sönder.
- 8 P: Det är trasigt (.) det är så tråkigt när det går sönder. Här titta! Han har skadat sig på foten.
- 9 Samir: Vi kan köpa en annan.
- 10 P: Nä men det är så tråkigt om vi har grejer så kan vi vara försiktiga med dem (.) så slipper vi köpa en massa nya (P) det kostar så mycket pengar.
- 11 Samir: Eller kanske ni kan (.) ni kan få dem i jul.
- 12 P: Nä (.) men vi ja (.) nä (P) vi måste lära oss att vara försiktiga med grejerna.
- 13 Noor: Emelie det är inte svans (.) Emelie det är svans.

- 14 P: Nä men den har gått sönder (P) här titta!
Han kan ju inte mata sin eller hon kan
inte mata sina bebisar (.) hon har bara
två spenar kvar (P) då kan hon inte mata
sina bebisar och då kanske bebisarna blir
jättehungriga och skriker hela tiden.
- 15 Samir: ((skriker)).
- 16 Samir: Du kan köpa en annan än den här (P) ni kan
spara pengarna och köpa den.
- 17 P: Det kostar mycket pengar.
- 18 Samir: Ni måste spara pengarna (.) sen kan du
köpa den om du får tusen så mycket pengar
(.) då kan du köpa.
- 19 P: Jag har tyvärr inte så mycket pengar.

Sekvensen utgör ett exempel på hur svårt det kan vara för ett barn och en pedagog att hålla kvar ett ömsesidigt samförstånd och en gemensam riktning i det kommunikativa samspelet. Inledningsvis möts de kring ett gemensamt problem, men när de ska argumentera för hur problemet ska lösas är det uppenbart att de handlar utifrån olika syften. Det framstår som självklart för Samir (det står fast) är, att om något är trasigt så köper man nytt.

Komplexiteten i att mötas i samförstånd

Sekvensen visar på komplexiteten i att mötas och uppnå ett gemensamt samförstånd genom kommunikation när deltagarna handlar utifrån olika syften. Inledningsvis visas hur Samir och pedagogen delvis möts kring ett gemensamt övergripande problem (det finns ett syfte för interaktionen) ”kon har gått sönder” och både Samir och pedagogen tycker att det är problematiskt. Det finns en viss grad av intersubjektivitet mellan Samir och pedagogen, tillräcklig för att samtalet ska kunna fortgå (Wells, 2007). Samtidigt driver de båda individuella, mer närliggande syften (ends-in-view), gällande hur problemet ska hanteras. Samir driver sitt syfte som handlar om att de kan köpa nya, medan pedagogen snarare försöker driva ett mer socialiserande syfte som handlar om att barnen måste vara försiktiga med sakerna. Pedagogen använder sig av flera olika argument exempelvis att de har lånat djuren och därför måste vara försiktiga, kon har skadat sig och kan inte mata sina bebisar, att de kostar mycket pengar och så vidare. Här visas exempel på hur pedagogen försöker omorientera Samirs handlingar (rad 4, 6, 8, 10). Upprepade gånger försöker hon få

Samir att förstå att de inte kan köpa nya och att de därför måste de vara rädda om djuren. Samir fortsätter att argumentera för att det går att köpa nya (han driver sitt syfte). Pedagogerna försöker samtidigt att lyfta fram och visa flera olika synvinklar av problemet; de har lånat djuren, de behöver vara försiktiga, det är tråkigt, det kostar mycket pengar, kon har skadat sin fot och att kon kan inte mata sina bebisar när spenen är borta, men lyckas inte fånga Samirs uppmärksamhet.

Kognitivt och språkligt innehåll

Pedagogen lyfter upprepade gånger fram ett kognitivt och språkligt innehåll som sammanflätas med ett omsorgsinriktat innehåll genom utsagor som ”de måste vara försiktiga med saker som de har lånat,” ”det kostar mycket pengar att köpa nytt” och ”en ko utan spene kan inte mata sina bebisar.” Det är dock inget som riktigt fångar Samirs uppmärksamhet. Han fortsätter att driva sitt syfte och när han inte får gehör från pedagogerna gällande att köpa nya ändrar han delvis sin argumentation. Istället lyfter han fram argument som att de kan få dem i julklapp (rad 11) eller att de kan spara pengar (rad 16, 18). Den första delen av sekvensen kännetecknas av att graden av intersubjektivitet mellan pedagogerna och Samir är begränsad, de når inte riktigt fram till varandra. I den andra delen av sekvensen sker en förändring i samspelet mellan Samir och pedagogerna.

Empiriskt exempel, sekvens 10, forts.

Del 2.

- 20 Samir: Kanske om du ringer mycket du kan få mycket pengar.
 21 P: Vad sa du om om om? ((tittar intresserat på Samir)).
 22 Samir: Om du ringer så mycket.
 23 P: Om jag ringer?
 24 Samir: Mycket mycket och pratar (.) då kommer du att få många pengar och då kan du köpa den här ((pekar på kon)).
 25 P: Var kan man ringa och ((skrattar)) prata och få så mycket pengar (.) var då någonstans?
 26 Samir: Då kan man köpa alla dom här.
 27 P: Samir (.) var kan man ringa och få pengar?

- 28 Samir: Ehhh...((ser ut som han funderar)) om man ringer mycket sen kan det bli många pengar tusen pengar.
- 29 P: Om man ringer mycket (.) får man pengar om man ringer?
- 30 Samir: ((nickar)).
- 31 P: Vart ringer man med telefonen då (.) vart var ska man ringa? om du får pengar?
- 32 Samir: Telefonen.
- 33 P: Ja.
- 34 Samir: Man får inte göra så pip hej då bara en gång (P) om man pratar en gång och sen två kommer du att få en pengar.
- 35 P: Okey.
- 36 Samir: Om du ringer så då får du pengar MIN pappa brukar.
- 37 P: Din pappa brukar göra så (.) så spännande ((nickar)).

Gemensam förståelse uppnås inte

I den andra delen av sekvensen visas hur graden av intersubjektivitet ökar genom att pedagogen delvis ändrar sitt förhållningssätt gentemot Samir. Hon anstränger sig för att förstå vad Samir kommunicerar och lyssnar aktivt på honom, samtidigt som hon släpper de argument som hon tidigare drivit. Pedagogen ställer öppna frågor utifrån en genuin vilja att förstå Samir (rad 21, 23, 25, 27, 29, 31). Jämför hur Hasan (2002) beskriver och tillämpar begreppet *prefaced questions*. Detta i sin tur genererar att Samir utvecklar sin argumentation och på olika sätt försöker förklara vad han menar. Enligt Dewey handlar kommunikation om att etablera ett samspel i form av en gemensam riktning i samtalet där målet är att uppnå en gemensam förståelse (Biesta, 2007). I det här samtalet lyckas dock inte pedagogen riktigt förstå vad det är Samir försöker att uttrycka och samtalet klingar av. Sekvensen utgör även ett exempel på när syftet med pedagogens handlingar och den mening som barnet skapar inte harmoniserar. Notera att Samirs lösning på problemet, att köpa nytt kvarstår. Istället för att ge med sig och följa pedagogens riktning argumenterar Samir för att de kan tjäna pengar och på så sätt köpa nytt. Pedagogen ändrar då sitt förhållningssätt mot Samir och lyssnar på ett mer intresserat sätt. Om han har skapat mening om att det är mer accepterat att köpa nytt om man först har tjänat pengarna framgår inte av sekvensen, men det är intressant att reflektera

över vilka normer som kommuniceras i förskolan. Troligen har han även skaffat sig utvidgade erfarenheter av att om han argumenterar på ett annat sätt i den här situationen så lyssnar pedagogen.

Händelsens inramning: Hur fångar man en Pokémon?

Barnen Wille och Elias sitter vid ett bord och pärlar, idag gör de Pokémonbollar. Framför sig på bordet har de en iPad som visar mönster på hur man pärlar Pokémonbollar. Pedagogen sitter med vid bordet och tittar intresserat på vad pojkarna gör.

Empiriskt exempel, sekvens 11.

- 1 P: Hm (.) hur många bollar finns det? hur många olika bollar finns det?
- 2 Elias: Monsterball har blå och röd.
- 3 Wille: Men egentligen finns inte monsterball.
- 4 P: Det finns inte ((funderar)) men hur många OLIKA bollar finns det?
- 5 Elias: Jordboll (.) Pokéball (.) ljusboll å.
- 6 P: Jordboll (.) Pokémonboll (P) ((räknar på fingrarna)).
- 7 Elias: Mörkerboll.
- 8 P: Mörkerboll.
- 9 Elias: Nä (.) det är ljusboll.
- 10 P: Nähä (.) ljusboll och mörkerboll (P) jordboll.
- 11 Elias: Mörkerboll.
- 12 P: Ja det sa jag (.) ljusboll (.) mörkerboll och jordboll (P) är det tre stycken bollar då?
- 13 Wille: Nej det är vilka typer som finns i Pokémonvärlden.
- 14 P: Mmm (P) de kommer till världen i olika bollar.
- 15 Wille: Nej inte så.
- 16 P: Inte så (.) förklara!
- 17 Wille: Man fångar dom med bollar.
- 18 P: Aha..

- 19 Elias: Man kastar dom på ((visar med armen)) på Pokémon så Pokémon suggs in i ((visar med händerna hur den stängs)).
- 20 P: Så stängs den.
- 21 Wille: Ja (.) så har man fångat en Pokémon.

I denna sekvens möts barn och pedagog i samförstånd kring ett gemensamt övergripande syfte som handlar om att pedagogen vill veta saker om Pokémonspelet och barnen delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper genom att berätta och beskriva. Deltagarna är således överens om både vilket innehåll som ska förhandlas och hur rollfördelningen ser ut. Båda pojkarna har tidigare erfarenheter av spelet och vet en hel del om hur man fångar Pokémon. Det vet exempelvis att man fångar Pokémon genom att kasta bollar på dem och att det finns olika bollar i Pokémonvärlden (det står fast).

Att mötas i samförstånd

Sekvensen utgör ett exempel på ett samtal där barnen är experter på innehållet och där pedagogen intar rollen som novis. Pedagogen visar inledningsvis ett genuint intresse för pojkarnas aktivitet och uttrycker sin okunskap genom att kontinuerligt ställa öppna frågor (rad 1, 4). Pedagogen upprepar begrepp som hon tolkar som viktiga och barnen förklarar och berättar. På så sätt skapas en tillräcklig grad av intersubjektivitet mellan pedagogen och barnen så att samtalet kan fortgå (Wells, 2007). Tillsammans skapar deltagarna en riktning (ett gemensamt mål) i samtalet som går ut på att barnen berättar om Pokémonvärlden och pedagogen lyssnar och försöker förstå hur det fungerar. För att kvarhålla intersubjektiviteten och fördjupa den fortsätter pedagogen att ställa frågor, beskriva sin förståelse och samtidigt uppmuntra pojkarna att fortsätta att beskriva och förklara. Här visas ett exempel på när en gemensam förståelse inte är en förutsättning för samtalet utan ett mål av samspel i handling (Biesta, 2007). När samtalet slutar har pedagogen och barnen uppnått ett större samförstånd gällande hur man fångar en Pokémon och vilken funktion bollarna har. Enligt Habermas (1995) är just viljan att förstå andra människor en viktig förutsättning för att ett gemensamt samförstånd ska kunna uppnås. Här synliggörs också att pedagogen inte ger upp och tappar intresset utan hon fortsätter att utmana barnen tills hon förstår.

Språket ett medierande redskap för att dela erfarenheter och skapa kunskap

Sekvensen visar hur barnen använder språkliga utsagor, ord och begrepp som medierande resurser för att delge sina erfarenheter och kunskaper till pedagogen. Det är inte helt lätt för pedagogen att följa med i resonemanget eftersom barnen använder flera begrepp som medierar specifika betydelser som pedagogen inte känner till. Sekvensen visar också hur barn och pedagoger lär sig tillsammans och av varandra. Pedagogen får utvidgad förståelse för Pokémonbollarnas funktion, samtidigt som pedagogen stöttar barnen i att uttrycka sig verbalt och förklara så att andra kan förstå. Det verbala språket utgör ett kulturellt redskap som pojkarna använder för att beskriva och förklara för pedagogen. Här blir det omvända roller då mellanrummet snarare uppstår hos pedagogen när hon inte förstår dem och pojkarna därför måste förklara på ett annat sätt. Pojkarna har tidigare erfarenheter av Pokémonspelet och de använder begrepp från spelets sfär som medierar olika innebörder. Exempel på begrepp är att ”fånga” en Pokemon (och då är det underförstått att man gör det med hjälp av bollar). Likaså medierar bollarna olika betydelser som pojkarna har kunskap om men som pedagogen saknar. Genom att pedagogen visar intresse för ett innehåll som intresserar barnen och ställer öppna frågor utifrån en genuin vilja att förstå, uppmuntrar och stöttar hon samtidigt barnen att utveckla sin förmåga att beskriva och förklara. Barnen erbjuds därmed möjlighet att skapa mening om hur de ska förklara så någon annan förstår, vilket kan beskrivas som ett språkligt meningsinnehåll.

Sammanfattande analys

Pedagogers stöttning av barns meningsskapande har analyserats med hjälp av epistemologiska riktningsgivare och resultatet visar att instruerande, bekräftande, genererande och om-orienterande riktningsgivare är vanligast förekommande. Pedagogerna instruerar (verbalt och praktiskt) och uppmuntrar barnens handlingar, vilket visar på instruerande och bekräftande riktningsgivare. Likaså är det vanligt att pedagogerna utvidgar och utvecklar innehållet när de interagerar med barnen (genererande riktningsgivare). Pedagogerna tillrättavisar sällan barnen och det är ovanligt att de direkt påtalar om ett barn har svarat eller agerat på ett icke önskvärt sätt. Istället visar analysen hur pedagogerna genom sina handlingar korrigerar riktningen på barnens handlingar och därigenom får dem att handla på ett alternativt sätt (om-orienterande riktningsgivare). Vid några få tillfällen kan pedagogernas

handlingar beskrivas i termer av utmanade riktningsgivare. Resultatet belyser även att pedagogernas stöttning tar sig olika uttryck i planerade aktiviteter, respektive i barnens egenvalda aktiviteter.

Pedagogers stöttning i planerade aktiviteter

Pedagogernas stöttning av barns meningsskapande i planerade förskoleaktiviteter kan liknas vid den stöttningsprocess som myntades av Wood m.fl. (1976), som innebär att pedagogen är expert och har ett planerat syfte och innehåll som hon driver i samspelet med barnen. Det är i stor utsträckning en enkelriktad stöttning som erbjuds. Även om det finns en flexibilitet mellan pedagogens syfte och de samtal som uppstår i mötet med barnen, finns det en strävan hos pedagogen att lyfta fram och stötta mot innehållsliga aspekter som ligger i linje med aktivitetens syfte. Det finns med andra ord begränsade möjligheter för barnen att samtala om ”vad som helst”, eftersom pedagogen ofta leder tillbaka (om-orienterar) samtalet så att aktiviteten kan fortsätta i enlighet med dess ursprungliga syfte. För barnen innebär det begränsade möjligheter att initiera och få stöttning i att utvidga samtalsinnehållet i relation till individuella erfarenheter. Dessutom är barnens talutrymme ofta begränsat i dessa aktiviteter, vilket ofta tar sig uttryck i korta svar, ibland enstaka ord, alternativt att flera barn svarar i kör. Pedagogen utgör navet i aktiviteten och leder innehållet i en specifik riktning och förvaltar vanligen en stor del av det totala talutrymmet. Resultatet visar hur pedagogerna balanserar mellan att stötta gruppen och det individuella barnet.

Pedagogers stöttning i barnens egenvalda aktiviteter

Framträdande i barnens egenvalda förskoleaktiviteter med en deltagande pedagog är att barn och pedagog möts i ett symmetriskt samspel och samtal. Pedagogen deltar mer förutsättningsfritt, och det innebär en större öppenhet inför det innehåll som barnet initierar, vilket möjliggör att pedagogen kan närma sig barnets perspektiv. I dessa situationer är det relativt vanligt att pedagogen, med utgångspunkt i det innehåll som barnet initierar, alternativt som utvecklas i samspelet mellan barn och pedagog, försöker att föra in ett lärandeinnehåll. Det kan exempelvis ta sig uttryck i att pedagogen identifierar ett problem, något är problematiskt för barnet (mellanrum), och därefter försöker stötta barnet mot en utvidgad erfarenhet, exempelvis genom att ställa öppna frågor till barnet. Resultatet visar vikten av att stöttningen sker utifrån en lyhördhet och

en strävan efter att försöka förstå problemet utifrån barnets perspektiv. Det finns annars en risk att en gemensam förståelse inte uppnås och då begränsas pedagogens möjlighet att stötta barnet mot ett meningsskapande. Resultatet visar även exempel när det i barnens egenvalda aktiviteter uppstår samtal mellan barn och pedagog, där barnen får möjlighet att vara ”experter” på ett innehåll som intresserar dem. Genom att pedagogen lyssnar och visar ett genuint intresse för det barnet vill berätta kan barnet uppmuntras att dela med sig av sina unika erfarenheter och kunskaper och på så sätt kan pedagogen lära sig mycket om barnets livsvärld.

Pedagogers stöttning mot en variation av innehåll

Resultatet visar att det innehåll som pedagogerna lyfter fram och riktar fokus mot inte alltid är detsamma som det innehåll som barnet skapar mening om. Även om det finns en överensstämmelse så förekommer variationer beroende av att barnen har olika erfarenheter och kunskaper sedan tidigare, samt att det kan vara olika innehåll i en situation som fångar barnens intresse. Det meningsinnehåll som pedagogerna erbjuder barnen i de olika aktiviteterna visar i huvudsak på ett kognitivt och språkligt innehåll och ett omsorgsinriktat innehåll. När det gäller ett språkligt innehåll riktas fokus mot ords och satsers betydelse och om olika språkljud (semantisk och fonologisk medvetenhet). Barnen erbjuds också ett utvidgat språkbegrepp, i betydelsen att det går att kommunicera och uttrycka sig på olika sätt, samt faktakunskap om olika innehåll. Det omsorgsinriktade innehållet som barnen erbjuds handlar om upprättandet av gemensamma regler och förhållningssätt för gemensam samvaro, samt om vikten av att vara rädd om förskolans miljö och leksaker.

Resultatet av praktiskt epistemologisk analys visar att barnen skapar mening om ett kognitivt och språkligt innehåll. Det kan exempelvis handla om att barnet lär sig svenska begrepp och förstår innebörden i olika språkliga begrepp. Det finns även exempel där barnet tillägnar sig vidgade praktiska erfarenheter, exempelvis att klippa efter en linje eller att måla sina naglar så det går att ta bort. I resultatet finns även exempel som visar att barnet skapar mening om betydelsen av att följa de gemensamma reglerna inom en aktivitet.

8. Förskolornas institutionella vanor

I de två föregående resultatkapitlen har i huvudsak den individuella och sociala dimensionen av meningsskapandets process och innehåll studerats och presenterats. I det här kapitlet riktas fokus mot meningsskapandets kulturella dimension. Dimensionen åsyftar historiskt etablerade förhållningssätt, traditioner, diskurser och sedvänjor inom den praktik som studeras och hur dessa förhåller sig till meningsskapandets innehåll (Almqvist et al., 2008). För att undersöka den kulturella dimensionen har stöd tagits i Deweys (1983/2005) två begrepp: *habit* (vana) och *custom* (sed/sedvänja). Utgångspunkten är att när barn vistas i förskolan uppstår det möten mellan barnet och förskolans fysiska och sociala miljö. I dessa möten sker det transaktioner, vilket innebär att barnet erfar konsekvenser av sitt handlande som i sin tur leder till en förändring av nästkommande handling i en kontinuerlig och framåtriktad process (Garrison, 2001). Mening förstås således som något som skapas i de processer som sker i människors möten med omvärlden (Öhman, 2008). Det betyder att vid studier av barns meningsskapande behöver även den sociala och kulturella miljön där meningsskapandet sker beaktas. Rogoff (1995) argumenterar för att om vi ska kunna förstå relationerna mellan individuell utveckling, social interaktion och den miljö det sker i, behöver samtliga dimensioner av lärandeprocessen inkluderas och förstås som ömsesidigt beroende av varandra. Syftet med föreliggande kapitel är att beskriva meningsskapandets kulturella dimension genom att redogöra för fem förskolespecifika kollektiva vanor. I föreliggande studie benämns de som *förskolornas institutionella vanor*. De vanor som presenteras förstås i studien som representativa för den kulturella dimensionen och bidrar till en vidare förståelse av barns meningsskapande utifrån ett helhetsperspektiv. Det sker en ömsesidig växelverkan mellan individen och den omgivande miljön och de institutionella vanorna influerar därmed meningsskapandets process och det innehåll som det blir möjligt för barnen att skapa mening om. Samtidigt bidrar barn och pedagoger till att nya institutionella vanor utvecklas.

Institutionella vanor

Resultatet bygger på analyser av de 45 sekvenser som tidigare redovisats (se bilaga 5). Fem institutionella förskolepedagogiska vanor urskildes under

analysarbetet, vilka visar på vedertagna värderingar och sociala normer²⁹. Det är handlingsmönster som är återkommande, som upprätthålls av barn och pedagoger och som visar på en riktning mot något redan känt. Vanorna framträder i skilda situationer och miljöer, med olika barn och pedagoger och vid varierande tidpunkter. Det kan till exempel syfta på förhållningssätt hos pedagogerna som visar sig i det kommunikativa mötet med barnen. Ytterligare ett exempel är tillgång till olika artefakter i aktiviteterna samt hur barn och pedagoger samspelar med dessa. De fem institutionella vanorna som identifierades är:

- Vana att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter.
- Vana att erbjuda genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet.
- Vana att uppmuntra till kommunikation och att erbjuda en utvidgad språkmiljö.
- Vana att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet.
- Vana att stötta mot ett kunskapsinnehåll.

Vanorna presenteras enligt följande struktur:

- (1) Beskrivning av vanan.
- (2) Händelsens inramning och illustrerande empiriska exempel (sekvenser).
- (3) Konsekvenser för barns meningsskapande.

Vana att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter

Resultatet visar att barnens erfarenheter och kunskaper från populärkultur avspeglas och får utrymme i lek och samtal i barnens egeninitierade aktiviteter. I ett tiotal av de fyrtiofem analyserade sekvenserna visas hur barns populärkultur influerar innehållet i barnens lek och samtal. Studiens fältarbete styrker också att barns populärkultur är ett vanligt förekommande inslag i barnens egeninitierade aktiviteter, men att pedagogerna sällan utvidgar innehållet eller tar det som utgångspunkt i det pedagogiska arbetet. Giroux (2000) framhåller värdet i att lärare intar ett intresserat och medvetet förhållningssätt i relation till barns samtal om populärkultur. Han beskriver att

²⁹ Sociala normer syftar på de allmänt delade (underförstådda) regler och förväntningar på beteenden som gäller inom förskolepraktiken.

innehållet kan användas i pedagogiskt syfte både för att stärka barns identitet, och för att diskutera, problematisera och utmana etablerade normer och värden som kommuniceras via populärkultur. Ryberg (2019) beskriver i sin studie om kommunikation i förskolans måltidssituationer, hur de vuxna intar olika positioner i förhållande till barns samtal om populärkultur, antingen genom att inte visa intresse för det innehåll som barnen samtalade om, alternativt att ifrågasätta innehållet i barnens samtal.

På förskolan Äventyret finns en lokal vana att barnen får ta med sig leksaker och liknade hemifrån. Det är inget som är anmärkningsvärt eller ifrågasätts. Det förekommer nästan dagligen att barnen har med sig exempelvis gosedjur, leksaksmobiler, fotbollskort och Pokémonkort. Samtal om Pokémonspelet, Pokémonkort liksom fotboll och fotbollskort är vanliga samtalsinnehåll mellan barnen på Äventyret. På förskolan Skattkistan får barnen inte ta med sig leksaker och likande hemifrån men barnens intresse för och erfarenheter från populärkultur visar sig här i barnens egeninitierade aktiviteter. På Skattkistan är det i huvudsak barnens erfarenheter och kunskaper från film, musik, olika digitala spel från iPads liksom You-Tube-klipp som synliggörs i barnens lek och samtal. Vanan att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter visar att det är ett tillåtet innehåll som engagerar barnen och ger upphov till positiva erfarenheter i samspelet mellan barnen. Resultat visar därmed en annan bild än Henward (2015) som i en amerikansk studie lyfter fram hur lärare i förskolan begränsade och associerade barns populärkultur med låg status och att barnen var medvetna om att det var ett ovälkommet inslag i verksamhet.

I tidigare resultatkapitel har sekvenser presenterats som visar hur barns populärkultur får utrymme i barnens egeninitierade aktiviteter. Det synliggörs i sekvens två, fånga Pokémon, där barnen bland annat diskuterar svårigheter med att fånga Pokémon. Ytterligare ett exempel är sekvens fyra, dansuppvisning, där Zanas erfarenheter och kunskaper gällande hur en sånguppvisning går till illustreras. Sångnumret är inspirerat av filmen Frost (eng. Frozen). Såväl samtal om Pokémon liksom att leka sånguppvisning är återkommande inslag i barnens egeninitierade aktiviteter under den period som studiens dataproduktion pågår.

Nedan presenteras ytterligare två sekvenser som visar hur barnens erfarenheter och kunskaper från populärkultur tar sig uttryck i barnens samtal och lek. Det första exemplet illustrerar hur ett YouTube-klipp inspirerar barnen till en lekfull rapp som bidrar till stor glädje.

Händelsens inramning: YouTube-klipp Applepen

Barnen är inspirerade av You-Tube-klippet, ”Pen Pineapple Apple Pen” med den japanska artisten Daimaou Kosaka som spreds på YouTube 2016. Detta var en ”rapp” som upprepades vid ett flertal tillfällen på Skattkistan och de flesta barnen var involverade någon gång. I denna sekvens sitter barnen Zana, Ervin och Ivan i stora allrummet vid ett runt bord och bygger med lego samtidigt som de framför delar av rappen. Det finns ingen pedagog närvarande vid bordet men flera pedagoger vistas i rummet.

Empiriskt exempel, sekvens 12.

- 1 Ivan: Apple (.) I have a apple pen.
 2 Zana: Har du lyssnat på den?
 3 Ivan: Ja dt dt dt dt dt ((rör höger hand i takt i luften)).
 4 Zana: Jag har också lyssnat på den (P) I have a beeen (.) I have a. apple (.) apple (.) apple (.) apple beeen (.) apple been.
 5 Ervin: Apple beeen.
 6 Zana: Appleben (.) apple (.) apple (.) apple (.) apple (.) apple. beeen.
 7 Ivan: I have a pen (.) I have a pen (.) I have a apple ((illustrerar ”a pen” med en knuten hand och därefter ”a apple” med den andra knutna handen)).
 8 Zana: Apple (.) apple (.) applepen.
 9 Ivan: Ehh (P) applepen ((för ihop händerna på applepen)).
 10 Zana: I have a (.) dj djo djo djo (.) I have a pen (.) I have a apple (.) apple ben (.) I have a ben (.) I have a apple (.) apple (.) apple (.) apple (.) apple (.) I have. Ben (.) apple (.) apple (.) apple ben (.) apple ben.

Glädjen i att sjunga och upprepa rappen är påtaglig och barnen är skickliga på att framföra den i takt och med olika betoningar. I barnens handlingar kan vi se att Ivan och Zana har tidigare erfarenheter av att lyssna på YouTube-klippet. Däremot framgår det inte om Ervin också har det eller om han dras med och imiterar sina kamrater.

I nästa exempel illustreras hur den lokala vanan att barnen får ta med sig leksaker och liknande till förskolan influerar innehållet i barns samtal.

Händelsens inramning: Ronaldo och Messi

Gustav, William och Elias samt en pedagog sitter vi ett bord och pratar. Bredvid William ligger en hög med fotbollskort som han tagit med sig till förskolan denna dag. Sekvensen inleds med att Gustav pekar på ett av fotbollskorten och uttrycker ”Det är Ronaldo,” varvid pedagogen responderar: ”Har du fotbollskort med dig idag också William?” Därefter följer ett samtal om fotbollsspelare och deras klubb-tillhörighet mellan de tre pojkarna. På rad (14) bläddrar Gustav i korten för att försöka lista ut i vilket lag Messi spelar.

Empiriskt exempel, sekvens 13.

- 1 Gustav: Det är Ronaldo ((pekar på fotbollskortet)).
 2 P: Har du fotbollskort med dig idag också William?
 3 William: Ja (.) jag och Simon [Simon går inte på förskolan] har hittat på att de får vara med och slåss i ett spel.
 4 Elias: Va!
 5 William: Ja (.) de skjuter fotbollar.
 6 Elias: De har vapen och skjuter fotbollar i ansiktet.
 7 William: Ja! ((ser glad ut)).
 8 Gustav: Messi?
 9 William: Han är inte bra.
 10 Gustav: Ronaldo är ändå bättre.
 11 Elias: Nä jag hejar på Real Madrid.
 12 Gustav: Det gör jag med för..
 13 Elias: För där går Messi eller hur?
 14 Gustav: Och ((tittar och bläddrar i högen med fotbollskort)).
 15 Elias: Visst går Messi i Real Madrid?

Pedagogen sitter med vid bordet och lyssnar på samtalet. Hennes inledande fråga på rad (2) visar att det inte är något konstigt att William har med sig fotbollskort, snarare kan tillägget idag igen illustrera att det är en återkommande vana. Pedagogen visar genom sina handlingar att det är tillåtet att ta med sig saker hemifrån och att det är ett accepterat samtalsinnehåll i förskolan. Frågan är inte kontroversiell och barnen fortsätter sitt samtal. Däremot ställer hon inga ytterligare frågor till barnen eller gör försök att utvidga innehållet.

Konsekvenser för barns meningsskapande

Den institutionella vanan: att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter, speglar en barnsyn som växt fram i svensk och nordisk förskolekontext under de senaste decennierna. En barnsyn som innebär att barn har rätt till delaktighet och inflytande över sin vardag i förskolan, samt rätt att bli lyssnande på och få sina röster hörda. Resultatet visar att de artefakter i form av leksaker och andra föremål som barnen tar med sig till förskolan, exempelvis fotbollskort och Pokémonkort medierar värden och kunskaper som framstår som centrala i barnens liv utifrån barnens perspektiv. Det populärkulturella innehållet skapar en samhörighet mellan barnen och bidrar till både glädje och kunskap. Barnen stöttar varandra och utvidgar innehållet i samspel med varandra.

I läroplanen för förskolan framhålls att: ”Utbildningen ska ta sin utgångspunkt i läroplanen och det barnen visar intresse för samt i det kunnande och de erfarenheter som barnen tidigare har tillägnat sig” (Skolverket, 2018, s. 6). Barns populärkultur är ett innehåll som i resultatet framstår som centralt och betydande för barnen, och som de ofta diskuterar sinsemellan och involverar i sin lek. Pedagogerna initierar sällan samtal eller aktiviteter som bygger vidare på och fördjupar det populärkulturella innehållet. En tolkning är att pedagogerna försöker att balansera innehållet i verksamheten genom att både ta hänsyn till det innehåll som anges i läroplanen och samtidigt visa acceptans för barns intressen.

För barns meningsskapande kan bristen på uppföljning och stöttning av pedagogerna i relation till den här typen av innehåll få konsekvensen att barnen i stor utsträckning lämnas ensamma med ett innehåll som framstår som angeläget och som intresserar dem. Barns populärkultur medierar olika värden och utgör en stor påverkansfaktor på barn som de inte får stöd att bearbeta.

Ytterligare en konsekvens blir att barn som av olika anledningar inte har så stora erfarenheter av populärkultur, får mindre möjlighet att skapa mening om detta innehåll. Vidare begränsar det barnens möjlighet att delta på lika villkor i samtal och lek som handlar om eller har inspirerats av ett populärkulturellt innehåll.

Vana att erbjuda genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet

I majoriteten av de analyserade sekvenserna erbjuds och inkluderas olika fysiska redskap, så kallade artefakter, i samspelet mellan pedagog och barn. Pedagogerna inkluderar ofta artefakter i samspelet med barnen både i planerade och spontana aktiviteter och samtal. I planerade aktiviteter sker urvalet innan aktiviteten börjar och i mer spontana situationer inkluderas de artefakter som finns tillgängliga i den aktuella situationen. Både barn och pedagoger visar genom sina handlingar att detta inte är något konstigt eller ovanligt, det är så de brukar göra. Ytterligare en iakttagelse är att artefakterna får en pedagogisk betydelse i handling. I tidigare resultatkapitel (se kapitel 6 och 7) har olika sekvenser illustrerat hur pedagoger tar stöd av artefakter för att fånga barns uppmärksamhet och för att skapa en tillfällig men tillräcklig intersubjektivitet mellan deltagarna. Likaså hur pedagoger introducerar nya artefakter för att återupprätta intersubjektivitet när den gått förlorad. I sekvens sju, trafikljus, visas hur barn och pedagog samspekar med en artefakt i form av ett trafikljus. Ett tämligen avancerat samtal utvecklas som förmodligen hade varit svårt att föra med en så stor grupp barn utan tillgång till artefakten.

Resultatet visar att tillgång till genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet på olika sätt stöttar barns möjligheter till meningsskapande. En artefakt kan exempelvis fungera som ett stöd för att skapa, återupprätta och kvarhålla intersubjektivitet mellan deltagarna så att en gemensam riktning kan skapas i aktiviteten eller i samtalet. Artefakter kan även få betydelsen att fungera som stöd för att konkretisera och klargöra ett abstrakt innehåll och därmed bidra till att utveckla och utvidga ett samtalsinnehåll. Att använda artefakter i ett pedagogisk syfte framstår som ett självklart arbetssätt för pedagogerna. Det är inget som de uttryckligen reflekterar över i situationen utan det verkar vara ett givet arbetssätt för samtliga pedagoger. Som nämndes inledningsvis erbjuder även den fysiska miljön i förskolan specifika artefakter som barnen inkluderar i samspelet sinsemellan, se exempelvis sekvens ett, bilen startar inte, där nyckelknippan får funktionen av att upprätthålla en riktning och en tillräcklig

intersubjektivitet mellan barnen så att leken kan fortsätta. Ett annat exempel är sekvens tre, bockarna Bruse, där artefakterna bidrar till ett gemensamt fokus och stöttar barnens handlingar.

I följande sekvens visas hur barn och pedagog samspelar med artefakter i samtalet för att förtydliga och klargöra innehållet som annars hade kunnat framstå som tämligen abstrakt för barnen. Exemplet visar även hur artefakter får en pedagogisk funktion i handling, när barn och pedagog interagerar med och samtalar om dessa.

Händelsens inramning: Olika begrepp och dess innebörd

Pedagogen har samlat barnen Zana, Alfred, Hilda och Noor i ett av rummen för en spontan samling. När pedagogen kommer in i rummet har hon med sig en ”hemlig” låda och sätter sig på mattan. Lådan innehåller mjukisdjur, böcker och laminerade bilder på djur som illustrerar olika värden och känslor, exempelvis att man ska ”dela med sig”, ”hjälpa varandra”, ”säga förlåt”, ”vara rädd om sakerna” med mera. Zana, Alfred, Hilda och Noor börjar knacka på lådan med sina händer. I följande sekvens har Alfred tagit upp en bild ur lådan. Bilden visar en igelkott som gråter. Igelkotten håller en teckning i handen med ett rött streck över. Bredvid igelkotten står en kanin som håller en röd penna i handen.

Empiriskt exempel, sekvens 14.

- 1 P: Ja (.) vad är det som händer på den bilden då som Alfred har?
- 2 Alfred: Han gråter.
- 3 P: Han gråter (.) precis Alfred.
- 4 Alfred: Penna.
- 5 P: Han har en penna just det (.) Maria (.) Maria hör du vad Alfred säger?
- 6 Alfred: Penna.
- 7 P: Penna är det (P) han gråter vad är det kaninen har gjort?
- 8 Noor: Ritat igelkott papper (.) han gjorde det så han blir jätteleadsen (.) blev ARG och slåss ((ser arg ut)).

- 9 P: Precis! Jag hade också blivit ledsen om någon hade ritat på min teckning ((gören ledsen min)).
- 10 Zana: Ja!
- 11 P: Utan att fråga (.) vad kan man göra då?
- 12 Zana: Man ska säga STOPP! ((sträcker fram handen)).
- 13 P: Man kan säga stopp.
- 14 Noor: Stopp! ((sträcker fram handen)).
- 15 P: Och vad kan kaninen säga?
- 16 Zana: Förlåt.
- 17 P: Den kan säga förlåt (P) precis kaninen kan säga förlåt ((gör TAKK-tecknet för förlåt³⁰)).

Samtalet fortsätter och här har Zana tagit upp en ny bild som illustrerar en igelkotten som bär en kanin.

- 18 Zana: Kan du bära han kaninen?
- 19 P: Ja titta!
- 20 Noor: Han kan bära i träden.
- 21 P: Vad är det igelkotten gör för kaninen?
- 22 Noor: Han bär (.) såhär på handen ((gör tecknet för bära³¹))
- 23 P: Ja (.) vad kan man säga?
- 24 Zana: Hjälp.
- 25 Noor: Hjälpa.
- 26 P: Han hjälper honom (.) bra Noor (.) precis hjälper honom ((gör tecknet för hjälpa³²)).
- 27 Zana: Tack så mycket.
- 28 P: Han hjälper (.) så här hjälp ((visar hur hon bär någon på ryggen)).
- 29 Zana: Så han får ont i ryggen.
- 30 P: Ja kanske (.) det har du rätt i (P) vi brukar ju säga att man inte ska bära sina kompisar (.) men de gör ju det (P) titta vad glad han blir!

³⁰ Se bilaga 6.

³¹ Se bilaga 6.

³² Se bilaga 6.

Konsekvenser för barns meningsskapande

Resultatet visar att artefakterna ges en pedagogisk funktion i samspelet mellan barn och pedagoger som kan bidra till att stötta och utvidga barns meningsskapande inom olika områden och om olika innehåll. Barn har tillgång till olika artefakter även utanför förskolan, såväl i sin hemmiljö som i andra miljöer. I förskolan erbjuds ofta genomtänkta och medvetet valda artefakter för den pedagogiska verksamheten. Det vill säga artefakter som har skapats eller valts för att stimulera och stödja barns utveckling, lek och lärande. Ett exempel är träfigurerna som barnen samspekar med i sekvens tre, när de framför berättelsen om bockarna Bruse, samt i sekvens fjorton, där bilderna blir centrala för det samtal om olika begrepp och dess innebörd som utvecklas i samspelet mellan barn och pedagog. Eftersom det i denna förskolemiljön finns genomtänkta artefakter för den pedagogiska verksamheten resulterar det i andra meningserbjudanden för barnen än i hemmiljön. Ett konkret exempel är sekvens fem, vad blir två plus två? I rummet där barnen befinner sig finns olika sorters bygg- och konstruktionsmaterial tillgängligt och på väggen sitter siffrorna 1-10 uppsatta med motsvarande antal leksaker under. Artefakterna uppmuntrar och influerar troligen innehållet i de samtal och lekar som uppstår i rummet. Naturligtvis kan barn samtala om matematik även i andra miljöer, men de medvetet valda artefakterna speglar att förskolan är en utbildningskontext. Vana att erbjuda genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet behöver kompletteras med rika tillfällen för barns lek. Likaså behöver barnen uppmuntras till eget utforskande och experimenterande så att barns fantasi och kreativitet stimuleras.

Vana att uppmuntra till kommunikation och att erbjuda en utvidgad språkmiljö

I studiens resultat har flera sekvenser illustrerat hur barnen uppmuntras att uttrycka sig verbalt och hur både barn och pedagoger kombinerar och förstärker det verbala språket med kroppsspråk. I både planerade och mer spontana aktiviteter balanserar pedagogerna mellan att stötta barnen att berätta, beskriva och förklara sina intentioner samtidigt som de framför ett kunskapsinnehåll. På båda förskolorna kan kommunikation beskrivas som ett raster som genomsyrar samtliga aktiviteter, oavsett vilket innehåll som är i fokus. I tidigare forskning (Pramling Samuelsson m.fl., 2006; Vallberg Roth, 2014) beskrivs förskolans praktik i stor utsträckning som en diskursiv praktik, det vill säga språk och

kommunikation förstås som ett fundament för barns lärande och utveckling. I denna studie visar resultatet att pedagogernas förhållningssätt i samspelet med barnen kännetecknas av att de kontinuerligt uppmuntrar barnen att kommunicera på olika sätt och att förklara sina intentioner. Det är en återkommande vana som visar sig i såväl planerade samtal och aktiviteter som i mer informella samtal och aktiviteter och barnen uppmuntras att kommunicera med både barn och vuxna. Att kontinuerligt uppmuntra och stötta barnen att kommunicera är inget som pedagogerna i studien uttrycker att de reflekterar över, utan det framstår mer som ett vanemässigt förhållningssätt i samspelet med barnen.

På förskolan Skattkistan finns dessutom en lokal vana: att erbjuda en utvidgad språkmiljö. Som tidigare redogjorts för har förskolan Skattkistan en uttalad språkprofil (se beskrivning av förskolorna). På förskolan går både enspråkiga och flerspråkiga barn. Kännetecknade för förskolans språkmiljö är att barnen uppmuntras att kommunicera på olika språk och med stöd av alternativ kommunikation. Barnen uppmuntras att kommunicera på svenska och på sitt modersmål, liksom på engelska. Den alternativa kommunikationsformen TAKK uppmuntras och används kontinuerligt av pedagogerna som komplement till det verbala språket. När det verbala språket inte är tillräckligt för att skapa förståelse, uppmuntras barnen även att rita eller att konkret visa för att kommunicera sina intentioner. Förskolan Skattkistan erbjuder således en utvidgad språkmiljö som i många avseenden kan beskrivas som tillåtande, vilket syftar på att barnen uppmuntras att uttrycka sig med stöd av olika kommunikativa redskap.

Vanan att erbjuda en utvidgad språkmiljö tar sig uttryck i att pedagogerna visar intresse för och lyfter fram och bejakar barnens modersmål och flerspråkighet. Pedagogerna frågar ofta barnen vad olika ord och begrepp heter på det språk barnet talar hemma. I den fysiska miljön finns textade namnskyltar på föremål som visar vad ordet heter på olika språk. I entrén till avdelningen sitter en textad skylt med hej på olika språk.

I följande sekvens återges en fruktstund där barnen samtalar om vad frukten heter på olika språk. I sekvensen uppmärksammar pedagogen även barnen på vad äpple heter på engelska och hur det kommuniceras med TAKK.

Händelsens inramning: Vad heter äpple på olika språk?

Idag är det inte så många barn i femårsgruppen. När det är dags för fruktstund samlas pedagogen och barnen Assad, Azra och David på mattan. Ett spontant och livligt samtal uppstår om vad frukten heter på olika språk.

Empiriskt exempel, sekvens 15.

- 1 P: Vad har vi för frukter idag då?
 2 Assad: Tafaha.
 3 P: Tafaaxa och det står ju där ((lutar sig fram och läser på ett laminerat papper som visar olika frukter och namnger dem på olika språk)) Det är på somaliska (P) kan vi på något annat språk?
 4 Azra: Mo.
 5 P: Mo vilket språk är det? ((Azra räcker upp handen)).
 6 Azra: Ehm arabiska.
 7 P: Mmm.
 8 Assad: Muz muz den banan ((pekar på pappret med frukt)).
 9 P: På vilket språk då?
 10 Assad: Arabiska.
 11 P: Muz (.) ja det har vi ju skrivit där ((pekar på pappret)) Muz arabiska (.) titta Tafaha (.) det är på arabiska (.) också väldigt likt somaliska.
 12 Assad: Å vad står det här då?
 13 Azra: Tufaaxa.
 14 P: Där står det Tufaaxa eller tafaha det är på arabiska.
 15 Azra: Tafaha.
 16 P: Å här står det manzana det är på spanska.
 17 Azra: Spanska.
 18 P: Men kan ni engelska då?
 19: ((Assad och Azra i mun på varandra)) Apple!
 20 P: Apple fantastiskt kan ni på tecken då ((Assad, Azra och Sofia visar med en knuten hand mot kinden och gör tecknet för äpple³³).
 21 Assad: Äpple.
 22 Sofia: Mmm (.) Äpple.

³³ Se bilaga 6.

Samtalet fortsätter sedan om päron och banan samt vad det är för skillnad på frukt och grönsaker. Sekvensen illustrerar att barnen är vana att vistas i en utvidgad språkmiljö. I sekvensen är det Assad som responderar på pedagogens fråga genom att svara på somaliska. Assad initierar ett samtal som utvecklas till ett långt samtal om vad frukten heter på olika språk. Både kamraterna och pedagogen antar direkt utmaningen och det framstår som en förtrogen rutin för deltagarna att samtala och bidra med sina respektive erfarenheter och kunskaper om vad frukten heter på olika språk.

Den lokala vanan att erbjuda en utvidgad språkmiljö tar sig också uttryck i att barn och pedagoger integrerar det engelska språket i språkmiljön. Flera av barnen växlar mellan att använda svenska och engelska begrepp och utsagor när de leker och samtalar och gör detta spontant. Även i planerade aktiviteter där kommunikationen i huvudsak sker på svenska uppmuntrar pedagogen barnen att säga ordet på engelska (se tidigare sekvenser). Likaså när pedagogen deltar som stöd i barnens egeninitierade aktiviteter är det vanligt att pedagogen stöttar och uppmuntrar barnen att uttrycka sig både på svenska och engelska. Ett återkommande förhållningssätt hos pedagogerna är att upprepa den svenska betydelsen när barnen använder engelska ord.

I följande sekvens visas exempel på hur barnen växlar mellan att kommunicera på svenska och engelska i sin lek och hur pedagogen stöttar och uppmuntrar båda språken.

Händelsens inramning: It's a rhino

Samir och Noor leker med de vilda leksaksdjuren på golvet inne i ett av rummen. I rummet sitter också en pedagog med som stöd. Hon uppmuntrar barnen och ställer frågor för att utveckla leken. Leken är högljudd och kan för en utomstående verka lite osammanhängande och stökig. Barnen är dock väldigt engagerade och växlar snabbt mellan att leka med olika djur samtidigt som de både leker individuellt och samspelar i leken. Följande sekvens består av flera korta avsnitt från ett en längre sekvens i syfte att visa hur barnen växlar mellan engelska och svenska i sin lek.

Empiriskt exempel, sekvens 16.

- 1 Noor: I can eat you.
 2 P: Du får se upp Samir (.) det är en dinosaurie här som vill äta dina tår.
 3 Noor: ((skrattar)).
 4 P: Jösses ni får nog gå och prata med den där dinosaurien (.) han är lite deppig.
 5 Samir: I will kill that ((xx)).
 6 Noor: Ja (.) I can ((xx)) me (P) elefanten jag ska sluta äta dig (P) vet du fröken (.) dinosaurien (.) fröken.

Leken fortsätter och Samir leker nu med en noshörning.

- 7 P: Vet Samir vad den heter på engelska (.) vet du vad den heter?
 8 Noor: Ee (.) Ee jag vet inte.
 9 P: Berätta Samir!
 10 Samir: Rhino!
 11 P: Rhino (.) precis (P) noshörning på svenska.
 12 Samir: Han slog på spiderman.
 13 P: Ja.
 14 Noor: Slogs på Spiderman?
 15 P: Vet du vad den heter på svenska? Noshörning.
 16 Samir: Noshörning
 17 P: ((nickar)) Den har ett horn kan man säga (.) på nosen.
 18 Noor: Oh what this?
 19 Samir: Three rhinos.

Leken fortsätter och nu låtsas barnen att djuren äter mat.

- 20 Samir: I eat all my food (.) eat that food (P) I got so many food.
 21 Noor: ((skrattar))
 22 Samir: You eat all my food you have ((xx)).
 23 Noor: ((skrattar))
 24 Samir: Du äter den Noor.
 25 Noor: I eat your food (.) ups! ((skrattar))
 26 Samir: I'm not hungry any more.
 27 P: Är du mätt?

Sekvensen illustrerar hur skickliga barnen är på engelska och framförallt hur naturligt och självklart det verkar vara för barnen att växla mellan svenska och engelska i sin lek. Pedagogens närvaro och stöttning av barnens kommunikation visar också att detta är inget som är problematiskt utan något som framstår som ett vanligt sätt att leka och kommunicera på i den här förskolan.

Konsekvenser för barns meningsskapande

Den institutionella vanan att uppmuntra barn till kommunikation ligger som ett raster över i stort sett samtliga sekvenser. Vanan visar på ett förhållningssätt till barns utveckling och lärande som är grundat i att språk och kommunikation lyfts fram som ett centralt kunskapsområde inom nordisk förskolekontext. Språk och kommunikation framhålls som ett fundamentalt redskap för barns möjlighet att utvecklas och lära inom olika områden och som nyckelkompetenser för barns möjlighet till ett demokratiskt deltagande och inflytande över sin vardag i förskolan (Broström m.fl., 2018). För barns meningskapande innebär vanan att det finns pedagoger som lyssnar på vad barnet har att berätta och stöttar barnet att kommunicera och utveckla sin språkliga kompetens. Det betyder också att det finns pedagoger som försöker förstå och tolka hur barnet uppfattar och förstår sin omvärld, vilket kan ses som ett sätt att närma sig barnets perspektiv. Vidare ges barnen rika möjligheter att utveckla kompetenser som att berätta, beskriva, förklara och argumentera i det relationella samspelet med andra barn och pedagoger. Den lokala vanan som innefattar en utvidgad språkmiljö kan förstås som ytterligare ett försök att erbjuda ”alla” barn möjlighet att utvecklas och lära utifrån sina erfarenheter, intressen och behov.

Vana att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet

Framträdande i det kommunikativa samspelet mellan barn och mellan pedagoger och barn, är att det finns en mer eller mindre uttalad agenda som styr vilka handlingar som deltagarna betraktar som accepterade respektive mindre accepterade. Det är vedertagna förhållningssätt och värden som skapar en riktning för hur barn och pedagoger bör agera och förhålla sig mot varandra och som deltagarna tillsammans hjälps åt att upprätthålla. Det handlar dels om grundläggande demokratiska värden, vilka uttrycks i förskolans

värdegrundsuppdrag. Värden som är gemensamma för hela skolsystemet och som fastställer att verksamheten ska bedrivas i demokratiska former, liksom att ett demokratiskt arbetssätt ska tillämpas (SFS 2010:800; Skolverket, 2018). Dels om värden som kan beskrivas som mer förskoleorienterade, exempelvis ”här får alla vara med”, ”vi lyssnar på varandra”, ”vi hjälps åt”, ”vi är rädda om förskolans gemensamma saker”, ”vikten av att säga förlåt”, ”rätten att säga stopp” och så vidare. Det vill säga värden som i förskolans kontext kan tolkas som ett uttryck för att de barn och pedagoger som vistas där både har rättigheter och skyldigheter. Värden som lyfter fram allas lika värde, barns autonomi och kompetens, betydelsen av ett solidariskt förhållningssätt i det relationella samspelet och så vidare (Einarsdottir & Wagner, 2006; Sommer 2005a, 2005b).

Flera av värdena kan förstås som grundläggande och självklara. Vanan består i att värdena, dagligen och i olika aktiviteter och sammanhang, medieras i det kommunikativa samspelet av både pedagoger och barn. Här finns en relation till tidigare studier (se exempelvis Bae, 2004, 2012; Palludan, 2007) som i sin forskning visar hur etablerade kommunikationsmönster på en förskoleavdelning påverkar barns möjligheter till ett aktivt och demokratiskt deltagande. Flera av de förskoleorienterade värdena visar på ett fostrande meningsinnehåll och bidrar till att skapa ramar för den sociala samvaron, det vill säga barnen socialiseras mot etablerade värden, normer och regler i den dagliga verksamheten (Klaar & Öhman, 2014a). Ett konkret exempel från resultaten i kapitel sju är sekvens sex, språkresan, där pedagogens språkliga handlingar i stor utsträckning är riktade mot att sätta ramarna för gruppaktiviteten så att alla barnen ska kunna vara delaktiga och få handlingsutrymme. På så sätt socialiseras barnen in i de regler och normer som gäller för förskolans gemensamma aktiviteter. Ytterligare ett exempel från resultaten i kapitel sju är sekvens tio, vi kan köpa nya. I sekvensen visas hur pedagogens handlingar inledningsvis är riktade mot att fostra barnen att förstå vikten av att vara rädd om saker som de har lånat för att värna om den gemensamma miljön i förskolan.

I följande sekvens leder pedagogen samtalet i en riktning som handlar om varför det inte är rätt att säga att någon är död om personen eller djuret inte är det. Pedagogens handlingar visar på ett moraliskt, fostrande och utbildande förhållningssätt. I samspelet med barnet stannar pedagogen inte vid att förmana och konstatera att så säger vi inte här. Istället försöker hon sätta problemet i relation till ett konkret exempel (hunden Sally) samtidigt som hon knyter an till hur det kan kännas när någon dör. Samtalet består i dess ursprungliga form av

över 50 turer mellan pedagog och barn men har i denna sekvens kortats ner och klippts ihop för att lyfta fram och illustrera hur pedagogen genom sina språkliga handlingar kommunicerar olika värden i relation till begreppet död.

Händelsens inramning: Sally är död

Ivan och Alfred sitter och bygger med lego och Hilda arbetar med iPaden. Med vid bordet sitter också en pedagog. Ivan har byggt ett flygplan och flyger med det i luften.

Empiriskt exempel, sekvens 17.

- 1 Ivan: Han flyger hela tiden i hela världen och han blir död igen och igen igen IGEN IGEN.
 2 P: Det är så hemsk när de dör eller hur Hilda?
 3 Hilda: ((tittar upp)) Ja!
 4 P: Då längtar man så mycket när någon dör ((gör tecknet för längta³⁴)).
 5 Alfred: Mmm.
 6 P: Vem är det vi längtar efter (.) vem är död?
 7 Hilda: ((Tittar upp och försöker säga något)) mmm moffa ((otydligt)).
 8 Ivan: Sally är död (.) Sally är död!

Här relaterar pedagogen till Hildas och Alfreds (barnen är tvillingar) hund Sally som var gammal och har dött. Sally brukade vara med i bilen när barnen hämtades på förskolan så Ivan känner väl till Sally. Pedagogen försöker här få Ivan att förstå konsekvenserna av att någon dör genom att knyta an till hur det känns när man längtar efter någon.

- 8 P: Och sen dog hon (.) hon var sjuk ((gör tecknet för sjuk³⁵ och gör en ledsen min)) och så längtar vi och längtar och saknar och saknar henne men hon kan inte komma tillbaka.
 9 Ivan: Kan hon inte leva mer?
 10 P: Nä ((skakar på huvudet)).

³⁴ Se bilaga 6.

³⁵ Se bilaga 6.

- 11 Ivan: Om jag skulle bli sjuk och död och sen kommer jag inte att leva mer.
- 12 P: Nä då skulle vi sakna dig och längta efter dig jättemycket (P) det är så hemskt om man säger att någon ska dö (.) då kan man inte komma tillbaka ((skakar på huvudet)).

Samtalet fortsätter och pedagogen poängterar att när någon dör kan den inte komma tillbaka. Ivan relaterar till sig själv och funderar på vilka som skulle bli ledsna om han dör. Pedagogen bekräftar att då skulle de sakna honom jättemycket och att det skulle vara hemskt eftersom han då inte kan komma tillbaka mer.

- 13 P: Ivan (.) vi ska inte säga så ((gör en ledsen min))
Ivan (.) det är så hemskt om man säger att någon ska dö (.) är det inte det eller vad tycker du?
- 14 Ivan: (P) Ok.

Avslutningsvis relaterar pedagogen återigen till känslan av att det är hemskt när någon dör och visar en ledsen min. Samtidigt förklarar hon att det är därför han inte bör säga så och ger honom möjlighet att svara. Ivan dröjer en stund med svaret innan han svarar ok.

Även i barnens egeninitierade lekar och samtal medieras såväl grundläggande demokratiska värden som mer förskoleorienterade värden. Det ska förstås i relation till att barnen visats i en miljö där pedagogerna genom sitt förhållningssätt och arbetssätt kommunicerar dessa värden till barnen och i relation till att förskolan är en miljö där barnen fostrar och lär av varandra. I resultatet finns det exempel på hur barnen använder sig av röstningsproceduren för att bestämma om lampan i rummet ska vara tänd eller släckt. Barnen röstar genom handuppräckning och flest händer vinner, vilket accepteras av samtliga deltagare utan protester. Att alla ska få vara med, även de som inte behärskar lekreglerna illustreras i sekvens fyra, dansuppvisning, där Zana på ett verbalt och handgripligt sätt lär Noor hur hon ska göra. Det bör understrykas att bara för att det finns mer eller mindre uttalade värden och normer som kan förstås som reglerande för den sociala samvaron, innebär det inte att alla barn alltid accepterar dessa. Ibland gör barn motstånd och framhåller rätten att göra på

”sitt” sätt. Det kan ses som ett exempel på att barnet uttrycker sin rätt till autonomi och rätten att vara sig själv och göra på sitt eget sätt.

Följande sekvens illustrerar ett samtal mellan tre flickor där de diskuterar vad det innebär att luras respektive skoja och vilken av dessa handlingar som är accepterad.

Händelsens inramning: Skoja eller luras

Alice, Ella och Elsa sitter vid ett runt bord och ritar när Alice vänder sig till Ella och påtalar att hon inte tycker att Ellas teckning är snygg. En diskussion uppstår mellan de tre barnen huruvida det är tillåtet att luras.

Empiriskt exempel, sekvens 18.

- 1 Alice: Den blir inte så snygg.
 2 Ella: Snygg tycker jag (P) men den här är nog till Simon det är därför jag målar såhär utanför [Simon är Ellas lillebror].
 3 Alice: Jaha.
 4 Ella: Eller till farfar (.) eller till farmor (.) till hela farmor och farfar (P) till farmor och farfar är den här (P) jag kommer lura er.
 5 Alice: Man får inte luras.
 6 Ella: Joho.
 7 Alice: Nähä (.) det är fult att luras.
 8 Elsa: Man får skoja men inte luras.
 9 Alice: Skoja är snällt men luras är fult.
 10 Ella: Jag ska fråga farmor och farfar om det är det (P) om de säger ja är det så (.) om de säger nej så är det så (P) vi får se vad de säger.

Barnen kommer inte fram till en gemensam lösning på problemet och när Ella föreslår att hon ska fråga sin farmor och farfar (någon vuxen) framstår det som en accepterad lösning på problemet.

Konsekvenser för barns meningsskapande

Att det finns en vana där mer eller mindre vedertagna värden och normer medieras i det kommunikativa samspelet mellan barn och mellan barn och pedagoger i förskolan är i sig inte förvånande och många av dessa kan förstås eller förklaras utifrån ett historiskt förskole- och samhällsperspektiv. Det framstår exempelvis som givet att det behöver finnas normer och regler för den sociala samvaron, utifrån motiven att verksamheten är läroplansreglerad och ska ta sitt fäste i demokratiska kärnvärden och dessutom består av stora barngrupper med yngre barn (1-5 år). I resultatet synliggörs hur pedagoger och barn tillsammans formar, upprätthåller och distribuerar dessa vanor, gällande vad som betraktas som tillåtet respektive inte tillåtet, och att detta sker i det dagliga samspelet och i de kommunikationsmönster som etablerats på förskoleavdelningarna (Bae, 2012). I resultatet exemplifieras att barnen i studien är aktiva och ofta tar initiativ till samtal i mötet med både pedagoger och barn. Barnen delger sina erfarenheter och tankar och de vågar testa sina ståndpunkter. Pedagogerna i sin tur visar ofta på sinnesnärvaro, de är nyfikna och har ett intresse för det barnen vill berätta. I det kommunikativa samspelet framträder också en omsorg om barnet, vilket exempelvis tar sig uttryck i att pedagogen är noga med att inget barns ska känna sig missförstått genom att lyssna och hjälpa till att klargöra och förtydliga barnets ståndpunkter inför de andra barnen. Vanan att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet bidrar till att rama in verksamheten och det handlingsutrymme som barnen ges och kan förstås som både möjliggörande och begränsande för barns meningsskapande. Frågor som kan ställas här handlar om vad som är normativt i förskolan, liksom vilken förståelse för och vilka innebörder barnen förknippar med de värden som medieras i det kommunikativa samspelet. Ett exempel från resultaten i kapitel sju är sekvens tio, köpa nya, där det blir tydligt att Samir inte förstår problemet med den trasiga kon utifrån samma perspektiv som pedagogen. Pedagogen försöker att föra fram vikten av att vara rädd om förskolans gemensamma saker men Samir är inte mottaglig för detta. Ett annat exempel är sekvens sjutton, Sally är död, där ett tänkbart scenario skulle kunna vara att Ivan skapar mening om att i förskolan pratas det inte om döden, vilket troligen inte var pedagogens avsikt.

I vanan ryms värden och normer som i hög grad kan relateras till socialisation och solidaritet. Värden som reglerar den sociala samvaron i förskolan och betonar vikten av att visa omsorg om andra liksom om den

gemensamma miljön. Det finns färre exempel som lyfter fram barns rätt till autonomi, vilket indikerar att barnet ges mindre förutsättningar att skapa mening om rätten att få vara unik. Även om det inte går att dra några generella slutsatser utifrån det begränsade underlaget, så pekar resultatet på vikten av att hitta en balans mellan grupp och individ.

Vana att stötta mot ett kunskapsinnehåll

Resultatet visar att det i majoriteten av de analyserade sekvenserna finns en tydlig riktning mot ett kunskapsinnehåll som upprätthålls i det kommunikativa samspelet av både pedagoger och barn. När det gäller interaktion pedagog-barn, både i planerade aktiviteter och i mer spontant uppkomna samtal, visar resultatet att pedagogerna stöttar barnen mot ett kunskapsinnehåll, se exempelvis sekvens sex och sju. Även när det gäller interaktion barn-barn, visar resultatet hur barnen stöttar varandra mot ett kunskapsinnehåll. Sekvens två, fånga Pokémon och sekvens tre, vad blir två plus två? utgör exempel på samtal där barnen stöttar varandra mot ett kognitivt och språkligt kunskapsinnehåll och i sekvens ett, bilen startar inte, är det framträdande hur barnen stöttar varandra mot sociala förmågor.

Sekvensen nedan illustrerar två barn som spelar ett spel. Det ena barnet påkallar pedagogens uppmärksamhet och hon sätter sig då vid bordet och börjar att interagera med barnen. Notera särskilt hur pedagogen stöttar barnens handlingar genom att lyfta fram, betona och utvidga ett språkligt innehåll i situationen.

Händelsens inramning: Var är katten?

Dunia och Hilda har bestämt sig för att spela spel tillsammans. Dunia plockar fram spelet ”Var är katten?” och lägger upp brickorna på bordet. Hilda har en språkstörning som gör att hon inte kan få fram orden. Alfred fem år sitter bredvid och pusslar. Inledningsvis är pedagogen inte med i aktiviteten men kommer och sätter sig som stöd när Hilda påkallar hennes uppmärksamhet. Spelet går till så att barnen kastar en färgtärning och tar upp en bricka med motsvarande färg. Är det en katt på får barnet behålla brickan och är det en mus får den ligga kvar på bordet. När det bara finns möss kvar på bordet har den som fått flest katter vunnit.

Empiriskt exempel, sekvens 19.

- 1 Hilda: Fröken.
 2 P: Mmm.
 3 Hilda: Vad är det? ((pekar på Dunia)).
 4 P: Dunia.
 5 Hilda: Dunia.
 6 P: Dunia (.) Duu niaa ((artikulerar med munnen)).
 7 Hilda: Aj (låter sur).
 8 Dunia: ((kastar tärningarna)).
 9 P: Vad gör ni? Spelar ni ? ((kommer och sätter sig vid bordet)).
 10 Hilda: ((sträcker fram ett kort och försöker säga något)).
 11 P: Va en mus? ((gör TAKK-tecknet ³⁶för mus)).
 12 Dunia: Jag fick en katt.
 13 P: Du fick en katt (.) Hilda fick en mus.
 14 Hilda: Den.
 15 P: Där ((nickar mot Hilda)).
 16 Hilda: Muuu.
 17 P: En mus ((tecknar mus)).
 18 Hilda: Nej ((sträcker fram ett rött kort)).
 19 P: Vad är det?
 20 Hilda: Muu.
 21 P: Muuu ((tecknar mus)) uuuuu.
 22 Alfred: Uuu.
 23 P: Fint (.) uuu..
 21 Dunia: Jag fick en gul katt.
 24 P: Muu uuu ((visar jättetydligt med hela munnen hur u ska uttalas)). En gul katt fint (.) Hilda nästan som en liten extra pussmun.
 25 Alfred: Nä.
 26 P: Muu ((visar tydligt med munnen och skrattar)).

Konsekvenser för barns meningsskapande

Att det finns en vana att stötta mot ett kunskapsinnehåll både när det gäller interaktion pedagog-barn och barn-barn innebär att barnen i studien erbjuds

³⁶ Se bilaga 6.

många möjligheter att i olika konstellationer tillägna sig utvidgade erfarenheter och skapa mening om sig själv och om olika kunskapsinnehåll. Närvarande och lyhörda pedagoger som identifierar vad som är problematiskt för barnet i den aktuella situationen, och i relation till det för in ett kunskapsinnehåll och stöttar barnet mot utvidgade erfarenheter, bidrar till en lärmiljö där alla barn får möjlighet att utvecklas och lära och visa omsorg (Sheridan & Williams, 2018; Skolverket, 2018).

Resultatet visar hur barnen delar erfarenheter och kunskaper, utmanar och stöttar varandra, samt skapar mening tillsammans. Det finns även exempel i resultatet där ett mer kompetent barn målmedvetet och konstruktivt stöttar sin kamrat mot utvidgade erfarenheter inom specifika kunskapsområden. Studiens resultat framhåller betydelsen av att barn får interagera, samtala och leka med andra barn och att barn är kompetenta att stötta varandra mot ett kunskapsinnehåll. Resultatet finner stöd i tidigare studier som lyfter fram värdet av att barn får möjlighet att samtala och lära av varandra då dessa samtal genererar andra villkor och förutsättningar för barns kunskapsutveckling (se ex. Dovigo, 2016; Williams, Sheridan & Sandberg, 2014; Zadunaisky Ehrlich, 2019). En möjlig tolkning till att barnens förmågor och kompetenser tas till vara och får utrymme i verksamheten kan relateras till utbildade, kunniga och medvetna pedagoger. Pedagogerna stöttar främst barnen mot ett kognitivt och språkligt kunskapsinnehåll som ofta vävs samman med ett omsorgsinriktat innehåll. Ett sådant förhållningssätt kräver pedagogiska och didaktiska kompetenser, kunskap om barns språkutveckling liksom om läroplanens innehållsområden. Pedagogerna stöttar inte lika målinriktad mot att barnen ska utveckla den egna personligheten. I en förskoleverksamhet där lärande omsorg och utveckling är integrerade processer blir det dock möjligt för barnen att tillägna sig nyanserade eller vidgade erfarenheter som kan relateras till barns autonomi, självständighet och identitetsutveckling.

Sammanfattande analys

I kapitlet har fem institutionella vanor presenterats. Vanorna har analyserats med stöd av Deweys (1922/2005) begrepp *sed/sedvänja* (eng. *custom*). Det innebär att ett analytiskt fokus har riktats mot att förstå vad det är som kan beskrivas som vanemässiga handlingar. Vad är det som pedagoger och barn gör och säger och som för deltagarna framstår som ett självklart sätt att handla och agera och som därför inte ifrågasätts eller reflekteras. Vanorna förstås i studien

som situerade i relation till att förskolan är en social och kulturell praktik. Förskolan utgör det första steget i vårt utbildningssystem och ska lägga grunden för ett livslångt lärande (Skolverket, 2018). De institutionella vanor som barnen blir delaktiga i skapar ett handlingsutrymme för barns meningsskapande i förskolan och får troligen även konsekvenser för barns utveckling och lärande på längre sikt. De fem institutionella vanorna som har identifierats är: 1) vana att tillåta att barns populärkultur influerar innehållet i barnens egeninitierade aktiviteter, 2) vana att erbjuda genomtänkta artefakter för pedagogisk verksamhet, 3) vana att uppmuntra till kommunikation och att erbjuda en utvidgad språkmiljö, 4) vana att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet, och 5) vana att stötta mot ett kunskapsinnehåll.

Även om de institutionella vanorna ska förstås som lokala och förskolespecifika, baserade på analyser av pedagogers och barns handlingar i studiens två medverkande förskolor, så visar de på handlingsmönster som med stor sannolikhet även är representativa för fler förskolor. En rimlig slutsats är att det finns både lokala (förskolespecifika) och nationella (svensk förskolekontext) vanor som ramar in de handlingar och handlingsmönster som blir rådande på en förskola. Resultatet visar att såväl meningsskapandets process som innehåll är relaterat till förskolornas institutionella vanor. Vanorna skapar riktning och handlingsutrymme för barns meningsskapande och kan vara både möjliggörande och begränsande. Möjliggörande om de bidrar till att barnen kan utvidga sin handlingsrepertoar inom olika områden utifrån ett helhetsperspektiv på barns utveckling och lärande och begränsande om de endast framhåller specifika värden och innehåll eller stöttar särskilda förmågor.

DEL IV. Diskussion

9. Diskussion

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupad kunskap om barns meningsskapande i förskolans praktik, både när det gäller processer och innehåll. Studien grundas på analyser av barns och pedagogers språkliga handlingar när de interagerar och kommunicerar i olika aktiviteter i förskolan. Såväl kontextuella som kulturella aspekter i förskolornas praktiker har inkluderats och beaktats i analyserna av barns meningsskapande. I avhandlingens inledning beskrivs tre intentioner vilka är relaterade till studiens syfte och forskningsfrågor. Intentionerna utgör ett övergripande metodologiskt raster och preciserar utifrån vilken avsikt jag har närmat mig studiens syfte och forskningsfrågor. Intentionerna är 1) att anta ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande, vilket betyder att både individuell, social och kulturell dimension undersöks 2) att undersöka innehållet i barns meningsskapande utifrån en ”öppenhet,” där inget tas för givet på förhand och utifrån ett helhetsperspektiv som inkluderar både lärande, omsorg och utveckling 3) att belysa barns meningsskapande utifrån ett barnperspektiv. De tre (metodologiska) intentionerna är återkommande och diskuteras under rubrikerna: ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande, innehållet i barns meningsskapande och meningsskapande utifrån ett barnperspektiv.

Den första forskningsfrågan riktas mot meningsskapandets process och undersöker, vilken betydelse tillgängliga artefakter och intellektuella/språkliga redskap, som barn och pedagoger använder och interagerar med, får för barns meningsskapande. De språkliga redskapen får en central betydelse för att barnen ska kunna dela med sig av sina erfarenheter i interaktion med andra barn och vuxna. De språkliga redskapen möjliggör intersubjektivitet i samtal och lek, vilket är centralt för att barnen ska kunna samtala om olika innehåll och fortsätta att leka. Med hjälp av ord, begrepp, bokstäver, siffror, tecken, kroppsspråk, språkliga utsagor och berättelser medieras erfarenheter och kunskaper i samspelet mellan barn och mellan pedagog och barn. De språkliga redskapen bidrar till att en gemensam riktning kan upprättas mellan deltagarna i aktiviteter och samtal och medverkar till att barn och pedagoger kan samspela kring ett innehåll och stötta varandra mot nyanserade eller utvidgade erfarenheter

(meningsskapande). För förståelse av barns meningsskapande, behöver även de artefakter som finns tillgängliga i förskolemiljön studeras och hur barn och pedagoger använder och interagerar med dessa. I resultatet visas hur artefakterna används av barn och pedagoger i olika situationer och att det finns en ömsesidig relation mellan handling och artefakt som verkar i båda riktningarna. Det betyder att artefakterna är bärare av socialt och kulturellt konstruerade föreställningar om hur de ska användas i ett specifikt sammanhang, se exempelvis sekvens 1, bilen startar inte, där barnen använder nycklarna som bilnycklar för att starta bilen. Det betyder även att barn och pedagoger genom sina handlingar kan influera vilken betydelse en artefakt får i ett visst sammanhang. Hur detta kontextualiseras i barns och pedagogers handlingar visas exempelvis i barnens lek. Resultatet belyser även hur artefakter får en pedagogisk betydelse genom pedagogens handlingar och i interaktion med barnen, vilket kommer att diskuteras under rubrikerna barns samtal i lek – en meningsskapande process och förskolornas vanor. Artefakter används av pedagogerna för att fånga barnens uppmärksamhet och fokus samt för att bibehålla och återupprätta ett gemensamt perspektiv i en aktivitet (se sekvens 6, språkresan). Det finns även exempel som visar hur pedagogerna tar stöd av olika artefakter för att konkretisera och klargöra ett abstrakt innehåll. Artefakten medverkar därmed till att ett samtalsinnehåll kan utvecklas och utvidgas i samspelet mellan artefakt, barn och pedagog (se sekvens 7, trafikljus). Dessutom exemplifieras att barns tillgång till artefakter bidrar till en förlängning av deras tänkande och språk (se exempelvis sekvens tre, bockarna Bruse).

Studiens andra forskningsfråga fokuserar meningsskapandets innehåll och undersöker vad barnet skapar mening om i den aktuella aktiviteten eller situationen. Resultatet visar att när barn interagerar med andra barn i olika aktiviteter utvecklar de sociala förmågor, samtidigt som de skapar mening om språkets sociala betydelse, det vill säga språkets betydelse för att kunna samspela med andra människor. I lek och samtal förhandlar barnen om innehåll och ramar för det sociala samspelet. Barnen berättar, instruerar, förklarar, argumenterar, stöttar varandra och löser problem tillsammans, förmågor som kan hänföras till ett kognitivt och språkligt kunskapsinnehåll. Pedagogerna lyfter i hög utsträckning fram och stöttar barnen mot ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll, såväl i planerade (se sekvens 6 och 7) som i mer spontant uppkomna samtal (se sekvens 10 och 19). Barnen erbjuds utvidgade erfarenheter gällande ord och satsers betydelse liksom om de olika språkljuden (semantisk och fonologisk medvetenhet). Olika former av faktainnehåll lyfts

fram och gör det möjligt för barnen att skapa mening om ett kognitivt meningsinnehåll. Samtidigt synliggörs hur barnen ges möjlighet att skapa mening om regler och ramar för social samvaro, liksom vikten av att vara rädd om förskolans miljö och leksaker, vilket visar på ett omsorgsinriktat meningsinnehåll (se exempelvis sekvens 10, vi kan köpa nya). Ett återkommande mönster i resultatet är att pedagogen väver ihop ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll med ett omsorgsinriktat meningsinnehåll.

Den tredje forskningsfrågan undersöker kontextuella och kulturella aspekter i förskolornas praktiker genom att studera förskolornas kollektiva vanor. Fem institutionella förskolepedagogiska vanor urskildes under analysarbetet, vilka visar på vedertagna värderingar och sociala normer. Det är handlingsmönster som är återkommande och som upprätthålls av barn och pedagoger och som visar på en riktning mot något redan känt. Det betyder att vanorna är bärare av etablerade handlingsmönster, förhållningssätt, normer och värderingar som villkorar vad som sägs och görs i förskolan och således påverkar vilka val som görs och vilket innehåll som prioriteras. Vanorna får konsekvenser för barns meningsskapande, i betydelsen att vanorna både kan möjliggöra och begränsa barnets meningsskapande och det innehåll som barnet skapar mening om. Förskolornas institutionella vanor bör därför inkluderas och beaktas i analyserna av barns meningsskapande.

Ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande

Ett flerdimensionellt perspektiv på barns meningsskapande gör det möjligt att undersöka dimensioner av meningsskapande i en och samma situation och relationer dem emellan. Det blir därmed möjligt att åskådliggöra hur barnets erfarenande, pedagogers och kamraters bemötande, deltagande och agerande, samt institutionella förutsättningar samverkar i en ömsesidig helhet som tillsammans villkorar barns meningsskapande (Rogoff, 1995; Ryan, 2011). Hur de olika dimensionerna (individuell, social och kulturell) tar sig uttryck i den här studien, diskuteras under följande tre rubriker: hur barnet använder individuella erfarenheter för att komma vidare i handling, pedagogens och kamraternas stöttning samt institutionella förskolespecifika vanor. Jag vill betona att det är en analytisk uppdelning, då de i praktiken är tätt sammanvävda och konstituerar varandra i ett ömsesidigt samspel, varvid en viss överlappning förekommer i texten.

Hur barnet använder individuella erfarenheter för att komma vidare i handling

Den individuella dimensionen riktar fokus mot betydelsen av barnets individuella erfarenheter och hur dessa medverkar när barn skapar mening i nya situationer i förskolan. Barns meningsskapande förstås som en undersökande process där barnet skaffar sig nya erfarenheter i mötet med sin omvärld (Dewey & Bentley, 1949/1989). För att komma vidare i handling re-aktualiserar barnet tidigare erfarenheter i mötet med andra barn och pedagoger och förskolemiljön. Det sker genom att barnet skapar relationer mellan tidigare erfarenheter och det som erfars i situationen. Ibland är barnets tidigare erfarenheter inte tillräckliga för att hantera det som erfars i situationen och barnet kan inte agera av vana, det uppstår ett problem och barnet möter motstånd. Barnet går då in i en undersökande process och provar nya handlingar och erfär konsekvenser av sina handlingar. För att barnet ska komma vidare och handla på ett utvidgat eller förfinat sätt behövs en reflekterad och förändrad handling vilket leder till att ny mening skapas (Dewey, 1938/2015). När barnet uttrycker den förändrade handlingen verbalt tolkas det i studien som att handlingen har föregåtts av någon form av reflektion från barnet, vilket underbyggs av att språk och tanke förstås som en integrerad och ömsesidig process (Vygotskij, 1934/1999).

I studien synliggörs att barnen har erfarenheter och kunskaper med sig sedan tidigare som får betydelse för att de ska komma vidare i handling. Det är individuella erfarenheter och kunskaper som barnet med stor sannolikhet har tillägnat sig både utanför och i förskolan. För att ge några exempel kan nämnas, Assad som har praktiska kunskaper om hur han ska agera när en bil inte startar och Elias och Kevin som behärskar både språkliga begrepp och spelstrategier i relation till Pokémon go. Barnen har också erfarenheter som de har tillägnat sig i förskolan, vilket visas i sekvens 3, Bockarna Bruse, där både Noor och Zana behärskar en rad olika språkliga begrepp, liksom sagans struktur och växelspelet mellan bock och troll. Barnens olika erfarenheter innebär att de erfär en och samma situation på olika sätt. De kommer att möta motstånd av skiftande karaktär och i olika situationer. Därför kommer även barnens meningsskapande att variera trots att de deltar i samma aktivitet i förskolan, vilket exemplifieras i sekvens sex och sju (språkresan och trafikljus). I språkresan visas hur några barn associerar väskan med en resväska och att de utifrån tidigare erfarenheter vet att den brukar innehålla kläder. Sekvensen om trafikljuset visar att barnen har olika erfarenheter av hur man bör agera när trafikljuset visar gult. Barnets

individuella erfarenheter är också av betydelse så att innehållet i samtal och lek kan utvidgas och få en ny riktning. När barn i samtal delar med sig av sina tidigare erfarenheter till andra barn och pedagoger visar studien att det finns en vilja att förstå varandra. Den genuina viljan till förståelse yttrar sig i en kommunikativ process och i ett intersubjektivt samförstånd som gör att samtalet och leken kan fortlöpa (Biesta, 2007; Habermas, 1995). Barnets individuella erfarenheter är betydelsefulla och medverkar till att leken eller samtalet kan fördjupas ytterligare en dimension.

Kamraternas stöttning

Den sociala dimensionen riktar fokus mot interaktion mellan barn och mellan pedagog och barn, samt vilken betydelse den sociala interaktionen får för barnets meningsskapande. När det gäller barns meningsskapande tillsammans med andra barn visar resultatet på två olika stöttningsprocesser. Dels samaktivt stöttande (Mascolo, 2005), dels enkelriktad stöttning (min benämning), som mer kan liknas vid stöttningsbegreppet (scaffolding) i dess ursprungliga form (Wood m.fl., 1976). Båda processerna är intressanta för förståelse av hur barn kommunicerar och delar kunskaper och erfarenheter samt konstruerar mening tillsammans. Framträdande i båda stöttningsprocesserna är att det verbala språket utgör ett centralt medierande redskap där barnen kan dela erfarenheter och mötas i ett samförstånd (Säljö, 2000). Det som skapar ”något” mellan barnen i den samaktiva stöttningsprocessen och gör att de kan mötas i ett symmetriskt och ömsesidigt samspel är att de delar den genuina viljan att förstå varandra. En symmetri som kan vara svår att uppnå i interaktionen mellan en vuxen och ett barn. Även om barnen deltar utifrån olika förutsättningar och unika erfarenheter upplever de och erfar omvärlden utifrån ett barns perspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Det betyder inte att barnen alltid är överens, utan snarare att de strävar efter att förstå varandra och tillsammans lösa de problem som uppstår så att aktiviteten kan fortsätta. I detta sammanhang blir kompetenser som att kunna balansera mellan att samspela och samarbeta med sina kamrater och samtidigt driva sina egna mål och intressen betydelsefulla. Likaså att barnen hanterar språkliga förmågor som att berätta, beskriva, förklara, argumentera, diskutera och förhandla.

Flera studier framhåller värdet i att barn får rika möjligheter att kommunicera och samtala med varandra. Samtalen erbjuder barnen förutsättningar att utveckla kunskap om sociala, kognitiva och språkliga

förmågor och kompetenser, (se exempelvis Blum-Kulka m.fl., 2010; Dovigo, 2016; Williams m.fl., 2014; Zadunaisky Ehrlich, 2011, 2019). Den enkelriktade stöttningsprocessen visar hur ett barn som besitter en kompetens som kamraterna inte behärskar stöttar de andra barnen i en bestämd riktning mot ett specifikt kunskapsinnehåll. Även om processen inte karaktäriseras av samma symmetri, öppenhet och förhandlingsbarhet som den samaktiva stöttningsprocessen, visar den barns kompetens och förmåga att dela, och med hjälp av språkliga redskap stötta sina kamrater mot utvidgade erfarenheter inom olika områden. Sekvens 5, Vad blir två plus två? visar hur Azra besitter en kompetens som hon tar utgångspunkt i och målmedvetet stöttar och utmanar sina kamrater.

Barns samtal i lek – en meningsskapande process

Studiens resultat visar att när barn erbjuds möjlighet att leka, samtala och interagera tillsammans med andra barn, utan inspel från en pedagog, förändras såväl samtalsinnehåll som villkoren för det sociala samspelet. Barnen förhandlar mer fritt om turtagning och innehåll, (i motsats till när pedagogen gör kontinuerliga inspel). Barnen provar olika idéer och argument och skapar tillsammans ramar och regler för vad som är accepterat och vad som bedöms som ”rätt” och ”fel” i den aktuella situationen. I mötet med de andra barnen och tillgängliga artefakter erfar barnen olika utmaningar, exempelvis i form av kamraternas idéer och motargument. Barns lek kan förstås som en social och kommunikativ process där barnet gör erfarenheter och handlar och erfar konsekvenser av sitt handlande, vilket medför utvidgade handlingsmöjligheter i den pågående leksituationen.

Språket utgör ett centralt medierande redskap och möjliggör att barnen kan utbyta erfarenheter och samordna sina perspektiv så att en gemensam lekriktning kan upprätthållas. Sekvens 1, bilen startar inte, visar hur barnen trots olika delmål (ends-in-view) samordnar sina perspektiv och skapar en gemensam riktning i leken som fungerar övergripande och sammanfogande. Trots att barnen gör upprepade försök att om-orientera varandras handlingar, så fortgår leken i denna situation utan avbrott i nästan femtio minuter. Inslag av fantasi är också vanligt, vilket gör att barnen provar olika idéer och argument i det sociala samspelet: ”en handling som utförs i fantasin är inte slutgiltig eller ofrånkomlig” (Dewey, 1922/2005, s. 169). Om en idé eller ett argument inte fungerar eller accepteras av de andra deltagarna kan barnet ta tillbaka den genom uttryck som ”bara på låtsas” och ”inte på riktigt.” I bilsekvensen hävdar Azra att lösningen

på problemet med bilen är att det brinner och därför behövs det en skorsten. Om de andra barnen inte hade accepterat hennes idé, hade hon lätt kunnat ändra sig och uttrycka: ”jag menade inte på riktigt, bara på låtsas” och leken hade kunnat ta en annan riktning som stöttades av kamraterna.

Sekvensen med bilen belyser även vilken betydelse tillgängliga artefakter får för barns meningsskapande i lek och hur barnen använder och interagerar med dessa. Barnen använder nycklarna som bilnycklar för att försöka starta bilen, inte för att laga bilen. Resultatet bekräftar Lidar m.fl. (2009) som argumenterar för att det inte går att undersöka en artefakts funktion utan att ta hänsyn till både barnens erfarenheter och tidigare vanor, då användningen av en artefakt är socialt och kulturellt konstruerad. Sekvensen visar samtidigt hur en artefakt får betydelse i handling beroende av situationen och vem som interagerar med artefakten (Almqvist, 2005). Det finns flera exempel på hur barnen i sin lek modifierar vilken betydelse en artefakt får beroende på det behov som uppstår i situationen: bord och stolar blir en bil, en plansch blir en radio, en docka blir en bebis och så vidare. Studien visar att leken utgör en betydelsefull arena för barns meningsskapande och att de språkliga redskapen blir centrala för att förhandla lekregler, upprätthålla en gemensam lekriktning och för att tillsammans lösa de problem som uppstår så att leken kan fortsätta.

Pedagogens stöttning

I det nära och kommunikativa mötet mellan barn och pedagog får pedagogen kännedom om barnets tidigare erfarenheter och kan samtidigt identifiera vad som ställer till svårigheter för barnet. Det kan jämföras med Persson (2015) och Sheridan m.fl. (2014), som framhåller betydelsen av nära pedagogiska relationer och ömsesidig interaktion mellan förskolepersonal och barn som avgörande, både för verksamhetens kvalitet och för barns utveckling och lärande. Karaktäristiskt för pedagogernas stöttning i denna studie är att den kännetecknas av en stor lyhördhet och närvaro. Det finns en vilja att lyssna på barnet och att försöka förstå det barnet vill berätta utifrån barnets perspektiv. Utmärkande är också pedagogernas förmåga att uppmärksamma och följa upp det som framträder som svårt eller problematiskt för barnet i situationen, för att kunna stötta barnet mot utvidgade erfarenheter. Resultatet visar att pedagogerna både behöver ha kunskap om vilka erfarenheter barnet har sedan tidigare och vad som är problematiskt i den aktuella situationen för att kunna stötta och utmana barnet inom ramen för en proximal utvecklingszon

(Vygotskij, 1934/1999). Pedagogernas stöttning kännetecknas vidare av en framåtriktad omtanke, vilket syftar på att de stöttar barnet mot utvidgade erfarenheter, både i betydelsen meningsskapande om ett innehåll och ökad självkänsla och autonomi. Betydelsen av en stöttande förskollärare för barns språk- och kunskapsutveckling lyfts fram i flera studier, (se exempelvis Gjems, 2010a; Kultti, 2014; Norling, 2015a; Sheridan & Williams, 2018).

Det finns studier i förskolan som visar på sambandet mellan samtal i mindre gruppkontexter och samtalets kvalitet (Gjems, 2010a, King & Dockrell, 2016, Sheridan m.fl., 2014). I den här studien förefaller det som att antal deltagande barn är av betydelse för den stöttning som pedagogen erbjuder barnet. Resultatet visar att fler än tre-fyra barn i kombination med ett planerat innehåll tenderar att resultera i en stöttningsprocess där pedagogen bekräftar barnets utsagor och därefter i hög utsträckning använder om-orienterande riktningsgivare för att leda tillbaka barnens fokus till det planerade innehållet. Se exempelvis sekvens 6, Språkresan, där pedagogen vid upprepade tillfällen om-orienterar barnens handlingar för att aktiviteten och samtalet ska kunna fortsätta enligt det planerade innehållet. I sekvensen visas exempelvis att Ervin uttrycker att han inte är rädd och David relaterar bokstaven s till sin mamma. Istället för att utvidga barnens utsagor med hänsyn till deras tidigare individuella erfarenheter bekräftar pedagogen dem och leder därefter tillbaka barnens fokus till det planerade innehållet. Det betyder att barnens möjligheter att dela med sig av sina tankar, funderingar och perspektiv och att få gehör för dessa är begränsade. Såväl barnens intresse som perspektiv riskerar därmed att gå förlorade. Zadunaisky Ehrlich (2011) framhåller att det finns en tendens till att samtal mellan barn och lärare resulterar i att barnen socialiseras in i ett sätt att tänka och argumentera som är relaterat till ett av läraren förutbestämt innehåll. Studien visar att en mindre grupp barn ger pedagogen större möjligheter att lyssna, vara nära barnet och uppmärksamma vad som är problematiskt för barnet (Dunst m.fl., 2012; Gjems, 2010a). Se exempelvis sekvens 9, Tumme, pekfinger, långfinger och rakfinger. Pedagogen befinner sig nära Ivan, lyssnar lyhört och identifierar vad som är svårt för honom, därifrån kan hon stötta honom på ett konstruktivt och framåtsyftande sätt med stöd av både språkliga och fysiska handlingar. Resultatet finner stöd i Sheridan m.fl. (2014) som framhåller betydelsen av mindre barngrupper för att förskolan ska kunna erbjuda en högkvalitativ lärandemiljö där förskollärare och barn deltar i en ömsesidig interaktion och där lärarna arbetar utifrån läroplanens mål.

När det gäller barns egenvalda aktiviteter med en deltagande pedagog karakteriseras interaktionen mellan pedagog och barn av en högre grad av symmetri. I dessa aktiviteter har barnen större möjlighet att initiera samtalsinnehåll baserat på individuella erfarenheter och intressen. Pedagogen visar en större öppenhet inför det innehåll som barnet initierar och därmed kan pedagogen närma sig barnets perspektiv. Pedagogen erbjuder ofta fördjupad individuell stöttning och hjälper barnet att utvidga och utveckla innehållet. Se exempelvis sekvens 11, Hur fångar man en Pokémon, där pedagog och barn genom ett ömsesidigt samspel skapar en riktning i samtalet. Pedagogen ställer genuina frågor, redogör för sin förståelse och uppmuntrar pojkarna att beskriva och förklara, vilket bidrar till att intersubjektiviteten i samspelet dem emellan kan fördjupas och bibehållas. Samtidigt får pojkarna möjlighet att berätta och redogöra för ett kunskapsinnehåll som de är ”experter” på, vilket leder till en högre grad av ömsesidig interaktion mellan pedagog och barn. Sekvensen utgör ett exempel på att gemensam förståelse inte är en förutsättning för samtalet utan ett mål av samspel i handling (Biesta, 2007). Resultatet bekräftar tidigare studier av Gjems (2010a) och Hasan (2002) som framhåller att det finns ett pedagogiskt värde i att pedagoger på ett medvetet och reflekterat sätt tar utgångspunkt i dagliga och spontana samtal. Samtalen kan utvecklas till lärandesituationer som utgår från det innehåll som barnet visar intresse för här och nu och som pedagogen sammanlänkar med läroplanens mål. Barnets perspektiv inkluderas i samtalen och barnets intresse kan bibehållas under en längre period. Svårigheten att hitta samtalsinnehåll som intresserar barnen och att hålla kvar deras uppmärksamhet och intresse under en längre period har lyfts fram i tidigare studier (Gjems m.fl., 2012; Tholin & Jansen, 2012).

Riktningsgivare visar på stöttningsprocessen och innehållet

I den här studien har de sociokulturella begreppet stöttning (scaffolding) tillämpats analytiskt och kombinerats med epistemologiska riktningsgivare (Lidar m.fl., 2006). En kombination av dessa två analyser gör det möjligt att undersöka både stöttningsprocessen och innehållet. Genom att studera processer i en pågående utbildningspraktik synliggör studien hur interaktionen mellan pedagog – barn och barn – barn går till och vilken betydelse den har för meningsskapandet (Almqvist m.fl., 2008).

I samspelet mellan barnen förekommer främst bekräftande, instruerande och generande riktningsgivare. Det är riktningsgivare som synliggör barns förmåga att instruera, stötta, uppmuntra och bekräfta sina kamrater i en

konstruktiv och framåtriktad anda. Barnen delar erfarenheter och kunskaper med sina kamrater och när dessa diskuteras, provas och förhandlas sker en transformering av det innehåll som diskuteras där barnen kan mötas i en delad intersubjektiv värld (Biesta & Burbules, 2003). Utmanande riktningsgivare förekommer i några fall, se exempelvis sekvens 2, Fånga Pokémon. Sekvensen visar en samaktiv stöttningsprocess mellan två pojkar som stöttar och utmanar varandra i ett ömsesidigt växelspel. I detta exempel har pojkarna liknande erfarenheter och kunskaper om spelet och besitter social kompetens, vilket kan vara en förklaring till att de utmanade riktningsgivarna framstår som konstruktiva och skapar en dynamik och utveckling i samspelet mellan pojkarna. Barnen gör även försök att om-orientera varandras handlingar, ofta utan resultat då kamraten sällan visar följsamhet till den angivna riktningen. Att barnen i studien i mindre omfattning antar utmanande och om-orienterande riktningsgivare kan tolkas både mot bakgrund av hur svårt det kan vara att släppa taget om den egna intentionen med handlingen, och på barns kompetens och autonomi att självständigt driva en egen idé och argumentera för den.

När det gäller interaktion mellan pedagog och barn visar resultatet att instruerande, bekräftande, genererande och om-orienterande riktningsgivare är vanligast förekommande. Pedagogerna säger sällan på ett tydligt sätt till barnet att det har gjort fel, sagt fel eller tänker fel, istället om-orienterar de riktningen på barnets handlingar med hjälp av språkliga redskap. De om-orienterande riktningsgivarna får olika betydelser i interaktionen med barnen. Vid vissa tillfällen blir det ett sätt för pedagogerna att rätta en icke önskvärd handling eller ett felaktigt svar. Se exempelvis sekvens 10, vi kan köpa nya, där pedagogen gör upprepade försök att om-orientera Samirs handlingar när han argumenterar för att lösningen på problemet är att köpa nytt. Pedagoger undviker att förmana Samir, istället försöker hon lyfta fram olika argument som syftar till att om-orientera Samirs handlingar. Vid andra tillfällen kan om-orienterande riktningsgivare vara ett sätt att stötta barnet mot ökad självkänsla och autonomi genom att barnet får komma fram till en alternativ lösning eller utveckla sitt svar på egen hand. Se exempelvis sekvens nio, tumme, pekfinger, långfinger och rakfinger, där pedagogen om-orienterar Ivans handlingar när han svarar rakfinger. Vid några få tillfällen kan pedagogernas handlingar beskrivas i termer av utmanade riktningsgivare. Ett exempel är sekvens 6, språkresan, där pedagogen utmanar barnen att reflektera över vad språk betyder på en metanivå. När barnen skapar relationer mellan tidigare erfarenheter och väskan och begreppet språkresan, utmanar pedagogen barnen genom att lyfta fram ett

alternativt sätt att tala om språk, barnen antar utmaningen och kommer med flera förslag. En reflektion är att både om-orienterande och genererande riktningsgivare, i vissa situationer får en utmanande betydelse för barnet i bemärkelsen att barnet utvecklar eller förändrar sina handlingar. Om-konstruerande riktningsgivare, syftar på att pedagogen presenterar olika alternativ som barnet kan välja på, vilka tidigare varit aktuella för barnet. Den här riktningsgivaren har inte identifierats i resultatet varken i det kommunikativa samspelet mellan barnen eller mellan pedagog och barn. En tänkbar förklaring är att analysmetoden primärt är utvecklad för att undersöka lärarens betydelse för skolelevs lärande och guidning av undervisningsprocesser (Lidar m.fl., 2006). I den här studien har korta nedslag gjorts i olika förskoleaktiviteter där det primära syftet inte alltid är undervisning, utan lek och socialt umgänge under friare former och med en högre grad av spontanitet. Det är samtidigt viktigt att betona att undervisning i förskolan organiseras annorlunda och tar sig andra uttryck, än i en skolkontext, varvid analysmetoden kan behöva modifieras ytterligare för att bli kompatibel med förskolans kontext och villkor.

Förskolornas vanor

I resultatet presenteras fem institutionella förskolespecifika vanor, vilka belyser meningsskapandets kulturella dimension. Även tillgängliga artefakter i förskolemiljön förstås som inkluderade i den kulturella dimensionen, men eftersom den här studien riktar fokus mot hur barn och pedagoger använder och interagerar med artefakter diskuteras artefakternas betydelse under den sociala dimensionen. Vanorna behöver förstås utifrån att förskolan är en pedagogisk verksamhet vars syfte är att bidra till barns utveckling, lek och lärande. I vanorna ryms socialt etablerade handlingsmönster, förhållningssätt, värderingar och diskurser som upprätthålls av pedagoger och barn och utan att de reflekteras eller ifrågasätts. En del av de vanor som presenteras i resultatet är troligen lokala och endast giltiga för studiens deltagande förskolor. Andra visar på mer vedertagna värden och förhållningssätt inom svensk förskola och kan då även beskrivas som nationella vanor, exempelvis *att uppmuntra till kommunikation* och *att mediera demokratiska värden i det kommunikativa samspelet* (Broström, m.fl. 2018). Vanorna kan förstås som möjliggörande, i betydelsen att de får en stöttande funktion oavsett barns olika erfarenheter och kunskaper och därmed som generella kunskaper och lärande, vilka kommer alla barn till

nytta. Alternativt kan vanorna förstås som begränsande, med innebörden att vanorna framhåller specifika värderingar, perspektiv och enbart stöttar särskilda förmågor. De institutionella vanorna medierar olika värden, förhållningssätt och handlingsmönster som skapar ramar för barns handlingsutrymme i förskolan. Samtidigt finns det en ömsesidighet mellan vana och handling som tar sig uttryck i att pedagoger och barn tillsammans formar och upprätthåller vanorna och skapar nya vanor.

Flera av de vanor som identifierats i studien visar på förskollärarkompetens och betydelsen av utbildade förskollärare som har ämneskunskaper och didaktisk kunskap, samt innehar pedagogisk medvetenhet. Jag lyfter här fram två vanor som får exemplifiera detta (men det finns flera). Vanan *att stötta mot ett kunskapsinnehåll* kan diskuteras i relation till införandet av begreppet undervisning i den svenska förskolans läroplan (Skolverket, 2018) liksom till ett ökat fokus mot barns lärande (Broström m.fl., 2018). Hur begreppet undervisning ska tolkas och implementeras i svensk och nordisk förskoleverksamhet är en pågående diskussion inom såväl förskoleforskning som inom professionen. Att pedagogerna stöttar mot ett kunskapsinnehåll i både planerade aktiviteter och i spontant uppkomna situationer kan tolkas som att förskollärarkompetens tar sig uttryck i interaktion med barnen, och i en pedagogisk medvetenhet och kunskap om barns lärande. Resultatet visar att vanan att stötta mot ett kunskapsinnehåll upprätthålls av samtliga deltagande pedagoger men även av barnen i lek och samtal, se exempelvis sekvens 5, vad blir två plus två? Vanan *att erbjuda artefakter för pedagogisk verksamhet* medverkar till en lärmiljö som stimulerar och uppmuntrar barnen till kommunikation, interaktion och lek. Det är intressant hur pedagogerna använder olika artefakter i samspelet med barnen och hur artefakterna får en pedagogisk betydelse genom pedagogens handlingar och i interaktion med barnen. Att barn i förskolan har god tillgång till olika artefakter som är medvetet valda för pedagogisk verksamhet framstår som en betydelsefull del av förskolans lärandemiljö. Vanan ska dock inte förstås som självklar då det finns studier som visar att det finns en avsaknad av visst pedagogiskt material i svenska och nordiska förskolor, liksom att tillgängligt material inte används på ett pedagogiskt sätt (Hofslundsengen m.fl., 2018; Sheridan m.fl., 2020).

Innehållet i barns meningsskapande

Studiens andra intention, att undersöka innehållet i barns meningsskapande utifrån en ”öppenhet” inför varje ny situation, tar sin utgångspunkt i en strävan att undersöka den mening som barn skapar i dagliga möten med förskolemiljön utifrån ett helhetsperspektiv där såväl kognitiva och språkliga kunskaper som socialisation och utveckling kan beaktas och inkluderas. I detta arbete har jag tagit stöd i tre av förskolans centrala begrepp: lärande, omsorg och utveckling. Begreppen förstås som samtida och integrerade processer och utgör tillsammans den helhet som utbildningen i svensk förskolan ska vila på (Klaar & Wank, 2020; Skolverket, 2018).

Resultatet visar att barnen skapar mening om ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll och att det ofta sammanflätats med ett omsorgsinriktat meningsinnehåll. Resultatet speglar delvis den förskjutning som Broström m.fl. (2018) skriver fram som karaktäristiskt för ett nordiskt förskoleperspektiv, från ett holistiskt socialpedagogiskt perspektiv till ett alltmer målorienterat perspektiv med fokus på barns lärande och undervisning. Samtidigt visar studien att ett ökat lärandefokus balanseras mot ett omsorgsinriktat kunskapsinnehåll och sociala förmågor. Att ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll är framträdande i den här studien ska förstås mot bakgrund av att det främst är språkliga handlingar som har analyserats, inte kroppsliga, vilket troligen hade resulterat i fler exempel på praktiskt meningsinnehåll. I relation till ett ökat lärandefokus i förskolan finns det anledning att lyfta fram betydelsen av att hela barnets kunskapsutveckling beaktas. Det betyder att förskolan behöver erbjuda en lärandemiljö där barnen ges möjlighet att göra erfarenheter som är både kognitiva, språkliga, praktiska, etiska och socioemotionella. Dessutom behöver pedagogerna på ett avsiktligt sätt utmana och stötta barnen till ett mångfacetterat meningsskapande där såväl lärande av kunskaper som socialisation, omsorg och utveckling kan beaktas och inkluderas. Studien visar att barnen ges möjlighet att göra olika erfarenheter i mötet med förskolemiljön, och att den stöttning som barnen erbjuds sker i relation till ett kognitivt och språkligt innehåll och till ett omsorgsinriktat (inkluderar sociala förmågor) innehåll.

Det innehåll som pedagogen lyfter fram och riktar fokus mot är inte alltid det innehåll som barnet skapar mening om. Det finns således en didaktisk utmaning i att gjort inte är lika med lärt, det vill säga att även om barnet har deltagit i en aktivitet och erbjudits ett specifikt innehåll betyder det inte per

automatik att barnet har tillägnat sig nyanserade och eller utvidgade erfarenheter och skapat mening om det innehåll som var pedagogens avsikt.

I läroplanen för förskolan fastslås att verksamheten ska erbjuda alla barn möjlighet att utvecklas och lära (Skolverket, 2018). I detta sammanhang blir en viktig förskollärarkompetens att på ett medvetet sätt erbjuda barn rika möjligheter att delta i meningsskapande processer tillsammans med andra barn och pedagoger. Det innebär också att barnen behöver möta ett varierat innehåll baserat på läroplanens mål där hela barnets kunskapsutveckling beaktas så att lärande, omsorg och utveckling kan integreras i en helhet och därigenom utgöra grund för barns livslånga lärande. För att knyta an till Östman och Van Poeck (2019a) som argumenterar för att all utbildning syftar till kvalifikation (lärande), socialisation och personformering (personlig utveckling) så bekräftar studien att dessa tre syften är tätt sammanflätade i förskolans verksamhet. Kvalifikation och socialisation står i förgrunden och är ofta sammanflätat när barnen skapar mening i förskolan. När ett barn tillägnar sig utvidgade och fördjupade erfarenheter inom om olika områden samverkar det många gånger med en utveckling hos barnet, exempelvis i form av en ökad självkänsla och ökad självständighet. I resultatet synliggörs detta exempelvis när barnet kan uttrycka sig på ett sätt så att kamraterna eller pedagogen förstår, eller att barnet får en utvidgad förståelse för reglerna i en lek och därmed kan delta på lika villkor som sina kamrater.

Meningsskapande utifrån ett barnperspektiv

En viktig drivkraft under analysprocessen var att med utgångspunkt i barnens språkliga handlingar och i det sociala samspelet försöka närma mig och få en större förståelse för barnens motiv med olika handlingar. Studiens forskningsgenomgång visar att det finns en brist på studier som lyfter fram barns perspektiv (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). I detta arbete var det transaktionella angreppssättet (Dewey & Bentley, 1949/1989) användbart då det erbjuder metoder för att studera interaktion i en pågående utbildningspraktik. Genom nära och detaljerade analyser av barnens språkliga handlingar och de konsekvenser de erfar av sina handlingar synliggör studien vad barnen samtalar om och hur barnen skapar mening i dagliga situationer i förskolan. Studien belyser även att barnen uppmärksammar och erfar olika saker i mötet med den sociala och kulturella förskolemiljön, beroende av vilka erfarenheter barnet har sedan tidigare, samt de förutsättningar i form av

artefakter och interaktion med andra barn och pedagoger som situationen erbjuder. Studiens handlingsorienterade analysmetoder gör det möjligt att lyfta fram barnens intressen, kompetenser och förmågor. I den här studien är barnens intresse för populärkultur framträdande och i resultatet synliggörs att barnen har en rad kunskaper och kompetenser som de har förvärvat genom till exempel mobila applikationer, film, musik och Youtube. I det första resultatkapitlet riktas fokus mot barns meningsskapande tillsammans med andra barn i lek och samtal. Resultatet belyser vad barnen gör, vad de är intresserade av samt vilka kunskaper och kompetenser de har och hur de använder dessa för att komma vidare i handling i interaktion med andra barn. Barnen är kreativa och handlingskraftiga och med hjälp av olika strategier kan de komma vidare i handling trots att de inte alltid lyckas överbrygga eventuella svårigheter (mellanrum). En framgångsrik strategi är att komma med nya idéer som skapar förutsättningar för att lek och eller samtalsriktning kan ändras och därmed kan leken och samtalet fortsätta.

Slutsatser

Denna avhandling bidrar med kunskap om och förståelse för hur det går till när barnet skapar mening om sin omvärld och om sig själv i en förskolekontext. Resultatet visar på värdet i att studera processer, hur barn skapar mening och den stöttning som erbjuds, i motsats till att endast undersöka barns meningsskapande som ett resultat av erbjudet innehåll eller deltagande i en aktivitet. Genom ett praktiktäna forskningsfokus och ett resultat som bygger på barns och pedagogers autentiska handlingar i en pågående förskolepraktik (in-situ) bidrar studien med tillämpningsbar kunskap om fostran, utbildning, lärande och undervisning i relation till förskolläraprofessionen. Studien exemplifierar vidare hur processer och innehåll är integrerade i varandra. Det finns en tendens att innehållsstudier ofta begränsas till att undersöka vad som lärs och vilket innehåll en viss undervisning erbjuder (Almqvist m.fl., 2008). I den här studien har fokus riktats mot hur olika innehåll presenteras och tar form i mötet med barnen i en förskolepraktik. En slutsats är att pedagogens mål och syften inte alltid överensstämmer med barnets, samt att det kan finnas en förskjutning mellan det innehåll som barnet skapar mening om och det som var pedagogens avsikt. Istället kanske det var något annat som fångade barnets intresse och som barnet skapade mening om i den aktuella situationen.

För att skapa goda förutsättningar för *meningsskapande samtal* visar resultatet på betydelsen av närvarande och lyhörda pedagoger, med kunskap om barns olika erfarenheter och behov liksom om läroplanens innehållsområden. Det innebär pedagoger som visar ett genuint intresse för vad barnen vill berätta och som uppmuntrar dem att uttrycka sig på olika sätt och med stöd av språkliga redskap och artefakter stöttar barnen mot utvidgade och fördjupande erfarenheter, i såväl planerade aktiviteter som i spontana situationer. Studien visar även betydelsen av en pedagogiskt stimulerande lärmiljö, med god tillgång till medvetet valda artefakter där barnen dagligen erbjuds möjlighet och tid att samtala och leka tillsammans med andra barn och pedagoger i olika gruppkonstellationer. Resultatet kan ses som en utveckling av två nyare studier Nasiopoulou (2020) och Sheridan m.fl. (2020) som lyfter fram förskollärarkompetenser i form av pedagogiska, didaktiska och innehållsliga kunskaper som kärnaspekter i förskolans undervisning, liksom betydelsen av att organisera barngruppen i mindre grupper för att skapa en lärandemiljö av hög kvalitet. I studien har sociokulturell teori sammanlänkats med ett transaktionellt angreppssätt, vilket kan ses som en vidareutveckling av studiens teoretiska och metodologiska redskap och gör det möjligt att undersöka barns meningskapande som en flerdimensionell och handlingsfokuserad process. En viktig slutsats för att förstå barns lärande och meningskapande i förskolan är att det inte är tillräckligt att endast undersöka den sociala och kulturella miljön och det innehåll som erbjuds. Hänsyn behöver också tas till den individuella dimensionen som ger kunskap om vilka erfarenheter barnet har sedan tidigare och hur dessa samverkar med de erfarenheter barnet gör i förskolan.

En intention med studien var att studera barns meningskapande utifrån ett barnperspektiv. Genom nära och detaljerade analyser av barns handlingar och konsekvenser av dessa synliggör studien barns meningskapande och perspektiv i återkommande dagliga förskoleaktiviteter. De analysmetoder som tillämpats och vidareutvecklats i studien kan också användas av förskollärare för att observera och dokumentera barns meningskapande och lärande i förskolan. Med hjälp av metoderna kan individuellt meningskapande, stötningsprocesser, innehållsliga frågor, liksom oreflekterade vanor i förskolans praktik synliggöras och reflekteras. De metodologiska redskapen kan på så sätt bidra till en utveckling av förskolans kvalitet och öppna upp för en didaktisk diskussion där såväl processrelaterade som innehållsliga frågor kan lyftas och bli föremål för kritisk reflektion.

Fortsatt forskning

De analysmetoder som vidareutvecklats i studien kan tillämpas i fördjupade forskningsstudier om språk, kommunikation och lek i förskolan. Metoderna gör det möjligt att på ett strukturerat sätt undersöka pedagogens mål och syften med olika aktiviteter och vad barnen skapar mening om, samt vilka variationer som förekommer beträffande vad barnen skapar mening om. Det finns ett behov av fler studier som undersöker hur förskollärarkompetens tar sig uttryck i mötet med barnen i en pågående förskolepraktik och vilka kunskaper och kompetenser som förskollärare behöver inneha för att kunna stötta och fördjupa barns meningsskapande i förskolan. Ytterligare förslag till fortsatt forskning är praktikinära studier med utgångspunkt i ett barnperspektiv, där specifika metoder används för att närma sig barns perspektiv. Barns röster kan då synliggöras och utgöra ett viktigt underlag för lärande och undervisning i förskolan.

Summary

Preschool plays an important role in children's development and learning processes. They have an opportunity to meet other children and adults, and attending preschool enables them to play and learn together, and encounter and understand other cultures, traditions, and values. Research has shown that children benefit from attending a high-quality preschool and that experiences at an early age support children's lifelong learning (Sheridan, 2009; Sylva, 2010). The underlying interest of this thesis is in language and communication, and how children's communicative interplay influences their opportunities to take part in meaning-making processes in preschool.

Theoretically, the study is grounded in a sociocultural perspective on development and learning (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998) and in John Dewey's non-dualistic pragmatism and ideas about meaning-making (Dewey, 1938/2015; Dewey, 1929/2003). In this study, meaning-making is a central concept and is defined as follows: 'a situation where the child encounters the social and physical preschool environment, and develops new and/or nuanced experiences which become observable in the child's verbal actions.'

This study adopts a Nordic perspective on preschools and aims to provide a background regarding the values and norms, as well as the methods and content, considered central within a Nordic preschool context. According to Broström et al. (2018), the Nordic perspective is closely tied to a basis of democracy in which play, care, and learning are integrated and in which language and communication are highlighted as key competences and central tools for development and learning. Several studies have illustrated that children create meaning and develop knowledge through interaction and communication with others (e.g., Blatchford, 2009; Gjems et al., 2018; Samuelsson et al., 2006). Previous research has, however, often focused on the communicative interplay between teacher and child, and researchers have mainly studied social and relational aspects of meaning-making. The literature has devoted less attention to issues related to how children's individual experiences, the available cultural tools, and established norms, values, and teaching approaches influence children's meaning-making.

Although several researchers have emphasised the reciprocal relationship between individual development and learning on the one hand, and the social and cultural environment on the other hand, researchers have often treated these elements as separate units (Lehman et al., 2004). For that reason, the focus of this study is children's meaning-making as a process, which includes individual experiences, interplay with others, and the preschool environment. The goal is also to highlight meaning-making from a child's perspective.

Aim and research questions

The aim of this study is to contribute knowledge on children's meaning-making in preschool practice, in terms of both processes and content. Children's meaning-making is understood as situated, in the sense that it is a process that takes place in a mutual interplay between the child's previous and current experiences and the preschool practice in which the child participates. Through analyses of children's and teachers' verbal actions when interacting and communicating during various activities, this study examines individual, social, and cultural dimensions of meaning-making. It considers verbal interactions between children, as well as between teachers and children. A delimitation is that only verbal interactions that indicate development and/or a deepening of conversational content are included. This content can be developed through co-operation between participants or, alternatively, planned beforehand by a teacher.

The research questions are as follows:

- What significance do the accessible artefacts and intellectual/linguistic tools³⁷ have for children's meaning-making?
- What do children create meaning about?
- Which customs can be identified at preschools, and what are the related meaning-making opportunities?

³⁷ In this study, I use the term 'intellectual/linguistic' in accordance with Vygotsky (1934/1999) to emphasise the mutual interplay between thought and language.

Theoretical framework

This study is grounded in a sociocultural perspective of development and learning (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998) and investigates how children create meaning when interacting and communicating with other children and teachers and interacting with cultural tools in the preschool environment. Lave (1993) described learning as a constantly present and integrated process taking place when people participate and act within a social context. Based on this definition, studying the learning process and the learning content becomes essential (Lave, 1993). Rogoff (1995) argued that to understand the relationship among individual development, social interaction, and the cultural environment, researchers need an approach that can simultaneously promote the inclusion of the individual, social, and cultural aspects of the learning process. Rogoff has emphasised the importance of not viewing these aspects as separate entities but as parts of a unified whole, with all elements being co-dependent and supporting mutual collaboration.

Methodological approach

In this study, the sociocultural perspective is combined with the non-dualistic pragmatism of John Dewey (Dewey, 1938/2015; Dewey, 1929/2003). Dewey used the concept of 'transaction' to clarify that the meaning-making of an individual should not merely be understood as a mental inner process, but as a reciprocal co-ordinating encounter with one's surroundings (Dewey & Bentley, 1949/1989). Dewey's transactional approach makes it possible to study meaning as something that occurs in an encounter between an individual and their environment. Studies with a transactional orientation are rooted in a holistic view of people and their environment and grounded in an empirical openness that makes it possible to view every transaction in relation to its specific conditions. Additionally, this perspective considers human thoughts, intentions, and feelings as visible and observable. From a transactional point of view, meaning-making is a process during which an individual, in encountering their surroundings, comes to understand the world. To make what is being experienced conceivable and manageable, the individual relates the current experience to previous experiences, thus recalling (reactualising) them. Since every meeting is perceived as unique, actualising previous experiences is not sufficient – people need to relate experiences to new situations and modify them for their experiences to make them comprehensible. In this way, an

individual can extend meaning within a given situation (Östman, 2003). A mutual and contemporaneous interplay will be interpreted as the core of the transactional approach and as an integral part of the sociocultural perspective. Thus, the sociocultural tools of analysis – mediation, scaffolding, and intersubjectivity – are selected and defined based on the mutuality and interplay between the child and the environment. In this study, the sociocultural analytical concepts are interpreted from the perspective of transactional analysis.

Analysis methods

The current study uses practical epistemology analysis (PEA) (Wickman & Östman, 2002) and epistemological move analysis (EMA) (Lidar et al., 2006). By using PEA, one can study meaning-making as a process that occurs when a child experiences difficulty in acting in accordance with previous experiences or habits. These difficulties give rise to hesitation – a problem – which needs to be handled through change for the child to have the ability to act in an expanded or refined way (Dewey, 1938/2015). When the child encounters problems, problems that are observable in action – for example, hesitating or querying – this is analytically termed a ‘gap’. To proceed, the child needs to bridge the gap and compare previous experiences to what is taking place in the current situation, thus establishing similarities and differences between them. Since every situation is unique, referring to previous experiences will not be sufficient; there is also a need for adjustments. When these shifts take place, relationships form to bridge (fill) the gap and enable the individual to develop their actions. The child has acquired an extended or nuanced experience, which means that meaning has been created (Wickman & Östman, 2002).

In this study, PEA was used to investigate and analyse the individual dimension of meaning-making processes and make the content aspect visible. The analytical tools applied for PEA in this study were encounter, purpose, standing fast, gaps, and relations. These concepts were complemented with ‘ends-in-view’ (Dewey, 1922/2005), a concept used analytically as an alternative to ‘aim’ in relation to children’s personal choices of activities, if no purpose for the analysis of a process has been articulated. The EMA approach (Lidar et al., 2006) was originally developed to investigate teachers’ roles in teaching processes and students’ learning. In this study, the analysis method was used to investigate teachers’ significance regarding children’s meaning-making. This

means that I studied scaffolding processes and how a teacher can support children's meaning-making. The present study also used this method to examine the importance of peers, which involved studying how children can support each other and what characterises their scaffolding processes. An EMA is characterised by at least three steps: action, response, and re-action.

Data production and analysis

The analysis is based on data from 20 hours of video observations from two preschools in Sweden. The observations focused on communicative interactions between children and between preschool teachers and children. During the observations, the participants shared a focus on the same content and coordinated their verbal actions to develop or deepen the content. The video observations were combined with fieldwork and field conversations, resulting in about 70 hours of data production in total. The continuous fieldwork and field conversations created a broader understanding of the specific preschool practice of each department; for example, reigning norms, attitudes, work modes, and routines. The fieldwork also contributed valuable knowledge and an enhanced understanding of the participants' perspectives in connection with diverse actions (Boileau, 2013). The field notes and field conversations were not analysed independently, but were considered as complements to other forms of data and provided further awareness of the practice, which contributed to more valid evaluations and interpretations of the children's and teachers' actions.

Initially, the theoretical and analytical frameworks were tested on a selection of events, and the communicative interplay and discernible changes in action during the encounters between children and teachers were studied. In total, 45 sequences were selected for further analysis and were transcribed and analysed with PEA (Wickman & Östman, 2002) and EMA (Lidar et al., 2006). The results of these micro-analyses were then re-analysed with support from a practice-oriented sociocultural framework and the theoretical tools: mediation, scaffolding, and intersubjectivity. Finally, Dewey's concepts of 'habit' and 'custom' were applied as tools of analysis in the investigation of the collective habits of preschools (Dewey, 1938/2005).

Ethical aspects

This study follows the Swedish Research Council's (2017) ethical rules and guidelines for good research practice. Doing so required careful ethical consideration since the study involved children and ensuing ethical concerns. All parents or guardians provided their written consent for their children's participation in the study. On every new occasion, I was sure to inform the children that filming would take place and repeatedly confirmed the children's consent. Larsson et al. (2019) stressed the importance of informing children about the aim of an investigation in a way that makes it clear to them that they can decide whether they want to participate. My experience of being a preschool teacher, together with the fieldwork conducted during the data production process, provided valuable knowledge and an enhanced understanding of the various actions of the participants. In my role as researcher, I was continually aware that some situations and conversations might become delicate in nature, and I was careful to interrupt the recordings in such cases.

Results

The results are composed of three chapters building on empirical sequences. In the first results chapter, children's meaning-making together with other children is discussed. In the second results chapter, the focus is on the teachers' guiding processes of children's meaning-making, and the third results chapter will illustrate the preschools' customs and how they affect the meaning-making of the children.

Children scaffolding each other

When children interacted during various preschool activities, the results show that experiences and knowledge were mediated through the use of words, concepts, verbal expressions, and statements. Body language and physical actions were also significant since they enabled the children to construct a mutual direction, to collaborate with one another on a certain topic, and to scaffold each other towards extended experiences (meaning-making). The results show the importance of using artefacts for children to coordinate their perspectives and establish a mutual direction for activities. Two separate scaffolding processes were discerned in the outcome: coactive scaffolding (Mascolo, 2005) and scaffolding in a more traditional way, 'the means whereby

an adult or “expert” helps somebody who is less adult or less expert’ (cf. Wood et al., 1976).

Language as a mediating tool in coactive scaffolding

Coactive scaffolding (Mascolo, 2005) is characterised by a more or less mutual interplay during which children communicate both verbally and non-verbally, scaffolding each other out of a genuine desire to understand each other. This does not mean that children are constantly in agreement, but a desire to achieve an understanding is observable, and they are eager to gain an understanding to tackle possible problems and disagreements so activities can move forward. Both the processes of the coactive scaffolding, e.g. as taking turns, and the content, e.g. conversation content and play content are negotiable. Negotiations are expressed as a dynamic interplay where children interact, collaborate, confirm each other, work towards their own ends, and highlight their own capacities. They contribute with their own experiences and knowledge while testing different ideas and arguments. In this way, a balance is achieved between the children, even though they are participating with varying capabilities, experiences, and competences. When participating in a coactive scaffolding process, children scaffold each other through verbal actions, mainly by using confirming, instructing, or generating moves. They confirm and instruct each other’s actions, and they contribute with their unique experiences and competences, which are all likely to create new meanings. When children contribute with their individual strengths and abilities in mutual interaction, it is manifested through problem solving and supporting each other with regard to gaining more experience in the process of meaning-making. In one of the sequences, the children tried to re-orientate each other’s actions so that the content of the play corresponded to a greater extent with the children’s individual aims. The children’s attempts to re-orient were not successful, so strove towards a more superior goal, which was about creating a common direction in the play activity.

Language as a mediating tool in one-way directed scaffolding

The results show situations where children tried to show (or scaffold) their peers what to do. Language was a central mediating resource for them when coaching their friends in a certain direction, which can be seen as a one-way directed process. Even though there might be interplay between the children, one child usually took control of the direction based on personal experience

and knowledge, and the other children tended to follow the same direction. There were also situations where children chose to walk away. Even though the scaffolding process might be one-way directed, the atmosphere was mostly positive and playful. The scaffolding process is characterised by a child verbally encouraging and coaching a peer, thus contributing to the meaning-making process. During this scaffolding process, it was mainly the confirming, instructing, and generating moves that were used.

The results indicate that when children speak to each other and create meaning together, this occurs both in coactive and in one-way directed scaffolding processes. Regardless of the process, epistemological moves will emerge during the interplay between children. Apart from confirming, generating, and constructing moves, the children also tried to challenge each other, usually with no result. Admonishing moves were only observed on one occasion. This was in connection with a disagreement between two children, with one child corrected another who readily accepted it.

Social abilities and a cognitive and linguistic content of meaning

By means of various social competences and communication, children displayed their specific content knowledge within certain areas, and they were also ready to share their experiences and knowledge with their friends. When children engaged in activities together, they created meaning regarding how to collaborate and solve problems together. In addition, they also created meaning about how the rules and framework for play and communal activities are maintained and communicated to others. In this way, children developed their social competence. The children related, instructed, explained, argued for something and solved problems together, capacities referable to cognitive and linguistic knowledge. Verbal language, together with body language, acts as a central cultural tool that contributes to the children being able to construct and discover different kinds of content through play and communication. This also contributes to an expanded experience of the social function of language.

Teacher scaffolding children towards meaning-making

The teacher's scaffolding of children's meaning-making was analysed by EMA, and the results show that the most frequently used strategies were instructive, confirming, generating, and re-orienting moves. The teacher (verbally and

bodily) instructed and encouraged the children's actions. Similarly, the teacher often tried to widen and develop the content knowledge when interacting with the children (generative move). They seldom admonished the children, and it was unusual for them to respond directly if a child answered or acted in an incorrect or undesirable way. Instead, through their own actions, the teacher redirected the child's actions, encouraging them to act differently (re-oriented move). Occasionally, the teacher's actions could also be described as challenging moves.

During planned preschool activities, the scaffolding process was largely one-way directed. Even though there was flexibility between the aim of the teacher and the actual communication that was realised in the encounter with the children, the teacher strove to emphasise and support content aspects that were in line with the goal of the activity. In other words, there were limited opportunities for children to 'just talk about anything', since the teacher often re-oriented the conversation so the activity would continue in accordance with their original goal. This meant limiting the children's possibilities of initiating and gaining support to expand the content of the conversation in relation to individual experiences. Furthermore, the speaking space and time were limited during these activities, which led to very short replies, sometimes just one word. Occasionally, the children replied in chorus. The teacher coordinated the activity, leading the content in a specific direction and usually controlling the major part of the space available for speaking. The results also show that the teacher was able to balance scaffolding a group with scaffolding individual children.

The significance of preschool activities together with a teacher, which were decided upon by the children themselves, is that they interacted within a symmetrical setup of interplay and dialogue. The teacher participated in an informal way, which caused an increased level of openness to the content initiated by the child. This, in turn, made it possible for the teacher to approach a child's perspective. In these situations, on the basis of the content initiated by the child or through interplay between teacher and child, it was quite common for the teacher to try to introduce learning content. This could manifest itself as a problem, a gap, or as something that appeared problematic for the child, which could then be identified by the teacher, who would try to scaffold the child towards increasing their experience, for example, through the use of open questions.

A vital point is that support should be given from the perspective of the child. If not, there is a risk of no mutual understanding being attained, which can restrict the teacher's possibilities of supporting a child who is trying to create meaning. Examples could be seen within individually chosen activities. Conversations between children and the teacher would arise, during which children were offered an opportunity to be 'experts' in a subject they found interesting. By listening and showing a genuine interest in what the child wished to express, the teacher could encourage the child to share unique experiences and knowledge, thereby learning a great deal about the life world of that child.

Cognitive and linguistic knowledge and caring

The content that the teacher brought to the fore and focused on did not always turn out to be the same as the content the child had made meaning of. The meaning content the teacher offered the children in the different activities most frequently included cognitive, linguistic, and caring content. For the linguistic content, children extended their knowledge about the meaning of the vocabulary and of different speech sounds (semantic and phonological awareness). They also accustomed themselves to an expansion of language concepts to use when communicating and expressing themselves, as well as different kinds of factual knowledge. The caring content children were introduced to concerned the establishment of rules and attitudes for how to interact with others, and the importance of taking good care of the environment and toys.

The results of the practical epistemological analysis provide several examples of children creating meaning out of linguistic and cognitive content. For instance, there were examples of children learning concepts in Swedish and grasping the meaning of various linguistic concepts. The children also acquired an expansion of experience regarding practical activities, such as cutting something in a straight line or putting on nail varnish so it would come off later. The results also show that children can create meaning from the significance of adhering to specific communal rules in connection with an activity.

The customs of preschools

The content that the teacher brought to the fore and focused on did not always turn out to be the same as the content the child had made meaning of. The meaning content the teacher offered the children in the different activities most

frequently included cognitive, linguistic, and caring content. For the linguistic content, children extended their knowledge about the meaning of the vocabulary and of different speech sounds (semantic and phonological awareness). They also accustomed themselves to an expansion of language concepts to use when communicating and expressing themselves, as well as different kinds of factual knowledge. The caring content children were introduced to concerned the establishment of rules and attitudes for how to interact with others, and the importance of taking good care of the environment and toys.

The results of the practical epistemological analysis provide several examples of children creating meaning out of linguistic and cognitive content. For instance, there were examples of children learning concepts in Swedish and grasping the meaning of various linguistic concepts. The children also acquired an expansion of experience regarding practical activities, such as cutting something in a straight line or putting on nail varnish so it would come off later. The results also show that children can create meaning from the significance of adhering to specific communal rules in connection with an activity.

Conclusion

The results show that children's meaning-making is a complex and multidimensional process in which a child's individual experiences and knowledge interact with situated scaffolding processes and customs in preschool. The results suggest that focusing only on the social and cultural environment or on the content offered cannot provide an adequate understanding of children's learning and meaning-making in preschool; it is also crucial to consider the individual dimensions of the child, knowledge of the child's previous experiences, and how these factors interact with their experiences in preschool.

The study exemplifies how processes and content are integrated. It focuses on how different contents are presented and take shape in encounters with children in a preschool environment. An important conclusion is that the teacher's purpose does not always correspond to the child's, and that it is not always certain that the child has created meaning about what the teacher's intention was in the current activity or situation.

Teacher competence is of vital importance as a significant factor in creating suitable conditions for children's meaning-making communication. Teacher

competence refers to a conscious and responsive teacher who interacts, communicates, and shows a genuine interest in what the child wants to say and encourages the child to express themselves, with linguistics tools scaffolding children's meaning-making. This study also shows the importance of a pedagogically stimulating learning environment, with sufficient access to consciously chosen artefacts where children are offered opportunities and time to talk and play with other children and educators in different group constellations. The result can be seen as a development of two recent studies, Nasiopoulou (2020) and Sheridan et al. (2020), which highlight the importance of preschool teacher competence and organising children into smaller groups to create a high-quality learning environment. When children create meaning in preschool, cognitive linguistic content is in the foreground, often intertwined with socialisation and care. The result can be interpreted as an increased focus on learning in preschool, often integrated with care-oriented content where social abilities and skills are highlighted.

One intention of the study was to examine children's meaning-making from a child's perspective. Through close and detailed analyses of children's actions and the consequences of these, this study makes children's meaning-making and perspectives in recurring daily preschool activities visible. These analysis methods can also be used by preschool teachers to observe and document children's meaning-making and learning in preschool. With the help of the methods, individual meaning-making, scaffolding processes, content issues, and habits in preschool practice can be highlighted and reflected. These methodological tools can thus contribute to the development of preschools' quality and open up a didactic discussion where both process-related and content-related issues can be raised and become the subject of critical reflection.

Referenser

- Almqvist, J. (2005). *Learning and artefacts. On the Use of Information Technology in Educational Settings* (Doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 3). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 11-24.
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. I D. Stokols & I. Altman (Red.), *Handbook of Environmental Psychology*, (s. 7-40). New York: John Wiley.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New Vistas for Qualitative Research*. (3. uppl.). London: Sage Publications.
- Andersson, P. (2019). *Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMED-studier 2006-2018*. (Rapporter i pedagogik 2019:22). Örebro universitet: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap.
- Andersson, J., Garrison, J., & Östman, L. (2018). *Empirical philosophical investigations in education and embodied experience*. Cham: Springer International Publishing.
- Aukrust, V. G. (2007). Young Children Acquiring Second Language Vocabulary in Preschool Group-Time: Does Amount, Diversity, and Discourse Complexity of Teacher Talk Matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 17–37. <https://doi.org/10.1080/02568540709594610>.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: - en beskrivende og fortolkende studie* (Doktorsavhandling). Oslo: Høgskolen i Oslo Avdeling for lærerutdanning.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Norsk senter for barneforskning*, 27(1), 9-28.
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. uppl.). Malden, MA: Blackwell.
- Beach, D. (2010). Identifying and comparing Scandinavian ethnography: comparisons and influences. *Ethnography and Education*, 5(1), 49-63. [doi:10.1080/17457821003768455](https://doi.org/10.1080/17457821003768455).

- Bergnell, A. (2019). *Med kroppen som illustration. Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 426). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/58230>.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2004). Kunskapande som ett sätt att handla. Johns Deweys transaktionella teori om kunskapande. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 41-64.
- Biesta, G. (2007). Den kommunikativa vändningen i Deweys Demokrati och utbildning. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation - deliberativa samtal som möjlighet* (s. 33-50). Göteborg: Daidalos.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460. doi:10.1177/0142723710370528.
- Boman, Y., Ljunggren, C., & von Wright, M. (Red.), (2007). *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Boyd, P. (2014). Learning Conversations: Teacher Researchers Evaluating Dialogic Strategies in Early Years Settings. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.968532>.
- Broström, S. Einarsdottir, J. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Chapter 45, The Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III (s. 867-888). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use language*. New York, NJ: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. London: Routledge.
- Caiman, C. (2015). *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och hållbar utveckling* (Doctoral Thesis from the Department of Mathematics and Science Education 10). Stockholm: Stockholms universitet.
- Chen, J. J., & de Groot Kim, S. (2014). The Quality of Teachers' Interactive Conversations with Preschool Children from Low-Income Families during Small-Group and Large-Group Activities. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, M. (2007). *Research methods in Education* (6.uppl. Red.), London and New York: Routledge.
- Cole, M., & Scriber, S. (1978). Förord. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes* (s. 1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Baron, B., Erickson, F., Goldman, R., & Sherin, B. (2010). Conducting video research in the learning sciences: guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
<https://doi.org/10.1080/10508400903452884>.
- Dewey, J. (1985). Ethics. I J. A. Boydston (Red.), *The Later Works, 1925-1953, Volume 7: 1932 Ethics*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1989). Knowing and the known, I J. A. Boydston (Red.), *The Later Works, 1925-1953, Volume 16: 1949-1952. Essays, Typescripts, and Knowing and the Known* (s. 6-279). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2005). *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi* (A. Ahlberg övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1922.)
- Dewey, J. (2003). *Experience and Nature*. New York: Dover Publication. (Originalutgåvan publicerad 1929)
- Dewey, J. (2015). *Experience & Education*. New York: Free Press. (Originalutgåvan publicerad 1938.)
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1991). Preschool talk: Patterns of teacher-child interaction in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 20-29. <https://doi.org/10.1080/02568549109594819>.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>.
- Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Research Journal*, 24(6), 818-840. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239327>.
- Dunst, C., Raab, M., & Trivette, C. (2012). Characteristics of Naturalistic Language Intervention Strategies. *Journal of speech-language pathology and applied behavior analysis*, 5(3-4), 8-16.
- Durden, T., & Dangel, J. R. (2008). Teacher-Involved Conversations with Young Children during Small Group Activity. *Early Years*, 28(3), 251-266.
<https://doi.org/10.1080/09575140802393793>.
- Einarsdóttir, J., & Wagner, J. T. (Red.). (2006). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>.

- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/18224>.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2018). Chapter 48, Values in Nordic Early Childhood Education: Democracy and the Child's Perspective. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III (s. 929-954). Dordrecht: Springer.
- Eriksen Ødegaard, E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/09575140500507892>.
- Eriksen Ødegaard, E., & Pramling, N. (2013). Collaborative narrative as linguistic artefact and cultural tool for meaning-making and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 2, 38-44.
- Erikson, F. (2017). A history of qualitative inquiry in social and educational research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. uppl., s. 43-59). Los Angeles: Sage.
- Evensen Hansen, J. (2018). Characteristics of educational language practices observed in four toddler groups in Norwegian ECEC. *International Journal of Early Years Education*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1548347>.
- Farnsworth, M. (2012). Who's Coming to My Party? Peer Talk as a Bridge to Oral Language Proficiency. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(3), 253-270. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01178.x>.
- Fletcher, J. W., Price, B., & Branen, L. J. (2010). Videotaping children and staff in natural environments: Gathering footage for research and teaching. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 219-226. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2010.11.2.219>.
- Flewitt, R. (2015). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50. <http://vcj.sagepub.com/10.1177/1470357206060917>.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2016). Transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. I J. Formosinho & C. Pascal (Red.), *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, (s. 3-25). London: Routledge.
- Garrison, J. (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, 31(3), 291-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00467.x>.
- Garrison, J. (2001). An introduction to Dewey's Theory of Functional "Trans-Action!": An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 275-296. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0804_02.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). "Responsiveness of Child care Providers in Interactions with Toddlers and Preschoolers". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022)).

- Giroux, H. A. (2000). *Impure Acts: In The Practical Politics of Cultural Studies*. London: Routledge.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2010a). Teachers talking to young children: invitations to negotiate meaning in everyday conversations. *Early Childhood Education Journal*, 18(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>.
- Gjems, L. (2010b). Children's Narrating as a way of Learning About Other People's Beliefs in Interaction with Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 271-278. <http://doi.org/10.1007/s10643-010-0413-1>.
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>.
- Gjems, L., Thorsby Jansen, T., & Rydfjord Tholin, K. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5(22), 1-12. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>.
- Gjems, L. (2018). *Förskolans arbete med tidig litteracitet – på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L., Kyuchukov, H., & Ushakova, O. (2018). Early literacy in preschool. I N. Versaka & S. Sheridan (Red.), *Vygotsky's theory in early childhood education and Research. Russian and Western values* (s.142-154). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098203>.
- Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscópico*, 8(2), 85-98. <http://doi:10.4013/cld.2010.82.01>.
- Greve, I. A., & Hansen, H. (2018). Chapter 47, Toddlers in Nordic Early Childhood Education and Care. I M. Flear & B. van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III (s. 907-927). Dordrecht: Springer.
- Grøver Aukrust, V. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 17–38. <https://doi.org/10.1080/02568540709594610>.
- Habermas, J. (1995). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>.
- Hansen, E. B., & Lysklett, O. B. (2018). Chapter 46, Outdoor Education in the Nordic Region. I M. Flear & B. van Oers (Red.), *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III (s. 889-906). Dordrecht: Springer.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environmental rating scale (ECERS-3)*. NY: Teachers College Press.

- Hasan, R. (2002). Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: Some Implications for Tomorrow's Schooling. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for Life in the 21st Century: Socio-cultural Perspectives on the Future of Education* (s. 112-126). Oxford: Blackwell.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). *Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct. Qualitative Research in Practice*, 99-121. London: Sage.
- Heath, C. Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns handlingskompetens för hållbar utveckling* (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Heidegren, C-G. (2005). Förord. I *John Dewey, Människans natur och handlingsliv. Inledning till en socialpsykologi* (s. 9-17). (A. Ahlberg övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1936).
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Henward, A. S. (2015). She don't know I got it. You ain't gonna tell her, are you? Popular culture resistance in American preschools. *Anthropology & Education Quarterly*, 46(3), 208-223. <https://doi.org/10.1111/aeq.12103>.
- Hodkinson, P. G., Biesta, G., & James, D. (2007). "Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning." *Vocations and Learning*, 1, 27-47.
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A. K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E., & Heilä-Ylikallio, R. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>.
- Hu, J., Degotardi, S., Torr, J., & Han, F. (2019). Reasoning as a Pedagogical Strategy in Infant-Addressed Talk in Early Childhood Education Centres: Relationships with Educators' Qualifications and Communicative Function. *Early Education and Development*, 30(7), 872-886. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1607449>.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken - och meningsskapande i förskolan. Multimodalt görande och teknologi* (Doktorsavhandling, Dissertation series No. 30). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Håkansson, M. (2016). *Politisk tendens, politiskt ögonblick och kreativitet. Studier av miljö- och hållbarhetsundervisning* (Doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Science 11). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Jefferson, G. (1984). Transcript Notation. I J. M. Atkinson & J. C. Heritage (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv, Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Johansson, A-M., & Wickman, P.-O. (2018). The use of organizing purposes in science instruction as a scaffolding mechanism to support progressions: a study of talk in two primary science classrooms. *Research in Science and Technological Education*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1318272>.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik - Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* (Licentiatuppsats). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. <http://hdl.handle.net/2077/24984>.
- Jordan, B. (2009). Scaffolding learning and co-constructing understandings. I A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Red.), *Early Childhood Education Society & Culture* (2. uppl., s. 39-52). London: Sage Publications.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. *Early Years*, 34(1), 4-17. doi.org/10.1080/09575146.2013.854320.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>.
- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion* (Doktorsavhandling). Avta WASAENSIA: Vasa universitet.
- King, S. A., & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting: How can small group talk act as a forum for language learning? *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 351-369. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X14552877>.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach on toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439-454. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809655>.
- Klaar, S. (2013). *Naturorienterad utbildning i förskolan. Pragmatiska undersökningar av meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner* (Filosofie doktorsavhandling, Örebro Studies in Educational, 37). Örebro: Örebro universitet.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014a). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229-253. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883721>.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014b). Doing, knowing, caring and feeling: exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809655>.

- Klaar, S., & Wank, A-C. (2020). Praktisk epistemologisk analys (PEA) - ett analytisk ramverk för att undersöka meningsskapande. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi, för studier i, om och med förskolan* (s. 57-71). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Klerfelt, A. (2007) *Barns multimodala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/17189>.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN: Routledge.
- Kultti, A. (2014). När inte maten tystar mun. Möjligheter till språklärande genom gruppaktiviteter. I Pramling Samuelsson, C. Wallerstedt & N. Pramling (Red.), *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan* (s. 65-78). Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. & Giota, J. (1994). *Dimensions of quality in Swedish day care centers: An analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Sweden: Göteborg University, Department of Education and Educational Research.
- Lacerada, F. (2008). Språkets begynnelse: Att härleda lingvistisk struktur ur löpande tal. *Dyslexi*, 13(3), 11-17.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C., & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 44-63.
- Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2016). Same, same but different: (Re) understanding the place of context in Physical Education practice. *Recherches & éducatives*, 15, 69-86. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3067>.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography and Education*, 1(2), 177-195. <http://doi:10.1080/17457820600715406>.
- Larsson, J. (2016). *När fysik blir lärområde i förskolan* (Filosofie doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 390). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/43456>.
- Larsson, J., Williams, P., & Zetterqvist, A. (2019). The challenge of conducting ethical research in preschool. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1625897>.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (s. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625510>.
- Lehman, D. R, Chiu, C., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.
- Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2006). Teaching and Learning in the Science Classroom. The interplay between teachers' epistemological moves and students' practical epistemology. *Science Education*, 90(1), 148-163. <https://doi.org/10.1002/sce.20092>.

- Lidar, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2009). A pragmatist approach to meaning making in children's discussion about gravity and the shape of the earth. *Wiley InterScience*, <https://doi.org/10.1002/sce.20384>.
- Lidar, M. (2010). *Erfarenhet och sociokulturella resurser. Analyser av lärande i naturorienterad undervisning*. (Filosofie doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from Faculty of Social Sciences, 56). Uppsala: ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years: An international Journal of Research and Development*, 21(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/09575140123593>.
- Lundqvist, E. (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation* (Filosofie doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from Faculty of Social Sciences, 49). Uppsala: ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2009). Epistemological norms and companion meanings in science classroom communication. *Science Education*, 93(5), 859-874. <https://doi.org/10.1002/sce.20334>.
- Maivorsdotter, N., & Quennerstedt, M. (2012). The act of running: a practical epistemology analysis of aesthetic experience in sport. *Quality Research in Sport, Exercise and Health*, 4(3), 362-381. doi.org/10.1080/2159676X.2012.693528.
- Maivorsdotter, N., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Students' Aesthetic Experiences of Playing Exergames: A Practical Epistemology Analysis of Learning. *International Journal of Game-Based Learning*, 5(3), 11-24. <http://doi:10.4018/IJGBL.2015070102>.
- Mascolo, M. F., (2005). Change Processes in Development: The concept Coactive Scaffolding. *New Ideals in Psychology*, 23(3), 185-196. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.05.002>.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mondada, L. (2006). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. I H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (Red.), *Video analysis: methodology and methods: qualitative audiovisual data analysis in sociology* (s.1-18). Bern: Lang.
- Neuman, S. B. & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62 (5), 384-392. <https://doi.org/10.1598/RT.62.5.2>.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care cognitive and language development. *Child Development*, 71, 958-978.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Oxford: Westview Press Inc.

- Nasiopoulou, P. (2020). *The Professional Preschool Teacher under Conditions of Change*. (Filosofie Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 443). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/62514>.
- Norling, M. (2015a). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer* (Filosofie Doktorsavhandling). Mälardalens universitet, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Norling, M. (2015b). The social language environment in Swedish preschools and children's emergent literacy process. I A. Sandberg & A. Garpelin (Red.), *Children and young people in school and society* (s. 9-26). New York: Nova Science Publishers.
- Olsson, Å. (2019). Finns det några kompetenta barn? Pedagogers gemensamma föreställningar om barn i pedagogisk dokumentation. Tidsskrift för nordisk barnehageforskning. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 1-12. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-70933>.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in Classroom*. London: Paul Chapman.
- Palludan, C. (2007). Two tones: the core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91.
- Pantaleo, S. (2007). Interthinking: Young Children Using Language to Think Collectively during Interactive read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 439-447. <http://doi:10.1007/s10643-007-0154-y>.
- Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Peterson, S. M., & French, L. (2008). Supporting young children explanations through inquiry science in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 395-408. <http://doi:10.1016/j.ecresq.2008.01.003>.
- Piaget, J. (1989). *The Child's Conception of the World*. London: Rowman & Littlefield.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. (2006). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Preschool (Pre-K) Version*. Charlottesville, VA: Centre for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Pinnell, G., & Jagger, A. M. (2003). Oral Language: Speaking and listening in elementary classrooms. I J. Flood, D. Lapp, J. Squire & J. Jensen (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2. uppl., s. 881-913). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2008). The big picture? Video and the representation of interaction. *British Educational Research Journal*, 34(4), 541-565. <https://doi.org/10.1080/01411920701609422>.

- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula – Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1) 11-29.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Wallerstedt, C., & Pramling, N. (Red.), (2014). *Man ser inte gruppen för alla barn: individer, grupper och kommunikativa möten i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, N., & Eriksen Ødegaard, E. (2011). Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication. I N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics* (s.15-35). [Elektronisk resurs]. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Quennerstedt, A. (2012). Forskningsetik i forskning som involverar barn. Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic Studies*, 34, 77-93.
- Quennerstedt, M., Öhman, J. & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education-a transactional approach. *Sport Education and Society*, 16(2), 159-177. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540423>.
- Quennerstedt, M. (2013). Practical Epistemologies in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 18 (3), 311-333. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.582245>.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). A Method of Inquiry. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (3.uppl., s. 959-978). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Roberts, D. A., & Östman, L. (1998). (Red.), *Problems of Meaning in Science Curriculum. Ways of Knowing in Science Series*. New York; London: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking, cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 58-74). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chaves, M., & Solis, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Red.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (s. 490-515). New York: The Guildford Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley.

- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 354-371). Cambridge: University Press.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect quality and commitment: implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Rudsberg, K. (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling* (Filosofie doktorsavhandling, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 4). Uppsala: ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Rutanan, N., Alexandre Costa, C., & de Souza Amorim, K. (2016). Instructional strategies, discipline and children's participation in educational institutions for children under three-years old-cases Brazil and Finland. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(6), 204-215.
- Ryan, F. X. (2011). *Seeing together - Mind, Matter, and the Experimental Outlook of John Dewey and Arthur F. Bentley*. Great Barrington, MA: American Institute for Economic Research.
- Ryberg, L. (2019). *Måltiden i förskolan - barns utrymme i kommunikation och handling*. (Licentiatuppsats i ämnet barn- och ungdomsvetenskap). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. <http://hdl.handle.net/2077/60213>.
- Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44(2/3), 103-118.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shaw Boileau, E. Y. (2013). Young Voices: The challenges and opportunities that arise in early childhood environment education research. *Canadian Journal of Environmental Education*, 18, 142-154.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. <https://www.tandfonline.com/loi/csje20>.
- Sheridan, S., Williams, P., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379-397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018). *Undervisning i förskolan – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., Williams, P., & Garvis, S. (2020). Competence to Teach a Point of intersection for Swedish Preschool Quality. *Early Childhood Education*, 14(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.77>.

- Silverman, D. (2005). (Red.), *Doing Qualitative research: a practical handbook* (2.uppl.). Los Angeles: Sage Publications.
- Silverman, D. (2011). (Red.), *Qualitative research: Issues of Theory, Method and Practice* (3.uppl.). Los Angeles: Sage Publications.
- Siraj Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1224>.
- Skantz Åberg, E. (2018). *Children's collaborative technology-mediated storymaking: Instructional challenges in early childhood education*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 419). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/49958>.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019) *Barn och personal i förskolan per 15 oktober 2018*. Dnr. 5.1.1-2019.321. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (2005a). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld* (2.uppl.). Malmö: Runa förlag.
- Sommer, D. (2005b). *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm: Liber.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & Kulturella redskap*. Om läroprocesser och det kollektiva minnet. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Kindergarten reading and writing curricula*, 42(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x>.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to Talk about: Does the Language Use of Pre-School Teachers Invite Children to Participate in Democratic Conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650010>.
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja U., & Bajc. K. (2006). Quality of preschool and home environment as a context of children's language development. *Early Childhood Education Journal*, 14(1), 131-147. <https://doi.org/10.1080/13502930685209851>.
- Utbildningsdepartementet. (2015). *Regeringsbeslut 1:1. Uppdrag att förbereda inför ett kommande uppdrag om statsbidrag för mindre barngrupper i förskolan*. Stockholm: Statens skolverk.
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors. Hämtad från https://www.oph.fi/download/195246_Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2018.pdf

- Vallberg Roth, A. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 8(1), 1-35.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W).
- Wahlström, N. (2007). Att erfaara är att lära-ibland. En diskussion utifrån Deweys experience-begrepp. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 51-80). Göteborg: Daidalos.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282. <https://doi.org/10.1080/17457820903170093>.
- Wasik, B. A., & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(3), 321-332.
- Wells, G. (2007) Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50, 244-274. <https://doi.org/10.1159/000106414>.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wickman, P-O., & Östman, L. (2002). Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. *Science Education*, 85(5), 601-623. <https://doi.org/10.1002/sc.10036>.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 226-240. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.872605>.
- Williams, P., Larsson, J., & Versaka, A. (2018). Preschool children’s collaboration and learning together. I N. Versaka & S. Sheridan (Red.), *Vygotsky’s theory in early childhood education and research. Russian and Western values* (s.129-141). London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315098203>.
- Wittgenstein, L. (1992a). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales. (Originalutgåvan publicerad 1953.)
- Wittgenstein, L. (1992b). *Om visshet*. Stockholm: Thales. (Originalutgåvan publicerad 1969.)
- Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Ask.com
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten övers.) Göteborg: Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1934.)
- Zadunaisky Ehrlich, S. (2011). Argumentative Discourses of Kindergarten Children: Features of Peer Talk and Children-Teacher Talk. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 248-267. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.580040>.

- Zadunaisky Ehrlich, S. (2019). Paradigmatic literacy features in children's argumentation in peer talk. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(2), 224-251. [https://doi: 10.1177/1468798417716978](https://doi.org/10.1177/1468798417716978).
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling. Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 13). Örebro: Örebro universitet.
- Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningskapande. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 25-46.
- Öhman, J., & Kronlid, D. (2019). A pragmatist perspective on value education. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching - Ethical and political challenges* (s. 93-102). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Östman, L. (2003). Transaktion, sociokulturella praktiker och meningskapande: ett forskningsprogram. I L. Östman (Red.), *Erfarenhet och situation i handling. En rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Pedagogisk forskning i Uppsala 147 (s. 91-118). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Östman, L. (2007). Att undersöka världen i handling. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 231-256). Lund: Studentlitteratur.
- Östman, L. (2008). Analyser av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling. *Utbildning och demokrati*, 17(3), 113-138.
- Östman, L., & Öhman, J. (2010). *A transactional Approach to Learning*. Paper presented at John Dewey Society, AERA Annual Meeting in Denver, CO. April 30-May 4.
- Östman, L., Van Poeck, K., & Öhman, J. (2019a). Principles for sustainable development teaching. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching – Ethical and political challenges* (s. 40-56). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Östman, L., Van Poeck, K., & Öhman, J. (2019b). A transactional theory on sustainability teaching. Teachers moves. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching – Ethical and political challenges* (s. 127-139). Abingdon, Oxon: Routledge.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Hej!

Mitt namn är Ann-Charlott Wank och jag är doktorand i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet. Jag arbetar sedan tio år tillbaka även som universitetsadjunkt på förskolläraryrket vid Högskolan i Borås. Mitt forskningsintresse är riktat mot hur barn kommunicerar och samtalar med andra barn och pedagoger.

Som doktorand ska jag planera och genomföra en egen forskningsstudie, vilken ska utmynna i en doktorsavhandling. För att undersöka om mina forskningsfrågor och metoder är tillämpbara och relevanta behöver jag prova dem genom att göra en mindre pilotstudie. Mitt önskemål är att besöka ditt/ert barns förskola vid några tillfällen under våren 20XX för att med videokameran dokumentera barns kommunikativa och språkliga samspel. Syftet är att upptäcka generella mönster och strategier som barnen använder sig av när de kommunicerar med varandra och vuxna. Pedagogerna och förskolechefen på ditt/ert barns förskola ställer sig positiva till att jag genomför studien där.

Det jag önskar av dig/er som föräldrar/vårdnadshavare är att du/ni ger samtycke till att jag kan utföra min studie på ditt/ert barns förskola. Den information som samlas in kommer enbart att användas i forskningsändamål och/eller utbildning.

Även om ni medger ert samtycke kommer jag att vara lyhörd för om ert barn ger sitt samtycke, d.v.s. om barnet på något sätt kommunicerar eller visar motvilja till att bli filmad kommer jag att respektera detta och avbryta videoinspelningen. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att jag inte kommer att namnge vare sig förskola, avdelning eller någon deltagande person i studien.

Jag ber er nu att ta ställning till om ert barn får delta i ovanstående studie genom att fylla i blanketten på nästa sida.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Mitt barn heter

.....

- Jag ger härmed mitt samtycke till att mitt barn deltar i ovan beskrivna forskningsstudie och videofilmas.
- Jag ger INTE mitt samtycke till att mitt barn deltar i ovan beskrivna forskningsstudie.

Datum

.....

Förälders/vårdnadshavares underskrift.

.....

.....

Lämna ifylld blankett så fort som möjligt till personalen på avdelningen.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta mig på telefon XXX eller via e-post XXX.

Vänliga hälsningar

Ann-Charlott Wank



GÖTEBORGS UNIVERSITET
 INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Information till **föräldrar/vårdnadshavare** om ditt/ert barns deltagande i studien – *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik*

Mitt namn är Ann-Charlott Wank och jag är doktorand i pedagogiskt arbete vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Jag är utbildad förskollärare och arbetar sedan 2005 som universitetsadjunkt på förskolläraryrket vid Högsolan i Borås. Inom ramen för min forskarutbildning ska jag planera och genomföra en egen studie som kommer att rapporteras i form av en doktorsavhandling. Mina handledare i detta arbete är professor Pia Williams, Göteborgs universitet och professor Ann-Katrin Svensson, Åbo Akademi.

Studien handlar om barns kommunikativa samspel i förskolan, både det som sker mellan barn och mellan barn och pedagoger. Genomförandet av studien kommer att ske genom att jag med videokamera dokumenterar aktiviteter där barn tar initiativ till och deltar i kommunikativa samspelssituationer. Jag kommer att delta i verksamheten, några dagar per vecka, med start hösten 2016. Pedagogerna och förskolechefen på ditt/ert barns förskola ställer sig positiva till genomförandet av studien.

Förutsättningen för att jag ska kunna genomföra studien är att ni vårdnadshavare ger ert samtycke till att ditt/ert barn deltar i studien. Allt deltagande är frivilligt och alla har rätt att när som helst avbryta sin medverkan utan angivande av skäl för detta. Även om ni medger ert samtycke kommer jag att vara lyhörd för om ditt/ert barn på något sätt kommunicerar eller visar motvilja till att bli filmad och då avbryta videoinspelningen. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att jag inte kommer att namnge vare sig förskola, avdelning eller någon deltagande person i studien. Den information som samlas in kommer enbart att användas i forskningsändamål. Om foton från videoinspelningarna användas i någon rapport kommer fotografierna att redigeras så att personerna på fotografierna/filmerna inte går att identifiera.

Om ni önskar mer information om studien är ni välkomna att kontakta mig på telefon XXX eller via e-post XXX.

Vänliga hälsningar
 Ann-Charlott Wank

Kontaktuppgifter handledare:

Pia Williams
 Professor, huvudhandledare
 XXX
 XXX

Ann-Katrin Svensson
 Professor, bitr. handledare
 XXX
 XXX



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Samtycke gällande ditt/ert barns deltagande i studien – *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik*

- Vi har fått information om studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik* och tillåter att vårt barn deltar i studien.

- Vi har fått information om studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik* men vill inte att vårt barn deltar i studien.

.....
Barnets namn

.....
Datum

.....
Vårdnadshavares/vårdnadshavarnas underskrift/er



GÖTEBORGS UNIVERSITET
 INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Information for **parents/guardians** regarding your child's participation in the study - *Child-initiated communication in preschool practice*

My name is Ann-Charlott Wank and I am a PhD student at the Department of Education, Communication and Learning, University of Gothenburg. I am a trained preschool teacher and have been working as lecturer at Early Childhood Education at the University of Borås since 2005. Within the framework of my doctoral studies, I shall plan and conduct my own research that will be reported in the form of a doctoral thesis. My supervisors in this work are Professor Pia Williams, University of Gothenburg and Professor Ann-Katrin Svensson, Åbo Akademi University.

The study deals with children's linguistic interaction in preschool, in terms of interaction both between children and teachers. The study will be implemented by myself, using a video camera to document the activities in which children take initiative and participate in communication with children and teachers. I shall participate in the activities, a few days per week, starting in the autumn of 2016. The teachers and pre-school manager at your child's preschool are positive to the implementation of the study.

I shall be able to carry out this study under the condition that you as parents/guardians give your consent for your child to participate. All participation is voluntary and everyone has the right at any time to cancel their participation without giving any reason for doing so. Even if you give your consent, I will be sensitive to if your child communicate or show aversion to being filmed, than I will stop recording. The collected data will be treated confidentially, which means that I will not name either the pre-school, department or any person participating in the study. The information collected will only be used for research purposes. Should any photos from the video recordings be used in any report, the person on the picture/film will be made anonymous beyond recognition.

If you would like to receive more information about the study, you are welcome to contact me by phone XXX or via e-mail XXX.

Sincerely, Ann-Charlott Wank

Contact details supervisor:

Pia Williams
 Professor, main supervisor
 XXX
 XXX

Ann-Katrin Svensson
 Professor, deputy supervisor
 XXX
 XXX



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Consent regarding your child's participation in the study - *Child-initiated communication in preschool practice*

- We have received information about the study *Child-initiated communication in preschool practice* and allow our child to participate in the study.

- We have received information about the study *Child-initiated communication in preschool practice* but do not want our child to participate in the study.

.....
Child's name

.....
Date

.....
Guardian's signature/s



GÖTEBORGS UNIVERSITET
 INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Information till **arbetslaget** gällande deltagande i studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik*

Mitt namn är Ann-Charlott Wank och jag är doktorand i pedagogiskt arbete vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Jag är utbildad förskollärare och arbetar sedan 2005 som universitetsadjunkt på förskolläraryrket vid Högskolan i Borås. Inom ramen för min forskarutbildning ska jag planera och genomföra en egen studie som kommer att rapporteras i form av en doktorsavhandling. Mina handledare i detta arbete är professor Pia Williams, Göteborgs universitet och professor Ann-Katrin Svensson, Åbo Akademi.

Denna studie handlar om barns kommunikativa samspel i förskolan, både det som sker mellan barn och mellan barn och pedagoger.

Genomförandet av studien kommer att ske genom att jag med videokamera dokumenterar aktiviteter där barn tar initiativ till och deltar i kommunikativa samspelssituationer. Jag kommer att delta i verksamheten regelbundet, några dagar per vecka, med start hösten 2016.

Det jag önskar av dig är att du ger ditt samtycke till att delta i studien.

Etik i studien: Jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som bl.a. innebär att samtliga deltagare först ska informeras och tillfrågas om deltagande och att deltagandet kan avbrytas när som helst utan angivande skäl. Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att jag inte kommer att namnge vare sig förskola, avdelning eller någon deltagande person i studien. Den information som samlas in kommer enbart att användas i forskningsändamål. Om foton från videospelningarna används i någon rapport kommer fotografierna att redigeras så att personerna på fotografierna/filmerna inte går att identifiera.

Om du önskar mer information om studien är du välkommen att kontakta mig på telefon XXX eller via e-post XXX.

Vänliga hälsningar
 Ann-Charlott Wank

Kontaktuppgifter handledare:

Pia Williams
 Professor, huvudhandledare
 XXX
 XXX

Ann-Katrin Svensson
 Professor, bitr. handledare
 XXX
 XXX



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUT FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

För samtycke om deltagande i studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik*, fyll i nedanstående talong och lämna till mig i medföljande kuvert.

- Jag har fått information om studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik* och samtycker till att delta i studien.
- Jag har fått information om studien *Barninitierad kommunikation i förskolans praktik* och samtycker inte till att delta i studien.

.....
Namn

.....
Förskolans namn

.....
Avdelning

.....
Datum

.....
Underskrift

Sammanställning analyserade händelser/sekvenser

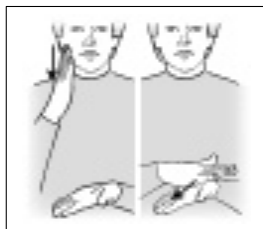
	Händelse/sekvens (nr. i avhandling)	Interaktion
1	Bilen startar inte (1)	barn – barn
2	Fånga Pokémon (2)	barn – barn
3	Bockarna Bruse (3)	barn – barn
4	Dansuppvisning (4)	barn – barn
5	Vad blir två plus två? (5)	barn – barn
6	I do a rainbow	barn – barn
7	YouTube-klipp Applepen (12)	barn – barn
8	Hjärtat gick sönder	barn – barn
9	Fyra plus fyra	barn – barn
10	Skoja eller luras (18)	barn – barn
11	Vi är lika höga	barn – barn
12	Drakar äter köttbullar	barn – barn
13	Gå på fest	barn – barn
14	Vilket husnummer	pedagog – barn
15	Fundera på smaken	pedagog – barn
16	Ljusstationen	pedagog – barn
17	Hål i brödet	pedagog – barn
18	Hur fångar man en Pokémon? (11)	pedagog – barn
19	Pokémonpromenad	pedagog – barn
20	Julgranspyssel	pedagog – barn
21	Spela spel: Fyra i rad Bamse	pedagog – barn
22	Spela spel: Farmors köttbullar	pedagog – barn
23	Spela spel: Var är katten? (19)	pedagog – barn
24	Skelettänder	pedagog – barn
25	Vi kan köpa nya (10)	pedagog – barn
26	Vad heter äpple på olika språk? (15)	pedagog – barn
27	Trafikljus (7)	pedagog – barn
28	Språkresan (6)	pedagog – barn
29	Jag får inte rita mina naglar (8)	pedagog – barn
30	Tumme, pekfinger, långfinger och rakfinger (9)	pedagog – barn
31	Brev från tomten	pedagog – barn
32	Rita händer	pedagog – barn
33	Flanosaga med tecken	pedagog – barn
34	Jag är inte rädd för spindlar	pedagog – barn
35	Flanosaga - Billy goats gruff	pedagog – barn
36	Ibland är det tillåtet att bryta mot regler ¹	pedagog – barn
37	Hornen krullar sig	pedagog – barn
38	It's a rhino (16)	pedagog – barn
39	Vem är det som kör på min bror? ²	pedagog – barn
40	Sally är död (17)	pedagog – barn
41	Ronaldo och Messi (13)	pedagog – barn
42	Elefanten har tappat en bet	pedagog – barn
43	Olika begrepp och dess innebörd (14)	pedagog – barn
44	Den magiska tankeformeln	pedagog – barn
45	Fruktstund	pedagog – barn

¹ I avhandling excerpt 2² I avhandling excerpt 1

Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK)

Till TAKK finns Ritade Tecken©Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Fotnot 30: Förlåt



Fotnot 34: Längta



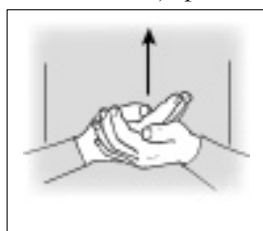
Fotnot 31: Bära



Fotnot 35: Sjuk



Fotnot 32: Hjälpa



Fotnot 36: Mus



Fotnot 33: Äpple



Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsensdets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiested för mxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.
95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994
96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994
97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994
98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995
99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995
100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.
101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995
102. SONJA KIHLMSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995
103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996
104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996
105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996
106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996
107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996
108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996
109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996
110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996
111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997
112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsöning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnhet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring jacketexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskiniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter. Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränarens handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att hyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Riddarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionalism*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad bänder i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ANNA LUNDBERG *Att lära om proportionalitet i den svenska skolan – en studie av läromedel, nationella prov samt läroprocesser i klassrummet*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LÖTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktiska kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfriidrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs friidrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (heter)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.

455 FRIDA SIEKKINEN. *Att vara eller inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Borås 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK. *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik*. Borås 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON. *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors*. Borås 2021.

Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om barns meningsskapande i förskolans praktik, både med avseende på hur det går till och vilket innehåll som barnet skapar mening om. Barns meningsskapande förstås i studien som situerat i betydelsen att det är en process som sker i ett ömsesidigt samspel mellan barnets tidigare erfarenheter och den förskolemiljö som barnet deltar och handlar i. Teoretiskt tar studien avstamp i ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande, vilket sammanlänkas med en pragmatisk förståelse av hur mening konstrueras och delas mellan människor i en social praktik. Dataproduktionen består av videoobservationer från två förskoleavdelningar i Sverige.

Avhandlingens resultat visar att barns meningsskapande är en flerdimensionell process där barnets individuella erfarenheter och kunskaper vävs samman med situerade stötningsprocesser och institutionella vanor. Betydelsen av lärarkompetens framstår som en central aspekt för att skapa goda förutsättningar för meningsskapande samtal. Lärarkompetens syftar på kunniga, närvarande och lyhörda förskollärare och barnskötare som visar ett genuint intresse för vad barnet vill berätta och uppmuntrar det att uttrycka sig på olika sätt, samt stöttar barnet mot utvidgade erfarenheter. När barnen i studien skapar mening är ett kognitivt och språkligt meningsinnehåll i förgrunden som sammanflätats med ett omsorgsinriktat meningsinnehåll. Ett ökat lärandefokus integreras därigenom med ett omsorgsinriktat meningsinnehåll där sociala förmågor och kompetenser lyfts fram.



Ann-Charlott Wank är verksam vid Sektionen för förskolläro- och lärarutbildning, Högskolan i Borås. Hennes forskning handlar om barns lärande och meningsskapande i förskolan, med ett särskilt intresse för språkets och samtalsbetydelse för barns meningsskapande.