

HUR BARN GÖR MÅLTID

Ulrika Munck Sundman



Hur barn gör måltid

Ulrika Munck Sundman

Abstract

This dissertation focuses on interaction patterns between preschool children when doing mealtime in a preschool environment, analyzing how social order is displayed and constituted among 3 – to 6-year-olds. The analyses draw on a video ethnography with 15 hours of video recordings (30 mealtime events). An overall issue concerns how the participants position themselves as social actors in face-to-face conversations, and more specifically how the children themselves collaborate in making sense out of their daily lives within their peer groups.

Theoretically, the thesis builds on social practice theories, including social constructivist perspectives, work on positionings and studies of language socialization (Ochs, 1996; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996; Ochs & Shohet, 2006). The findings show how children when eating together in their peer groups during mealtime participate and act on their own in the creation of mealtime rules and a local social interaction order (Goffman, 1983) and how the children direct each other and create and recreate a local mealtime order.

©Ulrika Munck Sundman, Stockholms universitet 2013
ISBN 978-91-637-2803-7

Tryckeri: Universitetservice US-AB, Stockholm: 2013
Distributör: Barn och ungdomsvetenskapliga Institutionen

Till mina barn
Samuel
Isabella och Josefin

Förord

En forskarskola för förskollärare, vad är det? Mitt svar så här i slutet måste bli, att en forskarskola för förskollärare inte *är* utan *blir* det man gör den till. För mig har forskarutbildningen blivit en ytterligare erfarenhet i det livslånga lärandet. Där min förmåga att öppna alla sinnen för det okända, att våga pröva mig fram ofta ställts på sin spetts, men som nu tagit form i en samlad upplevelse, genom tillblivelsen av denna text.

Måltidsstudien har genomförts inom ramarna för en nationell forskarskola för förskollärare; *Globalisering, literacy och utforskande lärprocesser: Förskolebarns språk, läsande, skrivande och matematiserande*.

Utbildningen har haft sitt säte vid tre universitet; Stockholm, Uppsala och Umeå med start hösten 2010 och är finansierad via Vetenskapsrådet.

Denna studie hade dock inte blivit till utan andra runt omkring som på olika sätt varit delaktiga och bidragit med sitt eget deltagande eller som stöd för mig och min forskning.

Först och främst; TACK alla barn och pedagoger på förskolan i min studie för att ni ville vara med och att ni gav mig tillåtelse att göra måltid tillsammans med er på förskolan. Utan er hade min studie inte kunnat bli vad den nu blivit.

Jag vill också tacka mina chefer och kollegor inom förskolan (ingen nämnd och ingen glömd) som på olika sätt medverkat till att den här studien kommit till. Särskilt tack till kollegorna på förskolan som under hela min forskartid intresserat följt mina processer och deltagit i samtal kring olika teorier kopplat till förskole praktiken, samtal som har sporrat och utmanat mig att vilja utforska förskolan vidare.

Om forskarskolan för förskollärares existens hade jag inte vetat, än mindre sökt utan Carina Schedvin, som tipsade mig, gav mig mod och stöd att söka och sina personliga rekommendationer. Tack även Ellen Bijvoet, som också rekommenderade mig för forskarstudier.

Inom forskarskolan vill jag i alfabetsordning tacka och uppmärksamma: Katarina Emmoth, Sofia Grunditz, Anette Hammerslag, Lillian Molin, Pelle Norlin, Johanna Unga, Anna Tjivikua och Maria Wassrin, mina forskarkollegor som jag vridit och vänt filosofiska tankar, teorier och perspektiv tillsammans med. Särskilt tack också till ledningsgruppen och alla handledare i forskarskolan!

Tack till alla forskarkollegorna på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, för att ni tagit del av mina data på olika seminarium och bred-

villigt delat med er av synpunkter kring mitt arbete såväl som egna kunskaper och erfarenheter av forskning.

Tack till Ann-Carita Evaldsson och Camilla Rindstedt för noggrann läsning av texten och värdefulla synpunkter.

Genom hela utbildningen och forskningsprocessen har jag haft god hjälp från mina båda handledare, Karin Aronsson och Ann-Christin Cederborg som på olika sätt väglett och stöttat mig. Stort tack till er båda för god handledning och visat intresse både för data jag samlat in och för min forskningsprocess. Den kunskap som ni delat med er av kommer jag ha stor användning och nytta av fortsättningsvis i kommande och framtida arbeten.

I detta att våga ge sig ut i det okända med upplevelser av både njutning, obehag en berg-och dalbaneåkning mellan hopp och förtvivlan har jag behövt och fått ett ovärderligt stöd från min familj. Vid min sida finns alltid min man Håkan, mina barn; Samuel, Isabella och Josefin, mina föräldrar, min bror och en stor härlig samling av familj och vänner. Jag vill därför avsluta med att tacka er alla för och att ni alltid finns där för mig, att vi kan samtala om allt, lyssna på varandra och dela med oss av våra tankar, drömmar, funderingar och erfarenheter.

Ulrika Munck Sundman
Stockholm, mars 2013

. Innehåll

Abstract	v
.....	vi
Förord.....	ix
1 Inledning.....	13
Historisk tillbakablick: Måltiden som socialiseringsarena	14
Måltiden som lokal arena för socialisering	15
"Vett och etikett"	16
Måltider och förskolans framväxt	17
Måltiden i den moderna förskolan.....	17
Måltiden som social samspelsordning.....	19
Social kontroll och måltidskultur	21
Förhandling av måltidskultur	22
Socialisering i kamratgrupper	24
Studiens syfte	25
2 Metod.....	27
Studiens uppläggnig och teoretisk inspiration	27
Samtalsanalys och deltagarperspektiv.....	28
Barnperspektiv	29
Förskolan och deltagarna i studien	30
Videoinspelningar	31
Sortering av data	33
Analys av data	34
Transkription.....	35
Reflektioner kring metodologi.....	36
Tillträde till fältet.....	36
Att säkra studiens trovärdighet.....	37
Etiska ställningstaganden.....	38
Reflektioner kring forskningsprocessen	39
3 Förskolan och måltidsrutiner.....	41
Förskolan i studien	42
Beskrivning av förskolemiljöns utformning	42
Iakttagelser kring dagliga måltidsrutiner	44

Några reflektioner	45
Måltiden som social arena	45
4 Måltidens ramar, regler och rutiner	47
Måltidsregler	48
Barn och förhandling om regler	49
Förhandling om plats	51
Förhandla regler	56
Expansion av regler	60
Avslutande diskussion	62
5 Kamratkontroll och direktiver kring måltiden	63
Socialisering in i lokala måltidskulturer	64
Hur barn får kunskap om regler och förväntningar	66
Hur styra och förhandla kring tolkningar av regelverk	69
Hur styra varandras åsikter	75
Hur styra varandras uppförande	78
6 Diskussion	83
Hur gör barn när de gör måltid?	84
Deltagande, ansvar och måltidsordning	84
Deltagande och regelverk	85
Samtal och Språksocialisation	86
Slutsats och relevans	87
REFERENSER	89
Bilaga 1	97
Till föräldrarna på förskolan	97

1 Inledning

Att min studie i förskolan har kommit att fokusera måltiden är på intet sätt en slump. Under många år då jag har varit verksam som barnskötare och sedan som förskollärare har måltiden i förskolan haft stor betydelse för mig. Jag har som pedagog alltid varit mån om att göra måltiden till en viktig stund för barnen och på ett pedagogiskt genomtänkt sätt försöka skapa förutsättningar för barnen att förutom få i sig god och nyttig mat även vara del av en kamratlig gemenskap med möjlighet till samtal.

Under årens lopp har jag tillsammans med kollegor på olika förskolor prövat olika måltidslösningar vad gäller sätt att presentera måltiden och göra barn delaktiga i de olika rutinmoment som omgärdar måltid. Vilket i sig medfört diskussioner kring barns och pedagogers aktörsskap och delaktighet i måltid i huvudsak utifrån läroplanens (Lpfö, 98/10) perspektiv på omsorg och lärande.

Diskussionerna har pendlat mellan pedagogiska och didaktiska ställningstaganden till rent praktiska lösningar av möblering, dukning, servering, bordsplacering, höga bord eller låga bord, att äta själv, få hjälp etc. Jag och kollegorna har vänt och vridit på förslag, argumenterat för det ena och för det andra prövat och prövat igen, nyfikna på hur barnen skulle agera och om de skulle tycka att det blev bra.

Men mitt i allt detta prövande av pedagogerna att regissera och producera den ultimata måltiden uppstår ett glapp. Ett glapp i förhållande till kunskapen om hur deltagarna i det här fallet barnen redan gör måltid. För om vi inte vet något om hur måltiden redan görs av deltagarna, (barnen) hur ska vi då kunna veta eller ta ställning till om det behöver göras några förändringar. Hur ska vi kunna få reda på hur deltagarna, (barnen) agerar utifrån en förändring om vi inte vet hur de agerar i nuet? Vad vet vi överhuvudtaget om vad barn gör då måltiden pågår, vad de pratar om och hur de interagerar med varandra i kamratgruppen?

Under våren innan min forskarskola startade var det just måltiden som åter var i fokus på den förskola jag då arbetade på, vilket gjorde att måltid som fokus för min studie blev ett naturligt val utifrån mitt övergripande forskningsintresse; människor, språklig interaktion, skapande av kultur parallellt med ett utforskande av hur socialisering sker i vardagen utifrån historiska och normativa föreställningar av det samhälle vi lever i.

I detta arbete kommer jag att visa hur barn *gör* måltid och hur de skapar ordning bland annat genom olika direktiver, alltså olika sätt att styra och påverka andra deltagare. Detta kan spåras i barns samtal kring borden på förskolan, deras tal om att inte ta mer mat än man behöver, att man ska orka äta upp och att tänka på att maten ska räcka till alla. Andra aspekter av en lokal måltidsordning kan handla om vikten av att sitta på rätt plats, sitta still och använda besticken rätt, alltså mycket av den som skapar en social samspeleordning (*social interaction order*, Goffman, 1983) kring måltiden:

Abraham (4:3 år): ”Nej hon har inte skalat så här kniven.” (Abraham står upp på sin stol tittar mot Tara och visar skala potatis med kniven). (Citat från datainsamling på förskolan, 2011)

Historisk tillbakablick: Måltiden som socialiseringsarena

Beskrivningar av måltider kan spåras långt bak i tiden genom olika epoker och kulturer. Över tid har rutiner, ramar och regler för hur måltid på bästa sätt ska göras sett olika ut och varit föremål för diverse åsikter och tolkningar, tätt knutna till rådande tiders ideal och normativa föreställningar. Måltider är fortfarande liksom mat och kokkonst, förknippade med en mängd sociala och sociokulturella funktioner och fenomen, där kunskaper inom områden som etik, moral, hygien, estetik, hälsa och skönhet kan vara värdefull. Förmågan att delta och genomföra en måltid har fungerat och fungerar fortfarande i mångt och mycket som ett mått på människors kunskaper om civiliserat och kultiverat beteende (Elias, 1989; Folke, 1929; Frykman & Löfgren, 1979; Ribbing, 2005).

Utifrån historiska beskrivningar av hur måltider ska genomföras kan vi utläsa att det sedan länge funnits bestämda åsikter kring hur deltagarna det vill säga måltidsdeltagarna förväntas uppföra sig. Förväntningar som varit, och, vill jag påstå, fortfarande är nära förknippade med i vilket sammanhang som måltiden serveras och vilka deltagarna är i förhållande till klass, kön och ålder. Måltiden har därmed också varit en måttstock på graden av civiliserat beteende jämte kunskap om vett och etikett, moral och etik

På olika platser i världen har människor under årtusenden utvecklat egna kulturer och rutiner kring hur de gör måltid. Att äta mat tillsammans med andra är för de flesta av oss ett återkommande inslag i vår vardag. Att göra måltid kan ses som ett kulturellt fenomen som består av olika rutiner och vanor kring val av matvaror, kompositioner av maträtter, av utseende, utförande, genomförande allt beroende på hur, var och när och plats på jorden där själva måltiden serveras. Måltiden fascinerar då möjligheterna till förändringar både vad gäller presentation, utseende och innehåll framstår som nästan oändliga och också i möten mellan olika måltidskulturer som influerar och ger nya aspekter på måltid.

Måltiden som lokal arena för socialisering

Måltider är ofta lokalt utformade utifrån vilka som deltar och utgör därför inte sällan en arena för människor att gemensamt konstituera former för social ordning inom familj, religion, politik eller ekonomi (Ochs & Taylor, 1992). Enligt Ochs & Shohet (2006) har måltid sedan länge av antropologer ansetts vara en plats där 'förberedelser, utspisning och förtäring' av mat möjliggjort autentiska studier av 'social ordning, etik, moral och värderingar'. I deras studie fungerar detta som en bakgrund till ett antagande om måltiden som en "kulturell arena för människor att socialiseras in som kompetenta medlemmar i ett samhälle":

"Kulturella platser väcks till liv genom upprepat socialt deltagande och hålls vid liv genom intresset av att kontinuerligt socialisera in nya noviser i ett meningsfullt deltagande. Att agera utifrån den lokala kulturen men inte nödvändigtvis vara bärare av eller dela uppfattning om aktuell situation" (Ochs & Shohet, 2006, sid.35).¹

Deras data för måltidsstudier (2006) är insamlade i hemmen hos amerikanska och italienska familjer och har analyserats som social interaktion i syfte att utforska hur måltidskultur fungerar som en socialiseringsarena i familjesammanhang.

Hemmet och familjen har alltså historiskt varit och är än idag en plats där vi grundlägger våra vanor och tankar kring hur ett önskvärt civiliserat beteende vid måltider ska se ut. I flertalet historiska beskrivningar kring olika familjers måltider och måltidsvanor nämns hur folk betar sig och vilka eventuella konsekvenser olika typer av beteende kan komma att medföra eller uppfattas hos andra måltidsdeltagare.

Utifrån ett etnologiskt perspektiv skriver exempelvis Frykman och Löfgren om måltider:

"Bordsskicket hade en viktig social funktion. Om man hade lärt sig ritualerna som skulle utföras vid ett dukat bord, då var det tecken på att man fått en god uppfostran och att man kom ur en god familj" (Frykman & Löfgren 1979, s.214).

"Vi hade ofta en oansenlig liten sömmerska i huset - alltid samma människa - och hon åt med vid stora bordet. Mot denna enkla middagsgäst var pappa mycket tolerant trots att hon stundom uppförde sig på ett sätt som stod i strid med alla av föräldrarna givna lagar och förordningar. Bl. a skalade hon potatis med naglarna..." (Frykman & Löfgren 1979, s.214).

Särskilda förväntningar på barns uppförande vid måltid kan förstås utifrån vilket tidevarv och i vilken kultur måltiden studeras. Förväntningar på barn

¹ Översättningar från engelska till svenska, är i texten mina egna.

är därför således intimt förknippade med för tiden och kulturen rådande ideal och syn på barn, vilken roll och status barn tillskrivs och vilken miljö barnen vistas i.

”Vett och etikett”

Som måltidsdeltagare för att vara eller bli riktigt säker på hur man ska göra och vilka förväntningar som ställs kring deltagande vid måltid både privat och offentligt har länge funnits och finns än i dag särskilda etikettsböcker som ingående beskriver måltidens alla delar hur en måltid kan och bör organiseras samt förväntningar på deltagarna. Förvånansvärt lite skiljer dagens etikettsböcker från utgåvor i början av 1900- talet och i början av 2000- talet att ge raka råd och tips kring hur deltagare av en måltid bör utföra bordsskick och uppföra sig socialt i olika sammanhang för att inte sticka ut och skilja sig alltför mycket från mängden.

’Många människor har ej i ungdomen fått lära sig att riktigt använda kniv, sked och gaffel. Man tager ej skeden för full, ty då rinner en del av det flytande ämnet tillbaka i tallriken, och detta verkar alltid osmakligt. Allt sörplande och smackande måste ovillkorligen undvikas, ty intet verkar mer obehagligt på bordsgrannen’ (Folke, 1929. sid. 229.)

’Ett så ljudlöst ätande som möjligt är viktigast i det angenäma bordsskicket. Den som hanterar sina bestick väl och kan få i sig mat och dryck smakligt och snyggt har ett bra utgångsläge’ (Ribbing, 2005. sid. 125.)

Om barn och föräldraskap i förhållande till måltid, vett och etikett har Jesper Juul (2000) skrivit i boken *’Nu ska vi äta’*. Om barnfamiljens måltider’ utifrån sin verksamhet som psykolog. Där ger han läsaren handfasta råd och tips på hur måltider med barn kan göras och organiseras utifrån deltagare och önskemål kring mat, bordsskick, seder och bruk. Juuls beskrivningar bygger på egna erfarenheter och studier av framför allt dansk måltidskultur och är situerade i en modern västerländsk kontext.

Intressant för min måltidsstudie blir alltså delvis att jämföra etikettböckernas beskrivningar av måltider med mina data kring hur barn gör måltid i en förskolekontext och hur detta på olika sätt speglar vår samtida syn på vilka lokala etikettsregler som ska gälla och på barns deltagande och möjligheter till inflytande över sin egen medverkan i måltider.

Måltider och förskolans framväxt

Utifrån uppfattningar om att ett gott uppförande och civiliserat beteende främst kommer genom fast och god fostran, blev det i Sverige kring 1850-talet mer och mer vanligt att vid tidig ålder erbjuda barn från sämre bemedlade familjer någon form av barnomsorg. Syftet var dubbelt förutom omtanke om barnen och att i någon mån sörja för barnens möjligheter till utveckling och lärande var det också ett sätt att möjliggöra vuxnas förvärvsarbete.

På barnkrubborna och de med inspiration från främst Tyskland och Frankrike framväxande barnträdgårdarna, dåtidens motsvarighet till barnomsorg och förskola ingick ofta ett antal måltider per dag beroende på hur lång tid barnen vistades i verksamheten. Maten var viktig för näringsintaget att sörja för barnens hälsa men själva måltiden även som tillfälle att implementera tankar kring god ordning, vett och etikett, moral, bordsskick, hygien och hushållsarbete (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Simmons-Christenson, 1997). Kosten var också ett viktigt inslag i *Mjölkdroppen*, en filantropisk verksamhet kring 1900-talets början som kan ses som en föregångare till BVC och där barn från fattiga familjer skulle vägas, mätas och säkras ett bra näringsintag (Weiner, 1992).

I Barnstugeutredningen från början av 1970-talet tas måltiden upp i ett kapitel som handlar om rutiner och där måltiden omtalas som en rutinsituation där pedagogiska möjligheter för barns utveckling och lärande lyfts fram. Här betonas också vikten av vuxnas närvaro som förebilder vid måltiden för barn att imitera och ta efter. Därför rekommenderar man att vuxna äter tillsammans med barnen. (1972:169).

Modern förskola beskrivs också som ett komplement till hemmet när det gäller att erbjuda barn god omsorg, utveckling och lärande och även som en första instans för det livslånga lärandet i vad som kan komma att förväntas av barnen som grupp och individer först i förskolan sedan i skolan och i ett vidare perspektiv som en förberedelse för yrkeslivet som civiliserade samhällsmedborgare. Men förskolan är också vad som möjliggör för vuxna att kunna kombinera förvärvsarbete och familjeliv (Lpfö, 98/10; Martin Korpi, 2006)

Måltiden i den moderna förskolan

Läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) är det styrdokument som närmast ligger till grund för utformningen av dagens förskola och därmed också för hur måltider på varje förskola ska utformas. Förskolans måltider präglas därmed av att vara del av det totala pedagogiska arbetet som återfinns på varje förskola, men med möjlighet för den enskilda verksamheten att själva tolka hur måltiden bäst bör organiseras och vilket pedagogiskt innehåll som

ska erbjudas. Som riktlinjer och förtydligande för förskolornas arbete specifikt kring mat och måltider finns idag Livsmedelsverkets skrift *'Bra mat i förskola'* (2007), som tagits fram på uppdrag från regeringen. Där görs beskrivningar av hur mat och måltider på förskolan kan och bör hanteras och genomföras utifrån kommuners folkhälsoansvar, bra mat för barn, etiska och pedagogiska ställningstaganden.

Men varken i skollagens föreskrifter (2010:800) eller i vad som går att finna i Förskolans separata läroplan (Lpfö 98/10) nämns måltiden som en särskild eller framlyft verksamhet eller omnämns att omfattas av särskilda krav. Utan ansvaret för att servera måltider i förskolan och för att säkerställa ett pedagogiskt innehåll i samband med måltid ligger på varje enskild förskolas huvudman.

Måltider på förskolan skulle alltså kunna förstås som en samlingsplats för barn och pedagoger att äta tillsammans, men också som en social och kulturell arena för hur måltidskultur för förskola görs utifrån hur förskolans pedagogiska innehåll förstås, förmedlas, diskuteras och förhandlas mellan vuxna och barn.

Utifrån måltiden på förskolan som en kulturell arena har studier gjorts som tar upp vilket lärande, vilken utveckling och vilken omsorg som måltiden kan utgöra utifrån förskolans uppdrag enligt skollag och läroplan (Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; 2000).

”I ett kulturellt och socialt perspektiv är måltiden en situation där en rad samhälleliga, kulturella och personliga föreställningar om fostran och lärande kommer till uttryck. Måltiden är ett viktigt inslag i vardagen för barn och vuxna, Deltagarna äger ett gemensamt intresse, maten även om de kan förhålla sig olika till denna. [...] Måltiden inbegriper alltså å ena sidan en rad olika moment som kan ge tillfälle till lärande, närhet och omsorg. Det som sker runt måltiden skulle på ett ”naturligt” sätt kunna kopplas till olika innehållsliga mål i läroplanen. [...] Det betyder att det lärande den omsorg och de intima erfarenheter som barn gör är av olika slag, inte bara som uttryck för olika samhällskulturer utan också som uttryck för olika förskolors kultur.” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2000, s.42.)

Måltiden skulle också kunna ses som en viktig verksamhet eller *aktivitet* och att måltid inte tas upp som en sådan i förskolans läroplan kan ”tyckas förvånande” menar Anne Kultti (2012) i sin avhandling *'Flerspråkiga barn i förskolan': Villkor för deltagande och lärande*”, där hon uppmärksammat måltidens betydelse som en arena i förhållande till flerspråkiga barns språkutveckling. Hennes avhandling belyser flera rutinsituationer i förskolan utifrån möjligheter för flerspråkiga barn att kunna använda och utveckla alla sina språk inom ramarna för förskolans dagliga verksamheter. Utifrån hennes arbete kan måltidssamtalet ses som en outnyttjad pedagogisk resurs (särskilt då en språklig arena för flerspråkiga barns språkutveckling).

I förhållande till språk och språkutveckling fokuserar Eriksen Ødegaards, (2006) vilka samtalsämnen som små barn själva tar upp vid måltiden. Hon visar på ett aktivt deltagande från både barn och vuxna och en bred variation av samtalsämnen som berör barnens egna livsvärldar. I en senare artikel (2007) tar hon åter upp olika samtalsteman men nu med fokus på pedagogerna och huruvida de har en didaktisk agenda för vilka ämnen de vill introducera i samtal med barnen vid måltiderna. I förhållande till didaktiska perspektiv och lärandeprocesser diskuterar Bae (2009) vilka lärandeprocesser som blir möjliga i samspelet mellan barn och vuxna i tre olika situationer däribland måltiden. Hon omtalar måltiden som en situation där det förutom samspel och lärande kring goda matvanor, kost och bordsskick också finns möjlighet att utveckla barns färdigheter i att behärska både samspel kring praktiska saker men även det sociala samspelet. Ett samspel som genom språk och samtal oavsett sammanhang eller innehåll enligt Gjems (2011) bidrar till att fylla ett socialt behov hos barnen, att dela livets upplevelser med andra, barn som vuxna.

Liknande beskrivningar av socialt samspel mellan barn och vuxna har studier av hur familjer gör måltider tagit upp, där också jämförelser har gjorts i förhållande till kulturskapande och likheter - olikheter mellan olika familjers måltidskultur, mellan olika kulturer.

Måltiden som social samspelsordning

Att äta tillsammans har alltså sedan länge förknippats med etik, moral och social ordning så även idag. Måltid kan förstås och beskrivas som ett ritualiserat fenomen, som något dagligen återkommande i människors vardagsliv (Goffman, 1959), en del av det som brukar kallas vardagens *samspelsordning* (*the social interaction order*; Goffman, 1983). För att få syn på deltagares olika handlingar kan måltiden betraktas utifrån ett dramaturgiskt perspektiv där samtalet utgör själva arenan och deltagarna är aktörer som agerar utifrån olika gestaltningar och positioneringar. Med en viktig skillnad att vad vi betraktar sker i nuet och vad som sägs och görs inte är inövat utan händer spontant som en del av det sociala samspelet (Goffman, 1959).

Grunden för Goffmans teori och forskningsintresse kan ses som något som vilar på två ben, *'definition av situationen'* och *'social information'*. Det förstnämnda gäller; hur individer försöker förstå och hantera situationer de delar med andra. Det andra benet gäller hur individer tar reda på information om varandra och de situationer där de befinner sig. Bland de olika fenomen Goffman intresserade sig för fanns i huvudsak två gemensamma områden: *'situation'* och *'social interaction'*. Vi kan definiera *situation* som en arena där människor fysiskt möts, samtalar och interagerar med varandra och soci-

alt samspel (*social interaction*) som det som händer vid möten människor emellan (Persson 2012, sid14.)

Utifrån Goffman kan måltiden som här fokuseras som arena ställas mot andra arenor, andra vardagliga rutiner och eller situationer där vi kan studera hur deltagare gör i en given situation och då inom ramen för allt det samspel både verbalt, och ickeverbalt som sker mellan oss människor ansikte mot ansikte (*face - to - face*) i vardagliga situationer (Goffman, 1959; 1967; 1981):

- Hur vi samtalar- diskuterar, argumenterar, ifrågasätter, förmanar, berömmar, utmanar.
- Hur vi agerar- står, sitter, ligger, rör oss i rummet
- Hur vi fnissar, skrattar, gråter eller uttrycker oss med rösten (betonningar, viskningar, rop)
- Hur vi använder mimik, kropp, ansikte, händer.
- Hur vi positionerar oss eller blir positionerade – exempelvis som talare, lyssnare eller åhörare.
- Hur vi deltar i olika situationer – går i allians med eller mot andra, sätter upp regelverk, styr eller blir styrda.
- Hur vi organiserar oss vad gäller tid, plats och rum.

I dessa sammanhang talar Goffman (1967) också om hur vi i samtal kan uppleva känslan av att; *tappa ansiktet, hålla masken* eller att *rädda sitt eget ansikte* beroende på hur olika samtal utvecklas. Eller hur det också blir möjligt att *rädda någon annans ansikte* genom att styra ett pågående samtal i en ny riktning.

För Goffman verkar vardagen vara en aldrig sinande forskningsarena för att utforska social interaktion. I hans studier hämtas exempel från många varierande miljöer, för att nämna några: mentalvården, politiken, kasinot, studenthemmet, badstranden som delar av olika aktivitetsramar (*frames*) för den sociala interaktion han sedan beskriver (Goffman, 1959).

Goffman dog 1982 endast sextio år gammal. Hans modell bär spår av de forskningstraditioner som uppkommit inom vad som historiskt kommit att kallas för 'den andra' Chicagoskolan, under perioden 1945-1965. Hans arbeten har genom åren varit både populära och omstridda, såväl inom akademien som bland allmänheten. Det och intresset för hans teorier verkar heller inte avta (Persson, 2012). Vad som kommit att kritiserats främst av studenter under senare år, är hans språkbruk som i vissa hänseenden kan upplevas som utpekande eller kränkande av vissa individer och grupper. Men menar Persson (2012) Goffmans språkbruk såväl som teorier bör förstås och läsas utifrån en förståelse för en tidigare samhällskontext och anpassas till modern tid.

Social kontroll och måltidskultur

På ett övergripande plan är måltiden en social arena, en samlingsplats för familjen och vänner att träffas och utbyta tankar om allt som hör deras liv till. Oavsett vilken mat som serveras, deltagarnas sociala bakgrund, vilket bordsskick som används eller om måltiderna intas vid dukat bord, framför tv-apparaten utgör den arena för att *göra måltid* och att *göra familj* (Aronsson, 2006; Ochs & Taylor, 1992). För familjer utgör inte sällan måltiden även en plats där man kan diskutera, problematisera, förhandla kring moral, etik, ordning och lokala regelverk. Ord som kan förknippas med föräldraauktoritet och disciplinering men som i vårt moderna demokratiska samhälle för de flesta föräldrar innebär ett helt annat synsätt och förhållningssätt, där barn inte enbart är hänvisade till lydnad utan har en egen röst i samtalet. I vår tid kan vi därför tala om en inskolning i måltidens lokala regelverk som en tvåsidig process i familjelivet, där både barn och vuxna påverkar varandra, snarare än som tidigare en ensidig och rigid regelstyrd ”*uppföstran*” till en ”*korrekt*” måltidsordning (Aronsson & Gottzén, 2011; om ’*mutual apprenticeship*’, se också Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001).

Hur måltid görs i givna sammanhang, upprepat och rutiniserat kan ligga till grund för hur vi sedan beskriver och uppfattar måltiden som en del av en lokal kultur och kanske också som en del av en regional eller nationell kultur. Studier av måltider i familjesammanhang på nationell nivå visar på likheter såväl som olikheter i hur familjer lokalt gör måltid där studier av samtal vid familjemåltider inom samma kultur generellt visar på större kulturella likheter än i jämförelse med familjers måltidskulturer i andra kulturer (Aronsson & Gottzén, 2011; Aukrust & Snow, 1998; Blum-Kulka, 1997; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996; Tulviste, Mizera, DeGeer, & Tryggvason, 2002)

Samtal om maten och smaken på maten kan förstås som en socialisering in i den lokala kulturen kring tycke och smak (Bourdieu, 1984). I en studie av måltidssamtal i italiensk och amerikansk hemmiljö visar Ochs, Pontecorvo & Fasulo (1996) på kulturella skillnader i barns deltagande i samtal kring åsikter av tycke och smak kring mat och uppförande. Där barn i de italienska familjerna tenderade att bli talade med det vill säga att föräldrarna lät barnen komma till tals vid matbordet i en förhandling kring tycke och smak medan i den amerikanska måltidskulturen barn snarare blev talade till utifrån att de vuxna talade om för barnen vilket tycke och smak som förväntades inom deras lokala måltidskultur. Studien visade även på ett i amerikanska familjer starkare fokus på måltiden som nyttig verksamhet och på att ’*äta upp*’ än i de italienska familjerna där man i högre utsträckning fokuserade på smaker, gemensam njutning och kulinariska aspekter av måltiden.

Måltidssamtalet i moderna västerländska medelklassfamiljer präglas inte sällan av deltagare som visar varandra hänsyn och håller en ”*god ton*” i samtalet. I en studie måltidskultur hos medelklassen i, amerikanska och israe-

liska familjer och amerikanska -israeliska invandrarfamiljer visar Blum-Kulka (1997) på hur föräldrar i samtal med barn om gott måltids uppförande och god samtalston vid matbordet styr barnen genom lokala regler för språk och konversation. Där skillnader syntes i hur olika familjer valde att styra eller inte styra sina barn i att hålla god samtalston vid måltiden. Amerikanska föräldrar i hennes data visade sig aktiva i att korrigera sina barn till skillnad från israeliska föräldrar som mest visade oro över sina barns språkbruk vid måltiden men utan att aktivt ingripa. I en liknande studie av socialt uppförande och god ton kring bordsskick och konversationsregler i svenska, estniska och finländska medelklass familjer (Tulviste, Mizera, DeGeer, & Tryggvason, 2002) visade sig inga större skillnader i hur föräldrarna disciplinerade sina barn utifrån den lokala måltidsordningen. Däremot såg man skillnader i aktörsskap bland barn i deltagande av olika typer av disciplinering vid familjemåltiderna. Där syskon i svenska familjer visade sig som mer aktiva aktörer där det gällde att disciplinera varandra kring regler för de lokala måltiderna än syskon i både Finland och Estland.

Förhandling av måltidskultur

Hur familjer förhåller sig till lokala måltidsregler och att styra varandra under måltider har studerats av Aronsson & Forsberg (2010) och Aronsson & Gottzén (2011). I en studie av måltider i svenska medelklassfamiljer ger de exempel på hur olika generationer (ett yngre barn, ett äldre syskon, föräldrar) *förhandlar kring moral och måltidsregler*. Där fokus läggs på hur det äldre syskonet pendlar mellan att liera sig med antingen föräldrarna eller sitt yngre syskon. De visar på hur det äldre syskonet kan välja mellan att positionera sig som barn eller som ”vuxen” (eller något av en extra-förälder, en förständig person som exempelvis tar hänsyn till matens nyttighet). Genom analysen av skiftande *generationspositioneringar* visar de på möjligheter för barn att pröva sitt deltagande i måltidsamtal både utifrån ett vuxenperspektiv och utifrån ett barnperspektiv. Själva måltidssamtalet erbjuder alltså en arena för förhandling och för olika sätt att tala om moral och regler mellan olika generationer.

Vad gäller vad som förhandlas om exempelvis vid måltiden ger oss Aronsson (2012) inblick i, utifrån studier av medelklassfamiljer i Sverige hur det vid olika situationer som diskussioner kring läggtid, måltid, läsläsning just *förhandlas om tid*. Måltidsexempel visar hur tid kan uppfattas olika av barn och vuxna beroende på omständigheterna och hur förhandlingen i stort går ut på vem som ska anpassa sin tid till vem (barn och vuxna har ofta olika agenda för sin prioritering av tid, vilken tid saker får ta, när i tid saker ska göras). I det här exemplet och som även tidigare visats (Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011) finns det ett större syskon som pendlar i position mellan att liera sig med föräldrar eller syskon, i ett provande av

olika generationspositioneringar. I slutändan handlar exemplet om vilka lokala regler som ska gälla för tid vid matbordet för exempelvis: *när* man ska sätta sig till bords, *hur* lång tid man ska äta eller *när* man ska gå ifrån bordet.

I en studie av måltider i fyra familjer i Australien identifierade Grieshaber (1997) *maktspel mellan barn och vuxna* i konstruerandet av måltiden. Data visar hur familjernas rutiner och lokala regelverk till största del initierades av vuxna, men med den konsekvensen att barnen i stor utsträckning gjorde motstånd och olika förhandlingar sedan kom till stånd. Studien pekar på att det har skett en förskjutning i maktförhållandet mellan barn och vuxna i förhållande till ett historiskt perspektiv, att det inte tidigare varit möjligt för barnen att ifrågasätta föräldrarnas auktoritet på samma sätt som barnen i studien uppvisar.

Med hjälp av studiens Foucauldianska maktperspektiv (Foucault, 1977) visas hur *hierarkiska subjektpositioneringar*, med vuxna som överordnade och barnen som underordnade kan vara bidragande faktor till att öppna upp för det motstånd som barnen gör. Men nya möjligheter för barn, nya subjektpositioneringar i familjen och eller i andra situationer kan leda till förändringar i hur rutiner och regler förhandlas och därmed hur lokal kultur görs.

Utifrån barndomssociologisk forskning med dess starka fokus på barns kompetens, aktörsskap och möjligheter till förskjutningar i maktförhållandet barn - vuxen menar Aronsson & Ceikaite (2009) med referens till Halldén (2007) att en nyorientering på området bör göras. Barndom bör kunna utforskas utifrån att ”studera generation som ett relationellt fenomen: nämligen fokusera på hur vuxna och barn samspelar över generationsgränser och hur relationer görs eller framförhandlas i dagligt samspel” (2009, sid. 137). I en studie av förhandlingar mellan barn och vuxna i svenska medelklassfamiljer visar Aronsson & Cekaite (2009) hur familjers vardagsliv präglas av inbyggda asymmetrier mellan barn och vuxna där föräldrar i egenskap av att ha huvudansvar för sina barn inte sällan tar (eller faktiskt måste ta) beslut där barnen inte är delaktiga. Men hur moderna svenska föräldrar i demokratisk anda (Beck, 1997) ofta försöker skapa symmetriska relationer mellan generationerna genom att låta barnet delta i beslut när det är möjligt:

”Ett övergripande dilemma för föräldern är att lyssna på barnets röst, att inta ett barnperspektiv, samtidigt som de ska få vardagen att flyta och leva upp till familjens omsorgsuppdrag” (Aronsson & Cekaite, 2009, sid. 138).

I deras studie fokuseras detta i förhandlingar kring vardaglig hygien, men i andra studier har det visat sig vid exempelvis datorspelande (Aarsand, 2007) och läsläsning (Forsberg, 2007; Wingard & Forsberg, 2009).

I en studie av barn i förskoleåldern i norska och amerikanska familjer, fokuseras hur föräldrar pratar med sina barn vid måltiden utifrån två olika sam-

tals diskurser; *berättande samtal* respektive *förmedlande samtal* (Aukrust & Snow, 1998). Studien visar kulturella olikheter mellan länderna och i hur barn *approprierar* den kultur som är rådande lokalt. Det vill säga barnen i Norge tolkar och tar efter sina föräldrar och barnen i Amerika tar efter sina. I deras studie diskuteras detta i förhållande till Bakhtin (1986) som att barnen *approprierar* den diskurs de blir exponerade för och som att de lokala diskurserna återspeglar vanor eller '*habitus*' hos en given social grupp (Bourdieu, 1991).

Socialisering i kamratgrupper

Det finns (mig veterligen) inte några ingående eller detaljerade studier av hur barn samspekar kring måltider i förskolan. Däremot har viss internationell forskning lyft fram den viktiga roll syskon och kamrater har i barns sociala liv (Corsaro, Evaldsson & Cekaite; Goodwin, 1998; Kyratzis, 2004).

Corsaro (1988) visar *barn som aktiva aktörer*, som skapar mening i sin egen sociala värld utifrån studier av hur italienska och amerikanska förskolebarn socialiseras in i lokal förskole- kultur. Han visar hur barns subjektskapande i en förskolekontext med kamrater och eller pedagoger skiljer sig från hur barnen handlar i hemmet med föräldrarna och eller med syskon. Han visar hur det lilla barnet går från att uppfatta sig själv som del av en familj, till del av en kamratgrupp och eller förskolegrupp, från att vara barn till att bli kompis eller elev. Arbetet visar också på hur barn tidigt blir medvetna om skillnader, exempelvis mellan barn - vuxna som sociala agenter och där vuxna kan uppfattas som större, starkare och med makt över barn. Corsaro (1988; 2011) argumenterar för vikten av att barn i social interaktion med andra barn och vuxna får möjlighet att pröva olika sociala positioner. I kamratgrupper och i förskolegrupper där barn tillsammans med andra barn och andra vuxna kan utforska, pröva och laborera kring olika positioneringar, göra vänskap, utmana vuxen auktoritet, skapa mening kring rutiner, ordning och regler samt ta kontroll över sina egna liv (Corsaro, 1979; 1988; 1988; 1988; 2011).

I en studie av kamratgrupper, bland afroamerikanska barn i amerikansk förortsmiljö visar Goodwin (1990) hur ansikte - mot - ansikte interaktion (*face- to- face interaction*, Goffman, 1967) verbal såväl som icke- verbal är den kommunikativa form som ger störst genomslagskraft när det gäller att skapa *social organisation* mellan deltagarna (barnen). Där ett av de kommunikativa verktyg som användes mellan deltagarna för att skapa organisation kring pågående utomhusaktiviteter var att ge varandra olika direktiv. I aktiviteterna gav deltagarna varandra olika direktiv ansikte mot ansikte, både genom att verbalt uttrycka sig men också genom att fysiskt med kropp och mimik visa varandra hur de ville att andra deltagare skulle handla. Direkti-

ven fungerade som sätt att styra organiseringen kring aktiviteterna och förväntningar på deltagande och agerande i givna situationer.

Utifrån att utforska olika kamratgruppers sammansättningar fann Goodwin (1990) även skillnader i hur flickor och pojkar i leken delade upp sig i homogena grupper. Hon fann att det fanns olikheter mellan hur pojkarna respektive flickorna samtalade mellan sig i den sociala organiseringen av pågående aktiviteter, vilket gjort att studien även kunnat visa exempel på deltagarnas skapande av lokal pojkkultur respektive lokal flickkultur. Vad Goodwin i sin sammanfattning av studien säger sig vilja visa är hur barn i interaktion med kamrater är aktiva aktörer i att konstruera och skapa mening i sin egen sociala värld och sin egen lokala kultur. Snarare än enbart vara passiva *objekt* för ett mottagande av redan färdigkonstruerade världar och kulturer (Goodwin, 1990).

Syskonsamspel har uppmärksammats i en studie av Evaldsson & Cekaite (2012) kring hur barn lär sig använda språk, förstå känslor och utveckla social förståelse eller hur de approprierar varandras tolkningar av givna situationer och lokala kulturer. Syskons aktörsskap tolkas i deras studie med hjälp av Corsaros (2005) begrepp tolkande reproduktion, för att betona hur barn i deltagande tillsammans med andra barn '*både producerar och reproducerar kultur*' (Evaldsson & Cekaite, 2012, sid5). Studien visar:

”Att barn är aktiva aktörer som drar nytta av och använder sig av kulturella erfarenheter både från barn- och vuxenvärlden när de deltar i kommunikativa praktiker med andra barn” (Evaldsson & Cekaite, 2012, sid5).

Barn i samspel med andra barn ägnar sig alltså inte enbart åt att tolka och reproducera vuxenvärlden utan använder sina samlade erfarenheter till att skapa ny kultur, förhandla nya ramar och regler i samspelet mellan syskon och vidare utanför familjen i samspel med andra kamrater. Detta bör kanske också ske vid måltider på förskolan där barn med erfarenhet från skilda måltidskulturer samlas och tillsammans gör en egen lokal måltidskultur med egna ramar och regler som gäller måltidsdeltagarna på deras förskola.

Studiens syfte

Den inledande översikten över tidigare studier ger en kort introduktion till forskning där social interaktion och barns aktörsskap i kombination med måltider har fokuserats. Någon tidigare måltidsstudie av hur barn på förskola gör måltid tillsammans i kamratgruppen har inte gått att finna, varför den här studien kan ses som ett nytt och unikt bidrag.

Utifrån ett *socialkonstruktivistiskt perspektiv* och forskningsintresse för förskola, social interaktion och samtal valdes att genomföra en studie i förskolemiljö, av samtal vid måltider. Ett grundläggande antagande är att ett ingående studium av interaktion och socialt samspel vid måltider kan öka vår kunskap och förståelse om barns aktörsskap, barns deltagande, barns organisering av rutiner, regler och aktiviteter samt hur lokal måltidskultur skapas och uttrycks bland deltagarna. Följande delfrågor har formulerats:

- Hur görs den lokala måltidsrutinen i samtalsinteraktion mellan deltagarna?
- Hur visar deltagarna varandra i samtal ansikte mot ansikte sin förståelse av en lokal måltidskultur?
- Vilka positioneringar mellan deltagarna görs under måltiden?
- Vilka sociala samspelelement framträder bland barn i förskolans måltidsrutiner?

2 Metod

Studiens uppläggning och teoretisk inspiration

Går det att definiera etnografi utifrån enbart ett fenomen, en fråga, ett fält eller en metod? Enligt Maynard & Clayman (1991) torde en sådan definition vara orimlig då vad som finns att upptäcka och utforska kring människors dagliga liv är nästan oändligt. Varje dag händer något nytt, i hemmet, på förskolan, i skolan, på jobbet, hos doktorn, med vänner, där vi socialiseras in i olika kulturer i interaktion med olika människor. Det finns en pågående debatt kring vilka fenomen och områden som är forskningsbara och vilka metoder som kan falla inom ramarna för god etnografi (Maynard & Clayman, 1991). Men det finns inte något rätt eller fel val av metod; däremot finns det metoder som lämpar sig mer eller mindre väl i förhållande till en tänkt studie, syfte och frågeställningar.

Valet av metod eller metoder bör istället svara mot vilka frågor studien är tänkt att besvara i förhållande till att frågan bestämmer metoden och inte tvärt om. Detta kan innebära att inspiration hämtas från flera tidigare prövade metoder som vävs samman till att passa en tänkt studie (Willig, 2008).

Corsaro (2011) menar att etnografi med videoinspelningar som insamlingsmetod är en effektiv metod att studera förskolebarns interaktioner med varandra i kamratgrupper. Hans erfarenhet av barns sociala interaktioner är att de kännetecknas av att mycket sker i nuet och därför kan vara svårt att fånga genom till exempel intervjuer eller enbart deltagarobservation.

Ochs (1979) föreslår för forskare att tidigt i processen överväga olika typer av metod och vilken betydelse olika val kan komma att ha för genomförande av en studie. I valet av teknik betonas vikten av att pröva på och lära sig använda olika teknik innan det är tid för att ge sig ut på fältet. Då både val av metod och hur du använt dig av teknik naturligt vis kommer att ha påverkan för vilken data som blir möjlig att fånga och ytterst påverkar den del av undersökningen när genomgång av insamlad data skall göras. Om valet till exempel varit att enbart använda bandspelare och du bara fångat ljudet av samtalsinteraktionen skapar det så klart problem om syftet varit att även fånga en visuell upplevelse av hur deltagarna förhåller sig till varandra i samtalet alltså inte bara verbalt utan även med kropp och mimik, då ett val att använda videokamera fungerar bättre. Valet av teknik är som tidigare påpekats åter avhängigt frågeställningen och vad studien avser att fokusera. Men flera forskare, (Aarsand & Forsberg, 2009; Goffman, 1989; Ham-

mersley & Atkinson, 2007; Ochs, 1979) har påpekat att mycket av den kunskap som man behöver ha med sig in i sitt projekt är kunskap om utförande och tekniker som man får genom själva genomförandet. Med andra ord får forskaren även vara beredd på att allt inte går att förbereda sig på utan en hel del behöver tas hänsyn till och lösas under tid.

När perspektiv och forskningsområde är valt kommer turen till vilka frågeställningar som kommer att vara i fokus. Frågeställningen blir viktig eftersom den kommer påverka hela studiens design och val av teknik (Aspers, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). För den här studien har inspiration hämtats från tidigare etnografiskt designade studier och från ett intresse för att utforska hur svensk förskolepraktik görs utifrån deltagarperspektiv. Frågor och val av datainsamlingsmetod samt teknik har sedan utgått från en önskan om att utforska socialt samspel och samtalsinteraktion mellan barn i ett dagligt återkommande sammanhang i en naturligt situerad miljö.

Den här studien bygger på en videoetnografi i en svensk förskola i Stockholmsområdet. Själva genomförandet har hämtat inspiration från tidigare etnografiska arbeten i förskole- och skolmiljöer där videofilmning har använts för att dokumentera barns samspel inom ramen för naturligt förekommande vardagsliv (för svenska studier, se exempelvis, Aronsson & Forsberg, 2010, Cekaite & Evaldsson, 2012; Sparrman, 2002)

Detta är en kombination som lämpar sig bra för att svara på frågor som utgår från ett intresse av att utforska *hur* deltagare själva gör när det gäller att skapa socialordning i givna situationer (Ochs, 1979).

Samtalsanalys och deltagarperspektiv

Studien bygger alltså på det som inom *konversationsanalys* (*conversation analysis*; CA) brukar kallas 'naturliga data' (Potter, 1996) händelser och fenomen som förekommer som en del av vardagliga verksamheter (inte i första hand iscensatta av forskaren).

Från samtalsanalys har studien inspirerats på flera sätt: särskilt när det gäller att lägga vikt vid sekventiella mönster och när det gäller att i detalj försöka fånga förändringar av exempelvis betoning, talhastighet och röststyrka (se t ex Edwards, 1997; Heritage, 1984; Sacks, 1990). Samtalsanalysens främsta intresse är att utforska hur människor organiserar sina handlingar genom att använda till exempel språk, gester, kroppshandlingar, blickar mellan sig. Hur deltagare bit för bit sekventiellt producerar vardagliga aktiviteter och situationer genom samtalsinteraktion som forskaren kan följa genom att titta efter vem som säger och gör vad. En viktig fråga är *hur* olika mottagare i sin tur uppfattar detta och i sin tur svarar tillbaka och vilka konsekvenser detta sedan får för det fortsatta samtalet (Martin, 2010; Schegloff, 1969). Fokus är alltså på själva dialogen, på det sekventiella samspelet, snarare än på de enskilda deltagarna

”Det forskaren gör anspråk på att säga något om i analysen måste vara empiriskt välgrundat i vad deltagarna själva visar upp som relevant och av betydelse för dem i situationen. CA fokuserar på de till synes små byggstenar som många gånger passeraar obemärkt förbi men som utgör grunden för större fenomen och det som kan få konsekvenser bortom den närmsta situationen” (Martin, 2010. Sid 111.)

I studier av samtalsinteraktioner mellan deltagare, liknande den samtalsinteraktion som här analyserats i förskolans måltidssituation, kan man med fördel göra analyser med hjälp av samtalsanalys (Cromdal, 2009). Detta är en analysmetod där forskningsobjektet i första hand inte är språket (även om det mestadels är språkliga yttranden man studerar) utan språkliga handlingar mellan två eller flera deltagare.

”Deltagare i samtal tolkar varandras handlingar genom att ta hänsyn till relevanta aspekter av den sociala kontexten och på detta sätt ges handlingen en lokal- det vill säga situationsanpassad - innebörd. Som en del av detta meningsskapande tillskriver de varandra avsikter, kunskaper, tankar och känslor. Dessa tolkningar visas sedan upp i nästa handling, som i sin tur tolkas av en medaktör, som i sin tur uppvisar sin tolkning i sin responderande handling, och på detta sätt fortlöper meningsskapandeprocessen, tur- för- tur, i vad man kallar ett sekventiellt förlopp”. (Cromdal, 2009, sid. 49).

I en samtalsanalys av samspelet mellan deltagare utifrån ett deltagarperspektiv söker forskaren alltså förstå och systematiskt beskriva deltagarnas förståelse av sitt eget och andra deltagares handlande (Cromdal, 2009). I linje med diskursiv psykologi och konversationsanalys utgår studien från ett deltagarperspektiv (Edwards, 1997; Potter, 1996). I största möjliga utsträckning har jag försökt fånga deltagarnas egna perspektiv genom att se hur de själva uttrycker sig. Genom att i samband med och efter avslutad insamling av data upprepade gånger och mycket noggrant och detaljerat titta, lyssna och transkribera både verbala och icke verbala handlingar mellan deltagarna är det möjligt att återuppleva och återskapa samspelets uppbyggnad för närmare analys.

Barnperspektiv

Enligt Halldén (2003) är begreppet *barnperspektiv* mångtydigt då det används av många med olika betydelse beroende på sammanhanget: som ideologiskt begrepp i samhällsdebatten eller som metodologiskt begrepp inom vetenskapen. Barnperspektiv kan exempelvis tolkas menar Johansson & Pramling Samuelson (2003) utifrån FN's barnkonvention (2006) och jämförelse då inte sällan med ett politiskt uttryck för strävan efter och omsorgen om barns bästa. Denna skillnad mellan ett politiskt perspektiv och ett forskningsperspektiv understryks av Johansson (2003) som i en diskussion kring

begreppet barnperspektiv tolkar hur innebörden kan bli i olika i mötet, med pedagogen i praktiken respektive forskaren utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv.

Den här studien intar ett barnperspektiv utifrån ett vetenskapligt deltagarperspektiv och mer specifikt genom att inom ramarna för samtalsanalys utforska *hur* barn gör måltid. Detta innebär en tolkning och analys av hur deltagare (barnen) skapar mening kring sin egen vardag. Detta kan skiljas från ett utforskande av vad barn själva *säger* att de gör i sitt meningsskapande, där en metod som intervju ofta föredras (Evaldson & Sparrman, 2009).

En viktig ambition har alltså varit att fånga *barns egna perspektiv* (Aronson, 2012; Halldén, 2003; James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005), i detta fall att se hur barns egna röster och perspektiv kommer fram i deras vardagliga interaktion och i annat socialt handlande.

Förskolan och deltagarna i studien

Förskolan i studien ingår i ett upptagningsområde där många familjer har varierande etnisk och kulturell bakgrund. Studien har genomförts på två avdelningar. Bland dessa barn (mellan tre och sex år) som deltagit i måltidsstudien finns tretton olika språk representerade förutom svenska. Exempel på språk är; engelska, franska, arabiska, turkiska, polska, tigrinja, bengali med flera.

Barnen inom gruppen representerade alltså 14 olika modersmål av vilka några delades av flera barn och även pedagoger. Men endast vid enstaka tillfälle användes något av språken till att samtala på eller om vid måltiderna. Den vardagliga miljön var i stort sett enspråkigt svensk.

Antalet berörda pedagoger har varit tretton varav åtta personer innehåft fast anställning och fem personer kortare eller längre vikariat. Vid ett givet tillfälle har antalet personalmedlemmar kunnat variera (beroende på sjukdom, vikariat m. m). Inom gruppen fasta pedagoger finns två andra språk än svenska representerade.

Genom hela studien har barnen varit indelade i tre mindre avdelningar i åldrarna ett till tre, tre till fyra och fyra till sex. Åldersangivelserna är ungefärliga, då barnens placeringar kan förändras under terminernas gång. Under datainsamlingens gång vilken startade under oktober 2010 och avslutades i september 2011 har antalet barn och därmed också åldersindelningen på respektive avdelning växlat och varierat. Förändringar i barngruppens sammansättning både av antal barn och av åldrar under dokumentationsperioden har alltså skett. Dessa har främst berott på nyinskolning av barn under pågående termin och barn som slutat i samband med övergången till förskoleklass vilket inte synbart påverkat miljön.

Antalet barn på varje avdelning har legat mellan tolv till femton barn på avdelningen för de minsta och upp till tjugotvå för de allra äldsta. Barnen på avdelning för de äldsta, 3-6 åringarna har varit i fokus som deltagare i de lunchmåltider som filmats.

Videoinspelningar

I genomförandet av måltidsstudien har följande arbetsgång eftersträvat:

- Val av studie, metod och teoretiska överväganden
- Val av forskningsmiljö
- Insamling av data
- Analys av data
- Validering av data

Denna arbetsgång för etnografiska studier har inspirerats från liknande etnografiska studier men modifierats till att passa just den här studien för att få en god överblick och struktur genom forskarprocessen (Aspers, 2011; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Potter & Wetherell, 1987).

Jag har använt mig av flera etnografiskt präglade metoder och tekniker: deltagande observationer, fältanteckningar och videoinspelningar. Utifrån studiens fokus på deltagarnas egna perspektiv har videoinspelningarna varit den viktigaste metoden. Enligt Mondala (2006) och Aarsand & Forsberg (2010) har användandet av videokamera inom olika sociala forskningskontexter som exempelvis förskola (Corsaro, 2005) skola (Evaldsson, 2005) hemmet (Aronsson & Forsberg, 2009) spritt sig och blivit allt vanligare. Fördelarna med videokameran, att under längre perioder visuellt kunna fånga pågående socialt liv som sedan kan återupplevas, gång på gång igen, har bidragit till möjligheter av bredare och djupare analyser samt större mängd autentisk data (Mondala, 2006; Ochs, Graesch, Mittman, m.fl. 2006).

Under ett års tid har 30 luncher filmats, dels med enbart barn i fokus, dels med barn i samspel med personal. Filmerna omfattar ca 15 timmars inspelning. De trettio måltiderna är jämt fördelade på måltider med barn som äter själva utan pedagog och måltider där barn och pedagoger äter tillsammans.

Huvuddelen av data är alltså hämtad från en av förskolans tre avdelningar med fokus på de äldsta barnen i åldrarna 3-5 år. Inför varje måltid har ett av fem möjliga bord valts för respektive filmning och med få undantag har hela filmsekvensen sedan fortsatt fokusera samma bord. Detta har resulterat i att varje bord filmats minst 2 ggr och då barnen i stort haft fasta platser finns alla barn därför representerade fast vid olika måltider. Varje måltidsfilm varar i snitt en halvtimme, vilket motsvarat den tid då de flesta deltagarna

suttit gemensamt vid borden. Några korta nedslag motsvarande ca en timmes tid har även gjorts med videospelningar från samlingar innan maten och från samspel efter måltiden vid diskbänken och i tvättrummet. Syftet har då varit att dokumentera alla moment som ingått i förskolans och barnens måltidsrutiner.

Vårterminen 2011 började den huvudsakliga insamlingen av data. Från start valde jag att filma alla måltider, frukost, lunch och mellanmål jämt fördelat mellan två avdelningar. Ett val som efter en kort tid omprövades till att enbart omfatta lunchen. Detta utifrån upplevelsen av lunchmåltiden som den måltid på förskolan där barnen främst hade tillfälle att under längre sammanhängande tid sitta tillsammans och samtala. Detta stämde bra överrens med min önskan om att fånga så mycket sammantagen interaktion som möjligt mellan barnen: verbala så väl som icke verbala aktiviteter.

Valet att använda videokamera gav mig som forskare en möjlighet att med hjälp av videoteknik observera hur barnen "gjorde måltid" utan att själv vara delaktig i barnens interaktion. Som filmare eller "fotografen" som ett av barnen kom att kalla mig kunde jag gömma mig bakom kameran och lättare undvika att vara delaktig. Ur barnens perspektiv var jag framför allt fotografen ('Titta där är fotografen! Hon har grön tröja', 'Fotografen, vi har inte dukat än!' eller 'hon kan ju inte prata när hon filmar'). Som 'fotografen' kunde jag alltså lättare ta en annan roll än min egen traditionella förskollärrroll.

Att använda videokamera innebär vissa överväganden i förhållande till själva studien (Corsaro, 1979; Ochs, 1979). Att ta hänsyn till lokalens utformning, antal deltagare och fokus för filmandet i förhållande till val av antal videokameror, stillastående på stativ eller rörlig kamera, ljudupptagning eventuellt extra mikrofoner, ljus – motljus, (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003).

Under en kort pilotstudie blev det möjligt att pröva olika tekniska överväganden. Till huvudfilmandet användes en videokamera av märket *Handycam, Sony Corporation* som visade sig passa bra storleksmässigt då kameran var lätt att hantera och bära med till och från filmningarna. Att använda stativ utslöts, utan jag höll kameran i handen för att vid behov kunna följa deltagarnas rörelser i rummet. Under filmningens gång gjordes sedan anpassningar till varje inspelningstillfälle, exempelvis hur det var bäst att förhålla sig till de matbord som skulle filmas avståndsmässigt, stående, sittande i förhållande till möjligt bildomfång, ljud och ljus (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003).

Som komplement till videofilmen har deltagande observationer gjorts och fältanteckningar förts kring händelser i samband med, före och efter själva filmandet. Deltagande observationer har traditionellt enligt Aarsand & Forsberg (2009) fungerat utifrån att forskaren antingen deltagit som fullvärdig medlem i människors vardag och antecknat när tillfälle givits eller som passiv observatör som antecknat allt. Oavsett vilket perspektiv i deltagande

observationer forskaren intar framhåller Aarsand & Forsberg (2009; 2010) vikten av att forskaren hela tiden är observant på deltagarnas reaktioner och lyhörd för deras önsknings i samband med inhämtandet av data. I den här studien har löpande dialog funnits mellan mig (forskaren) och deltagarna (barn och pedagoger) mellan filmningarna, kring deras olika upplevelser på förskolan och i vardagen samt reflektioner kring att delta i studien. Men under tid kameran varit igång har jag dragit mig tillbaka och enbart observerat.

Sortering av data

För att överblicka och kunna svara på frågor kring data har en katalogisering av allt materialet varit nödvändig. Att inom ett projekts tids- och projekts ramar kunna analysera alla data i detalj menar Häggblom & Sahlström, (2003) är oftast uteslutet varför ett urval måste göras. Vilken sorteringsmetod som passar bäst blir naturligtvis ett lokalt val inom varje studie och behöver därför en egen beskrivning.

Efter varje inspelningstillfälle gjorde jag en första genomgång av filmen och samtidigt förde jag anteckningar över direkta reflektioner kring filmmaterialet eller vad som övrigt skett i verksamheten i samband med varje inspelningstillfälle, exempelvis samtal med eller kommentarer från barn eller pedagoger.

Alla data, videofilmer, observationer, anteckningar har sedan sammanställts i tabellformat för att det ska vara möjligt att kunna överblicka hela datamaterialet (för ett exempel se tabell 1).

Tabell 1

N r.	Längd	Datum	Medvuxen	Utanvuxen	B/O	Aktivitet	Samtalsämnen	Reflektion
1	00:42:36	2010-11-24	×			Samling före mat, sätta sig till bords	Mat, fritid, förskola	Röd avd. 1 ped, 4 barn
2	00:23:19	2011-02-01		×		Teaterbesök Skölja disk	Färger, former	

Varje film är kodad med nummer och datum för lättåtkomlighet inför analysarbetet. Filmerna har ytterligare sorterats utifrån aktiviteter med eller utan vuxna, typ av aktiviteter och samtalsämnen. I första ledet gjordes alltså en grovsortering och efter har varje film gått igenom ytterligare. Några aspekter som har beaktats är:

- Mat - smak, mängd
- Rumslig organisering - plats- i rum, vid bord
- Olika måltidsrutiner - duka, äta, skölja disk
- Social ordning - kompisar, maktkamp, allianser mellan barnen
- Social ordning - formulering av regler
- Social ordning - direktiver och styrning av olika deltagare

Ett antal liknande tabeller har sedan gjorts för att förfina och koda data på ytterligare detaljnivå. Detta kan liknas vid en stor tratt där alla data släppts ner för att smalna av mot ett urval av färre kategorier och filmsekvenser. Detta urval har sedan kommit att utgöra fokus för mer detaljerade analys, transkribering och rapportskrivning. (Aspers, 201; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010;).

Analys av data

För att möjliggöra analys av videoinspelat material har ett redigerings program, *Picture Motion Browser*, (till videokameran *Handycam*, *Sonic Corporation*) använts. Med hjälp av dataprogrammet har det varit möjligt att organisera filmerna utifrån datum och tid och att enskilt redigera varje film genom att upprepat kunna lyssna, pausa, spola fram och bak och även klippa ur valda delar för ännu mer detaljerade analyser. Detta behövs för att en acceptabel analys av inspelad data ska bli möjlig (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010).

Utifrån studiens specifika frågeställningar (se kapitel 3 – 5) har sedan valda avsnitt av data transkriberas. Valet av transkriptioner har framför allt styrts av olika teoretiska frågor, men också av vad som fungerar rent presentations-tekniskt. Vissa måltider skulle kräva alltför mycket bakgrundsinformation, andra måltider har alltför många ohörbara avsnitt. Ljudnivån blir ibland hög och hörbarheten kan variera när flera personer talar samtidigt.

De exempel som i data arbetet har valts ut från data är representativa för hela studien och ger en sammantagen bild av samtal, aktiviteter, händelser, interaktion och barns handlande som framträtt på relativt likartade sätt under flertalet dokumenterade måltider.

Transkription

Valet av transkriptionssystem är i sig ett teoretiskt val. Beroende på ursprunglig frågeställning och vad som senare fångat forskarens intresse under processen med insamlad data görs ett val av vilka detaljer transkriptionerna bör visa (Ochs, 1979). Evaldsson & Sparrman (2009) menar att: ”Varje val av sätt att transkribera har sina fördelar och nackdelar” (2009, sid.123-124). En alltför detaljerad metod kan vara svårt för den som inte är insatt att läsa. Men det kan också innebära motsatsen, stor avsaknad av detaljer kan göra data platt och intetsägande, varför transkriptioner bär spår av den person som har transkriberat dem. Bucholtz (2000) argumenterar för att forskare bör reflektera över sin egen roll och påverkan i arbetet med att skriva fram transkriptioner, då det sannolikt inte är möjligt att förhålla sig helt neutral till data. I arbetet med att skriva fram transkriptioner tar forskare parti utifrån intressen och tolkningar som troligt kommer att ha påverkan på slutresultatet. Transkriptioner av videoinspelad data är därför att betrakta som analysredskap och kan inte ersätta det ursprungliga videoinspelade datamaterialet som under hela processen bör fungera som primära data att ständigt återkoppla till (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010).

För transkriptionerna av den här studien har jag utgått från en svenskspråkig transkriptionsnyckel, utformad utifrån samtalsanalytiska principer (Melander och Sahlström, 2010) och gjort ett par egna modifieringar för att ytterligare möjliggöra en läsvänlig och ändå så täckande beskrivning som möjligt av allt sammantaget verbalt och icke-verbalt samspel mellan barnen.

Tabell 2 Transkriptionsnyckel

[]	Samtidigt tal/handling, Hakparenteser markerar början respektive slut.
((vinkar))	Kommentarer, ofta icke verbala handlingar.
(. . . .)	Yttrande som hörs, men osäkert vad som sägs.
(groda)	Yttrande som hörs, inom parentes vad som troligen sägs.
(.)	Mikropaus
.	Punkt för fallande intonation.
Jag vill-	Avbrutet tal
Ko::m	Förlängning av ljud; ju fler kolon desto mer förlängt.
SJUNGER	Tal med hög ljudstyrka.
°sjunger°	Tal med låg ljudstyrka
<u>Nej</u>	Tal med stark betoning
↑mamma	Stigande tonläge
↓elefanten	Sjunkande tonläge
£flyger£	Tal med skrattig röst
♪tralla la♪	Sång
pappa	Tal med ”förställd” röst, t.ex., lekröst

Alla namn på både barn och personal är anonymiserade. I studiens valda exempel börjar alla pedagogers namn på bokstaven *P* och de är fetmarkerade i transkriptionerna (inga barn har fått namn på *P*).

Reflektioner kring metodologi

Tillträde till fältet

Utifrån en önskan av att inta ett barnperspektiv, att försöka förstå hur det är att vara ett barn på förskola eller skola eller i den kontext som studeras menar Corsaro (2011) att reflektioner kring forskarrollen blir viktiga. Att som forskare (vuxen) reflektera över hur barn kan tänkas uppfatta vuxna och vilken påverkan det för med sig in i rollen som forskare, menar han är avgörande för hur det går att själv påverka och göra ett val kring hur man vill bli uppfattad av barnen (och av vuxna), (Corsaro, 2011).

Det är också viktigt att reflektera över hela processen med att få tillgång till en forskningsmiljö och hur man presenterar sig som forskare. Man bör därför vara medveten om att bara ens blotta existens påverkar alla deltagare, i alla led, i vilken studie man än genomför och att det är av allra största vikt

hur forskaren förhåller sig till sin roll genom hela studien (Aarsand & Forsberg, 2009; Corsaro, 1982).

För att få tillträde att genomföra min tänkta studie kring barns deltagande i måltid i förskolan bad jag om ett möte med förskolechefen för ett större team. En person som utifrån Corsaro (1982) skulle kunna utgöra en av flera möjliga grindvakter 'gatekeepers', (jämförs med förskolepersonal och föräldrar) personer som ansvarar för och bevakar att miljöer och deltagare inte utan tillbörligt tillstånd utsätts för intrång från utomstående. Som gatekeeper öppnade förskolechefen upp och erbjöd mig att presentera min studie i samband med utbildningsdagar för hela enhetens personal. Utifrån den presentationen blev jag sedan kontaktad av en biträdande förskolechef som föreslog en av sina förskolor som möjlig att få tillträde till för att videofilma barnens måltider.

För avdelningsansvariga pedagoger beskrev jag sedan hur studien skulle utföras, syfte med studien, vilken teknik jag tänkt använda mig av för att samla data, utformning av medgivande från personalen, barnen och föräldrarna. Personalen var överlag mycket positiv till min forskning och till att delta i min studie. Däremot var många initialt något skeptiska till att själva bli videofilmade. Men trots denna initiala rädsla för videokameran fick jag ett gemensamt bifall från personalen att komma och göra min studie.

Att säkra studiens trovärdighet

Med min bakgrund som förskollärare blev det viktigt att prata med personalen om våra respektive roller och om att jag inte hade för avsikt att värdera, lägga mig i eller diskutera deras dagliga verksamhet, pedagogiska ställningstaganden eller arbetssätt. Jag pratade också om att de så långt som möjligt skulle försöka tänka bort mig och agera så som de brukar.

Vid samtliga tillfällen då jag filmat har andra vuxna förutom mig funnits i direkt närhet antingen vid bord bredvid och eller att hjälpa barnen tillrätta vid och under måltiden. Jag upplevde närvaron av andra vuxna positiv då barnen i och med det, vände sig till sina pedagoger då de behövde hjälp med något eller i det pågående samtalet. Med få undantag flöt mina filmupptagningar på så jag nästan kunde tro att barn och pedagoger glömt att jag var närvarande. Jag upplevde oftast att deltagarna blev så involverade i den pågående interaktionen att de "glömde" bort mig och kameran.

Studien som helhet ingår i en kvalitativforsknings tradition. Utifrån att data är insamlade på enbart en förskola med en begränsad mängd deltagare kan den inte göra anspråk på att vara generaliserbar till alla typer av förskolor eller måltidssituationer. Däremot kan studien ses som ett bidrag att vidare förstå måltider i förskolan som ett kulturellt fenomen.

Den aktuella förskolan är en förskola i en västerländsk kulturell kontext. Samtidigt kommer barnen från ett antal olika språkområden och kulturer

(vad gäller hemspråk och föräldrarnas bakgrund). Både personal och föräldrar har öppnat upp för videoinspelning. Det är en förskola med engagerade och öppna föräldrar och personal (inte exempelvis en förskola i kris). Studien, genom att anlägga ett deltagarperspektiv gör inget anspråk på att definiera varken barn eller vuxna som kompetenta eller inkompetenta (Aronsson & Forsberg, 2010).

En viktig del av kvalitetssäkringen av mina analyser är att jag framför allt har arbetat med själva videofilmen (inte endast med transkriptionerna) och att jag har gått igenom data gång på gång för att öka tillförlitligheten i mina analyser (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Potter, 1987; Willig, 2009). För att säkra studiens tillförlitlighet har löpande både transkriptioner och analyser prövats, genom datasessioner med handledare och doktorandkollegor (Willig, 2009).

Etiska ställningstaganden

Studien som helhet följer fyra övergripande forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning gällande; informationskravet, samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, (Vetenskapsrådet 2002; se också; www.codex.vr) På olika sätt har jag försökt beakta dessa etiska aspekter både vid planering av studien och under hela genomförandet.

Samtliga barn, föräldrar och pedagoger har före studiens början fått information kring studiens syfte och genomförande. Ett skriftligt formulär har sedan delats ut för var och en att skriva under och ge sitt samtycke. Genom hela studien har kontinuerligt samtal förts med barnen och personalen kring videoinspelningarna och deras deltagande, (Aarsand & Forsberg, 2009). För alla deltagare gällde sedan självfallet att när som helst under studiens gång kunna säga ifrån om något moment upplevs som obehagligt eller om de inte önskar fortsätta delta i studien. Alla data har behandlats konfidentiellt och i enlighet med vad som innan har utlovats. Deltagarna har i framskrivandet av materialet avidentifierats med hjälp av anonymiserade förnamn så att privata data som identifierar undersökningspersonerna inte kommer att redovisas. Liknande har även gjorts i framskrivningar av resterande data där specifika detaljer kring förskola och område avsiktligt har utelämnats (Kvale, 2007).

För att informera barnens föräldrar och be om tillstånd att filma deras barn fick jag möjlighet att delta på ett föräldramöte. Några föräldrar nådde jag där, men för att träffa alla barnens föräldrar och lämna information om studien och för att få deras skriftliga medgivande såg jag till att finnas på förskolan vid lämning och hämtning samt att information lämnades ut om min närvaro genom uppsatta lappar i hallarna och i månadsbrev hem till alla familjer. Förskolans personal var mycket hjälpsam i att säkerställa alla föräldrars rätt till information på respektive språk. Alla föräldrar till tilltänkta

barn gav sin tillåtelse. En gemensam oro föräldrarna delade som jag genom upprepade frågor kring ämnet kunnat identifiera var om mina data på något sätt kunde eller skulle komma att hamna på Internet. Vilket jag förklarat inte skulle komma ifråga, utan endast jag, mina handledare och referensgrupper på universitetet är de som på något sätt har möjlighet att ta del av att titta på mina videofilmade data.

Sedan återstod att även få barnens godkännande om att bli filmade under sina måltider. Inledningsvis i min studie hade jag därför med mig kameran utan att filma för att låta barnen lära känna mig, titta på min kamera och få veta om vad jag skulle göra när jag kom till deras förskola. Jag berättade så tydligt som möjligt om mina syften att jag skulle filma och om valfriheten för barnen att delta och eller säga nej, också att kunna ändra sig när som helst om det inte kändes bra. Barnen fick veta att jag var en forskare som var mycket intresserad av att veta hur barn äter sina måltider på förskolan men att jag inte när jag filmade skulle ha möjlighet att prata med någon eftersom jag så gärna ville höra när barnen pratade med varandra (Aarsand & Forsberg, 2009).

Reflektioner kring forskningsprocessen

Videofilmandet har från början skett relativt öppet i förhållande till att jag inte på förhand specifikt bestämt eller preciserat vad jag sökt efter inom måltiderna (Willig, 2008). Vad på förhand hade bestämts var att videofilma måltider utifrån ett intresse av att utforska hur barn i samtal interagerar med varandra verbalt och icke verbalt.

Vid en första genomgång av mina data var det främst måltidsrutinen och hur barnen förhöll sig till den som jag såg. Först efter upprepade genomgångar har det blivit möjligt för mig att urskilja nyanser i olika participationsmönster, exempelvis hur barnen samtalar med varandra och interagerar i kamratgruppen. Fenomen som då har framkommit har exempelvis varit humor, maktkamp, allianssökande, inkludering och exkludering.

Då det tar tid för forskaren att urskilja nyanser i interaktionen blir data i form av videoinspelningar ett ovärderligt material. Möjligheten att exempelvis spela upp data om och om igen stoppa, gå tillbaka eller spela i ”slowmotion” ökar möjligheten att fånga samspelet hos deltagarna. Genom användandet av denna teknik ges forskaren möjligheten att utveckla etnografiska studier;

”Tanken är att utveckla en beskrivning av handling i interaktion som grundas på de observerbara detaljerna i beteende i naturligt förekommande interaktion.” (Melander & Sahlström, 2010. s.37)

Det svåraste med att genomföra denna kvalitativa studie har för mig personligen varit och är fortfarande i viss grad förmågan att ändra tankar från ett

rent yrkesperspektiv till att anta en forskarfokus. Att förmå mig själv till ett observerande av förskolans praktik utan att lägga värderingar och eller omedelbart tänka ut pedagogiska förändringar som vore möjliga att genomföra.

”Som samhällsforskare är man en del av det man forskar om, det vill säga samhället. Även om man försöker distansera sig aldrig så mycket från det samhälle man studerar har man från början absolut vissa förväntningar och föreställningar och kanske ibland rätt starka värderingar om det som ska undersökas.” (Ahrne & Svensson 2011, 1:10)

När jag väl har stillat mina första impulser, till förändring eller omedelbar nytta och istället successivt börjat observera vad barnen gör och hur de gör har jag funnit att mina förutfattade meningar om vad jag skulle upptäcka faktiskt inte besannas. Barnen som jag ser i mina data gör måltid på ett helt eget sätt det pågår en interaktion som jag som förskollärare hittills inte varit medveten om. Jag upptäcker hur förfärad jag blir över insikten att jag så länge arbetat med barn utan att ha haft förmågan att stanna upp och verkligen se hur barn gör. Samtidigt gläds jag över dessa mina nya upplevelser och inser att jag som forskare har förmånen att ”bara” vara nyfiken utan att behöva ta någon ställning till om det jag observerar ska ses som rätt eller fel. Men trots denna insikt är det inte okomplicerat att hitta balansen mellan yrkesrollen och forskarrollen.

3 Förskolan och måltidsrutiner

Måltidssamtalet utgör en arena för deltagare att socialisera varandra mot lokala kulturer med rutiner och regler som kan gälla kring måltider i familjen, sällskapslivet, förskolan, skolan, arbetet. En arena där förväntningar på visst deltagande sker men också möjligheter att påverka situationer och aktiviteter som pågår runt måltider. Vid måltider sker förmedling, problemlösning och korrigeringar mellan deltagare kring hur rutiner, regler och förväntat uppförande bör göras inte bara kring måltider utan om livet i stort (Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996; Ochs & Shohet, 2006).

Inom ramarna för de flesta kulturer finns regelverk för hur de som deltar ska, bör eller förväntas agera sitt deltagande. Vilka regler som gäller är för de mesta upp till varje deltagare att komma överens med andra deltagare. Som riktlinjer för hur man ska agera i måltider lutar vi oss ofta mot egna erfarenheter, hemifrån under uppväxten eller influenser från olika måltider som vi i livet deltagit i.

Baserat på dessa erfarenheter kan vi sedan argumentera för olika uppfattningar kring måltider och regelverk att komma överens om eller inte. För de flesta måltider som görs i familjer eller institutioner som förskolan finns redan inbyggt i verksamhetsrutiner ett lokalt regelverk, ett oskrivet ibland skrivet regelverk för vilka förväntningar på deltagande som finns inom ramarna för måltider.

I vår ambition att antingen leva upp till eller göra motstånd mot förväntningar, rutiner eller regelverk styr vi varandra mot att på olika sätt ta ansvar för våra egna handlingar inom måltider, andra måltidsrelaterade aktiviteter eller andra situationer som vi deltar i. Som exempel då vi spelar spel eller går till läkaren och förväntas följa rutiner eller regler som redan finns färdigformulerade för oss att göra anpassningar till.

Utifrån situation och tillfälle är det eller blir det olika möjligt för oss att påverka, argumentera, ifrågasätta rutiner och regelverk. För att kunna ha en åsikt kring olika givna rutiner och regler krävs att på något vis få kännedom om deras existens.

I måltidssammanhang fungerar oftast måltidsdeltagarna själva som informanter åt varandra kring vad som gäller lokalt. På förskolan i studien fungerar pedagogerna och barnen gemensamt som informanter åt varandra kring måltidens regelverk (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001).

För att få en bild av förskolan i studien och vilka rutiner och regler som barnen på förskolan i studien möter i sin vardag ges här en beskrivning av

yttre och inre miljö samt lokala rutiner och regler för måltids- och vardagsrutiner som blivit synliga under studiens gång.

Förskolan i studien

Min studie är genomförd på en kommunal förskola i en mångkulturell stadsdel i Stockholms Stad i ett område där det förekommer flerfamiljshus, radhus och sist fristående villor längre in i området. Förskolan är byggd i ett plan och inhyser tre avdelningar. Gården är åt ena hållet omgärdad av själva byggnaden och åt andra hållet kuperad med en uppvuxen gård i riktning mot en stor äng. Läget är centralt med närhet till kommunikationer, parker, vatten och generösa grönområden.

Som val att förlägga min studie passade förskolan in så till vida att miljö och verksamhet föreföll motsvara mina kriterier om en ganska allmän, traditionell, svensk förskola med väl inarbetade rutiner, framför allt kring måltiderna. Inför hösten 2010 hade dessutom pedagogerna på avdelningen för de större barnen planerat att erbjuda några barn vid varje lunch att sitta själva utan pedagog. Detta passade perfekt utifrån min önskan att också kunna filma barn - barn tillsammans utan pedagog.

Beskrivning av förskolemiljöns utformning

De allra minsta barnen har en egen entré som leder direkt in till ett rum med varsin hylla för både ytterkläder och innekärl. De äldre barnen delar entré med gemensam hall, där barnens regnkläder och stövlar förvaras. Den har två separata dörrar in till en inre hall som är avdelad till två med en grind. Hallarna är utformade som en bred korridor där det finns hyllor och hängare för kläder till varje enskilt barn. Alla barns enskilda hängare är märkta med barnens namn. Ovanför hyllorna i de inre hallarna finns foton på barnet och information om namn på föräldrar, syskon, samt bilder på flaggor från de länder barn och föräldrar har sitt ursprung.

Från hallarna som är mer eller mindre identiska leder dörrar åt båda håll in till olika avdelningar. Varje avdelning har ett separat toaletttrum/skötrum med väl tilltagna rostfria handfat som gör att rummet kan kombineras att användas till vattenlek. Huset inrymmer tre avdelningar fördelade på ett större rum med plats för en mindre köksavdelning, skåp spis och diskho samt ett eller två mindre angränsande rum, för vila, lek och projektarbeten. Pedagogerna på respektive avdelning ansvarar för rummets miljö avseende möblering och pedagogiska innehåll. I övrigt har de ett gemensamt ansvar för ytterligare två större rum placerat ett i mitten och ett annat lite mer avskilt i husets ena kortända att användas som torg respektive ateljé för alla husets barn. I ateljén finns stafflier, färg, lera, papper, klister, tyg, paljetter

och en mängd övrigt skapande material och där vistas barnen i huvudsak tillsammans med vuxna i olika, korta eller långa projekt.

Torget är samlingsplats för alla barn, främst på morgonen före frukost och sent på eftermiddagen i samband med att barnantal och personalantal är lägre. Det är möblerat utifrån olika teman; hemvrå med köksutrustning, bygg med klossar, räls, tåg och bilar, ljusbord och en scen med spegelvägg bakom.

I det rummet finns även två bord ett högt och ett lågt som används till pennor och papper och till måltid. Under dagen används rummet främst som lekhall för de större barnen och som matrum för en del av de äldsta barnen.

All personal har tillgång till tre mindre rum vilka är placerade som en liten enskild avdelning som används som avkopplingsrum, kontor och dokumentationsrum. Kontoret och dokumentationsrummet används förutom av den dagliga personalen även av förskolans biträdande förskolechef och den pedagogiska utvecklingsledaren som är stationerade på förskolan i snitt en dag per vecka att leda och följa verksamheten. Varje dag städas förskolan av en lokalvårdare, på dagtid.

Förskolan är del av ett större team för flera förskolor som med jämna mellanrum samarbetar kring utformning av gemensamma riktlinjer för den löpande pedagogiska verksamheten och i olika nätverk inom ämnesområden som språk, natur, matematik, likabehandling, miljö, genus.

Varje avdelning på förskolan har alltså ett eget köksrum där det finns spis och diskbänk längs med en av väggarna och varierande möblemang i resten av rummet, bord, stolar hyllor och leksaker. I samtliga köksrum finns matbord som används både vid måltid och för andra aktiviteter. Köksrummet för de stora barnen ligger i anslutning till torget med en dörr emellan. Där finns tre matbord och en låg bokhylla som även används till smörgåsbuffé. För övrigt i rummet finns ett varierat utbud av ateljébetonat material, byggmaterial och diverse andra leksaker. I anslutning till köksrummet ligger ett mindre rum som bland annat används till samlingen före maten.

Barnen äter till största del sina måltider, frukost lunch och mellanmål på respektive avdelning. Pedagogerna hämtar ibland med hjälp från barnen maten på rullvagnar från köket som ligger centralt i byggnaden med utgång mot torget. I köket arbetar en kokerska på deltid, hon lagar mat från grunden med så få inslag av halvfabricerade råvaror som möjligt. Staden har som policy att verksamheten inom rimliga ekonomiska gränser ska köpa kravmärkta mat- och råvaror. För barn med allergier och eller för barn som av religiösa skäl inte kan äta av den ordinarie mat som serveras erbjuder förskolan alternativ mat, förskolans policy är att inte servera fläskkött. Som regel följer förskolan Livsmedelsverkets (2007) rekommendationer kring mat och måltidsrutiner.

Iakttagelser kring dagliga måltidsrutiner

Barnen på avdelningen för de äldsta barnen, där jag filmade, sitter uppdelade vid fem bord, tre bord i köksrummet och två bord i torgrummet. Två barn dukar tillsammans med en pedagog.

Övriga barn har under tiden en pedagogstyrd samling som avslutas med att de barn som dukar kommer in och berättar vilken mat som ska serveras. Barnen får sedan gå till sina platser i turordning som organiseras exempelvis med hjälp av en lek där ”dukarnen” säger färger och de barn som har en viss färg på sina kläder är de som får resa sig och gå till bordet.

Barnen sätter sig därefter till bords. Vuxna och eller barn övervakar/dirigerar så att alla barn kommer till rätt bord och sätter sig på rätt stol. Sedan börjar barn eller vuxna skicka runt maten som står färdig i karotter på borden. Barnen är i stort sett självgående i de dagliga rutinerna kring matbordet. Vuxna hjälper och korrigerar nya barn in i rutinerna och påminner äldre barn som ”glömmer” vad som är brukligt. Även barnen hjälper och korrigerar eller påminner varandra både då det är vuxna med vid bordet och när de sitter själva.

Barn och vuxna har bestämda platser som kan omförhandlas av de vuxna om och när det behövs. Inför måltiden:

- dukar man
- hittar sin plats
- sätter man sig till rätta
- börjar lägga upp mat och hålla upp vatten i glaset
- skickar vidare mat och vatten till kamraterna
- går och hämtar sådant som eventuellt glömts bort vid dukningen
- dukar av

Vuxna erbjuder/uppmanar barnen att ta av och smaka på all mat, men respekterar ett nej.

Då all eller huvuddelen av maten på barnens tallrikar är uppäten är det ok att hämta smörgås. Smörgåsarna är uppdukade på ett separat bord i ”köksrummet”. Då barnen ätit färdigt tar de tallrik, glas och bestick med till diskbänken, skrapar av och sköljer. Allt tas sedan vidare till en fristående vagn på hjul där barnen sorterar tallrikar i högar, glas i staplar och bestick i en hink.

Barnen blir sedan som regel erbjudna frukt av en vuxen, att ätas vid det bord de har suttit. Därefter går barnen in i tvättrummet och tvättar händerna. Vartefter barnen ätit klart och gått från matbordet kan de ofta välja vad de vill göra (ex. leka, läsa böcker, rita) medan alla barn blir klara och borden dukas av. När väl hela måltiden är avslutad samlas barnen åter för en gemensam sagostund.

Några reflektioner

Barnen är generellt mycket medvetna om vilka rutiner som gäller. Trots många olika typer av kulturell bakgrund både hos barn och vuxna har jag hittills i data inte uppfattat eller blivit uppmärksam på andra rutiner kring maten än de gemensamma ”vanliga” rutinerna på en svensk förskola. Vid något enskilda tillfälle har jag hört barn prata med varandra på ett gemensamt modersmål. Men som besökare ser man inga egentliga spår av enskilda kulturer i de olika barnens sätt att lägga upp, dukning, ätande eller avdukning

Först då maten skickats runt och alla har tagit brukar andra samtal komma igång än de som är omedelbart måltidsrelaterade.

Då vuxna inte sitter med vid matborden tenderar samtalen mellan barnen att vara livligare från barnens sida med fler inlägg från olika barn. Då vuxna sitter med vid bordet riktas fler frågor/samtalsämnen till den vuxne än till andra barn.

Måltiden som social arena

Efter en tids genomgång och sorteringen av data framträdde två spår i hur barnen engagerar sig i socialt samspel under måltiderna och i förhållande till de inarbetade rutiner som förskolan har arbetat fram:

- Hur barnen förhandlar med varandra kring olika regler och aktivitetsramar (kap. 4)
- Hur barnen korrigerar varandra och styr varandra genom direktiver (kap. 5)

4 Måltidens ramar, regler och rutiner

Att förbereda en måltid för att sedan äta tillsammans kan kännas som den mest självklara aktiviteten i vår vardag. Det går oftast på rutin och vi ägnar sällan tankar åt deltagandet, hur aktiviteten är organiserad eller lokala regelverk med andra ord hela de ramverk måltider är uppbyggda kring. Måltiden är fylld med detaljer, små som stora, en del handlar om att laga mat, andra om att förbereda måltiden. Att duka bordet med vackra detaljer, sätta sig tillrätta, hjälpa varandra att lägga upp, skicka runt skålar och karotter, skära, hålla, mata och på olika sätt visa varandra gott bordsskick ingår. I människors möten kring måltider uppstår vanligen naturliga samtal om livet, vardagen och händelser i omvärlden där förskolans måltid vanligen inte utgör något undantag.

Förskolans måltider kan förstås utifrån en aktivitet som inramas av rutiner och regler, lokala inom ramarna för varje enskild förskolas måltidskultur (se kap. 3). Det är en aktivitet där deltagarnas handlande och samspel bidrar till att konstituera en gemensam lokal måltidsordning. Ett skapande av lokala regler för givna aktiviteter kan vara del i att göra en sådan organisation av aktiviteter. Att *göra regelverk* behöver inte ses som en statisk handling utan som en möjlighet för deltagare att visa upp olika åsikter och tolkningar kring hur regler skulle kunna utformas olika för olika aktiviteter. Att göra regelverk blir på så sätt en arena för diskussion och förhandling av deltagares enskilda och eller gemensamma tolkningar och ställningstaganden där olika positioneringar blir möjliga att göra (Heritage, 1978; Martin & Evaldsson, 2012). Vilka positioner som blir eller görs möjliga för deltagare att ta i samtal med andra deltagare är på intet sätt bestämt på förhand eller att betrakta som statiskt utifrån varken deltagare, situation eller aktörsskap. Utan varje samtal och situation öppnar för multipla tolkningar mellan deltagare vilka positioner som tas eller görs. För forskaren innebär det att vara ytterst lyhörd för hur samtal mellan deltagare görs i progression för att upptäcka mönster som kan ge ledtrådar till tänkbara positioner i handling mellan deltagare (Davies & Harré, 1990).

Goffman (1959) beskriver vardagliga situationer som måltider utifrån metaforer hemmahörande på en teaterscen, en arena. Där finns aktörer som genom sitt deltagande visar upp multipla sidor av sig själva och därmed möjliggör olika positioner eller att blir positionerade utifrån diverse verbala eller icke verbala uttrycksmedel. I vardagen utgör samtalet mellan människor en av de sociala arenor där vi kan visa upp deltagande, hur man betar sig i olika

situationer och under olika aktiviteter. Förskolans måltid och de samtal som pågår där utgör på samma sätt, en arena för barn och pedagoger att visa upp sig som aktörer och även att möjliggöra ett prövande och utforskande av sitt eget och andras handlande i interaktion med varandra. Samtalet som en arena ramar på så sätt in deltagarnas handlingar och orientering mot att göra måltid och samspelet kring att utformalokala regler som här för måltiden (Goffman, 1959).

Måltidsregler

Vilka regler som ska eller kan gälla vid en gemensam måltid verkar till en viss utsträckning vara förhandlingsbart inom en given kultur. I det här kapitlet uppmärksammas hur barn i samspel med andra barn deltar i och förhåller sig till organiseringen av en lokal måltidsordning och de aktivitetsramar och därmed åtföljande regler som gäller för hur deltagande organiserar måltiden. Olika kulturer har olika oskrivna *koder* för vad som är god smak (Bourdieu, 1984), exempelvis vad som ska anses smakfullt eller smaklöst, torftigt eller vråktigt, förlegat eller modernt. Den enskilde kan därmed positionera sig som den som har eller inte har ett kulturellt kapital genom att visa exempel på god eller dålig smak.

Vems tycke och smak som varit ledande i svensk och västerländsk måltidskultur har historiskt beskrivits av Norbert Elias (1994) som ger en bred historisk överblick över hur våra idéer om god smak har ändrats i Europa under olika århundraden. I äldre etikettsböcker kunde man exempelvis påpeka att deltagarna inte borde snyta sig i bordsduken (Elias, 1989). I ett nordiskt sammanhang diskuterar Frykman & Löfgren (1979) också hur måltidsregler har kommit till på vilka grunder, hur de använts och hur de har förändrats genom olika tidevarv och epoker. En nutida inblick i vilka övergripande regler för måltider som finns färdiga för oss att använda presenteras av Ribbing (2005) som i ett omfattande verk bland annat beskriver hur måltid kan göras både utifrån vad som kan ätas, hur vi bör föra oss och vilka kläder som passar olika måltider.

För de allra flesta i vårt och andra samhällen som dagligen deltar i någon form av måltid är det uppenbart att det vid varje tillfälle beroende på situation vardag/fest, arbete/hem, offentlig/privat finns vissa regler och föreställningar kring hur vi förväntas delta i och uppträda vid en gemensam måltid. Redan som små barn blir vi socialiserade in i hur vi förväntas delta i och göra måltid i hemmet tillsammans med familjen, syskon, mor-farföräldrar. Sen utökas våra kunskaper kring förväntat uppträdande vid olika måltider i takt med att vi blir äldre och rör oss mer utanför hemmet, träffar vänner, börjar förskolan och sedan skolan och andra nya sociala arenor. Vi får stän-

digt nya intryck från omvärlden som i olika grad styr vårt deltagande, i möten och samtal med andra människor eller genom olika medier. Vi presenteras med andra ord för en mängd olika rutiner och regler som kan gälla vid olika tillfällen och vår utmaning blir att försöka reda ut när, var hur, och tillsammans med vilka som olika regler för hur vi bör delta i måltid är eller blir aktuella.

I ett antal studier av barn i deras hemmiljö och specifikt familjemåltider i olika kulturer (Blum Kulka, 1997; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996) har det visat sig att förhandlingar kring måltidsregler är vanliga men att de skiljer sig inom olika kulturer och inom olika familjer. Hur ramarna för varje måltid ser ut vilka aktiviteter förutom ätandet som pågår och vilka regler som utifrån det tas upp utgår oftast från lokala föreställningar av hur man gör måltid. Det kan gälla hur mycket mat eller inte som ska läggas upp och ätas, vad man tycker om eller inte, om det är okej att äta efterrätt innan maten är uppäten, när det är tillåtet att lämna bordet etc. I förhållande till förhandlingar av måltidsramarna syns också stora skillnader i respektive familjs förhållnings-sätt till vad som blir möjligt att förhandla om och inte. Men där likheter finns hos familjer inom samma land att orientera mot liknande övergripande föreställningar om hur man gör måltid. Det som också skiljer sig mellan olika familjer är exempelvis i vilken utsträckning barn deltar i samtal vid måltiden (Blum Kulka, 1997; Ochs & Taylor, 1992; Tulviste, Mizera, DeGeer, & Tryggvason, 2002)) och därmed kanske också vilka möjligheter barn har att påverka vilka övergripande yttre ramar för regler som ska gälla både vid deras måltider och i andra delar av deras vardagsliv.

Andra kulturella skillnader gäller i hur hög grad vuxna förväntas engagera sig i att få barnen att ”presteras” genom att äta upp eller äta på ett nyttigt sätt och i hur hög grad barnen själva förväntas kunna reglera sitt ätande. Ochs, Pontecorvo & Fasulo (1996) visar hur amerikanska medelklassföräldrar i högre grad än italienska medelklassföräldrar engagerar sig i att lirka, hota och pressa barnen att äta det ”rätta”. Liknande fynd finns också hos Aronsson och Gottzén (2011) som visar hur svenska föräldrar ibland engagerar sig i åtskilligt förhandlings- och övertalningsarbete för att få familjens yngsta att äta. I båda dessa arbeten (Aronsson & Gottzén, 2011; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996;) framgår det hur den enskilda familjens måltidsordning i hög grad också handlar om att orientera sig mot en lokal ’matmoral’(se också; Sterponi, 2009).

Barn och förhandling om regler

Vad forskning kring familj och måltidssituationer framförallt har visat är samspelet kring hur regler görs mellan olika familjemedlemmar, barn – vuxen, alltså mellan två generationer (men för en analys av syskonsamspelet, se Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011). Utanför denna

typ av aktivitetsram (måltider) finns det också viss forskning kring hur barn samspelar sinsemellan, mellan kamrater och mellan syskon. En närmare studie av enbart barn i interaktion med andra barn har gjorts av Marjorie Harness Goodwin (2006). I en amerikansk studie av afroamerikanska flickor i tidig skolålder har hon följt deras dagliga liv utanför skolan och runt om i deras bostadsområde. I studien finns bland annat beskrivet hur barnen inom en lekaktivitet 'hoppa hage' förhandlar regler både verbalt och genom att använda kroppsspråk. Hennes studie visar samspel kring hur regler görs inom kamratgrupper utan vuxnas medverkan och hur barn samspelar att göra regler att passa handlande och organisation inom givna aktiviteter. Regler inspirerade av vuxenvärlden men som i handling anpassas och omtolkas att passa den aktivitet som de i stunden deltar i (se också; *interpretative reproduction*, Corsaro, 1992; 2005). Det finns också forskning kring svenska barns sociala förhandlingsarbete (Cekite, 2010; Evaldsson, 2005; Evaldsson & Cekaite, 2012; Martin & Evaldsson, 2012).

Hur samspel mellan barn - barn och barn - vuxna kan göras på förskolan, inom olika i aktiviteter och rutinsituationer visar Anette Hellman (2010) i sin avhandling "Kan Batman vara rosa?", där hon i ett av sina kapitel (ibid. s.125) ägnar särskilt fokus på samspel som sker vid måltider. Hellman fokuserar inte samspel kring regler i sig utan snarare hur normativa föreställningar har påverkan på hur barn (utifrån kön) kan ta olika positioner i samtalsinteraktion.

Förutsättningar och möjligheter som ges eller uppstår för barn att positionera sig i samspel kring regler har i min studie visa sig vara avgörande för hur olika förhandlingar blir möjliga eller omöjliga. I studien som helhet har förhandlingar kring regler både mellan barn - barn och mellan barn - vuxen förekommit men för det här kapitlet har enbart exempel mellan barn- barn valts ut.

Ett generellt antagande utifrån tidigare forskning kan göras kring att vår vardag är fylld av olika regler för hur vi förväntas handla i olika situationer och att barn och vuxna deltar aktivt i att organisera och skapa lokala regelverk för olika typer av aktiviteter. För det lilla barnet är det ofta i hemmet som de första måltiderna intas och där kunskaper om lokala måltidsregler grundläggs. Hur vi sedan förväntas framträda i olika situationer utanför hemmet, kan te sig ovant och ofamiljärt, varför vi inte sällan måste förlita oss på redan kända regelverk för olika situationer, vid till exempel måltiden. Barns deltagande i att skapa social ordning kring måltiden på förskolan genom att delta i att organisera och skapa lokala regelverk skulle kunna tolkas som barns önskan av och möjlighet till att skapa kontroll och mening kring sitt eget handlande vid måltiden och i att '*göra det ofamiljära familjärt*' (Corsaro, 1988)

På förskolan som den här studien handlar om möts barn från första start av mängder av olika regler för alla de aktiviteter som pågår. Många regler är inbyggda i förskolans organisation, andra i dagliga rutiner och aktiviteter

som omgärdar den dagliga verksamheten. De centrala och övergripande regler som finns för förskolan i stort är ofta svåra att påverka i vardagen. Däremot kan lokala regler vara mer öppna och möjliga att förhandla om. Vilka regler som sedan är förhandlingsbara och förhandlas varierar utifrån tillfälle och deltagare.

Förhandling om plats

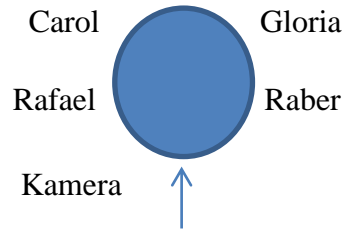
I det videospelade materialet från måltiderna på förskolan går det att följa i stort sett samma lokala rutinmönster varje dag. Barnen samlas en stund före maten då de sjunger, ramsar eller läser, dagens meny blir presenterad av dukningsansvarig pedagog och barn och barnen går till sina respektive bord och platser. Måltiden håller som regel på mellan en halvtimme och en timme då alla äter mat, pratar, äter frukt, dukar av och tvättar händerna.

En 'kakafoni' av röster är vanligen det första som sköljer över den som kliver in i det rum där barn och pedagoger samlats för att äta tillsammans. Barn som springer hit och dit, som ropar och pekar på varandra, samtidigt som andra redan satt sig och börjat ta av maten; 'Kom det är mat!' 'Nej du ska sitta där inte där!' 'Skicka fisk!' 'Jag ska säga till fröken!' 'Ta inte mycket!' 'Vem ska sitta med oss?' 'Fröken titta!' 'Vet du igår var jag i centrum med min mamma.' 'Vad gjorde ni på gården då?' 'Kan du skicka potatisen vidare.' 'Vill du ha ärtor?' 'Du kan få låna min Bayblade.' 'Ska vi leka sen?' 'Man måste äta!' Uppmaningar, tillsägelser, frågor, berättelser, erbjudanden, hot, allt på en gång och som det verkar huller om buller. Det tog därmed ett tag innan jag kunde urskilja enskilda händelser. För den som ändå tar sig tid att närmare betrakta och försöka utröna vad som pågår visar det sig snart att barn och vuxna är fullt sysselsatta med att organisera så att måltiden kommer till stånd, så alla hittar sin plats och för alla att få mat.

I det första exemplet visar jag hur barnen deltar i en organisering av sittplatser och placering och hur de hjälper till att få alla att komma till bordet.

Det är dags att sätta sig till bords. Gloria 5:9 år, Rafael 6 år och Raber 6:2 år, organiserar situationen så alla fyra får en stol och att alla kommer och sätter sig vid matbordet. Carol 5:10 år, leker men i egenskap av fjärde deltagare blir hon uppmanad att komma till bordet.

Ex.1 Oho du ska sitta där! (nr 51)



- 1 Gloria ((kommer till bordet, går och hämtar
2 en stol)) Carol det är dags för mat!
3 Carol ((leker i en annan del av rummet))
4 Rafael [Beh!] ((kommer till bordet, gesti-
5 kulerar med händerna))
6 Gloria Ha ha ((springer mot bordet))
7 Raber ((kommer till bordet, saknar en
8 stol))Oh oh Gloria du sitter där
9 inte där jag sitter mot Rafael du
10 sitter så dära. Vem gjorde så där?
11 Gloria £Flytta hit då!£((skämtsam ton, re-
12 ser sig från stolen, skjuter den mot
13 Raber, lämnar bordet.))
14 Raber Och du flyttar dit.((bestämd ton,
15 pekar med armen åt Gloria, lämnar
16 bordet))
17 Rafael £Raber (.) du flög dit£.(ler, pekar
18 med hela armen))
19 Gloria Oh::h Carol du får inte ta min(...)
20 Carol ((leker på golvet))
21 Gloria Stolarna kan inte flyga(.) £som fly-
22 gande matta £ Min var också borta.
23 ((kommer med en ny stol till bor-
24 det, sätter sig på den gamla))
25 Raber ((kommer med en stol till sig))
26 Gloria Vet du **Pernilla**! Våra stolar fly:gde
27 ha ha ((förbipasserande pedagog))
28 **Pernilla** Jasså
29 Gloria Carol vi kommer äta utan dig
30 Carol ((leker på golvet))
31 Rafael £Hej då Caro::l£ ((gör ätrörelser

32 med handen mot munnen))
 33 Carol ((leker vidare))
 34 Rafael/ ((pratar om leksaker samtidigt som
 35 Raber de tar av maten))
 36 Gloria ((tar av maten, samtidigt följer med
 37 kropp och blick övriga rörelser i
 38 rummet)) Sedef det är mat nu!
 39 Carol ((kommer till bordet))

Gloria är först till matbordet. Det fattas stolar och runtomkring rör sig barn från alla bord som inte kommit till ro ännu. Hon tar plats och intar en position som organisatör av situationen. Hon går för att hämta stolar och passar då även på att inta en position som ”tidskontrollant” då hon med myndig stämma upplyser Carol om att det är dags för mat (rad 2) ’Carol det är dags för mat!’.

Tillbaka vid bordet kommer hon nästan samtidigt som Rafael och Raber hon har då med ytterligare en stol som hon sätter sig på. Rafael sätter sig direkt för vid hans plats står redan en stol, men Raber saknar en stol vid sin plats. Lite upprört börjar han peka och visa hur alla ska sitta (rad 7-10) ’Oh oh Gloria du sitter där inte där jag sitter mot Rafael du sitter så dära. Vem gjorde så där?’ Han tar delvis över Glorias position som organisatör av hela situationen men visar störst intresse för var han själv ska sitta och då framförallt i förhållande till Rafael. Detta med *var* man sitter blir därmed också en fråga om deltagarposition.

Gloria träder delvis tillbaka från en organisatörsposition och ger därmed Raber utrymme att handla i situationen. Hon lyssnar men markerar samtidigt sin position att delta i organiseringen av måltiden även om hon kommer med ett direktiv utifrån hans milda protest mot ordningen, ’Flytta hit då!’ (rad 11-13). Hon använder lite skämtsam ton när hon pekar åt Raber och flyttar sin stol närmare Carols plats för att ge plats åt honom. Raber vill också styra, han pekar med hela armen och svarar snabbt med ’Och du flyttar dit!’ (rad 14-16). ’Raber verkar inte uppfatta den skämtsamma tonen i Glorias röst eller så bryr han sig inte om den, med tanke på hans egen lite bryska framtoning. Båda avslutar i alla fall samtalet och lämnar bordet för att hämta fler stolar.

Rafael som mest suttit tyst och betraktat de andra två går in och deltar aktivt i aktiviteten när han på skoj föreslår Raber att flyga till sin plats vid bordet som han visar med armen riktning för flygturen ’Raber, du flög dit!’ (rad 17-18). Raber verkar ta skämtet bra för han kommer tillbaka till bordet sätter sig tillrätta mitt emot Rafael och de två börjar föra ett privat samtal om leksaker de båda är engagerade i. Borta är viljan att organisera och den bryska tonen. Raber verkar nöjd med att ha fått sin vilja igenom, rätt plats och på rätt ställe.

Gloria som också kommit tillbaka till bordet med en stol till Carols plats verkar inte riktigt lika nöjd eller klar med sin position som organisatör. Hon har försökt följa upp Rafaels skämt med ett eget men det var inte någon som riktigt lyssnade på henne (rad 21-24). I stället fortsätter hon koncentrera sig på ordningen i rummet. Hon vrider och vänder på sig för att bättre överblicka var alla andra befinner sig. Carol som fortfarande inte kommit till bordet leker på golvet synbart oberörd av att tiden är inne och att det är dags för mat. Gloria ger henne en ny tillsägelse lite hotfullare den här gången om vad som händer om hon inte kommer 'Carol vi kommer äta utan dig!' (rad 29). Åter träder Rafael fram och lättar upp stämningen mellan deltagarna. Han verkar ta fasta på Glorias hot om att 'äta utan dig' och i skämtsamt ton säger han 'Hej då Caro:::!' (rad 31-32) och demonstrerar samtidigt ätande genom att föra sin med sin hand mot munnen. Hans inspel orienterar sig mot tid. Vilket för Carol innebär att kommer hon inte nu tar tiden för måltid slut och det blir dags att säga hej då innan hon hunnit äta. Han orienterar sig mot det lokala regelverket för att inta sin plats och äta och visar att Carol bryter mot detta.

Tiden går och Carol kommer inte till bordet. Raber och Rafael är åter upptagna med ett privat samtal om leksaker och har börjat ta för sig av maten. Gloria som också börjat ta av maten gör inget försök att prata med dem utan är fortfarande upptagen med vad som händer i rummet. Det är fortfarande en del rörelse med barn som inte kommit till sina platser än. Med förnyad kraft och myndig stämma intar hon åter en position som både organisatör av situationen och kontrollant av tid. Hon aktualiserar frågan om tid genom att säga till ett förbipasserande barn att det är mat med betoning på mat nu 'Sedef, det är mat nu!' (rad 36-38). Där betoningen på nu speglar vikten av att koll på tid och mat vilken situation tiden gäller. Hennes röst hörs över hela rummet. En liten stund senare kommer Carol, slinker ner på sin plats och börjar ta av maten. Gloria verkar därmed träda tillbaka från sin tidigare självpåtaga position som organisatör av platser vid måltiden och mobilisering av deltagare att komma till måltiden, för att istället ägna sig åt maten.

Barnens deltagande i att organisera matsituationen genom att hämta fler stolar visar att plats och placering, alltså var och hur man sitter har stor betydelse för hur måltiden organiseras. Många familjer har bestämda platser runt matbordet och byter ogärna med varandra om det inte sker något särskilt, gäster vid bordet eller speciella önskemål som vem man sitter bredvid. Historiskt har plats vid bordet också spelat roll, mellan generationer; barn lämnar plats för äldre och samhällsklass; ju högre börd ju finare och mer framträdande plats (Elias, 1984; Frykman, 1979). Och fortfarande i modern tid finns riktlinjer för plats i vardag och fest att följa för den som är intresserad (Ribbing, 2005).

Som framstår får här var man sitter och bredvid vem, hur måltiden organiseras av deltagarna extra betydelse att visa på eftersom det fattas stolar och

att de som finns står på fel plats. På samma sätt som hur flickorna som hoppar hage i Godwin (2006) visar varandra plats var man ska stå när man ska delta i hoppningen visar barnen här var man ska sitta vid måltiden. I bägge situationerna alltså att äta mat och leka lekar, sker liknande spel på samtalets arena. Förutom tal används kropp, mimik och artefakter för att positionera sig själv och andra. Samtalet böljar fram och tillbaka, barnen tar plats och ger plats, de stiger fram och drar sig tillbaka och stundtals försvinner de helt in i kulisserna av arenan (Goffman, 1959).

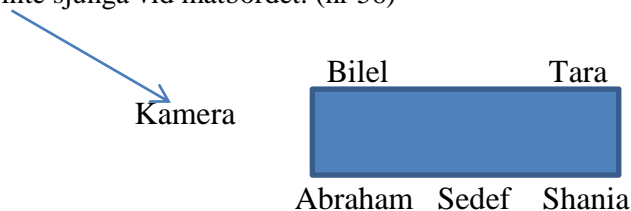
Förhandla regler

Att hålla sig till sin plats och att respektera tid kan ses som oskrivna regler och moraliska aspekter för hur människor förväntas uppträda i vissa givna situationer. Barnen i exemplet utgör inga undantag utan visar snarare upp att de förstår att vissa regler faktiskt finns och att det hör till god uppfostran och moral att följa dem: vem har kontroll över och bestämmer regler för vems plats som är vems och vilken tid som ska anses vara den rätta?

I detta exempel följs hur barn gemensamt bygger upp och förhandlar regler som ska gälla för olika aktivitetsramar och hur barnen orienterar mot att förstå och ta till sig (*appropriering*; Bakhtin, 1989) måltidens vikt på förskolan.

Det är en bit in i måltiden Abraham 4:3 år, Bilel 3:7 år, Shania 4:9 år, Tara 4:7år och Sedef 4:3 år har skickat runt karotter och skålar. Alla har tagit mat och börjat äta. Shania tar initiativ att börja en sång. Lulia 5:1 år ansluter från bordet bredvid.

Ex.2 Man får inte sjunga vid matbordet. (nr 56)



- 1 Shania ♪Räkna allihopa (.) En två tre räkna
- 2 allihopa en två tre [(.) ((sjunger
- 3 och visar antal med fingrarna)).
- 4 Bilel [fyra
- 5 Sedef [fem
- 6 Shania [sex
- 7 Tara [♪sju åtta nio tio (...) ♪ ((använ-
- 8 der besticken som taktpinnar))
- 9 Abraham °♪indianer indianer♪°
- 10 Sedef ♪*Sen kommer mamman* (...)
- 11 Lulia Inte så Sedef((säger samtidigt som
- 12 hon passerar))
- 13 Shania [Nehe!
- 14 Abraham [Jag vill också ha (jag vill också
- 15 koloiko)
- 16 Sedef °Jag kommer säga till frö-

17 ken°((vänder sig mot Shania och ser
 18 allvarlig ut))
 19 Shania °(så här först kommer pappa en två
 20 °(...)((visar Sedef räkna med hän-
 21 derna))
 22 Tara Nej Mamma
 23 Sedef ((tittar snabbt mot Tara sedan till-
 24 baka mot Shania)) Lilla bocken mamma
 25 Shania (...) ((skakar på huvudet))
 26 Sedef °Ska säga till frö::ken °(...)
 27 Shania °(...).°
 28 Sedef °Man får inte sjunga °
 29 Shania °(jo::).°
 30 Sedef °man får inte sjunga vid matbordet°
 31 Tara Man får inte äta mat om man sjunger
 32 Sedef Visst Tara ((nickar med huvudet))
 33 Tara När man ätit klart då får man sjunga
 34 Sedef Ja ((nickar med huvudet))
 35 Abraham Ja jag (.) jag sjunger inte (.) jag
 36 äter
 37 Tara Kommer mamma ((ramsar, gestikulerar
 38 och tittar mot Bilel))
 39 Bilel kommer papa
 40 Bilel £Ja kommer storasyter £
 42 Tara Kommer mamma
 43 Bilel Storasyter
 44 Shania Man får inte sjunga vid matbordet
 45 Abraham Ja::a (.) visst! ((tittar mot Bilel
 46 nickar med huvudet))
 47 Bilel Ja::a ((tittar och nickar tillbaka))

Barnen är en bit in i måltiden och de har redan börjat äta. Samtalet börjar komma igång och utvecklas snart sig till en gemensam sång. Alla runt bordet tar plats och delar med sig av nya melodislingor som följer på varandra. Sången flyter på ända tills Lulia passerar bordet och säger 'Inte så Sedef' (rad 11-12). Lulias inspel (rad 11-12) med hänvisning till hur Sedef reagerar och hur deltagarna senare i exemplet fortsätter att samtala kring regler för sång vid matbordet, skulle kunna tolkas som en första orientering mot måltidsregler för om det är tillåtet eller inte att sjunga vid matbordet.

Inspelet går fort och reaktionen låter inte vänta på sig. Den gemensamma sångstunden avbryts och Sedef som sitter bredvid Shania vänder sig mot henne och säger med allvar i rösten (rad 15-16) 'Jag kommer säga till fröken'. Vad hon ska säga till fröken framgår inte. Troligt är dock att det kan knytas till Lulias tillsägelse.

Att kalla på fröken uteblir och i stället bryts den lite tryckta stämningen av Shania som vänder sig mot Sedef aktualiserar sjungandet och säger om än lite ohörbart (rad 19-21) 'så här, först kommer pappa en två.' Hon räknar och visar antalet med fingrarna. Tara på andra sidan bordet bryter in (rad 22) 'Nej Mamma'. Sedef tittar snabbt mot Tara sedan tillbaka mot Shania (rad 23-24) 'Lilla bocken mamma'. Shania säger något ohörbart samtidigt som hon skakar på huvudet (rad 25). Åter hotar Sedef med att säga till fröken och betonar särskilt ordet fröken (rad 26) 'ska säga till frö:ken' Sedef får alltså återigen negativ feedback från en av sina jämnåriga och tar till hotet om fröken. Men även denna gång uteblir verkställandet av hotet.

Två försök till sång har nu gjorts, båda med utgångspunkt i att Sedef på olika sätt av jämnåriga får höra att något hon gör tydligen anses som fel inom den aktivitetsram som pågår. Sina hot om att säga till fröken använder hon inte. Hon tar istället eget kommando över situationen och intar en position där hon har möjlighet att själv påverka hur reglerna för de aktiviteter/den aktivitet som pågår kan se ut genom att initierar en regel som gäller att sjunga (rad 28) 'Man får inte sjunga'. Shania ifrågasätter regeln, men med viss tveksamhet (rad 29) och Sedef begränsar regeln om att sjunga till att handla om regler för sång till *sång vid matbordet*, 'Man får inte sjunga vid matbordet' (rad 30). Tara som följt samtalet från sin sida bordet engagerar sig i att också vara med och utforma regler (rad 31) 'Man får inte äta mat om man sjunger' en beskrivning som ytterligare specificerar regelverket för att sjunga och också synliggör hur att sjunga kan förstås separat från att äta. Vilket hon själv bekräftar, 'När man ätit klart får man sjunga' (rad 33).

En på förskolan vanligt förekommande aktivitet *att sjunga* blir alltså problematiserad och tillsammans med den alternativa aktivitetsramen *att äta* görs den till föremål för lokala förhandlingar. Abraham har länge suttit bredvid och inte sagt något, men han har uppenbarligen lyssnat noga och nu tar han plats i samtalet och formulerar vad han anser att han gör utifrån de regler som har diskuterats mellan barnen, 'Ja jag, jag sjunger inte, jag äter' (rad 35-36). Han positionerar sig därmed alltså som någon som lever upp till gruppens lokalt framförhandlade regler kring måltidens aktivitetsramar.

En stund av tyst ätande uppstår. Tara initierar en ny aktivitet som härefter kommer att beskrivas som 'att ramsa' (rad 37-38). Hon gestikulerar med armarna, använder besticken som taktpinnar till ramsandet och tittar mot Bilel som sitter bredvid. Han hakar i hennes ord och de turas om att hitta på nya ord till ramsandet (rad 39-43). Shania avbryter deras aktivitet, att ramsa, med en association till tidigare aktivitetsramar för att sjunga och vid matbord som hon kopplar ihop med varandra 'Man får inte sjunga vid matbordet' (rad 44)

hon aktualiserar återigen diskussionen kring regler och intar samtidigt en position av myndigt bestämmande. Abraham som tidigare själv prövat att formulera sig utifrån regler om att sjunga och att äta mat (rad 35-36) lierar sig med Shanas inspel om regler 'Ja:::a; visst!' (rad 45-46) tittar mot och får medhåll av Bilel (rad 47).

Som har framgått här engagerar sig alltså samtliga fem barn i de lokala förhandlingarna kring vilken eller vilka regler som ska gälla kring aktivitetsramar för ätande och sjungande vid förskolans måltidsstunder.

Barnen deltar alltså alla aktivt i att samspela kring hur aktivitetsramen för ett lokalt regelverk kring aktiviteten 'sjunga vid matbordet' kan och bör se ut. Utifrån att flera av deltagarna i tal och kroppshandling visar sitt bifall och att inget motstånd görs kan man sluta sig till att barnen blivit överens i sina formuleringar.

Expansion av regler

Måltiden fortsätter och de flesta är snart inne på sin andra portion, skålar och karotter börjar åter skickas mellan barnen och nya samtal uppstår. Men även om samtalet förändras märks att diskussionerna och förhandlingen kring regler för att sjunga satt sina spår. Snart hörs inslag av hur nya regeltolkningar görs i förhållande till aktiviteten 'sjunga vid matbordet' och andra tänkbara regelförslag för vad man får eller inte får göra inom olika aktivitetsramar vid måltiden.

Detta exempel är fortsättning på samma måltid, med samma deltagare som tidigare.

Ex.3 Inte sjunga sa jag! (nr 56)

1 Abraham Ge mig två ge mig två ge mig två
2 stycken (rätter) ((ramsar))
3 Shania ((tar en karott(rätter), skickar till
4 Abraham, tar mat själv))
5 Sedef Man får inte ta mycket (...)
6 Shania Jag vet det var lite. En gång(.) en
7 gång du sjungde -
8 Bilel *♪Får jag ha >mera:: får jag ha
9 >mera::♪ *
10 Sedef (...) (skickar salladsskålen till
11 Bilel)
12 Bilel Inte den där (.)där där andra -
13 Tara ↑IIIh::::
14 Bilel ↓aAAa::.
15 Tara Titta jag låter som en mamma
16 ↑IhIh::::
17 Sedef ↑£IhIh:::£
18 Shania £aa::£
19 Bilel ↓£ AAAAA:::£ jag låter som en stor
20 pappa elefant
21 Sedef ↑£ III:::H £
22 Bilel ((skrattar))
23 Tara Titta titta så här gör man oho::
24 Sedef oo ((tystnar och slår händerna för
25 munnen))

26 Tara Det var min mun
 27 Bilel Så här gör elefanterna OOOO:::::-
 28 Sedef Man får inte sjunga sa jag. ((tittar
 29 mot Bilel))
 30 Lulia Det får man. (ropar från bordet bred-
 31 vid)
 32 Bilel £Ohoho:::::£ ((ler och slänger bak
 33 huvudet))
 34 Tara Nej ugglan gör så. O::h Ugglan gör
 35 så här
 36 Sedef Titta titta o:::

Abraham och Shania skickar maten mellan sig och lägger upp på sina tallri-
 kar. Sedef följer Shantias rörelser när hon lägger för sig av maten och säger
 lite upplysande 'Man får inte ta mycket' (rad 5) och refererar till en generell
 måltidsregel. Shania svarar lite irriterad och säger att hon *vet*; men att hon
 tar *lite* faktiskt, varmed hon exemplifierar motsatsen till en fördold ankla-
 gelse om att hon skulle ta mycket, vilken låg inbäddad i Shantias regelformu-
 lering (rad 5). I samma andetag kommer hon sedan med en motanklagelse
 (rad 6) 'en gång, en gång du sjungde'. I en och samma mening försvarar hon
 alltså först sina egna handlingar och ifrågasätter sedan Sedefs. På så sätt
 flyttas fokus från vad Shania gör eller inte får göra i förhållande till en mål-
 tidsregel, att 'att inte ta för mycket' till att kritisera Sedef inom en annan
 aktualiserad aktivitet 'att sjunga'. En tolkning här är att samtalet har kommit
 att fokusera huruvida ett eller flera regelbrott har begåtts av deltagarna. Här
 flyttas fokus mellan Shania och Sedef och gör det svårt för bägge att avgöra
 vem, vilken av dem som bör stå till svars för vilket regelbrott. Ett inspel från
 Bilel avbryter det pågående samtalet och aktivitetsfokus flyttas från att för-
 handla om eventuellt regelbrott för 'hur mycket eller lite man får ta' eller 'att
 sjunga vid matbordet' till att i stället delta i 'sjunga och ramsa vid matbor-
 det'.

Med förställd röst både sjunger och ramsar Bilel i ett, samtidigt som han
 ber kamraterna att skicka mer mat 'Får jag ha me::::ra, får jag ha
 me::::ra'(rad 8-9). I slutet av ordet *mera* höjer han och sänker rösten i vågor,
 hans agerande sätter igång först Tara sedan Sedef, därefter Shania att aktivt
 börja laborera med sina röster och att göra ljud (rad 13-18). En ny aktivitet
 blir på så sätt introducerad och nu utforskar barnen kollaborativt hur den kan
 göras. Barnen blir mycket engagerade och associerar först ljud till sådana
 som kan göras av människor och sedan vidare till djur. De visar varandra
 'Titta jag låter som en mamma ihhih' (rad15-16), 'AAA:::::Jag låter som
 stor pappa elefant'(rad 19-20), och hur man gör, 'Titta, titta så här gör man
 oho::::' (rad 23). Barnen turas om och utmanar varandra till högre och mer

experimentella ljud. Plötsligt mitt i att göra ljud slår Sedef händerna för munnen (rad 24-25) och tystnar, vilket de andra för en kort sekund också gör. Tara som har Sedef i tydligt blickfång mitt framför sig bryter tystnaden 'Det var min mun'(rad 26). Bilel (rad 27) återgår till att utveckla sitt elefantljud och låter sig bara kort avbrytas av Sedef 'Man får inte sjunga sa jag' (rad 28-29) utan verkar snarare lyssna till Lulia 'Det får man'(rad 30-31), eftersom han (rad 32-33) lutar huvudet bak så hela luftstrupen blir fri att ljuda med och fortsätter sitt handlande att göra ljud. Sedef följer honom under hela ord och ljud växlingen med allvarlig blick, han ler mot henne men hon ler inte tillbaka. Det är snabba växlingar mellan turerna och Tara som under en stund tyst figurerat i kulisserna lierar sig åter med de andra i att göra ljud (rad 34-35). Sedef slutar stirra på Bilel och tittar istället mot Tara. Hennes ansiktsuttryck förändras från alvarligt till ett svagt leende samtidigt som även hon lierar sig med de övriga 'att göra ljud' (rad 36).

Man kan antingen liera sig med föreslagna aktiviteter eller göra motstånd. Barnens kollektiva handlande orienteras nu mot att inte längre ta ställning till lokala regler för att sjunga och ramsa utan att istället fortsätta med att göra ljud. Deltagarna visar på så sätt ett gemensamt handlande mot 'att göra en aktivitet' snarare än 'förhandla regler för aktiviteter'.

Avslutande diskussion

Under en längre tid pågår samspelat mellan deltagarna vid borden både i exempel 1 och 2 och 3 mot ett kollaborativt meningsskapande kring att organisera, skapa ordning och förhandla regler för deltagande och olika aktiviteter som ramar in den lokala måltiden.

Måltidens aktivitetsramar ger barnen på förskolan möjligheten att aktivt få delta och samspela med andra, att skapa lokala regelverk och att pröva dessa mot olika aktivitetsramar. Kunskapen att kunna förhandla regler inom och gemensamt för olika aktivitetsramar är utan tvekan användbar för att kunna göra sin röst hörd i vardagen på förskolan och även i andra sammanhang som i familjen, bland kamraterna, i skolan, på arbetet, på fritiden i olika situationer och sammanhang. Genom att samtala, diskutera, argumentera, utmana, ifrågasätta, ompröva, skratta, sjunga, ramsa, är barnen delaktiga i att skapa en social ordning, en lokal kultur för måltiden på förskolan. Möjligheten att i interaktion pröva hur olika handlingar blir möjliga eller inte möjliga under måltider ger barn kunskaper som de senare kan omtolka i nya aktiviteter och situationer livet igenom.

5 Kamratkontroll och direktiver kring måltiden

Föregående kapitel visar exempel på *hur* barn agerar i handling utifrån deltagande i att forma och förhandla lokala regelverk för förskolans lokala måltidsordning. Detta kapitel visar *hur* barn i måltidsinteraktioner handlar när det gäller att ge och ta 'direktiv', alltså när det gäller att styra varandra och förhandla kring lokala regelverk kring måltiden.

Historiskt sett har barns möjligheter att aktivt påverka eller tycka kring sina måltider och vardag skiftat under olika epoker, men har oftast varit begränsade till förmån för vuxna (se också kap.1). För de allra flesta barn i familjer och även i andra sammanhang, i förhållande till äldre barn och vuxna förväntades barn *bli* styrda utifrån en lokal måltidsordning snarare än delta i att påverka den. Detta har varit en självklar del i socialiseringsprocesser av 'civiliserat och gott uppförande' in i lokala regelverk.

”När barnet har satt sig till bords, skall han, om det ligger en servett på tallriken framför honom ta den [...] sedan skall han placera brödet till vänster och kniven till höger...[...] Det är mycket viktigt att barnet förstår vad som krävs av den situation som han befinner sig i. När han äter skall han ta den bit som ligger närmast...[...] Om det förekommer såser ska barnet doppa prydligt...[...] Det är mycket viktigt att barnet vid tidiga år lär sig skära ett fårben, ett raphöns...[...] Barnet ska inte gnaga på ben på ohyfsat vis så som hundar gör.” (Elias, 1989. Sid.182.)

Men successivt sker förskjutningar och förändringar (Aronsson & Cekaite, 2011; Halldén, 2007) och i vår moderna tid ser vi att barns röster får större och starkare genomslagskraft inom flera områden i vårt samhälle, däribland förskolan. Studien av måltider på förskolan visar spår av dessa förändringar genom ett deltagande och aktörsskap av barn som i sina framträdanden vid måltider framträder som aktiva aktörer med förmåga att göra sina röster hörda i förhandlingar kring rutiner, regler och villkor för deltagande och handlande inom den kultur de blir och görs till del av.

Exemplen visar *hur* barn kan bli aktiva aktörer genom ett pågående deltagande och samtal i social interaktion med andra barn och vuxna och *hur* de utforskar och prövar olika verktyg i sin sitt sätt att ta kontroll över sin egen vardag (Aronsson, 2012; Corsaro, 1988; 2011).

Ett av de verktyg som barnen på förskolan i studien utforskade och prövade var att styra varandras handlande genom att förhandla kring lokala regelverk och i samtalet pröva olika direktiver ofta knutna till lokala rutiner och regler för förskolans måltid.

Socialisering in i lokala måltidskulturer

Måltidsforskning från dagligt familjeliv i olika länder bland annat Sverige, Finland, Italien, Amerika ger en bild av hur vuxna på olika sätt styr barn kring önskat förhållningssätt vid måltider, vilket förmodligen bidrar till hur familj och måltid konstitueras och hur måltidsdeltagare socialiseras in i lokala regelverk och kulturer. (Aronsson & Gottzén, 2011; Blum Kulka, 1997; Ochs & Taylor, 1992; Tulviste, Mizera, DeGeer, & Tryggvason, 2002.)

Men att fatta beslut kring vardagliga aktiviteter i en familj kring regler och rutiner, har också visat sig vara situationer där barn agerar aktiva aktörer i att förhandla kring både små och stora frågor och för föräldrar att ”hantera vardagliga ideologiska dilemman” (Aronsson & Cekaite, 2009, sid. 138). Hur föräldrar och barn gör i samspelet kring vardaglig styrning av olika aktiviteter har av Aronsson & Cekaite (2009) beskrivits som en *direktivkedja* (*directive trajectories*; jfr Goodwin, 2006). Genom att använda sig av styrning, som kan ske i form av olika direktiver mellan olika deltagare kan deltagare styra och påverka andra deltagares handlande i givna situationer kring *när* och *hur* något ska göras eller förväntas hända (Aronsson, 1991; 2012; Aronsson Cekaite, 2009).

I vissa fall när deltagare inte är överrens kring när något ska eller inte ska göras kan deltagare gå vidare i någon form av förhandling. Utgång av förhandlingar kan se olika ut men kommer deltagarna överens kan *aktivitetskontrakt* (Aronsson & Cekaite, 2011) alltså muntliga uppgörelser mellan deltagare som reglerar vad som ska göras av vem, när och hur upprättas. Dessa aktivitetskontrakt kan återopas och aktualiseras om konflikter kring samma aktivitet blossar upp igen eller som avstamp vid nya förhandlingar kring olika aktiviteters lokala regelverk. Upprättandet av aktivitetskontrakt genom förhandling mellan deltagare kan vidare ses som del av vardagliga kommunikativa handlingar en form av ömsesidig socialisering eller inskolning in i lokala regelverk (*language socialization*; jfr Kyratzis, 2004; Ochs, 1996).

I samspel mellan barn och vuxna sker dessa direktivkedjor ofta i en hierarkisk under – överordning, där vuxna redan i egenskap av att vara vuxna ofta tar eller ges position som överordnade, vilket inte sällan ger ett vuxet tolkningsföreträde i uppkomna konflikter gällande vilka regler som ska gälla i olika situationer. Forskning kring direktiver har normalt handlat om hur vuxna styr barn inom ramen för olika vardagliga rutiner som måltider eller

olika tvätt- och hygienrutiner (duscha, borsta tänderna eller städa på sitt rum; Ervin-Tripp, 1976; Erving-Tripp, Guo & Lampert, 1990; Fasulo, Loyd, Padiglione, 2007). I ett arbete kring vardagliga samtal (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001) diskuteras hur familjelivet kan vara en arena för ömsesidigt lärande eller lärlingskap (*mutual apprenticeship*), men fokus i forskningen gäller annars normalt alltid socialisationsprocesser mellan vuxna och barn, snarare än hur barn påverkar vuxna eller andra barn. Men i exempel från min måltidsstudie kommer jag nu att dokumentera barns strategier när det gäller att styra andra barn inom givna regelverk.

Hur handlingar ges uttryck i samtal kan ta uttryck i olika former av socialt fasadarbete (*face work*, Goffman, 1967). I en studie av trepartssamtal mellan läkare, barn (patient) och förälder, en institutionell miljö i skärningspunkten mellan det privata och det offentliga visade det sig hur läkaren för att skapa en god dialog pendlade mellan att tala klarspråk till barnet och föräldern eller att uttrycka sig lite mer tvetydigt (Aronsson, 1991). Studien visade också på hur samspel mellan aktörer sällan enbart blir avhängit enskilda deltagares handlingar utan bygger på ett samlat handlande mellan alla deltagare verbalt så väl som icke verbalt. Graden av styrning i samtalet blir en fråga om ömsesidig påverkan där alla deltagare spelar roll. Vilket för måltidsstudien innebär att inget samtal kan på förhand vara givet utan typen eller graden av styrning blir till i nuet.

Hur barn får kunskap om regler och förväntningar

För barnen på förskolan i studien finns lokala rutiner för hur måltiden görs där det är möjligt att i kamratgruppen förhandla kring vilka regler som kan gälla och hur regler kan se ut och fungera i praktiken. Utifrån regler kring måltider blir det möjligt att styra deltagare mot ett önskat handlande. Exempel från den här förskolan visar hur både pedagoger och barn använder sig av lokala regler för att styra varandra och ge direktiv som antingen får deltagare att följa givna förväntningar på handlande vid måltiden eller väcker deltagares motstånd, som kan göras genom att ifrågasätta regelverket och inleda förhandling kring vem som har tolkningsföreträde.

Fokus för detta arbete är framförallt på hur barn själva skapar ordning och styr varandra. Men först vill jag ge exempel på hur pedagoger talar med barnen om olika måltidsregler.

Till att börja med får vi följa en samling före maten och hur två parallella direktivkedjor fungerar att styra deltagarna kring vilka regler de förväntas handla efter. Det ena regelverket beskriver vilka *regler* som gäller då barnen ska ta för sig av ost och smör till smörgåsen som serveras till måltiden det andra, *vilket förhållningssätt* barnen förväntas inta gentemot pedagogerna.

Det är strax före lunch en vanlig dag på förskolan. Samlingen före maten går mot sitt slut och två 'dukarn' och en pedagog presenterar maten. I dag serveras soppa med mjuk ostsmörgås och barnen får med sig förhållningsregler kring osten och smöret.

Ex.4 När man tar ost och smör tar man lagom! (nr 55)

- | | | |
|----|-----------------|---|
| 1 | Pernilla | När man tar ost och smör så tar man |
| 2 | | lagom |
| 3 | Paula | Max två skivor |
| 4 | Pernilla | Så alla får |
| 5 | Abraham | Pernilla, jag vet (.) man tar ost och... |
| 6 | Paula | Abraham, Abraham, schy::s:: |
| 7 | Peter | Lyssna! |
| 8 | Pernilla | Fast man tar inte många ostskivor på smörgåsen utan-[|
| 9 | | |
| 10 | Abraham | [Man tar en bara- |
| 11 | Peter | Schy:s::: |
| 12 | Pernilla | [...man ska tänka på kompisarna också att dom ska få.((pratar med extra-tydlig röst)) |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | Paula | M:::mm |

Maten har blivit presenterad och alla barnen är samlade, några sitter i soffan och andra på golvet. Rummet är litet och luften börjar ta slut. Barnen har börjat skruva på sig och verkar redan vara på väg till matborden när pedagogerna Pernilla tar ordet. Med bestämd röst förklarar hon för barnen att 'när man tar ost och smör så tar man lagom' och Paula en annan av de tre närvarande pedagogerna fortsätter 'Max två skivor' varpå Pernilla tar vid igen 'Så alla får' (rad 1-4). Pedagogerna talar med lite bestämda röster och det går mellan raderna att skönja hur pedagogerna samspelar kring att börja bygga upp en direktivkedja (Aronsson & Cekaite, 2009; Goodwin, 2006) för att styra barnen mot att "ta rätt mängd ost och smör".

Under tiden pedagogerna pratar, verkar barnens koncentration att lyssna på vad som sägs skifta. Ett svagt sorl hörs från några som pratvissar lite till varandra, flertalet skruvar lite på sig och pillar lite förstrött på vad som finns att pillra på i närheten. Abraham 4:3 år, som sitter på golvet mitt i rummet verkar ändå följa samtalet för han tar ivrigt till orda och mer eller mindre avbryter Pernilla för att få berätta att han känner till hur man ska göra med osten 'Pernilla jag vet, man tar ost och...' (rad 5). Abrahams inspel blir avbrutet och tystad av Paula som upprepat säger hans namn och hyshar åt honom att vara tyst (rad 6).

Det är fortsatt lite oroligt i barngruppen och den tredje pedagogen Peter säger med fast och tydlig röst 'Lyssna!' (rad 7). Denna uppmaning är riktad till alla barn och markerar tillsammans med att Paula nyss avbrutit Abraham i sin iver att få delta i samtalet, att vad pedagogerna har att säga är viktigt och att barnen måste lyssna. Det är en uppmaning som verkar fungera eftersom barnen faktiskt lugnar sig lite och Pernilla får utrymme att prata igen (rad 8-9). På så sätt startar en ytterligare direktivkedja kring hur man lyssnar och vilka förväntningar pedagogerna har på barnens handlande i förhållande till "att lyssna". Här är den baserad på att Abraham (rad 5 och 10) blir avbruten och hindrad från att fortsätta prata vilket kan förmodas betyda att det är barnen som ska lyssna på vad pedagogerna säger och inte tvärt om. Det är en balansgång för pedagogerna precis som för föräldrar (Aronsson & Cekaite, 2009) att ansvara för att alla barn ska få göra sina röster hörda, att alla barn ska få del av vad de behöver och har rätt till (i det här fallet smör och ost) samtidigt som vardagen behöver flyta på smidigt för alla deltagare.

Pernilla tar till orda igen för att fortsätta förklara hur barnen ska förhålla sig till att ta ost 'Fast man tar inte många ostskivor på smörgåsen utan -'. Abraham avbryter ivrig igen 'man tar en bara' (rad 10). Abraham blir åter avbruten av Peter som inte säger mer än att göra en markering i form av ett 'schy:s::' ljud (rad 11).

Med lite extra artikulerad eller tydlig röst fortsätter Pernilla och avslutar sin påbörjade mening med '... man ska tänka på kompisarna också att dom ska få' (rad 12-14). Pedagogen Paula svarar med ett tydligt 'M::mm' ljud (rad 15) vilket verkar ha en avslutande effekt på samtalet om förväntat hand-

lande från barnens sida vid måltiden för kort därefter bryts samlingen och barnen blir ombudda att gå till sina platser.

Parallellt med direktivkedjan kring accepterat antal och mängd av ost och smör driver pedagogerna samtidigt alltså en ytterligare direktivkedja utifrån att barnen behöver lyssna när pedagogerna pratar. I samtalet får Abraham ett personligt riktat direktiv av Paula: 'Abraham, Abraham schy:ss:.' (rad 6) förmodligen för att han utmärker sig genom sitt ivriga prat. Men Peters senare inspel "Lyssna" (rad 7) och 'schy::s::.' (rad 11), kan däremot tolkas att gälla alla barn som i samlingen uppträder lite okoncentrerat och inte lyssnar på vad pedagogerna säger.

Exemplet visar hur pedagogerna samarbetar kring sin pedagogiska uppgift att lära och förmedla till barn hur måltid går till på förskolan och hur man uppträder civiliserat mot varandra i förskolegruppen. Ett antagande kan göras kring att barnen även får med sig kunskap kring hur hierarkin mellan barn och vuxna lokalt på förskolan fungerar (Corsaro, 1988). Exemplet visar även hur två olika direktivkedjor löper parallellt från vuxna till barn. Ett som gäller hur mycket man får ta och ett kring att lyssna på pedagogerna.

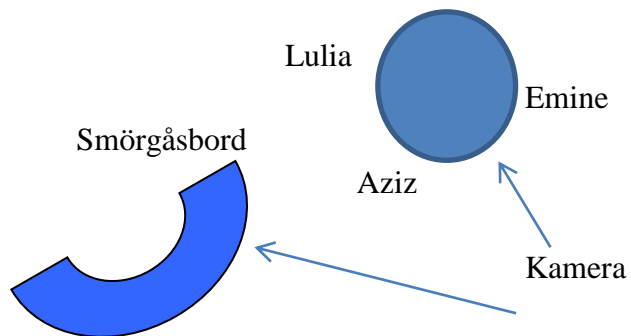
En ytterligare aspekt på vad som händer i exemplet skulle kunna var på hur pedagogerna samspelar kring att upprätthålla sin vuxenauktoritet genom att på olika sätt rädda ansiktet (*face work*; Goffman 1967) inför barngruppen. Där Peter och Paula stödjer de bägge direktivkedjor som görs samtidigt som de samspelar kring ett stödjande av Pernilla som den pedagog barnen ska lyssna till. En liering och ett stöd som förmodligen i den pågående samtalsinteraktionen räddar henne från att eventuellt tappa ansiktet inför barnen, särskilt då hon blir avbruten av Abraham (rad 5 och 10) (Goffman, 1967). Hur pedagogerna lierar sig med och stödjer varandras inspel verkar förstärka en positionering mellan barn och pedagoger, där pedagogernas tagna positioner i exemplet verkar överordnade i förhållande till barnens.

Hur styra och förhandla kring tolkningar av regelverk

Samlingen är avslutad och barnen har satt sig vid borden. Soppskålarna står redan vid borden och det är bara att börja ta. Kameran fokuserar Lulia 5:1 år, Aziz 4:9 år och Emine 5 år som sitter vid samma bord. Lulia och Emine följer avdelningens vanliga rutin att ta av maten och äta lite först innan de hämtar smörgåsar. Aziz verkar mer intresserad av att titta på allt som föregår runt omkring honom än att börja med maten. Smörgåsbordet står i samma rum bredvid deras och där samlas snart barn från alla bord som avlöser varandra. Emine börjar gå och säger samtidigt till Lulia att följa med. Samtidigt med Lulia går även Aziz för att ta smörgås. I takt med ökat antal barn blir det svårare och svårare att urskilja vem som säger vad, men några röster hörs genom sorlet från de andra. Diskussionerna kring bordet blir stundtals livliga och åsikterna kring hur mycket smör och ost det var man fick ta går isär.

I exemplet får vi följa hur barnen förhandlar kring det lokalt regelverk som tidigare har återopats av pedagogerna i ex. 4. Emine upplyser sina bordskamrater om att man nu får hämta smörgåsar och uppmanar Lulia att följa med. Aziz lyssnar också till uppmaningen och följer med till smörgåsbordet.

Ex.5 Man får hämta smörgås! (nr.55)



- | | | |
|----|-------|---|
| 1 | Emine | Man får hämta smörgås (.) Lulia kom |
| 2 | | nu! ((reser sig och går mot smörgå- |
| 3 | | sarna)) |
| 4 | | ((Lulia och Aziz reser sig samtidigt |
| 5 | | och går till smörgåsbordet)) |
| 6 | Emine | Man får ta mjuk smörgås Aziz. ((till |
| 7 | | Aziz som håller i en hård smörgås)) |
| 8 | Aziz | Man <u>får</u> ta hård <u>om</u> man vill |
| 9 | Aziz | Man får man får (.) Pernilla får man |
| 10 | | ta en? ((börjar prata till Emine som |

11 *brer sin smörgås men vänder sig sedan*
12 *mot pedagogen och ställer en fråga))*

13 **Pernilla** *((svarar ohörbart en bit bort från*
14 *bordet))*

15 Aziz *Man får ta bara en. ((vänd tillbaka*
16 *mot bordet))*

17 **Pernilla** *En vad då? (har kommit närmare, lutar*
18 *sig fram över bordet)*

19 Aziz *(...) ((tittar upp på pedagogen))*

20 **Pernilla** *Två ostskivor får man ta.*

21 Aziz *Två ostskivor. ((till barnen))*

22 Gloria *Carol du får inte ta mycket smör*
23 Carol *Jag ska inte jag ska inte*
24 Gloria *Det räcker inte till dom andra barnen*
25 *då. Jag ska titta om du tar mycket*
26 *smör*

27 olika *(Ne::j, smör) ((svårt att urskilja*
28 barn *vad som sägs och av vem))*

29 Gloria *Men jag sa Carol. Du har inget smör.*
30 *Här Carol. (svarar också andra barn*
31 *samtidigt som hon fortsätter samtala*
32 *med Carol)*

33 Emine *(är färdig med sin smörgås tar den i*
34 *handen och går mot sitt bord)*

35 Gloria *Man får ta två bara. Emine! Hur många*
36 *tog du? ((lätt anklagande ton))*

37 Emine *Jag tog ba::ra (.) (räknar lågt) två.*

38 Abraham *Ne::j man får inte. **Pernilla** sa det*

39 Gloria *Jo. Man får ta två*

40 **Peter** *Hörni ni samsas nu!*

41 Abraham **Pernilla** *sa ett. (upphetsad röst)*

42 **Paula** *Abraham Gloria lugn (.) en i taget.*
43 *Ni kommer ihåg vad **Pernilla** sa om*
44 *smöret och osten-.*

45 Abraham *Bara en inte två!*

46 **Paula** *Man får ta två bitar. (visar två med*
47 *fingrarna)*

På ett av barnens initiativ, Emine; 'Man får hämta smörgås, Lulia kom nu!'; (rad 1) reser sig alla tre barnen för att hämta smörgås. Eftersom det serveras soppa idag finns både mjuka och hårda smörgåsar och naturligtvis smör och ost som de tidigare varit prat om på samlingen. Aziz tar en hård smörgås som han står och håller i. Emine som står mitt emot på andra sidan bordet noterar det och säger till honom 'Man får ta mjuk smörgås Aziz' (rad 6-7). 'Man får ta hård om man vill' svarar Aziz tillbaka. Barnen har samspelat och byggt upp ett regelverk kring hur man får ta smörgås och vilken smörgås man kan ta.

De verkar överens om smörgåsarna och Aziz tar en hård smörgås, börjar bre och ska just ta pålägg när han verkar tveksam om vänder sig till en pedagog. 'Man får- man får- Pernilla får man ta en?' (rad 9-12) Pernilla svarar något för kameran ohörbart men Aziz vänder sig mot bordet igen och säger 'Man får ta bara en'(rad 15-16). Pernilla som nu kommit närmare bordet lutar sig fram över barnens huvuden och frågar 'En vadå?' (rad 17-18). Aziz tittar mot henne och svarar tillbaka, men hans svar försvinner i sorlet från de andras röster. Pernilla fortsätter 'Två ostskivor får man ta'(rad 20) varpå Aziz åter vänder sig mot barnen vid bordet och upprepar 'Två ostskivor' (rad 21). Aziz verkar nöjd med de svar han fått och koncentrerar sig vidare på sin egen smörgås. Ett samspel kring vilken mängd ost man får ta verkar ha resulterat i att de barn som nu står vid bordet är nöjda med de svar som utgått kring regler om *mängd ost*.

Nu är det i stället *mängd smör* som ska förhandlas. Glorias 5: 9 år, röst överröstar de andras när hon säger till Carol 5:10 år som håller på med sin smörgås 'Carol du får inte ta mycket smör' (rad 22). Gloria försöker här alltså att ge ett direktiv till Carol, hon försöker styra sin kompis i hur mycket smör man får ta och Carol svarar; 'Jag ska inte jag ska inte' (rad 19-20) varpå Gloria fortsätter; 'Det räcker inte till de andra barnen då. Jag ska titta om du tar mycket smör' (rad 24-25). Som framgår backar hon alltså upp sitt med en förklaring, vilket kan ses som ett sätt att mildra själva direktivet (Aronsson & Cekite, 2011; Ervin-Tripp, 1976). Alla barn röster går åter i varandra och det går inte riktigt att urskilja vem som säger vad. Endast ett långdraget 'Ne:::j' och ett annat ord 'smör', hörs tydligt innan Glorias röst åter hörs i samtal med ytterligare styrning direkt till Carol angående smöret 'Men jag sa Carol du har inget smör'.

Glorias agerande i hur hon här anpassar sitt handlande utifrån Carols handling kan beskrivas utifrån socialt fasadarbete 'face work' (Aronsson, 1991; Goffman 1967). Gloria intar först en tydligt styrande position med ett rakt direktiv till Carol om hur hon förväntas agera. För att sedan utifrån Carols respons uppvisande av underordning förändra sitt eget handlande i nästa tur.

22 Gloria Carol du får inte ta mycket smör
23 Carol Jag ska inte jag ska inte
24 Gloria Det räcker inte till dom andra barnen
25 då. Jag ska titta om du tar mycket smör

Gloria är alltså först direkt styrande, när hon talar om hur mycket smör man får ta (rad 22) till lite mildare ton (rad 24-25) i det hon förklarar varför man inte får ta mycket och att hon ska titta hur mycket smör Carol tar. Lite senare intar hon en mer omhändertagande position (rad 29-32) då hon ser till att Carol verkligen får smör på sin smörgås.

Glorias tagna position att styra de andra barnen vid smörgåsbordet kan även tolkas utifrån *appropriering* (Aukrust & Snow, 1998). Hur Glorias handlande i situationen runt smörgåsbordet påminner om hur föräldrar i uppfostrande syfte ger barn klara direktiv kombinerat med förklaring av direktivets innebörd som i handling oftast visas i kombination med omsorg om och omhändertagande av, barnet.

Gloria fortsätter styra utifrån sin självpåtagna position, nu med fokus på antal ostbitar 'Man får ta två bara' en uppmaning som framstår vara opersonlig och därför skulle kunna gälla alla i rummet. Hon vänder sig och ropar till Emine, som satt sig vid sitt bord igen 'Emine! Hur många tog du? (rad 35-36). 'Jag tog ba::ra. Emine börjar svara men drar tveksamt ut på sitt tal medan hon tyst räknar efter och fortsätter 'två' (rad 37). Abraham 4:3 år, som står vid smörgåsbordet reagerar och svarar med ett motargument 'Ne::j man får inte ta två. Pernilla sa det' (rad 38) och Gloria kontrar direkt 'Jo, man får ta två' (rad 39). Abrahams inspel gör motstånd mot Glorias regeltolkning och hon går in för att försvara den.

Innan Gloria och Abraham hinner fortsätta förhandla kring vad som är ett lämpligt antal blir de avbrutna av pedagogen Peter som manar dem att samsas 'Hörni, ni samsas nu!' (rad 40). Men Abraham lyssnar inte utan fortsätter med upphetsad röst 'Pernilla sa ett' (rad 41). Abraham genom att hänvisa till Pernilla flyttar fokus från att det skulle vara hans regel utan hänvisar ansvaret för upprättandet av regelverket till en av pedagogerna. Därmed intar han en position som den som enbart rätta in sig i rådande regelverk, inte att själv styra dem.

Pedagogen Paula som följt samtalet lierar sig med Peters uppmaning och förstärker den med att säga barnens namn ' Abraham, Gloria, lugn en i ta- get'. Hon fortsätter med att aktivera en regel kring ost och smör som pedago- gerna givit regler kring vid samlingen (ex 4) 'Ni kommer ihåg vad Pernilla sa om smöret och osten-', (rad 42-44). Varpå Abraham snabbt flikar in' Bara en inte två' (rad 43) Paula fortsätter, hon håller upp handen, visar antal med fingrarna och säger med undertryck på får, 'man får ta två bitar' (rad 46-47). Efter Paulas sista inspel (rad 42-47) lugnar sig barnen, brer färdigt sina smörgåsar och återvänder till sina respektive bord. Inget av barnen gör några vidare kommentarer kring mängd ost eller smör. För Abraham blir detta kanske ett sätt att rädda ansiktet då vad han framförde som den lokala regeln ('en bit') i slutändan inte visar sig riktigt stämma med vad pedagogerna fak- tiskt hade sagt. För Gloria spelar det kanske ingen roll eftersom hennes ar- gumentation ändå visat sig stämma med pedagogernas initiala direktiv kring mängden ost. Men vad som också händer när pedagogerna går in i samtalet blir att barnen återgår till att vara lyssnare till pedagogernas styrning, inte initiativtagare till att själva styra måltidsorganisationen.

Genomgående är barnen i exemplet inte helt överens om den individuella tolkningen av regelverket gällande hur mycket ost och smör det var okej att ta på sin smörgås, vilket de visar varandra i handling. Under tiden som bar- nen för fram olika tolkningar och försöker styra varandra i olika riktningar av hur man ska förstå det lokala regelverket samspelar pedagogerna kring givna lokala regler för hur mycket man får ta och hur man ska lyssna på varandra. Ingen av pedagogerna viker undan från de direktiv som de tidigare givit barnen (ex.4). Deras agerande är i linje med hierarkin mellan pedago- ger-barn kring vem som har tolkningsföreträde när det gäller lokala regler för hur man ska lyssna och uppträda vid måltiden samt hur mycket man får ta eller inte ta av maten

Barnen är aktiva aktörer i att försöka förhålla sig till den styrning av lo- kalt regelverk för måltiden som tidigare har lagts fram av pedagogerna (ex.4). I stort verkar alla barn som figurerar kring smörgåsbordet vara med- vetna om att det finns uttalade direktiv kring hur mycket smör respektive ost man får ta. Vad som skiljer sig är hur olika barnen ger uttryck för tolkningar av hur de personliga har uppfattat detaljer kring regelverket. Dessa perso- nliga tolkningar verkar vara vad som ger underlag för att vidare argumentera och förhandla olika alternativ och även att styra i riktning mot egna tolk- ningar eller göra motstånd mot andras.

Under samlingen (ex.4) uppmanade pedagogerna barnen att lyssna och låta pedagogerna vara de som för talan. Nu under själva aktiviteten att ta och bre sin smörgås har barnen och ges större utrymme att förhandla kring hur givna direktiv kan tolkas och genomföras. Pedagogerna används av barnen för att vidimera sina egen argument och som medlare i konflikter.

Pedagogerna återoppar ett tidigare lokalt regelverk(ex.4), för mängd av ost och smör samt hur barn bör lyssna på pedagogerna. Detta visar sig fungera

för att upprätthålla viss ordning i barnens förhandlingar kring tolkningsföreträde av lokala regler för mängd ost och smör och att få gehör i sina inspel. Pedagogerna tar även medlarposition (rad 40 och 42) och låter sig också positioneras av barnen att agera medlare (8-17) vid tillfällen då barnen själva inte förmår lösa sina meningsskiljaktigheter.

Viljan mellan barnen att etablera sig som uttolkare av lokala måltidsregler ebbar så småningom ut vilket kan tolkas höra samman med de informella allianser pedagogerna etablerar i att upprätthålla de regler som givits. Därför finns det till slut för barnen inte mer att diskutera eller göra motstånd mot utan alla deltagare verkar rätta in sig i rådande lokalt regelverk för hur mycket man får eller inte får ta.

Att motståndet från barnens sida ebbar ut kan också förstås utifrån ett hierarkiskt perspektiv mellan vuxen och barn (Corsaro, 1988) där vad pedagoger säger och ger direktiv kring uppfattas av barnen som tyngre och viktigare än andra barns inspel i diskussionerna. Detta kan liknas vid fenomen som framkommit vid studier av måltid i familjesammanhang där föräldrar och syskon som ger varandra direktiver ibland använder sig av maktpositioner som vuxen eller äldre för att få gehör, avstyra vidare diskussioner eller få sista ordet i hur deltagarna vid måltiden förväntas uppföra sig och förhålla sig till övriga deltagare (Aronson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011)

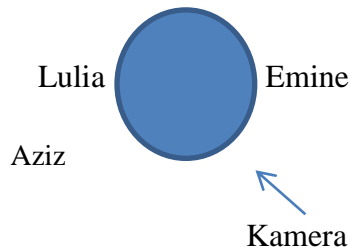
Ur ett historiskt perspektiv kring barns möjligheter att påverka under en måltid får vi se det som en progressiv utveckling av barns möjlighet att agera som aktiva aktörer (Halldén, 2007). Här tillåts barnen göra egna tolkningar av pedagogernas givna direktiv (ex.4) och pröva dem i kamratgruppen. Detta belyser ett aktörsskap som för inte alltför länge sedan hade varit otänkbart för barn som tidigare enbart förväntades att lyssna, lyda och underkasta sig de vuxnas regler och direktiv samt vid måltid göra så lite väsen av sig som möjligt, (Frykman & Löfgren 1979; Elias, 1938).

Hur styra varandras åsikter

Att föra fram sin personliga åsikt om verksamhet, agerande eller sakfråga kan ses som ett försök att styra i vilken riktning man tycker att andra ska förhålla sig eller agera i vissa situationer. Reaktionen från omgivningen kan ta sig olika former i allt från gillande till ogillande av det man önskar föra fram. Vi kan vara olika beredda på hur reaktionen egna eller andras blir eller hur vi ska hantera dem. I vardagen har vi sällan en i förväg bestämd plan för att säga något som kan uppfattas som styrande utan när så sker får vi möta reaktionerna som de kommer. Följande åskådliggör ett samtal kring tycke och smak och om vad man får eller inte får göra.

Samma måltid som tidigare fortsätter, men nu är fokus på bordet där Aziz, Emine och Lulia sitter. Barnen är i mitten av måltiden och Aziz har just avslutat sin smörgås och ska nu ta av soppan

Ex.6 Tycker du om soppa?(nr.55)



- 1 Aziz Tycker du om soppa(.) varför tycker du
- 2 om?((tittar mot Lulia))
- 3 Lulia Den är den godaste soppa m:::
- 4 Aziz Jag gillar inte hård soppa
- 5 Lulia Jag gillar hård soppa den är jätte
- 6 stark (.) den soppan den e stark
- 7 Emine Den soppan jätte stark
- 8 Aziz Å::h jag får inte äta stark soppa
- 9 ((börjar lägga för sig av soppan))
- 10 Emine Joho::
- 11 Aziz Barn får inte bara vuxna
- 12 Emine Ja::Ha ha
- 13 Lulia Ha ha
- 14 Aziz Å vuxna får äta den
- 15 Emine Barn får också äta den
- 16 Lulia Barn får också äta den
- 17 Emine Ja::

18 Aziz Vuxna får det bara
 19 Emine Man måste äta mat (.) jätte mat
 20 (.)kommer blir starkare än dinosaurien
 21 Lulia Dinosaurien (.) Dinosau::rien ((för-
 22 ställer rösten))
 23 Aziz Lulia Lulia (.)visst visst(.) visst
 24 visst (.)Michel Jacksson kan riva dino-
 25 saurien(.)visst visst för han har stora
 26 knivor...(gör stora yviga gester med
 27 händerna visar riva med sina fingrar
 28 som han drar över sitt eget ansikte))

Aziz vänder sig till Lulia med en fråga 'Tycker du om soppa' (rad 1- 2). Lulia svarar 'det är den godaste soppan 'm::::' med ett avslutande ljud som verkligen förstärker hur god soppan är (rad 3). En öppning att samtal kring tycke och smak och som fortsätter i den riktningen med Aziz 'Jag gillar inte hård soppa' (rad 4) och Lulia; 'Jag gillar hård soppa, den är jätte stark, den soppan den är jätte stark' (rad 5-6). Vilket även Emine verkar hålla med om 'Den soppan jätte stark' (rad 7). Än så länge verkar barnen överens om att man kan tycka olika.

'Åh:::h' säger Aziz; 'Jag får inte äta stark soppa' (rad 8-9). Han byter därmed riktning i samtalet från *tycke och smak* till vad som är *tillåtet eller inte*. Emine svarar med ett 'Joho' (rad 10) vilket kan tolkas styrande av hans åsikt i en annan riktning en den han själv föreslagit. Aziz går inte in i argumentation av Emines uttalande istället styr han fokus från handlande sitt eget handlande till att i stället fokusera handlande hos *barn*. Att omorientera sitt handlande som Abraham gör när han först samtalar utifrån begreppet *jag* (rad 1-9) till att byta och samtala utifrån begreppen *barn* och *vuxna* (11-18) kan i sammanhanget ses som en gynnsam strategi både för Abraham individuellt och för övriga deltagare. Detta handlande minskar förmodligen deltagarnas risk att personligen behöva redovisa för eller argumentera kring eventuella personliga åsikter eller kritik kring hur äta soppa som vidare kan uppstå och därmed risken för konflikt deltagarna emellan. Detta är en strategi som i det här exemplet innebär att hela samtalsfokuset flyttas från att samtala kring det personliga till ett samtal om det mer allmänna (Goffman, 1981).

Alla tre hakar på varandra och samtalet flyter på även om åsikterna stundtals går isär. Det böljar fram och tillbaka mellan barnen och förutom att avhandla vad *barn* får eller inte tas frågan om vad *vuxna* får eller inte upp. Stämningen är god och glada skratt hörs mellan uttalandena (rad 12-18). Kanske flyter samtalet på för att ingen deltagare nu är i riskzonen att själv bli styrd av deltagarnas åsikter kring regler för vad man måste eller inte eftersom det handlar om *vad andra* inte *de själva* måste eller inte.

Turerna avslöser varandra ända tills Emines inspel 'Man måste äta mat, jätte mat, kommer bli starkare än dinosaurien' (rad 19) gör något med flytet. Samtalet förefaller att stannar upp och komma av sig (rad 19-20). Emine verkar här övergå från en diskussion till regelförhandling, 'Man *måste* äta mat' En stund av tystnad uppstår innan Lulia med förställd röst och dramatiskt uttryck upprepar det sista i Emines inspel, 'Dinosaurien, dinosaurien'(rad 21-22). Som bortblåst är samtalet om vad man får eller inte får. I stället hakar Aziz på samtalet om dinosaurer. Han ger ytterligare associationer till Michel Jacksson och vad som kan förstås som beskrivningar ur den musikvideo där Jacksson klätt ut sig till monster vilken under våren (2011, då data samlats in) varit mycket omtalad bland barnen (rad 23-27).

Utifrån hur samtalet stannar av och deltagarna under en kort stund avvaktar med att fortsätta samtalet kan kanske uttalandet (rad 19) uppfattas som ett hot ' man måste äta mat, jätte mat'. Valet av ordet *man* i vändningen från tal om vuxna och barn i allmänhet kan här tolkas som att *man* faktiskt skulle kunna innefatta de närvarande deltagarnas och därmed försöka styra deras handlande i förhållande till äta soppa, vem som får eller inte får måste eller inte måste. Men genom att inget av barnen väljer att fortsätta samtala kring soppa vad man får eller inte får måste eller inte tar samtalet helt ny riktning och eventuella hot om personliga ställningstaganden elimineras.

I hur deltagarna genom samspel i samtalet successivt förskjuter fokus för samtalet skulle man även kunna tolka in att deltagarna gemensamt samspelar kring att rädda varandras ansikten (*save face*; Goffman, 1967). Genom hur förskjutningen av fokus räddar de enskilda deltagarna från risken att behöva blotta sina personliga åsikter kring regler för om och hur äta soppa.

På så sätt görs samtalet av deltagarna i exemplet till en arena för möjlighet att våga och pröva egna och andras åsikter, bli bemött, möta tillbaka, omformulera sig, ta olika position i samtalet utifrån egna åsikter eller gemensamma. Allt sammanvävs i samspelet utan att deltagarna hamnar i konflikt med varandra.

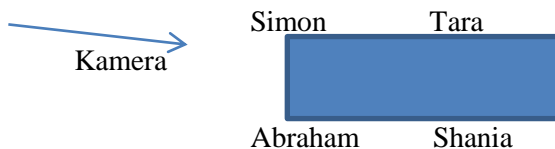
Hur styra varandras uppförande

Att undvika konflikter men ändå argumentera för sina åsikter tar även nästa exempel avstamp i, där åsikterna går isär kring hur mycket mat eller inte man får ta och vad man behöver göra eller inte i förhållande till att skala sin potatis.

Under datainsamlingens gång har olika typer av styrning kring bordsskick och hur mycket eller lite mat barnen förväntas ta ur karotterna som skickas runt vid borden varit i fokus för deltagarnas samtal. Det här exemplet visar hur barn (som vid tillfället sitter själva utan någon vuxen) menings-skapar och gör egna tolkningar av lokala regler för mängd mat och förväntningar på uppförande som sedan ligger till grund för förhandlingar kring måltidsregler.

Måltiden är i sin början Simon 4 år, Abraham 4:3 år, Shania 4:9 år, Tara 4:7 år, skickar matkarotter och fat fram och tillbaka mellan sig. Det serveras fisk, potatis och sallad som barnen tar av och lägger upp på sina tallrikar.

Ex.7 Nej ta inte mycket! (Nr. 37)



- | | | |
|----|---------|---|
| 1 | Simon | NEJ TA INTE MYCKET O::H O::H Jag säger till fröken. ((vrider huvudet från Tara till Abraham)) |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | Abraham | Oh jag kommer säga till fröken du har ätit mycket <u>mycket</u> hela tiden |
| 5 | | |
| 6 | Tara | Jag tar inte <u>mycket</u> |
| 7 | Shania | <u>Nej</u> titta hon har inte mycket |
| 8 | Abraham | Nej hon har inte skalat så här kniven. ((står upp på stolen och visar skala potatis med kniven.)) |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | Simon | Säga till fröken ((vrider huvudet mot ett bord med pedagog)) |
| 12 | | |
| 13 | Tara | Kan du skicka till mig ((vänder sig till Shania och pekar på fisken)) |
| 14 | | |
| 15 | Shania | Varsågod. ((skickar till Tara)) |
| 16 | Tara | Vad är det hära |

17 Shania Det är fisk
 18 Simon Fisk (.) får inte ta mycket fisk sä-
 19 ger till fröken
 20 Shania Bara en okej?
 21 Abraham Bara en okej. Tara okej?
 22 Tara Okej::
 23 Simon Jag vill också en!
 24 Tara Ja då får du skala din då får du ta
 25 en man måste skala först ((*pekar på*
 26 *Simons potatis samtidigt som hon*
 27 *skjuter fisken sakta mot honom*))
 28 Abraham ((*tar en potatis ur karotten*))
 29 Tara Skala! ((*pekar mot Abraham*))
 30 Abraham Ja jag skalar.

Mitt under det att Tara håller på att lägga för sig av maten på sin tallrik reagerar Simon som sitter bredvid och säger med hög och bestämd röst 'NEJ, TA INTE MYCKET.' Han utropar sedan O::H. O::H, skiftar blicken mellan Tara och Abraham och uttalar ett hot om att säga till fröken (rad 1-3). Hans upprörda direktiv blir ett personligt påhopp mot Tara som enligt honom inte gör som man ska när man *tar mat* och ett försök att styra henne i en annan riktning. Abraham uttalar sig i samma riktning som Simon och ljar sig därmed med honom. Hans uttalande om att säga till fröken förstärker Simons protest och graderar på så sätt upp hotet mot Tara. Han graderar dessutom upp anklagelsen mot henne genom påståendet 'Du har ätit mycket mycket hela tiden' (rad 4-5). Genom att gradera upp Simons uttalanden samspejar Abraham på så sätt till att bygga upp en gemensam argumentation och hot mot Tara som verkar syfta till att tydliggöra regelverket kring hur mycket mat man får ta.

Tara går i försvar 'Jag tar inte mycket' med betoning på ordet mycket (rad 6). Hon får stöd från Shania som ljar sig med Taras tolkning kring vad hon anser vara mycket 'Nej titta hon har inte mycket' (rad 7).

Abraham verkar lyssna till Shania. Han ställer sig upp på fotbrädan på sin stol lutar sig fram över bordet och tittar mot Taras tallrik. I händerna håller han sin kniv och en potatis och utbrister 'Nej hon har inte skalat, så här, kniven' han visar genom att föra sin kniv mot potatisen (rad 8-10). Abraham ljar sig på så sätt med både Tara och Shantias tolkningar av händelsen men omformulerar ett nytt påstående kring *hur Tara gör* från att ta mat till att *skala potatis* vid måltiden. Simon som intensivt med blick och kroppsrörelser följer samtalet flikar in 'Säga till fröken' (rad 11-12) och aktualiserar det tidigare hotet samt ljar sig med Abrahams nya inspel.

Tara ignorerar hotet genom att inte kommentera vidare utan vänder sig i stället mot Shania och med hjälp av en pekning mot fiskfatet och ber henne skicka det (rad 13-14). Shania gör det hon blir ombedd om och litar sig med ett handlande som gäller att avleda eventuellt handlande från Abraham och Simon om att iscensätta sina hot om att säga till fröken (rad 15). Två parallella samspel pågår alltså där olika uppfattning kring lokala måltidsregler och tolkningar kring hur göra måltid är i deltagarnas handlingsfokus.

När Tara tittar på fatet hon fått skickat från Shania frågar hon vad det är och får till svar att det är fisk (rad 16-17). Simon som en stund varit upptagen med sin egen mat och inte vidare kommenterat måltiden verkar nu reagera på ordet fisk. Han upprepar med betoning ordet 'Fisk! samtidigt som han vänder sig till Tara och fortsätter' Får inte ta mycket fisk, säger till fröken! (rad 18-19). Därmed aktualiseras åter samtalsfokus på hur mycket man får ta och även hotet om att säga till fröken.

Den här gången ger Shania och Tara direkta responser. Shania tittar mot Simon och säger med vädjande stämma, 'Bara en okej?' (rad 20). Varpå Simon svarar 'Bara en okej' och till Tara 'Tara, okej?' (rad 21). Tara som nu blivit personligt tilltalad svarar lite utdraget 'oke:::j' (rad 22). I stället för att göra motstånd gör nu både Shania och Tara alltså tvärtom. I samband med aktualiseringen av hur mycket man får ta och hot om fröken väljer de nu att lita sig på Simon som bundsförvanter, och inte längre som motståndare. Byte av strategi fungerar och deltagarna verkar ha kommit till någon slags överenskommelse för regler gällande hur mycket mat man får ta. Dessutom verkar Simon släppt hotet om att kalla på fröken.

Simon tittar på fiskfatet som står bredvid Tara, mellan de två men utom räckhåll för honom. 'Jag vill också ha en' (rad 23) Tara tar tag i fatet börjat skjuta det mot Simon men hejdar sig mitt i rörelsen. Hon tittar mot honom och säger uppmanande, samtidigt som hon pekar mot hans potatis' Ja då får du skala din, då får man ta en, man måste skala först' (rad 24-27). Samtidigt sträcker sig Abraham som sitter på andra sidan bordet mot potatiskarotten och tar en potatis till sin tallrik (rad 28). Tara får syn på honom, pekar på potatisen och utbrister med tydligt röst i ett direktiv, utan nedgraderingar eller uppmjukningar 'Skala!' (rad 29) Kraften i Taras direktiv verkar inte lämna något utrymme för ifrågasättande vilket bekräftas av Abrahams omedelbara respons 'Ja, jag skalar' (rad 30).

Den händelseutveckling som sker mellan barnen (rad 23-30) indikerar att Tara bara varit överrens om de måltidsregler som reglerar hur mycket mat man får ta (rad 22) inte något annat. Vad gäller att vara överrens om när man får ta mat eller att när förknippas med att först skala sin potatis har man inte varit överrens om. Då Tara intar en styrande position först mot Simon (rad 24-27) och sedan mot Abraham (rad 29) framstår båda som överrumplade av hennes beslutsamhet och självklara styrande. De kapitulerar omedelbart, rättar in sig under hennes styre och börjar skala sina potatisar.

Exemplet visar hur deltagarna samspelar kring att upprätta lokala regelverk, hur flera regelverk kan förhandlas samtidigt och att bara för att man verkar vara överens om ett regelverk inte säkert kan vara överens om alla tänkbara regler.

Men utan vuxnas styrning tar barnen alltså själva initiativ i att styra måltidsordningen. De går aktivt in i samtalet och utifrån egna tolkningar av hur lokala måltidsregler kan förstås gör de sina röster hörda genom att inta olika positioner. I samtalen mellan barnen tenderar positionerna att växla mellan att vara den som styr till att bli styrd, oftast utan större konflikter, utan snarare i ett ömsesidigt samspel kring att skapa ordning, en ömsesidig socialisering av deltagarna in i en lokal måltidskultur (Kyratzis, 2004; Ochs, 1996). Detta kan jämföras med samtal mellan barn- pedagog (ex.5) där barnen nästan per automatik verkar underordna sig pedagogernas styrning.

6 Diskussion

Vad är signifikativt för en måltid, är det maten, samtalet, deltagandet eller en kombination av allt på samma gång. Hur gör man måltid på förskolan, hur gör barn måltid, finns det *ett* sätt att göra måltid på eller finns det *flera*? Hur skapas en lokal måltidsordning och i förlängningen en måltidskultur?

Under de senaste åren i mitt arbete som förskollärare har vi pedagoger fört ett samtal mellan oss kring om barnen ska ges möjlighet att sitta och äta vid måltiden utan vuxna. Detta har lett till flera försök i den riktningen, men inget som dokumenterats eller utgjort grund för några vidare beslut om hur måltiden ska utformas.

Mitt under vår försöksverksamhet med måltider påbörjade jag min forskarutbildning, och vad kunde väl vara bättre än att fortsätta på de spår som mina kollegor och jag redan varit inne på. Vi hade ställt oss frågor utifrån *vad* som skulle kunna tänkas vara pedagogiskt bäst för barnen, men *hur* barnen själva resonerade kring måltiden hade inte undersökts. Utifrån initiala frågor kring *om barn kan sitta själva vid måltid* och *vad som händer då* växte en övergripande fråga fram; *Hur gör barn måltid?*

Studien har inte för avsikt att avgöra vad som är bra eller inte i förhållande till om barn ska sitta själva utan vuxen eller inte vid måltider. Min intention har främst varit att utforska måltider utifrån ett barn och deltagarperspektiv det vill säga; hur barn i samtal med andra barn genom sitt handlande visar varandra i kamratgrupper hur måltid kan göras och bör göras (Martin, 2012; Melander & Sahlström, 2010) och hur barn själva alltså skapar en social ordning kring måltiden. Som forskare har det varit mitt privilegium att med videokamera få dokumentera *hur* barnen gör måltid för att få nya kunskaper och att kunna visa andra pedagoger och forskare hur barns vardag på förskolan kan se ut (jfr Corsaro, 1982).

Genom att fokusera på samtalet som en arena för studier av måltid har samspelet kring måltidsbordet fungerat som en övergripande aktivitetsram för att utforska och synliggöra deltagarnas orientering, positionering av (Davies & Harré, 1990) och aktörsskap i aktiviteter i samband med måltider och hur olika handlingar framställts av deltagare (barn) i kamratgrupper. Denna studie har då anknutit till tidigare forskning kring positioneringar i kamratgrupper (Corsaro, 1982; Kyratzis, 2004). Frågor som studien berört har alltså handlat om vilket aktörsskap, vilka mönster och strategier som visar sig i samspelet och som barnen agerar utifrån. Svaren på dessa formuleringar har så småningom blivit synliga och möjligt att bena ur med hjälp av samtal-

sanalys (Potter, 1997, Sacks, 1992). Genom att tur för tur följa samtal mellan barnen upptäckte jag olika strategimönster verbala såväl som ickeverbala som barnen använder sig av i olika samtal; de går i allians med varandra och med aktiviteterna, utfärdar hot, disciplinerar varandra, argumenterar, diskuterar, kritiserar, medlar, skrattar och gör motstånd genom att ifrågasätta varandras handlande.

Användandet av videodokumentation (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010) har möjliggjort att data varit möjliga att spela upp om och om igen, att kunna göra tydliga transkriptioner och få syn på olika samtalsmönster (Ochs, 1979). En lärdom att ta med för framtiden är att inskaffa ett än mer omfattande videoredigeringsprogram för att ytterligare underlätta och förfina analysmöjligheterna.

Hur gör barn när de gör måltid?

Deltagande, ansvar och måltidsordning

Fokus har här framför allt varit på barn som sitter ensamma utan vuxna. Hur barn gör måltid, som hela studien utforskar utgår från att studera en måltidsarena som förutom det givna att äta har visat sig beså av en mängd andra olika aktiviteter, samtala, berätta, sjunga, rimma, ramsa, skratta, göra miner, skämta. Det har även visat sig att barnen tar stort ansvar för att en social ordning kring måltiden och de aktiviteter som där ingår, skapas. Barnen mår varandra på olika sätt och ser till att alla barn kommer till bords, får en plats att sitta vid, har bestick och tallrik att äta med, får mat och ser till att maten räcker till alla. De går och hämtar varandra till bordet, fyller på med stolar om det behövs, ser till att det fylls på med mat i karotterna och skickar runt maten till varandra.

De för dialog med varandra om måltidsrutinerna och är delaktiga med åsikter och förslag kring ordning, deltagande och organisation av måltiden, både vad gäller sig själva och andra barn. Detta visar delvis på mönster kring måltidsordning i hemmiljö som flera studier av barn både i Sverige men också i andra länder har dokumenterat (Aronsson & Forsberg, 2010; Aronsson & Gottzén, 2011; Aukrust & Snow, 1998). Men det är här slående hur redan 3- och 4- åringar tar ansvar på ett sätt som annars har visat sig i dokumentation av exempelvis barn i tioårsåldern (Aronsson & Gottzén, 2011).

Kring måltider skapas en lokal kultur och socialisationsmönster beroende på vilka som deltar och vad som händer vid ett givet tillfälle. Detta kan beskrivas utifrån att deltagare i givna situationer socialiserar in varandra och därmed skapar en lokal måltidsordning. På förskolan socialiserar barnen in varandra i måltiden till en särskild måltidsordning. I mina data upplever jag aldrig att en måltidssituation går över styr eller att det skapas kaos i barn-

grupperna utan det finns hela tiden ett samspel mellan barn- barn och barnpedagoger (jfr Evaldsson & Cekaite, 2012).

Deltagande och regelverk

Det verkar finnas en vilja att samspela i att finna lösningar på de problem som kan uppstå mellan barnen, att skapa en lokal social samspelsordning (Goffman, 1959) där det ingår att utforma olika *regelverk* för olika situationer. Barnen för återkommande seriösa och långa samtal kring hur regelverk ska se ut för givna aktiviteter som vem som ska ta mat först, om det ska vara tillåtet att sjunga vid matbordet, hur mycket eller lite mat man får ta och om man måste skala sin potatis innan man tar annan mat på tallriken. Barnen lyssnar på varandra och följer varandras resonemang, de håller med eller tycker något annat och ibland ber de om hjälp att formulera sig från något annat barn eller en vuxen. Barnen tar ansvar för att komma fram till olika lösningar ibland på ett sätt som skulle kunna tolkas som att de tar ansvar för att göra ett jobb som man historiskt och traditionellt utgått från att vuxna ska ansvara för (Frykman & Löfgren, 1979). Barnen visar en förståelse för hur regler och upprättande av regelverk fungerar när det gäller att styra den vardagliga organiseringen av måltiden och dem själva inom ramarna olika aktiviteter (Aronsson, 2012). På så sätt skapas förutsättningar för barn att kunna kontrollera och styra över sig själva och att göra aktiva val som påverkar deras vardag (Corsaro, 1988).

I pedagogrollen ingår att styra barnen inom för förskolan givna regelverk övergripande för svensk förskola och lokala. Barnen verkar ta dessa regelverk till sig och i vissa förhandlingar som uppstår mellan barnen kan man skönja spår av dessa olika regelverk som pedagoger förmedlat till barnen. Barnen sätter sedan sin egen prägel på olika regler genom egna och kamraternas tolkningar (Goodwin, 2006). Inom ramen för måltidssamspillet lägger barnen ned mycket arbete, inte bara på att efterleva en lokal måltidsordning, utan också på att forma och omforma regelverk kring måltiden.

I denna studie ser vi exempel hur barnen inte bara efterlever lokala regler, utan hur de har utdragna förhandlingar kring hur reglerna ska se ut; exempelvis hur många skivor ost eller bröd man får ta, när man får sjunga vid bordet eller när man inte får störa andra. Det finns ingen officiell ”ordningsman” vid bordet, men barnen tar själva på sig uppdraget att inte bara ta ansvar för varandra (att alla får en plats och får mat), utan också för att det ska finnas regler som säkrar en allmänt godtagbar social ordning för hur måltiden ska gå till.

Samtal och Språksocialisation

Med tanke på att studien omfattar trettio barn som mellan sig har kopplingar till minst 14 olika språk och kulturer syns förvånansvärt lite av andra kulturella inslag i verksamheten, överlag och i synnerhet under måltiden. Barnen talar nästan uteslutande svenska, alltså ett *lingua franca* och de diskuterar aldrig med personalen eller andra barn om religion (t.ex. bordsbön). Detta kan tolkas som en konsekvens av att förskolan vad gäller måltid redan på förhand har anpassat maten och organiseringen av måltiden till att vara något av en neutral arena (Ehn, 1983;1986). Som framgått här tidigare serveras till exempel inte mat där fläsk ingår. Barnen gör måltid på sitt eget sätt, men inom ramarna för en svensk förskolekultur som verkar prägla deras handlingar.

Men barnen visar stor social kompetens att göra måltiden till en plats som kan vara tillgänglig för alla, där alla barn som vuxna kan känna sig bekväma och avslappnade. Det handlar om betydande ansvarstagande för barnen för att alla ska få vara med, alla ska få mat och ingen ska störa någon annan. I gruppen finns barn med olika hudfärg och med olika kulturell bakgrund, men det finns nästan inget i måltidsrutinerna som inte också hade kunnat förekomma i vilken annan förskola som helst.

I samtalen kring borden följs en lugn turordning för samtalet och det är sällan någon som pratar i munnen på någon annan. Samtalsämnena växlar och med få undantag deltar de barn som sitter vid samma bord i de samtal som förs. Barnen lyssnar på varandra, lägger till nya detaljer och gör kopplingar till vad som händer på förskolan, vad de gör på fritiden och saker som hänt i familjen. De tar ibland strid för sina egna åsikter men kan också värna om andras och försvara dessa. Inte sällan hörs skratt och skämt som barnen delar med varandra och på mina videoinspelningar kan ses hur barnen gärna följer upp skämt och andra uttalanden som görs med olika uttryck, miner och kroppsrörelser på sätt som annars har visats vad gäller äldre barn (Evaldsson, 2005). Barnen visar stor acceptans för varandra och även om de stundtals går in i samtal och kritiserar varandra både i hur man talar och eller hur man uppträder vid matbordet uppstår sällan längre konflikter.

Ett antagande kring hur det kan vara möjligt för barnen som inte är mer än mellan tre och sex år gamla att föra så pass avancerade samtal mellan sig kan hänvisas till tidigare studier av språk och språksocialisering mellan barn, syskon - och kamratgrupper (Kyrtzisz, 2004; Ochs, 1996; Schieffelin, 1990). Redan tidigt i livet görs barn till del av den språkkultur de vistas i och därmed socialiseras de in i hur det går att använda språket i givna situationer. Vad denna studie visar är barn som i måltidsituationen använder olika språkliga resurser både verbala och ickeverbala. Dessa barn ges och tar alltså möjlighet och tillfälle att aktivt pröva och vidare utforska språk tillsammans med kamrater i ett socialt sammanhang. Denna möjlighet vågar jag påstå kan ses som en viktig del i barnens vidare språksocialisation

Slutsats och relevans

Min egen slutsats kring den inledande frågan om att i förskolan barn kan sitta själva utan vuxna och göra måltid är utifrån studiens resultat positiv. Mina data visar hur barn är delaktiga och att barn tar stort ansvar för hela måltidsorganisationen och att de dessutom är delaktiga och aktiva i att skapa egna regelverk kring förskolans måltidskultur.

Detta får mig att bli nyfiken på om barn är lika delaktiga och aktiva inom andra situationer på förskolan. För förskolepraktiken kan ökade kunskaper kring hur barns deltagande och aktörsskap i givna situation görs, visa riktning för hur pedagoger på förskolan kan göra aktiva val kring planering och organisation för barns deltagande i olika situationer och aktiviteter i verksamheten. Synliggörande av hur barn deltar och på vilka villkor i olika situationer i förskoleverksamheten ger viktig kunskap som på sikt kan ge nya tankar kring barns delaktighet och deltagande i verksamheten. Kunskap om hur barns vardag på förskolan ter sig blir värdefull för att kunna sträva efter ännu högre grad av barns medbestämmande, delaktighet och påverkan av sin egen vardag.

REFERENSER

- Aarsand, P. (2007). Computer and video games in family life: The digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*, 14(2), 235-256.
- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral: Dilemman i deltagande observationer. I J. Cromdal, A. Sparrman, A-C. Evaldsson & V. Adelswärd. *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss. 148-167). Lund: Carlssons förlag.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-interaction and social choreography. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 75-89.
- Aronsson, K. (2006). Doing family: An interactive accomplishment. *Text & Talk*, 26, (4/5).
- Aronsson, K. (2012). Familjeliv och vardagens tidspolitik: Förhandling mellan föräldrar och barn. I L. Aarsand & P. Aarsand. *Familjeliv och lärande* (ss 23-42) Lund: Studentlitteratur
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2009). Förhandlingar mellan föräldrar och barn. I A.M. Markström, M. Simonsson, I. Söderlind & E. Änggård, (Red.), *Barn, barndom och föräldraskap* (ss 136-154). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society*, 22 (2), 137-154.
- Aronsson, K., & Forsberg, L. (2010). Generationspositioner och förhandlingar vid middagsbordet. I A. Banér (Red.), *Barnets familjer ur barnkulturella perspektiv* (ss. 23-38). Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för Barnkulturforskning.
- Aronsson, K., & Gottzén, L. (2011). Generational positions at family dinner: Food morality and social order. *Language in Society*, 40, 1-22.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15.
- Beck, U. (1997). Democratization of the family. *Childhood*, 4, 151-166.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with your fingers: Parental politeness in family discourse. *Journal of Pragmatics*, 19, 259-288.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. New York: Routledge. (original på franska, 1979).
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: Embodied actions and affective displays. *Text & Talk*, 30, 1-25.
- Corsaro, W. (1979). 'We're friends right': Children's use of access rituals in nursery school. *Language Sociology*, 8, 315-336.
- Corsaro, W. (1982). Something old and something new: The importance of prior ethnography in collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods & Research*, 11, 145-166.
- Corsaro, W. (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. *American Sociological Association*, 61(1), 1-14.
- Corsaro, W. (1988). Peer culture in the preschool. *Theory in Practice*. 27(1), 19-24.
- Corsaro, W. (1988). Discussions and friendship: Socialization processes in peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Association*, 53(6), 879-894.
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55, 160-177.
- Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood*. (2 uppl.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. (3 uppl.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Malmö: Liber.
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga kulturmötet: Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber

- Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Oxford: Blackwell. (original på tyska 1939).
- Elias, N. (1989). *Sedernas historia*. Stockholm: Atlantis.
- Eriksen Ødegaard, E. (2006). What's worth talking about?: Meaning-making in toddler - initiated co-narratives in preschool. *Early Years*, 26(1), 79-92.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). What's up on the teachers' agenda? Teachers' didactic projects in co-narration with very young children. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 45-64.
- Ervin-Tripp, S. (1976) "Is Sybil There?" The structure of some American English directives', *Language in Society*, 5, 25-67.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J. and Lampert, M. (1990). Politeness and persuasion in children's control acts', *Journal of Pragmatics*, 14, 307-31.
- Evaldsson, A-C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, 16 (6), 763-786.
- Evaldsson, A-C., & Cekaite, A. (2012). Syskonskap, samspel och lärande i vardagligt familjeliv. I L. Aarsand & P. Aarsand. *Familjeliv och lärande*. (ss.47-63). Lund: Studentlitteratur
- Evaldsson, A-C., & Sparrman, A. (2009). Barns Kamratkulturer ♥ Barns visuella kulturer=Sant: Två analyser av barns samtal om reklam. I J. Cromdal, A. Sparrman, A-C. Evaldsson, & V. Adelswärd. *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. (ss. 92-147). Lund: Carlssons förlag.
- Fasulo, A., Loyd, H. ,& Padiglione, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices: A cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18, 11-33.
- Folke, E. (1929). *God ton i sällskapslivet*. I E. Nylén, (Red.) Hemmets uppslagsbok. Fjärde bandet. Malmö: Världslitteraturens Förlag.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 209-221.
- Forsberg, L. (2009). Managing time and childcare in dual-earner families. Unforseen consequences of household strategies, *Acta Sociologica*, 52, 162-175.
- Forsberg, L. (2010). Engagerat föräldraskap som norm och praktik. *Sociologi idag*, 40,(1-2), 78-98.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Frykman, J., & Löfgren, O. (1979). *Den kultiverade människan*. Malmö: Gleerups.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. England: Penguin Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual.:Essays in face- to- face behavior*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 123-132.
- Goodwin, M. H. (1990). *He said- she said.:Talk as social organization among black children*. Blomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive / response sequences. *Text and Talk*, 26,(5), 15-544.
- Grieshaber, S. (1997). Mealtime rituals: Power and resistance in the construction of mealtime rules. *British Journal of Sociology*, 48, 649-666.
- Halldén, G. (1991). The child as project and the child as being: Parents' ideas as frames of reference. *Children & Society*, 5(4), 334-346.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 12-23.
- Halldén, G. (2006). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Etnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J.,& Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analyzing social interaction in everyday life*. Storbritanien: Sage Publications.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Heidegren, C - G., & Wästerfors, D. (2008). *Den interagerande människan*. Malmö: Gleerups.
- Heritage, J. (1978). Aspects of the flexibilities of natural language use. *Sociology*, 12, 79-103.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hägglom, J., & Sahlström, F. (2003). Katalogisering av inspelat videomaterial. I H. Pérez Prieto, F. Sahlström & H. Melander. (Red.), *Från*

- förskola till skola: berättelser från ett forskningsprojekt.* (Pedagogisk Forskning i Uppsala 149, ss. 209-224). Uppsala: Uppsala universitet.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* Oxford: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood.* Basingstoke: Falmer Press.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000). Måltidssituationen på förskolan – ur ett omsorgs och lärandeperspektiv. *Rapport från nätverk för barndomsforskning*, 20-21 november: Göteborg.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg- en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Juul, J. (2000). *Nu ska vi äta: Om barnfamiljens måltider.* Köpenhamn: Förlaget Apostrof.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kyratzis, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Livsmedelsverket. (2007). Bra mat i förskolan. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Läroplan för förskolan Lpfö 98 (2010). Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Martin, C. (2010). Lärande i undervisning. I *Resultatdialog*, Vetenskapsrådets Rapportserie. 15. (ss.110-114). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Martin, C., & Evaldsson, A-C. (2012). Affordances for participation: Children's appropriation of rules in a Reggio Emilia School. *Mind, Culture, and Activity*, 19, 51-74.
- Martin Korpi, B. (2006). *Förskolan i politiken: Om intentioner och beslut bakom svensk förskolas framväxt.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Melander, H., & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion.* Stockholm: Liber.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. I E. Ochs, & B. Schieffelin, (Red.) *Developmental Pragmatics* (ss. 43-72). New York, NY: Academic Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. I J. J. Gumpertz & S. C. Levinson (Red.), *Rethinking linguistic relativity* (ss 407-437). Cambridge: Cambridge University.
- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: three developmental trajectories. *Ethos*, 37(4), 391-423.

- Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61, 7-46.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization: *New directions for child and adolescent development*, 111, 35-49.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1992). Family narrative as political activity. *Discourse & Society*, 3, 301- 340.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1992). I C. Kramsch, C. McConell-Ginet, & C-G. Kramsch (Red.), *Text and context: Crossdisciplinary perspectives or language study*. Lexington: DC Heath.
- Ochs, E., Greasch, A. P., Mitteman, A., Bradbury, T., & Repetti, R. (2006). Video Ethnography and Ethnoarcheological tracking. I E. E. Kossek, M. Pitt- Catsoupes & S.A. Sweet (Red.), *The work and family handbook: multi-disciplinary perspectives, methods, and approaches* (ss.387-409). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet: Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analyzing natural occurring data. I D. Silverman, & D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. (ss.144-160). London: Sage Publications Ltd.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Ribbing, M. (2005). *Nya stora etikettboken: Raka råd till vardag och fest*. Stocholm: Bokförlaget DN.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutal apprententice: The making of parenthood and childhood in family dinner conversation. *Human Development*, 44(6), 340-361.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Vol. II. Cambridge, Ma: Blackwell.
- Schegloff, E. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216.
- Simmons-Christenson, G. (1997). *Förskolepedagogikens historia*. Stockholm: Natur och Kultur
- Skollagen (2010:800).
- SOU 1972: 26. *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet

- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: Bilder, medier och praktiker*. Linköping (Studies in Arts and Science 250. Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings universitet.
- Sterponi, L. (2009). Accountability in family discourse: Socialization into norms and standards and negotiation of responsibility in Italian dinner conversations. *Childhood*, 16 (4), 441-459.
- Tulviste, T., Mizera, L., DeGeer, B., & Tryggvason, M.-T. (2002). Regulatory comments as tools of family socialization: A comparison of Estonian, Swedish and Finnish mealtime interaction. *Language in Society*, 31(5), 655-678.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011) God forskningssed. Hämtad 15 november, 2012 från www.codex.vr
- Weiner, G. (1992). De ”olydiga” mödrarna: Konflikter om spädbarnsvård på en Mjölkdroppe. *Historisk Tidskrift*, 4, 488-501.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Open University Press.

Bilaga 1

Till föräldrarna på förskolan

Hej!

Jag heter Ulrika Munck Sundman och går en Forskarskola på Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms Universitet.

I min forskning vill jag studera språk och språkutveckling hos förskolebarn. Mitt intresse är att förstå hur samtal mellan flera barn går till och hur de gör sig förstådda och fångar upp det andra barn säger och gör.

För att förstå mer om hur barn använder språk tillsammans med jämnåriga vill jag observera och videospela samtal mellan barn på förskola. Framst kommer jag att koncentrera mig på samtal vid och runt olika mat situationer ex. frukost, lunch och mellanmål på er förskola.

Deltagandet är frivilligt och ni kan när som helst avbryta deltagandet. Vid redovisning av materialet är det anonymiserat och inget enskilt barn kommer att vara identifierbart.

Videofilmerna förvaras i ett stöldsäkert skåp på institutionen och de kommer inte att visas för obehöriga. Det är framförallt jag och min handledare, professor Ann-Christin Cederborg vid institutionen som kommer att ta del av videofilmerna. När projektet är avslutat förstörs videofilmerna. Undersökningen skyddas av sekretesslagen och vi har tystnadsplikt.

För att få möjlighet att genomföra studien ber vi er ta ställning till om ni ger tillstånd till att ert barn blir filmat av mig. Om ni godkänner deltagande ber jag er skriftligen underteckna samtycket nedan.

Om ni har några frågor kan ni när som helst kontakta mig eller min handledare via email eller telefon.

Med Vänliga Hälsningar

Ulrika Munck Sundman
Licentiand Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen
106 91 Stockholm
Email address: ulrika.munck-sundman@buv.su.se
Telefon: 08-120 762 25

Ann-Christin Cederborg
Professor Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen
106 91 Stockholm
Email address: ann-christin.cederborg@buv.su.se
Telefon: 08-120 762 21

Jag samtycker till att mitt barn video filmas för projektet:

Barnets namn:.....

Förälders namn:.....