

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

Educare, 17(2), 7-30

Magnus Karlsson

This study focuses on moral work-in-interaction between teachers and children during a circle time episode, focusing on a moral problem related to the children's peer play activities. The data are drawn from ethnographic research combined with video-recordings of routine activities in a Swedish preschool. Using an ethnomethodological conversation analytical approach examining talk-in-interaction in its' sequential and social context. In the particular case the moral problem concerns a girl's emotional reactions (i.e. being sad) from being excluded from peer play. The particular problem is dealt with by the teachers through a) holding other children publically accountable and b) making them share the girl's negative feelings through the telling of hypothetical scenarios. At the same time, the children navigate from a subordinate position and can be seen as doing different forms of moral defense work. In so doing they manifest their own moral agenda, 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 side an institutional order, represented by the teachers, morally fostering children, and on the other side the children's peer culture, where children learn to use different strategies to handle the moral work of the preschool teachers.

Keywords: accountability, institutional rules and moral orders, moral work-in-interaction, preschool children's peer play, teacher-child interaction

Magnus Karlsson, doktorand vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet
magnus.karlsson@ped.gu.se

Inledning

Barns egen lek har en central plats i den svenska förskolan. I de nationella styrdokumenterna lyfts leken fram som positiv, en arena för barns fantasi och kreativitet (Skolverket, 2016).¹ Den ses allmänt som en plats för barns lärande och sociala utveckling. I det som till vardags kallas för den ”fria leken” uppmuntras barnen till självvalda aktiviteter där de får förhandla om vad och med vem de ska leka. Barnen lämnas här i viss utsträckning utanför vuxnas inblandning och leken kan därför ses som en del av barns egna aktiviteter. I

¹ Forskare problematiserar och ifrågasätter dock en romantisk syn på lek som ”fri”, oskyldig och enbart lustfylld (se t.ex. Evaldsson, 2009; Löfdahl & Häggglund, 2006).

leken skapar barn, med inspiration från och som en reaktion på de vuxnas normer och samhällets kultur, en egen social ordning och kamratkultur (Corsaro, 1985; Danby & Baker, 1998; Evaldsson, 2009).

Barns lek och sociala samvaro i en pedagogisk verksamhet som förskolan omgärdas samtidigt av en lokal värdegrund knuten till styrdokumentet, och påverkas vidare av andra utifrån kommande ramar som politiska beslut, lärarresurser, lärarbeslut, lokaler, utemiljö etc. På många förskolor finns olika trivselregler man gemensamt diskuterat fram omkring "hur man ska vara mot varandra" vilket ska främja ett positivt gruppklimat (Löfdahl & Hägglund, 2006). På förskolan, som materialet till undersökningen hämtats från, har man exempelvis haft ett tema gällande hur man ska vara som kompis. Leken omgärdas även av regler instiftade av vuxna som att "alla ska få vara med". Att dessa kollektiva regler kan vara svåra för barn att leva upp till utgör ett dilemma både för de vuxna och för barnen (se t.ex. Skånfors, 2013). Tidigare studier visar också att barn mer indirekt gör motstånd emot den här formen av institutionella regler (Cromdal, 2001; Evaldsson & Tellgren, 2009; Löfdahl & Hägglund, 2006).

De vuxna som arbetar med barn i olika pedagogiska verksamheter har den komplexa uppgiften att socialisera barn² i enlighet med de demokratiska värden och normer som lyfts fram i läroplanen. Det kan handla om att visa solidaritet med svaga, respektera individens frihet och integritet, att förstå andras situation, ta ansvar för sina handlingar och för gemensamma regler, utveckla en vilja att hjälpa andra m.m. (Skolverket, 2016). Styrdokumentet föreskriver vidare att pedagoger ska arbeta för att förskolan ska vara en inkluderande och trygg plats där barns sociala utveckling ska främjas. Det innebär att vuxna också behöver blanda sig i barns lekaktiviteter och gripa in i vad de ser som problematiska händelser och brott mot institutionella moraliska ordningar och regler över "hur man ska vara mot varandra". Tidigare forskning visar bland annat på de utmaningar som vuxna ställs inför när de skall medla i barns konflikter och relationer på basis av barns rapporter, klagomål, berättelser om tidigare händelser etc. (Cekaité, 2013; Danby & Baker, 1998; Evaldsson, 2017; Theobald & Danby, 2012).

I fokus för denna artikel är en samlingsepisod på förskolan där pedagogerna tillsammans med barnen hanterat ett problem som uppstått under barnens utelek. En flicka har blivit ledsen efter att, som hon menar, flera gånger blivit nekad av ett antal andra flickor att vara med att leka. I den här studien riktas intresset mot det moraliska arbete som görs i interaktionen mellan pedagogerna och barnen under samlingsepisoden.

Följande frågor som är av särskilt intresse:

- Hur hanterar och löser förskolepedagoger i samspel med barn problem med att barn bryter mot förskolans regler?
- Vilka moraliska ordningar aktualiseras och görs gällande i samspelet mellan barnen och de vuxna?
- På vilket sätt görs barn ansvariga för sina moraliska handlingar i lek med andra barn och hur hanterar barnen detta?

² Men viktigt är att socialisering inte bör ses som en ensidig process från vuxna över till barn, utan att barn är aktiva i sin egen socialisation och även socialiserar vuxna på olika sätt (Corsaro, 1985; Thorne, 1993). Och som Thorne (1993) påpekar, att även om vi vuxna anser att vi socialiserar barnen, bör nödvändigtvis inte barnen själva se det som att de blir "socialiserade".

När vuxna löser problem i pedagogiska kontexter

Tidigare forskning har visat att barn och vuxna definierar och ”löser” problem i barns lek på olika sätt, eftersom barns och vuxnas sociala och moraliska ordningar ofta skiljer sig åt (se Danby & Baker, 1998; Evaldsson, 2017; Theobald & Danby, 2012). När de vuxna griper in i barns konflikter och i vad de ser som problematiska händelser uppmuntras barn att ge sina perspektiv och versioner på vad som skett. Dessa versioner bedöms sedan av de vuxna i en slags socialiserande process där förskolans eller skolans moraliska ordning ibland utmanas, men där den oftast sätts i spel (Cekaitė, 2013; Evaldsson, 2017; Theobald & Danby, 2012). När barns och vuxnas sociala och moraliska ordningar krockar har vuxna ofta tolkningsföreträde (Theobald & Danby, 2012). Det finns samtidigt studier som visar att barn är socialt kompetenta aktörer, som äger kunskap om olika sociala ordningar och som vidare kan ses göra motstånd mot, transformera och lyckas kringgå institutionella ordningar och regler (Corsaro, 1985; Danby & Baker, 1998; Löfdahl & Hägglund, 2006; Markström & Halldén, 2009).

I en analys av hur pedagoger griper in en konfliktepisod mellan några pojkar i byggutrymmet på en australiensisk förskola, visar Danby och Baker (1998) 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 Danby & Baker (1998), bygger på gängse barnpedagogiska rekommendationer om att se barns konflikter som ett problem. Pojkarna som blivit anklagade ”löser” emellertid problemet på ett annorlunda sätt när pedagogen 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 och knutet till barnens egen sociala ordning. På liknande sätt visar Theobald & Danby (2012) hur barns och vuxnas olika sociala ordningar ställs mot varandra. Episoden som analyseras handlar om hur en lärare griper in i vad som av denne uppfattades som en problematisk situation på utegården; som ett brott mot gängse skolregler om att man ”inte får knuffas”. Trots att barnen först inte verkade uppleva det som en problematisk händelse, och att läraren inledningsvis intar en neutral hållning, utvecklades det hela till en lärarledd dispyt. Barnen argumenterar för en annan social ordning och tolkning av hur man kan agera på skolgården, men det är läraren som bestämmer vilken ordning och tolkning som är giltig. Och slutligen är det lärarens egen rekonstruerade version av händelsen som används för att kunna sanktionera moraliskt önskvärt beteende på skolgården, samtidigt som pojkarna görs ansvariga för att inte kunna skolans regler för utelek.

Evaldsson (2017) undersöker hur barn (i tidiga skolåren) sinsemellan, och sedan tillsammans med vuxna, hanterar problematiska händelser under rasten vilket gäller försvinnandet av ett antal Pokemon-kort. Barnen sinsemellan knyter problemet till de försvunna korten och vilket ska redas ut. De ägnar sig här åt vad Evaldsson (2017) beskriver som ett ”direkt moraliserande”, vilket bl.a. innebär att de genom direkta anklagelser försöker att hitta en skyldig. När de vuxna blandar sig i händelsen ser de problemet mera knutet till att hantera barnens konflikter och att skapa ordning i gruppen, där man samtidigt försöker undvika skuldbeläggande. Barnen och de vuxna

har således olika normativa standarder för acceptabelt beteende på skolgården. Liknande resultat gör Cekaité (2013) som visar på institutionella socialiserande praktiker i samband med att elever uppmuntras att gemensamt i gruppen ta upp problematiska saker som skett under rasten. När barnen presenterar versioner av vad som hänt innehåller de ofta anklagelser och ett skuldbeläggande av andra, och där de utpekade sedan formulerar sina motversioner. Här engagerar sig både elever och lärare i frågor omkring intention och aktörskap. Lärarna kan å sin sida ses försöka socialisera elever utefter skolans sociala ordning, genom att exempelvis korrigera och ifrågasätta barnens emotionella reaktion gentemot händelserna.

Studien i den här artikeln bygger vidare på ovan nämnda interaktionsstudier om hur pedagoger och barn tillsammans hanterar problem i pedagogiska sammanhang relaterade till barns lek och förmenta brott mot institutionella moraliska ordningar. Tidigare forskning har främst fokuserat barn i de yngre skolåldrarna medan föreliggande studie studerar hur vuxna tillsammans med barn gör ett moraliskt arbete i anslutning till att man hanterar problem relaterade till barns lekaktiviteter på förskolan.

Att hållas ansvarig för sina handlingar

Människor, i egenskap av moraliska varelser, kan göras ansvariga för att ha utmanat eller överträtt en för givet tagen social eller moralisk ordning (Garfinkel, 1967). Det innebär att när aktiviteter eller händelser uppfattas ske utanför gränserna för acceptabelt beteende kan deltagare explicit göras ansvariga för sina handlingar av andra. De som anklagas eller skuldbeläggs för oegentliga handlingar måste således kunna redovisa (på engelska "account for") och ge motiv, förklaringar, eller skäl för de handlingar som de ställs till svars för (Buttny, 1993; Heritage, 1984). Andra måste sedan acceptera de förklaringar som ges för att de ska anses som "giltiga", eller i alla fall inte avfärda dem (Tholander och Aronsson, 2002). Förklaringar, motiveringar och redogörelser ska här inte främst ses som faktiska eller som sanningar, utan som interaktionella resurser vilka används i interaktionen för att presentera och återge en viss händelse på ett särskilt vis, för att samtidigt åstadkomma något (Buttny, 1993). Det kan handla om att göra ett visst ställningstagande, presentera sig själva på ett speciellt sätt, att skuldbelägga andra eller att själv undvika skuld.

Till dessa ansvarsgörande praktiker kan uppvisande och åberopande av olika negativa känslor (som att vara/bli ledsen, arg, irriterad, frustrerad etc.) knyts (ibid.). Snarare än att uppvisade känslor reflekterar ett inre själv kan de betraktas som att de fungerar diskursivt ihop med tal (Edwards, 1997) som ett sätt att göra andra ansvariga, exempelvis att intensifiera och motivera en anklagelse eller ett klagomål (Buttny, 1993). Om man signalerar att man själv eller någon annan är eller har blivit t.ex. ledsen innebär det ofta att man samtidigt kritiskt positionerar sig mot någon, som i sin tur kan hållas ansvarig för att ha orsakat dessa "negativa känslor". Som Buttny (1993) uttrycker det; att åberopa negativa känslor fungerar som en form av bevis för att något problematiskt hänt (s. 91). Negativa känslor kan sedan likt olika former av

”accounts” bli bedömda och ifrågasatta, t.ex. huruvida de är välgrundade eller ej (Cekaité, 2013).

Metod och data

Datamaterialet som används i den här studien är en del av en mikroetnografisk avhandlingsstudie som handlar om moraliska praktiker i olika rutinaktiviteter på förskolan. Det inspelade materialet omfattar 35 timmar videoobservationer av lekaktiviteter inne och ute, matsituationer, samlingar, spelsituationer m.m. Förskolan som materialet är hämtat från ligger i ett litet samhälle utanför en medelstor svensk stad. Alla barnen har svenska som modersmål och var mellan 4,5 och 5,5 år vid observationstillfället.

I denna studie har jag valt att analysera förskolans samling som en arena där barn och vuxna hanterar moraliska problem. Studiens data analyseras utifrån ett etnometodologiskt samtalsanalytiskt perspektiv (Heritage, 1984). Det innebär att jag i analysen försöker förstå sociala fenomen ”inifrån” mänskliga praktiker och där fokus ligger på hur yttranden dvs. sociala handlingar ges mening av deltagarna själva i interaktionen i en sekventiell och social kontext. Samtalsanalysen bygger på att ingående analysera vad och hur något sägs och att fokusera vad deltagare i interaktion försöker åstadkomma eller ”göra” med sina yttranden (Pomerantz & Fehr, 1997). Pomerantz & Fehr (1997) pekar på vikten av att analysera ”förpackningen av yttranden”, dvs. vilken form de har och i hur de levereras, eftersom detta har en avgörande betydelse för vilken handling det är som åstadkoms. Vidare är det också av vikt att studera hur handlingar relaterar till varandra i en längre sekvens, vilket också ger en särskild förståelse för hur det sociala livet organiseras. Genom videoobservation och utförliga transkriptioner av social interaktion kan forskare därmed ta del av alla de detaljer i interaktionen, som innefattar allt från volym, intonation, pauser osv., vilka tillsammans med kroppsliga handlingar som gester, blickar, ansiktsuttryck osv. är viktiga för hur människor tillsammans upprätthåller och skapar en viss förståelse av vad som sker (Melander, 2009). Samlingsepisoden har transkriberats utifrån etablerade konventioner inom samtalsanalys (Jefferson, 2004; se Appendix).

Resultat

Samling på förskolan är en form av institutionell rutinaktivitet där lärare försöker socialisera barn i linje med gemensamma regler och normer för att skapa social ordning (Markström, 2005). Samlingen organiserar samtidigt övergången mellan olika aktiviteter och kan även betraktas som en slags skolförberedande aktivitet (Rubinstein Reich, 1996). I samlingen liksom i ett klassrum finns ordningsregler och normativa förväntningar på de deltagande barnen, som att de ska sitta upp, vara vända in mot samlingen, prata en i taget, lyssna aktivt och inte ägna sig åt att leka med saker (Evaldsson, 2005; Markström, 2005).

På den aktuella förskolan har man före lunch en gemensam samling där alla barn tillsammans med förskolepedagogerna sitter i en ring och där innehållet oftast bestäms av lärarna. Man pratar exempelvis om vad man har gjort eller ska göra, drar namnlappar för vart barnen ska sitta och äta eller övar på sånger inför uppträdanden m.m. I det exempel som jag analyserar tas ett problem som inträffat mellan barnen i leken upp på samlingen. Det aktuella problemet initieras av en av lärarna (L1), vilken fått det återberättat från en flicka (Mia), att hon har nekats att vara med och leka med några andra flickor. Mia sitter i samlingen med sänkta axlar och med ryggen in mot ringen och visar därmed vilka negativa känslor (här ledsen) som de andra flickornas handlingar åsamkat henne. I samlingen sker ansvarsgörandet för flickans negativa känslor i ett stegvist förfarande, vilket orkestreras framförallt av en lärare (L1) och med viss hjälp av två andra lärare (L2, L3). Analysen som presenteras nedan följer i kronologisk ordning hur problemet utvecklar sig i en längre sekvens av aktiviteter. Det tar sin utgångspunkt i att man först identifierar ett problem och sedan hur detta stegvis hanteras i samspelet mellan barnen och de vuxna i samlingen.

Steg 1: Att identifiera problemet

Inledningsvis i samlingen identifierar lärarna en inträffad händelse i barnens lek som ett moraliskt problem. Det börjar med att läraren (L1) ber hela gruppen av barn att uppmärksamma att ”någon är ledsen” (se rad 2 i Excerpt 1 nedan).

Excerpt 1

01 Mia: ((sitter i samlingen med ryggen vänd in mot ringen och med blicken riktad ner i golvet))
 02 L1: ->det e såhär att se:r ni att det är någon som är ledsen här ↑nu
 03 Barn: AA::
 04 Emma: [((orienterar med blicken mot L1, pekar sedan på Mia))
 05 Barn: [MI:A::
 06 (1.7)
 07 L1: mm ((nickar))
 08 (1.0)
 09 L1: för Mia vad var det Mia du alltid får höra:↑
 10 Barn: (4.0) ((flera av barnen orienterar mot Mia))
 11 Mia: ->att (0.4) Li:n:da och ehm Ne:lly (1.5)och ehm (1.5) ehm Emma å Moa alltid säger att (.) att (.) om dom vill va ifred och ↓jag ↑inte får va me: ((med ledsen röst på slutet))
 12 (2.0)
 13 L2: ↑oops då ((tittar med sänkta ögonbryn och med allvarlig blick på Nelly och Moa som sitter nära henne i ringen))
 14 L3: de var ju ↑inte bra

Lärarens (L1) tonfall i rad 2 signalerar att hon tar ställning för den som är ledsen och att någon är skyldig till att ha orsakat detta genom oegentliga handlingar. Som Buttny (1993) beskriver, att åberopa negativa känslor fungerar som en ”shorthand formulation” till att något problematiskt har hänt

(s. 91). Efter att barnen har bekräftat läraren (rad 3) och identifierat vem det gäller (rad 5) tar läraren hjälp av barnet själv (Mia) för att hitta en förklaring till flickans negativa känslor (rad 9). Lärarens val av adjektivet "alltid" kan beskrivas med, vad som inom samtalsanalys kallas för, ett "extremfall" (eng. extreme case), ett retoriskt medel som används för att legitimera klagomål, anklagelser, försvar, beskrivningar etc. framförallt i situationer där en person ifrågasätts (se Pomerantz, 1986). Användningen av "alltid" i det här fallet, pekar mot allvarligheten i handlingarna, och mot att Mia vid upprepade tillfällen blivit nekad tillträde, vilket på så vis rättfärdigar anklagelsen.³

När Mia svarar räknar hon upp vilka flickor som anklagelsen gäller (se pil, rad 11). Mia knyter genast an till lärarens ord "alltid" när hon berättar att hon upprepade gånger fått höra av de andra att de "alltid" skulle "vilja vara ifred" (rad 11). När Mia beskriver varför hon är ledsen formulerar hon samtidigt en anklagelse mot de andra flickorna, vilket kan liknas med vad Cekaité (2013) kallar för en emotionellt laddad anklagelse (eng. emotionally charged accusatory report, s. 517). Mia använder sin röst för att signalera vilka de negativa känslor är som de andra bär ansvaret för att ha orsakat (se slutet av rad 11).⁴ En av de andra lärarna (L2) uttrycker en slags förvåning, efter det hon har fått höra, samtidigt som hon orienterar med en allvarlig uppsyn mot några av de uppräknade flickorna (rad 13). Även den tredje läraren (L3) värderar det hon fått höra negativt och uttrycker besvikelse över det hon fått höra: "det var ju ↑inte bra" (rad 14).

Genom dessa handlingar kan de andra lärarna ses stödja L1:s iscensättning av det allvarliga i situationen och det problematiska i flickornas handlingar. Och vidare att detta är något som bör redas ut och som på samma gång signalerar ett kollektivt ansvarsutpekande. Själva iscensättningen av "problemet" drivs alltså först och främst av en av lärarna (L1). Samtidigt kan Mia ses som medaktör i formuleringandet av problemet och vidare använda lärarnas inspel likt en politisk aktör, här för att intensifiera skuldbeläggandet av de andra flickorna och föra fram sin egen utsatta position (se Maynard, 1985; även Evaldsson & Svahn, 2012).

Steg 2: Att tillskriva någon känslor

I vad som följer ber läraren Mia att utveckla hennes egna känslor (se rad 15 i Excerpt 2 nedan) och visar därmed att det är hennes "negativa känslor" som är problemet och som ska hanteras. Samtidigt kräver också de andra barnen förklaringar av de flickor som pekats ut som ansvariga för händelsen (jfr Evaldsson, 2017). Hela situationen utmärks av en asymmetrisk klassrumsordning där vuxna kan korrigera och intervensera i barns tal och sociala praktiker (se Speier, 1976; Theobald & Danby, 2012).

Excerpt 2

15 L1: ->och hur var det d[u ↑kände
16 Göran: [Moa varför säger ni ↑så

³ Det kan jämföras med hur man brukar definiera mobbning som upprepade negativa och kränkande handlingar mot någon.

⁴ Det kan jämföras med Drew (1998) som visar hur beskrivningar av sitt emotionella tillstånd används som ett retoriskt medel mellan vuxna för att motivera skuldbeläggande för en normöverträdelse.

((tittar mot Moa))
 17 L2: SSCH: ((mot Göran))
 18 L1: SSCH SSCH SSCH ((pekar med fingret mot Göran))
 19 Moa: det gö:r vi ↑inte:
 20 L1: vänd dig om Mia så du kan .hh
 21 fö- för va det du fö- för va du var vad det du
 sa sen att du du kände?
 22 Mia: ((vänder sig sakta om in mot ringen, med armarna
 i kors, rynkade ögonbryn och sänkt huvud))
 23 L2: ((orienterar mot Mia, skrattar, skakar på sitt
 huvud och sätter handen för pannan))
 24 Mia: jag kan inte [↓tå:la att dom säge:r så::] ((med
 ledsen och anklagande röst på slutet))]
 25 L2: [((slutar le))]
 26 L1: ->du kände dig att det att det var jobbigt ja (.)

I rad 15 ber läraren Mia att utveckla ”hur hon kände”, något som läraren redan verkar veta, vilket signalerats tidigare (se Excerpt 1). Innan Mia hinner svara avbryter ett annat barn (Göran) läraren och kräver en förklaring från de andra flickorna (rad 16). Här driver alltså barnen själva ett ansvarsgörande av de utpekade (jfr Evaldsson, 2017). När Göran ställer frågan ”varför säger ni så?” (rad 16), distanserar han sig samtidigt från ett visst beteende och visar att han själv aldrig skulle göra så, och gör sig på så vis bättre än de anklagade. Lärarna demonstrerar med sitt gemensamma hyssjande (se raderna 17-18) att det är Mias tur att fortsätta, vilket på samma gång kan tolkas som att det är de vuxna som ska driva själva ansvarsgörandet och inte barnen. Moa, som av Göran valts som talesperson för den anklagade gruppen flickor, behandlar dock hans inlägg som relevant när hon försvarar sig mot hans anklagelse (rad 19). Moa förnekar all inblandning, vilket här omfattar hela den anklagade gruppen ”det gö:r vi ↑inte:” (rad 19).

Efter att ha blivit avbruten av barnen orienterar sig läraren (L1) nu mot vad Mia har berättat för henne, om de känslor som det påstådda nekandet ska ha resulterat i (rad 21). För att visa upp sina tidigare negativa känslor använder Mia sig här av ett antal kroppsliga resurser (rad 22), något som en annan lärare (L3) verkar observera, när hon skrattande tar sig för pannan (rad 23). Mia positionerar sig återigen mot de andra flickorna, när hon med ledsen röst beskriver hur hon reagerade: ”jag kan inte ↓tå:la att dom säge:r så::” (rad 24). Läraren (L1) förstärker då Mias yttrande genom att själv säga: ”du kände dig att det att det var jobbigt ja” (rad 26). Läraren kan här ses göra ett slags översättningsarbete där hon tillskriver Mia vissa känslor, vilket samtidigt kan ses stärka Mias sak. Lärarens översättningsarbete transformerar det till någon som har det ”jobbigt” (se rad 26), vilket gör att Mia istället framställs som ett offer.

Läraren har nu konstaterat de ”jobbiga känslor” som Mia har för barnen i samingen. Det kan sedan leda vidare till nästa steg, vilken omfattar en förhörliknande sekvens där skuldfrågan vandrar runt mellan de flickor som pekats ut av Mia.

Steg 3: Att ställa barn till svars

Nästa steg innebär att läraren håller de utpekade barnen ansvariga för händelsen, vilket vidare innebär att de som görs ansvariga bör bemöta anklagelsen (Heritage, 1984).

Excerpt 3

27 L1: ->å då så sa jag såhär=vi får ju frå:ga dom (0.8)
↓varfö:r↑ (1.0) [varför får inte Mo- Mia va ↑me:
28 L2: [((orienterar med sin blick och
med rynkade ögonbryn mot Moa och Nelly som
sitter nära henne))
29 Göran: jag får inte bort den här tuschpennan
30 L2: ssch ((tittar mot Göran och håller sin hand
för Görans mun))
31 L1: varför↑ får inte Mi- Mia va med=är det nån som
kan svara på ↑de
32 (1.0)
33 Göran: för att (.) dom=
34 L2: =ssch () flickerna ((sätter handen framför
Görans mun))
35 (2.0)
36 L1: ->det är dom här flickerna [Linda ((pekar ut mot
samlingen))
37 Linda:-> [((lutar sig fram)) ja
jag vill (.) för att jag vill vara själv ofta
38 L1: du vill va själv ibland
39 L2: ((nickar mot ringen, tittar mot L1))
40 L1: så du har aldrig känt att int-att du har fått
vart ((pekar ut mot ringen)) utanför och du har
frågat om du får va ↑me:
41 (.)
42 Linda: näe: men ja- för jag för att jag har ofta viljat
vara själv
43 L1: du vill leka själv ↑ha: (0.4)
44 å Nelly då? ((pekar med handen)) har du sagt
nånting?
45 (1.9)
46 Nelly: näe
47 (1.0)
48 L1: Moa då?
49 Moa: ((skakar lätt på huvudet, tittar ned))
50 L3: har du sagt att Mia inte får var me
51 (1.0)
52 Moa: nä:e: ((gnuggar sina handflator mot varandra))
53 L2: å så va det Emma va? ((tittar mot Emma))
54 Emma: ((skakar på huvudet))

Lärarens inledande fråga ”varför” (rad 27) öppnar upp för ett mera specifikt ansvarsgörande (Buttny, 2001, s. 285). Frågan är också retorisk när hon med emfas upprepar ”varför”, gällande varför Mia inte får vara med, och där hon samtidigt pekar ut ”dom” som bör svara på Mias anklagelse. Allvarligheten i situationen förstärks återigen med att en av de andra lärarna (L2) tittar anklagande med rynkade ögonbryn mot några av de utpekade flickorna (rad 28, jfr Excerpt 1, rad 13). Efter att ha blivit avbruten av ett annat barn (rad 29) upprepar läraren (L1) sin fråga, men frågar nu om ”nån” kan svara på det (rad 31). Läraren syftar därmed implicit på någon av de andra flickorna som ringats in och när Göran börjar förklara varför flickorna har sagt som de gjort (rad 33) visar lärarna tydligt vilka barn som förväntas svara (se raderna 34, 36).

Lindas namn som nämnts som tillhörande kategorin ”flickor” vilka görs ansvariga (se pil, rad 36) är också den förste att bemöta läraren. Linda

åberopar den sociala regeln ”att få vara själv”, som en förklaring till sitt agerande, vilken kan ses som en vanlig regel på förskolor (se pil, rad 37). Att notera är att Linda här bara svarar för sig själv och sitt agerande som individ. Hon försvarar sig därmed inte mot Mias anklagelse som gällde kollektiv exkludering från ett antal flickor, Linda inberäknad. På samma gång kan yttrandet ses som ett slags förnekande av att hon varit inblandad i de händelser som anklagelsen gäller. Att Linda ”ofta” vill vara för sig själv kan samtidigt förklara varför Mia upprepade gånger upplevt sig bli avfärdad. Fokus riktas nu istället mot barnens egna känslor där L1 uppmanar Linda att sätta sig in i Mias negativa känslor när hon frågar om Linda inte ”känt” att hon själv har blivit ”utanför” någon gång (rad 40). På det sättet försöker läraren få Linda att sympatisera med de negativa känslor som Mia har. Det kan även tolkas som att L1 orienterar sig mot att det finns en viss moralisk ordning på förskolan där ingen ska behöva ”känna sig utanför”.

Läraren (L1) återgår efter detta till själva ansvarsgörandet och nästa flicka (Nelly) positioneras liksom de andra, som ansvarig för sina handlingar (rad 44). Efter att Nelly kort har förnekat ”att hon sagt nånting” går frågan vidare till de två återstående flickorna vilka även de nekar (se rader 52, 54). Intressant är att en av lärarna upprepar frågan (se rad 50) vilket kan bero på att Moas respons inte ansågs tillräckligt tydlig. Trots att flickorna alla nekat till det som Mia påstår att de ska ha sagt (se Excerpt 1) är det ingen av lärarna som ifrågasätter Mias version. Men flickorna själva kan genom sina förnekanden implicit ses ifrågasätta Mias version, vilket gör att Mia måste styrka grunden till sin anklagelse igen. Mia argumenterar nu för de andra flickornas normöverträdelse genom att referera till en liknande tidigare händelse (se pil, rad 55 i Excerpt 4 nedan).

Excerpt 4

55 Mia: ->((tittar mot Emma)) jo men innan sa ni att
ni ville va ifred och inte ↓jag ↑fick va me:
((med ledsen och snyftande röst på slutet))
56 L2: ((tittar mot L1))
57 L1: vem var det som sa de:t ↑då
58 Emma: (tittar mot Mia))
59 Mia: Emma ((tittar mot Emma)) å Moa ((tittar mot
Moa)) <å e um> Li::nda
60 (2.0)
61 L1: ->Emma Moa å Linda

Liksom i Excerpt 1 visar Mia upp de negativa känslor som flickornas åsamkat henne, genom att prata med ledsen och snyftande röst (se rad 55). Mia argumenterar vidare för flickornas felaktiga handlingar genom att återberätta vad flickorna specifikt ska ha sagt: ”jo men innan sa ni att ni ville va ifred och inte ↓jag ↑fick va me:”. Det kan jämföras med Drew (1998) som visar att återberättande av vad någon sagt (eng. reported speech) är centralt i bevisföringen för oegentliga handlingar och vilket vidare kan användas för att nå ett slags klimax av sekvensen som anklagelsen innehåller. Tidigare orienterade sig Mia mot de upprepade tillfällena som flickorna ska ha nekat henne tillträde (se Excerpt 1, rad 11) medan hon nu istället orienterar sig mot en specifik situation, vilket syns i hennes användning av ”innan” (rad 55).

Efter att ha hört detta tittar L2 mot L1 vilket tycks signalera att det är hon som leder utfrågandet (rad 56) och som sedan, likt en försvarsadvokat som ska bevisa skuldfrågan, ber Mia att upprepa "vem" som ska ha nekat henne (rad 57). Mia nämner samma flickor som förut (rad 59) men utelämnar Nelly i jämförelse med tidigare (se Excerpt 1, rad 11). Efter en paus återupprepar L1 samma namn (se pil, rad 61), vilket gör att utfrågandet kan ses som avslutat och att L1 identifierat de "skyldiga". Mias uppvisade negativa känslor och återberättande av vad de andra specifikt ska ha sagt och gjort verkar fungera som bevis för att flickorna är skyldiga till att ha orsakat att Mia är ledsn.

Steg 4: Att dela andras känslor

I nästa steg försöker lärarna att få flickorna att sympatisera med Mia genom att dela de negativa känslor som hon har. Det sker via en iscensättning av ett hypotetiskt eller möjligt framtida scenario (jfr Evaldsson & Svahn, 2012). De två kommande excerpterna (Excerpt 5 och 6) visar tydligt hur lärarna bekräftar varandras hanterande av situationen och genom dessa lokala allianser kan de tillsammans ses agera som språkrör för förskolans institutionella och moraliska ordning.

Excerpt 5

098 L1: Moa (1.0) Moa å Emma å ni
 099 ((Noa och Liam skrattar och lutar sig bakåt för att titta på William))
 100 L3: ((tar armen om Noa och Liam))
 101 L1: ->hur känn- hur skulle ni känna [er om nån säg-
 102 Noa: [är du en katt?
 ((ler, till Liam))
 103 L1: ->om nån säger att ni inte får gå och va med
 ((lägger handen på Noas huvud))
 104 L2: ((tittar mot Moa med rynkade ögonbryn))
 105 Moa: då leker vi () och (gå) igen
 106 L1: vi men om du ((pekar)) (1.0) inte får va med
 °någon°
 107 (3.5)
 108 L2: hon me[nar såhär]
 109 L1: [om du får gå enlsam ((pekar mot Moa))
 110 L2: ->hon menar såhär Moa ((tittar på Moa och lägger
 handen på hennes ben)) att om Emma (.) å Linnea
 å all- alla flickorna ((pekar och tittar mot de
 hon räknar upp)) leker (.) tillsammans .hh å så
 kom- nä- (.) ((gör en avvisande gest med handen
 och med sitt ansiktsuttryck)) du få inte va me
 Moa ((med tillgjord röst))
 111 (2.0)
 112 L2: ((tittar mot Moa)) hur känns de här inne då
 ((klappar med handen på sitt bröst))
 113 Moa: då (vill jag bara gå) å leka själv
 114 L3: näe det känns nog inge bra
 115 L2: ja tror inte det [känns] sådär [jätte:bra] här
 inne ((nickar med huvudet, tittar ut mot ringen))
 116 L3: [näe]((skakar på huvudet))
 117 L1: [näe]
 118 ->det vet jag att du har sagt Emma ((lutar sig

fram)) förut (.) att du har tyckt det vart
jobbigt å de va ensam ((med lite ledsen röst
på slutet))
119 Emma: mm ((tittar neråt))
120 L1: mm
121 L3: och Rebecca också

I rad 98 uppmanar läraren gruppen av flickor som hålls ansvariga till att lyssna på läraren. Det tycks i sin tur göra att några av de andra barnen ”tappar intresset” (se rader 99, 102). Att det är allvar, och att det fortfarande handlar om ett moraliserande ansvarsgörande, vittnar L2:s rynkade ögonbryn om (se rad 104). L1 frågar nu hur de själva skulle känna sig om någon sade att ”de inte fick vara med” (se pilar raderna 101, 103). I sin respons väljer Moa att inte knyta an till hur hon skulle ”känna sig” utan hur flickorna som grupp skulle agera om någon säger att de inte får vara med (rad 105). Det får L1 att korrigera henne i nästa tur och att fokusera på hur hon som individ skulle känna sig om hon inte fick vara med (rad 106) eller om hon ”får gå ensam (rad 109). Här knyts alltså negativa känslor som att vara ledsen till att man ”inte får vara med” eller att man får ”gå ensam”.

Då Moas respons dröjer (se rad 107) tar L2 ordet och uppmanar Moa att lyssna genom att lägga handen på hennes ben (rad 108 och vilket fortsätter i rad 110). Hon dramatiserar sedan en hypotetisk situation, som starkt påminner om den situation som överträdelsen gäller (se pil, rad 110). I sin dramatisering använder L2 gester, prosodi och känslouttryck för att visa på det moraliskt felaktiga i att neka någon tillträde om ”alla” de andra leker. L2 riktar därefter intresset mot de negativa känslor som blir ett resultat av problematiska handlingar (se rad 112). Återigen används alltså ett ”extremfall” för att motivera en moraliskt problematisk händelse (Pomerantz, 1986). I sin respons orienterar sig Moa mot hur hon skulle ”gå å leka själv” och tar således inte upp hur hon skulle ”känna” (rad 113). Det leder till att de vuxna korrigerar henne ytterligare en gång med att visa vilken den förväntade responsen skulle ha varit, där de återigen riktar uppmärksamheten mot barnens egna känslor (rader 114-15). Genom att peka mot sitt bröst när hon talar om hur det skulle kännas inuti kroppen (se rader 112, 115) kan L2 sägas orientera sig mot känslor som en intraindividuell egenskap men som är orsakade av relationella fenomen (Cekaité, 2013, s. 520), här av att bli nekad tillträde när ”alla andra” leker. Därmed kopplas de specifika negativa (”jobbiga”) känslor Mia ”kände” i situationen mer allmänt till negativa känslor som andra barn har känt i liknande situationer, vilket här knyts till att känna sig ensam. På det sättet kan man påstå att när lärarna åberopar vad andra barn tidigare berättat om hur det ”känns” att vara ensam, befästs länken mellan negativa känslor och ett visst moraliskt problematiskt ”tillstånd” på förskolan (se pil, rad 118).

Steg 5: Att undervisa om förskolans regler

I slutet av episoden transformeras och generaliseras det specifika problemet gällande Mias negativa känslor orsakade av att hon inte får vara med de andra, till att gälla andra problem knutna till barnens lek. Det innebär att alla barn inkluderas i diskussionen och skuldbeläggandet av enskilda barn tonas

därmed ned. Genom att mer allmänt referera till regler på förskolan under-
visar lärarna alla barnen om de gemensamma sociala reglerna för leken
(Cobb-Moore, Danby och Farrell, 2009). Samtidigt visar lärarna att alla
barnen kan komma att ställas till svars om de inte följer reglerna eller den
institutionella moraliska ordningen, vilka kan ses som ett resultat av
förhandlingar mellan lärare och barn på förskolan.

Excerpt 6

130 L1: ->ni får kanske tänka på detta (1.0) hur vi e:
mot varandra= vi pratar ju om detta jä:mt
131 (1.0)
132 L3: ->sen om man får va me så kanske man inte ska
kla:m:pa in ((vickar på huvudet)) [å börja]
bestämma allt [utan] då får man lyssna?
133 L1: [näe] [näe]
134 L3: ->på vad de andra [gör](.)å va lite [följsam]
135 L1: mm
136 Linn: [L3?]
137 L3: mm
138 Linn: ja jag [kom ihåg att man skulle va en kompis
139 Mia: -> [å Emma har sagt flera gånger att dom
inte får va me på hennes kalas de har hon sagt
flera gånger
140 L3: mm
141 Emma: ((orienterar med sin kropp och blick mot L1))
142 mamma får bestämma vem som ska ()

När L1 kritiserar barnen som grupp för att de inte kan följa överenskommelser och regler omkring ”hur man ska vara mot varandra” (se pil, rad 130) så signalerar det att barnen inte kan sköta sina angelägenheter själva, utan de vuxna måste gripa in och ”hjälpa till” (jfr Danby & Baker, 1998; Theobald & Danby, 2012). När L1 uttrycker att de ”jämt” för detta på tal är det underförstått att det bevisligen inte hjälper. En av de andra lärarna, L3, knyter nu an till hur man ska ”vara mot varandra”, utifrån regler om barnens gemensamma deltagande i lek (se pilar, rad 132 och 134). Det blir därmed blir ett exempel på undervisning om förskolans sociala regler, vilka ska reglera barnens lek. Man kan se det som att läraren här ställer krav även på den som gör anspråk på att få vara med och leka. Man kan inte bara kräva att få vara med, och man kan inte bete sig hur som helst, utan måste vara ödmjuk i sin framtoning. Därmed riktas en potentiell kritik mot Mia och andra som försöker ta sig in i en pågående lek, i meningen att de måste också rikta en kritisk blick mot sig själva. Ett annat barn (Linn) orienterar sig nu mot L1:s inledande yttrande (se rad 130) genom att säga: ”ja jag kom ihåg att man skulle va en kompis” (rad 138), vilket innebär att flickan framställer sig i positiv dager i den meningen att hon kan följa gemensamma överenskommelser.

I rad 139 tar Mia ordet och där hon återigen anklagar en av de flickor (Emma) som hon tidigare anklagat, och gör henne ansvarig för en annan normöverträdelse, som dock rör det sociala livet utanför förskolan. Det skulle kunna ses som en respons på att lärarna nu lämnat det inledande problemet som Mia var involverad i, och istället tilltalar barnen som grupp. Men kanske känner Mia också nu av en indirekt kritik mot henne själv. Mia menar att Emma vid ett flertal tillfällen har sagt att andra barn inte får komma på hennes

kalas (se pil, rad 139). Det innebär samtidigt att hon öppnar upp för de andra barnen att alliera sig med henne mot Emma. Vidare kan hennes yttrande ses som att hon försöker att få en reaktion från och ta hjälp av en vuxen i en allians av två-mot-en mot Emma (jfr Maynard, 1985). Efter att Emma orienterat med sin blick mot den vuxne (rad 141), antagligen för att invänta dennes reaktion, bemöter hon själv anklagelsen. Det gör hon genom att åberopa en annan vuxen (sin mamma), för att stärka sin egen position och samtidigt förhindra att hon själv görs ansvarig (rad 142) (jfr Evaldsson, 2017). Ingen av lärarna knyter dock an till detta moraliska dilemma som initierats av barnen. En förklaring kan vara att det uppkomna problemet rör sig i gränslandet mellan förskolans och hemmets angelägenheter. En ytterligare tolkning till varför lärarna lämnar området är att det inte knyter an till det ämne lärarna initierat, även om man kan se att det handlar om ”hur man ska vara som kompis” och i viss mån om förskolans regler. Lärarna tar sig alltså rätten att avgöra vad som tas upp till diskussion.

I den sista excerpten nedan visar lärarna upp att det barn, här Mia, som kom med den ursprungliga anklagelsen i sin tur kan hållas ansvarig för att åsamka andra problem relaterade till barnens lek.

Excerpt 7

173 L1: kan vi tumma på det att vi ska tänka på detta
i:gen
 174 Barn: JAAA::
 175 [((Emma och Anna pratar med varandra))]
 175 L1: ->[annars får vi pra:ta om det igen, Emma å Anna]
 176 Barn: tummen ner betyder nej
 177 L1: Anna ((lutar sig ner och mot Anna som sitter
 nära henne)) har du också tänkt på det (1.0) mm
 att vi får tänka på det allihop=att vi får sä:ga
 (0.3) att du får gärna vara med men nu har vi
 bestämt en lek som vi ska leka det får du va me
 på då (1.0) om man kommer in som nummer tre:
 ((visar upp tre fingrar))
 178 L1: ->mm eller hur Mia ((pekar mot Mia))
 179 Mia: ((nickar))
 180 L1: man kan inte bestämma allt själv utan man får
 lyssna lite vad dom andra leker också
 181 (2.0)
 182 L3: det där kan ju vara lite svårt
 183 L1: mm
 184 L2: ->especially for ((tittar mot de andra lärarna))
 185 L3: japp= ((nickar instämmande))
 186 L1: =mm

Läraren (L1) söker nu en bekräftelse från alla barnen i gruppen att de återigen har en överenskommelse som gäller hur de ska ”vara mot varandra” i leken (rad 173). Efter att barnen högt har bekräftat detta (rad 174) formulerar läraren ett slags hot; att barnen återigen kan komma att hållas ansvariga om de bryter mot denna överenskommelse (rad 175). L1 återberättar och återknyter därefter till reglerna såsom de framställts av lärarna i sekvensen, gällande att man får vara med i redan påbörjad lek om man inte ”tar över den” (se raderna 177, 180). På samma gång tillrättavisar L1 två flickor i samlingen som pratat

samtidigt som henne (rad 175), och visar därmed på vilka ordningsregler som gäller för samlingen (jfr Evaldsson, 2005; Markström, 2005).

Intressant är att Mia som i sekvensen varit offer för oegentliga handlingar nu positioneras på ett likande sätt som en som också kan göras ansvarig för att bryta mot förskolans gemensamma lekregler. I rad 178 söker läraren en bekräftelse från just Mia och kan här sägas signalera att Mia själv har problem att följa dessa regler de just pratat om och kanske inte alltid är så smidig när hon närmar sig lek själv. L3 bedömer sedan att det i allmänhet brukar "vara lite svårt" för barnen att klara av att följa reglerna (rad 182), vilket indirekt signalerar att barnen inte lärt sig det ännu. Lärarens yttrande befäster en asymmetrisk ordning mellan vuxna och barn, där lärare i förskolan kan kommentera och bedöma barns sociala praktiker och handlingar (Speier, 1976; Theobald & Danby, 2012). Ytterligare ett exempel på att specifika barn har svårt att följa lekregler och kan hållas ansvariga för det visas i nästa rad när L2 använder engelska, för att barnen inte ska förstå, när hon med adress till de två andra lärarna säger: "especially for" (se pil, rad 184). Det verkar som att det återigen är Mia som åsyftas (se rad 178). Läraren (L2) kan därmed ses antyda att Mia har "problem" med att hon vill bestämma och "ta över" lek, något som bekräftas av de andra lärarna (se rader 185, 186). Det skulle indirekt kunna leda till att de andra barnen kanske säger nej till hennes försök att få vara med. Man skulle kunna tolka det som att L2 nu återknyter till det inledande problemet och att Mia själv har en viss skuld till att ha orsakat det uppkomna problemet.

Diskussion

Denna artikel har visat på det moraliska arbete som vuxna gör tillsammans med barn i en samlingsituation på förskolan, när man hanterar problem knutet till barns egen lek. Studien kan ses som ett konkret exempel på den komplexa uppgift pedagoger har när de ska omsätta den värdegrund som skrivs fram i styrdokumentet i en pedagogisk praktik (Skolverket, 2016; se vidare Cekaité, 2013; Dolk, 2013). Förskollärares uppdrag innebär bland annat att barn ska bli ansvars-kännande demokratiska medborgare, att de "efter förmåga" ska lära sig att ta ansvar för sina handlingar och gemensamma regler på förskolan, utveckla en vilja att hjälpa andra, respektera individens integritet och frihet, förstå andras situation m.m. (Skolverket, 2016, s. 9, 12). Detta innebär med andra ord en moralisk fostran av barn i förskolan där barn görs ansvariga för sina handlingar. Detta arbete blir särskilt tydligt när det gäller handlingar vilka kan ses som moraliskt problematiska, det vill säga strider mot gemensamma regler och moraliska ordningar (Garfinkel, 1967), något som aktualiseras i den specifika samlingen.

Det moraliska problem som hanteras i samlingen gäller en flickas negativa känslor (att vara ledsn) efter att, som hon påstår, ha blivit utesluten från lek med andra barn. I analysen blir det tydligt att de vuxna samverkar och använder olika strategier för att hantera det moraliska problemet med att ett barn blir uteslutet från gemenskapen. Det sker i en stegvis process där lärarna genom att försvara olika moraliska praktiker och genom att iscensätta hypotetiska (framtida) scenarier försöker få barnen att förstå och följa

förskolans regler och värdegrund om hur man ska vara mot varandra (Cekaité, 2013; Skolverket, 2016, s. 9).

Det inleds med att själva problemet definieras av de vuxna men också med hjälp av flickan själv. Därefter hålls flera flickor i gruppen offentligt ansvariga i samlingen för att ha orsakat att flickan är ledsen. I ett nästa steg hanteras problemet genom att via hypotetiska scenarier försöka få barnen att dela de negativa känslor som flickan har, vilket fortfarande kan ses som del i att hålla de utpekade barnen ansvariga, trots att de alla nekar till anklagelsen. I denna process länkas negativa känslor till ett för förskolan problematiskt tillstånd, att "inte få vara med" eller "att få vara ensam" vilket lärarna visar bryter mot förskolans moraliska ordning.

I ett sista steg hanterar de vuxna problemet genom att ta upp andra problem relaterade till barns egen lek. Genom att växla från den specifika situationen till en mer allmän situation gällande generella regler för barns lek, kan hela barngruppen inkluderas i diskussionen. Lärarna använder sig återigen av hypotetiska framtida situationer om hur man bör närma sig redan påbörjad lek och kan på det sättet ses undervisa om förskolans institutionella regler för lek. Lärarna pekar vidare mot ett lärande i den meningen att man framställer önskvärt beteende i framtida liknande situationer, samtidigt som lärarna gör gällande att barnen kan göras ansvariga igen om de bryter mot dessa överenskomna regler. Mia som tillsammans med en av lärarna initierat problemet och som innan setts som offer för oegentliga handlingar, pekas nu också ut som en som har svårt att följa sociala regler om hur man ska bete sig i lek. Detta visar att lärarna har en institutionell agenda när de hanterar det uppkomna problemet i samlingen och Mia användes, inte bara för att lösa det akuta problemet, utan också som exempel för att diskutera moralisk ordning och regler på förskolan generellt. I hela den analyserade samlingsepisoden och genom lokala allianser positionerar sig lärarna således som väktare av förskolans institutionella moraliska ordning och regler vilka barnen ska lära sig.

Barnen å sin sida kan samtidigt ses navigera, samarbeta och försvara sig utifrån en underordnad position. I samlingssekvensen gör barnen ett moraliskt försvarsarbete i respons på lärarnas (och de andra barnens) ansvarsgörande. De använder sig här av interaktionella resurser som förnekanden och ett återopande av andra regler på förskolan för att undvika kollektivt skuldbeläggande. Barnen kan även ses ha en egen moralisk agenda vilken är mera knuten till den egna kamratkulturen (Corsaro, 1985), när de i en slags sidoaktivitet driver ett eget moraliskt ansvarsgörande av varandra. Exempelvis kräver barnen förklaringar till handlingar av andra och anklagar också varandra för andra normöverträdelser där man söker allianser med kamrater. Denna hantering av det moraliska problemet från barnens sida sker simultant med den institutionellt sanktionerade aktiviteten, men skiljer sig från lärarnas agenda (jfr Evaldsson, 2017).

På det sättet kan det moraliska arbete som pågår i interaktionen under samlingen, beskrivas som ett möte mellan två världar eller ordningar (Danby & Baker, 1998; 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.

Referenser

- Buttny, Richard (1993). *Social accountability in communication*. London: Sage.
- Buttny, Richard (2001). Accounting. I Peter, W. Robinson & Howard Giles (Red.), *The new handbook of language and social psychology* (2nd edn) (ss. 285-301). Chichester: Wiley.
- Cekaité, Asta (2013). Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education*, 24, 511–522.
- Cobb-Moore, Charlotte, Danby, Susan & Farrell Ann (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477–1492.
- Corsaro, William A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cromdal, Jakob (2001). 'Can I be with?': Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33, 515-543.
- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998). 'What's the problem?': Restoring social order in the preschool classroom. I Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (Red.), *Children's social competence: Arenas of action* (ss. 159-181). London: Falmer.
- Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.
- Drew, Paul (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3 & 4), 295-325.
- Edwards, Derek (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Evaldsson, Ann-Carita (2005). Vardaglig moralisk verksamhet i första klass. I *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning* (ss. 39-62). Vetenskapsrådet. Uppsala: Ord & Forum.
- Evaldsson, Ann-Carita (2009). Play and games. I Jens Qvortrup, William A. Corsaro, & Michael-Sebastian Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (ss. 316-331). Basingstoke: Palgrave.
- Evaldsson, Ann-Carita (2017). Schoolyard suspect: Blame management, category-work and conflicting versions among children and teachers. I Amanda Bateman & Amelia Church (Red.), *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis* (ss. 149-168). Singapore: Springer.
- Evaldsson, Ann-Carita & Svahn, Johanna (2012). School bullying and the micropolitics of girl's gossip disputes. I Susan Danby & Maryanne Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (ss. 297-323). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Evaldsson, Ann-Carita & Tellgren, Britt (2009). 'Don't enter it's dangerous': Negotiations of power and exclusion in preschool girls' play interactions. *Educational & Child Psychology*, 24, 9-18.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity press.
- Heritage, John (1984) *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity press.

- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I Gene Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (ss. 13-31). Philadelphia: John Benjamins.
- Löfdahl, Annica & Hägglund, Solveig (2006). Power and participation: Social representation among children in preschool. *Social Psychology of Education, 9*, 179-194.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. (Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, Ann-Marie & Halldén, Gunilla (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society, 23*, 112-122.
- Maynard, Douglas (1985). On the functions of social conflict among children. *American Sociological Review, 50*, 207-223.
- Melander, Helen (2009). *Trajectories of learning: Embodied interaction in change*. (Doktorsavhandling) Uppsala: Uppsala universitet.
- Pomerantz, Anita (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies, 9*, 219-229
- Pomerantz, Anita & Fehr, Beverly (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. I Teun A. van Dijk (Red.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Vol. 2, Discourse as social interaction* (ss. 64-91). London: Sage publications.
- Rubinstein Reich, Lena (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 1998 (Reviderad 2016)*. Stockholm: Skolverket.
- Skånfors, Lovisa (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. (Doktorsavhandling) Karlstad: Karlstads universitet.
- Speier, Matthew (1976). The child as conversationalist: Some culture contact features of conversational interactions between adults and children. I Martyn Hammersley & Peter Woods (Red.), *The process of schooling: A sociological reader* (ss. 98-103). London: Routledge & Kegan Paul.
- Theobald, Maryanne & Danby, Susan (2012). "A problem of versions": Laying down the law. I Susan Danby & Maryanne Theobald (Red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (ss. 221-241). Bingley, UK: Emerald Books.
- Tholander, Michael & Aronsson, Karin (2002). Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. *Text, 22*, 559-595.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.