

Moraliskt arbete i förskolan

Moraliskt arbete i förskolan

Regler och moralisk ordning i barn-barn och
vuxen-barn interaktion

Magnus Karlsson



© MAGNUS KARLSSON, 2018

ISBN 978-91-7346-963-0 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-964-7 (pdf)

ISSN 0436-1121

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

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

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se

Doktorsavhandling 70

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

Avhandlingen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/55687>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:

Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Print: BrandFactory AB, Källered, 2018

Abstract

- Title: Moral work in preschool: Rules and moral order in child-child and adult-child interaction
- Author: Magnus Karlsson
- Language: Swedish with two articles and a summary in English
- ISBN: 978-91-7346-963-0 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7346-964-7 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: Preschool girls, morality-in-interaction, children's peer relations, rule violations, interactive space, ethnomethodology, video-ethnography

At a general level, the present thesis addresses the situated and practical character of morality in everyday life. More specifically, this study investigates moral work-in-interaction between children, and between children and teachers, in situations where they handle "breaches" of moral orders, for example rule violations in peer play activities. The study is based on video-ethnographic research in a Swedish preschool, recording activities such as games, play and circle time. From an ethnomethodological conversation analytical approach, video-recordings of a few such activities are analyzed in detail, focusing on talk and bodies in interaction in a material environment.

The findings are presented in three articles. *The first study* examines how preschool girls (aged 5) do moral work as they handle rule violations in board games. The study demonstrates the complexity of girls' situated game activities as they negotiate rules and handle various forms of moral orders in situ, orders that are both relationally oriented and game-oriented. *The second study* illustrates the collaborative nature of children's play participation. Further, multimodal aspects of how preschool girls form dyadic relationships are highlighted, as well as preschool girls' use of embodied alignments and material resources provided by the play activity, so as to protect shared activities from intrusion by a third party. *The third study* explores moral work-in-interaction in a circle time episode, where teachers together with children handle a problem related to children's own play. It becomes obvious that this is a meeting between two worlds or orders. First, the order of the teachers, who have an agenda, to morally foster children to follow institutional rules and moral orders regarding how to behave

towards each other in peer play. Secondly, the children's peer culture, where the children with different strategies try to handle the teacher's moral work, as they simultaneously manifest their own moral agendas.

In sum, this thesis demonstrates the moral agency of young children, as they do moral work, negotiating and invoking complex moral orders in everyday activities. This interactional moral work appears to be part of how the children at hand socialize each other into shared relations and norms that constitute their local peer cultures. The children's moral work and orders both relate to, but at the same time can differ from, adults' norms and perspectives. Following this, the thesis argues the need for adults to gain knowledge of how children create their own moral worlds and orders. Further, to take a children's perspective on everyday life in preschool and to avoid adult deficit and moralizing views on children's, especially young girls', own activities and morality.

Innehållsförteckning

Förord	
DEL 1	13
KAPITEL 1. INLEDNING	15
Perspektiv på moral.....	16
Syfte och forskningsfrågor	18
Disposition	18
KAPITEL 2. FÖRSKOLAN SOM INSTITUTION OCH BARNNS AGENS	21
Förskolans uppdrag.....	21
Barn som sociala aktörer.....	23
Att närma sig barns perspektiv genom att fokusera barns interaktion .	26
KAPITEL 3. MORALISKT ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TEORI.....	29
Att hållas ansvarig för sina handlingar	30
Att utmana en moralisk ordning.....	32
Intersubjektivitet, social ordning och sociala handlingar i samspel.....	36
KAPITEL 4. BARNNS MORALISKA ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TIDIGARE FORSKNING.....	41
Forskningstraditioner i studier av barns moral.....	41
Moraliskt arbete i barn-barn interaktion i pedagogiska sammanhang	42
Moral som situerad aktivitet	47
Moraliskt arbete i vuxen-barn interaktion i pedagogiska sammanhang.....	49
KAPITEL 5. DEN MEDVERKANDE FÖRSKOLAN, METOD OCH ANALYS	53
Beskrivning av den medverkande förskolan	53
Videoetnografisk ansats	54
Forskarrollen i barns miljöer	55
Videoinspelning som ett sätt att producera data.....	57
Fördelen med naturalistiska data.....	58
Att transkribera och representera videodata.....	59

Analysförfarande och begrepp.....	61
Deltagande och anknytningar.....	63
Analytikerbevis för moral	65
Validitet och generaliserbarhet.....	66
Forskningsetiska överväganden.....	67
KAPITEL 6. SAMMANFATTNING AV DELSTUDIERNA.....	71
KAPITEL 7. DISKUSSION	75
Moraliskt arbete i barn-barn interaktion.....	76
Moraliskt arbete i vuxen-barn interaktion	79
Metodologiska reflektioner.....	80
Pedagogiska implikationer.....	81
SUMMARY.....	85
REFERENSER	97
BILAGOR	111
Bilaga 1.....	111
Bilaga 2.....	115
DEL 2. DELSTUDIERNA	119
Delstudie 1. Preschool girls as rule breakers: Negotiating moral orders of justice and fairness	
Delstudie 2. Protecting interactive spaces: Embodied and territorial arrangements of two against one in girls' play participation	
Delstudie 3. ”Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?”: Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans verksamhet	

Förord

Att likna något vid en resa har blivit en lite tröttsam metafor, men det här har varit en lång resa. Den började 2011 då jag lämnade många år av arbete inom förskola och skola bakom mig och inledde forskarstudier. Ibland har jag fått frågan om jag fått syn på något nytt när det gäller det som sker i förskolan. Det kan jag med säkerhet säga att genom närstudiet av barns interaktion och barns interaktion med pedagoger har jag lärt mig en massa omkring det komplexa som sker i vardagligt samspel på förskolan. Jag vill här rikta ett stort tack till de barn och vuxna som bidragit till denna kunskap genom att de lät mig vara med i deras verksamhet och videofilma deras samspel.

På vägen till den färdiga avhandlingen har jag träffat på flera som har hjälpt mig. Jag vill passa på att tacka ett antal av dessa. Jag vill börja med Jan Gustafsson och Cecilia Hansen Lofstrand som under ett tidigt skede fungerade som mina handledare och för det ni lärde mig. Jag vill även tacka Marie Wrethander som var min bihandledare under ca ett års tid innan hon blev ansvarig för rektorsutbildningen vid Göteborgs universitet. Jag vill också passa på att tacka för det jag lärt av er som funnits inom de olika forsknings- och interaktionsseminarier jag fått delta i; Tema Skola och Samhälle (CUL), PRIS (IPS), NAIL interaktionsseminarium (IPKL) och CLIP interaktionsseminarium vid Uppsala universitet.

Under forskarutbildningen går man ett antal forskarkurser för att få kunskap om olika vetenskapliga perspektiv och metoder. Jag tänker dock ofta att de ”kurser” som lärt mig mest om vetenskapligt arbete och analys är den respons jag har fått från och de många diskussioner jag haft med mina handledare, Eva Hjärne och Ann-Carita Evaldsson, och jag vill här särskilt tacka er. Till min huvudhandledare Eva: Tack för att du alltid uppmuntrat mig när det känts motigt och arbetet gått lite trögt. Din gedigna akademiska erfarenhet, ditt sätt att strukturera och strama upp min text (som din förmåga att ta bort löst hängande delar och skriva om alldeles för långa och obegripliga meningar) och vårt gemensamma intresse för närstudiet av interaktion har varit viktiga beståndsdelar för avhandlingsarbetets framåtskridande. Till min bihandledare Ann-Carita: Jag ser det som en förmån att ha fått lära av dig som är en internationell auktoritet på området gällande barns interaktion, moral och relationer i sina kamratgrupper. Du har alltid på ett pedagogiskt och konstruktivt sätt visat hur man kan ta arbetet vidare. Din analytiska förmåga och dina teoretiska kunskaper inom området har varit ovärderliga. Här vill jag även passa på att tacka för de bidrag som jag fått på mitt- respektive slutseminariet av biträdande professor Michael Tholander och professor Jakob Cromdal. Era kommentarer på min text utifrån era

kunskaper inom forskningsområdet moral och interaktion har varit viktiga för att utveckla analysen och innehållet i avhandlingen.

Jag vill också tacka för stödet från andra som funnits runt mig under den här perioden och som på olika sätt bidragit, både på ett vänskapligt plan och till avhandlingen i sig: Tack till mina doktorandkollegor och arbetskamrater Andreas, Angelica, Mikael, Shruti, Daniel, Mette, Mikaela, Airi och Anna. Tack till Andreas, Angelica, Mikaela samt Oskar som läste delar av kappan i slutskedet. Viktiga för att allt ska fungera under en forskarutbildning är de som tar hand om mer organisatoriska saker. Jag tänker här på Agneta Edvardsson och på studierektor Gun-Britt Wärvik vid IPS som jag alltid har kunnat vända mig till med dessa frågor. Tack även till musikaliska favoriter som Minutemen, Mission of Burma, Patti Smith, Dennis Bovell och jamaikansk dub och reggae som fungerat som välbehövligt sällskap under skrivandet.

Jag vill sist men inte minst tacka min familj och mina vänner. Jag vill särskilt rikta ett tack till mina föräldrar Inger och Lars, och till min lillebror Christian som alltid finns där. Avslutningsvis vill jag tacka min fru Malou för hur du har funnits där för mig och på olika sätt stöttat mig under de här åren. Till min älskade dotter Simone; jag har sagt till dig att när jag jobbar på min dator så skriver jag på en slags bok. Nu är den boken äntligen färdig och den är till dig!

Varberg, Mars, 2018

DEL 1

Kapitel 1. Inledning

- 01 Vera: okej vem leder nu då?
02 Nelly: Moa (.) men hon fuskade
03 Vera: Moa::
04 Nelly: Vera kan du va me i samma lag?
05 Vera: ja jag he:ja:r på di::g=
06 Nelly: =oke::j
07 Linnea: jag hejar också på Nelly
08 Moa: å ingen he:ja:r på mi:g↓
09 Nelly: jo jag hejar på dig
10 Vera: men du [fus-]
11 Moa: [din tur]
12 Vera: men du fu[skade ju]
13 Moa: [ja e inte me] längre
14 Vera: men du fuska
15 Moa: ge mig locket
16 Linnea: ni fuska:r=
17 Moa: =jag vann jag får komma hem till Nelly: ¹

Sekvensen är hämtad från en vardaglig leksituation på förskolan där två flickor (Nelly och Moa, fem år) spelar ett sällskapsspel med varandra. Själva spelet är inte allt som händer i interaktionen utan det är mer än så.² Vi kan i sekvensen se hur flickorna i sitt samspel *gör* vad man kan kalla för ett finmaskigt *moraliskt arbete* vilket även inbegriper flickorna som tittar på (Vera och Linnea, fem år). Det moraliska arbetet kan beskrivas som att det går ut på att påvisa normer omkring förväntat handlande i spelet, på att understödja varandras positioner (eller inte) samt att orientera sig mot gemensamma värden. Det moraliska arbetet som görs kan således ses vara knutet till hur man bör agera i själva spelet, som när flickorna gör varandra moraliskt ansvariga för förmenta brott mot regler: för att ha fuskat. Men det görs även ett annat sorts moraliskt arbete som kanske är mindre tydligt och som är mer relationellt orienterat. Det handlar om att visa hur man ska vara som kompis och att vidmakthålla sina relationer utanför spelet. Moraliskt arbete mellan barn går, i likhet med mycket annat barn

¹ För transkriptionssymboler, se Appendix, delstudie 1.

² En mer utförlig analys av situationen återfinns i delstudie 1.

gör i sina aktiviteter, ofta oss vuxna förbi (Cromdal, 2009b; Speier, 1971; Theobald & Danby, kommande). Det är detta moraliska arbete som barn gör sinsemellan och tillsammans med vuxna på förskolan som studeras närmare i denna avhandling.

Perspektiv på moral

Att studera moral inom ramen för mänskligt samspel i naturligt förekommande situationer är inte det sätt som man traditionellt har forskat om moral; inom moralfilosofin t.ex. används inte empiriska data överhuvudtaget, utan konstruerade yttranden tillskrivs en moralisk innebörd i sig (Cromdal & Tholander, 2012). Mer generellt har moraliska frågor undersökts med hjälp av storskaliga enkäter, individuella intervjuer eller andra forskningsinstrument där forskare bedömt hur individer resonerar omkring olika moraliska situationer (se t.ex. Gilligan, 1985; Kohlberg, 1976).

När det gäller just barns moral har den framförallt varit föremål för forskning inom utvecklingspsykologin där man sett moral som en inneboende mental kapacitet, vilken antas följa övrig kognitiv utveckling i riktning mot en vuxens abstrakta tänkande (Hamlin, 2012; 2013; Piaget, 1997). Oftast har man låtit barn resonera omkring omständigheter som presenterats för dem, som t. ex. att ta ställning utifrån olika hypotetiska moraliska dilemman (Kohlberg, 1976). Barns begreppsliggörande, ofta omkring regler eller rättvisa, har i denna forskning setts som mått på olika kvalitativa stadier av kognitiv (moralisk) utveckling (Piaget, 1997). Den moraliska kompetensen antas i ett sådant perspektiv kunna skönjas i barns alltmer raffinerade och kognitivt utvecklade sätt att ta ställning i etiska frågor. I en inflytelserik studie inom utvecklingspsykologin konstruerade Kohlberg (1976) ett utvecklingsschema utefter ungdomars svar på hypotetiska moraliska dilemman. Kohlberg menade att barns moral utvidgas från en tidig jag-inriktad moral (där barn inte kan ta andras perspektiv) via en konformistisk moral, vilket slutligen utmynnade i en inre autonom moral (jfr Piaget, 1997).

Denna syn på moral kan även ses som en allmän kulturell föreställning om vad moral är, som något som finns *inuti* människor, som något vi kanske har mer eller mindre av och som utvecklas med stigande ålder (Tholander, 2005). Moralen fungerar i ett sådant perspektiv som en slags inre röst som guidar våra handlingar i olika situationer, dvs. säger vad som är rätt eller fel utifrån samhälleliga normer och värden som vi delar med andra. Dessa normer antas

INLEDNING

vi vidare ha internaliserat (mer eller mindre framgångsrikt) genom vår socialisation inom ramen för olika samhällsliga institutioner som familjen, skolan etc. (se Durkheim, 1979). Som Turowetz & Maynard (2010) påpekar, blir moral utifrån ett sådant psykologiskt färgat perspektiv, något som sker inuti människors huvuden och något som på det sättet föregår eller äger rum utanför social interaktion (s. 503).

På senare år har kritik framförts mot en sådan syn på moral, utifrån olika inriktningar som t.ex. diskurspsykologi, lingvistisk antropologi och mikrosociologi (Bergmann, 1998; Cromdal & Tholander, 2012; M. Goodwin, 2006; Sterponi, 2009; Stokoe & Edwards, 2012; Tholander, 2002). Även om moral i vår vardagliga föreställning ofta betraktas som en inre karaktärsbeskrivning, bedömer vi andras agerande och moraliska karaktär i samspel med varandra (Bergmann, 1998). Dessa bedömningar är också något som vi visar upp för varandra, i våra svar och i vårt resonerande omkring hur man borde eller inte borde ha agerat. Ett sådant mer interaktionistiskt färgat moralbegrepp (Bergmann, 1998; Luckmann, 2002), som inte definierar moral på förhand eller placerar moralen inuti människor i form av abstrakta universella värden (som rättvisa, lojalitet, omsorg osv.), lyfter istället fram den praktiska och levda karaktären av människors moral (Bergmann, 1998; Cromdal & Tholander, 2012). Detta moralbegrepp försöker vidare fånga vad som kan vara moraliskt relevant för deltagarna själva i samspelet med andra (Stokoe & Edwards, 2012).

På samma sätt ses moraliskt arbete i avhandlingen som tätt sammanvävt med mänsklig interaktion och något som skapas *in situ* (se vidare kapitel 3). Mer specifikt knyts det till vad människor praktiskt försöker åstadkomma i interaktion med andra, dvs. vad man har för mål och syften med sina handlingar (Tholander, 2005, s. 104). Det innebär att moral kan handla om hur man visar att man håller med någon eller inte, försöker definiera vad som är rätt eller fel, gott eller ont etc., hyllar eller skuldbelägger sig själv eller någon annan, försöker stärka sin egen sociala position eller försvaga andras (t.ex. genom att skvallra eller att retas), förhandlar om regler, utvärderar relationer och händelser osv. (Bergmann, 1998; Drew, 1998; Evaldsson, 2007; M. Goodwin, 2006; Tholander, 2002).

Att argumentera för att moral bör ses som knutet till hur vi använder språket i ett specifikt sammanhang kan delvis spåras till vad som inom forskning brukar beskrivas som den språkliga eller diskursiva vändningen som äger rum inom samhällsvetenskaperna under senare delen av 1900-talet. Språket lyfts här fram

som en resurs som används för att forma världen snarare än något som fångar eller representerar världen i sig (Cromdal, Sparrman, Evaldsson & Adelswärd, 2009). Det innebär för min studie att människors användning av språket, som här ses som *tal- och kroppar -i- interaktion* (se vidare kapitel 3), inte är ett sätt att uttrycka en moral som existerar bortom språket, utan snarare att moral konstitueras genom våra språkliga handlingar (Tholander, 2002, s. 36).

Syfte och forskningsfrågor

Studiens övergripande syfte är att studera moraliskt arbete i praktiken. Mer specifikt syftar studien till att undersöka det moraliska arbete som barn gör sinsemellan, och tillsammans med vuxna, i vardagliga aktiviteter på förskolan samt vilka olika resurser som används i detta interaktionella arbete. Till hjälp för att undersöka detta har jag följande frågor:

- Hur hanterar barn och vuxna upplevda norm- och regelöverträdelser av olika slag på förskolan?
- Hur görs ett moraliskt arbete i sådana situationer och vilka interaktionella resurser (såsom tal, kropp, objekt och materiell omgivning) används i detta arbete?
- Vilka moraliska ordningar och institutionella regler åberopas, skapas och sanktioneras genom detta arbete?
- Hur kan det moraliska arbetet ses i relation till den sociala organiseringen av lekaktiviteter och kamratrelationer?

Disposition

Avhandlingen är indelad i två delar: Del 1 utgörs av en kappa som består av 7 olika kapitel. Del 2 består av avhandlingens studier i form av tre artiklar.

Del 1 inleds med ett kapitel där jag övergripande redogör för avhandlingens perspektiv på moral och för studiens syfte. I kapitel 2 ges en bakgrund till det institutionella sammanhang inom vilket moraliskt arbete studeras. Uppmärksamheten riktas här mot vad moraliska frågor och fostran av barn kan innebära inom ramen för denna pedagogiska verksamhet. Kapitlet inbegriper även ett avsnitt där jag argumenterar för behovet av att se barn som sociala och moraliska aktörer och inte enbart som passiva mottagare av samhällliga normer och vuxnas moralfostran. I kapitel 3 beskriver jag det teoretiska perspektiv

INLEDNING

(etnometodologi och samtalsanalys) som har valts för att studera moraliskt arbete på förskolan, med ett fokus på hur moral och interaktion kan ses som tätt sammanvävt. I kapitel 4 redogör jag för tidigare forskning med relevans för avhandlingen, vilken handlar om studier av moralorienterad interaktion mellan barn i sina kamratgrupper och mellan vuxna och barn i olika pedagogiska sammanhang. I kapitel 5 presenterar jag sedan studiens metodologiska utgångspunkter. Här ges en beskrivning av studiens genomförande, det analytiska tillvägagångssättet samt olika etiska frågor och dilemman i relation till studiens genomförande. Därefter följer en kortare sammanfattning av avhandlingens tre artiklar (kapitel 6). Avhandlingens första del avslutas med att resultaten i delstudierna diskuteras i ljuset av tidigare forskning och vilka pedagogiska implikationer resultaten i studien kan ha (kapitel 7).

Del 2 består av tre artiklar som utgör avhandlingens delstudier. Artikel 1 och 2 undersöker det moraliska barn gör sinsemellan i olika lekaktiviteter på förskolan. Artikel 3 undersöker även moraliskt arbete mellan vuxna och barn när man tillsammans hanterar moraliska problem knutet till barns lek. I kappan refererar jag till artiklarna som delstudie 1, 2 och 3 i nämnd ordning:

Delstudie 1: Preschool girls as rule breakers: Negotiating moral orders of justice and fairness

Delstudie 2: Protecting interactive spaces: Embodied and territorial arrangements of two against one in girls' play participation

Delstudie 3: "Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?": Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans verksamhet

Kapitel 2. Förskolan som institution och barns agens

Förskolans uppdrag

Förskolan har en lång tradition av att fostra barn i moraliskt hänseende som ett bidrag till samhällets utveckling i stort (Tallberg Broman, 2010). Den institutionella fostran av barn har dock skiftat form under 1900-talet från, som Emilsson (2008) beskriver det, ”en betoning på religion och moral till en betoning på bildning och autonomi där auktoritär uppfostningsstil har gett vika för mer demokratiska former” (s. 26). Samtidigt har det skett en förändring från en förskola präglad av omsorg och lek till en förskola där lärandet också står mer i fokus (Vallberg Roth, 2002).

Dagens förskola har ett moraliskt uppdrag, som det uttrycks i förskolans värdegrund, vilket innebär att fostra och socialisera barn utifrån samhällets demokratiska värderingar, präglade av jämställdhet och alla människors värde (Johansson, 2011, Löfdahl & Hägglund, 2006b; Skolverket, 2016). Att låta barn umgås med jämnåriga och att låta förskolan vara delaktiga i fostran av våra barn anses av de flesta som en självklarhet och att det kommer barnen tillgodo (Kjörholt, 2012, s. 1).³ Mer generellt kan man beskriva förskolans uppdrag som att barn på olika sätt ska lära sig hur man ska vara tillsammans med andra, vilket bl.a. innebär att de ska bli ansvarstagande människor och med en social handlingsberedskap inför andra (Skolverket, 2016, s. 4). Det konkretiseras vidare genom ett antal olika sociala förmågor eller (moraliska) värden som det är tänkt att barn ska utveckla och omfamna, som att kunna leva sig in andras situation, visa solidaritet med svaga, respektera individens frihet och integritet, visa omsorg om andra, ta ansvar för gemensamma regler, efterhand ta ansvar för sina handlingar osv. (Skolverket, 2016).

Det innebär, som redan nämnts, en moralisk fostran av barn i förskolan där barn görs ansvariga för sina handlingar och ska utveckla ett visst förhållningssätt

³ De yngsta barnen i Sverige tillbringar idag en stor del av sin tid i någon form av pedagogiskt organiserad verksamhet. 2016 gick ca 84 % av barnen mellan ett och fem år i någon form av förskoleverksamhet (www.skolverket.se).

mot andra. Dessa värden och förmågor kan ses vara tämligen generellt formulerade vilket samtidigt öppnar upp för personalen i pedagogiska verksamheter att själva ge mening och innebörd åt dem (Bigsten, 2015; Cekaité, 2013; Johansson, 2011). En pedagogisk verksamhet som den förskolan utgör kan på det sättet ses präglas av en lokalt förankrad värdegrund bestående av sociokulturella föreställningar och värden, omkring moraliskt och emotionellt önskvärt beteende (Cekaité, 2012; 2013; Evaldsson, 2017a).

I läroplanen betonas generellt de vuxnas roll i hur barn lär sig dessa etiska värden och förmågor. Dolk (2013) beskriver det som att ”läroplanens värdegrund bygger på en idé om överföring: att vuxna ska överföra goda värden till barn som ska lära sig att agera på jämställda, jämlika och demokratiska sätt” (s. 15). Samtidigt, menar Johansson (1999), att man i förskolans första egna läroplan från 1998 kan skönja en syn på barn som mer aktiva och tolkande när det gäller de etiska värden, normer och värderingskonflikter som kan finnas i vardagen. Barn ska t.ex. kunna bilda sig egna uppfattningar, se att man har olika värderingar, lära sig kompromissa och tillsammans reda ut konflikter (Skolverket, 2016). Men det är fortfarande de vuxna som ses som drivande i arbetet med etik, vilket Johansson (1999) beskriver på följande sätt:

...även om man betonar att barn lär om värden och normer i lek och samspel, så tillmäts ändå inte barn någon större betydelse för varandra då det gäller etik. Snarare är de vuxnas roll att hjälpa barn att reflektera över och upptäcka värden som framhålls. (s. 69)

Det kan synas naturligt att läroplanen betonar de vuxnas roll att skapa normer och agera som goda förebilder när det gäller etiska värden och moral, eftersom de tillsammans med vårdnadshavare har ansvaret för fostran av barn. Läroplanen berör däremot inte hur barn själva, i dialog med det omgivande samhället och vuxnas normer, ingår i olika kamratkulturer och hur de här skapar sina egna normer och värden som guidar deras samvaro i lek och sina kamratrelationer (Corsaro, 2009; Danby & Baker, 1998b; Theobald & Danby, kommande). Det finns forskning som visar hur även de yngsta barnen på förskolan skapar egna etiska värden för sina relationer och lek, vilka kan handla om andras väl och om rättigheter, som rätten till saker eller att dela lekvärldar med andra (Johansson, 1999). Om man på det här sättet ser barn som aktiva och tolkande när det gäller moraliska frågor innebär det samtidigt att barn inte ensidigt kan ses ta över vuxnas normer och kultur (Corsaro, 2011; James, 2009; Thorne, 1993). Som Evaldsson (2017b) uttrycker det:

Även om vuxna anser att de socialiserar barn och att deras kunskaper och erfarenheter är viktiga för barns utveckling, behöver det inte innebära att barn enbart blir socialiserade av vuxna och/eller att vuxna inte blir socialiserade av barn. (s. 110)

I ett perspektiv där barn ses som sociala och moraliska aktörer kan barn också ses som varandras fostrare, där barn socialiserar varandra in i delade normer, värden och relationer som konstituerar deras kamratkultur (Corsaro, 2009; M. Goodwin & Kyratzis, 2007; för en översikt, se Evaldsson, 2009; Kyratzis, 2004). Att på det här sättet betrakta barn som sociala aktörer kan beskrivas som ett av de viktigaste teoretiska skiftena inom barndomsstudier på senare tid (James, 2009). I avsnittet nedan försöker jag redogöra för bakgrunden till detta skifte och var inom detta paradigmskifte avhandlingen tar sin utgångspunkt.

Barn som sociala aktörer

Att se barn som sociala aktörer eller agenter i sin egen socialisation och utveckling kan beskrivas som ett brott mot hur man traditionellt studerat och teoretiserat omkring barns socialisation och utveckling. Det gäller t.ex. hur man inom sociologisk forskning sett barns socialisation som en individs (mer eller mindre framgångsrika) införlivande av delade samhällliga normer och övertagande av vuxnas kultur (för en kortare översikt, se Cromdal, 2006). Socialiseringen av barn anses här främst drivas av aktiva vuxna och mot passiva ”ofärdiga” barn, vilket innebär att barn ”blir socialiserade” av vuxna för att efterhand fungera i samhället (Durkheim, 1979). M. Goodwin (2006, s. 23) menar att detta synsätt har inneburit att barns sociala världar ofta betraktats som en bristfällig version av den mer ”viktiga” vuxenvärlden. Man skulle kunna påstå att i ett sådant perspektiv flyter vetenskapliga och kulturella föreställningar om barndom och barns utveckling ihop, i den meningen att barndomen ses som en transitperiod där barn ska avancera från prekompetenta till kompetenta sociala (vuxna) varelser (för en kritik, se Cromdal, 2006; Speier, 1971).

Denna framåtblickande syn på barn såsom ofärdiga vuxna har på senare år kritiserats från olika håll, framförallt inom ramen för en forskningsinriktning som har kommit att kallas för ”den nya barndomssociologin” (James & Prout, 1990). Utifrån detta perspektiv ses inte barn som passiva mottagare av social struktur, utan snarare som aktiva i sin egen socialisation, utveckling och i

skapandet av sin egen barndom.⁴ Man menar att fokus för barndomsstudier bör riktas mot barns egen kultur, där barns relationer och sociala världar ses som viktiga att studera i sig, utifrån ett barnperspektiv (James & Prout, 1990; se också Corsaro, 1985).

Liknande antaganden formulerades dock långt tidigare, inom ramen för en då ny forskningsinriktning som kallades för etnometodologi (se Mackay, 1974; Sacks, 1995; Speier, 1971, 1976), vilken knyter an till avhandlingens teoretiska perspektiv (se kapitel 3). De kan därför ses som en föregångare till ett barn- och barndomsperspektiv som idag är tämligen vedertaget (Cromdal, 2009b).

Mackay (1974) och Speier, (1971, 1976) menade att forskningen om barns socialisation byggt på ett normativt vuxenperspektiv, som Speier kallar för ”adult ideological viewpoint”, där barn betraktats som irrationella, inkompetenta och ofullständiga gentemot en vuxen förlaga (jfr James & Prout, 1990). Genom att barn inte har setts som kompetenta deltagare i samtal med vuxna har man bara fått ”halva bilden” av det som pågår i samspelet mellan barn och vuxna (Dalgren, 2015, s. 48), något som i sin tur påverkat synen på hur man antagit att barns socialisation går till. Trots att gängse teorier utgått från att barns socialisering in i rådande social ordning äger rum i just samspel mellan vuxna och barn, har social interaktion betraktats som för ofullständigt att studera i sig. I motsats till detta, menar Speier (1971) och Mackay (1974), att socialisation istället bör studeras ”in action” dvs. i hur barn konkret deltar i olika interaktionella aktiviteter. De betonar samtidigt barnets perspektiv i samspelet med vuxna. Speier (1976) menar därför att barns socialisation kan ses som tillägnandet av kulturella och interaktionella färdigheter för att delta i olika sociala aktiviteter. Ett sådant perspektiv innebär även att man som forskare behöver vara öppen för barns kompetens/agens snarare än att teoretiskt utgå från det (Cromdal, 2009b). En metod man kan använda för att undersöka detta är att utgå från ett deltagarperspektiv och se barns agens som en öppen fråga. Genom detta kan man sedan försöka beskriva hur barns agens kommer till uttryck i konkreta sociala situationer (Dalgren, 2017, s. 49).

I olika empiriska studier demonstrerar Speier (1971, 1976) och Mackay (1974) hur barn, trots vuxnas begränsande ramar för barns deltagande, uppvisar

⁴ Hutchby & Moran-Ellis (1998) menar att man inte kan förneka att barn utvecklas över tid och på sätt som går att beskriva, men att barndomen framförallt bör ses som en dynamisk arena av social aktivitet ”involving struggles for power, contested meanings and negotiated relationships, rather than the linear picture of development and maturation made popular by traditional sociology and developmental psychology” (s. 10).

olika interaktionella kompetenser i samspelet med vuxna. Mackay (1974) visar t.ex. i en studie som undersöker samspelet mellan lärare och elever när de diskuterar innehållet i en saga, hur läraren genom sina frågor både tillskriver barnen kompetens samtidigt som de förnekar dem det. Det syns exempelvis i hur lärarna korrigerar barnens svar, trots att dessa svar kan ses som relevanta utifrån de frågor som ställdes. Mackay (1974) och Speier (1976) menar därför att barn och vuxna opererar inom ramen för två olika kulturer eller ordningar, men att vuxnas perspektiv oftast har tolkningsföreträde och att vuxna sällan behöver befatta sig med barnens ordning (jfr Theobald & Danby, 2012).

En del forskare varnar dock för att man, i ett perspektiv som betonar barns agens, tillskriver barn större makt (agens) att påverka sina egna liv än vad de egentligen har (Björk-Willén, 2006). Hutchby och Moran-Ellis (1998) menar att om man likställer barns möjligheter och kompetenser med vuxnas, där barndom likställs med ”adulthood”, riskerar det skymma den maktobalans som finns mellan vuxna och barn. I anslutning till detta argumenterar James och Prout (1990) för att barndomsforskning istället bör undersöka de länkar som finns mellan sociala institutioner, definierade av vuxna, och barns egna kulturer (s. 28). Utifrån ett sådant resonemang kan barns agentskap ses vara beroende av de ramar som omgärdar det sammanhang barn ingår i, samtidigt som barn själva påverkar dessa ramar (Corsaro, 2011). Vuxnas regler och samhällliga ramar kan på det sättet ses som ett tolkande ramverk inom vilket barns kamratrelationer hanteras och sociala liv utspelar sig (Corsaro, 1985, s. 289).

Man kan jämföra med det sammanhang som förskolan utgör som t.ex. betonar barns egen lek. Dessa aktiviteter är dock inte oberoende eller opåverkade av inflytande från vuxna, även om vuxna inte är närvarande (Danby & Theobald, 2012b, s. xvii). Barns lek och sociala samvaro i förskolan påverkas av utifrån kommande ramar som styr verksamheten som styrdokument, politiska beslut, lärarresurser, lärarbeslut, lokaler, utemiljö etc. På många förskolor finns det dessutom olika vuxeninfluerade regler omkring hur man ska vara mot varandra, vilka barnen måste förhålla sig till (Evaldsson & Tellgren, 2009; Löfdahl & Hägglund, 2006a). Ett flertal studier visar samtidigt på barns agens i hur för egna syften i lek kreativt använder, transformerar och tänjer på vuxnas normer och institutionella regler på förskolan (se Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2009; Danby & Baker, 1998b; Evaldsson & Tellgren, 2009; Markström & Halldén, 2010). Etnometodologiska studier har visat hur barn i förhandlingar om både egna och vuxenformulerade regler skapar egna sociala ordningar i lek (se Bateman, 2011; Cobb-Moore et al., 2009). Dessa studiers

resultat fungerar som viktiga utgångspunkter för avhandlingens delstudier och kan relatera till hur barns agens förstås i min studie.

Att närma sig barns perspektiv genom att fokusera barns interaktion

Vad som kan beskrivas som en parallell och besläktad rörelse, vid sidan av att se barn som sociala aktörer, är att man försöker anta ett barnperspektiv i forskning rörande barns liv och plats i samhället (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Halldén (2001, s. 1) beskriver det som att man här vill undersöka ett fenomen såsom de framstår från barnens perspektiv eller vilken inverkan olika sociala reformer, politiska förändringar, lagar, produktion av varor har på barns liv.⁵ Många skiljer dock på ”barnperspektiv” å ena sidan och att ”ta barns perspektiv” å andra sidan (Halldén, 2003). Ofta innebär det förstnämnda ett vuxenperspektiv på barn, där intresset riktas mot barn som grupp/objekt, där man exempelvis undersöker barns villkor och de förutsättningar som påverkar deras liv. Att ta ”barns perspektiv” innebär istället att barn görs till subjekt och ses som informanter om sina egna liv. Man intresserar sig här för barns upplevelser, föreställningar och tankar.⁶

Min studie knyter i vid mening an till det senare perspektivet, vilket innebär att jag försöker närma mig barns perspektiv genom att rikta intresset mot *barns interaktion i sig* och vidare mot vad barn *gör* när de tillsammans organiserar sina lekaktiviteter och sin sociala värld (jfr Corsaro, 1985; Cromdal, 2009b; M. Goodwin, 2006; Speier, 1971). Att på det här sättet försöka närma sig barns perspektiv innebär således inte att se barn som informanter om sina liv, utan snarare försöka förstå vad lekar och spel betyder för de barn som deltar (Evaldsson, 2017b, s. 109). Ivarsson (2003) uttrycker ett sådant barnperspektiv på liknande sätt; ”att om utgångspunkten är att se barn som aktiva sociala aktörer och medkonstruktörer av sina liv och livsvillkor krävs just att deras liv, deras handlingar och argumentation sätts i fokus” (s. 45). Det bör dock poängteras, att försöka fånga barns perspektiv i någon absolut mening (att kunna se med barns ögon) naturligtvis inte är möjligt, eftersom det alltid är forskarens tolkningar som ligger bakom hur barns perspektiv skrivs fram

⁵ På politisk nivå vill man ibland anta ett barnperspektiv när man ska besluta i frågor som rör barn, ofta med en strävan att förverkliga barnkonventionen.

⁶ Att ta barns perspektiv kan vidare relateras till hur man inom forskning alltmer betonar barns delaktighet i forskning som rör dem själva, genom att man vill forska med barn istället för om barn.

(Halldén, 2003). I denna studie innebär det att jag ingående har analyserat barns interaktion utifrån ett deltagarorienterat perspektiv (se vidare kapitel 5). Detta knyter an till ett barnperspektiv där barns orienteringar, språkhandlingar och perspektiv lyfts fram (Tholander, 2005). Mer konkret handlar det i min studie om att försöka fånga, som Tholander (2005, s. 103) beskriver det, ”hur barns levda moral ser ut”. Detta för att få kunskap om vilka angelägenheter och värden som är viktiga för barnen själva (Corsaro, 1985, s. 283).

Kapitel 3. Moraliskt arbete i social interaktion: Teori

Moral kan ses som så förgivettagen i vardagligt socialt samspel mellan människor att den ofta framstår som osynlig för oss, men blir synlig när någon orienterar mot den (Bergmann, 1998; Garfinkel, 1967, s. 35-75). Den moraliska dimension som ligger till grund för möten mellan människor kan karakteriseras som en ”protomoral” (Bergmann, 1998, s. 234). Begreppet försöker fånga hur vi i egenskap av moraliska varelser alltid anses kapabla att kunna handla utifrån en uppsättning olika handlingsalternativ. Det gäller i båda riktningar, dvs. både för oss själva och för den som svarar på den handling vi utfört. Detta utgör samtidigt grunden till att vi kan hållas moraliskt ansvariga för våra handlingar (Heritage, 1984). Ansvarsgörandet innebär vidare att vi ska kunna redogöra för motiven till våra val, vilket kan beskrivas som att vi är och kan göras redovisningsskyldiga⁷ (på eng. *accountable*) för våra handlingar (Garfinkel, 1967; se nedan).

Ett sådant perspektiv ser moral och interaktion som två intimt sammanvävda fenomen (se Bergmann, 1998; Cromdal & Tholander, 2012; Luckmann, 2002; Stokoe & Edwards, 2012; Tholander, 2005). Sterponi (2009, s. 441) benämner den moral ett sådant interaktionistiskt perspektiv vill undersöka som *mundane morality*, vilket mer konkret innebär hur människor i vardagligt socialt samspel både producerar och är föremål för moraliska bedömningar och utvärderingar, samt hur man tillskriver andra eller sig själv skuld eller hyllningar (se även Stokoe & Edwards, 2012). Det innebär att vi i kommunikation med andra uttrycker vad vi eller andra bör göra eller borde gjort, utifrån ideal omkring rätt och fel, gott och ont etc. (Luckmann, 2002, s. 19). Hur vi språkligt väljer att beskriva händelser samt hur vi väljer att prata om andra, visar också att det är svårt att undvika uttryck som inte bär någon slags värdering eller moralisk underton (Bergmann, 1998, s. 280). Drew (1998) beskriver det som att våra beskrivningar eller redogörelser alltid är selektiva och designande att göra ett *moraliskt arbete*, i den meningen att vi ofta framställer det

⁷ Tholander (2013) översätter ”accountable” till svenska med ”redovisningsskyldig”.

riktiga eller det felaktiga med de handlingar eller händelser vi beskriver (jfr Pomerantz, 1986). Resonemanget kan illustreras med det moraliska arbete som en flicka gör i en samling på förskolan, när hon redogör för några händelser, som hon tillsammans med några andra flickor vilka också sitter i samlingen, ska ha varit inblandade i (se delstudie 3). Med en ledsen röst återberättar flickan vad de andra vid upprepade tillfällen ska ha sagt till henne om att hon inte får vara med dem att leka. På det sätt som hon berättar om händelsen gör hon ett moraliskt arbete genom att positionera och utmana de andra flickorna. Genom att visa upp vilka känslor som flickorna åsamkat henne visar hon på det moraliskt felaktiga i flickornas beteende samtidigt som hon kan ses söka stöd för sin version från lärarna.

Tholander (2005, s. 104) listar i ett antal punkter de olika sätt som en ”moralisk diskurs” kan iscensättas, vilket kan ske när som helst som någon visar respekt eller inte, sitt gillande eller ogillande för någon etc.⁸ Detta kan jämföras med det som jag i min studie kallar för att göra ett moraliskt arbete. En moralisk diskurs omfattar både positivt och negativt värderande handlingar, och den kan riktas mot en själv men riktas framförallt mot andra, ofta i ett syfte att finna allianspartners. Tholander (2005) beskriver vidare att moralisk diskurs kan vara både direkt och indirekt, vilket kan jämföras med Evaldssons (2017a) studie som handlar om hur lärare respektive elever (i skolans tidigare år) hanterat problematiska händelser som skett under resten som gäller ett antal försvunna Pokémonkort (se vidare kapitel 4). Evaldsson (2017a) visar hur barnen sinsemellan är mer direkta i sitt moraliska ansvarsgörande av varandra, medan de vuxna ofta använder mera indirekta metoder. Moralisk diskurs kan vidare iscensättas med hjälp av mer kroppsliga handlingar och subtila praktiker, som ögonbrynshöjningar, röstkvalitet, kroppsrörelser etc. (Tholander, 2005, s. 105; se även M. Goodwin & Alim, 2010). Slutligen beskriver Tholander hur moraliserande kan vara riskabelt då det kan innebära att man utsätts för ett mot-moraliserande, där t.ex. grunden för ens anklagelser eller klagomål ifrågasätts eller utmanas.

Att hållas ansvarig för sina handlingar

Att göra ett moraliskt arbete är således intimt sammanvävt med att människor är ansvariga och redovisningsskyldiga (eng. accountable) för hur man agerat inom ramen för människors relationer och förehavanden med varandra. Att vi

⁸ Tholander (2005) utgår här från arbeten av Bergmann (1998) och Luckmann (2002).

ständig är upptagna med att göra varandra ansvariga för varandras handlingar blir särskilt synligt när någon har agerat utanför ramarna för socialt acceptabelt beteende (Garfinkel, 1967; se nedan). I sådana situationer kan man säga att själva ansvarsgrändet i form av redovisningsskyldighet görs till en specifik interaktionell aktivitet (se delstudie 1 och 3). Redovisningsskyldighet innebär i sammanhanget att vi kritiserar, utmanar, anklagar och ifrågasätter den som stört den sociala och moraliska ordningen. Som Drew (1998) på ett väldigt tydligt sätt beskriver så här:

Social conduct and social relations are essentially accountable phenomena. They are constituted through our practices of reporting, describing, and reasoning-and therein lies the central role that language plays in constructing social reality. Any consideration of the accountability of social conduct brings directly into focus moral dimensions of language use (s. 295).

I språklig interaktion blir den moraliska dimensionen synlig när vi görs ansvariga för att agerat utanför ramarna för socialt acceptabelt beteende. När vi sedan rättfärdigar, förklarar eller motiverar (eng. account for) dessa handlingar visar vi samtidigt upp att vi tolkat tidigare yttrande som kritik eller ett ifrågasättande (Lindwall, 2008, s. 55). När vi bemöter kritiska tolkningar av våra handlingar försöker vi ofta hantera detta genom att t.ex. försöka transformera eller tona ned negativa bedömningar av ens agerande.

Dessa typer av handlingar knyter an till det som Goffman (1971, s. 108-122) benämner som ”åtgärdande arbete” (eng. remedial work). Ett sådant åtgärdande interaktionellt arbete kan göras som ett sätt att hantera kritik och ett moraliskt ifrågasättande av ens handlingar. Det kan också göras som ett sätt att försöka kontrollera och hantera problematiska handlingar från andra. Goffman (1971) menar att när människor på det här sättet försöker hantera och åtgärda andras kritik, kan man t.ex. använda olika ”accounts” (på sv. ge motiv, förklaringar, skäl) (s. 111). Goffman illustrerar detta med en person vars handlingar har ifrågasatts och som går med på att han/hon varit inblandad i de händelser som beskrivs, men samtidigt försöker övertyga andra om att omständigheterna var sådana att handlingarna kan få en helt annan mening. Det innebär att om detta accepteras så bör man inte tillskrivas någon skuld alls. Goffman (1971) menar därför att ju mer en person lyckas övertyga andra om sådana förmildrande omständigheter desto mindre bör dennes moraliska karaktär ifrågasättas (s. 112). Tholander (2003) visar på liknande sätt hur exempelvis skvaller kan fungera som åtgärdande arbete eller handlingar för att motverka att ens sociala anseende i en grupp ska ifrågasättas. Skvallret kan här fungera som ett sätt att

framställa någon annan i sämre dager för att samtidigt upprätthålla sin egen sociala position i gruppen (se också Evaldsson & Svahn, 2012).

När vi ställs till svars och sedan redovisar motiven till våra handlingar (på engelska ”account for”) använder vi alltså ofta olika ”accounts” (motiv, förklaringar, ursäkter etc.). Användningen av olika ”accounts” i sådana situationer ska inte ses som faktiska eller såsom sanningar, utan istället som interaktionella resurser vilka används av människor för att åstadkomma något i den specifika interaktionen, som ofta går ut på att försöka förändra andras (negativa) bedömningar av våra handlingar (Buttny, 1993, s. 1; Goffman, 1971). Det kan handla om att göra ett visst ställningstagande, att presentera sig själv på ett speciellt sätt, att skuldbelägga andra eller att själv undvika skuld (se t.ex. Hjärne, 2004; Pomerantz, 1986). De ”accounts” vi använder får dock sällan stå oemotsagda, utan kan bemötas med ironi, ifrågasättande, motmoraliserande, acceptans osv. (Tholander & Aronsson, 2002, s. 149). Det du säger kan alltså återanvändas som bevis både för och emot dig (Enfield & Sidnell, 2017, s. 53). Följaktligen måste andra acceptera de förklaringar som getts för att de ska anses som giltiga eller i alla fall inte avfärda dem.

Till dessa ansvarsgörande praktiker, vilka ofta introducerar ett moraliskt arbete, kan ett uppvisande eller återopande av olika negativa känslor knytas, som att visa att man är ledsen, arg, irriterad, frustrerad etc. (Buttny, 1993). Att återropa eller att visa negativa känslor i socialt samspel fungerar ofta som en form av förklaring, eller som Buttny (1993) uttrycker det ”shorthand formulation”, till något problematiskt som har hänt (s. 91). Om man tillskriver negativa känslor till sig själv eller någon annan kan det även innebära att man kritiskt positionerar sig gentemot någon och som kan hållas ansvarig för att ha orsakat dessa ”negativa känslor”. Ens negativa känslor kan samtidigt bli ifrågasatta huruvida de är motiverade eller inte (Cekaité, 2013; Evaldsson & Melander, 2017).

Att utmana en moralisk ordning

Att betrakta verkligheten som skapad i och genom social interaktion, och på samma gång se denna interaktion som en moralisk ordning, har i min studie sina rötter hos sociologerna Garfinkel och Goffman. Både Garfinkel och Goffman såg människors möten ansikte mot ansikte som centralt i hur värderingar, normer och samhällsliga strukturer produceras och upprätthålls i vardagen (Evaldsson, 2005, s. 41). I ett sådant perspektiv blir inte bara vuxna

aktiva moraliska agenter, utan även barn kan ses omskapa normer, identiteter och moral tillsammans med andra (Corsaro, 2011; Evaldsson, 2004; M. Goodwin, 2006).

Goffman (1983) menade att social interaktion kan karakteriseras som en självreglerande form av socialt liv; en social ordning som ligger till grund för hur andra institutioner i samhället som familj, förskola, fängelse, sjukhus osv. upprätthålls i vardagliga mikropraktiker. Framförallt argumenterade Goffman (1983) för att denna fundamentala institution kan studeras som en domän i sig själv, vilket var ett brott mot tidigare sociologi. Goffman menar att det finns en potentiell moralisk dimension i de flesta sociala situationer, vilket exempelvis syns i hur ”sociala positioner och hur moral upprätthålls i närmast ritualiserade former av social interaktion” (Evaldsson, 2005, s. 40). Ett exempel på det kan ses i hur vi försöker vidmakthålla och försvara gränser omkring våra ”själv” och våra tillhörigheter om dessa utmanas (Goffman, 1971). Likt samtalsanalytiker såg Goffman moral och interaktion som tätt sammanvävt, där moral inte enbart bör kopplas till normer eller värden, utan moraliska ställningstaganden eller bedömningar blir moraliska såtillvida att de inbegriper att uppvisa respekt eller inte för någon annan (Bergmann, 1998, s. 286).

Garfinkel, som var samtida med Goffman, utvecklade en forskningsinriktning som kommit att kallas för etnometodologi. Denna inriktning intresserade sig på samma sätt som Goffman för mänskliga sociala aktiviteter, och mer specifikt för de olika sätt människor har för att förstå och göra världen begriplig. Garfinkel (1967) byggde vidare på livsvärldsfenomenologen Alfred Schütz idéer om den sociala verkligheten som en delad verklighet och som tas för given. Denna verklighet är således inte helt igenom privat utan i sociala möten utgår vi alltid från att det går att uppnå en något sånär delad uppfattning eller förståelse av vad situationen handlar om. Det är detta gemensamma meningsskapande som inom etnometodologin görs till studieobjekt.

Både Goffman (1971) och Garfinkel (1967) utgår från den sociala verkligheten som en *social ordning*, vilken vi i ett ständigt pågående men ofta oreflekterat interaktionellt arbete orienterar oss mot och försöker att upprätthålla. Denna sociala ordning förblir därför ofta osynlig för oss, men blir synlig när någon avviker från hur man normalt förväntas bete sig. Lindwall (2008, s. 2) exemplifierar med att ”stå i kö”, en aktivitet som kan beskrivas både som en social och moralisk ordning. Alla vet hur man bör stå i en kö, vilket avstånd man behöver ha till den framför, att man inte tränger sig före någon i

kön osv. Denna sociala ordning upprätthåller vi genom att nogsamt koordinera våra handlingar med varandra. Den kan på så sätt både anses vara synlig, men samtidigt osynlig, i det att vi vant agerar nästintill omedvetet på den.

För att mer konkret kunna få syn på den sociala och moraliska ordningen i vardagen, och tillika få syn på det interaktionella (moraliska) arbete vi gör när vi försöker upprätthålla densamma, menade Garfinkel (1967, s. 31) att man kan störa, motarbeta och utmana ordningar i vardagen. Garfinkel lät därför sina studenter utföra ett antal sociala experiment som gick ut på att i bekanta miljöer agera på ett avvikande sätt och på det sättet utmana hur man normalt ”borde” bete sig i sådana sammanhang.⁹ Några fick exempelvis i uppgift att ställa sig väldigt nära dem man talade med, att pruta på bussbiljetten eller att svara bokstavligt på vardagliga frågor om hur de mådde (Garfinkel, 1967, s. 44).

S: How are you?

E: How am I in regard to what? My health, my finances, my schoolwork, my peace of mind, my...?

S: (Red in the face and suddenly out of control.) Look! I was just trying to be polite. Frankly, I don't give a damn how you are!

Det visade sig att dessa experiment väckte mycket frustration hos de som blev föremål för dessa avvikande beteenden, men de väckte även obehag hos de som skulle utföra dem. Dessa utmanande handlingar framkallade olika emotionella utbrott och ställningstaganden av moralisk karaktär från de som ”drabbades” (se ovan). Detta kan betraktas som ett uttryck för att den för givet tagna sociala ordningen kan ses innehålla ett moraliskt fundament (Garfinkel, 1967, s. 35). Den kanske mest centrala observationen som Garfinkel gjorde, efter vad som hände i experimenten, var att konstatera att även i situationer där den sociala ordningen tycktes bryta samman så försöker människor upprätthålla social ordning. Detta gjorde de genom att på olika sätt försöka begripliggöra de till synes meningslösa och avvikande handlingar inom ramen för själva aktiviteten (Heritage, 1984). Garfinkels experiment kan därför ses som ett sätt att uppmärksamma de ansvarsgörande praktiker som iscensätts när ordningen störs, praktiker vilka annars är förgivettagna och förblir osynliga (Lindwall, 2008, s. 15).

⁹ Dessa kvasi-experiment har kommit att kallas för ”the breaching experiments” (se t.ex. Heritage, 1984).

I experimenten var störningar av den moraliska ordningen framtvingade, men de kan även ske naturligt i vardagliga situationer där man orienterar sig mot olika former av moraliska ordningar. På samma sätt kan moralisk ordning och normer ses som frampratade och framförhandlade i situationer som handlar om normbrott (Evaldsson, 2005, s. 41). Talet om ordning, och vad man bör och inte bör göra, innebär att moraliska frågor och ämnen görs explicita. I dessa situationer framställer deltagare ofta sin version av moralisk ordning vilka dock kan skilja sig åt sinsemellan. I en av avhandlingens delstudier visar jag hur några flickor när de spelar ett sällskapsspel med varandra, orienterar sig mot olika moraliska ordningar, i meningen vad som anses som rättvist eller inte. Den ena flickan orienterar sig mot en mer spelorienterad ordning och syn på rättvisa medan den andra flickan orienterar sig mot en mer relationellt inriktad moralisk ordning. Den senare versionen av moralisk ordning handlar om att det är rättvist om båda har lika många brickor oavsett vad som händer i spelet. På samma gång kompromissar den första flickan med sin version av moralisk ordning och rättar sig efter den andra flickans ordning, för att på så sätt tillmötesgå och upprätthålla goda relationer med flickan.

Detta perspektiv innebär att moral är en del av mycket av det vi gör i samspel med varandra som när vi förklarar, berättigar, ifrågasätter eller skuldbelägger för att försöka definiera vad som är rätt och fel, gott och ont, rättvist eller inte etc. i ett sätt att göra världen begriplig (Evaldsson, 2005; Sterponi, 2009; Tholander, 2005). Även om det moraliska arbetet blir särskilt synligt i situationer när man uppmärksammar normbrott kan moraliskt arbete förekomma i många andra situationer. Det moraliska arbetet kan t.ex. göras i mer *föregripande syfte*, för att förhindra att man utsätts för moraliskt ifrågasättande överhuvudtaget (Cromdal, Tholander & Aronsson, 2007; Wieder, 1974). Som vi såg i inledningen kan moraliskt arbete också vara del i att man gör ett mer *relationellt arbete*, som när barnen visar upp för varandra hur man ska vara som kompis (se inledning). Detta interaktionella moraliska arbete kan ytterligare sägas aktualisera gemensamma värden och moraliska ordningar i/för gruppen (Evaldsson, 2007; M. Goodwin, 2006; Theobald & Danby, kommande; se vidare kapitel 4).

Intersubjektivitet, social ordning och sociala handlingar i samspel

För att studera moraliskt arbete i vardagliga situationer tar studien avstamp i ett etnometodologiskt samtalsanalytiskt teoretiskt ramverk (vilket delvis introducerats ovan) som utgår från teoretiker som Garfinkel (1967) och Sacks (1995) men även Goffman (1961; 1971; 1981). En central utgångspunkt inom etnometodologi och samtalsanalys är att människor i sitt samspel med varandra på olika sätt strävar efter att göra världen begriplig genom att visa hur vi tolkar de händelser och sociala aktiviteter vi är involverade i. Det sker genom ett oupphörligt meningsskapande och praktiskt resonerande för att försöka begripliggöra varandras handlingar (Garfinkel, 1967). Etnometodologin, där Garfinkel t.ex. hämtar inspiration från livsvärldsfenomenologin hos Schütz, ser inte denna strävan efter *intersubjektivitet*; dvs. det gemensamma arbetet med att försöka uppnå en gemensam förståelse av vad situationen handlar om, som ett filosofiskt problem utan det ses istället som ett praktiskt problem för människor att lösa i samspelet med varandra (Heritage, 1984, s. 54). Även om det är svårt att bevisa att deltagare i samspel delar en gemensam förståelse eller social erfarenhet, är det tydligt att vi agerar ”som om” vårt erfarande och vår förståelse är gemensam för att få samspelet att fortsätta (Dalgren, 2017, s. 43, med referens till Heritage, 1984).

Inom samtalsanalys (på eng. *conversation analysis*), som används som metodologiskt förhållningssätt i avhandlingen, menar man att denna förståelse är något människor kontinuerligt visar upp för varandra i interaktionen. På så sätt blir samtalsanalys en analytisk ingång till deltagarnas perspektiv på det situerade arbetet med att uppnå intersubjektivitet i en situation (Hutchby & Wooffitt, 2008, s. 4). Detta genom att fokusera hur turtagandet mellan aktörer ser ut, där yttranden får sin mening i förhållande till varandra och gentemot den sekventiella placering de har. En av samtalsanalysens centrala utgångspunkter är samtalets organisering i sekvenser och att yttranden just förstås i sin sekventiella kontext. Det bygger på Sacks idéer om att vissa yttranden hör ihop och kan ses ha ett före-och-efter förhållande (Sacks, 1995, s. 521-570). När man t.ex. ställer en fråga förväntar man sig ett svar, vilket också syns i att när det uteblir ses det som ”noterbart utelämnat”. Detta skapar problem i samtalet och kräver att någon form av förklaring ges. Genom att studera den sekventiella organiseringen av samtalet kan man därmed få syn på hur deltagarna på olika sätt visar upp sin förståelse av föregående yttrande

(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Detta perspektiv innebär att intersubjektiviteten hela tiden uppdateras i samspelet vilket samtidigt pekar på social interaktion som en i grunden dialogisk aktivitet, där yttranden bygger på varandra (Heritage, 1984).¹⁰

En andra central utgångspunkt hos såväl Garfinkel, Goffman som Sacks är att människors gemensamma sätt att åstadkomma intersubjektivitet kan relateras till hur vi upprätthåller och orienterar oss mot en *social ordning* (Heritage, 2001; se tidigare). De menade att trots det kanske oordnade intryck som människors samspel och språkande kan ge sken av, så är kommunikation och socialt samspel en i allra högsta grad ordnad företeelse. Sacks (1984) beskriver det som att det i samtal föreligger ”ordning i alla ögonblick” (eng. order at all points). Det blir sedan samhällsforskarens uppgift att försöka beskriva, förstå och visa på hur denna sociala ordning åstadkoms utifrån aktörernas egna perspektiv (Tholander, 2013, s. 7). Dessa sociala ordningar skapas och upprätthålls alltså gemensamt och kontinuerligt mellan deltagare i sociala situationer (Garfinkel, 1967). Den sociala eller moraliska ordningen opererar därmed inte som en bestämmande samhällelig ordning, såsom mer traditionell sociologisk teori utgått från (exempelvis Durkheim), utan skapas och orienteras emot deltagare för deltagare i samspel. Tholander (2013) beskriver därför etnometodologin som en social fenomenologi som undersöker människors ”metoder för att åstadkomma intersubjektiva ordningar” (s. 4).

En tredje utgångspunkt inom detta teoretiska perspektiv är att människors språkanvändning ses som grunden till hur vi upprätthåller intersubjektivitet och social ordning. Människors tal fungerar i ett sådant perspektiv som praktiska resurser för ett *socialt handlande*, eftersom vi alltid försöker åstadkomma eller ”göra” något med våra yttranden i sociala situationer, som att anklaga, skuldbelägga, ursäkta oss, motivera något, fråga, etc. (Schegloff, 2007). Det innebär att man genom att ingående studera tal-i-interaktion också får syn på hur moral görs i interaktion (Bergmann, 1998; Sacks, 1984; Tholander, 2005).

Inledningsvis inom samtalsanalys använde man sig uteslutande av ljudinspelningar som data och fokuserade därmed på tal och prosodiska detaljer knutet till det. Tidigt visade dock studier, baserade på samtalsanalys (se t.ex. C. Goodwin, 1981), på att människors meningsskapande och hur handlingar produceras i olika sociala aktiviteter åstadkoms inte bara genom tal, utan genom en komplex kombination och samtidig användning av olika ”semiotiska

¹⁰ Heritage (1984) beskriver det som att ett yttrande är både kontextbaserat och kontextförnyande.

resurser” (C. Goodwin, 2000), såsom det *vokala* (prosodi; intonation, rytm, betoning) tillsammans med *kroppen* (kroppspositionering, blickar, gester, ansiktsuttryck) *orienterad mot en materiell omgivning* (Melander, 2009; Mondada, 2014). Det gör att man kan beskriva interaktion som multimodal eller som förkroppsligad (Streeck, C. Goodwin & LeBaron, 2011).

I framförallt delstudie 2 betraktas därför språkanvändning, som *tal- och kroppar -i -interaktion*, vilket även inbegriper användningen av objekt och aspekter i den materiella omgivningen (Goffman, 1964; C. Goodwin, 2000; Mondada, 2014). Mondada (2014) ser begreppet *resurs* som användbart då det inte ger t.ex. tal företräde när man studerar hur människor organiserar aktiviteter genom sina handlingar, och lyfter här fram vikten av att undersöka hur:

...resources are combined together in various configurations, depending on the activity, its ecology and its material and cultural constraints. In some human activities, language plays a crucial role, while in other activities other resources are privileged. (s. 139)

Detta demonstreras i studie 2 där tre flickor (5 år) är involverade i en lekaktivitet och där olika resurser (både tal, prosodi, kroppsliga positioneringar och objekt) används av deltagarna för att organisera den pågående aktiviteten samtidigt som de upprätthåller sina relationer. Flickorna använder här tal i samspel med kroppar och lekartefakter, både för att få tillträde till lekar och för att utesluta andra från pågående aktiviteter.

Ett multimodalt interaktionsperspektiv på mänskligt samspel innebär att man som forskare inte bör söka förklaringar till mänskligt beteende, identitetsskapande eller moral utifrån människors inre mentala liv eller att försöka uttala sig om något som ligger bortom samtalet. Istället försöker man fånga deltagares egna perspektiv på vad som händer utifrån människors lokalt uppvisade förståelse av vad som utspelar sig (Sacks et al., 1974). Med utgångspunkt i ett barnperspektiv (se kapitel 2), som i min studie grundas i etnometodologins betoning av att undersöka mikropraktiker utifrån ett deltagarperspektiv, studeras moral som ett deltagarfenomen (se vidare kapitel 5), dvs. hur barnen (och de vuxna) själva orienterar mot vad som är rätt och fel, gott och ont osv. i sociala situationer. Detta moraliska arbete är något som kan sägas ske på ett rutinartat sätt i mänskliga möten då vi ofta är upptagna med detta utan att vi kanske alltid är medvetna om det (Evaldsson, 2005, s. 41). Det innebär att moral inte i första hand ska definieras av forskaren på förhand utan

MORALISKT ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TEORI

det blir analytikerns uppgift att försöka, som Tholander (2005) beskriver det, ”påvisa vilka moraliska bedömningar och analyser som människor själva gör i det dagliga livet” (s. 103).

Kapitel 4. Barns moraliska arbete i social interaktion: Tidigare forskning

Forskningstraditioner i studier av barns moral

Avhandlingen knyter an till en tradition och en syn på moral som situerad i olika samspelepraktiker, vilket innebär att moral ses som något som människor ”gör” tillsammans i interaktion (se vidare Kapitel 1 och 3). Ur ett sådant perspektiv betraktas barn inte som att de enbart tillägnar sig eller passivt övertar en moral som finns i samhället (Durkheim, 1979), utan barn ses istället som aktiva i att tolka och skapa egna innebörder i moralfrågor (Johansson, 1999; Tholander, 2002). Jag ska först övergripande redogöra för andra traditioner som studerat barns moral.

Generellt är forskningen om barns moral omfattande och har framförallt bedrivits inom ramen för olika slags psykologisk forskning (för en detaljerad översikt över moralforskning inom psykologi, se Killen & Smetana, 2006). I en annan forskningsöversikt gjord av Johansson och Thornberg (2014) delas studier kring barn och ungas moral in i tre traditioner, vilka ibland kan ses överlappa varandra. Den första beskrivs som en *kognitiv* tradition, med företrädare som Piaget och Kohlberg, och där man ser barns kognitiva förmåga som avgörande för deras moraliska förmåga (Johansson & Thornberg, 2014, s. 54). Här knyts moralisk utveckling till logiskt resonerande och barns begrepsliggörande exempelvis omkring regler och rättvisa (se Kohlberg, 1976; Piaget, 1997). Även om Piaget ansåg att barns samspel sinsemellan är viktig för barns utvecklande av vad han kallar för en autonom moral, bygger hans teorier på en traditionell filosofisk konceptualisering omkring vad moral är i sig. Inom denna moralteori ges universella värden som rättvisa, samarbete, och rättigheter stort värde. Piaget hade framförallt ett epistemologiskt intresse och ville förstå grunden för barns utveckling av moraliskt resonerande på högre abstrakta nivåer (Stokoe & Edwards, 2012, s. 184). Den andra traditionen beskrivs av Johansson och Thornberg (2014) som en *emotionell* tradition. Barns emotionella erfarenheter och förmåga att leva sig in i andras känslor ses här som grunden för moral och moralisk utveckling (se t.ex. Gilligan, 1985). Inom denna tradition

lyfts värden som omsorg, empati och sympati fram som viktiga. Dessa två traditioner har inte studerat moral i situerade praktiker utan forskare har vanligtvis använt sig av intervjuer som metod. I dessa intervjuer har barn (och vuxna) fått resonera omkring moraliska situationer, genom att de antingen ombetts diskutera dilemman från sitt eget liv eller fått resonera utifrån hypotetiska moraliska dilemman som presenterats för dem.

En tredje tradition benämns av Johansson och Thornberg (2014) som den *kulturella* traditionen. Här ses moral inte i första hand som ett resultat av barns psykologiska utveckling i relation till logiskt (moraliskt) tänkande eller till empatiska känslor. Moral knyts istället till värden och förhållningssätt som kommuniceras inom de sammanhang människor deltar. Till skillnad mot mycket övrig moralforskning ses moralen här inte som enhetlig eller att den skulle kunna definieras på en abstrakt nivå. Moral är snarare något relativt, varierande och knyts till ”innebörder, vilka delas och kommuniceras inom ett specifikt samhälle, i en specifik kontext eller praktik” (s. 60).

Jag kommer nu gå över till ett forskningsfält som kan beskrivas ha koppling till denna kulturella tradition och som mer specifikt undersöker moralorienterad interaktion i olika pedagogiska sammanhang. Inom denna tämligen sentida tradition studeras hur barn och vuxna skapar, förhandlar om och försöker sanktionera olika moraliska ordningar och regler för samvaron. Detta moraliska arbete kan på olika sätt ses som knutet till och inramat av det institutionella sammanhang inom vilket det moraliska arbetet sker. I följande kapitel kommer jag att redovisa vad jag ser som centrala studier inom detta fält och diskutera forskningsresultat som är relevanta för min studie.

Moraliskt arbete i barn-barn interaktion i pedagogiska sammanhang

Fokus för min studie, som redan nämnts, är det moraliska arbete som görs i vardagen på förskolan. Det finns ett litet men växande fält av liknande studier, som ofta kombinerar etnografiskt fältarbete med videoinspelningar av social interaktion, både mellan barn i sina kamratgrupper och mellan vuxna och barn i olika skolsammanhang (för en översikt, se Danby & Theobald, 2012a). Dessa studier har intresserat sig för att undersöka barns (och vuxnas) moraliska handlingar eller resoneringar i sina specifika samspeleskontexter och visar att barns moral är komplex och flerdimensionell.

BARNES MORALISKA ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TIDIGARE FORSKNING

Ett exempel på en sådan studie är Niemi & Bateman (2015) som visar hur två grupper av elever (9-10 resp. 10-11år) i olika situationer, genom kollaborativt iscensatta anklagelser gör andra kamrater moraliskt ansvariga för förmenta brott mot klassrumsregler. Reglerna som de ansågs ha brutit mot gällde när man får göra sina hemläxor och inte samt att man ska duscha efter idrottsaktiviteter. För att motivera anklagelserna omkring regelbrotten åberopade eleverna olika bevis, vilka skulle styrka grunden för det moraliskt tvivelaktiga i kamraternas agerande. Trots att de utpekade nekade till det som de anklagades för positionerades de mot de övriga i gruppen och kategoriserades som ”avvikare” och ”fuskare”. Genom detta ifrågasattes de utpekades moraliska status i gruppen och anklagelserna fungerade samtidigt som en resurs för social utslutning av de utpekade (jfr Evaldsson, 2007). På samma gång fungerade det som ett sätt för de elever som iscensatte anklagelserna att visa solidaritet med övriga kamratgruppen, genom att man själv visade att man följde gemensamma normer (jfr Wieder, 1974). Elevernas moraliska arbete i detta exempel kan därmed relateras till den institutionella ordningen, i form av vuxenformulerade klassrumsregler, samt till den sociala organiseringen av kamratgruppsrelationer.

Liknande resultat görs i en avhandlingsstudie av Tholander (2002) som visar på de moraliska diskurser som iscensätts inom ramen för grupparbete på högstadiet. I en av avhandlingens delstudier studerades mer specifikt hur retande, vilket ofta iscensattes i samarbete mellan flera elever, var del i att hantera och kontrollera kamraters *normöverträdelser* (Tholander & Aronsson, 2002). Dessa överträdelser kunde handla om att man varit inaktiv, överarbetat skolarbetet, varit självömkande, fåfång etc. Det kunde alltså både handla om själva skolarbetet och om hur man borde bete sig på ett socialt acceptabelt sätt mot varandra i kamratgruppen. I sin studie betonar Tholander & Aronsson (2002) vikten av att studera hur de som utsattes för retandet responderade. Resultatet visar hur responsen på retandet kunde bestå av olika former av motstrategier av både offensivt och mer defensivt slag. Detta interaktionella arbete kan jämföras med det som i min delstudie 3 beskrivs som att göra ett moraliskt försvarsarbete. De mer offensiva strategierna utgjordes av ett proaktivt arbete som i form av vedergällningar eller att skämtsamt spela med. Dessa strategier var mer framgångsrika i den bemärkelsen att de som utsattes för retandet härigenom kunde tona ner själva normöverträdelserna eller kunde förhindra ett fortsatt retande eller ifrågasättande av sina handlingar. De mer defensiva motstrategierna kunde bestå av korta svar, förnekanden eller av ett förklarande, ursäktande och motiverande arbete (eng. account work).

Tholander och Aronsson (2002) fann att dessa mer defensiva responser på det man ställs till svars för var mindre framgångsrika då de som använde sig av dessa inte lyckades tona den moraliska kritik som fanns inbyggt i själva retandet.

Moraliskt arbete kan också relateras till ett *förebyggande* interaktionellt arbete, i hur människor försöker undvika att de överhuvudtaget kan göras moraliskt ansvariga för handlingar. Denna typ av proaktivt arbete demonstreras i en klassisk etnografisk studie av Wieder (1974), som handlar om hur interner (dömda för narkotikabrott) på ett amerikanskt rehabiliteringshem i mötet med personalen eller med andra interner, refererar till en informell moralisk kod för gruppen. Denna informella moraliska kod kan beskrivas som en uppsättning regler som bestod av t.ex. ”att inte tjalla”, ”lita inte på personalen”, ”visa lojalitet med andra interner”, ”hjälp andra interner” m.m. Dessa regler borde man som intern följa där brott mot dessa regler kunde leda till mer eller mindre allvarliga sanktioner från övriga. Ett exempel på hur man orienterade mot denna informella moraliska kod kunde vara när någon ur personalen uppmanade en intern att berätta om problematiska händelser i gruppen, där internen kunde svara att ”du vet att jag inte tjallar”. Det kunde också handla om att visa att man som intern inte tänkte delta i olika behandlingsrutiner. Detta gjordes ofta så att de andra internerna skulle höra och samtidigt förstå handlingarna ”som att man inte samarbetade med personalen”. Det kan således beskrivas som ett förebyggande moraliskt arbete; genom att visa för övriga att man följde moraliska skyldigheter inom gruppen demonstrerade man samtidigt sin lojalitet med övriga interner. Wieders huvudpoäng är att denna informella kod av regler inte bör ses som abstrakta entiteter som ligger utanför praktiken och som bestämmer interners handlingar. Koden bör istället ses som interaktionella resurser som används i själva samspelet mellan de olika aktörerna på rehabiliteringshemmet för att tolka och förklara händelser och handlingar som rationella och begripliga (Cromdal & Tholander, 2012, s. 158).

Dessa fynd kan liknas med det moraliska arbete som görs av en grupp elever i en skolkontext, när de deltar i vad som kan beskrivas som en vanlig institutionell aktivitet, att tillsammans med en lärare bedöma varandras insatser i grupparbete (Cromdal et al., 2007). Cromdal et al. (2007) menar att detta kan betraktas som ett tillfälle när den institutionella ordningen på skolan möter kamratgruppens sociala ordning (jfr Danby & Baker, 1998b). I studien demonstreras hur elever, både individuellt och i samarbete sinsemellan, använder olika strategier för att visa att man deltar i mötet på ett acceptabelt sätt samtidigt som de indirekt kan ses motarbeta aktiviteten. Genom att t.ex.

BARNES MORALISKA ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TIDIGARE FORSKNING

säga att ”alla har arbetat ganska bra” styrde eleverna undan samtalet från att behöva utvärdera kamrater i negativt hänseende. Detta interaktionella arbete menar Cromdal et al. (2007) demonstrerar hur eleverna orienterade sig mot en gemensam moralisk ordning för kamratgruppen som handlade om att visa lojalitet med varandra (jfr Wieder, 1974). I denna situation innebär det att man inte framställer kamrater i negativt hänseende framför läraren.

I liknande studier, vilka ser moral som situerad i olika samspelspraktiker, har man studerat moral inom ramen för olika språkliga episoder, som t.ex. skvaller. Skvaller kan här ses aktualisera gemensamma värden i en kamratgrupp och används för att kritisera andras eller rättfärdiga sitt eget agerande (jfr M. Goodwin, 2006). Ett exempel på en sådan studie är Evaldsson & Svahn (2012) som undersökte skvallerepisoder mellan ett antal flickor på mellanstadiet. Dessa händelser följde på att en flicka, inför andra lärare, anklagat några andra flickor för mobbing. Studien visar hur de anklagade flickorna transformerar händelsen till att gälla flickan som berättat för läraren. Flickan ifrågasätts och utmanas av de andra och anklagas för att ”ha tjallat” i strid mot gemensamma värden i kamratgruppen. På det sättet omdefinieras skuldbördan bort från de utpekade och mot den flicka som berättat för läraren. Flickan kategoriseras slutligen som ”galen” och allt utmynnar i att hon utesluts från gruppen av flickor. Evaldsson & Svahn (2012) menar att man här kan se hur vuxenvärldens ambitioner, i form av interventionsprogram mot mobbning, får olika konsekvenser för relationerna och identiteterna i kamratgruppen, vilket kan skilja sig mot vuxenvärldens intentioner med sådana program.

I en studie av yngre barns (4-6 år) moraliska arbete demonstreras på ett liknande sätt hur moraliska skyldigheter och regler som gäller i en grupp aktualiseras och används som resurser i samspelet när barn utvärderar och tar ställning till varandras ageranden (Theobald & Danby, kommande). Theobald och Danby analyserar en videoupptagning där ett antal flickor, tillsammans med en forskare, diskuterar ytterligare en videoupptagning (s.k. stimulated recall) av hur flickorna organiserar en fantasilek (”att leka skola”). Studien visar hur flickorna använder olika interaktionella resurser, såsom anklagelser och klagomål, för att alliera sig (eller inte) med andra samtidigt som de orienterar sig mot olika moraliska ordningar och regler i/för kamratgruppen. Liksom i Wieders (1974) studie (se ovan) framställs moraliska skyldigheter i en grupp genom att referera till regler för moraliskt sanktionerat beteende. I Theobald och Danbys studie handlade det om hur man bör bete sig inom ramen för kamratgruppen som en bra kompis. Det handlade även om hur man borde bete

sig inom själva fantasileken som att t.ex. inte skvallra för den vuxne eller att inte lämna leken även om man var missnöjd med den roll man fått. Theobald och Danby beskriver det som att flickorna därmed orienterade sig mot moraliskt sanktionerat beteende på två olika arenor, inom kamratgruppen och i fantasilek.

Att försvara utrymme och göra anspråk på objekt i lek

När det gäller centrala värden och normer i yngre barns sociala värld beskriver Corsaro (2011) hur det kan relateras till två centrala teman i barns samvaro i lek, att barn vill skapa kontroll över sina liv och sedan vill de dela den kontrollen med sina kamrater. Mer konkret innebär det att barn strävar efter att ingå i lek med andra, genom att tillsammans skapa ett interaktivt utrymme, och sedan skydda detta lekutrymme från intrång (Corsaro, 1979, 1985). Forskning visar vidare hur barn här formulerar egna regler samt använder låtsasformuleringar eller kunskap från vuxensamhället för att göra anspråk på ägande av fysiskt utrymme och objekt som används i leken (Bateman, 2011; Cobb-Moore et al., 2009, 2010). Denna typ av forskning visar också att skyddandet av lekutrymme ofta utvecklas till upptrappade konflikter och konfrontationer mellan barn (Danby & Baker, 1998a; Evaldsson & Tellgren, 2009). Organiseringen av interaktivt utrymme är samtidigt nära knutet till hur barn formerar och ingår i kamrat- och vänskapsrelationer, eftersom den du leker med är din kompis för stunden (Corsaro, 2003). Detta kan innebära att barn markerar sig mot andra eller utesluter kamrater (Bateman, 2012).

Ett flertal studier demonstrerar den dialogiska karaktären och hur multimodala aspekter av samspelet är viktiga för att förstå hur barn upprättar lekgränser och skyddar det mot intrång. Det innebär att barn använder både tal, kropp såväl som att de tillskriver mening till fysiskt och rumsligt utrymme, för att reglera lek samt för att inkludera eller exkludera kamrater (Bateman, 2011, 2012; Cobb-Moore et al., 2009; 2010; Svahn & Evaldsson, 2011). I en studie i en förskola på Nya Zeeland visar Bateman (2011) hur barn använder den materiella omgivningen för att socialt inkludera eller exkludera andra från lek. Bateman (2011) visar hur en flicka som vid upprepade tillfällen lekt i en slags trähydda på utegården betraktas som ledare för aktiviteter inne i hyddan. Detta innebar att flickan kunde formulera vad som kan beskrivas som ett slags moraliskt bindande regler för de som sökte tillträde. För att bli en ratificerad deltagare i aktiviteter inne i trähyddan måste barnen säga ett magiskt ord, utföra vissa gester eller ringa i en klocka. Hänvisandet till dessa sanktionerade

handlingar eller regler fungerade som ett slags moraliskt rättfärdigande för om kamrater fick tillträde eller inte (jfr Cobb-Moore et al., 2009).

Dessa studier visar således på hur barn i förhandlingar om regler skapar en egen social ordning. Studierna visar också på de moraliska aspekter som är en del av hur yngre barn på förskolan organiserar sina sociala relationer i lek, som t.ex. när handlingar ses som legala eller illegala huruvida de följer de regler barn själva skapat.

Moral som situerad aktivitet

Kopplingen mellan kön och moral har varit föremål för diskussion inom olika slags moralforskning där man ofta har gjort skillnad på pojkars och flickors moral (se t. ex. Gilligan, 1985; Kohlberg, 1976; Piaget, 1997). Även forskning om barns lekar och spel har byggt på en sådan uppdelning som finns inbyggt i denna typ av moralforskning (Adler & Adler, 1998; Lever, 1978; Maccoby, 1998). Det innebär att forskare inom dessa fält skilt på den moral och det språk som antas prägla pojkars respektive flickors olika spel och lekar. Man menar att flickor är mer inriktade mot likhet, ömsesidighet och omsorg, vilket innebär att flickor undviker konflikter och är orienterade mot att bevara goda relationer. Ett sådant perspektiv leder i förlängningen till att flickor nästan framställs som omsorgstagande av naturen (Evaldsson, 2004, s. 332). Som kontrast till detta beskrivs pojkars relationer och aktiviteter såsom mer hierarkiska, att pojkar är skickligare på att hantera konflikter och komplexa regler i spel (Adler & Adler, 1998; Lever, 1978). Man menar vidare att pojkar (och män) generellt sett är orienterade mot en mer regel- och rättvisebetonad moral (Kohlberg, 1976; Lever, 1978; Piaget, 1997). Piaget (1997) hävdade t.ex. att flickors känsla för rättsliga aspekter (eng. legal sense) av regelbaserade spel var mindre utvecklad än hos pojkar. Utvecklingspsykologen Kohlberg (1976), som byggde vidare på Piagets arbeten, menade att pojkar hade en mer utvecklad förståelse för abstrakta regler som kännetecknade moralisk utveckling på en högre nivå.

Forskare som utmanat denna uppdelning utifrån kön har istället studerat *hur* barn, framförallt flickor, deltar i olika *situerade aktiviteter*¹¹ såsom hopprep, king och hoppa hage (Evaldsson, 2004; M. Goodwin, 1985, 1995, 1998, 2006; C. Goodwin, M. Goodwin & Yaeger-Dror, 2002; Melander, 2012). I dessa studier argumenterar man emot att flickor och pojkar skulle ha och få tillgång till olika

¹¹ Detta bygger på Goodwins vidareutveckling av Goffmans teorier om deltagande och mänskligt samspel som "situerade aktivitetssystem" (se kapitel 5, s. 56).

sätt att resonera i moraliskt hänseende utifrån val av spel (Evaldsson, 2004, s. 332). Studierna visar istället hur flickor är involverade i ett komplext moraliskt arbete där de tänjer på regler för egna syften samtidigt som de omförhandlar sina aktiviteter och relationer.

Framförallt antropologen Marjorie Goodwin utmanar i ett flertal studier det sätt som man traditionellt beskrivit flickors lek- och spelaktiviteter som att de fortskrider på ett förutsägbart sätt, har en enkel regelstruktur och att konflikter får spelet att avstanna (Lever, 1978). I studier av flickors regelorienterade lekar demonstrerar M. Goodwin (1995, 1998, 2006) istället hur flickor använder multimodala resurser (som affektivt tal, kroppsliga handlingar, materiell omgivning) när de i ett snabbt tempo förhandlar om regler, engagerar sig i konflikter, tar ställning mot olika agerande i spelet och intar särskilda positioner (se även C. Goodwin, 2000).¹² Liknande resultat gör Evaldsson (2004) som studerade flickors och pojkars (som gick i fjärde till sjätte klass) organiserande av spelet ”King” på skolgården. Evaldsson visar hur flickorna, beroende på färdighetsnivå hos olika deltagare, kompromissade med reglerna. Evaldsson (2004) argumenterar för de således inte orienterade mot en enhetlig moral utan mot olika moraliska ordningar, vilka kunde skifta från en rättighetsorienterad moral (präglad av bl. a. en regelorienterad rättvisa), till en ansvars- och omsorgsinriktad moral samt till en mer traditionellt spelinriktad moral.

Det finns andra studier, som inte analyserar flickors lek och spel, men som också visar hur flickors hanterande av sina relationer skiljer sig från hur man traditionellt beskrivit flickors sociala organisering och språkliga aktiviteter (Evaldsson, 2007; M. Goodwin, 2006; 2007; Svahn & Evaldsson, 2011; Evaldsson & Svahn, 2012). I en tidig longitudinell studie av afroamerikanska arbetarklassbarns (5-11 år) aktiviteter efter skoltid visar M. Goodwin (1990) hur flickor gör vad som kan beskrivas som ett moraliskt arbete i en slags skvalleraktivitet (s.k. ”han-sa-hon-sa-berättelser”). Dessa skvallerberättelser innebar att flickor ramade in anklagelser mot andra, genom att använda rapporter från en tredje part om vad denne sagt bakom ryggen på henne. Dessa händelser kunde pågå under en längre tid och kunde innebära uteslutningar och en omstrukturering av relationerna i kamratgruppen (jfr Evaldsson & Svahn 2012). M. Goodwin (2007) analyserar på liknande sätt en episod där några

¹² M. Goodwin (1990) visar också att flickors lekar och spel kan vara tävlingsinriktade, konfliktfyllda och hierarkiska på samma sätt som pojkars. På samma gång behöver samarbete och konkurrens inte ses som inbördes uteslutande aktiviteter, utan kan samexistera inom ramen för samma aktivitet (s. 284).

flickor (11-12 år) kritiserar andra kamrater för att ha uteslutit dem från en sportaktivitet. Detta innebär på samma gång att flickorna gjorde moraliska ställningstaganden om hur man bör ”vara som kompis” knutet till kamratgruppens moraliska ordning. Analysen visar samtidigt hur ytterligare en flicka, som ett sätt att försöka bli mer delaktig i de andras gemenskap, knyter an till kritiken. Flickan bemöts dock med förlöjliganden och ifrågasättanden från de andra och som med både verbala och kroppsliga resurser formerar sig i en två-mot-en formation gentemot flickan. I slutändan kategoriseras hon som ”en som bara följer efter” (eng. tag-along girl). Episoden avslutas med att flickan själv bekräftar denna identitet vilket kan ses befästa hennes perifera roll i kamratgruppen. Liknande resultat omkring hur ett moraliskt arbete kan knytas till situerade identiteter och till differentieringen av sociala relationer i en kamratgrupp görs i en studie av Evaldsson (2007). Studien handlar om hur några flickor på mellanstadiet utvärderar och kategoriserar andra utefter moraliska kännetecken knutet till att vara ”en bra eller dålig vän”. Genom ett kollaborativt dömande arbete gör man en flicka, i hennes närvaro, ansvarig för ett antal negativa kategoribundna handlingar (Sacks, 1995) som att ”utnyttja andra”, ”ljuga”, ”att vara illojal” och ”tala bakom ryggen på någon”. Flickan som är föremål för anklagelserna och bedömningarna gör på olika sätt motstånd. Detta bidrar snarare till att konflikten trappas upp och att flickan slutligen kategoriseras som ”en som inte har någon vän”.

Framförallt M. Goodwin (2006; 2007) visar således på vikten av att studera de olika *multimodala resurser* som används av barn för att göra ett moraliskt arbete, som i hennes studier handlar om hur flickor bedömer och tar ställning mot kamraters agerande, vilket samtidigt är del i den sociala organiseringen av lokala identiteter och inbördes relationer i kamratgrupper.

Moraliskt arbete i vuxen-barn interaktion i pedagogiska sammanhang

Ett antal liknande studier med ett intresse för moralorienterad interaktion har undersökt det moraliska arbete som görs mellan vuxna och barn i olika skolmiljöer. Det har framförallt studerats i samband med att vuxna försöker hantera problematiska händelser i barns lek, som handlar om att vuxna anser att barn har brutit mot institutionella moraliska ordningar eller regler (Cekaité, 2012, 2013; Danby & Baker, 1998b; Evaldsson, 2017a; Theobald & Danby, 2012). Generellt visar dessa studier att när vuxna griper in i barns aktiviteter

uppmuntras barnen att ge sina versioner på vad som skett, vilka sedan bedöms i en slags socialiserande process utefter moraliskt och emotionellt önskvärt beteende (se Cekaite, 2012, 2013; Danby & Baker, 1998b; Evaldsson, 2017a; Theobald & Danby, 2012). Detta moraliska arbete kan även kopplas till situationer där barn själva ber vuxna om hjälp för att lösa konflikter och problem i kamratgruppen, där barn samtidigt kan ses göra sina kamrater ansvariga för moraliskt felaktigt beteende (se t.ex. Cekaite, 2012; Evaldsson & Svahn, 2012). Forskning visar således hur barn, både i och utanför vuxnas närvaro, använder vuxnas auktoritet eller institutionella regler som resurser för att söka stöd för sin egen sak (Cobb-Moore et al., 2009; Evaldsson & Tellgren, 2009; Maynard, 1985; Niemi & Bateman, 2015).

Tidigare forskning visar vidare att barn och vuxna definierar eller ”löser” moraliska problem och konflikter i barns aktiviteter på olika sätt, vilket beror på att barns och vuxnas sociala och moraliska ordningar ofta kan skilja sig åt (se särskilt Danby & Baker, 1998b; Evaldsson, 2017a, Theobald & Danby, 2012). Men när dessa olika ordningar kolliderar eller skiljer sig åt måste barn motivera sitt beteende och kan barn göras ansvariga för sina handlingar i moraliskt hänseende (Theobald & Danby, 2012, s. 225). Dock lyfter flera av dessa studier fram att barn kan ses som socialt kompetenta aktörer som äger kunskap om olika sociala ordningar på förskolan och skolan, och använder denna kunskap för sina egna agendor knutet till kamratgruppens sociala ordning (Cobb-Moore et al., 2009; Danby & Baker, 1998b). Att barn respektive vuxna hanterar konflikter och löser moraliska problem i barns lek på olika sätt visas i en studie av Danby & Baker (1998b). Studien visar också på hur barn använder kunskaper om den institutionella sociala ordningen för egna syften. Episoden som analyseras av handlar om en pedagog griper in i en konflikt mellan några pojkar i byggutrymmet på en australiensisk förskola. Danby och Baker visar hur pedagogen definierar händelsen som att en pojkes ”känslor har blivit sårade” och att de inblandade ska ”komma överens”. Pedagogernas sätt att hantera situationen menar författarna utgår från gängse barnpedagogiska rekommendationer om att se barns konflikter som ett problem (jfr Evaldsson, 2017a). Pojkarna som blivit anklagade ”löser” emellertid problemet på ett annorlunda sätt när pedagogen väl lämnat situationen. Efter att till synes först ha anpassat sig efter lärarens rekommendationer om ”att komma överens” och ”säga förlåt”, hanterar pojkarna sedan konflikten utifrån egna sociala agendor i kamratgruppen, vilket skiljer sig från de vuxnas ordning och intentioner.

BARN MORALISKA ARBETE I SOCIAL INTERAKTION: TIDIGARE FORSKNING

Dessa fynd visar således prov på barns agens där barn skapar och ingår i egna sociala ordningar vilket innebär att barn kringgår, använder eller transformerar institutionella ordningar och regler för egna syften i lek (se vidare Cobb-Moore et al., 2009; Corsaro, 1985, 2011; Evaldsson & Tellgren, 2009; Markström & Halldén, 2010). Oftast har dock de vuxnas ordning eller perspektiv tolkningsföreträde. Det demonstreras i en studie av Theobald & Danby (2012), som visar hur en lärare blandar sig i händelser mellan två pojkar under en utelek på skolgården där barnen görs ansvariga för att ha brutit mot skolans institutionella moraliska ordning. Barnen definierade händelserna som ”att de hade kul”, medan den av läraren definierades som problematisk, mer specifik som ett brott mot skolans regler om att man ”inte får knuffas”. Trots att läraren inledningsvis intog en neutral hållning till barnens redogörelser av vad som hänt, trappades situationen efterhand upp genom att barnens versioner ställdes mot varandra. Samtidigt som barnen argumenterade för sin egen tolkning av hur man kan agera på skolgården var det lärarens rekonstruerade version av händelsen som gavs företräde, vilket ledde till att ett av barnen gjordes moraliskt ansvarig för att inte följa skolans regler.

Cekaité (2013) visar på liknande sätt hur en asymmetrisk klassrumsordning mellan vuxna och barn demonstreras i samband med att elever i grupp uppmuntras ta upp problematiska saker som skett under rasten. När barnen presenterade sina versioner av vad som hänt innehöll de ofta anklagelser och ett skuldbeläggande av kamrater, där de utpekade sedan fick formulera sina motversioner. Detta aktualiserade frågor om intention och aktörskap vilket engagerade både barnen och de vuxna. Resultatet visar vidare hur barnens versioner av händelsen kunde ställas mot varandra samt hur de vuxna bedömde vilken version som var godtagbar. Cekaité (2013) visar också hur barnens emotionella reaktioner gentemot händelserna kunde korrigeras och ifrågasättas av de vuxna, huruvida de var motiverade eller inte. Cekaité (2013) menar därför att lärarna i denna situation kunde få inblick i barnens sociala samvaro samtidigt som de försökte socialisera elever utefter skolans sociala ordning. Johansson och Thornberg (2014, s. 63) beskriver resultaten i Cekaités studie (jfr resultaten i Evaldsson, 2017a; se nedan) som att de visar hur moralisk socialisation av barn i pedagogiska sammanhang kan beskrivas som att barn involveras i diskursiva praktiker där de ska lära sig att ”värdera moraliska aspekter av handlingar och känslor” och hur de ”kan presentera sig själva som moraliskt ansvarstagande person”.

Dessa resultat kan jämföras med de som gjordes i en studie av Evaldsson (2017a) som undersökte hur barn (i tidiga skolåren) sinsemellan, och sedan tillsammans med vuxna, hanterade problematiska händelser som skett under rasten. Övergripande visar Evaldssons studie på hur elever och lärare definierar moraliska problem i barns rastlek på olika sätt vilket på samma gång demonstrerar att barn och vuxna här har olika normativa standarder för moraliskt acceptabelt beteende på skolgården. De problematiska händelserna gällde försvinnandet av ett antal Pokemon-kort där barnen sinsemellan knyter problemet till de försvunna korten, vilket ska redas ut. Barnen ägnar sig här åt vad som kan beskrivas som ett ”direkt moraliserande” (Luckmann, 2002, s. 20) av direkta anklagelser där man försöker hitta en skyldig. När de vuxna blandar sig i händelsen knyter de istället problemet till att hantera barnens konflikter och att skapa ordning i gruppen. Beroende på hur barnens motiveringar och ”bevis” för sina anklagelser såg ut, kunde de vuxna rikta det moraliska ansvarsgörandet både mot de som ”misstänktes” men även mot de som kom med anklagelserna. I jämförelse med barnen använder sig de vuxna av ett mer indirekt moraliserande där de försöker undvika skuldbeläggande eller att man ska komma med falska anklagelser.

De refererade studierna ovan, som handlar om forskning omkring moralorienterad interaktion i pedagogiska sammanhang, har främst utförts bland äldre barn i skolåldern. Vi vet fortfarande ganska lite om hur yngre barn på förskolan gör ett moraliskt arbete sinsemellan och tillsammans med vuxna. Och vi vet ännu mindre om hur yngre barns moraliska ordningar relaterar till vuxnas normer, regler och kultur. Denna studie är ett viktigt bidrag till ökad kunskap inom området.

Kapitel 5. Den medverkande förskolan, metod och analys

Beskrivning av den medverkande förskolan

Förskolan där studien genomfördes ligger i ett mindre samhälle (ca 1000 invånare) i närheten av en medelstor svensk stad och bestod av tre avdelningar med barn i tre olika åldersindelade grupper. På den aktuella avdelningen gick de äldsta barnen, som var i åldrarna fyra till fem och ett halvt år när studien genomfördes (vintern 2013 till våren 2014). Hela barngruppen bestod av tjugofem barn varav elva var pojkar och fjorton var flickor. Barnen kan vidare beskrivas komma från medelklassförhållanden och hade med något enstaka undantag svenska som modersmål. På avdelningen arbetade tre kvinnliga pedagoger som var mellan c:a 50 och 60 år gamla och hade mångårig erfarenhet av att arbeta med barn i en pedagogisk verksamhet.

En dag på den aktuella förskolan var, liksom på de flesta andra svenska förskolor, uppbyggd kring ett antal återkommande aktiviteter såsom barns egen lek inne och ute, måltider, samlingar, styrda gruppaktiviteter och utflykter (jfr Ivarsson, 2003; Markström, 2005). Mest framträdande under en dag på förskolan var barnens självvalda lekaktiviteter, där de fick välja vad och förhandla med vem de skulle leka. Barnen lekte här ofta könsuppdelat, men rörde sig även in och ut ur olika könsblandade konstellationer. Barnens vänskapsrelationer och tillika lekpartners kunde ses som relativt fasta över tid, men dessa kunde också förändras och krävde, liksom alla relationer, ett kontinuerligt interaktionellt arbete. Ett exempel på vänskapsrelationer som var i förändring i barngruppen var t.ex. Nellys och Veras (vilka är med i delstudie 1). Enligt pedagogerna hade de lekt tillsammans under längre tid, men där Nelly börjat söka sig till några andra kamrater. Nämnas kan att något enstaka barn inte hade någon fast lekkamrat utan antingen fick arbeta för att få någon att leka med, eller lekte barnet själv.

Avdelningen i sig bestod av två större rum samt ett antal mindre rum där det fanns olika pedagogiska material och leksaker för barnen att tillgå. Det fanns också en gemensam gård utomhus där barnen lekte varje för- och eftermiddag,

där de ägnade sig åt en mängd varierande aktiviteter som att cykla, sparka fotboll, samla saker, leka med sand och vatten etc. Barnen använde ofta olika inhägnader och en lekstuga som fanns på gården för att leka vissa sorters lekar eller med vissa kamrater (se delstudie 2). Vid sidan av dessa barnstyrda aktiviteter hade man återkommande mer vuxenstyrda aktiviteter. En tid innan studien genomfördes hade man arbetat med ett tema som handlade om ”hur man är en bra kompis” (se delstudie 3). En vuxenstyrd rutinaktivitet var samlingen man hade innan maten, vilken fungerade som ett sätt att organisera övergången mellan olika aktiviteter. I samlingen kunde man diskutera något som hade hänt eller skulle hända och som pedagogerna ansåg beröra hela barngruppen.

Videoetnografisk ansats

Studien antar en videoetnografisk ansats vilket innebär att etnografiskt fältarbete kombineras med videoobservationer. Etnografiskt fältarbete med längre perioder av observation i barns miljöer är en metod för att få tillgång till en grupp barn och försöka förstå hur deras vardagsliv ter sig, samt vilka värden och normer som är viktiga i gruppen (Corsaro, 2011; Evaldsson, 2004, 2007; M. Goodwin, 2006; för en översikt, se Kyratzis, 2004).

Inledningsvis genomfördes deltagande observationer där jag gjorde fältanteckningar om vad som sades och gjordes i olika aktiviteter. Dessa fältanteckningar har dock inte analyserats på ett mer systematiskt sätt utan har snarare funnits med som ett stödmaterial. Jag fokuserade under denna period på att lära mig namn och få kunskap om de relationer och aktiviteter som fanns på förskolan (jfr Cobb-Moore et al., 2009). Att på det här sättet delta och försöka lära känna deltagarna är en del för att skapa något slags förtroende och att komma nära barns sociala aktiviteter. Detta är samtidigt viktigt för att i ett senare skede kunna få tillträde att videodokumentera barns aktiviteter, även på platser där vuxna ej deltar (Evaldsson, 2007; Svahn, 2012). Den etnografiska kunskapen som man får genom deltagande observation, vilket även sker under själva tiden som man videofilmar, kan bidra till en kontextuell förståelse av det kulturella sammanhang som studeras. Den kan således fungera som en form av bakgrundkunskap när de specifika situationerna på videofilmen analyseras (Evaldsson, 2004; M. Goodwin, 2006)

Videoobservationerna inleddes efter ungefär en månads vistelse på förskolan och ägde rum en till två gånger i veckan under ca ett halv års tid, våren

2014. Jag filmade under både för- och eftermiddagarna för att få tillgång till olika sorters aktiviteter. Det totala videomaterialet omfattar 35 timmars videoobservationer av både barn- och vuxenstyrda aktiviteter som lek inne och ute, samlingar, matsituationer, spelsituationer, högläsning m.m. Under själva videofilmandet försökte jag inta en mer distanserad roll, där jag höll mig tyst för att inte påverka interaktionen på det sättet. Cobb-Moore et al. (2009) påpekar att om forskaren intar en mer observerande än deltagande roll under filmandet, minskar risken att barnen ser forskaren som en vuxen auktoritet och att påverka barns lek och interaktion på det sättet (se vidare nedan).

Jag använde en handhållen kamera med en inbyggd mikrofon som kunde förstärkas med en löstagbar mikrofon utomhus för att fånga ljud på längre avstånd. Fördelen med en handhållen videokamera är att man kan följa barns mer rörliga aktiviteter (framförallt utomhus) där barns kroppsliga och verbala handlingar utförs i ett snabbt tempo. Inomhus lade jag oftast ut kameran i närheten av aktiviteter som var mer stabila, som när de t.ex. spelade spel eller hade samling. Ibland satt jag med i sådana aktiviteter, för att få mer kunskap och förståelse för vad som hände i situationen, men utan att interagera med deltagarna för att inte påverka interaktionen på det sättet.

Forskarrollen i barns miljöer

I mitt förhållningssätt gentemot barnen under fältarbetet hade jag inledningsvis som ambition att agera utefter vad Corsaro (1985) benämner som en ”reaktiv metod”. Det innebär att barnen själva skulle få initiera kontakt med mig om de så ville. Jag insåg dock ganska snabbt, att för att kunna lära känna barnen och vinna något slags förtroende från dem behövde jag själv öppna upp för kontakt och interagera med dem.¹³ Samtidigt försökte jag agera på ett sätt som medförde att barnen inte skulle se mig som en av pedagogerna, i meningen en företrädare för det institutionella sammanhanget, med den tillhörande makt det innebär (jfr ovan). Jag försökte alltså undvika positionen som en vuxen som har ansvar för hela gruppen och som innebär att man blandar sig i och försöker kontrollera barns lek, tillrättavisar, ställer en viss typ av frågor, reder ut konflikter osv. Som redan nämnts var detta ett sätt för mig att också kunna få tillträde till att videofilma barnens aktiviteter utan att de drog sig undan pga. av att de trodde att jag skulle tillrättavisa dem. Corsaro (2003, s. 8) beskriver den här vuxenrollen

¹³ Att agera utifrån en mer reaktiv metod underlättas säkert med att man vistas mer frekvent och om man tillbringar längre tid tillsammans med barnen än vad jag gjorde (se t.ex. Corsaro, 1985).

som ”en annorlunda vuxen” i meningen en som intresserar sig för barns sociala samvaro i lek utan att lägga sig i eller som har några fostransambitioner.

Jag fann, likt Markström (2005), att det ibland kunde vara svårt för barnen att hålla reda på vilken roll jag hade. Barnen kunde t.ex. titta mot mig när de uppstod konflikter mellan dem för att jag skulle kommentera det eller gripa in. Jag försökte i det längsta undvika att blanda mig i barnens konflikter och relationer, och hänvisade istället vidare till de andra pedagogerna om så krävdes. Jag hade samtidigt förklarat för pedagogerna att jag inte ville gripa in i barnens konflikter eller lekar, bara om någon uppenbart for illa. I min bakgrund som förskollärare, eller i egenskap av att vara vuxen för den delen, märkte jag att det också kunde vara svårt att inte säga till eller reagera på saker som hände mellan barnen. Detta var svårare i början och blev något enklare efterhand, där även kameran fungerade som ett sätt att distansera sig från deltagarna.

Efterhand fick jag också tillgång till att filma barnens lek även på platser där de vuxna inte deltog (jfr Evaldsson, 2007; Svahn, 2012). Ett sådant exempel är de olika på varandra följande lekaktiviteter som utspelade sig under en förmiddag som involverade de tre flickorna (Julia, Anna och Linn, fem år), vilka analyseras i delstudie 2. Jag upplevde att barnen här inte märkte av mig så mycket utan deras lek och interaktion, som även innehöll en del mer eller mindre häftiga konflikter, fortskred på ett naturligt sätt. Dessa aktiviteter handlade mycket om att Julia försökte bli mer delaktig i de två andra flickornas lek (Linn och Annas) men där framförallt Linn försvarade sin relation och lek med Anna gentemot Julia. Detta trappades efterhand upp till en fysisk konflikt och konfrontation mellan Linn och Julia, vilket slutligen gjorde att jag fick säga till för att inte någon skulle göra sig illa. Men detta hände efter att jag videofilmade flickorna under en lång tid utan att de kommenterat mig överhuvudtaget. Sådana situationer innebär samtidigt att man som forskare måste reflektera över hur man ska förhålla sig till barnens konflikter och relationer på ett etiskt försvarbart sätt.

Inom etnografisk forskning talar man ibland om risken för, vad som brukar kallas för ”going native”, som innebär att man helt identifierar sig med de man studerar. Andra kan däremot se det som just eftersträvansvärt att man innehar en sådan kulturell kunskap att man kan agera som en kompetent aktör och fullvärdig medlem i de grupper och miljöer man studerar (ten Have, 2004, s. 130). Min bakgrund som förskollärare kan också innebära att jag ”ser” verksamheten utifrån en förskollärares perspektiv (jfr Björk-Willén, 2006). Samtidigt var det framförallt barns interaktion som var fokus i studien och jag

kan som vuxen inte agera som en fullvärdig medlem i barnens värld i den meningen. Det finns dock de som förespråkar just det, att man kan och ska agera som fullvärdig medlem i barnens värld, genom att delta i deras aktiviteter på deras villkor för att få en förståelse för hur deras sociala värld ser ut (Mandell, 1988). I en kommentar på denna radikala variant av etnografisk forskning i barns miljöer frågar sig Hutchby & Moran-Ellis (1998, s. 12) retoriskt i vilken utsträckning det egentligen är möjligt att delta ”fullt ut” i barnens värld.¹⁴ Min bedömning är att man som forskare och deltagande observatör rör sig någonstans på en linje bestående av två poler; full deltagare och distanserad observatör, utan att befinna sig längst ut denna linje.

Videoinspelning som ett sätt att producera data

Videofilm används i studien för att det ger möjlighet att analysera komplexiteten i, och den inbördes relationen mellan, naturligt tal och handlingar (Danby & Baker, 1998a, s. 157). Videodata kan också ses bevara situationen och interaktionen mellan deltagarna såsom den producerades där och då. En viktig fördel med videofilm är att den ger möjlighet till upprepade genomtittningar av situationer för att mer ingående kunna studera koordinerandet av olika resurser (såsom tal, kropp, objekt, materiella omgivning m.m.) i samspelet. Video ger därmed tillgång till att analysera de olika multimodala resurser som människor använder för att utföra handlingar som bygger på varandra, och där deltagare samtidigt visar hur man förstår det som utspelar sig i situationen, i en ständigt pågående process (M. Goodwin, 2006, s. 25). Att undersöka hur dessa olika resurser samverkar ses i min studie som viktigt för att kunna förstå hur ett moraliskt arbete görs i social interaktion (se kapitel 3). Dessa detaljer i mänskliga aktiviteter och handlingar kan svårligen fångas med hjälp av traditionell etnografi där forskaren är en deltagande observatör som för fältanteckningar (Heritage, 1984, s. 234).

I stället för att beskriva videoinspelning som ett sätt att ”samla in” data, kan man snarare se videoinspelning som ett sätt att producera data, eftersom forskaren alltid påverkar ”insamlandet” på olika sätt (Dalgren, 2017; Silverman,

¹⁴ Garfinkel, Girton, Livingston och Sacks (1982) för i detta sammanhang ett intressant resonemang omkring att barn och vuxna deltar i och kan ses tillhöra två olika kulturer (jfr Corsaro, 2009; Mackay, 1974; Speier, 1976). Detta innebär i sin tur olika slags kompetenser och kunskaper för deltagande i de olika kulturerna. Om en vuxen t.ex. försöker delta i barns världar fullt ut (Mandell, 1998), kan den vuxne från barnens sida bemötas som ett ”inkompetent barn” eller som en okunnig medlem, och kan vidare tillrättavisas eller förlöjligas om den vuxne försöker agera ”såsom ett barn”.

2010). Forskaren gör t.ex. en slags analys i realtid av det som händer mellan deltagarna, vilket påverkar hur forskaren följer situationen med kameran (Mondada, 2006).¹⁵ Det knyter också an till att forskaren påverkar insamlandet genom hur ljudupptagningen blir och den kameravinkel man har vilket får olika konsekvenser för den analys som kan göras (Heikillä & Sahlström, 2003). Hur data sedan tolkas och representerats i text kan ses som ett ytterligare exempel på hur data påverkas av forskaren i ett senare skede (Silverman, 2010).

Fördelen med naturalistiska data

Den data som analyseras i studien bygger på analys av naturligt förekommande interaktion. Detta ideal bygger på att interaktionen inte ska vara påverkad av en kontext som är bestämd av forskaren själv (ten Have, 2007). Inom forskningsansatser inspirerade av samtalsanalys lyfter man fram fördelen med naturalistiska data framför att enbart förlita sig på t.ex. intervjuer för att studera mänskliga sociala praktiker.¹⁶ Eftersom intervjuer innebär att man i efterhand frågar deltagare hur de agerat i en viss situation riskerar man att får normativa beskrivningar av ”hur de borde agerat” snarare än ”hur de agerade”. Naturalistiska data kan istället ses som en förstahandkälla till hur människor samspelar (Tholander & Cekaité, 2015, s. 195) och således överbrygga gapet mellan det människor i efterhand säger att de var med om och det som ”verkliga hände”.

Vidare kan naturligt förekommande data minska risken med att man som forskare tillskriver informanter kategorier eller ”smittar” data med egna agendor, vilka exempelvis kan insinueras i vissa frågor (Hepburn & Potter, 2003). Naturalistiska data har också den fördelen att man undviker förlitandet på minnet hos både forskaren och informanten. Minnet eller forskarens intuition kan inte fånga komplexiteten i de sociala situationer som utspelar sig i realtid, vilket inspelningar kan göra (Sacks, 1995). Fördelarna med att använda videoinspelningar och naturalistiska data sammanfattas träffsäkert av Heritage (1984, s. 234):

¹⁵ Detta kan samtidigt ses som en inledande analys av situationen och man noterar situationer som kan vara intressanta att gå vidare med.

¹⁶ Den typ av data man väljer (mer naturalistiska eller experimentella/forskarframkallade) beror dock i slutändan på vilket fenomen man vill undersöka (ten Have, 2007). Och ”kvalitén” på data eller på forskningen beror inte på datan i sig, utan på den analys som görs (Silverman, 2010). Samtidigt ska forskarens påverkan och effekt på data alltid beaktas och diskuteras vilket gäller all forskning.

The use of recorded data is an essential corrective to the limitations of intuition and recollection. In enabling repeated and detailed examination of the events of interaction, the use of recordings extends the range of and precision of the observer that can be made. The original data are neither idealized nor constrained by a specific research design or by reference to some particular theory or hypothesis.

Användningen av naturalistiska data ses i min studie som centralt för att studera hur moral är del av människors vardagliga samspel vilket innebär att man studerar ”när det görs”.

Att transkribera och representera videodata

Inom samtalsanalys arbetar man uteslutande med detaljerade transkriptioner av ljud- eller videoinspelningar av naturligt förekommande samspel. Man betonar att videofilmen är själva datan som analyseras, medan transkriptionen är en representation av data i text. Den data som analysen bygger på ska alltså göras tillgänglig för en publik, vilket innebär att transkriptionen ska ligga så nära den ursprungliga situationen som möjligt. Transkriptionen gör det också möjligt för andra att (re)analysera situationen, där de kan hålla med om eller ifrågasätta de analyser som gjorts (Sacks, 1984, s. 26).

Att försöka transkribera videoinspelningar innebär samtidigt att man reducerar och transformerar det komplexa som händer i mänskligt samspel till symboler i text. Transkription är därför med nödvändighet selektiv och vissa aspekter lyfts fram på bekostnad av andra som styrs av forskarens analytiska intressen (Jefferson, 2004). Transkription och analys går således hand i hand. För det är genom upprepade genomtittningar och en allt utförligare transkription som man får en ökad förståelse av det som händer i situationen (Melander, 2009, s. 45). Förfarandet kan beskrivas som att man här går fram och tillbaka mellan att titta och lyssna på videosekvensen, att transkribera samt att analysera. Transkription kan vidare ses som en situerad aktivitet där variation mellan forskare är naturlig (Mondada, 2007). Transkription påverkas också av den tid man har till sitt förfogande och vad den enskilde forskaren ser och hör. För att utveckla själva transkriptionen (och analysen) är det därför viktigt att låta andras ögon och öron ta del av videosekvensen, för att kunna jämföra med den transkription som finns. Då andra ofta uppfattar sådant som gått den enskilde forskaren förbi, kan detta förfarande bidra till att transkriptionen (och analysen) utvecklas (Tholander & Cekaité, 2015).

De transkriptionssymboler som man använder inom samtalsanalys har traditionellt utvecklats utifrån ljudinspelningar och hur man kan representera tal och prosodiska detaljer i skrift, med ett fokus på *vad* och *hur* något sägs. Samtalsanalytiska studier har visat att detaljer kan vara viktiga för hur deltagarna själva förstår det som händer i samspelet (Heritage, 1984, s. 241). Det är orsaken till att man utvecklat ett noggrant transkriptionssystem som ska kunna fånga pauser, intonation, betoningar, volym/hastighet på det som sägs etc. (Jefferson, 2004).¹⁷ Vad som också är viktigt för att förstå mänskliga aktiviteter och handlingar är resurser som kroppsrörelser (gester, blickar, kroppsliga positioneringar etc.) samt orienterandet mot den materiella omgivningen (se kapitel 3), vilket ställer ytterligare krav på transkriptionen (Mondada, 2014). Här har dock inte konventioner utvecklats på samma sätt som för tal. Ambitionen att kunna illustrera handlingar som involverar kropp och orienterandet mot materiella objekt har utmynnats i att alltför forskare använder sig av bilder, teckningar och linedrawings (se t.ex. Lindwall, 2008; M. Goodwin, 2007; Melander, 2009).

Detta hanteras lite olika i min studie beroende på vad som är i analytiskt fokus och vilka resurser som anses viktiga för att visa hur aktiviteten organiseras samt hur det moraliska arbetet görs. Mest fokus på multimodala aspekter av samspelet finns i *delstudie 2* som studerar hur tre flickor organiserar sin lek och sina relationer genom hur de knyter an (eller inte) till varandras handlingar. Det görs både kroppsligt, verbalt samt genom orienterande mot den materiella omgivningen och därför är transkriptet utformat för att visa på detta och på samtidigtheten mellan dessa resurser. Därtill används ett flertal bilder för att illustrera detta ”när det görs”. I *delstudie 1* som handlar om hur flickor organiserar deltagande i en spelaktivitet är både tal, artefakter och kroppsrörelser viktiga för att förstå det som händer. För att visualisera de skiftande resurser som mobiliseras för att utvärdera och ta ställning mot andras ageranden i spelet (C. Goodwin, 2000) återfinns, liksom i delstudie 2, några stillbilder i anslutning till händelser i transkripten. Dessa har skapats genom att använda framegrabs från videofilmen vilka sedan har omvandlats till svartvita teckningar i photoshop. Stillbilder kan också göra texten och analysen mer läsarvänlig. Att stillbilderna har arbetats om till svartvita teckningar är också en del i att försöka avidentifiera deltagarna. Melander (2009, s. 48) påpekar att

¹⁷ I min studie använde jag ett uppspelnings- och transkriptionsprogram som heter inqscribe. I detta program kan man t.ex. spela upp sekvensen i olika hastighet vilket är ett viktigt hjälpmedel för att utveckla transkription och analys.

sådana bilder potentiellt sett skulle kunna medföra etiska problem genom att deltagare känner igen sig, men bilder behöver inte göra det per automatik. I delstudie 1 och 3 återges annars handlingar, som inbegriper kroppsliga uttryck eller användningen av artefakter etc., som transkriptörens beskrivningar i dubbla parenteser.¹⁸

Analysförfarande och begrepp

För att få en överblick över hela materialet sågs huvuddelen av det totala datamaterialet på 35 timmar videofilm först rakt igenom. Jag gjorde inledningsvis en slags innehållslogg där olika sociala aktiviteter av längre sekvenser urskildes genom att redogöra för vilka deltagarna var, beskriva vad aktiviteten handlade om och i korta drag vad som hände. Här noterades med en tidsangivelse när något intressant hände, med avseende på när någon reagerade på att sociala normer eller regler utmanats. Detta förfarande kan beskrivas som att man guidas av händelser och handlingar vilka deltagarna själva uppmärksammar som problematiska och som normöverträdelser av olika slag (jfr Sterponi, 2003; Tholander, 2002).¹⁹ I ett ytterligare steg valdes ett antal situationer ut som ansågs mer genomgående intressanta med avseende på hur ett moraliskt arbete gemensamt åstadkoms och vilka olika interaktionella resurser som deltagarna använde i detta arbete. Med hjälp av detta förfarande reducerades materialet till ett fåtal situationer. De situationer som här valdes ut transkriberades mer noggrant och ett antal inledande observationer gjordes. Dessa situationer visades därefter upp i olika forskarsammanhang som tillsammans med mina handledare, i datasessioner med andra interaktionsforskare och i forskarkurser. Det innebär att andras analytiska blickar och teoretiska kunskaper kunde jämföras med mina inledande observationer (Sidnell, 2010). Detta förfarande har varit avgörande i den analytiska processen och för de fynd som gjorts i mitt arbete. Det visar samtidigt på det som betonas inom samtalsforskning att analys bör ses som en gemensam process snarare än som en isolerad aktivitet driven av en enskild forskare (Sidnell, 2010; Tholander & Cekaité, 2015).

¹⁸ För en utförlig redogörelse för de transkriptionssymboler som används, se appendix till respektive artikel.

¹⁹ Det kan även beskrivas som att jag här teoretiskt guidades av Garfinkels ”breaching experiments” (se vidare kapitel 3).

En metodinriktad artikel av Pomerantz & Fehr (1997) listar några punkter som man kan ta hänsyn till i det konkreta arbetet när man stegvis utvecklar en analys av en interaktionssekvens, vilket fungerat som guidande i min studie. Man ska *först* helt enkelt välja en sekvens att titta närmare på. Pomerantz och Fehr (1997) menar att man inte behöver styras av att de inledningsvis behöver vara särskilt intressanta, utan det kan upptäckas senare. Här valde jag dock ut sekvenser med avseende på situationer där deltagarna verkade hantera överträdelser av normer och regler av olika slag, med den utgångspunkten att det var i sådana situationer som det moraliska arbetet blev särskilt synligt (Garfinkel, 1967; se kapitel 3). Delstudie 1 kan ses som ett tydligt exempel på detta och som visar på det moraliska arbete några flickor gör när de tillsammans hanterar brott mot regler när de spelar sällskapsspel med varandra. Pomerantz och Fehr (1997) menar att man därefter ska försöka identifiera sekvensens gränser, dvs. när ett ämne introduceras och när en mottagare reagerar på det, samt följa det till dess slut. Här kan tilläggas att sekvenserna i min studie är relativt långa, vilket inom samtalsanalys beskrivs som ”utökade sekvenser” (se Hutchby & Wooffitt, 2008).

Som ett *andra* steg i analysförfarandet menar Pomerantz och Fehr (1997) att man ska försöka karakterisera handlingarna tur för tur, genom att studera vad deltagarna försöker ”göra” eller åstadkomma med just ett specifikt yttrande. Samtalsanalytiska forskare betonar att man här inte ska stanna vid att beskriva eller teoretisera omkring sociala handlingar utifrån vardagliga benämningar eller med hjälp av en lista med olika sorters handlingar (Enfield & Sidnell, 2017, s. xi). Det man istället eftersträvar är att försöka fånga en relevant aspekt av handlingen och vad det får för konsekvenser för det fortsatta samspelet (Schegloff, 1987). Schegloff (2007) beskriver det som att analytikern:

Do not start from the names of types of action, not from classes of actions, but from singular bits of data, each in its embedding context, and seek out what – in that instance – the speaker appeared to be doing, and what in the talk and other conduct underwrote or conveyed that that was what was being done. (s. 8)

Man ska således försöka analysera vilket ”arbete” ett yttrande gör i en specifik sekvens, i vad deltagarna är orienterade emot, samt vad det får för konsekvenser för det fortsatta samspelet (Cromdal, 2009a). En fråga som både analytikern och samtalsdeltagarna här kan ställa sig är: ”varför detta nu?” (se Schegloff & Sacks, 1973, s. 299).

Om vi återgår till Pomerantz och Fehrs (1997) rekommendationer beskriver de en *tredje* punkt, som består i att studera hur ”paketeringen av yttranden” ser ut (s. 72). Det innebär att analysera vilken form de har och hur de levereras eftersom detta har en avgörande betydelse och är viktigt för vilken handling det är som åstadkoms. Med andra ord ska man titta på vad själva designen innebär för förståelsen av handlingarna. Här kan man fundera över vilka olika val som står till buds för talaren i detta avseende samt vilka förståelser som kan knytas till dessa val och hur det tas emot. Flera pekar också på vikten av att studera hur handlingar relaterar till varandra i en längre sekvens, vilket också ger en särskild förståelse för hur det sociala livet organiseras. C. Goodwin (2000) beskriver det som att man bör se handlingssekvenser som del av de övergripande aktiviteter som inrymmer deltagares pågående handlingar. I delstudie 2 som analyserar ett antal lekaktiviteter som följer på varandra kan de tre flickornas handlingar förstås gentemot de övergripande aktiviteter som sekvenserna är del av, vilka kan beskrivas bestå av ett pågående relationsarbete och försvarande av lekutrymme mellan flickorna.

För det *fjärde*, kan man fundera över hur timing och turtagning ger särskilda förståelser av handlingar och det man pratar om. Exempelvis kan man studera hur timing och turtagning ser ut i slutet av en sekvens vilket t.ex. kan implicera hur man visar att ett ämne bör ses som avslutat eller att man står fast vid ett argument. Och för det *femte*, kan man fråga sig hur det sätt på vilket handlingarna utfördes implicerar särskilda identiteter, roller och relationer för deltagarna. Med andra ord, kan man fråga sig vilka identiteter deltagarna skapar för varandra genom sitt sätt att tala. På samma sätt kan man beakta vilka verklighetsbilder som produceras genom deltagarnas yttranden, verklighetsbilder vilka ibland kan vara kontrasterande (Tholander & Cekaité, 2015, s. 210).

Deltagande och anknytningar

Ett analytiskt ramverk som har använts för att förstå organiseringen av barns lekaktiviteter är Goodwins vidareutveckling av Goffmans teorier omkring *deltagande* och mänskliga sociala aktiviteter som *situerade aktivitetssystem* (Goffman, 1961; 1981; Goodwin & Goodwin, 2004). Situerade aktiviteter bygger i ett sådant perspektiv på olika deltagare som i gemensamma sociala projekt med sina handlingar aktivt bidrar till hur (lek)aktiviteten utvecklar sig. Goffman (1981) beskriver också hur deltagare i interaktion med hjälp av olika

resurser positionerar sig (*align*) i relation till sig själva och andra, samt till olika handlingar i sociala aktiviteter. Detta utgör grunden för olika former av deltaganderamverk (eng. *participation framework*), vilket skapar förutsättningar för de roller deltagare intar och i vilken utsträckning en deltagare involveras i en situation.

C. Goodwin och M. Goodwin (2004) vidareutvecklar detta analytiska ramverk och har ett multimodalt perspektiv på deltagande, där både talaren och mottagaren ges samma dignitet. Denna förståelse av hur människor organiserar sociala aktiviteter betonar vikten av multimodala resurser som tal, kropp och materiell omgivning som används och orienteras mot för att på samma gång knyta an (eller inte) till andra deltagare, handlingar eller aktiviteter (C. Goodwin, 2007a; M. Goodwin, 2007). Barns lek och spel ses i ett sådant perspektiv som ett interaktionellt åstadkommande där deltagande i dessa aktiviteter analyseras och betraktas som:

a temporally unfolding process through which separate parties demonstrate to each other their ongoing understanding of the events they are engaged in by building actions that contribute to the further progression of the these same events. (C. Goodwin, 2007b, s. 12)

För att studera hur detta går till förutsätter det således användningen av videoinspelning som metod (M. Goodwin, 2006, s. 25). I delstudie 2 blir detta multimodala perspektiv på deltagande viktigt för hur man kan förstå hur flickorna med hjälp av olika resurser (såsom kroppsliga positioneringar, ignorans eller affektiva ställningstaganden) organiserar sin lek och sina relationer, genom de sätt som de knyter an (eller inte) till både kroppsliga och verbala handlingar från andra. Det kan t.ex. bestå av hur man positionerar sig gentemot kamraters försök att bli mer fullvärdiga deltagare i en aktivitet. Detta kan samtidigt innebära socialt exkluderande handlingar som demonstreras genom kroppsliga formeringar och positioneringar (M. Goodwin, 2007). I detta perspektiv är även det sätt som *materiella objekt och omgivningen* tillskrivs mening viktigt för att förstå hur deltagandet organiseras. I delstudie 2 illustreras det t.ex. med hur en flicka tillskriver ett objekt (en stubbe) en särskild mening i leken för att på så sätt kringskära en annans flickas möjlighet att bli mer fullvärdig medlem i flickornas lekaktivitet.

Hur man knyter an eller inte (*align with*) till varandras yttranden kan i min studie också kopplas till samtalsanalysens utgångspunkter i samtalsorganisering i sekvenser dvs. att yttranden får sin mening gentemot varandra i

relation till den sekventiella placering de har. Ett konkret exempel på detta är att när man t.ex. ställer en fråga så förväntar man sig också ett svar. I delstudie 2 frågar t.ex. en flicka om hon får vara med men som ignoreras av de övriga, vilket syns som ”noterbart utelämnat”. Detta kan ses som ett sätt för flickorna att visa att hennes närmande är moraliskt problematiska och inte acceptabelt. På samma sätt bemöts flickans försök till kroppsliga anknytningar med att man vänder bort ryggen, stirrar rakt fram eller ändrar riktning.

Analytikerbevis för moral

I min studie är intresset riktat mot att, utifrån deltagarnas egna perspektiv, beskriva vad som kan ses som ett moraliskt arbete och hur man i samspel skapar olika moraliska ordningar. Man kan då ställa sig frågan hur man som analytiker kan visa på att deltagarna verkligen orienterar sig mot moraliska aspekter i samspelet när de själva kanske aldrig beskriver eller kategoriserar det som händer som moral (Stokoe & Edwards, 2012, s. 171). På samma sätt, om man har moral som intresse och teoretiskt utgår från moral som en central dimension av den sociala verklighet man studerar (se kapitel 3), så kan man som forskare riskera att ”finna moral överallt”. En viktig fråga blir därför hur man i analysen kan påstå att samtalsdeltagare är orienterade mot, som Stokoe & Edwards (2012) uttrycker det: “the specifically moral nature of their accounts or descriptions, as opposed, say, to their rationality or reasonableness” (s. 171). Här finns alltså en risk att om vissa aspekter ur ett forskarperspektiv lyfts fram som ”moraliskt arbete” (som i min studie) riskerar man att lägga analytiska begrepp i munnen på deltagarna. Det blir ofrånkomligen analytikerns begrepp som får beskriva vad deltagarnas moraliska arbete består av, men detta måste förankras i deltagarnas egna orienteringar. Flera betonar att analytikern också måste använda sin egen kulturella och interaktionella kompetens om var i det ”moraliska” i deltagarnas orienteringar, beskrivningar och förklaringar kan bestå av (se t.ex. Drew, 1998; Tholander, 2005) utan att för den skull själv moralisera över deltagarnas beteende.

Ett sätt att som forskare hantera detta dilemma är att skilja på perspektiven, i den meningen att man i själva analysen försöker hålla sig till beskrivningar av handlande som deltagarrelaterade (som anklagelser, försvar, klagomål etc.). Därefter kan man beskriva dessa praktiker som att ”göra ett moraliskt arbete” eller som att deltagarna orienterar sig mot olika moraliska eller institutionella ordningar och regler (Cromdal, 2009a). På det sättet får man syn på moral efter

det att man studerat sekvenserna ingående där man också ofta måste studera längre tidsförlopp (se Svahn & Evaldsson, 2011). I delstudie 1 analyserades flickornas handlingar ingående och sedan beskrivs detta som att de orienterar sig mot olika moraliska ordningar för spelet och för sina relationer, men som har förankrats i det specifika samspelet och i deltagarnas orienteringar.

Validitet och generaliserbarhet

Det man strävar efter inom all forskning är transparens, trovärdighet och validitet (Silverman, 2013). Validitet inom forskning mer generellt inbegriper hur man kan visa att de tolkningar man gör av sina observationer är välgrundade och kan förankras i det empiriska materialet. Inom samtalsanalys knyts validitet framförallt till vad som kallas för bevisproceduren (Peräkylä, 2011). Begreppet försöker fånga hur deltagare i interaktion visar upp sin egen analys av det föregående yttrandet (Sacks et al., 1974). I en ytterligare dimension fungerar det som en resurs för forskaren att fånga ett deltagarperspektiv och för att samtidigt säkra analytiska fynd (Tholander, 2002, s. 56). Vid sidan av detta, menar Peräkylä (2011), bör ett mått på validitet vara huruvida tolkningarna kan ses vara rimliga i ljuset av tidigare forskning, eftersom man i sin analys använder fynd och begrepp hämtade därifrån. Inom samtalsanalys betonas vidare, vilket redan nämnts ovan, att analys bör ses som en gemensam aktivitet, vilket också kan knytas till frågan om validitet. Man argumenterar då för datasessioner där man visar upp videosekvenser tillsammans med transkript, där flera forskare ges möjlighet att diskutera observationer som gjorts, och man kan gemensamt försöka komma överens om rimliga tolkningar (Tholander & Cekaite, 2015, s. 204). Den analys av interaktionen som samtalsforskaren slutligen för fram blir ytterligare möjlig att ifrågasätta av läsaren och andra forskare (se tidigare), genom att transkripten som analysen bygger på finns med i texten.

För att kunna motivera sin forskning ur samhällssynpunkt bör man kunna säga något om det man undersöker mer generellt vilket kan förstås och göras på flera sätt (Larsson, 2009). En slags generalisering kan t.ex. göras av läsaren själv som kan känna igen sig från ett sammanhang man deltagit i. Larsson (2009) menar vidare att en annan sorts generalisering kan ses som ett underminerande av generella sanningar. I min studie kan det handla om hur man traditionellt sett på flickors lek och moral, vilket utmanas i min studie (se kapitel 4). Ett annat sätt att se är att den kvalitativa kunskapen man får om ett institutionellt sammanhang, som förskolan i min studie, kan vara värdefull och lära oss något

också om andra institutioner inom området (Johansson, 1999). Med andra ord kan de moraliska praktiker som iscensätts här säga oss något om institutionen förskolan i vid bemärkelse. Det kan vidare knytas till det som Peräkylä (2011) lyfter fram om hur man kan se på generalisering inom samtalsforskning, nämligen som ”possibilities of language use” eller ”possibilities of social practices” (s. 375). Utifrån ett sådant resonemang skulle de sociala praktiker, som barnen och de vuxna ingår och skapar i min studie, kunna likna praktiker i ett annat förskolesammanhang.

En form av generalisering kan avslutningsvis göras utifrån de teoretiska antaganden som finns i min studie. Grundantagandet är här att moral upprätthålls i och genom hur man interagerar tillsammans med andra, vilket gör att moraliska praktiker och ordningar kan undersökas på samma sätt i andra sammanhang. Det innebär att forskning med en liknande deltagarorienterad syn på moral kan jämföra fynden i min studie, med avseende på om de är unika eller liknar fynd som görs i en annan institutionell (förskole)kontext. Barn ingår i olika institutionella sammanhang och problem av moralisk natur kan jämföras med de i min studie.

Forskningsetiska överväganden

Till grund för studien ligger Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om *information*; deltagarna ska erhålla information om forskningens syfte, *samtycke*; deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan, *konfidentialitet*; uppgifter om deltagarna ska behandlas med försiktighet och *nyttjande*; materialet ska endast användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002; se bilaga 1 och 2). Detta medför ytterligare frågor att beakta när barn är deltagare i forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom barn i formell mening inte är myndiga och inte till fullo kan sägas kunna förstå vad forskning innebär, är det barnens vårdnadshavare som ska ge sitt formella samtycke till barns deltagande i studien. I informationsbrevet sökte jag därför tillstånd från barnens föräldrar om att låta deras barn observeras och videodokumenteras i olika sociala aktiviteter, både i lek och i mer strukturerade situationer som samlingar osv. (se Bilaga 2). Jag stannade några gånger under början av min vistelse på förskolan tills barnen skulle hämtas av sina föräldrar och deltog även på ett luciafirande för att föräldrarna här skulle kunna ställa frågor till mig om de så ville. Alla föräldrarna gav sitt samtycke till att låta sina barn delta i studien.

I forskning med barn ska man samtidigt tillgodose barns egen rätt till deltagande, vilket innebär att barnen ska informeras om vad forskarens studie går ut på, för att barnen också ska kunna ge sitt muntliga samtycke till att delta eller ej i olika situationer (Vetenskapsrådet, 2017). Men hur beskriver man sin studie och vad deltagandet konkret innebär för barn som inte har erfarenhet av forskning? Jag försökte hantera detta genom att i början av min vistelse berätta (i en samling) att jag gick på en skola i Göteborg och skulle vara hos dem några dagar i veckan under några månader. Jag berättade vidare att jag var intresserad av, som jag uttryckte det, att se hur de ”gör när de leker och pratar med fröknarna, t.ex. om vad man får och inte får göra”. Jag beskrev det som att jag sedan skulle skriva en slags bok om hur det är att vara på förskolan. Barnen informerades i samlingen om att jag efter en tid skulle videofilma och att deras föräldrar fått lappar där de fått skriva på om de tyckte att de skulle få vara med eller inte. Jag påpekade att de själva fick säga till i olika situationer om de ville att jag inte skulle filma eller vara med och observera dem. Här betonade jag också att filmerna inte var till för att deras lärare skulle kunna titta på dem. Som etnografiska forskare betonar bör barns (och vuxnas) deltagande ses som en kontinuerlig förhandlingsfråga och gäller därför inte bara innan studien startar. Därför påpekade vid upprepade tillfällen för barnen att de fick säga nej i olika situationer till att bli videofilmade.

Etiska och moraliska dilemman i samband med forskning baserat på videodokumentation av människor i sin vardag upphör alltså inte med att man fått samtycke innan studien startat (Aarsand & Forsberg, 2009). Om man betänker den maktasymmetri som finns mellan vuxna och barn, vad den kan innebära i olika situationer, så kan man fråga sig huruvida barnen alltid vågade säga nej till att bli filmade. Löfdahl (2007) menar här att man i forskning med yngre barn istället kan tala om acceptans eller medgivande från barnen (s. 106). Det innebär att när barn inte protesterar kan de ses acceptera forskarens närvaro och godkänna sitt deltagande. Något som är viktigt att tänka på i videobaserad forskning med yngre barn är att barns sätt att säga nej till deltagande kan skilja sig från vuxnas sätt och således ske på andra sätt än att verbalt eller explicit uttrycka det. Forskaren måste därför vara lyhörd och försöka tolka barnens signaler (Löfdahl, 2007). Exempelvis tolkade jag det som att barnen ville vara i fred och inte ville bli observerade av mig när de lekte i ett utklädningsrum, där de ofta stängde dörren efter sig. Barns sätt att säga nej till deltagande kan vidare illustreras med hur enskilda barn reagerade på mig och på kameran. En flicka tittade ofta med skeptisk uppsyn mot mig när jag närmade mig aktiviteter med

kameran som hon var inblandad i. Ett annat barn reagerade mer verbalt och kunde säga att: ”nu kommer han och filmar”, ackompanjerat med skratt och med att springa iväg. Det gjorde att jag undvek att filma just dessa barn i sådana situationer.

Kapitel 6. Sammanfattning av delstudierna

Delstudie 1. Preschool girls as rule breakers: Negotiating moral orders of justice and fairness.

Författare: Magnus Karlsson, Eva Hjörne och Ann-Carita Evaldsson

Den första studien fokuserar på det moraliska arbete som görs i en grupp av flickor (5 år) på förskolan i samband med att de hanterar regelbrott i spel. Detta moraliska arbete engagerar även de som tittar på och som allierar sig med olika positioner och kamrater. Studien utgår från ett etnometodologiskt perspektiv där moraliskt arbete-i-interaktion ses som en praktisk aktivitet i samspelet mellan människor (Bergmann, 1998; Garfinkel, 1967; Tholander, 2002). Samtidigt uppmärksammar studien hur barnen organiserar sitt deltagande i aktiviteten och tar avstamp i Goodwins vidareutveckling av Goffmans perspektiv på spel som situerade aktivitetssystem; av hur olika deltagare som i gemensamma projekt genom sina handlingar aktivt bidrar till hur spelet utvecklar sig (se M. Goodwin, 2006).

I studien analyseras videoupptagningar av två situationer där två flickor vid respektive tillfälle spelar ett sällskapsspel med varandra. Regelbrotten som hanteras gäller både uttalade och mer outtalade regler i själva spelet, men det handlar även om brott mot vuxeninfluerade regler på förskolan om hur man ska delta i spel på ett acceptabelt sätt. Studien visar framförallt hur regelbrotten aktualiserar barnens perspektiv på moraliska frågor som här har med rättvisa, fusk och ömsesidiga relationer att göra. Analysen av en av situationerna visar hur två flickor som spelar memory sinsemellan orienterar sig mot olika versioner av moralisk ordning för spelet. Den ena flickan (Vera) orienterar sig mot en konkurrens- och rättvisebaserad ordning, där spelandet handlar om att vinna. Den andra flickan (Nelly) orienterar sig mot socio-moralisk ordning baserad på ömsesidiga relationer och en jämlik fördelning av pären. Detta leder till återkommande konflikter och förhandlingar för att kunna fortsätta med

aktiviteten. En av flickorna (Vera) kompromissar dock med sin version av moralisk ordning och tillmötesgår den andra flickans sätt att se på rättvisa i spelet. Spelandet kan på det sättet ses som ett medel för att visa samhörighet och för att upprätthålla vänskap.

Studien visar således på flickor som aktiva moraliska agenter, som är skickliga på att i ett snabbt tempo hantera regelbrott och samtidigt omförhandla regler samt att skapa komplexa moraliska ordningar in situ. Övergripande visar resultaten i studien hur flickornas moraliska arbete handlar både om normer omkring förväntat handlande i själva spelet och om ett mer relationellt inriktat moraliskt arbete. Detta relationella moraliska arbete kan ses som knutet till att visa hur man ska vara som kompis samt att upprätthålla vänskapsrelationer utanför spelet. Studiens resultat kan också utmana stereotypa uppfattningar om flickors lek och moral, som att flickors spel är mer förutsägbara, har en enklare i regelstruktur och att de är sämre på att hantera konflikter i spel (se Adler & Adler, 1998; Lever, 1978; Piaget, 1997). Resultaten i studien knyter an till liknande fynd som tidigare gjorts i interaktionsstudier av äldre flickors regelstyrda rastaktiviteter (Evaldsson, 2004; M. Goodwin, 2006).

Delstudie 2. Protecting interactive spaces: Embodied and territorial arrangements of two against one in girls' play participation

Författare: Ann-Carita Evaldsson och Magnus Karlsson

Delstudie 2 undersöker ett antal lekaktiviteter som följer på varandra under utevistelsen på förskolan och vilka handlar om hur en grupp på tre flickor (Linn, Anna och Julia) organiserar sitt lekdeltagande och sina vänskapsrelationer. Baserat på videoteknografisk forskning ger denna studie en multimodal interaktionsanalys av barns samspel och visar hur de kroppsliga och verbala handlingar, som utförs av en flicka (Julia) som upprepade gånger försöker att bli mer delaktig i lek övervakas, formas och bestrids av två andra flickor som skyddar ett delat interaktivt utrymme.

I början av episoden används mer subtila resurser som blickar, ignorerande, kroppsliga formeringar för att skydda det delade interaktiva utrymme. Flickans upprepade försök till att bli mer fullvärdig deltagare i lek leder till en upptrappad konflikt och till fysiska handlingar (genom att hålla fast henne, att slå och knuffas) för att skydda delat utrymme och territorier. Vidare utnyttjar flickorna kulturella och multimodala resurser som tillhandahålls av organiseringen av

själva aktiviteten (lekstuga, relevanta lekobjekt etc.) för att stärka kroppsliga anknytningar (alignments) av två -mot -en.

Fynden visar således på de multimodala samverkande resurser som flickorna använder sig av när de försvarar interaktivt utrymme samtidigt som de ingår i en vänskapsdyad som utesluter en tredje part. Dessutom visar studien på hur det fysiska utrymmet tillskrivs mening och kan ses som del av territoriella områden som försvaras från intrång. Dessa territorier utgör grunden för ett slags legala anspråk där den tredje flickan alltmer betraktas som en inkräktare. I linje med tidigare studier visar studien därmed på vikten av att fokusera på den multimodala karaktären och den dialogiska relationen mellan hur barn söker tillträde till lekar och hur barn skyddar sin pågående lek (jfr Cromdal, 2001; Evaldsson & Tellgren, 2009).

Delstudie 3. "Ser ni att det är någon som är ledsen här nu?": Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans verksamhet

Författare: Magnus Karlsson

Den tredje delstudien belyser hur ett konkret moraliskt problem knutet till barns egen lek definieras och hanteras av vuxna tillsammans med barn i en samling på förskolan. Studien visar det sätt på vilket vuxna försöker få barn att lära sig gemensamma institutionella regler och moraliska ordningar på förskolan. Det moraliska arbete som görs kan därför ses som ett exempel på hur värdegrunden i styrdokumentet konkretiseras i verksamheten.

Det problem som tas upp i samlingen rättfärdigas av att en flicka blivit ledsen efter att, som hon påstår, vid upprepade tillfällen har uteslutits från lek av några andra flickor som också sitter i samlingen. Lärarna samarbetar i lokala allianser och positionerar sig som väktare av förskolans moraliska ordning. De vuxna hanterar problemet genom att; a) göra andra barn ansvariga för detta i samlingen och; b) försöka få barnen att dela de känslor som flickan har, vilket de gör genom att iscensätta moraliskt inramade hypotetiska scenarier. Studien visar således att pedagogerna på förskolan har en institutionell agenda. Den vuxnas agenda går vidare ut på att lära barn att följa förskolans mer allmänna regler gällande barns lek, då det inledande problemet transformeras till att gälla andra problem relaterade till barns lek. Här iscensätter förskollärarna ytterligare olika hypotetiska scenarier för att visa hur man bör bete sig när man närmar sig kamraters lek.

MORALISKT ARBETE I FÖRSKOLAN

Studiens resultat visar samtidigt att barnen inte är passiva utan har olika strategier att hantera de vuxnas moraliska arbete och fostran. Barnen är aktiva på det sättet att de gör ett eget moraliskt försvarsarbete genom att förneka det som de anklagas för. På samma gång demonstreras hur barnen har egna moraliska agendor som är mera knutna till intressen och normer i deras egen kamratkultur. Det blir särskilt tydligt när barnen i olika slags sidoaktiviteter kräver kamrater på förklaringar till handlingar samt när de gör andra ansvariga för andra typer av normbrott, där de söker allianser med kamrater. På så sätt skiljer sig barnens agendor från pedagogernas institutionella agenda.

Det moraliska arbete som pågår i interaktionen under samlingen, kan således beskrivas som ett möte mellan två världar eller ordningar (Danby & Baker, 1998b; Speier, 1976). På ena sidan finns den institutionella världen eller verksamheten med pedagoger som fullgör sin arbetsuppgift att moraliskt fostra barnen, och på den andra sidan finns barnens kamratkulturer där barn med hjälp av olika strategier försöker bemöta och hantera det (moraliska) arbete som pedagogerna utför.

Kapitel 7. Diskussion

Det huvudsakliga syftet med avhandlingen har varit att studera hur barn sinsemellan, och hur barn tillsammans med vuxna, *gör ett moraliskt arbete* i vardagligt socialt samspel på förskolan. Fokus har riktats mot barns eget moraliska arbete och skapande av moraliska ordningar. Detta interaktionella arbete kan ses som en ständigt pågående socialiserande praktik i barns sociala liv, men som ofta går oss vuxna förbi. Tidigare studier om barns moral har ofta ett individperspektiv där barn (och vuxna) setts som Tholander (2002) så träffsäkert beskriver: ”isolerade tänkare snarare än som sociala varelser [min översättning]” (s. 72). Detta kan också beskrivas som en vardaglig och kulturell föreställning om vad moral är; som något som finns inuti oss människor, som består av internaliserade samhällsliga normer och värden som vi delar med andra, något vi kanske har mer eller mindre av och antas utveckla med stigande ålder (Bergmann, 1998; Tholander, 2005).

Den här avhandlingen har haft ett annat perspektiv på moral. Moral har setts som tätt sammanvävd med social interaktion och knutet till hur vi i sociala situationer bedömer och gör varandra ansvariga för handlingar i moraliskt hänseende. För att förstå hur moraliska frågor och dilemman hanteras och spelas ut i vardagen har därför socialt samspel studerats ingående, inom ramen för naturligt förekommande situationer (Sacks, 1984). Utifrån ett sådant perspektiv blir förskolan en central arena för barns moral och inte enbart i situationer där vuxna försöker fostra barn i moraliskt hänseende. Samtidigt har vuxna i förskolan just ett uppdrag som består av att fostra barn i moraliskt hänseende, utefter samhällets demokratiska värderingar. I läroplanen för förskolan uttrycks det som att barn ska lära sig hur man ska vara tillsammans med andra, genom att barn t.ex. ska utveckla en förståelse för andras situation och ska utrustas med en social handlingsberedskap inför andra (Skolverket, 2016). Vidare anger läroplanen att barn ska lära sig att följa gemensamma regler på förskolan och att de efterhand ska lära sig att kunna ta ansvar för sina handlingar. De vuxna tillskrivs här en viktig funktion som moraliska förebilder och som ansvariga för att skapa gemensamma normer för gruppen (se delstudie 3).

Avhandlingsstudien visar dock att barn själva är aktiva i sitt sätt att hantera moraliska frågor, normer och dilemman. De övertar därmed inte en moral som finns i samhället utan kan ses som moraliska agenter. Resultaten i avhandlingen visar hur barn aktivt förhåller sig till, förhandlar om och omtolkar olika moraliska ordningar och regler i vardagen på förskolan. På ett övergripande plan demonstrerar studien komplexiteten, motstridigheten och subtiliteten i barns moraliska arbete och ordningar, samt på de olika multimodala resurser som används i detta interaktionella arbete. Resultaten visar mer konkret på hur förskolebarns moralarbete är nära knutet till barnens sociala relationer i lekaktiviteter, där barns deltagande i lek är del av upprätthållandet av kamratrelationer. På det sättet kan man beskriva det som ett ”läckage” mellan lek och barns kamratrelationer utanför leken, vilket innebär att den sociala ordningen i lek och vardaglig erfarenhet flyter samman (Evaldsson, 2009; M. Goodwin, 1985; se nedan).

Vidare framkommer att barn som en del av sitt samspel skapar gemensamma normer och moraliska ordningar i/för sin kamratgrupp, som både tangerar, men också kan skilja sig från vuxenvärldens normer och perspektiv. Samtidigt fungerar de vuxnas värld och institutionella regler som ett tolkande ramverk inom vilket barns normer, relationer och lek hanteras och spelas ut (Corsaro, 1985, s. 289). Resultaten i avhandlingen understryker därmed vikten av att lyfta fram barns agentskap och del i förskolans vardagsliv, samt att komma bort från vuxnas ofta moraliserande syn på barns egna aktiviteter, för att på så sätt öka barns delaktighet i förskolan. Slutligen, argumenteras för behovet av att fokusera på yngre barns moraliska arbete i lekar och deras sociala kompetenser, särskilt yngre flickors. Detta är några av de teman som jag vill lyfta fram när jag vidare diskuterar resultaten i relation till avhandlingens olika studier.

Moraliskt arbete i barn-barn interaktion

Studiens resultat visar tydligt hur femåriga flickor i förskolan aktivt ägnar sig åt ett moraliskt arbete i olika situationer. Det blir synligt i deras vardagliga interaktion, eller som M. Goodwin (2006, s. 190) uttrycker det, ”in the midst of talk they actively seek standards of actions and rules of morality, and establish such moral codes according to their own local culture”. Ett sådant exempel rapporteras om i den första studien där flickorna hanterar olika brott mot regler i en spelsituation. Studien analyserar två olika situationer där två flickor vid varje tillfälle spelar ett sällskapsspel med varandra och som visar hur flickorna i ett

DISKUSSION

snabbt tempo debatterar, rättfärdigar och omförhandlar regler i samband med att de uppfattar att någon av deltagarna brutit mot olika former av regler. Regelöverträdelserna som hanteras handlar både om uttalade och mer outtalade regler knutna till själva spelet, men det kan också ses handla om brott mot vuxeninfluerade och/eller institutionella regler omkring hur man ska delta i spel på ett acceptabelt sätt. Detta kan vidare illustrera hur barn använder sig av och aktivt förhåller sig till vuxnas regler i sin lek (se vidare Cobb-Moore et al., 2009).

Resultatet visar framförallt hur flickornas hanterande av regelbrotten aktualiserar lokala perspektiv på moralfrågor som här har med fusk, rättvisa och ömsesidiga relationer att göra. I en av spelsituationerna där två flickor spelar memory tillsammans orienterar de sig sinsemellan mot olika versioner av moralisk ordning för spelet (jfr Evaldsson, 2004). Detta leder till återkommande konflikter och förhandlingar för att kunna fortsätta med aktiviteten (M. Goodwin, 1985). En av flickorna argumenterar för en mer traditionell spelorienterad och konkurrensinriktad moralisk ordning, där rättvisa relateras till hur man lyckas få par genom turtagningen i spelet. Den andra flickan däremot orienterar sig mot vad som kan beskrivas som en socio-moralisk ordning baserad på ömsesidiga relationer. Hennes version av moralisk ordning innebär att man ska ha lika många par oavsett vad som händer i spelet. I slutet av spelet kompromissar dock den förstnämnda flickan (Vera) med sin version av moralisk ordning och syn på spelets regler genom att erbjuda några par till sin kamrat. Det vittnar om att hon tar hänsyn till och förstår sin kamrats version av moralisk ordning (jfr Piaget, 1997). I jämförelse med tidigare forskning, som främst visat att barns förhandlingar om regler handlar om att positionera sig själva i relation till andra (se t.ex. Cobb-Moore et al., 2009; M. Goodwin, 2006), kan man här se hur flickornas förhandlingar även kan vara ett medel för att visa samhörighet och för att upprätthålla vänskap. Den sociala ordningen i spel flyter således samman med den sociala ordningen utanför spelet (Sacks, 1995), här i form av barns erfarenheter av vänskapsrelationer. På det sättet visar resultaten hur barns moraliska arbete är knutet både till normer omkring förväntat handlande i spel samt till ett mer relationellt inriktat moralarbete, som handlar om att upprätthålla vänskapsrelationer utanför spelet samt visa hur man ska vara som kompis (se vidare delstudie 1). Detta moraliska arbete och dessa ordningar överlappar och hämtar näring från varandra (jfr Theobald & Danby, kommande).

I denna avhandlingsstudie ligger fokus även på *multimodala aspekter* av samspelet för att förstå hur barns moraliska arbete görs. Användningen av

multimodala resurser belyses särskilt i delstudie 2 som visar på det ömsesidiga manövrerandet av deltagares inbördes handlingar när en grupp på tre flickor på förskolan organiserar sina relationer i lekaktiviteter. Studien visar hur flickorna använder komplexa multimodala resurser (kroppsliga, verbala samt objekt i omgivningen) både för att försöka få tillgång till samt för att försvara ett delat interaktionellt utrymme. Aktiviteterna som analyseras sträcker sig över tid under barnens utelek och följer hur två flickor vid upprepade tillfällen avvisar en tredje flickas försök att få tillträde till deras interaktiva utrymme i lek. Flickorna som skyddar utrymmet gör det samordnat och i reaktion på den tredje flickans handlingar (genom avvisande, ignorerande, motiveringar, tillrättavisningar, uppgraderade affektiva direktiv, etc.) och vilket uttrycks genom verbala, prosodiska och förkroppsligade former av ”alignments” (M. Goodwin, 2006). Dessutom utnyttjar flickorna kulturella och materiella resurser som tillhandahålls av organiseringen av själva aktiviteten (inhägnader, lekstuga, relevanta lekobjekt etc.) för att på så sätt stärka dessa kroppsliga anknytningar (alignments) av två –mot -en.

Resultatet visar vidare att de upprepande försöken från flickan (Julia) att bli mer fullvärdig medlem i de andra flickornas lek (Linn och Anna) slutligen leder till en fysisk konfrontation mellan henne och den av de andra två flickorna (Linn) som mest intensivt försvarar både delat interaktivt utrymme och sin relation med den andra flickan (Anna). Den tredje flickans upprepade och alltmer vågade försök att bli delaktig leder samtidigt till ställningstaganden av moralisk karaktär från de två övriga. Flickan tillrättavisas för sitt beteende och hennes anspråk på materiellt utrymme (att vistas i eller vid en lekstuga) betraktas som illegala handlingar och som brott mot regler formulerade av de som äger det fysiska utrymmet (här flickorna själva) (jfr Bateman, 2011; Cobb-Moore et al., 2009). Dessa tillträdesförsök behandlas således alltmer som territoriella kränkningar (Goffman, 1971, s. 49) vilket kan illustrera hur den materiella omgivningen också är en del av barns moraliska ordning. Utifrån ett sådant sätt att argumentera inbegriper det interaktiva utrymmet i lek som försvaras även fysiskt territorium (inhägnad, lekstuga), vilket nästan kan beskrivas som en förlängning av kroppen och som demonstrerar rätten till ett personligt utrymme (se Goffman, 1971).

Resultaten i delstudie 2 visar därmed, precis som i den första studien, hur den sociala och moraliska ordningen i lek och i barns vänskapsrelationer flyter samman. De två flickornas skyddande av interaktivt utrymme är både del i att skydda lek och en del i att upprätthålla dyadiska vänskapsrelationer. Det kan

DISKUSSION

jämföras med studier av hur yngre barn på förskolan över tid utvecklar en mer reflekterad kunskap om vänskapsrelationer (Bateman, 2012; Corsaro, 2003). I delstudie 2 demonstreras detta ytterligare i hur kroppsliga formeringar (att formera sig som en, lägga armen omkring sin kamrat) skapas som reaktion på den andra flickans (Julias) försök att bli mer delaktig i lek och deras gemenskap (M. Goodwin, 2007). Kroppsliga anknytningar används därmed av barnen för att visa upp för omgivningen att man ingår i ett ”vi” vilket samtidigt utesluter andra (jfr Bateman, 2012; Svahn & Evaldsson, 2011).

Moraliskt arbete i vuxen-barn interaktion

Barns moralarbete sker även i mötet med vuxnas moraliska världar. I studie 3 illustreras detta genom barns möte med förskolans ordning och vuxnas moralfostran i en samling på förskolan där vuxna försöker hantera problem som uppkommit i barns lek. Resultatet visar att pedagogerna på förskolan har vad som kan beskrivas som en institutionell agenda, som går ut på att lära barn att följa förskolans regler om hur man ska vara mot varandra i lek. Det kan samtidigt ses som ett tillfälle där förskollärare försöker förverkliga förskolans uppdrag av att lära barnen värdegrunden i läroplanen.

Upprinnelsen till det som utspelar sig i samlingen och som analyseras i den tredje studien, är att en flicka (som sitter ledsn i samlingen) berättat för en lärare att hon vid upprepade tillfällen ska ha blivit nekad av ett antal andra flickor (som också sitter i samlingen) att få vara med dem och leka. De uteslutande handlingarna men kanske framförallt de känslor som dessa orsakat hos flickan definieras av de vuxna som ett moraliskt problem som ska hanteras och redas ut tillsammans med barnen i samlingen. Genom lokala allianser positionerar sig lärarna som väktare av förskolans moraliska ordning, där barnen görs ansvariga för påstådda handlingar som bryter mot denna ordning (jfr Theobald & Danby, 2012). När de vuxna försöker hantera detta problem genom att fostra barnen använder de sig främst av indirekta metoder. De iscensätter här olika hypotetiska moraliskt inramade scenarion som liknar de händelser som problemet gäller och som ska få barnen att sympatisera med flickans känslor och på samma gång demonstrera institutionella regler för barns lek i förskolan. Men de vuxna använder sig också av mer direkta metoder som att få de utpekade flickorna att offentligt i samlingen svara på om de är skyldiga eller inte till det som anklagelserna gäller. I denna moralfostran från de vuxna blir en asymmetrisk ordning mellan vuxna och barn (Speier, 1976) på förskolan

tydlig, där vuxna kan göra barn redovisningsskyldiga för sina handlingar men även för sina känslor (jfr Cekaité, 2013).

Studiens resultat visar dock att barnen inte är passiva utan har olika strategier att hantera vuxnas moralfostran. Barnen är aktiva på det sättet att de gör ett eget moraliskt arbete både som en reaktion på och vid sidan av vuxnas moralfostran i samlingen. Barnen kan ses ha egna moraliska agendor som är mer knutna till intressen och normer i deras egen kamratkultur. På så sätt skiljer sig barnens agendor från pedagogernas institutionella agenda. Det blir särskilt tydligt när barnen i olika slags sidoaktiviteter kräver kamrater på förklaringar till handlingar eller när de gör varandra ansvariga för andra normbrott som inte direkt knyter an till de normbrott som hanteras av de vuxna i samlingen. Barnen kan här ses engagera sig ett ”direkt moraliserande” (Luckmann, 2002), vilket kan jämföras med det barnens moraliska arbete i delstudie 1, medan de vuxna främst använder sig av indirekta metoder (se ovan). Detta liknar de resultat som Evaldsson (2017a) gör i en studie om hur vuxna respektive barn hanterat moraliskt problematiska händelser som skett under rasten (se kapitel 4). Luckmann (2002) hävdar att ett ”direkt moraliserande” kännetecknar grupper med en mera homogen moral, vilket skulle kunna jämföras med de normer och värden som konstituerar barns egen kamratkultur (Corsaro, 2009).

Metodologiska reflektioner

I tidigare avsnitt har jag diskuterat fördelarna med att studera mikropraktiker med hjälp av videoinspelningar för att fånga ett deltagarorienterat perspektiv på hur moral konkret görs i barns samspel. Komplexiteten i barns moral kan man inte på samma sätt få syn på om man t.ex. använder metoder som intervju.²⁰ M. Goodwin (2002) menar i relation till detta att vad människor kan begreppsliggöra om moral i intervjuer bara är en liten del av det som utspelar sig mellan människor i sociala situationer. Dessutom är svar på frågor om moraliska problem inte alltid direkt relaterat till vad människor faktiskt gör i samspel med varandra. Tholander (2002) argumenterar på samma vis; att på förhand etablerade definitioner av moral inte kan fånga den komplexitet och motstridighet som finns i hur moraliska dilemman och frågor hanteras mellan människor i vardagen.

²⁰ Detsamma gäller de multimodala aspekter som jag i avhandlingen visat är en del av barns moraliska arbete.

DISKUSSION

Att som i min studie utgå från en deltagarorienterad syn på moral och studera moral –i -interaktion genom ett induktivt analytiskt tillvägagångssätt innebär samtidigt att man som forskare kan lyfta fram vissa aspekter av moral som deltagare själva eller vi i vardagen kanske inte tänker på ”som moral”, som när vi berömmar, hyllar, anklagar, skuldbelägger, ifrågasätter osv (Bergmann, 1998; Sterponi, 2009). Som tidigare nämnts (se kapitel 5) har jag i analysen försökt hålla mig till beskrivningar av handlande som deltagarrelaterade (som anklagelser, försvar, klagomål etc.). Därefter har jag beskrivit dessa praktiker som att ”göra ett moraliskt arbete” eller som att deltagarna orienterar sig mot olika moraliska ordningar. Det innebär att man får syn på moral efter det att man studerat sekvenserna ingående. Ambitionen har här varit att försöka fånga ett deltagarperspektiv på moral vilket i min studie också innebär ett barnperspektiv på moral (jfr Tholander, 2005).

Pedagogiska implikationer

För att bättre förstå barns perspektiv är det viktigt för förskolan, och för oss vuxna i allmänhet, att få syn på det som kan beskrivas som det ständigt pågående moraliska arbete som sker mellan barn i vardagen. Avhandlingens resultat kan på så sätt bidra till att pedagoger får mer kunskap och blir medvetna om moraliska frågor och värden som kan vara viktiga inte bara för barn själva, utan också för förskolans verksamhet. Detta moraliska arbete mellan barn sker ofta subtilt och kan utspela sig över längre tid utanför vuxnas insyn (jfr Svahn & Evaldsson, 2011). I denna studie undersöks barns moraliska arbete i framförallt två situationer vilka båda utspelar sig utanför vuxnas närvaro (delstudie 1 och 2). Lekaktiviteterna i delstudie 2 utvecklas t.ex. från att de som skyddar ett delat lekutrymme från intrång från en annan flicka inledningsvis använder mer subtila resurser (blickar, ickeverbal ignorans, att tillskriva objekt mening för att skydda lekgränser) till att de använder mer fysiska handlingar (knuffar, slag, befallningar med stark röst). Detta gör att en vuxen slutligen griper in men utan insikt i alla de aktiviteter som föregåtts mellan barnen. På så sätt visar avhandlingens resultat upp en del av barns ofta subtila interaktionella (moraliska) arbete vilket annars oftast förblir osynligt. Detta interaktionella moraliska arbete kan ses som en del av barns sätt att organisera sina relationer i lek och där de orienterar sig mot vad som är rätt och fel etc. inom ramen för sin kamratkultur.

Vuxna på förskolan har som uppdrag, vilket tidigare nämnts, att lära barn värdegrunden så som den uttrycks i läroplanen. Samtidigt visar avhandlingen hur barn har olika strategier, ibland alternativa, att hantera vuxnas institutionella fostran på förskolan. Barn skapar också tillsammans i sitt samspel komplexa moraliska ordningar för sina relationer i lek, vilka pedagoger också skulle behöva förhålla sig till. Corsaro (1985, s. 289) beskriver hur viktig vuxnas inblandning i barns lek är, eller vad han beskriver som nödvändigheten av ”gränskontakt” dvs. möten mellan barns och vuxnas kultur, eftersom det finns en lärandepotential i dessa möten. Corsaro (1985) menar att över tid kan de vuxnas inblandning leda till att barnen själva kan förhålla sig till sitt eget perspektiv och samtidigt förstå de vuxnas perspektiv och orsakerna bakom.

På samma sätt kan man fundera över de händelser som utspelar sig i delstudie 2 och 3 som handlar om barns uteslutningar och om påstådda uteslutningar. I delstudie 2 försöker en flicka upprepade gånger få tillträde till att bli mer delaktig i två andra flickors lek, men som efterhand avvisas med alltmer fysiska handlingar. Flickan tillrättavisas för att hon följer efter och identifieras som en slags ”inkräktare” (M. Goodwin, 2006). Ska man som förskollärare försvara de två flickornas rätt till sin relation eller till sin egen lek? Men vad händer med ett barn som kontinuerligt identifieras som en inkräktare? Inkluderingsstanken har stark förankring i förskolan (Johansson, 2011, s. 186) och läroplanen betonar att förskolan ska präglas av en miljö där alla ska känna sig delaktiga (Skolverket, 2016). Bör man därför som vuxen istället arbeta med att försöka bryta sådana starka dyader?

Detta knyter också an till delstudie 3 där de vuxna försöker hantera att en flicka är ledsen vilket beror på att hon vid flera tillfällen påstår sig ha blivit utesluten från lek. Man kan fundera på vad denna intervention får för konsekvenser i kamratgruppen. I en studie av Evaldsson och Svahn (2012) demonstreras t.ex. några av de konsekvenser som interventionsprogram mot mobbing kan ha. Studien visar hur en flicka som berättat för en lärare om påstådd mobbing utmanas av de som hon pekat och anklagas själv av dessa flickor för att vara en tjallare. I slutändan leder detta till att hon utesluts, vilket därmed går emot vuxnas intentioner med sådana program. På samma sätt kan man fråga sig vad som händer med barnens inbördes relationer i barngruppen efter att de vuxna i samlingsen försökt hantera barnens problem som uppstått i lek? Ett alternativt sätt skulle kunna vara att arbeta med att lära barn goda strategier att involvera andra i lek. I relation till delstudie 2 använder sig flickan som söker tillträde av en mängd väl avvägda försök att bli delaktig i leken med

DISKUSSION

de andra, men som inte är framgångsrika (se Corsaro, 1979). Johansson (2001, s. 86) ställer sig ett antal frågor för pedagoger att beakta när man arbetar med dessa typer av frågor rörande barns lek och relationer: ”Vilka normer för rätten till delade lekvärldar finns i vår barngrupp? Hur kan vi pedagoger stödja barn att visa respekt för varandras världar? Hur kan barn uppmuntras att involvera andra i sina delade lekvärldar? Vilka normer vill vi att barn gör till sina?” På samma gång kan man mer allmänt utifrån avhandlingens resultat fundera över hur vuxnas normer och läroplanens värden förhåller sig till och kan ta hänsyn till barns egna moraliska ordningar i kamratgruppen.

Summary

At a general level, this thesis addresses the situated and practical character of morality in everyday life. More specifically, I examine moral work-in-interaction between children, and between children and teachers, in situations where they handle “breaches” of moral orders, for example rule violations in peer play activities. The study is based on video-ethnographic research conducted over a period of six months in a Swedish preschool, in a group of 25 children (aged 4 to 5, 5). Everyday activities (such as games, play and circle time) were video-recorded, and a few of these activities were then analyzed in detail, focusing on talk and bodies-in-interaction in a material environment.

Introduction, aims and research questions

Research on children’s morality has received much attention, mainly in developmental psychology. In this tradition morality is approached as a mental capacity of reasoning and making judgements on moral issues (Cromdal & Tholander, 2012), which is thought to follow children’s cognitive growth. At the same time, this relates to a culturally held view of morality, as something that resides within human beings, of shared norms and values that guide our actions in different situations.

This study adopts a different approach to morality and sees it as deeply intertwined with social interaction (Bergmann, 1998; Garfinkel, 1967), and moral work is investigated here in naturally occurring activities. The aim of the study is to examine moral work between children, and between children and teachers in preschool, and what resources are drawn upon in this interactional work. The questions guiding the thesis are:

- How do children and adults handle instances in which there are perceived violations of norms and rules of different kinds?
- What kinds of moral work do they do in these situations and what kinds of interactional resources (such as speech, body, objects and the material environment) are drawn upon in this work?

- What moral orders and institutional rules are invoked, created and sanctioned through this work?
- How can the moral work relate to children's own social organization of peer play and relations?

The preschool as an institution and children's agency

The Swedish preschool has a long tradition in the moral upbringing of children, in order to embrace society's democratic values. The Swedish curriculum stresses the position of adults, so that they function as ethical role models, and further, have a responsibility to establish norms and rules for the group. However, the curriculum does not acknowledge that children themselves, in dialogue with the adult order and culture, create shared norms and relations that constitute their own peer cultures (Corsaro, 2009). Within such a view, children are not just passively adopting adult culture and norms from their surroundings, but are seen as actors in their own socialization.

Seeing children as social actors has been an important theoretical shift in child research in recent years (James, 2009), and can further be traced to an interdisciplinary enterprise referred to as "the new sociology of childhood" (James & Prout, 1990). However, these ideas are not new but can be found within a tradition known as ethnomethodology, dating back to the early seventies (Cromdal, 2009b). Important studies in this field, by Speier (1971) and Mackay (1974), demonstrated children's interpretive competencies, as they manage to participate in talk with adults despite restricted conversational rights. This perspective emphasizes children's participation in mundane practices and children's creation of their own social orders. Socialization is seen here as the acquisition of interactional competencies, which can be analyzed as topics in their own right (Speier, 1971). An ethnomethodological focus on studying interaction and social orders from within social settings, from the participants' own perspectives, is used in this thesis as a way of studying children's own perspectives on moral issues (Tholander, 2002), and what kinds of norms and values that are important in a peer group (Corsaro, 2009).

SUMMARY

Theoretical framework

The theoretical starting-point in this thesis is taken from an ethnomethodological conversation analytical approach, seeing morality and interaction as deeply intertwined (Bergmann, 1998; Cromdal and Tholander, 2012; Garfinkel, 1967). The morality of everyday life is based on the assumption underlying social encounters that we always have the capacity to choose between different courses of actions (Bergmann, 1998). This opportunity of choice then underpins the fact that we are, and can be held to be, morally accountable for our actions (Heritage, 1984). Further, this approach emphasizes the practical and lived character of moral work in interaction (Cromdal & Tholander, 2012). It treats morality as something utterly mundane, in how people: “produce and are objects of moral evaluations, as well as how they assign and are assigned blame and culpability, praise and honor” (Sterponi, 2009, p. 441). Within a perspective where social reality is seen as created in and through social interaction, and where interaction is approached as a moral order, my study builds on the work of the sociologists Erving Goffman and Harold Garfinkel. The moral order of everyday life can be invisible to us, but when there are breaches in social conduct the moral work and moral issues become especially salient (Garfinkel, 1967).

Central concepts within ethnomethodology and conversation analysis (which is used as a methodological approach in the studies) are *intersubjectivity*, *social order* and *social actions*. In social situations, people are engaged in interactional work of making sense of each other's actions and the circumstances in which they are engaged. These interpretations are something that we show to each other in interaction. More specifically, these are displayed in our responses to each other's utterances, which can be seen as a public analysis of what is happening in the ongoing activities (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). In this work, of upholding intersubjectivity, different kinds of social and moral orders are oriented to and produced from within social settings. Central to reaching intersubjectivity and upholding social order is how we use language. Talk is principally approached here as a resource for social actions, since we always do something with our utterances, such as asking, complaining, accusing, praising and so forth (Schegloff, 2007). This also relates to how the thesis approaches morality, as something we *do* together in social interaction. However, to produce and make sense of actions, people simultaneously draw on different resources of talk (prosody, intonation), the

body (gestures, gaze, body positioning's) in a material environment (Mondada, 2014). The analysis therefore has a multimodal perspective on social interaction, focusing on resources, such as talk and body in a material environment (C. Goodwin, 2000).

Moral work in social interaction in pedagogical settings: Previous research

Research on children's morality is far-reaching, and in an overview, Johansson and Thornberg (2014) outline three traditions studying children's morality, cognitive, emotional and cultural. In general, most research has adopted predefined philosophical definitions of morality and used methods such as interviews asking children (and adults) to reason about moral situations presented to them, rather than studying moral actions in their specific context (Cromdal & Tholander, 2012). In what is labelled a cultural tradition there is a relative and less essential view of morality, viewing it as something that is communicated and made sense of in different cultural and social contexts.

Within this tradition, there is a growing field of studies that conduct ethnographic fieldwork along with video-recordings of social interaction in different school settings. The focus here is on morally oriented talk and interaction, between children and between teachers and children (for an overview, see Danby & Theobald, 2012). The thesis follows this line of research, and here I will summarize some main findings that are significant for the studies in the thesis.

Moral work in child-child interaction in pedagogical settings

Research built on close analyses of naturally occurring talk in children's peer groups shows the complexity and the multidimensional quality of children's moral work and orders, and how it is part of children's everyday dealings with social relations and norms in peer groups (Evaldsson, 2007; M. Goodwin, 2006; Niemi & Bateman, 2015; Svahn, 2012; Theobald & Danby, forthcoming; Tholander, 2002). Further, the focus has been on moral work and practices, which follow children's reactions to perceived *norm violations*. These norm violations are found to relate not just to norms regarding how to behave socially

SUMMARY

in the peer group, but also to institutional rules regarding schoolwork (see for example Niemi & Bateman, 2015; Tholander, 2002).

This research has been carried out mainly among older children in different school settings. In a study of preschool children's moral work, Theobald and Danby (forthcoming) found that girls (aged 4 to 6 years) used different interactional resources when building alliances (or not) with others, in turn invoking different forms of moral orders in their peer group. The girls oriented to two separate lines of moral conduct: one tied to the pretend frame of playing school and one to the real frame of being friends. Other research demonstrates how intentions in the adult world can have consequences in the peer group that run counter to these intentions. Evaldsson and Svahn (2012), for example, analyzed interactional episodes between pre-adolescent girls, after a girl had told teachers about bullying. The study shows how the girls who were being accused of bullying challenged and accused the target girl for being a sneak. This resulted in the girl being socially excluded, which ran counter to the adults' intentions in anti-bullying programs. Research further shows how moral work relates to *proactive interactional work*, to avoid being held morally accountable for violations of moral orders in groups (Cromdal, Tholander & Aronsson, 2007; Wieder, 1974).

Other studies show the importance of analyzing how multimodal aspects are part of how children do moral work. Studies approaching morality as a situated activity have shown that girls, when playing games in the school playground (such as hopscotch, jump rope and four-square), are involved in complex interactional moral work as they reorganize their social relations when negotiating rules of a game activity (Evaldsson, 2004; M. Goodwin, 1985, 1995, 1998; 2006; Goodwin et al., 2002; Melander, 2012). In particular, M. Goodwin has in several studies shown how girls use *multimodal resources* as they establish claims of position and negotiate what counts as appropriate game action. Similar results are shown by Evaldsson (2004) in a study of girls and boys (fourth to sixth graders) playing the game of 'four-square', who, depending on the participants, oriented towards different kinds of moral orders, thereby shifting away from a 'morality of rights' and a 'morality of responsibility' to a 'morality of play'.

These findings contrast with and challenge traditional research that has attributed separate and different competencies to boys' versus girls' games. These dichotomies imply that boys' games are highly competitive and governed by complex rules, while girls engage in games with simple rules and turn-taking

structures (Adler and Adler, 1998; Lever, 1978). However, when girls' and boys' participation in play and games is approached as a *situated activity*, these dichotomies are blurred (Evaldsson 2009). This is also the perspective taken in this study.

Moral work in adult-child interaction in pedagogical settings

In research on moral work between adults and children in pedagogical settings, the focus has often been on situations where adults try to handle what they treat as violations of institutional rules and moral orders. In these situations, children are encouraged to present their versions of the problematic events, where the teachers have been trying to socialize the children to follow institutional moral orders (Cekaité, 2012; 2013; Danby & Baker, 1998b; Danby & Theobald, 2012; Evaldsson, 2017a). Research also demonstrates that children and teachers have different ways of defining moral problems in children's activities, which due to children's and adults' social and moral orders often differ (Theobald & Danby, 2012; Evaldsson, 2017a). However, when these orders collide, children's orders have to be accounted for (Speier, 1976). For example, Theobald & Danby (2012) show how a teacher intervened in a situation between two boys during outdoor play, in what the teacher saw as a violation of school rules concerning "no pushing". In contrast, the children did not define it as a problem and had different versions of how to behave in the playground, but it was the teacher's version of what had happened that could sanction morally appropriate behavior in the playground.

Other studies also demonstrate how children use their knowledge of different orders in school or transform institutional orders and rules, in order to deal with concerns in their own peer culture in play. This is demonstrated in a study by Danby & Baker (1998b), which follows an episode where a teacher intervened in children's conflict at play, and defines it as someone's feelings being hurt. The analysis shows how children first seemed to adapt to the teacher's recommendations. However, after the teacher had left, the children "solved" the conflict in line with children's own social order, which differed from the teachers' agenda. Nevertheless, most often, these studies show the asymmetrical order between children and adults, where adult's perspectives are prevailed (Cekaité, 2012; 2013).

SUMMARY

Method and analysis

The preschool studied was located in a small village just outside a medium-sized Swedish city. The group of 25 children ranged in age from about 4.5–5.5 years and guided by three female preschool teachers. The majority of the children lived in what could be described as middle-class, Swedish-speaking homes. Video-ethnography was used as a method because it enables the researcher to become familiar with a group and what norms and values are important to them (Corsaro, 1985; Evaldsson, 2007; M. Goodwin, 2006). The data being analyzed mainly consist of video-recorded data (35 hours) of children's naturally occurring peer interactions in everyday routine activities, such as meal times, indoor/outdoor play and circle time. Some of these episodes were chosen for further analysis, as interesting examples of how moral work was accomplished, and what interactional resources were drawn upon in this work. Before and during the video-recordings, ethnographic fieldwork was conducted, to be able to get to learn about activities, participants and relations in the group. This also functioned as a way of making the children familiar with me. As a researcher I acted in line with what Corsaro (2003) describes as "a least adult role". The ambition here is for the children not to see me as representing the institutional order, with a fostering role, because this might reduce the possibility of the researcher obtaining permission to record children's activities outside adult supervision.

The analysis uses a conversation analytical approach, analyzing naturally occurring data (ten Have, 2007). The focus is on how talk and bodily resources are used to build and make sense of actions in a sequential and social context. An analytical framework, which is also used in my studies (Studies 1 and 2), builds on Goodwin's development of Goffman's 'situated activity system' and his notion of participation. In study 2 in particular, the focus is on interactional resources, such as talk and body, along with the material environment, which children draw upon as they organize ongoing activities and build alignments with one another and the play actions in progress.

Ethical considerations concerning participants' rights when taking part in research followed guidelines from the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2002; 2011). Participants were informed of the purpose and received information about the study, and were told that the confidentiality of the participants would be ensured in the recordings. The children's parents were given information about the study and were the ones to formally accept, i.e.

give or refuse consent for their children to participate. Special consideration was given to research involving children as participants. The children were informed that they could refuse to be observed by video-recording at any time. Account was also taken of the fact that ways in which children decline to participate may be different from adults (Löfdahl, 2007).

The empirical studies and findings

The findings are presented in three articles, which investigate both moral work between children (Studies 1-3) and between children and preschool teachers (Study 3).

The first study examines two episodes of preschool girls (aged 5) organizing participation in board games, with a focus on how they do moral work in instances in which they handle rule violations. The study demonstrates the complexity of girls' situated game activities and how the girls in a fast-paced debate, account for, justify and renegotiate rules. The rule violations that are handled concern, both explicit and implicit rules in the game itself, but can also be seen as tied to adults' or institutional rules on how to participate in games in accepted ways. The result shows how the girls' addressing of rule violations actualizes local perspectives on moral issues, in this case regarding cheating, justice and mutual relationships.

In one of the game situations where two girls play a memory game, they orient themselves to mutually different versions of moral orders for the game (cf. Evaldsson, 2004). This leads to recurrent conflicts and negotiations to be able to continue with the activity. One of the girls argues for a more traditional game-oriented and competitive moral order, where justice relates to how to find pairs through the turn taking in the game. The other girl, on the other hand, is oriented towards a more socio-moral order based on mutual relationships, which means that you should have an equal number of pairs no matter what happens in the game. However, at the end of the game, the first girl compromises with her version of the moral order by offering a few of her own pairs to her companion. This can be seen as a way of upholding friendship relations with the other girl, which also shows the leakages between the social order in games and children's ordinary experiences (Evaldsson, 2009; M. Goodwin, 1985). Overall, the study shows that preschool girls are active moral agents in creating and breaking rules and in handling complex moral issues as the game unfolds.

SUMMARY

The second study investigates the embodied actions and territorial arrangements through which children protect interactive spaces from the intrusion of others. This study provides a multimodal interactional analysis of the collaborative nature of children's play participation and how the embodied actions, performed by the one seeking access, are monitored, shaped and contested by the children protecting their interactive spaces. The focus is on how a group of three preschool girls organizes its play participation over courses of action and maintains friendship relations of two against one. It is found that the participants mutually monitor one another's actions including talk and embodied activities (gaze, postures, movements, bodily formations) and use the affordances provided by objects and the material environment so as to create embodied frameworks of two against one. The study further shows how territorial disputes (rejections and ignorance of requests for access) easily escalate into more direct verbal (denial, accusations, bald imperatives) and physical confrontations (holding, pushing, hitting) to prevent intrusion by a third party. The findings shed light on the multimodal collusive engagements through which children defend interactive spaces to build up exclusive friendship dyads in the midst of everyday peer group interactions.

The third study focuses on moral work-in-interaction between teachers and children, examining how a moral problem related to the children's peer play activities is handled in a circle time episode. The problem as defined by the teachers here concerns a girl's negative emotional feeling from being excluded from play. By holding children publicly accountable and by getting the children to share the negative feelings of the target girl, the teachers morally educate children in how to follow institutional rules and moral orders in play. Operating from a subordinate position, the children in response are doing moral defense work. In so doing they also manifest their own moral agendas, which is different from the teachers' or the institutional agenda. Thus, the interactional moral work in the circle time episode can be described as an encounter between two worlds or orders: on the one hand, an institutional order represented by the teachers, morally fostering children, and on the other the children's peer culture, where children learn to use different strategies to handle the moral work of the preschool teachers.

Discussion: Moral work in child-child and in adult-child interaction in preschool

The Swedish curriculum stresses the adult's position with regard to socialize children morally as to embrace democratic values in the society. The curriculum further states that adults should act as ethical role models and create norms in the group. However, the results of this thesis show that children are active in dealing with moral issues and dilemmas in their everyday life in preschool. The thesis demonstrates the moral agency of young children, as they do moral work, negotiating and invoking complex moral orders in everyday activities. This interactional moral work seems to be part of how the children at hand socialize each other into shared relations and norms that constitute their local peer cultures (Corsaro, 2009; M. Goodwin & Kyratzis, 2007; Kyratzis, 2004).

Overall, the thesis demonstrates that children's moral work is closely related to their social relations in play activities. In the first study, analyzing children dealing with perceived rule violations in board games, it is shown how the girls had different takes on the moral order of the game. One of the girls (Vera) compromised with her more traditional game-oriented version, and handed over some pairs to the other girl (Nelly). Nelly, in turn, oriented to a more social-moral order based on reciprocal relations and equal distributions of pairs. This could be interpreted as relational work, that is, the girl (Vera) is trying to preserve a shared situation of mutual connection, to stay on good terms with Nelly and thereby maintain their friendship. This shows the leakages between the social order in games and children's ordinary experiences (e.g. Evaldsson, 2009; M. Goodwin, 1985; Sacks, 1995), that is, how friendships and alliances from outside the game influence and become part of the social order.

Children's moral work also takes place in the meeting with adults' moral worlds and orders. This is demonstrated in the third study, where teachers together with children try to handle a problem that relates to children's own peer play. The problem concerns a girl's emotional reactions (being sad) from supposedly being excluded from play. Teachers here have an agenda, as they deal with the problem, to socialize children into following institutional moral orders and rules of how to behave in play. This can further be an example of how teachers in preschool try to realize the democratic norms and values in the curriculum. In this moral work the teachers use more indirect methods where they pose hypothetical morally framed scenarios to make children share the feelings of the target girl or to teach the whole group of children about more

SUMMARY

common institutional rules about how to behave in play. The children, on their hand, are active as they do moral defense work and can be seen to engage in direct moralizing (i.e. Luckmann, 2002; compare with Evaldsson, 2017a), where they make other children accountable for actions. The children also make each other accountable and responsible for other norm violations tied to their own peer culture. In sum, the children, navigating from a subordinate position, use different strategies to handle the moral work and fostering from the teachers. At the same time, the children have their own moral agendas tied to concerns and norms in their peer culture.

In sum, the thesis argues the need for adults to gain knowledge of how children create their own moral worlds and orders, and further, to take a children's perspective on everyday life in preschool and move away from adult deficit and moralizing views on children's, especially young girls', own activities and morality

Pedagogical implications

To understand children's perspectives it is important for teachers in preschool to gain knowledge of children's own moral work in play and peer relations. This interactional moral work can take place over longer periods, with quite subtle resources and outside adult view (see study 2). In this way, the results in this thesis can contribute to teachers knowledge about children's moral work and what norms and values that can be important, not only for children themselves, but also for everyday preschool practice. The results also demonstrate how children have strategies to handle the moral fostering from adults. Further, that children's moral work and orders can relate to, but at the same time can differ from, adults' norms and perspectives. Following this, the challenge for adults is to consider children's moral orders, and how they can relate to adult's norms and to the values in the curriculum.

Referenser

- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral-dilemman i deltagande observation med videokamera. I A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Evaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Bateman, A. (2011). Huts and heartache. The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organization. *Journal of Pragmatics*, 43, 3111-3121.
- Bateman, A. (2012). Forging friendships: The use of collective pro-terms by preschool children. *Discourse Studies*, 14(2), 165-80.
- Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 279-294.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 368). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgis.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 376). Linköping: Linköpings Universitet.
- Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication*. London: Sage.
- Cekaitė, A. (2012). Tattling and dispute resolution: Moral order, emotions and embodiment in the teacher-mediated disputes of young second language learners. I S. Danby & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life - Social and moral orders of children and young people*. Bingley, UK: Emerald Books.
- Cekaitė, A. (2013). Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education*, 24, 511–522.

- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477-1492.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2010). Locking the unlockable: Children's use of pretense to define and manage place. *Childhood*, 17(3), 376-395.
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society* 8, 315-336.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood*. (3 Rev. ed). Thousand Oaks: Sage publications.
- Cromdal, J. (2006). Socialization. I *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd Ed., 11, 462-66, North-Holland: Elsevier.
- Cromdal, J. (2009a). Handlingars konsekvens och tolkningars relevans. Om deltagarperspektiv inom konversationsanalys. I A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Ewaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlssons.
- Cromdal, J. (2009b). Editorial: Childhood and social interaction in everyday life: Introduction to the special issue. *Journal of Pragmatics*, 41, 1473-1476.
- Cromdal, J., Sparrman, A., Ewaldsson, A.-C., & Adelswärd, V. (2009). Introduktion II. I A. Sparrman, J. Cromdal, A.-C. Ewaldsson, & V. Adelswärd (Red.), *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Cromdal, J., & Tholander, M. (2012). Editorial: Morality in professional practice. *Journal of Applied linguistics and Professional Practice* 9(2), 155-164.

REFERENSER

- Cromdal, J., Tholander, M., & Aronsson, K. (2007). Doing reluctance. Managing delivery of assessments in peer evaluation. I A. Hepburn & S. Wiggins (Red.), *Discursive research in practice. New approaches to psychology and interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: socialt samspel i förskolans vardag*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 30). Norrköping: Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Danby, S., & Baker, C. (1998a). How to be masculine in the block area. *Childhood*, 5(2), 151-175.
- Danby, S., & Baker, C. (1998b). 'What 's the problem?': Restoring social order in the preschool classroom. I I. Hutchby, & J. Moran-Ellis (Red.), *Children 's social competence: Arenas of action*. London: Falmer press.
- Danby, S., & Theobald, M. (Red.), (2012a). *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley, UK: Emerald Books.
- Danby, S., & Theobald, M. (2012b). Introduction. I S. Danby & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley, UK: Emerald Books.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Drew, P. (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social interaction*, 31, 295-325.
- Durkheim, E. (1979). *Essays on morals and education*. W. S. Pickering (Red.), London: Routledge & Kegan Paul.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgis.
- Enfield, N., & Sidnell, J. (2017). *The concept of action*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Evaldsson, A.-C. (2004). Shifting moral stances: Morality and gender in same-sex and cross-sex game interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 37(3), 331-363.
- Evaldsson, A.-C. (2005). Vardaglig moralisk verksamhet i första klass. I *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet. Uppsala: Ord & Forum.
- Evaldsson, A.-C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4): 377-401.
- Evaldsson, A.-C. (2009). Play and games. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Evaldsson, A.-C. (2017a). Schoolyard suspect: Blame negotiations, category-work and conflicting versions among children and teachers. I A. Bateman & A. Church (Red.), *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis*. Singapore: Springer.
- Evaldsson, A.-C. (2017b). Barns lek, socialisation och kamratkulturer. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling: grundbok för förskollärare*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Evaldsson, A.-C., & Melander, H. (2017). Managing disruptive classroom conduct. Negative emotions and accountability in reproach-response sequences. *Linguistics and Education*, 37, 73-86.
- Evaldsson, A.-C., & Svahn, J. (2012). School bullying and the micro-politics of girl's gossip disputes. I S. Danby & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Evaldsson, A.-C., & Tellgren, B. (2009). 'Don't enter it's dangerous'. Negotiations for power and exclusion in pre-school girls' play interactions. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 9-18.
- Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, "trust" as a condition of stable concerted actions. I O. J. Harvey (Red.), *Motivation and social interaction: Cognitive approaches*. New York: Ronald Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Great Britain: Polity press.

REFERENSER

- Garfinkel, H., Girton, G., Livingston, E., & Sacks, H. (1982). *Studies of kids' culture and kids' talk*. Unpublished manuscript. University of California.
- Gilligan, C. (1985). *Med kvinnors röst. Psykologisk teori och kvinnors utveckling*. Stockholm: Prisma.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic books, Inc., Publishers.
- Goffman, E. (1981) Footing. I E. Goffman (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007a) Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse and Society*, 18(1): 53-73.
- Goodwin, C. (2007b). Interactive footing. I E. Holt & R. Clift (Red.), *Reporting talk: Reported speech in interaction*. (Studies in Interactional Sociolinguistics; 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. H. (1985). The serious side of jump rope. Conversational practices and social organization in the frame of play. *Journal of American folklore*, 98(389), July-September.
- Goodwin, M. H. (1990). *He- said- she- said. Talk as social organization among black children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (1995). Co-construction in girls' hopscotch. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 261-281.

- Goodwin, M. H. (1998). Games of stance: Conflict and footing in hopscotch. I S. Hoyle & C. Temple Adger (Red.), *Kids' talk: Strategic language use in later childhood*. New York: Oxford University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). *Hidden life of girls. Games of stance, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. (2007). Participation and embodied action in preadolescent girls' assessment activity. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 353-375.
- Goodwin, M. H., & Alim, S. A. (2010). 'Whatever (neck roll, eye roll, teeth suck)': The situated coproduction of social categories and identities through stancetaking and transmodal stylization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 20(1), 179-194.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (2004). Participation. I A. Duranti (Red.), *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell.
- Goodwin, M. H., Goodwin, C., & Yaeger-Dror, M. (2002). Multimodality in girl's game disputes. *Journal of Pragmatics*, 34, 1621-49.
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social order among peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 279-289.
- Halldén, G. (2001). Omsorgsbegreppet i förskolan. Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet. *Working Papers on Childhood and the Study of Children 2001:1*, 1-7. Linköping: Linköpings universitet.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12 -23.
- Hamlin, J. (2012). A developmental perspective on the moral dyad. *Psychological inquiry*, 23, 166-171.
- Hamlin, J. (2013). Moral judgment and action in preverbal infants and toddlers: Evidence for an innate moral core. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 186-193.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8, 24-41.

REFERENSER

- Hepburn, A., & Potter, J. (2003). Discourse analytic practice. I C. Seale, D. Silverman, J. Gubrium, & G. Gobo (Red.), *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. UK: Polity press.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage publications.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 213). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgis.
- Hutchby, I., & Woofitt, R. (2008). *Conversation analysis*. (2nd edition). UK: Polity press.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). Situating children's social competence. I I. Hutchby & J. Moran-Ellis (Red.), *Children's social competence: Arenas of action*. London: Falmer press.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Licentiatsuppsats., Uppsala Studies in Education, 101). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- James, A. (2009). Agency. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, A., & Prout, A. (1990). Introduction. I A. James, & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Philadelphia: John Benjamins.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgis.
- Johansson, E. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.

MORALISKT ARBETE I FÖRSKOLAN

- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2. rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (Red.) (2003). Introduktion: Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 1-5.
- Johansson, E., & Thornberg, R. (2014). Perspektiv på barns och ungas moral: En översikt. I R. Thornberg & E. Johansson (Red.), *Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Killen, M., & Smetana, J. (2006). *Handbook of moral development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kjörholt, A. T. (2012). The modern child and the flexible labour market: An Introduction. I A. T. Kjörholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care*. (Studies in Childhood and Youth). England: Palgrave Macmillan.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. I T. Lickona (Red.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Kyrtzsis, A. (2004). Talk and interaction among children and co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-49.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view on generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483.
- Lindwall, O. (2008). *Lab work in science education: Instruction, inscription, and the practical achievement of understanding*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 426). Linköping: Linköpings universitet.
- Luckmann, T. (2002). Moral communication in modern societies. *Human Studies*, 25(1), 19-32.
- Löfdahl, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan. En lek på andras villkor*. Stockholm: Liber.

REFERENSER

- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006a). Power and participation: Social representation among children in preschool. *Social Psychology of Education, 9*, 179-194.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006b). ”Och jag har redan fyllt fyra år!?”: Kunskaper om och användning av ålder bland förskolebarn. *BARN-Norske senter for barneforskning, 4*, 45-63.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, Mass.: Belknap.
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography, 16*, 433-467.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1). Linköping: Linköpings Universitet.
- Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children’s strategies for agency in preschool. *Children & Society, 23*, 112-122.
- Maynard, D. (1985). On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review, 50*, 207-223.
- Melander, H. (2009). *Trajectories of learning: embodied interaction in change*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 124). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Melander, H. (2012). Knowing how to play the game of jump rope: Participation and stancetaking in a material environment. *Journal of Pragmatics, 44*, 1434-56.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. I H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (Red.), *Video analysis: Methodology and methods: Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Mondada, L. (2007). Commentary: Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies, 9*(6), 809-821.
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics, 65*, 137-156.

- Niemi, K., & Bateman, A. (2015). 'Cheaters and Stalkers'. Accusations in a classroom. *Discourse Studies*, 17(1): 83-98
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*. (3. ed.). London: SAGE.
- Piaget, J. (1997[1932]). *The moral judgment of the child*. (Foreword by W. Damon), USA: Free press paperbacks. Simon & Schuster Inc.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations. A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Pomeranz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An Approach to the study of social action as sense making practices. I T. A. van Dijk (Red.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction, vol. 2: Discourse as social interaction*. BG: Sage publications.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. (Vols 1 & 2). Blackwell, Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest Systematics for the organization of turn taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. I J. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. Smelser (Red.), *The micro -macro link*. Berkeley, CA: University of California press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Chicheste: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (2010). *En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om kvalitativ forskning*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. (4. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan. Lpfö 1998*. ([Ny rev, utgl]). Stockholm: Skolverket.
- Speier, M. (1971). The everyday world of the child. I J. D. Douglas (Red.), *Understanding everyday life: Towards a reconstruction of sociological knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Speier, M. (1976). The child as conversationalist: some culture contact features of conversational interactions between adults and children. I M. Hammersley & P. Woods (Red.), *The process of schooling: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sterponi, L. (2003). Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5, 79-100.
- Sterponi, L. (2009). Accountability in family discourse. Socialization into norms and standards of responsibility in Italian dinner conversations. *Childhood*, 16(4), 441-59.
- Stokoe, E., & Edwards, D. (2012). Mundane morality: Gender, categories and complaints in familial neighbor disputes. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 9(2), 165-192.
- Streeck, J., Goodwin, C., & LeBaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: An introduction. I C. Goodwin, J. Streeck, & C. LeBaron (Red.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Svahn, J. (2012). *The everyday practice of school bullying: Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 129). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Svahn, J., & Evaldsson, A.-C. (2011). 'You could just ignore me': Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices. *Childhood*, 18(4), 491-508.
- Tallberg Broman, I. (2010). Svensk förskola- ett kvalitetsbegrepp. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

- ten Have, P. (2004). *Qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: SAGE.
- Theobald, M. (2009). *Participation and social order in the playground*.
(Doktorsavhandling, Centre for learning innovation. Faculty of education).
Australia: Queensland University of technology.
- Theobald, M., & Danby, S. (2012). "A problem of versions". Laying down the law in the school playground. I S. Danby & M. Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. Bingley, UK: Emerald Books.
- Theobald, M., & Danby, S. (kommande). "Well, now I'm upset": Moral and social orders in the playground. I J. Cromdal & M. Tholander (Red.), *Morality in practice: Exploring childhood, parenthood and schooling in everyday life*. Equinox Publishing Ltd, London.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 256) Linköping: Linköpings universitet.
- Tholander, M. (2003). Pupils gossip as remedial action. *Discourse Studies*, 5(1), 101-129.
- Tholander, M. (2005). Moralisk fostran mellan elever. Ett samtalsanalytiskt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 99-123.
- Tholander, M. (2013). *Garfinkel och etnometodologin*. Hämtad från:
www.ibl.liu.se/medarbetare/tholander---michael/publikationer?l=sv
- Tholander, M., & Aronsson, K. (2002). Teasing as serious business. Collaborative staging and response work. *Text*, 22(4), 559-595.
- Tholander, M., & Cekaité, A. T. (2015). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl.). Stockholm: Liber
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University press.

REFERENSER

- Turowetz, J., & Maynard, D. (2010). Morality in the social interactional and discursive world of everyday life. I S. Hitlin & S. Vaisey (Red.), *Handbook of the sociology of morality*. New York: Springer.
- Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: Från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Stockholm: Elanders Gotab.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (www.vr.se). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wieder, D. L. (1974). *Language and social reality: The case of telling the convict code*. The Hague: Mouton.

Bilagor

Bilaga 1

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Magnus Karlsson, doktorand.

2013-11-25

Forskningsinformation till personal om projektet ”Interaktion och social ordning på förskolan”

Jag heter Magnus Karlsson och är doktorand vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Mitt avhandlingsprojekt pågår under fyra år och finansieras av CULs forskarskola som står för Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarutbildning. Det utformas tillsammans med mina handledare docent Eva Hjärne och Fil Dr. Marie Wrethander.

Avhandlingsprojektet tar sin utgångspunkt i att det finns ett behov av ökad kunskap om interaktion i en av samhällets viktiga institutioner förskolan. För att samvaron på förskolan (och i vardagslivet i övrigt) ska fungera byggs det upp rutiner, normer och regler som kan vara tämligen oreflekterade och förgivettagna. När denna sociala ordning störs synliggörs bakomliggande normer, regler och rutiner. Det är barns och pedagogers interaktion och hur de skapar social ordning som jag är intresserad av att studera.

Att vinna kunskap om hur interaktion mellan barn och barn och pedagoger kan se ut och vilka perspektiv/roller barn och pedagoger kan sägas ta i vardagliga sociala situationer är viktig för oss som arbetar med barn; förskolechefer, verksamma pedagoger och blivande förskollärare. Vi behöver mer kunskap om hur barn tillsammans med vuxna agerar i sociala sammanhang och hur lärande/fostran/socialisation sker i sådana situationer. Ambitionen med min avhandlingsstudie är att bidra med sådan kunskap.

Projektet sker genom etnografiska observationer och videoinspelning av sociala situationer. Videoinspelning ger möjlighet att upprepat observera situationer och att i detalj försöka tolka de komplexa processer som interaktion består av. Observationerna kommer att fokusera vardagliga sociala situationer i samlingar, måltider, lek och i tamburen. Det inspelade materialet kommer att transkriberas och anonymiseras i processen. Jag kommer också att eventuellt intervjua pedagoger i syfte att undersöka hur de ser på verksamheten och på

olika situationer. Datainsamlingen planeras under våren 2014, med uppstart med kontakter och förberedelser under slutet av hösten 2013.

Projektet kommer att avrapporteras i vetenskapliga artiklar och i en vetenskaplig rapport som utgör en doktorsavhandling i pedagogiskt arbete. Förutom vetenskaplig publicering kommer resultaten att presenteras för relevanta målgrupper (förskollärare, förskollärarstudenter, för föräldrar och kommuner) genom föredrag och utbildningsdagar samt i populärvetenskapliga artiklar i t ex facktidskrifter. Videospelningarna visas bara i slutna sällskap med andra forskare i samband med analysarbete. I alla resultatredovisningar aidentifieras personer och skola så att de inte kan kännas igen. Återkoppling till er i personalgruppen kan ske efter era önskemål, då resultaten är färdiga. Kunskaper från studien är viktiga för förskollärarytbildningen och övrig pedagogisk utbildningsverksamhet.

Förfrågan om deltagande och vad innebär det mer konkret

Konkret innebär er medverkan i projektet att jag, Magnus Karlsson, får möjlighet att delta i verksamheten, observera och göra videospelningar och ljudupptagningar av sociala situationer och andra aktiviteter under vintern 2013 och våren 2014. Omfattningen kan variera från någon dag till flera dagar per vecka och planeras tillsammans med er personal. Det innebär alltså i stort sett att följa verksamheten med och runt barnen så långt det är möjligt för att försöka skapa en helhetsbild av barnens och pedagogernas vardagsaktiviteter. Jag kommer att planera och lägga upp medverkan tillsammans med er personal så att det stämmer med verksamheten och så att den kan pågå utan att det inverkar för mycket på verksamheten.

Alla medverkanden har möjlighet att avböja sin medverkan om de inte vill delta i vissa situationer. Föräldrar kommer att ges information skriftligt och ev muntligt och ska skriftligen godkänna att deras barn får delta i studien. Skolledning och all personal måste skriftligt godkänna att studien får genomföras. Barnen kommer att ges information om mitt arbete och att de har rätt att neka till att vara med i situationer som de inte vill delta i. Jag kommer naturligtvis att möta er och mer noga diskutera mitt arbete och upplägg.

Vilka är riskerna?

Riskerna som projektet kan medföra är ytterst små då allt material kommer att aidentifieras och det kommer inte att vara möjligt att avgöra vilka personer eller skolor det berör. Min medverkan kommer ske genom passivt deltagande

BILAGOR

eller ljudupptagning, vilket inte kommer att störa eller påverka de aktiviteter som förekommer i förskoleverksamheten i någon nämnvärd utsträckning. Jag är inte intresserad av att studera enskilda barn eller pedagoger utan mitt fokus är på hur interaktion mellan barn och mellan barn och vuxna ser ut i vardagliga situationer som uppstår i verksamheten.

Finns det några fördelar?

Studien skall ses mot bakgrund av att vi behöver mer kunskap om hur barn och pedagoger agerar tillsammans i vardagliga situationer. Återkoppling av resultat kan ses som en del i kompetenshöjning och att verksamheten ska vila på vetenskaplig grund.

Hantering av data och sekretess

Jag vill åter påpeka att det insamlade materialet kommer att aidentifieras och därmed kommer det inte att vara möjligt att avgöra vilka berörda kommuner, skolor, personal eller elever som ingår i materialet. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204). Personuppgiftsombud vid Göteborgs universitet är universitetsjurist, Kristina Ullgren, tel 031-786 1092. Det insamlade datamaterialet kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att få ta del av materialet. Projektet kommer att följa forskningsetiska regler.

Frivillighet

Deltagande i forskningsprojektet är frivilligt och alla kan, utan att förklaring behöver ges, avbryta sitt deltagande när som helst.

Kontaktuppgifter

Magnus Karlsson

CUL-Doktorand (Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning)

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Rum A3 313

e-mail: magnus.karlsson@gu.se

Tel. 031-7862064

Mobil: 070-2924710

MORALISKT ARBETE I FÖRSKOLAN

Huvudhandledare:

Docent, Eva Hjörne

Tel: 031-786 2474, 0709- 60 89 90

eva.hjorne@ped.gu.se

Bitr. handledare:

Fil Dr. Marie Wrethander

Tel: 031-786 2454, 0739-88 27 84

marie.wrethander@ped.gu.se

Bilaga 2

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Magnus Karlsson, doktorand.

2013-11-25

Forskningsinformation till föräldrar om projektet ”Interaktion och social ordning på förskolan”

Jag heter Magnus Karlsson och är forskarstuderande vid Göteborgs universitet. Mitt avhandlingsprojekt som doktorand pågår under fyra år och finansieras av CULs forskarskola som står för Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarutbildning. Avhandlingsprojektet utformas tillsammans med mina handledare Docent Eva Hjärne och Fil Dr. Marie Wrethander, vid Göteborgs universitet, båda vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Förskolan är en viktig institution i samhället, där de flesta av barnen i Sverige vistas varje dag. För att samvaron på förskolan (och i vardagslivet i övrigt) ska fungera byggs det upp rutiner, normer och regler som skapar en social ordning i vardagen. När denna ordning störs blir de bakomliggande normerna, reglerna och rutinerna synliga. Det är hur barn och pedagoger skapar social ordning som jag är intresserad av att studera. Att få kunskap om hur samspelet mellan barn och mellan barn och pedagoger/vuxna kan se ut är viktig kunskap för de som arbetar med barn; förskolechefer, verksamma pedagoger och blivande förskollärare. Vi behöver mer kunskap om hur barn handlar i sociala situationer tillsammans med vuxna och hur lärande, fostran och socialisation sker i sådana situationer. Ambitionen med min avhandlingsstudie är att bidra med sådan kunskap.

Studien kommer att pågå från slutet av hösten 2013 och under våren 2014. Jag önskar tillbringa en till ett par dagar i veckan på ert barns avdelning på förskolan för att observera vardagssituationer och andra mer ordnade aktiviteter som samlingar, matsituationer m.m. Jag kommer även att videofilma olika sociala situationer för att i detalj kunna analysera vad som händer. Fördelen med videofilm är att jag upprepat kan se om olika situationer och fördjupa analysen av vad som händer i samspelet mellan barnen och barnen och pedagogerna.

Förfrågan om deltagande och vad innebär det mer konkret

Konkret innebär studien att jag som forskare får möjlighet att delta i verksamheten och observera och göra videoinspelningar och ljudupptagningar

av vardagliga aktiviteter under våren 2014, med påbörjad kontakt och förberedelse under slutet av hösten 2013. Mitt deltagande planeras tillsammans med personalen. Det innebär i stort att följa förskoleverksamheten (utan att störa den) i vardagen med och runt barnen och personalen.

Jag kommer att planera och lägga upp min medverkan så att det stämmer med verksamheten och så att den kan pågå utan att det inverkar för mycket på verksamheten.

Alla medverkanden har möjlighet att tacka nej till sin medverkan om de inte vill delta i vissa situationer. Barnen kommer att informeras om studien och ges information om att de har rätt att neka till att vara med i situationer som observeras av mig. Min bakgrund som förskollärare underlättar att jag kan anpassa mig till verksamheten och tolka barnens signaler om sitt deltagande.

Vilka är riskerna?

Riskerna som projektet kan medföra är ytterst små då allt material kommer att avidentifieras och det kommer inte att vara möjligt att avgöra vilka personer eller förskolor det berör. Min medverkan kommer att ske genom passivt deltagande och videoupptagning, vilket inte kommer att störa eller påverka de aktiviteter som förekommer i förskoleverksamheten i någon nämnvärd utsträckning. Jag är inte intresserad av att studera enskilda barn eller pedagoger utan mitt fokus är på samspelet mellan barn och mellan barn och vuxna.

Finns det några fördelar?

Kunskap om hur barn agerar tillsammans med vuxna i vardagliga situationer omkring regler, rutiner och normer på förskolan är viktig för alla de som arbetar med och möter barn förskollärare, rektorer, föräldrar och förskollärarstudenter. De resultat jag kommer fram till kan också användas som kompetensutveckling för personalen på förskolan genom att jag kan presentera och diskutera dem tillsammans med personalen då studien är avslutad.

Hantering av data och sekretess

Jag vill återigen påpeka att det insamlade materialet kommer att avidentifieras och därmed kommer det inte att vara möjligt att avgöra vilka berörda kommuner, förskolor, personal eller barn som deltar. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att handhas i enlighet med Personuppgiftslagen (1998:204). Personuppgiftsombud vid Göteborgs universitet är universitetsjurist Kristina Ullgren, tel 031-786 1092.

Det insamlade datamaterialet kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att få ta del av materialet. Inspelningarna kan komma att visas för andra forskare för att hjälpa till med analys. Men det sker i slutna sällskap och barnens och skolans namn är även här fingerade och ska inte gå att känna igen. Projektet kommer att följa forskningsetiska regler.

Frivillighet

Deltagande i forskningsprojektet är frivilligt och alla kan, utan att förklaring behöver ges, avbryta sitt deltagande när som helst.

Kontaktuppgifter

Magnus Karlsson

CUL-Doktorand (Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning)

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Göteborgs universitet

Rum A3 313

e-mail: magnus.karlsson@gu.se

Tel. 031-7862064

Mobil: 070-2924710

Huvudhandledare

Docent, Eva Hjärne

Tel: 031-786 2474, 0709- 60 89 90

eva.hjerne@ped.gu.se

Bitr.handledare:

Fil Dr. Marie Wrethander

Tel: 031-786 2454, 0739-88 27 84

marie.wrethander@ped.gu.se

