



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfelleurdert artikkel | Vol. 42, No. 2, 2024, s. 19–35

# Skratt, gråt och beröring i socialt samspel: barns känslor och moraliska socialisation i förskolan

**Polly Björk-Willén**

Linköpings universitet, Sverige

E-post: [polly.ahagen@gmail.com](mailto:polly.ahagen@gmail.com)**Asta Cekaite**

Linköpings universitet, Sverige

E-post: [asta.ckaite@liu.se](mailto:asta.ckaite@liu.se)

## SAMMANFATTNING

I förskolans verksamhet är barns emotionella uttryck som skratt, gråt och ilska en del av vardagen, och förskolepersonalens förhållningssätt till barns skilda emotionella uttryck skapar i sin tur en lokal moralisk agenda. Föreliggande artikel utgår från och sammanfattar ett videoetnografiskt forskningsprojekt där flera forskare har studerat och analyserat sociokulturella processer och kommunikativa praktiker i ett antal förskolor i Sverige. Teoretiskt utgår projektets studier från sociokulturell teoribildning med ett språksocialisations-perspektiv. Resultatet visar vilka kulturella normer och värderingar som inlemmas i det dagliga samspelet med barnen där olika känslomarkeringar tillskrivs skilda sociala och moraliska betydelser, och där vissa känslor anses ha moraliskt företräde. De didaktiska implikationer som detta synliggör kan öka förskolepersonalens medvetenhet om hur de bidrar till barns emotionella och moraliska socialisation och fostran. Genom att i detalj och reflexivt studera den egna socialisationspraktiken kan man skaffa sig värdefulla redskap för att utveckla sitt professionella handlande i förskolans vardag.

**Nyckelord:** *förskolepraktik, emotionella uttryck, socialisation, moral, kulturella normer*

## ABSTRACT

### Laughter, Crying and Touch in Social Interaction: Children's Emotions and Moral Socialization in Preschool

In preschool activities, children's emotional stances, such as laughter, crying and anger, constitute an intrinsic part of everyday life. Educators' responses to children's emotional stances contribute to a local moral agenda. This article reports and summarizes the results of a video-ethnographic research project that studied children's emotional and moral socialization by examining communicative practices in preschools in Sweden. Sociocultural theory and a language socialization perspective have informed the studies. The results show ways in which cultural norms and values were mediated through everyday interactions with the children, how emotional stances were ascribed different social and moral meanings, and how specific emotions were considered to have a moral priority. The didactic implications outlined here involve enhancing educators' awareness of how they can contribute to children's emotions and moral socialization. Detailed and reflexive attention to one's own professional practices can provide an important resource in developing educators' professionalism in their everyday work.

**Keywords:** *preschool practices, emotional stances, socialization, morality, cultural norms*

## Inledning

Barn i Sverige tillbringar en stor del av sin vakna tid i förskolans verksamhet. Här leker, lär och fostras de i socialt samspel med vuxna och andra barn. Barns *emotionella uttryck*, som skratt, gråt och ilska, förekommer dagligen i förskolans alla sammanhang och är något som förskolepersonal har att förhålla sig till. Tröst, närhet, tillsägelser och förlåtelsepraktiker förekommer så gott som stundligen, och de vuxnas förhållningssätt till barns skilda emotionella uttryck skapar i sin tur en lokal moralisk agenda. Barn å sin sida förhåller sig sinsemellan till de normer som råder i förskolan och bearbetar och transformerar dessa i samspel med varandra.

När barn uttrycker olika känslor i förskolans kontext är det sällan en isolerad företeelse; den uppstår i ett visst socialt sammanhang där barnet söker efter någon eller några som kan dela eller uppmärksamma denna känsla (Cekaite & Burdelski, 2021). Ett barn som sitter och gråter i kuddhögen gör detta av en anledning, och gråtandet är i de flesta fall en signal till omgivningen. Utbrott av ilska blir däremot ofta följderna när barn inte kommer överens, och en vanlig orsak till detta, särskilt bland yngre barn, är att de åtrår samma leksak (Holm Kvist & Cekaite, 2021). Motsatsen till ilska och gråt uppstår å andra sidan när barn kommer samman och skrattar åt samma företeelse (Andrén & Cekaite, 2017). För att förstå hur omgivningen responderar på ett förskolebarns känslomässiga utspel behöver denna respons sättas in i förskolans vidare sociala sammanhang. Barns gråt, exempelvis, väcker inte alltid sympati eller leder till tröst, utan kan ignoreras av andra barn (Holm Kvist & Cekaite, 2021) eller regleras av en vuxen (Cekaite & Burdelski, 2021). Trots att vi oftast förknippar skratt med något lustfyllt, ses inte heller barns skrattande alltid som något positivt i förskolans praktik. Det kan i stället ses som något icke-önskvärt, vilket måste

korrigeras för att passa in i ett specifikt socialt och pedagogiskt sammanhang (Andrén & Cekaite, 2017). Ett exempel på förskolans sociala ordning är att barn tidigt får lära sig att reda ut konflikter och att be om förlåtelse (Björk-Willén, 2018). Barns moraliska och emotionella socialisation i förskolan uppvisar alltså många olika ansikten.

Föreliggande artikel utgår från ett forskningsprojekt<sup>1</sup> där flera forskare har studerat sociokulturella processer och kommunikativa praktiker i ett antal förskolor i Sverige, och därvid satt fokus på barns emotionella uttryck. Resultaten från forskningsprojektet belyser en rad olika känslomässiga uttryck som förekommer i barns vardag och hur barn i förskolan, i socialt samspel med vuxna och andra barn, formas moraliskt och emotionellt. Projektets olika delstudier visar att vissa känslor möter förståelse och tröst medan andra uttryck tillrättavisas. Med utgångspunkt i projektets resultat är syftet med denna artikel att sammanfattande synliggöra den socialisation av barns olika emotionella uttryck som sker i förskolans vardag och diskutera de didaktiska utmaningar som denna socialisation och fostran innebär för förskolans praktik.

## Tidigare forskning

Vikten av emotioner i barns sociala liv och i utbildningssammanhang har uppmärksamats inom flera vetenskapliga traditioner, bland annat inom forskningsfält som utbildningsfilosofi (Aruldoss et al., 2021) och inom naturvetenskaplig utbildning (Zembylas, 2016). I ett annat perspektiv kan emotionella uttryck studeras som sociala handlingar och barns känslouttryck anses då inte ha bara en fysisk, psykologisk och kognitiv grund, utan någonting som också formas av kulturella normer och värderingar (Goodwin & Goodwin, 2000). Det kulturella sammanhang inom vilket ett barns socialiserar utgör ett ramverk för hur känslor definieras och tolkas. Med denna utgångspunkt är det sociala samspel som sker i förskolans vardag mellan barn och vuxna sammanlänkat med förskolepersonalens syn på emotioner och moral (Illouz et al., 2014). Barns emotionella uttryck kan härvidlag ses som dialogiska, vilket innebär att de organiseras, tolkas och får respons i socialt samspel (M. H. Goodwin et al., 2012).

Tidigare forskning av barns gråt har till största delen utgått från ett psykologiskt perspektiv, där man betraktat gråt som en biologisk och medfödd förmåga som möjliggör barns överlevnad. Barns gråt har också relaterats till anknytningsteorier, som betonar vikten av tidig anknytning mellan barn och vuxen (ofta modern) och hur betydelsefull den är för barns utveckling och välbefinnande (Bowlby, 1969). Om gråt i tidigare forskning till stor del setts som ett personligt och individuellt känslouttryck, har den på senare tid även studerats som ett publikt och socialt fenomen (se exempelvis Bateman, 2021; Holm Kvist, 2020; Waring & Yu, 2017). Studier visar även att barns gråt i förskolan betraktas som en social och pragmatisk akt – ett sätt att bli uppmärksammas och få hjälp. För att gråten ska uppmärksammas ”iscensätter” barn ofta sin gråt publikt och kroppsligt synligt

---

1 *Barns känslor – och moralisk socialisation i förskolor och familjer* (2014–2019) var ett forskningsprojekt finansierat av Vetenskapsrådet. Projektledare var professor Asta Cekaite.

(Holm Kvist, 2018). Gråt får då en stor emotionell kraft, och det är svårt att som förskolepersonal ignorera ett barns gråt (Bateman, 2021; Cekaite & Burdelski, 2021). Studier visar också att gråt och ilska ofta går hand i hand. Ilskeutbrott och konflikter i förskolans kontext handlar ofta om att barn blir osams om en (lek)sak eller ett lekutrymme, vilket ofta resulterar i handgemäng med slag och knuffar. Ju yngre barnen är, desto oftare mynnar en konflikt ut i gråt (Holm Kvist, 2018, 2020).

Precis som gråt är skratt och leenden till stora delar sociala fenomen. Medan gråt ofta signalerar önskan om hjälp och tröst, handlar skratt om att skapa gemenskap eller allianser (Jefferson et al., 1987). Skrattande är alltså till största delen relationellt och riktar sig mot en särskild händelse eller en gemensam angelägenhet, vilket ger möjlighet att dela en känsla med någon, det vill säga att finna samma sak roande (M. H. Goodwin et al., 2012). Det är givetvis skillnad mellan att skratta *med* någon och att skratta *åt* någon (Glenn, 2003). De flesta interaktionsstudier av skratt handlar om vuxnas skrattande. Dessa studier har visat att skratt och leenden i vuxensamspel används för en rad olika sociala syften, som att reglera intimitet, skapa distans, modifiera uttryck eller skapa konsensus (Glenn, 2003; Jefferson, 1984). Skratt eller leenden kan också användas för att mildra innehållet i ett samtal där det inte råder konsensus, som exempelvis när en förskollärare ska framföra en känslig information till en förälder (Björk-Willén, 2013). När det gäller studier av barns skrattande finns få som utförts utanför hemmiljö (se Cekaite, 2018; Petitjean & Gonzales-Martinez, 2015). Föreliggande artikel bidrar därför med nya kunskaper om hur barns skratt, lika väl som ilska och gråt, formas i en institutionell miljö där grupper av barn deltar i olika aktiviteter. Särskilt synliggörs hur bemötandet av barns emotionella uttryck i förskolans institutionella kontext blir en del av den normerande socialisationen.

## Teoretiska och metodologiska ingångar

### Teoretisk utgångspunkt

Den här artikeln utgår från ett forskningsprojekt där flera forskare medelst videoetnografisk metod har studerat sociokulturella processer och kommunikativa praktiker i flera förskolor i Sverige. Fokus har legat på hur barn moraliskt och emotionellt formas i socialt samspel med vuxna och andra barn. Ramen för studien har utgjorts av *sociokulturell teori-bildning* (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007), och mer specifikt har ett *språksocialisationsperspektiv* (Ochs & Schieffelin, 1984) varit rådande. Inom ett sådant perspektiv undersöker man kulturella processer i vardagligt samspel, processer som i sin tur går att relatera till samhällsliga normer och värderingar. Ochs och Schieffelin (1984) uttrycker detta på följande sätt: "Children will become members of their own social group, but the process of becoming social, including becoming a language user, is culturally constructed" (s. 285). I de studier som handlar om beröring har även en fenomenologisk ansats beaktats, vilket innebär att intersubjektivitet mellan individer ses som förkroppsligad, det vill säga utgår från individers kroppsliga erfarenheter (Merleau-Ponty, 1964; Meyer et al., 2017). Detta i sin tur får betydelse för hur mellankroppsligt samspel (*intercorporeality*) som exempelvis beröring kan förstås.

## Metod

Det aktuella forskningsprojektet har en kvalitativ design med inslag av beskrivande statistik.<sup>2</sup> Metodologiskt bygger det videoetnografiska materialet på sammanlagt 90 timmar videospelningar av samspel mellan förskolepersonal och barn såväl som mellan barn och barn. Återkommande aktiviteter som lek, bokläsning och måltider har stått i blickpunkten för observationer och videospelningar. Sammanlagt deltog 75 barn och tio pedagoger. Barnen var vid tiden för studien mellan 1 och 5 år och kom från tre förskolor som ligger i medelklassområden i två geografiskt skilda kommuner i Sverige. Tre forskare har vid ett antal tillfällen under åren 2015 till 2017 samlat in observations- och videodata från förskolorna under perioder av två till tre veckor åt gången. Bearbetning och analys av data har gjorts dels av enskilda forskare, dels inom projektets forskarlag som under projekt-tiden omfattade sex seniora forskare och tre doktorander, samt inbjudna internationella gästforskare. Inom ramen för projektet har också en jämförande studie med en förskola i Japan genomförts (Cekaite & Burdelski, 2021).<sup>3</sup> Utifrån det videospelade materialet har ett flertal korpus av emotionella uttryck som skratt, gråt, ilska och beröring utkristalliserats (se Bergnehr & Cekaite, 2018; Cekaite & André 2019; Holmbom Strid, 2023; Holm Kvist, 2020; Zotevska, 2023).

För att synliggöra de kulturella processer och socialisationsmönster som barns och vuxnas sociala samspel innebär har detaljerad *multimodal interaktionsanalys* genomförts. Detta innebär att man analytiskt har tagit hänsyn till den konfiguration, det vill säga samordning av olika uttryckssätt – tal, ljud, gester, blickar, beröring och så vidare – som deltagarna använder för sitt meningsskapande (C. Goodwin, 2000). Exempelvis kan blicken ihop med tal och rörelse säkerhetsställa uppmärksamhet och deltagande i samspel mellan lärare och barn (Cekaite & Björk-Willén, 2018) eller i samspel barn emellan (Cekaite, 2019). I projektets samtliga delstudier har multimodal interaktionsanalys fungerat som analytisk bas. I sina analyser har forskarna även intagit ett barnperspektiv och exempelvis frågat sig hur ett ledet barn tröstas och vilken typ av socialisering som då synliggörs. Som komplement till de kvalitativa analyserna har beskrivande statistik använts för att belysa skilda mönster i deltagarnas emotionella uttryck.

Projektet är etikgranskat och samtliga deltagare informerades och gav sitt godkännande till att delta i studien. I de olika utdrag som visas i föreliggande artikel har deltagarna anonymiserats. De exempel och analyser som presenteras i det följande avser att illustrera och sammanfatta resultatet av projektets olika delstudier där fokus har satts på hur förskolebarns emotionella uttryck som skratt, gråt och ilska kan bemötas av förskolans vuxna och av andra barn.

2 För en mer detaljerad beskrivning av delstudierna design och metod, se hänvisade publikationer.

3 Det japanska bidraget bygger på en fristående studie där 15 barn och två pedagoger ingick. Studien är etikgranskad enligt japanskt regelverk.

## Emotioner i förskolans vardagspraktik

### Skratt och leende i socialt samspel

Redan de gamla filosoferna Aristoteles, Kant och Schopenhauer framhöll att skratt och leenden ofta uppstår då något oväntat sker som bryter mot den förväntade normen, det vill säga mot vad som anses lämpligt i en viss situation. Om något barn i förskolan till exempel rapar under en måltid, brukar detta leda till munterhet bland barnen, medan det från vuxenhåll kan utmynna i en reprimand. Barn och vuxna skrattar alltså inte alltid åt samma saker. I förskolans sammanhang kan barns skratt uppstå som respons på något som deras lärare sagt (Strid & Cekaite, 2021), men det vanligaste är att barn sinsemellan finner någonting vara lustigt som ligger utanför lärarens initiativ och kontroll. I den av projektets delstudier som särskilt har fokuserat på barns skratt i förskolan framgår att det förekommer mycket skratt under en dag, och att det är barnen som står för merparten av munterheten. Vanligast är att barn skrattar tillsammans när de vuxna inte är närvarande, och skrattet fungerar främst som en del av barnens egen kamratsocialisation. Det finns alltså en generationsskillnad när det kommer till skrattande i förskolan. Det hör nämligen till ovanligheterna att barn och vuxna skrattar med varandra; snarare skrattar barn tillsammans med andra barn och om de vuxna skrattar så gör de det ihop med andra vuxna (Cekaite & Andrén, 2019).

Barns glädjetryck i förskolans kontext sker alltså sällan isolerat utan är ett interaktionellt fenomen som ofta fungerar som ett gemensamhetsskapande kitt mellan barnen emellan (Andrén & Cekaite, 2017). Strid och Cekaite (2021) visar att barns skrattutbrott under exempelvis en samling inte bara är vokalt, utan barn använder hela sin kropp för att både initiera och nå en gemensam munterhet. Blicken är särskilt viktig för att dra till sig kamraters uppmärksamhet, nå samförstånd eller för att läsa av hur omgivningen reagerar på en lustighet. Genom att uttrycka glädje med kroppen kan redan *små* barn iscensätta en lustighet och få med sig andra barn på tåget. Bilden nedan visar hur Nina, som upplevt något läraren sagt under samlingen som lustigt, har fått med sig Lisa i ett gemensamt skrattande (Strid & Cekaite, 2021, figur 1, s. 173).



**Figur 1.** Nina lutar sig skrattande bakåt och hennes blick möter Lisas, som skuggar hennes rörelse och glädjetryck.

I sin munterhet lutar sig Nina bakåt samtidigt som hon möter Lisas blick, som skrattande skuggar (Björk-Willén, 2007) Ninas bakåtlutande rörelse. Tillsammans bildar deras blickar, rörelser och rytm en välkoordinerad skrattkoreografi. Läraren väljer här att inte kommentera barnens skratt, utan hon fortsätter att tala utifrån sin agenda som om inget har hänt. Senare under samlingen, när Nina och Lisa fortsätter att skoja kring det läraren berättar om, ler läraren bara och säger ”gu va tokiga ni är” och fortsätter sedan på sin inslagna väg (Strid & Cekaite, 2021, s. 177).

Som nämndes inledningsvis ses barns skratt och munterhet inte alltid med blida ögon av de vuxna. Att skratta vid rätt tillfälle är något man lär sig och socialiseras till. Så kan exempelvis fnissandet mellan ett par barn under en sagostund upplevas som störande och leda till en reprimand från läraren (Andrén & Cekaite, 2017). Barn är dessutom väl medvetna om vilka normer som råder i förskolan, och som tidigare nämnts är det ofta normbrott som orsakar barns munterhet. Skrattande kan också vara ett sätt att göra motstånd mot lärarauktoriteten och tänja på gränserna för vad som är tillåtet (Cekaite & Andrén, 2019). Det är dock inte alltid som barns munterhet under en pedagogisk aktivitet leder till tillsägelser, utan i stället kan läraren, som i samlingen illustrerad ovan, hålla fast vid sin agenda och låta barnens skrattande passera utan anmärkning (Strid & Cekaite, 2021). Det finns alltså nyanser och ett visst förhandlingsutrymme i vad olika vuxna ser som normpassande eller inte, vilket barn snart lär sig och förhåller sig till. Även om läraren faktiskt initierat det som utlöser barnens skrattande, är de vuxnas munterhet i dessa sammanhang mer behärskad, som ett avmätt leende, jämfört med barns gapskratt (Cekaite & Andrén, 2019; Strid & Cekaite, 2021).

Sammanfattningsvis visar de olika studierna att skratt och leende är en känslouttryckning som i förskolan har ett tydligt socialt syfte. Skratt sker inte isolerat utan uppstår i ett visst socialt sammanhang, där vuxna och barn ibland kan ha olika inställning till vad som är roligt. Därför kan barns skrattande både uppskattas och betraktas som opassande beroende av situation och var gränserna för förskolans normativa ordning går.

### **Gråt, konfliktlösning och förlåtelsepraktiker i förskolans verksamhet**

Att gråta är ett universellt mänskligt känslouttryck, en emotionell förmåga som vi bär med oss från vaggan till graven. Genom att gråta kommunicerar det lilla barnet med sin omgivning. Ledsenhet kan uttryckas på många olika sätt både kroppsligt och vokalt, allt från att kasta huvudet bakåt i en högljudd öronbedövande gråt till att krypa ihop i ett lågmält snyftande (Holm Kvist, 2018). Hur barns gråt uppfattas och vilken respons gråtandet ger upphov till beror på sammanhanget och vem som responderar. På *vilket sätt* andra barn och vuxna reagerar på ett barns gråt är dock kulturellt och lokalt förankrat. Detta blir särskilt tydligt när man jämför gråtpraktiker mellan olika länder.

### **Konfliktlösning i förskolor i Sverige och Japan**

I en jämförande studie av hur förskolepersonal i en svensk respektive en japansk förskola responderar på små barns gråt visar Cekaite och Burdelski (2021) att det finns både likheter

och skillnader i bemötandet. Det svenska materialet är hämtat från en förskola i det aktuella projektet, medan data från Japan härrör från en förskola som ingick i ett motsvarande japanskt videoetnografiskt projekt. De situationer som studerades var sådana konflikter mellan barn som utmynnat i barns gråt. Både i den svenska och japanska förskolan engagerade sig lärarna i att hjälpa barnen att lösa konflikten genom att be dem verbalisera vad som inträffat. Denna typ av konfliktlösningsaktivitet blev samtidigt en nyckelsituation för att socialisera barnen till perspektivtagande och till att känna empati för varandra. De normativa tendenserna, det vill säga vad man lade tonvikten på när man förhörde sig om och vägledde barnen i konfliktsituationen, skilde sig däremot åt mellan den svenska förskolan och den japanska.

I den svenska förskolan betonade man individens autonomi och solidaritet. Det innebar att barnen fick uttrycka sin syn på vad som hade hänt, vilket ligger i linje med förskolans demokratiska mål och individens rätt, och är ideal som är högt värderade i det svenska samhället. Samtidigt blev det ändå lärarens uppfattning av vad som inträffat som blev normgivande, och barnen guidades att lösa konflikten utifrån denna norm. Stark tonvikt lades på hur man ska vara mot varandra: ”Det är inte okej att göra så dumma saker” (Cekaite & Burdelski, 2021, s. 341) – en norm som inte är förhandlingsbar.

I den japanska förskolan drev också lärarna sin uppfattning, men de lade inte samma vikt vid vad som inträffat. Här betonades i stället självbehärskning och kunskap om gruppens hierarki, där läraren vet bäst. Läraren drev också på hur barnen skulle uttrycka sig: ”Först kan du säga får jag låna den eller hur?” (Cekaite & Burdelski, 2021, s. 339), vilket kan relateras till den artighetsnorm som råder i Japan. I båda förskolorna kan man se lärarnas bemötande som ett led i att uppmuntra barns samspelefförståelse och förståelse för sociala förväntningar. Detta innebär till exempel att kunna svara på frågor och redogöra för ett händelseförlopp, vilket i sin tur hjälpte barnen att reflektera över det som nyligen hade inträffat.

Sammanfattningsvis visar studien att lärarnas sätt att respondera på barns gråtkonflikt innebär både en reproduktion och en transformation av den moraliska ordning som gäller både inom och utanför förskolans väggar (Cekaite & Burdelski, 2021). I en relaterad studie fokuserar Cekaite (2019) särskilt på hur konfliktlösning sker i den triad som en förskollärare och två konfliktande barn utgör. Hon visar hur barnen vägleds av läraren och socialiseras till att bli kompetenta samspelare för att så småningom själva kunna reda ut konflikter. I likhet med studien ovan handlar konfliktlösningen mycket om att lära barn ta andra barns perspektiv genom att de uppmanas att lyssna på varandras version av det inträffade. Samtidigt väver läraren i sin vägledning in förskolans och det omgivande samhällets normer och demokratiska värderingar, som perspektivtagande, jämlikhet och rätten att få höras (jfr Cekaite & Burdelski, 2021). Cekaite (2019) visar vidare att konfliktlösning inte sker utan dilemman som kan innebära att lärare ibland tar parti för ett av barnen och primärt orienterar sig mot det barnets känsloläge i stället för att inrikta konfliktlösningen utifrån gemensamma och delade värderingar.



### **Inget bråk utan gråt**

Konflikter och gråt hör ofta samman. Holm Kvist (2018, 2020) har inom föreliggande projekt studerat barns emotionella och moraliska socialisering med särskilt fokus på gråt. Den vanligaste orsaken till gråt var konflikter mellan barn under lek. Ju yngre barnen var, desto vanligare var det att någon vid osämja började gråta. Detta visar att barns förmåga att klara ut kamratkonflikter ökar med stigande ålder, vilket kan relateras till en vidare social erfarenhet men också till den självständighetsocialisering som sker i förskolan. Genom detaljerade analyser av yngre barns gråt framkommer i studierna att gråt fungerar som en social interaktionell resurs för att fånga den vuxnes uppmärksamhet. Precis som vid glädjeuttryck kombinerar barn vid gråt olika kroppsliga resurser som blick, gestik (pekningar), kroppshållning och förändring av röstläget. Studien visar också att i de flesta fall av konfliktgråt blir en lärare involverad. Den vuxne hjälper barnen att reda ut konflikten genom att ställa frågor om vad som har hänt (jfr Cekaite, 2019; Cekaite & Burdelski, 2021). I dessa sammanhang tillskrivs små barn moraliskt ansvar i sin egenskap av att vara medlemmar av kamratgruppen, och de socialiseras till att ta andra barns perspektiv.

All gråt ses heller inte som acceptabel. Ett exempel på detta från Holm Kvists data är när förskolläraren Frank hjälper treåringarna Stina och Oscar att reda ut en konflikt kring ett kojbygge. Oscar är mycket upprörd och ligger på golvet och gråter, då Frank säger: ”Ni får ju va’ med allihop. Det är ju jätteviktigt. Men du kan liksom inte lägga dig ner och gråta så fort du inte får som du vill” (Holm Kvist, 2018, s. 170). Exemplet visar att enskilda barns vilja inte får vara allenarådande när en konfliktsituation ska lösas. Framst är det förskolans regler – alla ska få vara med – som gäller. Reglerna kan uttalas och tydliggöras både för att lösa en konflikt här och nu, och för att fostra barnen till ett önskvärt framtida beteende.

### **Att säga förlåt**

Ett viktigt led i den vuxnes fostran av barn är alltså att de ska lära sig att reda ut sina konflikter, bli sams och fortsätta sin lek. Det är vanligt förekommande att den vuxne initierar en förlåtelsepraktik när barn har varit osams (Burdelski, 2013; Cekaite & Burdelski, 2021; Kampf & Blum-Kulka, 2007). Inom föreliggande projekt har Björk-Willén (2018) analyserat en rad sådana praktiker. Analyserna visar att förlåtelsepraktiker har en rituell inramning som består av (i) att klargöra osämjans grund, (ii) att lyfta den moraliska aspekten (exempelvis att man inte får slå varandra) och (iii) att säga förlåt verbalt och ibland även kroppsligt, som att ge en kram. Att säga förlåt när känslorna fortfarande svallar är dock inte alltid enkelt, och barn gör inte sällan motstånd. Förlåtelsepraktiken syftar alltså till att upprätthålla en social och moralisk ordning i förskolan, men den bidrar även till att hålla verksamheten igång. Ett annat fenomen är att barn transformerar dessa praktiker in i sin lek, där moraliska aspekter av både kamratskap och förlåtelsepraktiker reproduceras, något som ibland används i leken för barnens egna syften (Corsaro, 2018). Utdraget nedan är ett exempel på detta. Dialogen mellan barnen Josephine och Oscar föregås av att deras gemensamma fantasilek har gått överstyr. Josephine har nämligen som en del i leken slagit Oscar, men för hårt, vilket resulterat i att Oscar har blivit både arg och ledsen, och ifrågasätter om man får slåss (Björk-Willén, 2018, s. 187):

- Oscar: Får man slåss.  
Josephine: Ja.  
Oscar: Nä.  
Josephine: Jo.  
Oscar: Nä SUSAAAN [ropar på läraren].  
Josephine: Förlåt Oscar förlåt förlåt förlåt Oscar [snäll röst och klappar Oscar på axeln].  
Oscar: Du va dum.

Oscars påpekande att man inte får slåss framhåller den moraliska aspekten av hur man ska vara mot varandra. När Josephine inte håller med honom ropar Oscar på läraren. Genast ändrar sig Josephine och ber Oscar med snäll röst upprepade gånger om förlåtelse samtidigt som hon rör vid honom. Man kan naturligtvis tolka hennes förkroppsligade bön om förlåtelse som ett sätt att göra allt bra igen. Men det kan också förstås som ett sätt att hindra Oscar från att vidare ropa på läraren och på så sätt slippa inblandning av en vuxen. I den senare tolkningen används ordet förlåt mer manipulativt och kan sägas ha förlorat sin ursprungliga värdegrund.

### **Kamratreaktioner på gråt**

Som tidigare påpekats kommer vanligen en vuxen till undsättning när ett barn tar till tårarna. Holm Kvist och Cekaite (2021) visar att andra barn däremot oftast förhåller sig avvaktande till en kamrats gråt. Utifrån studiens 172 noterade gråtincidenter framgår att det vanligaste förhållningssättet till gråt är att andra barn håller sig undan och iakttar det gråtande barnet på avstånd (45 procent av incidenterna) eller fortsätter att leka som om inget har hänt (33 procent av incidenterna). Till ovanligheterna hör att ett barn tröstar en gråtande kamrat (15 procent av incidenterna), men när så sker kan tröstandet vara både verbalt och icke-verbalt. Ett exempel på barns olika förhållningssätt till en kamrats gråt är ett utdrag från en fysisk lek i kuddhörnan, där tre de pojkarna Oscar, Henrik och Gustav deltar. När Gustav plötsligt börjar gråta drar sig Henrik tillbaka, medan Oscar lutar sig över Gustav och säger ”förlåt, förlåt, förlåt” (Holm Kvist & Cekaite, 2021, s. 12). En lärare kommer in i rummet och försöker hjälpa barnen att reda ut vad som hänt. Oscar sitter hela tiden nära Gustav, medan Henrik iakttar på avstånd. Ett barns förhållandevis avvaktande hållning till kamraters gråt, som Henriks agerande ovan, kan förklaras med den kollektiva socialisationspraktik som råder i förskolan. Barn förväntar sig helt enkelt att det är den vuxnes ansvar att ingripa när någon blir ledsen.

Sammanfattningsvis intar konfliktlösning respektive förlåtelsepraktiker i förskolan en central socialiserande roll då barn implicit fostras till demokratiska värderingar där både förskolans och omvärldens moraliska ordningar införlivas. Dessutom är konfliktlösning ett sätt att hålla verksamheten rullande och på sikt göra barn mer självgående. Gråt uppstår ofta i konfliktsituationer och precis som skratt har barns gråt en social sprängkraft, där gråten inte sällan används av de yngsta barnen för att fånga de vuxnas uppmärksamhet.

Gråt kan också orsakas av andra händelser, till exempel att man gjort sig illa, blivit besviken eller längtar efter en förälder. Då är det initialt omsorg, tröst och beröring som gäller, vilket nästa avsnitt handlar om.

### Omsorg, tröst och beröring

Gråt är som sagt ett mångfacetterat emotionellt redskap som kommunicerar både smärta och trångmål, vilket ofta kräver tröst och känslomässigt stöd. Redan Bowlby (1969) menade att den vuxnes känslomässiga lyhördhet och mottaglighet för ett barns emotionella uttryck är avgörande för att barnet ska utveckla en känsla av trygghet och tillit. I riktlinjerna för förskolans läroplan (Lpfö 18) står *omsorg* och *lärande* för olika sidor av samma mynt:

Utbildningen i förskolan ska bidra till att barnet utvecklar en förståelse för sig själv och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att leka och lära ska vara grunden för utbildningen. Den ska präglas av att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. (Skolverket, 2018, s. 13)

Omsorg bygger på ömsesidig tillit mellan barn och lärare, och är i sin tur en förutsättning för barns lärande och välmående (Halldén, 2007). I omsorgssituationer är *beröring* en viktig resurs för att skapa intimitet, visa empati och reglera barns känslouttryck (Bergnehr & Cekaite, 2018). Tidiga studier visar att beröring har en avgörande betydelse för mänsklig utveckling och socialitet och beröringspraktiker kan därmed sägas utgöra grunden för sociala och känslomässiga relationer, vilket ökar barns välbefinnande (Cekaite, 2021; Montagu, 1971/1986). Förutom vid omsorgshandlingar använder lärare i förskolan beröring för en rad olika syften, som att exempelvis etablera sociala relationer och styra eller snarare handfast ”valla” barns deltagande i den komplexa verksamhet av undervisning, omvårdnad och fria aktiviteter som förskolan utgör. Studier visar att det är den mildt kontrollerande beröringen som förekommer mest frekvent i förskolans kontext (Cekaite, 2015). Beröring är alltså mångfacetterad, och förutom styrande kan den vara tröstande (kram), ömsint (klapp på kinden) och disciplinerande (lyfta ner ett barn från bordet) (Bergnehr & Cekaite, 2018).

Det pågår även en internationell debatt om huruvida beröring i förskola och skola är av godo för barn. I exempelvis anglosaxiska länder förekommer en diskurs som ifrågasätter beröring av barn i utbildningssammanhang; där rekommenderar man i stället en ”icke-beröringspolicy” (*no touch*) (Piper & Smith, 2013). Utifrån denna samhällliga föreställning menar man att beröring kan kränka barns integritet och att barn måste skyddas från vuxnas fysiska kontroll och styrka. Man menar också att denna policy kan skydda barn från sexuellt och fysiskt maktmissbruk. En handfull studier visar dock på det motsatta och lyfter fram det positiva värdet av fysisk kontakt mellan barn och lärare, och även barn emellan. Studierna visar att medkännande handlingar som innehåller beröring kan hjälpa, trösta och dessutom tillåta barn att visa sina känslor (Bergnehr & Cekaite 2018; Ekström & Cekaite, 2020; Fleck & Chavajay 2009; Lipponen 2017).

### Att bli tröstad

Vad är det då som händer i samspelet när exempelvis ett barn blir tröstat? För att synliggöra hur samspelet organiseras har några av forskarna i föreliggande projekt i detalj studerat hur förskolepersonal tröstar ett ledsat barn. Cekaite och Holm Kvist (2017, figur 2, s. 114) visar exempel på hur förskolepersonal initialt responderar på ett barns olycksgråt genom fysisk kontakt och närhet. Det kan handla om att hålla om eller ta upp barnet i sin famn (huvud mot huvud), krama, stryka eller klappa barnet. Närhetströst är en komplex multimodal praktik där gråt, tal, intonation, beröring och rörelse kombineras i deltagarnas samspel. Eftersom barnets gråt ofta hindrar dess tal, blir det den vuxne som i stället sätter ord på orsaken till gråten, inte sällan med en tröstande intonation. På så vis verbaliseras, tydliggörs och rättfärdigas barnets ledsenhet.



**Figur 2.** Förskolläraren tröstar genom att lyfta upp det ledsna barnet och hålla barnet kroppsligt nära, huvud mot huvud.

När barnets gråt avtar inleds nästa fas av tröstandet, vilket är ett led i att återföra barnet till förskolans verksamhet. Denna återgång sker ofta genom små emotionella kliv som är både verbala och taktila. Det kan bland annat innebära att läraren sakta lösgör barnet från omfamningen så att de kan mötas ansikte mot ansikte (Cekaite & Holm Kvist, 2017, figur 3, s. 120) och se varandra i ögonen (M. H. Goodwin, 2006). Genom att röra sig från total närhet till större grad av fysisk autonomi, ges båda parter möjlighet till aktivt samspel som underlättar barnets återgång till självständig aktivitet.



**Figur 3.** När barnet slutat att gråta ändrar den vuxne sin position och lösgör barnet så att de kan mötas ansikte mot ansikte.

Cekaite och Holm Kvist (2017) menar att den form av tröstande beröringspraktik som illustreras ovan visar hur förskolepersonal förhåller sig till barns känslouttryck och synliggör vilka normer som råder i förskolan. Tröstandet är på så vis socialiserande, eftersom barn lär sig att deras emotionella uttryck är tillåtna och blir hörsammade av någon vuxen som ger dem tröst. De lär sig också en viss grad av självbehärskning som underlättar för dem att återgå till verksamheten. För att summera, det rör sig inte bara om att trösta ledsna barn. Det handlar om överföring av kulturella mönster och värderingar, och om en barnsyn som ser barn som aktiva sociala aktörer.

## Sammanfattande diskussion och didaktiska utmaningar

Syftet med föreliggande artikel har varit att dels sammanfatta och synliggöra den socialisation av barns olika emotionella uttryck som sker i förskolans vardag, dels lyfta fram de didaktiska utmaningar som denna socialisation och fostran innebär för förskolans kommunikativa praktik. De ovan redovisade studierna ger sammantaget en god bild av hur barn formas moraliskt och emotionellt i det sociala samspel som ständigt pågår i förskolans vardag. Dessa vardagliga kommunikativa praktiker mellan vuxna och barn handlar främst om *konfliktlösning*, *förlåtelsepraktiker* och *tröst*. Att barn sällan själva ingriper eller tröstar när ett annat barn gråter kan relateras till den kollektiva socialisationspraktik som råder i förskolan, vilket innebär att barn helt enkelt vant sig vid och förväntar sig att de vuxna ingriper och tröstar när någon blir ledsen.

Studierna visar att barns känslouttryck nästan alltid har ett tydligt socialt syfte och är en *social handling*. Barnen pockar inte sällan på de vuxnas uppmärksamhet för att exempelvis få hjälp med att lösa en konflikt eller bli tröstad. I motsats till gråt uppträder däremot *skratt* som emotionellt uttryck mer frekvent barn emellan och är en viktig del av deras eget kamratskapande.

### Känslouttryckens multimodalitet

Genom detaljerade analyser av samspel visar studierna också att barns känslouttryck och de vuxnas agerande inte bara är vokala. De är i själva verket *multimodala*, vilket innebär att tal, skratt och gråt kombineras med olika kroppsliga resurser som blick, gestik, kroppshållning och intonation. Särskilt blicken används av både vuxna (didaktiskt) och barn (relationellt) för att försäkra sig om andras uppmärksamhet. Beröring är en annan viktig emotionell resurs som i förskolans verksamhet används som ett mildt styrmedel, men också för att trösta och stärka barns rätt till känslouttryck. Studierna beskriver vidare hur beröring är en del av förskolans omsorgspraktik där tillitsskapande är centralt, något som är grundläggande för barns utveckling och lärande. Detta i sin tur talar mot en icke-beröringspolicy.

### Barns emotionella fostran och socialisation

Det som främst karakteriserar barns emotionella och moraliska socialisation i förskolans kommunikativa praktiker är att förskolepersonalen väver in både omvärldens och förskolans institutionella normer och värderingar när de vägleder barn i konflikter och

förlåtelsepraktiker och när de ger tröst. Barn får till exempel uttrycka sin syn på vad som har hänt vid en konflikt, men även lyssna på andra barns versioner (perspektivtagande). Samtidigt får de lära sig hur de borde bete sig mot varandra och be om förlåtelse när de inte har följt förskolans sociala ordning.

Konfliktlösning kan också innebära didaktiska dilemman där läraren får göra avväganden mellan gemensamma värderingar och det enskilda barnets behov. Vissa känslouttryck ses inte heller alltid som normativt önskvärda, utan både skratt och gråt kan korrigeras av förskolepersonal för att passa in i ett specifikt socialt och pedagogiskt sammanhang. När barn själva uttrycker emotionella värderingar i sitt samspel, är det en återspeglning av och en samverkan med vuxenvärlden som de både omförhandlar och förstärker i exempelvis sin lek (se exemplet om förlåtelse ovan).

### Didaktiska utmaningar

Studierna visar också att mycket som har att göra med barns emotionella och moraliska socialisation i förskolan sker omedvetet ochoreflekterat. En följdfråga är vilka didaktiska utmaningar och implikationer för den pedagogiska praktiken som kunskap om denna form av socialisation kan ha. Härvidlag kan det aktuella projektets studier tillföra viktiga bidrag, eftersom de synliggör socialiseringsfenomen som har både kulturell och moralisk tyngd. Analyserna av samspel med emotionell karaktär tydliggör vilka kulturella normer och värderingar som inlemmas i det dagliga samspelet med barnen, där olika känslomarkeringar tillskrivs skilda sociala och moraliska betydelser, och där vissa känslor anses ha moraliskt företräde. Detta synliggörande kan bidra till att skapa en större reflexivitet gentemot den egna praktiken för förskolepersonal. Genom att kritiskt och mer i detalj studera den egna socialisationspraktiken och ställa sig de klassiska didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* skulle förskolepersonal mer medvetet kunna arbeta med barns emotionella och moraliska socialisation och fostran i förskolan. På så vis kan de utveckla ett arbetssätt som förutom undervisning tillgodoser barnens behov av trygghet, närhet och omsorg.

### Referenser

- Andrén, M. & Cekaite, A. (2017). Don't laugh! Socialization of laughter and smiling in preschool and school settings. I A. Bateman & A. Curch (Red.), *Children's knowledge-in-interaction. Studies in conversation analysis* (s. 127–147). Springer.
- Aruldoss, V., Nolas, S.-M. & Varvantakis, C. (2021). Thinking with feeling: Children's emotional orientations to public life. *Childhood*, 28(1), 56–57.
- Bateman, A. (2021). Teacher responses to toddlers crying in New Zealand outdoor environment. *Journal of Pragmatics*, 175, 81–93.
- Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: Controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26, 312–331.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39, 2133–2158.
- Björk-Willén, P. (2013). Samtal i förskolans tambur – på skilda villkor. I S. Gruber & T. Puskás (Red.), *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag* (s. 91–115). Liber.

- Björk-Willén, P. (2018). Learning to apologise – moral socialisation as an interactional practice in preschool. *Research on Children and Social Interaction*, 2(2), 177–194.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Burdelski, M. (2013). 'I'm sorry, flower': Socializing apology, relationships and empathy in Japan. *Pragmatics and Society*, 4(1), 54–81. <https://doi.org/10.1075/ps.4.1.03bur>
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk*, 30(1), 1–25.
- Cekaite, A. (2015). The coordination of talk and touch in adults' directives to children: Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 152–175.
- Cekaite, A. (2018). Microgenesis of language creativity: Innovation, conformity and incongruence in children's language play. *Language Sciences*, 65, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.01.007>
- Cekaite, A. (2019). Triadic conflict mediation as socialization into perspective taking in Swedish preschools. *Linguistics and Education*, 59. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100753>
- Cekaite, A. (2021). Touch as embodied compassion in responses to pain and distress. I A. Cekaite & L. Mondada (Red.), *Touch in social interaction: Touch, language* (s. 81–102). Routledge.
- Cekaite, A. & Andréén, M. (2019). Children's laughter and emotion. Sharing With peers and Adults in preschool. *Frontiers in Psychology*, 10(185). <https://doi.org/10.3389/fpsyg>
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60.
- Cekaite, A. & Burdelski, M. (2021). Crying and crying responses: A comparative exploration of pragmatic socialization in a Swedish and a Japanese preschool. *Journal of Pragmatics*, 178, 329–328. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.10.006>
- Cekaite, A. & Holm Kvist, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1301293>
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5 uppl.). Sage Publications.
- Ekström, A. & Cekaite, A. (2020). Children's touch in Swedish preschool: Touch cultures in peer group interaction. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 103–121. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1857709>
- Fleck, B. & Chavajay, P. (2009). Physical interactions involving preschoolers and kindergartners in a childcare center. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 46–54.
- Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text and Talk*, 26, 515–544. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.021>
- Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. I N. Budwig, I. C. Uzgiris & J. V. Wertsch (Red.), *Communication: An arena of development* (s. 33–54). Ablex Publishing.
- Goodwin, M. H., Cekaite, A. & Goodwin, C. (2012). Emotion as stance, I A. Peräkylä & M-L. Sorjonen (Red.), *Emotion in interaction* (s. 16–41). Oxford University Press.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlssons.
- Holmbom Strid, E. (2023). *Laughter, excitement, and suspense in preschool interactions. Choreographing emotional stances as a multiparty achievement*. Linköping University, Department of Thematic Studies – Child Studies.
- Holm Kvist, M. (2018). Children's crying in play conflicts. A locus for moral and emotional socialization. *Research on Children and Social Interaction*, 2(2), 153–176. <https://doi.org/10.1558/rcsi.37386>
- Holm Kvist, M. (2020). *Responses to children's crying: Emotion socialization in Swedish preschool*. Linköping University, Department of Thematic Studies – Child Studies.

- Holm Kvist, M. & Cekaite, A. (2021). Emotion socialization – compassion or non-engagement – in young children's responses to peer distress. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100462>
- Illouz, E., Gildon, D., & Shachak, M. (2014). Emotions and cultural theory. I J. Stets & J. Turner (Red.), *Handbook of the sociology of emotions: Volume II* (s. 221–244). Springer Netherlands.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structure of social action* (s. 347–369). Irvington.
- Jefferson, G., Sacks, H. & Schegloff, E. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. I G. Button & J. R. E. Lee (Red.), *Talk and social organization* (s. 152–205). Multilingual Matters.
- Kampf, Z. & Blum-Kulka, S. (2007). Do children apologize to each other? Apology events in young Israeli peer discourse. *Journal of Politeness Research*, 3, 11–37. <https://doi.org/10.1515/PR.2007.002>
- Lipponen, L. (2017). Constituting cultures of compassion in early childhood educational settings. I S. Garvis & E. Eriksen Ödegaard, *Nordic dialogues on children and families*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Northwestern University Press.
- Meyer, C., Streeck, J. & Scott Jordan, J. (2017). Intercorporeality: Emerging socialities in social interaction. Introduction. I C. Meyer, J. Streeck, & J. Scott Jordan (Red.), *Beyond the body*. Oxford University Press.
- Montagu, A. (1971/1986). *Touching: The human significance of the skin* (3 uppl.). Harper.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. I R. A. Shweder & R. A. LeVine (Red.), *Culture theory essays on mind, self and emotion* (s. 276–320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petitjean, C. & Gonzales-Martinez, E. (2015). Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. *Classroom Discourse*, 6, 89–106. <https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1010556>
- Piper, H. & Smith, H. (2003). Touch in educational and child care settings: Dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879–894.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Cáve, M., & Solis, J. (2007). Childrens development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (Red.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 490–515). The Guildford Press.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Fritzes.
- Strid, E. & Cekaite, A. (2021). Embodiment in reciprocal laughter. Sharing laughter, gaze, and embodied stance in children's peer group. I J. S. Robles & A. Weatherall, *How emotions are made in talk* (s. 163–183). John Benjamins Publishing Company.
- Waring, H. Z. & Yu, D. (2017). Crying as a child resource for renegotiating a 'done deal'. *Research on Language and Social Interaction*, 1(2), 115–140. <https://doi.org/10.1558/rcsi.31060>
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 539–550.
- Zotevska, E. (2023). *Exploring material things in family life: Morality and intimacy in sibling- and child-parent interaction*. Linköping University, Department of Thematic Studies – Child Studies.

## Författarbiografier

Polly Björk-Willén är docent i pedagogiskt arbete och biträdande professor emerita vid Linköpings universitet. Hennes forskningsintresse är interaktionsstudier med i huvudsak förskolan som arena, något som innefattar berättande, barns språkanvändning, etnicitet, flerspråkighet, lekspråk och språkpolicy i förskola och hem.



Asta Cekaite är professor vid Tema Barn, Linköpings universitet. Hennes forskning omfattar barns tvåspråkighet, svenska som andraspråk och kamratgruppens samspel och lärande i förskola och i skola. Hon har även studerat hur barn formas moraliskt och emotionellt i socialt samspel med vuxna och andra barn i förskolan. Asta är medredaktör till boken *Children's peer talk: Learning from each other*, utgiven av Cambridge University Press.