

Moralisk fostran mellan elever

Ett samtalsanalytiskt perspektiv

MICHAEL THOLANDER
Tema Barn, Linköpings universitet

Sammanfattning: *Föreliggande artikel introducerar ett samtalsanalytiskt perspektiv på moral i skolan. Detta perspektiv innebär en dekonstruktion av det gängse moralbegrepp, som dominerar bland dagens skolforskare, och som innebär att man tror på en essentiell moral, som vi kan ha mer eller mindre av inom oss, och som antas utvecklas med stigande ålder. I kontrast till detta ses moral inom samtalsanalysen som något som deltagarna själva skapar i interaktion med varandra. Detta innebär också att moral betraktas som en aktivitet snarare än som en individuell egenskap, samt att moralisk utveckling sker i form av ett tillägnande av moraliska repertoarer snarare än i form av moralisk progression. Det samtalsanalytiska moralbegreppet öppnar inte bara upp för en ny syn på vad moral »är», utan låter oss också se barn som sociala aktörer och varandras fostrare. Detta påvisas också i en analytisk demonstration, där högstadieelevers retande detaljstuderas som moralisk praktik. Avslutningsvis diskuteras några pedagogiska implikationer av det samtalsanalytiska perspektivet.*

Samtalsanalytiskt inspirerad skolforskning har under det senaste decenniet fått ett allt starkare fäste i Sverige (Cromdal 2000, Eriksson 2002, Evaldsson 2002, Liljestrand 2002, Lindblad & Sahlström 2001, Sahlström 1999, Tholander 2002a). I föreliggande artikel presenteras ett samtalsanalytiskt perspektiv på moral i skolan, ett perspektiv inspirerat av bland andra Bergmann (1998), Jayyusi (1991) och Luckmann (2002), vilka har det gemensamt att de förespråkar ett interaktionistiskt moralbegrepp. Mer konkret innebär detta angreppssätt att man studerar hur människor, här elever, iscensätter och använder sig av moral och moraliska praktiker i vardaglig interaktion. På så sätt får man inte bara inblick i vilka frågor som är moraliskt laddade för elever själva, utan också i hur elever fostrar varandra moraliskt.

Artikeln inleds med en kort redogörelse för tidigare forskning inom området samt för det värdegrundsarbete som på senare år initierats av Skolverket. Därefter presenteras det samtalsanalytiska perspektivet och dess interaktionistiska moralbegrepp. På detta följer sedan en demonstration av det samtalsanalytiska angreppssättet, där högstadieelevers *retande* analyseras som en

moralisk praktik. Avslutningsvis diskuteras några pedagogiska implikationer av det samtalsanalytiska perspektivet.

MORALFORSKNING OCH VÄRDEGRUNDSARBETE

Skolforskare världen över har sedan lång tid tillbaka intresserat sig för moral- och fostransfrågor. Dessa frågor har också alltid haft en viktig plats i läroplanerna, både nationellt och internationellt. Traditionellt sett har man, både inom forskningen och i läroplanstexterna, utgått från att moralisk fostran är något som sker mellan lärare och elev. Här riktas dock intresset mot moraliska interaktioner som äger rum mellan eleverna själva, då de arbetar i små grupper. Istället för att se moralisk fostran enbart som en överföringsprocess från lärare till elev är syftet att demonstrera hur moraliska praktiker, och därmed moralisk fostran i vid mening, genomsyrar elevers vardagliga interaktion. Artikeln anknyter i och med detta till en forskningstradition som inte bara väljer att fokusera på barns egna världar (för en översikt; se Kyratzis 2004), utan som ibland också ifrågasätter om vuxna verkligen har den fostrande roll som de tror att de har (Harris 1998).

Att vuxna verkligen antas ha huvudrollen i barns moraliska fostran visas av all den forskning som fokuserat på lärarrollen som moralisk position (t ex Fallona 2000, Hansen 1993, Johansson & Johansson 2003, Shweder & Much 1987, Tom 1984). Resultaten av denna forskning visar att lärare fostrar elever på en mängd olika sätt, till exempel genom att använda sig av olika typer av tillrättavisningar, sensmoraliska berättelser eller moraliskt laddade diskussionsämnen, men också genom att agera som moraliska förebilder. Lärare bidrar också till det allmänna moraliska klimatet i skolan, vilket inte bara präglas av förhandenvarande undervisnings- och interaktionsformer, utan också av skolans regler, ritualer, ceremonier, konflikthanteringsstrategier, demokratiska inrättningar och så vidare (se Buzzelli & Johnston 2002; Halstead & Taylor 2000; Jackson, Boostrom & Hansen 1993).

Trots alla dessa fostrande inslag hos lärare och skola har man emellertid inte alltid varit nöjda med utfallet. Därför har det också, särskilt i USA, uppstått många interventionsprogram som haft som direkt mål att utveckla elever moraliskt (för översikter; se Colnerud & Thornberg 2003, Hersh, Miller & Fielding 1980; Nash, 1997). I en nutida, svensk skolkontext kommer detta interventionstänkande främst till uttryck i det värdegrundsarbete som Skolverket understött de senaste åren (t ex Skolverket 1999a, b, 2000; Zackari & Modigh 2002). Detta består av en mängd insatser (för en översikt; se Lindgren 2003), men det finns särskild anledning att fästa sig vid de så kallade »deliberativa samtalen», inte minst för att dessa kommit att betraktas som värdegrundsarbetets kärna (Englund 2000). Genom sådana deliberativa (samrådande) samtal vill man i skolan »skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral» (Skolverket 2000 s 9).

Det är emellertid inte bara det faktum att man överhuvudtaget diskuterar etiska frågor, som gör deliberativa samtal moraliskt relevanta, utan också att eleverna genom dessa samtal tränas moraliskt, vilket sker på två olika sätt: För det första genom att eleverna får lära sig att diskutera under ordnade former;

att vara solidariska, hysa omsorg om och vara toleranta mot varandra. För det andra genom att eleverna, med alla sina olika uppfattningar, får träna sig i att nå fram till gemensamma värden och normer (Englund 2004, Roth 2004, Zackari & Modigh 2002).

Det deliberativa samtalet framförs ofta som ett alternativ till mer traditionell förmedling av värden (t ex Englund 2004), och det råder knappast något tvivel om att det verkligen har en funktion att fylla. Det finns dock en risk att det deliberativa samtalet ensamt får beteckna det som betraktas som moralisk diskurs i skolan, varvid man blir blind för andra typer av moralisk diskurs. Då Roth (2004) hävdar att moralisk diskurs sällan aktualiseras i skolan är det just denna begränsade syn på moral som kommer till uttryck. Poängen i den här artikeln är dock den motsatta; att moralisk diskurs ständigt förekommer i skolan, inte minst i grupparbeten där elever lämnas åt sig själva.

De vardagliga samtal mellan elever, som den här studien fokuserar på, utgör på många sätt en slående kontrast till de deliberativa samtalen. Medan de förra generellt sett är spontana, elevinitierade, kaotiska, frekventa och konfliktorienterade, är de senare i allmänhet iscensatta, lärarinitierade, städade, sällsynta och konsensusorienterade. En viktig poäng är dock att den vardagliga, ofta uppgiftsirrelevanta, interaktionen mellan elever är nog så betydelsefull för deras moraliska fostran som vilket deliberativt samtal som helst.

ETT SAMTALSANALYTISKT PERSPEKTIV PÅ MORAL

Samtalsanalysen¹, vilket är det metodologiska perspektiv som föreliggande studie utgår ifrån, vilar på socialkonstruktionistisk grund. Detta innebär bland annat att man inte längre ser det talade språket som en (sann eller falsk) kommentar på en given, underliggande verklighet, utan som ett verktyg som kontinuerligt skapar eller konstituerar den sociala verkligheten. Därmed ses också språket som en typ av socialt handlande, som bara kan förstås i sin lokala kontext.

För studiet av moral innebär det socialkonstruktionistiska tänkandet att man rör sig från ett realistiskt till ett interaktionistiskt (eller fenomenologiskt) moralbegrepp. Detta moralbegrepp, det interaktionistiska, innebär i sin tur en dekonstruktion av det gängse moralbegrepp, som dominerar dagens skolforskare, och som innebär att man tror på en essentiell moral, som vi kan ha mer eller mindre av inom oss, och som antas utvecklas med stigande ålder. En sådan realistisk moraluppfattning anses ofta komma från Kant, men det är egentligen mer riktigt att se den som en allmän kulturell föreställning om moral, som dominerar bland människor i gemen och således även inom moralforskning som tar avstamp i andra filosofiska traditioner, till exempel aristotelisk dygdetik.

Det interaktionistiska moralbegreppet öppnar inte bara upp för en ny syn på vad moral »är», utan låter oss också se barn som sociala aktörer och varandras fostrare. Nedan sker ett försök att klargöra vad detta moralperspektiv egentligen innebär för studiet av elevers moral och moraliska fostran.

Från essentialism till deltagarorientering

Många som studerat barns moral har tenderat att »essentialisera» moralen. En sådan essentialisering kan ske på minst två olika sätt. Den ena typen uppstår genom att man begränsar vad som ska inkluderas i den moraliska domänen, den andra genom att man oreflekterat utgår från förgivettagna föreställningar om moral. Det vanligaste sättet att snäva in den moraliska domänen, och därmed åstadkomma den första typen av essentialisering, har varit att betrakta enbart rättvisefrågor som moraliska frågor. De som forskar i den kognitivistiska kohlbergtraditionen menar exempelvis att moral i första hand handlar om just rättvisa. Därför tenderar man också följdriktigt att mäta och bedöma barns och ungdomars moral just utifrån en rättvisaspekt (Gustafsson 2000, Kohlberg 1976, Svingby 1997).

Men även idéerna om det deliberativa samtalet kan hänföras till denna typ av essentialiserande tradition. Här kommer betoningen på rättvisa som moralens väsen till uttryck både i kravet på att deltagarna fattar beslut under ordnade former och i kravet på konsensuslösningar. Om dessa krav efterlevs kommer »kraften hos det bättre argumentet» att vinna, och i detta argument bor Moralen och Rättvisan (Habermas 1990).

Problemet med detta resonemang, utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv, är att moral i verkliga livet kan handla om så mycket mer än bara rättvisa. Rättvisa utgör möjligen moralens kärna, såsom både Aristoteles (1967) och Kohlberg (1976) hävdar, men den kan inte innefatta all annan moralitet som kan göras relevant mellan människor. Dessutom har rättvisa som begrepp inte någon inneboende mening. Det någon karaktäriserar som »rättvisa», exempelvis med hänvisning till ett just genomfört deliberativt samtal, kan av andra reduceras till »millimeterrättvisa» eller till och med »orättvisa». Slutsatsen kan bara bli att Rättvisan (med stort R) varken uttömmar den moraliska domänen eller är moralisk i sig själv. Istället är *rättvisa* bara en av många moraliska etiketter som människor, explicit eller implicit, använder sig av för att karakterisera sina egna och andras handlingar.

Den andra typen av essentialisering uppstår genom att man oreflekterat tar sina egna föreställningar om moral för givna. Detta förgivettagande medför ofta att man, i enlighet med ett realistiskt förhållningssätt, behandlar varje mänsklig handling som om den hade ett inneboende värde oberoende av människors sätt att tala om eller beskriva den. Detta gör i sin tur att de individer vars handlingar man studerar tenderar att framstå som moraliskt glasklara (t ex Fallona 2000). Resultatet blir ofta vad som skulle kunna betecknas som *värderande analyser*, det vill säga analyser som bedömer de studerade individerna moraliskt snarare än att studera hur de själva skapar moralen som fenomen.

En annan effekt av förgivettagandet är att man blir blind för det moraliska arbete som elever ofta gör i relation till lärares förmaningar och tillrättvisningar (t ex Shweder & Much 1987). Kanske beror detta begränsade seende framför allt på att man delar lärarnas värderingar och inte finner deras perspektiv förhandlingsbara. Det händer dock att man ibland kritiserar lärares handlande (t ex Colnerud 2003, Johansson 2002, Johnston & Buzzelli 2002), men då är det istället det egna perspektivet eller den egna moralen som

ges företräde framför praktikerns. Som läsare upplyses man dock inte om varför detta perspektiv skulle vara mer »rätt» eller utifrån vilka moraliska grundvalar det härstammar. Istället tas de moraliska innebörderna av lärares handlingar för givna. Handlingarna tillskrivs därmed ett inneboende moraliskt värde, som det bara är för forskaren att »upptäcka».

Båda dessa typer av essentialisering av moralen leder till att man tenderar att ignorera deltagarnas egna perspektiv. Inom samtalsanalysen menar man emellertid att moral måste studeras som ett situerat fenomen, som skapas i vardaglig interaktion. Ambitionen är följaktligen att påvisa vilka moraliska bedömningar och analyser som människor själva gör i det dagliga livet (Kerby & Rae 1998). I denna ambition utgår man från tre grundläggande principer, som alla på sitt sätt bidrar till att fånga deltagarnas perspektiv.

Den första principen, *detaljstudiet av naturlig interaktion*, innebär att man alltid arbetar med inspelat material. Utgångspunkten är att allt som händer i en interaktion är potentiellt meningsfullt för deltagarna själva (Sacks 1984). En viktig del av databearbetningen består därför i att transkribera interaktionen så exakt som möjligt. Detta sker med hjälp av en uppsättning symboler². Redan under detta transkriptionsstadium sker en viktig del av analyserna, och det är därför viktigt att forskaren själv gör detta tidskrävande arbete.

Den andra metodologiska principen, *bevisproceduren*, innebär att man använder sig av deltagarnas uppvisade förståelse av varandras yttranden både som (i) en resurs i analysen av de tidigare yttrandena och som (ii) ett belegg för trovärdiga analyser (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Samtalsanalytiker försöker på detta sätt skapa en metod där läsaren har lika mycket information som författaren och därmed kan reproducera analysen (Sacks 1992).

Den tredje metodologiska principen, *metodologisk indifferent*, innebär att man försöker sätta parantes kring den egna förförståelsen då man studerar människors tal och handlingar. Principen härrör från Husserls *fenomenologiska reduktion* och bör idealt sett medföra att man står »antropologiskt främmande» inför sina studieobjekt (Garfinkel 1967). Detta innebär att man som analytiker försöker beskriva människors handlingar utan att bedöma dem utifrån sina egna preferenser eller perspektiv. Uppgiften är inte att avgöra huruvida individerna är moraliska eller inte, utan att analysera hur de själva iscensätter och använder moral i sitt dagliga liv. På så sätt kan vi, för att parafrasera Wittgenstein (1968 §116), återföra moralen från sin metafysiska till sin vardagliga användning.

I förlängningen kan denna ambition att fånga deltagarnas perspektiv kopplas till debatten om vikten av att ha ett barnperspektiv (elevperspektiv) i forskning som rör barn (Gustafsson 2003, Halldén 2003, Johansson & Pramling Samuelsson 2003). Halldén (2003) gör i detta sammanhang en distinktion mellan två typer av barnperspektiv: *Barnperspektiv* skrivet som ett ord behöver inte innebära mer än att man riktar sitt intresse mot barn som grupp. Sett som två ord, *barns perspektiv*, handlar det istället om forskning som försöker undersöka barnens egna perspektiv, orienteringar, språkhandlingar etcetera. Samtalsanalysen hör, med sina fenomenologiska anspråk, definitivt hemma i den senare kategorin och kan förse oss med nya kunskaper om hur elevers levda moraliska liv ser ut.

Från moral som egenskap till moral som aktivitet

Ofta utgår moralforskare inte bara ifrån att handlingar har ett inneboende moraliskt värde, utan också ifrån att moralen bor i individerna. Som Bergmann (1998) påpekar reproducerar detta tänkande våra vardagliga föreställningar om moral. Moralens ses här som en intraindividuell mekanism, som kausalt förklarar varför människor beter sig som de gör. Om man har moral så handlar man gott, rätt och dygdigt, men om man inte har moral så handlar man ont, fel och odygdigt.

Just föreställningen om att moralen är en individuell egenskap, som man kan ha mer eller mindre av, förklarar det stora intresset för hur elever, genom sina lärare, förvärvar denna moral (t ex Fallona 2000, Hansen 1993, Johansson & Johansson 2003). Samtidigt förklaras också intresset för hur detta förvärvande kan förbättras, vare sig det sker genom att man försöker forma elevers empati (McPhail, Ungoed-Thomas & Chapman 1975), deras karaktärer (Ryan & Lickona 1992) eller deras deliberativa förmåga (Englund 2004). Genom att moralen ses som individuellt knuten – löpande från insida till utsida, från tänkande till handling – blir den naturligtvis också möjlig att mäta på olika sätt (t ex Svingby 1995).

Det samtalsanalytiska perspektivet innebär en kopernikansk vändning av ovanstående tänkande: Moralens styr inte oss, vi styr moralen. Vi använder moralisk diskurs för alla möjliga syften i interaktion med andra. Moral är alltså inte något som man »har» (som en egenskap), utan någonting man »gör» (jfr Adelswärd & Forstorp 1996). Ofta »gör» man dessutom detta tillsammans med andra, vilket gör det än mer tveksamt att betrakta moral som ett individuellt fenomen. Istället bör moralen ses som en situerad, interindividuell produkt. Den uppstår i samspel med andra och är på så sätt sällan given på förhand.

Hur upptäcker vi då som analytiker »moral som aktivitet»? Svaret är att vi, utan att ge upp ambitionen att stå antropologiskt främmande inför våra studieobjekt, måste använda den egna kulturella kompetensen för att blottlägga alla de moraliska orienteringar, betydelser, kompetenser, projekt, positioner, relationer, etcetera, som döljer sig i vardaglig interaktion (jfr Jayyusi 1991). Moralens förblir relativt osynlig så länge som ingen orienterar mot den (jfr Bergmann 1998). Moralens tas då för given och den huvudsakliga aktiviteten, vilken den än vara månne, flyter friktionsfritt. Användandet av olika moraliska praktiker och diskurser kan emellertid hastigt förändra detta. Moralens blir synlig när vi kritiserar eller ifrågasätter varandra, när vi ger rekommendationer eller utdelar beröm, när vi ställer konkurrerande eller motsägelsefulla versioner mot varandra, när vi retas eller pikas, när vi berättar historier eller skvallrar, när vi urskuldar oss själva eller andra i föregripande eller retroaktivt syfte, när vi försöker försvara eller tona ned vissa identiteter hos oss själva eller andra och så vidare.

I princip kan man således säga att varhelst och närhelst gillande eller ogillande för en individ kommuniceras, så sker en »moralisk diskurs» (Jayyusi 1991). Samtalsanalytikerns uppgift är att i detalj synliggöra hur sådan moralisk diskurs iscensätts och används i det vardagliga livet. Bergmann (1998) och Luckmann (2002) har i olika artiklar försökt sammanfatta vad som normalt

kännetecknar moralisk diskurs av detta slag: (i) den kan vara både positiv och negativ, men är oftast negativ, (ii) den kan riktas både mot en själv och andra, men riktas oftast mot andra, (iii) den kan vara både direkt och indirekt, men är oftast indirekt, (iv) den skapas ofta med hjälp av subtila praktiker, t ex kroppsrörelser, ögonbrynshöjningar, röstkvalitet etcetera, (v) den bemöts ofta av mot-moraliserande, vilket i sin tur gör att moralisk diskurs ibland mildras, göms eller maskeras, (vi) den sker ofta kollaborativt; människor undviker vanligtvis unilateral moralisering och söker därför allianspartners.

Det är viktigt att här påpeka att moral kan användas för alla möjliga praktiska syften i vardaglig interaktion, därav uttrycket »praktisk-moralisk aktivitet» (Jayyusi 1991). Moralisk diskurs behöver därmed inte alltid försvara den förmenta »Moralen-i-sig». Tvärtom är det vanligt, sett utifrån ett metaperspektiv, att moral iscensätts för syften som många skulle finna tveksamma. Det är en av våra uppgifter som samtalsanalytiska forskare att identifiera sådana syften. Det är emellertid inte vår uppgift att avgöra huruvida det i ett visst fall fanns en verklig grund för att iscensätta ett moraliskt angrepp. Enbart om de studerade själva orienterar sig mot denna typ av fråga, till exempel genom påståenden om att någon moraliserar för att själv vinna fördelar, blir den analytiskt intressant. Att som deltagare på detta sätt kritiskt granska andras moraliska omdömen kan sägas vara en del av en allmän moralisk kompetens.

Från progression till repertoarer

Morforskare utgår ofta ifrån föreställningen att människor, i en essentiell mening, utvecklas moraliskt med stigande ålder. Ofta anses denna utveckling ske i stadier som infaller progressivt i en naturlig ordning. Varje högre stadium representerar en moral som på ett kvalitativt sätt skiljer sig från tidigare stadier (t ex Gustafsson 2000, Kohlberg 1976, Piaget 1968). Detta stadietänkande är också indirekt länkat till ett snävt socialisationsbegrepp, som kortfattat innebär att moral (som egenskap) genom de vuxnas försorg överförs till barnen medelst olika typer av praktiker och interventioner (Jackson m fl 1993).

Idealt sett leder detta till en internalisering av moralen. Barnen betar sig då moraliskt spontant, det vill säga oberoende av om någon vuxen är närvarande eller ej. Interventionsprogrammen syftar bland annat till att främja denna internalisering, till exempel genom att effektivisera den moraliska överföringsprocessen mellan vuxna och barn (Ryan & Lickona 1992). Inom det deliberativa programmet sker detta genom att läraren förväntas skapa förutsättningarna för det deliberativa samtalet. Först då får eleverna chansen att utveckla det deliberativa förhållningssätt som är slutmålet för denna moraliska och demokratiska fostran (Englund 2004).

Den samtalsanalytiska kritiken mot detta stadie- och överföringstänkande är trefaldig. (i) För det första innebär det en alltför stark betoning av socialisationsprocessen som en ensidig rörelse från vuxna till barn, där de förra antas vara kompetenta moraliska aktörer som godvilligt förmedlar moralen till de senare. Istället menar man inom samtalsanalysen att alla interaktioner

har betydelse för utvecklandet av en pragmatisk-moralisk kompetens, och att ingen deltagare kan förutsättas vara mer moralisk i sig.

(ii) För det andra innebär stadiе- och överföringstänkandet att man redan har en idé om vad barnet, genom den moraliska reproduktionen, ska bli. Ett barns uppvisade beteende kommer därmed hela tiden att mätas mot det tänkta slutresultatet i den moraliska utvecklingen. I kontrast till detta menar man inom samtalsanalysen att barns beteenden måste studeras, förstås och bedömas i sitt omedelbara sammanhang.

(iii) För det tredje, slutligen, innebär stadiе- och överföringstänkandet att man ignorerar det dialogiska i all moralisk interaktion. En tillrättavisning från en vuxen reduceras exempelvis lätt till att enbart bli ett exempel på normöverföring. Istället betonar samtalsanalysen att man måste studera alla deltagares bidrag till en viss interaktion. Det visar sig då att moraliska förhandlingar eller strider ofta uppstår efter att moraliserande omdömen fällts. Det moraliska värdet hos en handling, och därmed hos en individ, är därför sällan slutgiltigt avgjort i och med att en viss handling utförts.

Även om det samtalsanalytiska perspektivet är kritiskt mot tanken på att elever (eller människor i gemen) skulle utvecklas moraliskt i en absolut mening, så är det dock fortfarande möjligt att tala om utveckling. Den utveckling man då talar om handlar om en pragmatisk moralisk kompetens. En sådan kompetens innebär att vi som människor förvärvar en allt större repertoar av moraliska praktiker, uttryck, knep etcetera, som vi kan använda oss av för olika syften i olika sociala miljöer. Det handlar här om att vi blir allt skickligare i praktiska sociala aktiviteter generellt. Man måste veta hur man säger, gör och åstadkommer saker på ett gångbart sätt i olika sociala sammanhang. Varje social subvärld – arbetsplatsen, hushållet, klassrummet, lekplatsen, sovrummet, trafiken – har sina unika moraliska repertoarer som är gångbara och som måste efterföljas om man vill framstå som moralisk (jfr Packer 1987).

Men detta är inte nog. Moralisk kompetens handlar också om att kunna klara sig praktiskt i konfrontationssituationer. Det räcker således inte med att försöka följa någon slags abstrakt (lokal) moralisk kod för att framstå som moralisk. Förr eller senare uppstår ändå situationer då man också måste kunna försvara sig mot moraliska attacker (eller kanske själv iscensätta sådana). Moralisk kompetens handlar därför om att i mycket vid bemärkelse förvärva en allt större repertoar av tekniker och strategier – lingvistiska, retoriska, dramatiska – från den tillgängliga, föränderliga och flexibelt användbara reservoaren av resurser. Till slut har man kanske till och med lärt sig vissa repertoarer så väl att det är möjligt att nyttja dem utan att behöva medveten planering. Att bli mer kompetent betyder dock inte här att man blir mer moralisk i något slags absolut mening. Vad som är moraliskt och omoraliskt är alltid situerat och kan inte avgöras analytiskt a priori. I förlängningen innebär detta också att man ger upp tanken på en inneboende moral hos människor samt idén om att det skulle finnas ett naturligt slut på den moraliska utvecklingen.

ANALYTISK DEMONSTRATION: RETANDE SOM MORALISK PRAKTIK

I detta avsnitt demonstreras det samtalsanalytiska angreppssättet på data hämtad från författarens avhandlingsprojekt (Tholander 2002a). Det videoinspelade materialet samlades in under grupparbeten på fem högstadieskolor i en större svensk stad. Eleverna som deltog i studien valde alltid själva att bli videoinspelade under sitt arbete i grupperna. Totalt filmades 28 grupper under 57 sessioner, vilket gav totalt 36 timmars inspelat material.

I demonstrationen riktas intresset mot enbart tre sekvenser av *retande*, fastän dessa långt ifrån uttömmar elevers moraliska praktiker. Ett skäl till denna avgränsning är att retande var ett vanligt förekommande fenomen bland eleverna och att det därför kan sägas representera något signifikativt för grupperna. Ett annat, viktigare skäl är dock att det kan vara poängfullt att demonstrera samtalsanalysen på ett fenomen som andra ibland angripit moraliskt, till exempel genom att klassificera det som en form av mobbing (jfr Dunn 1988). Här analyseras istället retande som en moralisk praktik i sig, som en aktivitet som i sig iscensätter moraliska ordningar.

I den internationella litteraturen kan man urskilja åtminstone tre funktioner som retande kan fylla. För det första kan det, såsom många antropologiska familjestudier visat, fungera som en effektiv form av social kontroll (Eisenberg 1986, Miller 1986, Schieffelin 1986). Hellre än explicita tillrättavisningar eller fysiska ingripanden från föräldrarnas sida, kan retande användas för att förmå barnen att bete sig korrekt. För det andra kan retande också fungera som en mekanism för alliansbildning. Retare utformar exempelvis ofta sina attacker på ett sådant sätt att de bara kan förstås som välvilliga och vänligt sinnade (Drew 1987). På så sätt kan retande som syftar till social kontroll förenas med allierande ambitioner. Retande kan dessutom vara alliansbildande genom att två eller flera parter förenas i »retandekoalitioner» gentemot en annan part (Goodwin 2002). För det tredje, slutligen, innebär retande alltid en form av uppträdande (Kochman 1983, Labov 1972, Willis 1977). Genom att reta varandra på mer eller mindre sofistikerade sätt får både barn och vuxna en möjlighet att visa upp en betydelsefull kulturell kompetens.

I det första exemplet (Excerpt 1) kan samtliga tre ovanstående funktioner urskiljas. Det huvudsakliga analytiska intresset riktas dock mot det moraliska arbete som de olika deltagarna utför. Precis innan vi kommer in har Eric börjat äta godis mitt under grupparbetet.

Excerpt 1 (Deltagare: Eric, Sofie, Lisa och Stina)

- 01 Lisa: Man får inte äta godis på lektionerna. ((TILL ERIC)) (1.0)
 02 Eric: Jag äter inte så mycket godis.
 03 Lisa: Det gör du ju. (2.0)
 04 Eric: ((SUCKAR)) Ne:j, jo det gör jag. (0.5) Det stör inte ens
 05 arbete hehehe.
 06 Lisa: Nej, men mitt.
 07 Stina: Det gö:r väl ingenting att han äter go:dis! [Det förstö:r
 08 väl ingenting! ((MED IRRITERAD RÖST))

- 09 Eric: [Jävla lärar-
 10 snack hehe[he. ((MED FÖRAKTFULL RÖST))
 11 Stina: [Hehehe.
 12 Eric: »Vad går du i skolan för?» (0.5) »Det är därför att- inte
 13 för dom andra (.) det är dig (.) det [gäller.» ((MED MJUK,
 14 VÄDJANDE LÄRARRÖST))
 15 Stina: [»Det är för din
 16 skull.» ((MED MJUK, VÄDJANDE LÄRARRÖST))
 17 Eric: »Ja:a.» ((MED MJUK, VÄDJANDE LÄRARRÖST))
 18 Lisa: »°Är det för min [skull?!°» ((MED EN RÖST SOM UTTRYCKER EN
 19 NYLIGEN VUNNEN INSIKT))
 20 Eric: [»Det är din framtid du måste tänka på.»
 21 ((MED MJUK, VÄDJANDE LÄRARRÖST))
 22 Lisa: »Ja.»

Lisas initiala yttrande orienterar mot en klassisk klassrumsregel, nämligen att man inte får äta godis under lektionerna (rad 1). Vi kan här se hur lärarens uppfordrande röst är närvarande även när hon eller han är frånvarande. Fenomenet »hjälp-lärarskap» har tidigare beskrivits av bland andra Tholander och Aronsson (2003), Einarsson och Hultman (1988) samt Sieber (1979). Gemensamt för dessa studier är att den så kallade »hjälp-läraren» (oftast kvinnlig) på olika sätt bistår den ordinarie läraren i traditionella klassrumspraktiker. I ovanstående exempel kan vi se hur Lisa positionerar sig själv som hjälp-lärare genom att utöva en disciplinerande funktion.

Eric svarar Lisa med att försöka tona ned normbrottets storlek genom att hävda att han faktiskt inte äter så mycket godis (rad 2). Lisa menar dock att denna beskrivning är inkorrekt och får till slut Eric att bekänna sin skuld (rad 4). Direkt efter sitt erkännande menar dock Eric att godisätandet faktiskt inte stör arbetet. Detta gör att hans försvar får karaktären av »rättfärdigande», ett försvar där den anklagade förvisso erkänner full ansvarighet för en viss handling, men förnekar dess dåliga kvaliteter (jfr Scott & Lyman 1968). Att hävda detta argument, att godisätande under lektioner inte stör ens arbete, är också ett stående elevargument som de flesta känner igen från sin egen skolgång. Liknande argument riktas ofta mot andra skolregler som vissa elever (och ibland lärare) inte kan se någon relevans i, till exempel att man inte får ha keps under lektionerna.

Lisa har dock svar på tal när det gäller Eric's försök till rättfärdigande. Hon menar att godisätandet måhända inte stör Eric's arbete, men att det icke desto mindre stör hennes eget (och kanske också andras). Även detta är ett känt lärarargument i diskursen kring godisätande, och det utnyttjas här av »hjälp-läraren». Genom att visa på hur en regel upprätthåller en ordning som sträcker sig utöver den enskilda individen försöker Lisa, precis som en lärare, legitimera regeln. Argumentet är att du ska undvika att äta godis på lektionerna, inte så mycket för din egen skull som för dina kamraters. Regeln legitimeras på så sätt av den typ av omsorgsmoral som Gilligan (1982) framhäver i opposition mot Kohlbergs (t ex 1976) rättvisemoral.

Efter detta försök att legitimera regeln mot godisätande allierar sig Stina med Eric: »Det gö:r väl ingenting att han äter go:dis! Det förstö:r väl ingenting!» (rad 7–8). Samtidigt faller Eric in, kanske stärkt av Stinas stöd,

och poängterar med föraktfull röst hur lärarlik Lisas »godisrepertoar» är: »Jävla lärarsnack» (rad 9). Här angrips alltså Lisa explicit för att ligga alltför nära lärarnas ideologiska eller moraliska repertoarer. Ur ett bakhtinskt perspektiv (Bakhtin 1981) kan Lisa sägas ha approprierat lärarens röst, men hon har kanske inte insett att hon på detta sätt blir en alltför tydlig lärarkopia och därmed ställer sig över sina gelikar.

Bergmann (1998; se även Tholander & Aronsson 2002) har betonat att den typ av mot-moralisering som Eric och Stina ägnar sig åt är ett vanligt försvar mot attacker av olika slag. Som Excerpt 1 visar fortsätter också mot-moraliserandet i det att Eric och Stina, efter det initiala genmälet, iscensätter en improviserad parodisk sketch som illustrerar hur Lisa låter då hon intar lärarens position (rad 12–17). Sketchen porträtterar en lärare som med en överdrivet mjuk, pedagogisk och vädjande röst försöker få en elev att förstå vad som är hans eller hennes bästa. Sketchen är på så vis inte bara en knäpp på näsan till Lisa, utan ger oss även inblick i de fostrande diskurser som elever kontinuerligt exponeras för, och som de i sin tur kan appropriera för sina egna syften.

Lärares moraliska diskurser används alltså inte bara för allvarligt menade syften, såsom i Lisas fall, utan också för parodiska eller »karnevaliska» syften (jfr Bakhtin 1984). Ofta åstadkoms parodieringar av ovanstående slag genom förändringar i röstkvalitet (eller av förändringar av andra verbala eller icke-verbala markörer), vilka inte bara tydliggör talarens distans till de uttryckta orden, utan också förlöjligar ordens seriösa tillämpning. Resultatet blir ett »dubbelröstat yttrande» (jfr Bakhtin 1981, 1984).

Eric och Stina tar med sin lärarparodi udden av Lisas kritik. Hon detroniseras från sin lärarposition och undviker härefter nya försök att återuppta sina disciplinerande inlägg. Istället iscensätter Lisa en omvänd strategi, där hon väljer att »spela elev» i kamraternas improviserande parodi (rad 18–19, 22). Hennes strategi mottas också väl och hon kan åter träda in i gemenskapen. Vi ser alltså hur flyktiga moraliska situationer kan vara i sina förlopp, och att de inte alls behöver innebära några dramatiska och bestående omvälvningar i deltagarnas inbördes relationer.

Låt oss nu fortsätta med en ny sekvens av retande (Excerpt 2). Innan vi kommer in har eleverna under en tid pratat om att sjunga i kör. Precis när vi kommer in har samtalet om körsjunga splittrats upp något, delvis på grund av att Eric och Per främst talar med varandra.

Excerpt 2 (Deltagare: Per, Eric, Sofie, Lisa och Stina)

- 01 ((ERIC OCH PER PRATAR MED VARANDRA))
 02 Lisa: Vi ska sjunga i domkyrkan den tjuåtttonde.
 03 ((ERIC OCH PER FORTSÄTTER SIN INTERAKTION))
 04 Lisa: Ho ho (.) vi ska sjunga- HO HO:.
 05 ((ERIC OCH PER FORTSÄTTER SIN INTERAKTION))
 06 Stina: Hå hå::, Lisa [pratar med dig! ((TILL ERIC))
 07 Per: [Hå hå::.
 08 Eric: Lisa, (vad är det?!) ((IRRITERAD RÖST))
 09 Lisa: Vi ska sjunga i domkyrkan den tjuåtttonde för folk från
 10 hela la:ndet, ska våran kör göra. [...]

- 11 Eric: Ska ni gö:ra de:t?! ((TILLGJORT MALLIGT))
 12 Lisa: [Mm:.
 13 Per: [Räknas Nystad som hela [landet eller? ((SARKASTISKT))
 14 Lisa: [På morgonen så kommer inte jag
 15 till sko:lan! ((TILLGJORT MALLIGT))

I rad 9 kan vi se hur alla i gruppen väntar på att Lisa ska ta till orda. Så sker också, då hon för tredje gången försöker berätta om den kommande händelsen: »Vi ska sjunga i domkyrkan den tjuåttonde för folk från hela la:ndet, ska våran kör göra.» (jfr rad 2, 4) Det är då retandet börjar. Först ut är Eric, som med en konstlat mallig röst ansätter Lisa: »Ska ni gö:ra de:t?!» (rad 11) Återigen får vi här prov på ett »dubbelröstat yttrande», ett yttrande som genom sin konstruktion uttrycker två (oförenliga) röster samtidigt. Å ena sidan representeras den verkligt imponerade beundraren av det semantiska innehållet i yttrandet, »Ska ni göra det?» – en engagerad fråga som kan förväntas i godvilliga och stödjande samtal (jfr Goffman 1971). Å andra sidan inkorporeras »den malliga flickan» genom röstkvalitet, satsmelodi, tonhöjds-skiftningar etcetera. Tillsammans resulterar dessa två röster i ett retande som kan ses som en parodisk illustration av hur Lisas förmenta skryt låter i Eric's öron.

I Pers fall iscensätts retandet av en retorisk fråga som i sin konstruktion tycks syfta till att ta ner Lisa på jorden: »Räknas Nystad som hela landet eller?» Träffande nog formuleras frågan med en överlägsen och sarkastisk röstkvalitet, vilken förstärker bilden av att Lisa har gjort sig skyldig till en grov överdrift som behöver skruvas ned till sina rätta proportioner (jfr Drew 1987). Det är således återigen de expressiva aspekterna, snarare än de semantiska, som huvudsakligen åstadkommer retandet.

Hur kommer det sig då att Lisa överhuvudtaget blir retad? Det tycks klart att Lisa, genom att framställa sig som en person som har förärats privilegiet att sjunga i domkyrkan, försöker förmedla en fördelaktig bild av sig själv. Men varför ses detta som en försyndelse av killarna? Det finns flera svar på den frågan. För det första är det uppenbart att Lisas sätt att försöka påkalla killarnas uppmärksamhet kan tolkas som alltför ivrigt. Hon avbryter deras samtal två gånger (rad 2, 4), vilket gör att hon kanske redan här framstår som alltför självupptagen. Oturligt nog, sett ur Lisas perspektiv, förstärks också det ivriga intrycket av att både Stina och Per imiterar Lisas sätt att ropa »ho ho» (rad 6, 7).

För det andra kan Lisas beteende uppfattas som klandervärt på grund av att hon missbrukar det talutrymme som de övriga gruppmedlemmarna förser henne med. Hon har klargjort att hon vill ha ordet för att berätta något, och då gör man också anspråk på att verkligen ha något att berätta. Om det i efterhand visar sig att den förlänade uppmärksamheten inte var förtjänt kan åhörarna känna sig lurade, eftersom talaren missbrukat sin rätt till extra talutrymme (Polanyi 1985). Möjligen kan detta utgöra en delförklaring till retandet. När Lisa slutligen får lov att berätta sin historia så motsvarar inte innehållet de förväntningar som byggts upp.

Slutligen kan Lisas beteende även uppfattas som förkastligt av ett tredje skäl, nämligen som en självpresentation som inte anpassats till den sociala miljön. Lisas berättelse om den framtida händelsen skulle säkerligen ha blivit väl emottagen i en annan kontext, där åhörarna var mer intresserade (och kanske också mer välvilligt inställda). Men i denna kontext med jämnåriga killar är den uppenbarligen dåligt vald. Killar i Erics och Pers ålder tycker i regel inte att körsång i domkyrkan är något märkvärdigt. Dessutom är de sannolikt mindre benägna att acceptera en sådan här självpresentation än exempelvis en nära vän till Lisa skulle vara.

Genom att retas reducerar killarna Lisa till en mallig liten flicka och undgår på så sätt att framstå som hennes beundrare. Det är dock inte bara Lisas kommande körsång som killarna häcklar, utan lika mycket det faktum att Lisa tar upp detta som ett intresseväckande samtalsämne. I retandet utnyttjar Eric och Per »latenta antaganden» (Maynard 1985) i Lisas yttrande. Som alla samtalsdeltagare har de ett avsevärt spelrum när det gäller exakt vilka latenta antaganden som de vill lyfta fram och respondera på. Här väljer de att lyfta fram latenta antaganden av följande slag: (i) att sjunga i domkyrkan är något att vara stolt över, (ii) ni är intresserade av att höra mig berätta om den kommande händelsen, samt (iii) ni måste beundra och avundas mig. Samtidigt som dessa latenta antaganden görs relevanta genom retandet så innebär också själva retandet att de framställs som ogrundade.

Låt oss nu avsluta analysen av Excerpt 2 genom att studera hur Lisa försvarar sig mot retandet. Hennes första respons i rad 12 kan knappast ses som ett försvar, men i rad 14–15 responderar hon på ett mycket sofistikerat sätt: »På morgonen så kommer inte jag till sko:lan!» Detta yttrande åstadkommer minst två saker. För det första omvandlar yttrandet det nedsättande retandet till en lek. Genom att appropriera Erics tillgjort malliga röst visar Lisa att hon är oberörd av retandet och att hon inte ser allvarligt på det. Hon utnyttjar därmed tvetydigheten i retandet (och som finns i nästan varje form av retande) och omvandlar ett potentiellt illvilligt angrepp till något mera skämtsamt (jfr Eder 1991).

Men Lisa åstadkommer mer än detta med sitt yttrande. Hon visar också för killarna att hon aldrig avsåg att skryta om körsången i sig. Istället betonar hon en fördel med körsången som killarna själva kan acceptera, nämligen att man slipper skolan. Om Lisa någonsin hade ambitionen att skryta med körsången i sig, en odygd i killarnas ögon, så har hon nu förfinat det till ett skrytande som är legitimt ur killarnas perspektiv. Det är inte för att det är så fantastiskt spännande att sjunga i domkyrkan som händelsen är värd att skryta över, utan för att det tillåter henne att komma bort ifrån skolarbetet ett tag. Denna taktik av Lisa kan beskrivas som en »disidentifiering» (Ambjörnsson 2004 s 93). Genom att fjärma sig från den position (eller identitet) som killarnas retande gjort betydligt mindre åtråvärd kan Lisa återvinna något av sin förlorade status.

I det sista exemplet (Excerpt 3) ska vi studera ett omvänt fall av retande, där två tjejer ansätter en kille. Scarborough Voss (1997) och Eder (1991), vilka båda studerat amerikanska barn och ungdomar, har visat att killar tenderar att retas hårdare och mer förlöjligande än tjejer. Föreliggande exempel visar

emellertid att tjejer konkurrerar väl med killar i retandesekvenser, och att de inte är mindre förlöjligande. Innan vi kommer in i Excerpt 3 har eleverna individuellt sökt information på olika platser runt om i skolan. Nu har de samlats för att presentera den information de hittills lyckats finna. Turen har kommit till Thomas.

Excerpt 3 (Deltagare: Thomas, Adam, Pia, Sara och Linnea)

- 01 Thomas: ((LÄSER VAD HAN FUNNIT)) »[Ångmaskinen] användes till ex-
 02 empel (.) inom industrier (.) att driva Spinning Jenny
 03 ((UTTALAT MED EN STARK AMERIKANSK ACCENT)) och andra»
 04 [(.) ja »andra» så här-
 05 Sara: [»Spinning Jenny» hehehe. ((MED ÖVERDRIVEN AMERIKANSK ACCENT))
 06 Linnea: Hehehe »Spinning.» ((MED ÖVERDRIVEN AMERIKANSK ACCENT))
 07 Han måste liksom uttala det [på sitt mod-
 08 Sara: [»SPINNING JENNY!» ((MED
 09 ÖVERDRIVEN AMERIKANSK ACCENT))
 10 Linnea: Han tror ju han är så: ↑bra: på English American (.) Thomas.
 11 Pia: Hehemf.
 12 Thomas: [Men-
 13 Linnea: [So he has to ↑ta::lk hehemf. ((MED BRITTISK ÖVERKLASSACCENT))
 14 Thomas: Men, [men-
 15 Sara: [Thomas, jag tror att jag är bättre än dig på engelska.
 16 Thomas: Va- vad är- okej, jag k- jag kan inte ens u:ttala det här
 17 med nån jävla ko:nstig (.) östgötsk (.) accent. Okej?!
 18 Sara: Ha ha ha. ((TILLGJORT SKRATT))
 19 Linnea: »Spinning Jenny.» ((IMITERAR ÖSTGÖTSKA))

I rad 1 börjar Thomas (som uppenbarligen har engelska som modersmål) redogöra för den information han hittat om ångmaskinen. Som en del av detta uttalar han »Spinning Jenny» med en stark amerikansk accent, klart åtskilt från resten av yttrandet som uttalas med en ren svensk accent. Han retas då omedelbart av Sara, som avbryter honom mitt i redogörelsen. »Spinning Jenny» repeterar hon med en överdriven amerikansk accent, uppenbarligen i syfte att visa vilken effektsökare Thomas är. De latent antaganden som retandet exponerar är alltså att Thomas försöker framstå som väldigt skicklig i engelska eller, ännu värre, att han möjligen vill te sig »cool» i sin användning av en stark amerikansk accent.

Som en omedelbar respons på Saras retande skrattar Linnea högt (rad 6), ett skratt som på samma gång kan ses som riktat mot Thomas och allierande med Sara (jfr Glenn 1995). Som sådant kan det därför ses både som illvilligt och uppskattande, beroende på ur vems perspektiv man betraktar det. Linnea fortsätter härefter attacken mot Thomas. Hon repeterar »Spinning» med en stark amerikansk accent och försöker sedan hävda att Tomas nödvändigtvis måste uttala namnet på sitt modersmål, trots att han annars talar med svensk accent (rad 6–7). Hon avbryts dock av Sara som fullkomligt skriker ut »Spinning Jenny» med en starkt överdriven amerikansk accent (rad 8).

Allt detta förstärker intrycket av att Thomas är en effektsökare som gör sig till för att väcka beundran. Denna tolkning stärks också av Linneas attack i rad 10 och 13, där hon mer bokstavligt ger uttryck för Thomas normbrott:

»Han tror ju han är så bra: på English American (.) Thomas ... so he has to ta::lk hehemf.» Sara utmanar härefter Thomas genom att hävda att hon tror sig vara bättre än Thomas på engelska (rad 15), en utmaning som även den framställer Thomas uttal av »Spinning Jenny» som tillgjort.

Tillsammans åstadkommer Sara och Linnea, med hjälp av utmanande yttranden, överdrivna röster, skadeglada skratt etcetera, en kraftfull attack som porträtterar Thomas som skrytsam och effektsökande. Samtidigt gör de emellertid klart för honom att de inte tänker ställa upp som hans hängivna beundrare. Vi kan alltså här återigen se hur elever strategiskt använder förlöjligande humor för att omdefiniera andra elevers självpåtaga positioneringar. Härigenom omdefinierar de också sina egna positioner och hela situationen som sådan (jfr Fine 1984).

Lite spekulativt skulle man också kunna hävda att retandet av Thomas tydliggör skillnaden mellan ett traditionellt manligt beteende (att »stila» inför kvinnor) och ett modernt kvinnligt perspektiv (att inte låta sig bli imponerad av lättgenomskådade posörer). Tjejerna kan därför sägas underminera gränserna mellan könen genom att opponera sig mot en traditionell, asymmetrisk könsrolls fördelning, där mannen är den som försöker imponera och kvinnan är den som ska bli imponerad. Detta visar också att retande inte enbart används för att bekräfta och upprätthålla gränserna mellan könen, som Thorne (1993) visat i sin etnografiska studie av amerikanska grundskoleelever, utan att retande kan användas för alla möjliga praktiska syften.

Låt oss nu studera Thomas försvar av sig själv. Han försökte först ta till orda (rad 12) men utan att lyckas. Tjejerna har nu haft kontrollen över utvecklingen i ett stort antal turer (rad 4–15) och det finns därför anledning för Thomas att försvara sig. Han gör detta på ett synbarligen tafatt sätt i rad 16–17: »Va- vad är- okej, jag k- jag kan inte ens uttala det här med nån jävla konstig (.) östgötsk (.) accent. Okej?!» En tolkning av Thomas fumliga start på försvaret är att han är illa rustad för att handskas med den uppkomna situationen. En alternativ tolkning är dock att konstruktionen av den fumliga starten åstadkommer ett sofistikerat moraliskt arbete.

Genom att snubbla på orden på detta sätt visar Thomas att han står oförstående inför tjejernas attack. Han är förbluffad, mållös, ett tillstånd som ger uttryck för hans uppfattning av retandet som både oväntat och orättfärdigt. Denna tolkning får också stöd av Thomas fortsatta försvar, som går ut på att han inte kan uttala orden (dvs Spinning Jenny) på något annat sätt, och då särskilt inte »med nån jävla konstig (.) östgötsk (.) accent». Han förnekar alltså sin egen vilja att uttala orden med amerikansk accent och deklarerar därmed sin oskuld. Samtidigt förmedlar han vad han tycker om den lokala dialekten och implicerar att tjejerna talar engelska med östgötsk accent. Försvaret och motangrepp kan således utföras på en och samma gång, och vi kan också se att Sara och Linnea responderar på Thomas försvar såsom retande (rad 18–19).

En avslutande poäng med ovanstående exempel är att Adam, den andre närvarande killen, förblir tyst genom hela sekvensen. Detta stämmer väl överens med ett mönster för (moraliskt) retande som fanns i det övriga insamlade materialet, nämligen att killar främst retar tjejer och tjejer främst killar (se

även Tholander 2002b). Sammantaget visar också materialet att tjejer konkurrerar väl med killar när det gäller såväl retande som försvar mot retande. Detta resultat går emot Scarborough Voss (1997) och Eders (1991) fynd, men bekräftar annan etnografisk forskning. Kleven (1993) visar exempelvis att norska tonårstjejer konkurrerar väl med killarna när det gäller att använda en förlöjligande moralisk diskurs.

Resultaten stödjer också Folbs (1980) fynd i en etnografisk studie av afrikan-amerikanska tonårstjejer, nämligen att de sällan förolämpar eller retar varandra i närvaro av killar eller män. Vi ska emellertid inte utifrån detta dra slutsatsen att tjejer generellt sett avstår från att reta varandra. Som både Folb (1980) och Eder (1990) poängterar retas tjejer mycket i sina egna gäng, särskilt med avseende på förment olämpliga attityder och beteenden. Således bör ovanstående resultat inte tas som intäkt för att tjejer skulle vara präglade av något slags omsorgsmoral (jfr Gilligan 1982). Snarare är det förmodligen så att närvaron av killar förser tjejer med ett enklare (och kanske mer intressant) moraliskt mål än det egna könet, precis som närvaron av tjejer förser killar med detsamma. Kanske är det också så att tendensen att vända sig mot det andra könet demonstrerar den homosociala gemenskapens betydelse, vilken Ambjörnsson (2004) lyfter fram i sin avhandling om svenska gymnasietjejer.

Sammanfattningsvis kan vi nu konstatera att elever, genom sitt deltagande i retande, på sofistikerade sätt skapar, upprätthåller, omvandlar och bryter ned lokala moraliska ordningar. Ofta sker de moraliska attackerna kollaborativt, vilket stöder Bergmanns (1998) tes om att människor vanligtvis undviker unilateral moralisering. Samtidigt kan vi dock konstatera att det omvända råder när man är utsatt för en attack. Då måste eleverna räkna med att klara av försvaret på egen hand.

Deltagande i retandesequenser kan således ses som ett lärlingssystem, där elever potentiellt lär sig tre saker, endera genom att delta i retandet (som utövare eller mottagare) eller genom att enbart vara närvarande som åhörare: (i) att iscensätta retande (ofta i samarbete med andra) för olika pragmatiska syften, (ii) att försvara sig mot retande, till exempel för att framstå som moraliskt oantastlig, som en god vän, som skarp och fyndig etcetera, samt (iii) att undvika att agera på sådana sätt som straffas med retande, det vill säga att försöka lära sig den lokala moraliska koden.

SAMMANFATTNING OCH PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Den här artikeln är ett försök att klargöra vad ett samtalsanalytiskt perspektiv på moral i skolan kan innebära. Perspektivet kan sammanfattas i tre paradigmatiska utgångspunkter: (i) Moral ses inte som något essentiellt, utan som något som deltagarna själva skapar. (ii) Moral ses inte som något som finns i deltagarna, utan som något som skapas mellan dem. (iii) Moralisk utveckling ses inte som en progression genom allt högre stadier, utan som ett gradvist tillägnande av moraliska repertoarer.

Den analytiska demonstrationen visar att implicit och explicit moraldiskurs är ett vanligt inslag i elevers vardag. Kontinuerligt skapas, används och förhandlas moral i hastigt uppkomna och hastigt upphörande språkliga interak-

tioner. Det är i dessa interaktioner som elevers skiftande moraliska värde avgörs. Moralen ligger således inte gömd inom dem, utan konstitueras i och genom det sociala samspelet. Samtalet (och interaktion generellt) får därmed status av att vara det viktigaste moraliska redskapet. Härutöver har samtalet naturligtvis också stor betydelse för socialisationen, eftersom det är genom samtal som elever (och människor i gemen) kontinuerligt förvärvar nya moraliska repertoarer.

Samtalets betydelse poängteras också i många värdegrundsrelaterade texter; exempelvis Englund (2000), Skolverket (2000) och Zackari och Modigh (2002). I dessa fall handlar det emellertid först och främst om så kallade deliberativa samtal. Genom sådana samtal, vilka blivit det dominerande sättet att arbeta med värdegrunden, vill man skapa mötesplatser för reflekterande samtal om etik och moral i skolan (Skolverket 2000).

Grunden för detta tänkande är i mångt och mycket hämtade från Habermas diskursetik. Habermas (1990) dialogiserar Kants kategoriska imperativ genom att hävda att universella normer inte kan stiftas av en enskild individ, utan enbart i och genom en kollektiv process. Kanske är det just detta dialogiska anslag som gjort att Habermas fått en särställning i värdegrundsdebatten. I ett allt mer mångkulturellt Sverige uppstår ett behov av att komma överens om de fundamentala värden som är gemensamma för alla.

En poäng i denna artikel är dock att den deliberativa ansatsen utgår från ett antal outtalade antaganden som det samtalsanalytiska angreppssättet, utifrån sina socialkonstruktionistiska grundvalar, ifrågasätter, nämligen: (i) att man främst, och kanske effektivast, lär sig om moral och värden genom explicita samtal om etiska frågor, (ii) att själva det moraliska består i att man lyckas respektera och komma överens med andra, samt (iii) att man blir mer moralisk, i en objektiv mening, genom att delta i deliberativa samtal och tillägna sig ett deliberativt förhållningssätt.

Antagande (i), att man (i alla fall inom skolans ram) främst lär sig om moral och värden genom explicita diskussioner om etiska frågor, bygger på en föreställning som förmodligen är djupt rotad i oss. Vardagens språkande ses som alltför trivialt och rörigt för att kunna utveckla oss moraliskt. Här kastar vi oss ofta från ämne till ämne, pratar i mun på varandra och är inte alltid så benägna att lyssna på varandra. Snarast råder här en oordning som skulle kunna ses som betecknande för en omoral. De deliberativa samtalen kan därför, med Reinikainens och Reitbergers (2004 s 312) ord, beskrivas som en motreaktion mot det vardagliga samtalets »ovårdade, ociviliserade och irrationella karaktär».

Utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv existerar det dock ingen oordning i samtal. Tvärtom visar ett nära studium av interaktion att det i princip råder »ordning på alla plan» (Sacks 1984) och att deltagare orienterar även mot detaljerna i interaktion. I förlängningen betyder detta, som analyserna ovan avsett att visa, att moralisk fostran och moralisk socialisation pågår överallt och hela tiden i skolan, oavsett om det finns en explicit moralisk agenda eller inte. Den moraliska fostran som sker i naturlig interaktion, inklusive alla de moraliska repertoarer man lär sig att tillämpa, kommer därför alltid att vara mycket mer inflytelserik än vilket interventionsprogram som helst, vare sig det

handlar om deliberativa samtal eller något annat projekt. De exempel som presenterats ovan visar också några av de värden som är viktiga för elever i deras vardag. Ibland, men långt ifrån alltid, korresponderar dessa väl med de värden som värdegrundsprojektet vill iscensätta, till exempel vikten av att »upprätthålla ordningen», som Lisas angrepp i Excerpt 1 skulle kunna visa.

Antagande (ii), att det moraliska består i att man lyckas komma överens, bygger även det på en föreställning som förmodligen är djupt rotad i oss. Piaget (1968) betonar i sin klassiska studie av kulspelande pojkar att det är genom överenskommelser om regler och regeltillämpningar som barn till slut lär sig en moral som inte är styrd av vuxnas auktoritet, utan som istället bygger på rationella överväganden och förhandlingar. På samma sätt tycks resonemanget gå inom värdegrundsdebatten. Genom att låta elever samtala om etik och värden i skolan hoppas man kunna nå fram till en gemensam grund som alla kan stå bakom (t ex Englund 2000). Härav uppstår också drömmen om »det goda samtalet»; ett samtal där eleverna kan utveckla den reflexivitet och rationalitet som behövs för att handskas med etiska frågor; ett samtal där de i ömsesidig respekt når fram till förnuftiga överenskommelser; ett samtal där de i god saltsjöbadsanda diskuterar sig fram, är lyhörda, kompromissar etcetera.

Utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv behöver man dock inte respektera varandra eller komma överens för att lära sig mycket om moral (eller för att framstå som moralisk). Det är tvärtom rimligt att anta av vi lär oss mycket mer om moral (och att framstå som moraliska) genom att delta i den typ av språkliga bataljer som analyserats ovan. Mot det så kallade goda samtalet kan man också komma med en rad relevanta invändningar (jfr Noddings 1994). Det goda samtalet är för det första inte särskilt vanligt i naturlig interaktion och torde därför spela en marginell roll. För det andra uppnås inte enighet särskilt ofta, ens när samtalet faktiskt liknar den ideala samtalsmodellen. För det tredje, slutligen, är ett enigt beslut inte någon garanti för dess moraliska fullkomlighet, om man nu antar att detta skulle kunna mätas. Det finns således goda skäl till varför överenskommelser och förment goda samtal inte borde tillmätas den moraliska betydelse de ofta gör. Istället borde betydelsen av argumentation, passion och polemiska ordväxlingar lyftas fram.

Antagande (iii), att man blir mer moralisk, i en objektiv mening, genom att delta i deliberativa samtal, tycks utgöra själva drivkraften bakom värdegrundsprojektet. Man menar att samtal och reflektion är »de oundgängliga instrument som krävs för att grundlägga såväl kunskap som känsla, hos både barn, unga och vuxna» (Skolverket 2000 s 39). Ibland motiveras dessutom behovet av dessa samtal med att dagens barn och ungdomar har så många moraliska brister (Skolverket 2000). Man föreställer sig således att deliberativa samtal skulle kunna förändra detta, trots att till och med de mest ambitiösa internationella interventionsprogrammen i bästa fall bara lyckats påvisa marginella effekter (Colnerud & Thornberg 2003).

Utifrån ett samtalsanalytiskt, icke-essentialistiskt perspektiv är det i princip omöjligt att överhuvudtaget avgöra om elever blir mer eller mindre moraliska genom deliberativa samtal. Detta behöver dock inte betyda att detta värdegrundsarbete skulle vara värdelöst. Tvärtom kan det förmodas ge eleverna insikter i nya repertoarer av moraliskt rättfärdigande och ifrågasättande. På så

sätt kan eleverna också stå bättre rustade i framtida debatter och argumentationer.

Deliberativa samtal kan också förmodas ge elever insikt i den moraliska diskursens ordning och vad det innebär att agera politiskt korrekt eller inkorrekt (jfr Foucault 1993). Kritiken handlar således inte alls om att vi skulle lägga ned denna typ av värdegrundsarbete. Istället bör vi motivera det utifrån andra premisser, exempelvis just utifrån det faktum att ett deltagande i deliberativa samtal gör att man lär sig att argumentera för eller emot en viss moralisk ståndpunkt på ett bättre (eller åtminstone mer varierat) sätt.

I förlängningen vore det också önskvärt om elever (och lärare!) kunde förstås inse att värdegrunden inte bara är tolkningsbar i praktiken, utan också förgänglig i ett vidare historiskt perspektiv (jfr Lindgren 2003). En sådan insikt hos elever behöver inte betyda att de hemfaller åt en relativism som tillåter dem att göra vad som helst. Istället har en sådan insikt en frigörande och stärkande potential. De inser nu att det inte finns några värden som är sanna i sig, oavsett hur hävdvunna, förhärskande eller beprövade de är.

Dessutom förstår de också att all moral är situerad och att vad som är moraliskt rätt och fel hela tiden måste diskuteras och förhandlas i olika konkreta situationer. Detta innebär i sin tur en sund denaturalisering av moralen, vilken får dess instrumentella karaktär att framstå i tydligare dager. Samtidigt torde det också bli allt mer uppenbart för elever att alla de värden som lyfts fram i olika värdegrundssammanhang inte bara är motstridiga, vaga och tomma på empiriskt innehåll, utan dessutom knappast kan sägas vara gemensamma, eller de enda, för olika grupperingar i samhället (jfr Gergen 1994, Månsson 1999).

Bagnall (1998) benämner en förståelse av ovanstående slag som »postmodern moralisk situationalism» och räknar upp en rad kännetecken på den: (i) Moralens ses som tidsmässigt och rumsligt bunden, eftersom den är en kulturell produkt; detta i kontrast till de universella pretentioner som den modernistiska moralsynen har. (ii) Moralens ses som både öppen och osäker, eftersom det finns en medvetenhet om variationen av realiteter och värden; detta i kontrast till den modernistiska moralsynens tro på fasta tillämpningar av väldefinierade etiska principer i en entydig värld. (iii) Moralens ses som både intuitiv och spontan, eftersom den i varje givet ögonblick baseras på många olika erfarenheter, praktiker och diskurser; detta i kontrast till den modernistiska moralsynens tro på tyglad regelstyrning och deliberation. (iv) Moralens ses som både fragmenterad och ambivalent, eftersom den är potentiellt multipel, splittrad och osammanhängande; detta i kontrast till den modernistiska moralsynens upphöjande av det koherenta och ordnade. (v) Moralens ses som ett interindividuell fenomen, eftersom den uppstår i mötet mellan individer; detta i kontrast till den modernistiska synen på moralen som en individuell egenskap.

För att utveckla ovanstående postmoderna förståelse, om den nu inte redan är här, krävs något mer än dagens värdegrundsarbete. Det krävs att lärare (och forskare) upphör att ta den egna moralen för given, undviker att se samförstånd som ett mål i sig samt slutar att se det deliberativa samtalet som något slags universalmedel för moralisk utveckling. Istället bör lärarna uppvärdera

betydelsen av det alldagliga samtalet, där olika moraliska diskurser och repertoarer kontinuerligt möts och konfronteras med varandra. Samtidigt bör lärare också, som en motvikt till det modernistiska värdegrundsprojektet, arbeta mer för att utveckla den typ av metaförståelse som kännetecknar den postmoderna situationismen.

Detta kan exempelvis ske genom övningar som förmår visa eleverna hur beroende moralen är av tid, kultur, situation och så vidare samt hur osäker, motsägelsefull och fragmenterad den ofta är i sitt omedelbara sammanhang. Kanske kan man då öka elevers medvetenhet om: (i) hur de påverkar varandra moraliskt, (ii) hur moral kontinuerligt iscensätts i det dagliga livet, samt (iii) hur subtila språkliga praktiker bidrar till att utföra moraliskt arbete. Detta skulle i sin tur kunna få en rad följdverkningar, till exempel att eleverna skulle kunna explicitgöra andras implicita moraliska attacker och diskutera dem på en metanivå, snarare än att ge sig in i dem på deras egen nivå.

Det är också viktigt att både lärare och elever förmår ifrågasätta den gängse föreställningen om att moralen enbart kommer uppifrån, från lärare till elev. En enkät i England visade att 77 procent av de vuxna uppfattar att lärare är mycket viktiga för elevers moraliska utveckling (SCAA 1996). I en intervjustudie i USA menade dock endast nio procent av tonåringarna att deras lärare hade påverkat dem i någon nämnvärd grad (Csikszentmihalyi & McCormack 1986). Halstead och Taylor (2000) förklarar denna diskrepans med att elever troligen inte förstår hur starkt de påverkas av lärarna. En alternativ förklaring, som stöds av resonemangen i föreliggande studie, är att eleverna påverkas mycket mer av sina gelikar än av sina lärare.

Denna tanke stöds också av Harris (1998), som i sin kontroversiella bok *The nurture assumption. Why children turn out the way they do* visar att föräldrar har ett mycket begränsat inflytande över sina barn. Värdegrundsarbetet är således kanske framför allt något som utförs mellan elever, även om de värden och de moraliska praktiker som här används och förmedlas kanske inte alltid stämmer överens med de värden och praktiker som vuxna skulle vilja se bland barn och ungdomar.

Sammanfattningsvis har den analytiska utgångspunkten i föreliggande arbete varit att studera den moral som deltagarna gör relevant genom sin interaktion. Drömmen om en definitiv Meta-moral är, med denna utgångspunkt, lika utsiktslös som drömmen om ett rent språk (*la langue*) bortom vardags-språket (*la parole*; jfr Saussure 1959). Moraliska attacker, moraliskt försvar och moraliska motattacker, men också moralisk uppskattning, sker i en ständig ström i vardaglig interaktion. Detta moraliska arbete är dessutom sammanflätat med andra projekt som deltagarna samtidigt utför. Att allting sker med hjälp av hastigt producerade, små, sofistikerade språkliga medel bidrar i hög grad till den moraliska diskursens osynliga karaktär (jfr Bergmann 1998). Samtalsanalysen kan, med sina metodologiska principer, göra den mer synlig.

NOTER

Tack till Cecilia Lindgren och anonyma »revieware» för värdefull kritik på tidigare versioner av denna artikel.

1. För en introduktion till samtalsanalys se exempelvis Hutchby och Wooffitt (1998).
2. Transkriptionssymboler inom samtalsanalysen.

Symbol	Mening
ord	(understrykning) Betonad stavelse eller betonat ord.
ORD	(versaler) Högljutt tal.
°ord°	(gradtecken) Tyst tal.
↑ord	(uppåtriktad pil) Stigande intonation.
↓ord	(nedåtriktad pil) Fallande intonation.
>ord<	(större än-tecken kring ord) Snabbare tal.
<ord>	(mindre än-tecken) Långsammare tal.
»ord»	(citationstecken) Rapporterat tal.
o::rd	(kolon) Utdraget ljud.
o-	(bindestreck) Abrupt avbrytning av ord.
hehehe	(serie av he:n) Skratt.
[(hakparentes) Samtidigt eller överlappande tal.
=	(likhetstecken) Yttranden som gränsar precis till varandra.
(1.0)	(nummer i parentes) Längd på tystnad i sekunder.
(.)	(punkt i parentes) Mikropaus, 0.4 sekunder eller mindre.
(ord)	(ord inom enkelparentes) Osäker transkription.
()	(tom parantes) Icke transkriberbart tal.
((LER))	(dubbelparentes) Beskrivning av ytterligare relevant information.

LITTERATUR

- Adelswärd, V. & Forstorp, P-A. 1996: Från moral till moralisering. I *Årsredovisning 1996, Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond*. Stockholm: Stiftelsen Riksbankens Jubileumsfond.
- Ambjörnsson, F. 2004: *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Aristoteles, 1967: *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bagnall, R. 1998: Moral education in a postmodern world. Continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27(3), 313–332.
- Bakhtin, M. 1981: *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1984: *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press.
- Bergmann, J. 1998: Introduction. Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3/4), 279–294.
- Buzzelli, C.A. & Johnston, B. 2002: *The moral dimensions of teaching. Language, power, and culture in classroom interaction*. New York: RoutledgeFalmer.
- Colnerud, G. 2003: Makten över elever och kollegialitetens paradox. Skolans vär-

- degrund sedd ur ett professionsperspektiv. *Locus*, 3/2003, 16–27.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. 2003: *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Cromdal, J. 2000: *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. (Linköping Studies in Arts and Science, 223) Linköping: Linköpings universitet.
- Csikszentmihalyi, M. & McCormack, J. 1986: The influence of teachers. *Phi Delta Kappan*, 67(6), 415–419.
- Drew, P. 1987: Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25(1), 219–253.
- Dunn, J. 1988: The beginnings of moral understanding. Development in the second year. I J. Kagan & S. Lamb (red): *The emergence of morality in children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eder, D. 1990: Serious and playful disputes. Variation in conflict talk among female adolescents. I A.D. Grimshaw (red): *Conflict talk. Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. New York: Cambridge University Press.
- Eder, D. 1991: The role of teasing in adolescent peer group culture. I S. Cahill (red): *Sociological studies of child development*. Greenwich: JAI Press.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G. 1988: *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Eisenberg, A. 1986: Teasing. Verbal play in two Mexican homes. I B.B. Schieffelin & E. Ochs (red): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund, T. 2000: *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket: Stockholm.
- Englund, T. 2004: Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati – en fråga om att utveckla deliberativa förhållningssätt. I R. Premfors & K. Roth (red): *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, K. 2002: *Life and fiction. On intertextuality in pupils' booktalk*. (Linköping Studies in Arts and Science, 251) Linköping: Linköpings universitet.
- Evaldsson, A-C. 2002: Boys' gossip telling. Staging identities and indexing (non-acceptable) masculine behaviour. *Text*, 22(2), 1–27.
- Fallona, C. 2000: Manner in teaching. A study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 681–695.
- Fine, G.A. 1984: Humorous interaction and the social construction of meaning. Making sense in a jocular vein. I *Studies in symbolic interaction*, Vol. 5. New York: JAI Press.
- Folb, E.A. 1980: *Runnin' down some lines. The language and culture of black teenagers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Foucault, M. 1993: *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Garfinkel, H. 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gergen, K.J. 1994: *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. 1982: *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glenn, P.J. 1995: Laughing at and laughing with: Negotiation of participants alignments through conversational laughter. I P. ten Have & G. Psathas (red): *Situated order. Studies in the social organization of talk and embodied activities*. Washington DC: University Press of America.
- Goffman, E. 1971: *Relations in public. Microstudies of the public order*. London: Allen Lane.
- Goodwin, M.H. 2002: Exclusion in girls' peer groups. Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, 45(6), 392–415.
- Gustafsson, L. 2000: *Ungdomars moralutveckling – en enkätstudie*. (Karlstad University Studies, 2000:7) Karlstad: Karlstad universitet.
- Gustafsson, L.H. 2003: Vems värdegrund gäller i skolan? Ett barnperspektiv på

- några etiska problem. *Locus*, 3/2003, 4–15.
- Habermas, J. 1990: *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Halldén, G. 2003: Barnperspektivet som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1/2), 12–23.
- Halstead, M. & Taylor, M. 2000: Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hansen, D.T. 1993: The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5), 397–421.
- Harris, J.R. 1998: *The nurture assumption. Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Hersh, R.H., Miller, J.P. & Fielding, G.D. 1980: *Models of moral education. An appraisal*. New York: Longman.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. 1998: *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. 1993: *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jayyusi, L. 1991: Values and moral judgment. Communicative praxis as moral order. I G. Button (red): *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johansson, E. 2002: Morality in preschool interaction. Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203–221.
- Johansson, E. & Johansson, B. 2003: *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2003: Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1/2), 1–5.
- Johnston, B. & Buzzelli, C.A. 2002: Expressive morality in a collaborative learning activity. A case study in the creation of moral meaning. *Language and Education*, 16(1), 37–47.
- Kerby, J. & Rae, J. 1998: Moral identity in action. Young offenders' reports of encounters with the police. *British Journal of Social Psychology*, 37(4), 439–456.
- Kleven, K.V. 1993: In deadly earnest or postmodern irony. New gender clashes? Young. *Nordic Journal of Youth Research*, 1(4), 40–56.
- Kochman, T. 1983: The boundary between play and nonplay in black verbal dueling. *Language in Society*, 12, 329–337.
- Kohlberg, L. 1976: Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. I T. Lickona (red): *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Labov, W. 1972: Rules for ritual insults. I D. Sudnow (red): *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- Liljestränd, J. 2002: *Klassrummet som diskussionsarena*. (Örebro Studies in Education, 6) Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red) 2001: *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, J. 2003: *Värdegrund i skola och forskning 2001*. Umeå: Umeå universitet: Värdegrundscentrum.
- Luckmann, T. 2002: Moral communication in modern societies. *Human Studies*, 25(1), 19–32.
- Maynard, D. 1985: How children start argument. *Language in Society*, 14(1), 1–30.
- McPhail, P., Ungeod-Thomas, J.R. & Chapman, H. 1975: *Learning to care*. Niles:

- Argus Communications.
- Miller, P. 1986: Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. I B.B. Schieffelin & E. Ochs (red): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Månsson, N. 1999: Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?). *Utbildning och Demokrati*, 8(1), 113–126.
- Nash, R.J. 1997: *Answering the »virtuecrats«*. A moral conversation on character education. New York: Teacher College Press.
- Noddings, N. 1994: Conversation as moral education. *Journal of Moral Education*, 23(2), 107–118.
- Packer, M.J. 1987: Social interaction as practical activity. Implications for the study of social and moral development. I W.M. Kurtinez & J.L. Gewirtz (red): *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley.
- Piaget, J. 1968: *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, L. 1985: Conversational storytelling. I T.A. Van Dijk (red): *Handbook of discourse analysis, Vol 3: Discourse and dialogue*. London: Academic Press.
- Reinikainen, J. & Reitberger, M. 2004: Kritiken av deliberativ demokrati. I R. Premfors & K. Roth (red): *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Roth, K. 2004: Deliberativ pedagogik och deliberativa samtal som värderingsprocedur. I R. Premfors & K. Roth (red): *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, K. & Lickona, T. 1992: Character development. The challenge and the model. I K. Ryan & T. Lickona (red): *Character development in schools and beyond*. Washington, D.C.: Council for Research in Values and Philosophy.
- Sacks, H. 1984: Notes on methodology. I J.M. Atkinson & J.C. Heritage (red): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. 1992: *Lectures on conversation, Vol. 1 & 2*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sahlström, F. 1999: *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. (Uppsala Studies in Education, 85) Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Saussure, F. de. 1959: *Course in general linguistics*. New York: The Philosophical Library.
- SCAA, 1996: *Education for adult life: The spiritual and moral development of young people*. London: School Curriculum and Assessment Authority.
- Scarborough Voss, L. 1997: Teasing, disputing, and playing. Cross-gender interactions and space utilization among first and third graders. *Gender & Society*, 11(2), 238–256.
- Schieffelin, B. 1986: Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. I B.B. Schieffelin & E. Ochs (red): *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. & Lyman, S. 1968: Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46–62.
- Shweder, R.A. & Much, N.C. 1987: Determinations of meaning. Discourse and moral socialization. I W.M. Kurtinez & J.L. Gewirtz (red): *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley.
- Sieber, R.T. 1979: Classmates as workmates. Informal peer activity in the elementary school. *Anthropology and Educational Quarterly*, 10(4), 207–235.
- Skolverket, 1999a: *Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 1999b: *Med känsla och kunskap – en bok om de grundläggande vär-*

- dena*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, 2000: *En fördjupad studie om värdegrunden. Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm: Skolverket.
- Svingby, G. 1997: *Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens. Samhällsorienterande ämnen, årskurs 9*. (Skolverkets rapport nr 125). Stockholm: Liber.
- Tholander, M. 2002a: *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. (Linköping Studies in Arts and Science, 256) Linköping: Linköpings universitet.
- Tholander, M. 2002b: Cross-gender teasing as a socializing practice. *Discourse Processes*, 34(3), 311–338.
- Tholander, M. & Aronsson, K. 2002: Teasing as serious business. Collaborative staging and response work. *Text*, 22(4), 559–595.
- Tholander, M. & Aronsson, K. 2003: Doing subteaching in school group work. Positionings, resistance, and participation frameworks. *Language and Education*, 17(3), 208–234.
- Thorne, B. 1993: *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tom, A.R. 1984: *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Willis, P. 1977: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wittgenstein, L. 1968: *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Zackari, G. & Modigh, F. 2002: *Värdegrundsboken*. Stockholm: Fritzes.