

Kreativt ätande: Mat och låtsaslek i förskolans måltider⁷

Annerose Willemsen, Sally Wiggins & Jakob Cromdal, Linköpings universitet

© Författarna



<https://doi.org/10.3384/ecp202.6>

⁷ Detta är en kortare version av en artikel tidigare publicerad som: Wiggins, S., Willemsen, A., & Cromdal, J. (2023). Eating Prickly Peas: Sharing Play Worlds During Preschool Meals. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00380-z>

Introduktion

Lek har länge utgjort själva stommen för förskolans pedagogiska verksamhet och på senare år har man börjat tala om lekresponsiv undervisning (Pramling et al., 2019). I förskolelitteraturens lekorientering är måltiden ett undantag; den beskrivs främst som ett tillfälle för omsorg, samvaro och i viss mån lärande. Lek är dock en stor del av barnens värld och kan följaktligen även uppstå under måltiden, även om det kan tyckas utgöra motsatsen till gott bordsskick eller ätande (Bae, 2009). Tidigare forskning visar att det kan vara svårt för lärare att veta hur de ska hantera barnens lek under måltiden, då de upplever en utmaning i att balansera strukturerade måltidsrutiner och en rolig social atmosfär där barnens intresse får styra (Brennan, 2007; Hansen et al., 2017). Samtidigt har andra studier visat att låtsaslek under måltiden kan vara gynnande då det hjälper barn att vara delaktig i interaktionen (Bae, 2009; Holmes, 2012; Mechling, 2000).

Den skenbara motsatsen mellan lekfullhet och regelstyrda rutiner under måltiden är även synlig i den ringa uppmärksamheten som måltidsleken fått i litteraturen. Tidigare forskning har varit mest teoretisk (Mechling, 2000) eller baserad på observationer och audioinspelningar (Bae, 2009; Dotson et al., 2015; Holmes, 2012). Här visas bland annat hur lek kan gynna barnens agens under måltiden, till exempel för att utöva makt och underminera måltidsregler (Mechling, 2000), men även för att se på mat på olika sätt (Holmes, 2012) och för att engagera sig i måltidsinteraktionen tillsammans med de andra deltagarna vid bordet (Bae, 2009). Även om dessa studier pekar på värdet av låtsaslek under måltiden finns det hittills mycket lite empiri om hur sådana lekaktiviteter ser ut och vad de kan ha för relevans för själva måltiden.

Den pedagogiska vikten av lek i förskolan samt ovannämnda spänningsfältet mellan regelstyrda rutiner och en rolig matstund har gett upphov till denna studie som ämnar att utforska vad som faktiskt sker när barn leker med maten under förskolemåltiden. Genom att fokusera på både sekventiella och multimodala aspekter av barnens låtsaslek med maten studerar vi hur leken ser ut: vi utforskar hur det initieras och mottas av de andra måltidsdeltagarna, och vad ätandet har för roll i leken. Dessa analyser tyder också på vissa affordanser som lek har för förskolemåltider.

Data och metod

Till grund för denna studie ligger en videokorpus om totalt 97 luncher (ca 68 timmar) inspelade på fyra olika förskolor i tre längre perioder om ett antal veckor, utspritt över ca 1,5 år. Varje lunchmåltid spelades in med en 360-graderskamera mitt på bordet, två vanliga kameror monterade på väggen/en hylla nära bordet och två mikrofoner på varsin sida på bordet. Forskarna var inte närvarande under måltiden, utan måltiden gick till som vanligt. Forskningsprojektet har prövats och godkänts av den svenska etikprövningsmyndigheten (diarienummer 2020-00496) och samtycke har samlats av lärarna och vårdnadshavare till barnen som är med i forskningen. Barnens medgivande har även säkerställts kontinuerligt, såväl muntligt som genom att vara uppmärksam mot visuella signaler på obekvämlighet i inspelningarna. Barnen, lärarna och förskolorna har avidentifierats med hjälp av videofilter och pseudonymer.

Första av tre datainsamlingsperioder (ca 35 av 97 inspelade måltider) har inventariserats med sikte på episoder där matrelaterad låtsaslek är en central aktivitet som initierades av ett barn. Låtsaslek är operationaliserad i denna studie som tillfällen då mat är synligt använd som något annat än just mat genom språk, gester, eller andra resurser (i linje med Garvey & Berndt, 1975). Fler än 20 förekomster har identifierats och analyserats.

Studiens fokus har inspirerats av Vygotskis (1967/2004) idéer om fantasi och kreativitet och tar ett teoretiskt avstamp i etnometodologi (Garfinkel, 1967), där man strävar efter att beskriva socialt samspel utifrån ett deltagarperspektiv. Multimodal interaktionsanalys har använts för att i detalj kartlägga måltidens olika semiotiska fält (Goodwin, 2000; Mondada, 2007). Transkriptionerna har gjorts med hjälp av programmet DOTE (McIlvenny et al, 2022). Analysen visar hur verbal kommunikation samordnas med förkroppsligat handlande samt med spatialt förankrad användning av olika artefakter: tallrikar, bestick, och inte minst, mat.

Analys

I denna del av texten lägger vi fram två exempel som tydligt visar hur låtsaslek med mat kan gå till under förskolans luncher. Exempelen visar hur leken initieras av ett barn med hjälp av ett flertal språkliga och kroppsliga resurser, och hur de sedan bjuder in andra till sin lek. Vi kommer även att se hur de andra deltagarna vid bordet mottar inbjudan och hur ätande och lek samexisterar och formar exempel på multiaktivitet (Haddington et al., 2014).

I det första exemplet är det Jennifer som initierar leken medan hon lägger mat på sin tallrik och annonserar att hon ska göra maten fin. Hon äter lunch i sällskap med sin lärare och ett annat barn, Fiona.

Excerpt 1. Taggiga ärtor (MNP1_X_02_A_26m_37s)

01	JEN	wooh! (.) ja ska göra den jättefin
02	TEA	oj (0.6) vad blir det för nåt
03		(2.0)
04	JEN	det ska bli en s:- (0.2) det ska faktiskt bli en taggis
05	TEA	va e <u>de</u> ?
06	JEN	AJ!# ((rör ärta))
	fig	#fig1.1
07	TEA	humf?
08	JEN	AJ! ((rör ärta))
09	FIO	[(titta;)]
10	TEA	[sticks den?]
11	JEN	ah, (0.8) jag ska putta ner lite den.
12		(0.2)
13	TEA	var försiktig när du äter dom.
14	JEN	mmh,
15	TEA	>hm hm hm<
16	JEN	det kanske blir (.) taggor i min mun!
17	TEA	hm hm hm
18		(1.0)
19	JEN	mh- (0.4) jag får äta såhär- am >am am am am am am<
20		(snabb) å svälja.
21	TEA	mhm,
22	JEN	jag kan se om jag (får såna där) (.) taggor i- (0.4)
23		<magen>!
24		(2.0)
25	TEA	får tugga dom då kanske. (0.2) så dom inte blir så taggia_
26		(1.0)
27	JEN	jag äter den. (0.2) hehh jag är redo.
28	TEA	är du redo.
29		(0.6)
30	JEN	>okej< .hh



Figur 1.1

31 (0.6)
 32 TEA du är modig
 33 (2.4) ((Jennifer för maten till munnen))
 34 JEN aj! (.) aj aj aj aj aj aj aj [aj aj ((ryckningar))
 35 TEA [vad det (sticker) ärtor.
 36 JEN aj aj aj aj aj aj ahmmm ((ryckningar))
 37 TEA hur var dina ärtor Fiona.=var dom också så här taggia.
 38 stickia
 39 JEN oh-
 40 (1.0) ((Fiona skakar på huvudet))
 41 TEA nej

När Jennifer annonserar att hon ska göra maten "jättefin" engagerar läraren sig och frågar vad det ska bli (r. 02). Därmed öppnar hon upp för barnets fantasi, vilket vi ser i Jennifers svar att det ska bli en "taggis" (r. 04). Jennifer hittar alltså på ett substantiv från adjektivet 'taggig' och attribuerar därmed en låtsasegenskap till ärtorna på hennes tallrik. Genom att undra vidare (r. 05), gynnar läraren en fortsatt utveckling av låtsassceneriet varpå Jennifer pillar med sitt finger på ärtorna och låtsas att hon stuckit sig (r. 06-08, fig. 1.1). När läraren undrar om ärtorna sticks (r. 10) bekräftas detta av Jennifer (r.11). Härmed har de alltså gemensamt etablerat en låtsassituation där ärtorna är taggiga och sticks när man rör dem.

Låtsasvärlden upprätthålls i det efterföljande samspelet, där läraren rekommenderar försiktighet när Jennifer ska äta ärtorna (r. 13), samtidigt som hon därmed gör en övergång till ätandet av maten. Jennifer fortsätter utveckla leknarrativet (r. 16, 19-20) då hon konkretiserar strategin för att äta ärtorna. Efter lite till diskussion om det (r. 22-25) förklarar Jennifer sig redo att äta dem (r. 27). Läraren spelar fortfarande med i låtsasvärlden och kallar Jennifer för modig (r. 28-32), vilket ännu en gång betonar ärtornas taggiga karaktär samt återigen dirigerar flickan mot att äta av maten. När Jennifer sedan äter ärtorna behandlar hon dem som riktigt taggiga igen genom att vokalisera ont och göra ryckningar under tuggandet (r. 34, 36). Läraren är fortsatt engagerad och bjuder även in Fiona, det andra barnet vid bordet, till låtsasleken (r. 35, 37-38).

Excerpten visar alltså att låtsaslek initierad av ett barn kan gemensamt byggas upp av både lärare och barn. Läraren i detta exempel engagerar sig aktivt och initierar nästa steg i narrativet varmed hon subtilt styr aktiviteten mot att maten blir äten. På så sätt uppstår en multiaktivitet (Haddington et al., 2014) i måltidsinteraktionen, där en rolig utflykt till en låtsasvärld blir produktivt sammanflätad med det institutionella uppdraget att se till att barnen får i sig mat.

Det andra exemplet visar hur ett leknarrativ utvecklas utifrån ett barns manipulering av maten på sin tallrik och hur de andra barnen vid bordet aktivt engagerar sig i låtsasleken. I detta exempel är det Maria, Emil, Emma och deras lärare som äter lunch tillsammans. Precis innan excerpten undrar Emil över potatisens mjukhet medan Maria har manipulerat maten på sin tallrik så att ärtorna ligger i såsen och är 'instängda' av potatis- och fiskbitar. När läraren förklarar för Emil varför potatisen är mjuk, pekar Maria mot sin tallrik och meddelar de andra att ärtorna är omringade och "kan inte gå nånstans".

Excerpt 2. Potatismur (MNP1_Y_01_A_14m_06s)

01 TEA de här e ju kokt potatis,
 02 då blir den lite mjuk [för att man har kokat den]

03 MAR [kolla den kan inte- (.)]
 04 dom kan inte gå nån#stans (.) ärtorna
 fig #fig 2.1
 05 TEA nhhähej dom e fasth!#
 fig #fig 2.2

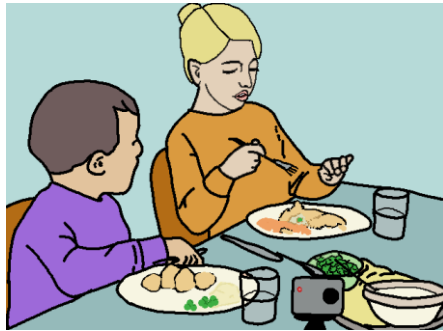


Figure 2.1



Figure 2.2

06 (1.0)
 07 MAR m:hhehe! heh
 08 (1.0)
 09 TEA potatismur
 10 (1.0)
 11 EMM och en- (.) [och-
 12 EMI [och en fisk som dörr.
 13 (0.7)
 14 TEA en fisk som dör? (0.2) mheh[he
 15 MAR [no:: va vill du potatisar och
 16 ärtor
 17 TEA he[hehe
 18 MAR [hehh
 19 EMM och ärtorna är ju fast i- (0.2) i skuggslem
 20 (0.5)
 21 TEA VA?
 22 (0.4)
 23 MAR å de här- å de här- (0.2).hh vettu (.) dom här sitter
 24 också fast
 25 (0.8)
 26 MAR .hh dom kan inte gå ut piw [piw piw ((vippar med gaffeln))
 27 TEA [mäh-
 28 (0.8)
 29 TEA hur ska dom komma loss då?
 30 MAR nu gick alla ut trt [trt trt trt trt [trt ((vippar igen))
 31 TEA [oj [maria kan du
 32 sätta dej på rumpan
 33 MAR ohhh sätter mej på frumphanf=
 34 EMM emil [du mä får s]ätta dej på rumpan, inte på knäna.
 35 TEA [jättebra]
 36 MAR kolla# här! (0.2) .hh dom gick ut nu.
 fig #fig 2.3
 37 TEA åh (.) du rädda dom!
 38 (0.8)
 39 EMI [bara en
 40 EMM [()
 41 MAR bara två (.) .hh ärtan å så potatisen
 42 TEA m::h, (.) smaka å se hur de smakar

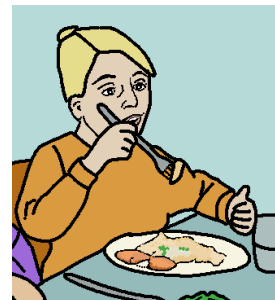


Figure 2.3

I detta exempel initieras leken genom att Maria presenterar ärtorna som agentiska, det vill säga som levande varelser som på grund av omständigheterna på tallriken inte kan röra på sig (r. 03-04). Läraren engagerar sig och validerar låtsasleken genom att gå med i den och erbjuda en till beskrivning av det som pågår på Marias tallrik ("dom e fast", r. 05). På rad 9 erbjuder hon till och med en kreativt kategorisering av potatisen runt ärtorna som "potatismur" och därmed transformeras (Schwarzman, 1978) maten till en byggnadsstruktur. Emil, som har tittat på Marias tallrik ett tag, föreslår att fisken är en dörr (r. 12) vilket är kongruent med byggnadstemat men läraren missuppfattar Emils tur och behandlar hans bidrag med förvåning (r. 14).

Maria fortsätter sedan sitt leknarrativ genom att föra en dialog med maten på tallriken, medan Emma engagerar sig och hävdar att ärtorna sitter fast i skuggslem (hon gör därmed en intertextuell referens till SVT-sommarprogrammet Sommarskuggan). Det ska noteras här att både Emil och Emma är engagerade i narrativet om just Marias tallrik: de är kroppsligt orienterade mot den och ramar även in sina bidrag som fortsättningar av det narrativet genom att använda det konnektiva "och". Emmas förslag tas dock inte upp, utan narrativet fortsätter om ärtorna som hålls fångslade av potatis och fisk (r. 23-26, 29). När läraren sedan frågar om hur ärtorna ska komma loss (r. 29), initierar hon därmed en nästa fas i narrativet som siktar mot lösningen av ärtornas problem och möjligen även ätande. Maria snappar genast upp idén och börjar lösa problemet genom att låtsas att hon bänder loss ärtorna med gaffeln och plötsligt är alla ärtor fria från sin fångenskap (r. 30). Samtidigt pauser läraren sin lekengagemang för att upprätthålla bordsskick och hon tillrättavisar Maria att sitta ordentligt på rumpan (r. 31-32), vilket Emma upprepar åt Emil som även han vikt in benen under rumpan (r. 34). Maria lyder och tar sedan en bit potatis och en ärta på sin gaffel och annonserar ärtornas rymning (r. 33-36). Efter att ha berömt Maria för att hon satt sig stiger läraren in i låtsasvärlden igen och firar ärtornas räddning tillsammans med Maria (r. 37). Sedan, nu när Maria ändå har mat på sin gaffel, initierar hon stegen till att smaka ärtorna (r. 42) och kombinerar därmed både låtsasvärlden och den riktiga världen. Efter detta tar Maria en tugg och börjar äta.

I detta exempel hjälper läraren alltså Maria att utveckla sitt låtsasnarrativ, samtidigt som hon nästan sömlöst går från låtsasvärlden där ärtorna har blivit fångar och behöver befrias till den riktiga världen där barnen ska sitta ordentligt och äta sin lunch, och tillbaka till låtsasvärlden. Återigen visar analysen alltså att förskolemåltiden är en form av multiaktivitet (Haddington et al., 2014) där de olika engagemangen inte nödvändigtvis utesluter varandra, utan till och med kan kombineras så att både skojande och ätande går hand i hand.

Diskussion

Analysen har visat hur låtsaslek med mat uppstår spontant under barns måltider i förskolan. Både måltidens materialitet och barnens tidigare erfarenheter och kunskap kan generera fantasi och kreativitet vid bordet (cf. Vygotski, 2004) och möjliggör på så sätt spontant skapande av låtsasvärldar som är visuellt tillgängliga och därför även kan delas med de andra deltagarna vid bordet. Barnen i våra exempel gör sina låtsasvärldar synliga både verbalt och kroppsligt, till exempel genom att peka. Vidare visar analysen hur de andra deltagarna bidrar till och agerar i låtsasleken. Av särskilt intresse för pedagogiskt arbete är förskollärares agerande som på olika sätt stöttar barnens kreativa aktivitet och deltagande i den gemensamma leken, samtidigt som de strävar efter att rikta fantasivärldens händelser mot att maten blir uppäten.

Analysen visar också att låtsaslek inte utgör motsatsen till ätande, utan att de kan förenas och på så sätt ge barn möjlighet att äta och delta i socialt samspel samtidigt. Dessutom har analysen visat att ätande kan vara en central del av leken och att de två aktiviteterna alltså kan forma en välfungerande multiaktivitet (Haddington et al., 2014). Resultaten pekar därmed på nya sätt att förstå måltiden som en viktig arena för pedagogiskt arbete. Matens ibland långa väg till munnen kan omfatta glädje, humor, och gemenskap samt stimulera fantasi och kreativitet.

Referenser

- Bae, B. (2009). Children's right to participate—challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Brennan, M. (2007). A culture of tenderness: teachers' socialisation practices in group care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 137–146. <https://doi.org/10.1080/13502930601089950>
- Dotson, H. M., Vaquera, E., & Argeseanu Cunningham, S. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22, 362–376.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L., & Nevile, M. (Eds.). (2014). *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*. John Benjamins.
- Hansen, S. R., Hansen, M. W., & Kristensen, N. H. (2017). Striated agency and smooth regulation: Kindergarten mealtime as an ambiguous space for the construction of child and adult relations. *Children's Geographies*, 15(2), 237–248. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1238040>
- Holmes, R. M. (2012). Young children's table talk with peers in early childhood settings. *Children's Folklore Review*, 34, 41–60.
- McIlvenny, P., Davidsen, J., Kovács, A., & Stein, A. (2022). DOTE: Distributed Open Transcription Environment. Computer programme, Github. <https://github.com/BigSoftVideo/DOTE/>
- Mechling, J. (2000). Don't play with your food. *Children's Folklore Review*, 7–24.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerföf, A., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thusli, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Cham, Switzerland: Springer Open.
- Schwarzman, H. B. (1978). *Transformations. The anthropology of children's play*. Plenum Press.
- Vygotski, L. (1967/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97.
- Wiggins, S., Willemsen, A., & Cromdal, J. (2023). Eating Prickly Peas: Sharing Play Worlds During Preschool Meals. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00380-z>