

INNESLUTANDETS OCH UTESLUTANDETS PRAKTIK

En studie av barns relationsarbete i skolan

tom

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

Marie Bliding

INNESLUTANDETS OCH UTESLUTANDETS
PRAKTIK

En studie av barns relationsarbete i skolan

ACTA

UNIVERSITATIS

GOTHOBURGENSIS

© *Marie Bliding*, 2004

ISBN

ISSN

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Box 222

SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title:	Including and Excluding Practices. An Investigation of Childrens' Relations Work in School
Language:	Swedish
Keywords:	peer-relations, peer-groups, peer-culture, peer-interaction, communication, social actors, social practice, inclusion, exclusion, ethnography, childrens' perspective,
ISBN:	91-7346-502-X

Life in school is an important arena for children to establish, maintain and break social relationships with peers. In daily interactions children learn about social conditions of life at school and, gradually, about social life in a more general sense. These processes take place within an institutional context where the number and social selection of age mates available are decided upon by agencies outside the reach of the child. At the same time children have few possibilities to run away from the fact that social life at school does not automatically organise itself but demands hard work to make sense and to organise.

How children deal with the processes of sorting relations and people in the everyday school environment has been the central focus of the present thesis, which has also been approached with the ambition of taking a perspective from which children are seen as responsible agents and social actors. The research has been conducted close to the specific peer-group culture constituted by a group of children who spent a major amount of time together within the school environment in one particular school class.

In this thesis, based on a one-year ethnographic study in one school class in a Swedish primary school, the work of 10-year-old children when organising their social life in school was studied with a particular focus on acts of social exclusion and inclusion. The data consists of fieldnotes from participant observations in a diversity of locations in school and audio-recorded conversations with groups of children.

Results show that the establishment of friendship patterns and the work with sorting and organising social life formed complex social practices and that organisational frames and ordinary activities in school constituted means in this on-going work. Acts of social exclusion and inclusion directed towards particular children were regular, and from the children's perspective, legitimate and normal events during the school day.

Tom

Till Emmeline och Amilia

Mina allra bästa kompisar

Tom

INNEHÅLL

1. SKOLAN – EN SOCIAL ARENA	17
ATT ORDNA DET SOCIALA LIVET I SKOLAN	18
BARNPERSPEKTIV OCH BARNNS PERSPEKTIV	19
Barns perspektiv – barn som sociala aktörer.....	20
SYFTE OCH CENTRALA BEGREPP	21
Relationsarbete	22
Relationsprojekt.....	23
AVHANDLINGENS DISPOSITION	24
2. BARNNS SOCIALA RELATIONER I SKOLAN	27
STUDIER AV RELATIONER OCH RELATIONSMÖNSTER	27
Uteslutning i fokus	29
Mobbing – ett särskilt forskningsområde.....	30
STUDIER AV SKOLKULTURER, ELEVKULTURER.....	
OCH KAMRATKULTURER.....	33
Barn som sociala aktörer	34
Kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer	36
Barns interaktion och språkliga aktiviteter	40
SAMMANFATTNING	43
3. BARNNS INTERAKTION I KAMRATGRUPPER	45
KAMRATKULTURER OCH TOLKANDE REPRODUKTION	46
Kamratkulturer.....	47
Tolkande reproduktion	49
SITUERADE AKTIVITETSSYSTEM OCH SOCIALA SITUATIONER	50
Situerade aktivitetssystem	50
Sociala situationer	52
Socialt och moraliskt ansvar i sociala situationer	53
SOCIALA PRAKTIKER OCH MEDIERAT HANDLANDE	55
Sociala praktiker	55
Kulturella redskap	56
Medierat handlande	58
ETT KORT SAMMANDRAG	59
SPRÅK – ETT KULTURELLT REDSKAP	60
Benämna och kategorisera.....	62
SKOLANS SOCIALA LIV	64

4. ATT STUDERA BARNNS RELATIONSARBETE I SKOLAN	69
FÖRBEREDELSE OCH TILLTRÄDE TILL FÄLTET	72
STUDIENS GENOMFÖRANDE OCH DATAPRODUKTION	74
Fältanteckningar från observationer.....	77
Audioinspelade gruppsamtal	78
ANALYS AV DATA.....	82
Analys av fältanteckningar.....	83
Relationsprojekt och relationsarbete över tid	83
Aktiviteter	84
Sociala situationer och medierat handlande.....	84
Analys av samtalsdata	85
Interaktion i samtal.....	86
Kategoriseringar.....	86
BARNPERSPEKTIV OCH ETISKA/MORALISKA DILEMMAN	88
5. RELATIONSPROJEKT PÅ FÄLTKULLESKOLAN	95
FÄLTKULLESKOLAN	96
RELATIONSPROJEKT I KLASS 4 FÄRG	100
Varaktighet och stark gemenskap	102
Stabilitet och trygghet.....	105
Skapa nya relationer	107
Kampen om en kompis	112
Omväxling och variation	114
Nyetablering och uppbrott.....	116
Kompisar i skolan.....	119
Konflikter och nedsättningar	120
Avvisande och ”mobbing”?.....	123
Uteslutning och utanförskap.....	125
Utstötning och ensamhet	127
Ny i klassen	131
SAMMANFATTNING	133
6. KOMPISAR OCH BÄSTISAR.....	137
ATT VARA KOMPISAR	138
Närhet – att vara tillsammans	139
Att ”vara” eller ”inte vara”.....	139
”Vara” hemma och sova över	142
Känna varandra väl	143
Samhörighet – dela intressen och aktiviteter	147
Gilla hästar och rida	147

Spela fotboll	148
Likhet – vara lika varandra.....	150
Jättelika	151
Göra sig lika och ha likadant.....	152
ATT VARA BÄSTISAR	156
Bästisavtal.....	158
Bästisbevis	160
Bästishjärtan.....	160
Bästislista	161
Blodssystrar.....	163
Regler och förpliktelser vid konflikter	164
Kompisar eller bästisar?	168
SAMMANFATTNING	169
7. SKOLAN – EN ARENA FÖR RELATIONSARBETE.....	173
INSTITUTIONELL OCH SOCIAL ORDNING.....	174
Ålder	174
Grupptillhörighet	177
Placering i klassrummen.....	179
I slöjdsalen	179
I klassrummet.....	182
Samarbete och byta bänkkamrat	185
Idrottslektioner.....	189
”Vara på gympan”.....	189
Ordna samvaro	192
REDSKAP FÖR RELATIONSARBETE.....	195
Skriva berättelser	195
Ge beröm och kritik.....	196
Rita teckningar.....	197
Ställa upp och hjälpas åt	198
Matordningen.....	201
Bjuda till kalas	202
PROJEKT SOM KOLLIDERAR – RELATIONSARBETE OCH.....	
SKOLARBETE.....	204
SAMMANFATTNING	206
8. UTESLUTANDETS PRAKTIK	209
UTESLUTANDE PRAKTIKER OCH KULTURELLA RUTINER	210
Ignorering och rollen som åskådare	211
Uteslutning på skoj eller på allvar.....	215
Uteslutning i klassrummet.....	216

Val av samarbetspartner	220
Samvaro på idrottslektioner.....	222
UTESLUTANDE HANDLINGAR SOM REDSKAP OCH RESURSER	225
Förneka och avvisa	226
Fysiska påhopp	227
Retas, förlöjliga och förolämpa	228
Göra fel och göra bort sig	229
Säga fel och prata roligt	230
Påhittade tabbar	232
Reta upp och förarga	234
Förtala och nedsätta – en resurs som stärker gemenskap	235
Kategorisera – för att utesluta och kränka.....	237
SAMMANFATTNING	241
9. INNESLUTANDETS OCH UTESLUTANDETS PRAKTIK.....	
– SAMMANFATTANDE DISKUSSION	245
EN KAMRATKULTUR I BARNENS PERSPEKTIV	246
UTESLUTANDETS KOMPLEXITET	252
Inneslutning och uteslutning – två sidor av samma mynt.....	252
Två former av uteslutning	254
DET PROBLEMATISKA MOBBNINGSBEGREPPET.....	257
TILL SIST.....	259
SUMMARY	263
AIMS AND CENTRAL CONCEPTS	263
Doing relations: relation work and relation projects.....	264
RESEARCH ON CHILDREN’S RELATIONS IN SCHOOL	265
THEORETICAL POINTS OF DEPARTURE	266
DATA-PRODUCTION AND ANALYSIS	268
Analysis	270
Ethical considerations.....	272
RELATIONS-PROJECTS AT FÄLTKULLESKOLAN.....	272
FRIENDS AND BEST FRIENDS.....	273
THE SCHOOL AS AN ARENA FOR RELATIONS-WORK.....	275
EXCLUSION PRACTICES	276
CONCLUSION	277
REFERENSER.....	281

Keep smiling, keep shining
Knowing you can always count on me, for sure
That's what friends are for
For good times and bad times
I'll be on your side forever more
That's what friends are for

Dionne Warwick, Gladys Knight and Stevie Wonder
© 1985 Arista Records Inc

FÖRORD

Det här avhandlingsarbetet hade inte varit möjligt att genomföra utan samverkan med flera personer som på olika sätt varit inblandade i och medverkat till resultatet.

Framförallt vill jag tacka var och en av er som gick i ”klass 4 Färg på Fältkullskolan” för att jag fick vara med er under ett år i skolan. Det är främst tack vare er som den här ”boken” blivit till och jag hoppas och tror att den i framtiden kommer att betyda något för barn i skolan. Var rädda om varandra och om dem som ni kallar för kompisar och bästisar. De är värdefulla!

Jag vill också tacka er lärare på skolan som accepterade att ha mig med i er verksamhet utan att direkt få något tillbaka. Ni gjorde ett fantastiskt arbete på många sätt, något som känns viktigt att lyfta fram. Eftersom det var barnen och deras arbete som stod i fokus, är ert arbete relativt osynligt i den här studien.

Mitt största och varmaste tack går till mina båda handledare, Solveig Hägglund och Dennis Beach. Ni har betytt så mycket för mig! Tack för att ni har låtit mig utveckla mina egna idéer samtidigt som ni ifrågasatt och krävt motiveringar för dem. Våra diskussioner har stärkt mig på många sätt. Ni är högst delaktiga i den här avhandlingen. Tack Solveig och tack Dennis.

Jag vill särskilt tacka Roger Säljö. Även om du inte varit min formella handledare har du varit engagerad och tagit stor del i mitt arbete. I det sammanhanget vill jag också tacka er i arbetsgruppen SCS – Sociocultural Studies – som har läst mina texter och kommit med värdefulla synpunkter. På samma sätt har ni i vår etnografiska arbetsgrupp engagerat er och varit delaktiga i

mitt arbete. Stort tack för det! Särskilt tack till Eva Hjärne och Marianne Dovemark för att ni alltid funnits där och lyft tillvaron, stöttat mig och trott på mig.

Jag vill också rikta ett tack till Marianne Andersson, forskarutbildningens klippa i doktorandtillvaron och till Kerstin Bergqvist, Linköpings universitet, för dina värdefulla synpunkter vid mitt slutseminarium.

Så till mina nära och kära! Emmeline och Amilia, tack för att ni ställt upp som ”bollplank” och för att ni stått ut med en mamma som ställt konstiga och ibland något pinsamma frågor till er och era kompisar. Tack Olle för all teknisk hjälp och för att du tagit emot sura gliringar som egentligen var (eller borde varit) riktade till datorn. Ett särskilt stort tack vill jag också rikta till mamma, Ewa Wrethander, för att du har lagt ner så mycket tid och engagemang på att hjälpa mig med språkgranskning och till pappa, Jan Wrethander, för all praktisk hjälp som gjort att vardagslivet här hemma fungerat. Så till sist ett stort tack till alla mina andra vänner – ”kompisar och bästisar” – för stöd och uppmuntran i alla lägen – ”that’s what friends are for”.

1

SKOLAN – EN SOCIAL ARENA

Vardagstillvaron i skolan är komplex. Här möts barn och vuxna i sociala sammanhang och förväntas kunna samspela och hantera relationer med varandra över lång tid. Här uppstår vänskap, konflikter, ovänskap, fientlighet och kärlek, här finns människor man tycker om och inte tycker om och människor som är lika och olika. Denna tillvaro utmanar och kräver självklart mycket arbete och engagemang av alla medverkande, både vuxna och barn.

Barns sociala tillvaro i skolan har alltmer uppmärksammats under de senaste åren. Särskilt har frågor om skolans värdegrund och barns rättigheter fokuserats i forskning, styrdokument och olika utvecklingsprojekt (Andersson, 2001; Lindgren, 2001; Utbildningsdepartementet, 1998; Zackari & Modigh, 2002). Skolverkets utnämning av år 1999 som ”Värdegrundsåret” och utbildningsdepartementets inrättande av två nationella ”Värdegrundscentrum” år 2001 är exempel på den vikt man har gett värdefrågor i skolans verksamhet. I flera rapporter har skolans normer och värden och elevers rätt till en jämlik, rättvis och trygg skolmiljö diskuterats och problematiserats (se t.ex. Skolverket,

Inledning

1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2002). Uteslutning av barn från gemenskap med andra och att barn ”mobbas” eller ”behandlas kränkande” har lyfts fram och diskuterats som centrala och allvarliga problem i skolan.

Den undersökning som presenteras i den här avhandlingen är ett bidrag till att synliggöra och problematisera en del av den komplexitet som barns arbete med att ordna sin sociala tillvaro i skolan omfattar.

ATT ORDNA DET SOCIALA LIVET I SKOLAN

För att kunna bedriva en verksamhet i skolan krävs en viss organisation. Barnen fördelas i mindre undervisningsgrupper med hjälp av kriterier som till exempel ålder, bostadshemvist, skolframgång och socialt agerande. På så sätt blir barns likheter och olikheter utgångspunkter för organiserandet av skolans verksamhet.

I en tillvaro som på detta sätt organiseras av vuxna behöver barnen i sin tur ordna den tillvaron så att den blir begriplig och möjlig att hantera. Detta innebär bland annat ett ständigt pågående arbete med att sortera människor i olika tillhörigheter utifrån kriterier som både finns tillgängliga i omgivningen och som barnen själva konstruerar. Barnens arbete med att på detta sätt *ordna den sociala tillvaron i skolan* har varit den centrala utgångspunkten för avhandlingsarbetet.

BARNPERSPEKTIV OCH BARNNS PERSPEKTIV

I forskning om barn och deras vardagstillvaro har ambitionen att anta ett barnperspektiv, eller barns perspektiv, allt oftare lyfts fram de senaste åren. Vad detta innebär är inte helt enkelt att ge en enhetlig bild av. En distinktion görs ibland mellan termerna *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Enligt Halldén (2003) tar begreppet *barnperspektiv* sin utgångspunkt i barns behov och rättigheter och innebär att man ser till konsekvenser av politiska beslut och vuxnas handlande för barn och deras uppväxt (se t.ex. Cairns, 1996; Tynes, 1991; Wessels, 1998). Att ta *barns perspektiv* däremot, menar Halldén, innebär att se barn som informanter om sin uppväxt och att försöka framställa tillvaron så som den ter sig för barn.

Enligt detta sätt att se de två begreppen betyder alltså *barnperspektiv* att verka i barns intresse och handlar om att betrakta dem, deras behov och deras rättigheter ur vuxnas perspektiv (Johansson, 2003; Qvarsell, 2003). Att studera något utifrån *barns perspektiv* används i andra, men inte liktydiga, betydelser. Johansson (2003) definierar forskning ur barns perspektiv som ”en strävan efter att träda in i barns livsvärld” och försöka förstå ”det som visar sig för barnet” (s 42). Här innebär således begreppet att man strävar efter att betrakta och beskriva ett fenomen med ”någon annans ögon” eller ur ”någon annans synvinkel” och att beskriva någon annans tankar, föreställningar eller uppfattningar om ett fenomen utifrån dennes utsagor därom (se t.ex. McGee & Stockard, 1991; Woodhead, 1999). Att använda barn (eller vuxna) som informanter och låta deras utsagor i en specifik situation, ofta som svar på

Inledning

vuxnas frågor eller uppmaningar, representera deras tänkande, tyckande, föreställningar om och syn på sin vardagstillvaro är problematiskt.¹ Kontextens eller forskningssituationens betydelse, där interaktionen med forskaren utgör en väsentlig del, tas sällan i beaktande i studier med en sådan ansats.

En annan utgångspunkt för att anta barns perspektiv i forskning tar till exempel Corsaro (1985, 1997), Eder, Evans och Parker (1995), Ivarsson (2003), Thorne (1993) och Wootton (1991) genom att studera barn som sociala aktörer. Till skillnad mot att likt Johansson (2003) analysera det som visar sig för barnet ställs med denna ansats vad barn visar eller snarare gör i specifika situationer i analytiskt fokus. I de här studierna betraktas barn som medkonstruktörer *av* och *i* sin egen tillvaro snarare än som informanter *om* sin omgivning och *om* sina liv.

Barns perspektiv – barn som sociala aktörer

Stora delar av den forskning som gjorts om barns sociala tillvaro i skolan har fokuserat barns skildringar *av* och utsagor *om* sociala situationer. Det betyder att vi vet en del om hur barn uppger hur deras tillvaro i skolan är men att vi inte har så stor inblick i hur sociala situationer och samspel mellan barn i skolan ser ut. Lindblad och Sahlström (2001) menar att man under senare år, i och med den förändrade synen på barn och socialisation, har kunnat se ett ökat intresse för att studera barns interaktion i kamratgrupper. I de studierna ändras fokus från att studera hur barn tänker, uppfattar eller upplever sin till-

¹ Se vidare Reddy (1979) om hur kommunikation traditionellt sett betraktas och framställs som överföring av tankar och känslor mellan människor. Reddy benämner det här som *överföringsmetaforen*, "the Conduit metaphor", och problematiserar det sätt att perspektivera språk och kommunikation ur, som den här metaforen inbegriper.

varo till vad de *gör* i den. Här är det inte individuella barn eller barngrupper som sådana som fokuseras. Istället uppmärksammas interaktion, sociala handlingar och samspel mellan barn och mellan barn och deras tillvaro.

Från tidigt planeringsstadium har ambitionen att anta *barns perspektiv* funnits med i avhandlingsprojektet. I enlighet med vad som beskrivits ovan har jag utgått ifrån att betrakta barn som *sociala aktörer*, vilket innebär att jag har försökt ta del av barnens vardagstillvaro och studerat vad de gör tillsammans i den. Även om de barn som ingår i studien har interagerat med såväl vuxna som barn från andra klasser har samspelet med barnen i den egna klassen, betraktad som en *kamratgrupp*², utgjort undersökningens specifika fokus.

SYFTE OCH CENTRALA BEGREPP

Det överordnade syftet med projektet har varit att studera och få insikt i barns arbete med att ordna den sociala tillvaron skolan med särskild tonvikt på deras arbete med kamratrelationer.

² Begreppet kamrater motsvarar den engelska termen "peers", vilken direkt kan översättas med "jämlingar". Corsaro (1997) förklarar att han använder termen med referens till *en grupp barn som i en vardagstillvaro delar tid tillsammans*. Det är i den meningen "kamrater" används i avhandlingen och betecknar barn som delar skolvardagen tillsammans i avgränsade grupper. Relationerna mellan dem kan benämnas som att vara "klasskamrater" eller "skolkamrater", alltså relationer som de ursprungligen blivit tilldelade av skolan och som de har för att de delar tillvaron inom en specifik institution. Barnen i studien använde själva sällan benämningen "kamrater" om varandra. De relationer som de initierade och arbetade med benämnde de vanligen som "kompisar" eller "bästisar".

Inledning

Ett första delsyfte har varit att beskriva och analysera barns interaktion och kommunikation i kamratgrupper och hur kulturella redskap används i barnens relationsarbete.

Ett andra delsyfte har varit att beskriva och analysera hur skolan som institution kan bilda resurser/tillgångar och ramar för barnens relationsarbete.

Ett tredje delsyfte har varit att beskriva och analysera hur inneslutande och uteslutande handlingar ser ut och ingår som delar av barnens relationsarbete.

Ambitionen med avhandlingsarbetet har varit att bidra till ökade kunskaper om hur barn hanterar relationer och sin sociala tillvaro i skolan och utifrån detta förhoppningsvis också bidra till en mer nyanserad förståelse av hur det går till när barn utesluts från samhörighet och gemenskap med andra.

Relationsarbete

Barnens ordnande av den sociala tillvaron i skolan handlar till stora delar om att försöka skapa samhörighet och gemenskap med andra, vilket innebär ett ständigt arbete med att etablera, förankra, upprätthålla och bryta upp relationer. Detta *relationsarbete* blir synligt i barnens ständigt pågående interaktion i kamratgruppen. Det är det här arbetet med relationer över tid snarare än vad det leder till som står i fokus för den här undersökningen.

Bryderier har uppstått angående hur det här arbetet ska betecknas. På engelska hade det helt klart uttryckts som "doing relations", men i det svenska språket finns ingen riktigt lämplig motsvarighet. "Göra relationer" låter för otympligt. "Skapa", "bygga", "bilda" relationer pekar mer mot resultaten än aktiviteten i

sig. *Relationsarbete* och *arbeta med relationer* blev till sist de uttryck som valdes för att beteckna det som är i fokus för studien.

Relationsprojekt

I större grupper är det inte möjligt att skapa närmare relationer med alla och det blir därmed nödvändigt att differentiera, sortera och arbeta för att etablera sådana med några. I avhandlingen används uttrycket *relationsprojekt* för att beteckna de specifika sociala projekt där barnen arbetar med relationer i vissa identifierade grupperingar med specifika inriktningar och målsättningar. I relationsprojekten ingår att etablera, förankra och upprätthålla, men också att bryta upp och avsluta relationer med specifika barn liksom att utesluta och markera avstånd till andra.

Relationsprojekten är ständigt pågående och utgör väsentliga delar av skolans vardag och verksamhet och går inte att avgränsa till specifika situationer eller miljöer. De pågår under lektioner och raster, i olika miljöer och sammanhang både parallellt med och integrerade i andra verksamheter i skolan. I undersökningen har skolan betraktats som en helhet, som en arena för socialt samspel, snarare än uppdelad i lektioner och raster eller formella och informella miljöer. En avgränsning har gjorts som innebär att det endast är arbetet i relationsprojekten som pågick under skoltid som har studerats, även om det här arbetet också pågick utanför skolan.

AVHANDLINGENS DISPOSITION

Avhandlingen består av nio kapitel. Det första *inleder* med en beskrivning av *skolan som en social arena* och av barns arbete med att ordna den sociala tillvaron i skolan. Ambitionen med att försöka ta *barns perspektiv* i studien tas också upp och förklaras här liksom avhandlingens *syfte* och några *centrala begrepp*.

Kapitel 2 tar upp *tidigare forskning* inom några olika områden som är relevanta för avhandlingen. Presentationen ges i två delar; en som ger en mer generell översikt av forskning om barns sociala relationer i skolan och en som tar upp studier som är lika och ligger nära den föreliggande.

I kapitel 3 förs de *teoretiska* resonemang som ligger till grund för avhandlingsarbetet och dess *utgångspunkter* i barndomssociologiska, sociokulturella, mikrosociologiska och konversationsanalytiska teorier.

Den etnografiska ansats som valts som *metod* samt hur dataproduktion och *analyser* har genomförts beskrivs i kapitel 4. Etiska och moraliska överväganden med utgångspunkt i ett barnrättsperspektiv tas också upp här.

Härefter följer fyra resultatkapitel. I kapitel 5 med rubriken *Relationsprojekt på Fältkullskolan* ges övergripande beskrivningar av skolan, klassen, barnen och deras pågående relationsprojekt under skolåret. Avsikten med kapitlet är att ge inledande beskrivningar och skapa sammanhang åt de utvalda och mer avgränsade resultat som presenteras i de följande kapitlen.

Kapitel 6, *Kompisar och bästisar*, beskriver hur barnen i sina relationsprojekt kategoriserade varandra som antingen kompisar eller bästisar. Här visas också

1 Skolan – en social arena

att betecknandet av relationer hade flera viktiga funktioner i barnens relationsarbete.

I kapitel 7 fokuseras *skolan som en arena för relationsarbete*. Här beskrivs hur skolans organisation, formellt organiserade aktiviteter och fysiska materiel kunde fungera som medel i barnens arbete med att ordna den sociala tillvaron i skolan, i deras relationsarbete och relationsprojekt.

I det sista resultatkapitlet, kapitel 8, har *uteslutandets praktik* utgjort särskilt fokus. Här beskrivs hur de sociala situationer såg ut där någon uteslöts från aktiviteter eller gemenskap med andra och hur uteslutande handlingar användes, förklarades och rättfärdigades av barnen.

Kapitel 9 avslutar arbetet i form av en *sammanfattande diskussion*.

2

BARNES SOCIALA RELATIONER I SKOLAN

Forskning om barns sociala relationer i skolan har bedrivits utifrån olika ansatser och problemställningar och inom olika forskningstraditioner. I det här kapitlet ges en bakgrund till den föreliggande studien genom att tidigare forskning, som är närliggande och relevant för avhandlingsprojektet, presenteras.

STUDIER AV RELATIONER OCH RELATIONSMÖNSTER

Forskning om barns sociala relationer i skolan har pågått i varierande omfattning under hela 1900-talet. De tidigaste referenserna är Monroes avhandling (1900) som behandlar barns svar i uppsatsform på frågor om det sociala livet i skolan och Delitsch studie (1900) som bygger på samtal med och observationer av barn i naturliga situationer (i Johannesson, 1954). Under de första årtiondena på 1900-talet märks ett ökat intresse för att studera barns sociala var-

dagstillvaro. Det kan delvis förklaras av en gynnsam samhällsekonomisk utveckling och ett ökat politiskt engagemang för att utveckla en stark socialpolitik, som också omfattade skol- och utbildningsfrågor. Samtidigt satte utvecklingspsykologins framväxt och inflytandet av reformpedagogiska idéer fokus på barns samspel med varandra och med sin omgivning (Sandström, 1991). Morenos (1934) utveckling av sociometriska metoder för att experimentellt kartlägga sociala strukturer i grupper utgjorde ett genombrott i forskningen på området. Metoderna har sedan använts flitigt i socialpsykologisk forskning och görs så fortfarande. Från 40-talet och framåt finns färre referenser till studier om barns sociala relationer i skolan. Johannessons studie (1954) utgör ett av få bidrag till den svenska forskningen på området. Med hjälp av både sociometriska metoder och direkta klassrumsobservationer undersökte han bland barn i folkskoleklasser sociala positioner och social distans i förhållande till olika bakgrundsvariabler.

Under senare delen av 1980-talet och under 1990-talet märks åter ett ökat intresse för studier av barns sociala relationer i skolan. Huvuddelen av de studierna bygger på kvantitativa analyser av sociometriska data. I åtskilliga undersökningar har under senare år barns vänskapsmönster och sociala status i barngrupper studerats i förhållande till ålder, kön och socioekonomisk bakgrund liksom vilken betydelse vänskapsrelationer har för barns kognitiva, emotionella och sociala utveckling (se t.ex. Asher & Coie, 1990; Berndt & Ladd, 1989; Parker & Asher, 1993; Sundell & Colbiörnsen, 1999). Andra forskare har studerat socialt identitetsskapande, barns sociala roller och regler för deltagande i grupper (Bigelow, Tesson & Lewko, 1996; Hartrup, 1983). Åter andra forskare har undersökt barns beteende, konflikter och konfliktlösningar i förhållande till deras sociala relationer definierade utifrån sociomet-

riska data (Hartrup, French, Laursen, Johnston & Ogawa, 1993; Putallaz & Gottman, 1981).

Uteslutning i fokus

En avgränsad del av forskningsområdet har uppmärksammat barns uteslutning från relationer med jämnåriga som ett specifikt problem. Detta har framförallt studerats med hjälp av sociometriska metoder där barns val av kompisar bildat underlag (se t.ex. Asher, 1990; Coie & Dodge, 1983; Sundell & Colbiörnsen, 1999) och genom att låta barn rangordna sina klasskamrater på en rankingsskala (se t.ex. Putallaz, 1987). Flera undersökningar tar som utgångspunkt skillnaden mellan *utstötta* (eng. rejected) barn och *uteslutna* eller *åsidosatta* (eng. neglected) barn. De utstötta definieras genom att deras kamrater aktivt uttalar att de ogillar dem och de uteslutna genom att de, vid mätningar med sociometriska metoder, inte alls väljs eller rangordnas lågt av flertalet på rankingsskalor. Utifrån dessa definitioner har flera undersökningar gjorts för att ytterligare och fördjupat försöka identifiera de här två olika typerna av barn som definierats ha problem med relationer till andra barn (se t.ex. Asher & Coie, 1990; Asher & Parker, 1988). Liknande undersökningar har också gjorts med fokus på popularitet respektive impopularitet bland kamrater. Även här har sociometriska metoder, skattningsskalor och självskattningar dominerat som instrument för dataproduktion (se t.ex. George & Hartmann, 1996; Hymel, Bowker & Woody, 1993). I några fall har experimentella studier genomförts som komplettering till sociometriska data där barn i konstruerade situationer observerats/videofilmats under lek och samarbetsövningar (se t.ex. Putallaz & Gottman, 1981; Zaratany, Van Brunschot, Meadows & Pepper, 1996), eller i vardagliga situationer (se t.ex. Gottman, 1983; Howes, 1987; Ladd, 1983).

En annorlunda ansats tar Hägglund (2001, 2002) i en studie där barn i grupper fått resonera om sociala relationer och vardagstillvaron i skolan utifrån fotografier som de själva tagit av sin skolmiljö. I samtalen berättar barnen om det ständigt pågående arbetet med att hantera relationer med varandra, om konflikter, kränkningar och uteslutning. Centrala teman i deras berättelser utgörs av aktiviteter och platser i skolan där social segregering utifrån ålder och kön pågår och där avsaknaden av vuxnas närvaro och delaktighet i arbetet med att ordna den sociala tillvaron i skolan är påtaglig.

Mobbning – ett särskilt forskningsområde

Ett område som särskilt uppmärksammat problem med att barn med olika medel utesluter varandra från relationer har vuxit fram sedan slutet av 1960-talet. Problemet kom då att betecknas som *mobbning* och avgränsades till att omfatta upprepade handlingar i specifika situationer i skolan. Forskningsområdet etablerades i och med Olweus studier i början av 1970-talet, då han med omfattande enkätundersökningar av 12-14-åriga pojkar, deras föräldrar och lärare försökte ringa in problemets omfattning samt förklara dess orsaker (Olweus, 1973). Mobbing betraktades i de studierna som ett aggressivt beteende som uppstår mellan individer i isolerade situationer. I början av 1980-talet gjorde Olweus ytterligare tre stora enkätstudier, två i Norge och en i Sverige. Dessa pekar på att problemet med mobbing var stort i både svenska och norska skolor då omkring 15 % av barnen i de tidiga skolåren på enkätfrågor uppgav att de mobbades. Andelen minskar sedan med stigande ålder (Olweus, 1999). Resultaten av undersökningarna från början av 1970- och 1980-talet har senare presenterats i ett flertal texter om mobbing (se Olweus, 1992, 1998, 1999, 2002).

2 Barns sociala relationer i skolan

Olweus forskning kan sägas starkt ha färgat det växande forskningsfältet och vidare forskning har främst bedrivits utifrån ett psykologiskt perspektiv som sätter individen i fokus och som förklarar orsakerna till mobbning utifrån individernas olika bakgrund, egenskaper och karaktärer (t.ex. Osbeck, Holm & Wernersson, 2003; Roland, 2002; Roland & Idsöe, 2001; Salmivalli, 1999; Salmivalli & Nieminen, 2002; Solberg & Olweus, 2003).

I en internationellt sammanställd antologi om mobbning i skolan presenteras forskning från 21 olika länder. I den visas att det var först i slutet av 1980-talet och efter spridningen av Olweus resultat från undersökningarna i norska och svenska skolor som fenomenet mobbning i skolan uppmärksammades i andra länder. Stora datainsamlingar utifrån Olweus frågeformulär (Olweus 1986b) gjordes bland annat i Finland (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982), USA (Perry, Kusel & Perry, 1988), Irland (O'Moore & Brendan, 1989), Australien (Rigby & Slee, 1990), Storbritanien (Smith, 1991; Whitney & Smith 1993), Canada (Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991), Japan (Hirano, 1992), Spanien (Ruiz, 1992). Resultaten pekade på att förekomsten av mobbning var lika stor eller till och med större i skolor utanför Skandinavien (i Smith m.fl., 1999).

I Sverige skrevs under 1990-talet två avhandlingar som representerar en mer kvalitativt orienterad ansats och som beskriver maktaspekter mellan de inblandade i mobbningsituationer (Björk, 1995; Fors, 1993). De bygger båda på fallstudier och fokuserar individen i mobbningsproblematiken. Björk betonar vikten av att se mobbning i ett vidare perspektiv och att den vuxnes roll och mobbningsituationers kontext har kommit fram alltför lite i forskningen.

Under de senaste åren har flera studier genomförts för att ytterligare kartlägga förekomsten av mobbning och kränkande handlingar i skolan. Sammantaget

Tidigare forskning

visar de att mellan två och tolv procent av tillfrågade barn i svenska skolor uppger att de någon gång har mobbats (Barnombudsmannen, 1997; Osbeck m.fl., 2003; Skolverket, 1997, 1999a, 2000a, 2000b)

Forskning om fenomenet och problemet mobbning i skolan har väckt kritik och ifrågasatts av flera forskare. Kritiken består främst i att man menar att den har varit alltför ensidig och dominerats av ett psykologiskt perspektiv där individen ställts i fokus och där mobbning betraktats som ett aggressivt beteende. Dess orsaker har förlagts hos de individuella aktörerna och deras olika bakgrund och karaktärer. I de flesta fall har undersökningarna haft en kvantitativ ansats med betoning på enkätdata. Behovet av studier, som i större utsträckning än hittills uppmärksammar sociala och kulturella dimensioner i situationer där barn utesluts ur gemenskap eller utsätts för kränkande handlingar, framhålls starkt av flera forskare (Bliding, 2002; Eriksson, Lindberg, Flygare, & Danebäck, 2002; Frånberg, 2003; Hägglund, 1996; Persson, 2000).

Bliding, Holm & Hägglund (2002) genomförde på uppdrag av Skolverket en studie av vardagsmiljöer, sociala klimat och förekomst av kränkande handlingar i skolan. Undersökningen byggde på öppna samtal med barn i kamratgrupper, i åldrarna 6-16 år, om deras vardagstillvaro. I samtalen framkom att problem med sociala relationer, uteslutning och kränkande handlingar både i förhållande till andra barn och till vuxna var vanliga inslag i skolvardagen. I barnens beskrivningar av sin tillvaro i skolan framstod komplexiteten i deras arbete med att hantera interaktion i kamratgrupper och sociala relationer. Handlingar som kunde betecknas som kränkande eller som mobbning visade sig inte alls vara lätta att definiera eller förklara eftersom de hade kommit att bli – eller var på väg att bli – mer eller mindre ”naturliga” inslag i skolvardagen. Slutsatsen av denna studie var att det är nödvändigt att närmare studera

och försöka beskriva denna komplexitet för att förstå hur sociala situationer där uteslutning och kränkande handlingar förekommer ser ut.

STUDIER AV SKOLKULTURER, ELEVKULTURER OCH KAMRATKULTURER

Hargreaves (1967) studie av sociala relationer mellan barn och mellan barn och vuxna på en engelsk könssegregerad ”secondary school” för pojkar var först i en rad av flera liknande etnografiska studier på området. Han betonar att hans huvudintresse är interaktion men grundar ändå stora delar av sina analyser på sociometriska data. I sina resultat angående pojkarnas relationer till varandra lyfter han särskilt fram vikten av att tillhöra en mindre grupp. Grupptillhörigheter var markanta genom att pojkarna själva ofta påvisade och markerade dem. Hargreaves beskriver hur det i olika grupper konstruerades normer för att definiera, kontrollera och reglera handlingar mellan medlemmarna i gruppen samtidigt som de användes för att urskilja och stöta ut dem som avvek från gruppen. Utifrån gruppens normer skapades också strukturer inom gruppen vilka Hargreaves refererar till som ”informella statushierarkier”. I resultaten visar Hargreaves hur skolans organisation och indelning av pojkarna i olika grupper samverkade med pojkarnas egna differentierande principer och sorteringar av varandra. Parallellt med Hargreaves genomförde Lacey (1970) en liknande studie i en engelsk könssegregerad realskola för pojkar.

I en annan etnografisk fallstudie har Ball (1981) i en engelsk grundskola studerat sociala processer och vänskapsmönster i förhållande till socioekonomisk status och skolframgång. Liksom i Hargreaves (1967) och Laceys (1970) stu-

dier bygger resultaten främst på data av sociometriska tester som följts upp med intervjuer och kompletterande observationer från vardagliga situationer. Ball ställer i fokus skolans organisation och hur eleverna hanterar sin sociala tillvaro i förhållande till den.

Genom att följa upp sociometriska resultat med fältobservationer visar Denscombe, Szulc, Patrick och Wood (1993) i en studie av barns vänskapsförhållanden i förhållande till etnicitet på väsentliga skillnader mellan resultaten av de två sätten att producera data. Utifrån de resultaten ifrågasätter de validiteten i sociometriska studier av barns vänskapsrelationer och framhåller behovet av mer etnografisk forskning som tar upp "the meaning of friendship" (s 142) för dem som är involverade.

Hey (1997) har i en etnografisk studie i två brittiska skolor studerat flickors vänskapsförhållanden utifrån ett könsperspektiv. Studien behandlar hur flickor genom sina vänskapsförhållanden "tar upp" olika koder från skolan och samhället och omsätter dem i sina relationer och därmed skapar både könsidentiteter och en specifik flickkultur.

Barn som sociala aktörer

En inriktning inom etnografien studerar barns interaktion i vardagliga situationer samt hur barn ordnar tillvaron genom kommunikativa aktiviteter. Den här forskningen har till stor del inspirerats av barndomssociologins framväxt och ett synsätt på barnet som socialt aktivt snarare än reaktivt. (Corsaro & Eder, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Qvortrup, 1994). I de här studierna ges en förändrad syn på socialisation som ersätter fokuseringen av det individuella barnet som någon som socialiseras av och i sin omgivning. Istället ses sociali-

2 Barns sociala relationer i skolan

sation som en interaktionell och pågående process där barn är medskapare av både sitt eget liv och den kultur de växer upp i (se t.ex. Corsaro, 1985, 1997, 2000; Eder, 1985; Eder m.fl., 1995; Evaldsson, 1993; Ivarsson, 2003; Thorne, 1993). Denna perspektivförändring har medfört att kamratgruppens betydelse har kommit att uppmärksammas och tilldelats en central roll i barns uppväxt. Evaldsson och Corsaro (1998) beskriver hur det här perspektivet har inneburit en skiftning i fokus jämfört med tidigare:

Instead of focusing on the implications of children's play, their participation in games and their general appropriation of cultural resources for individual development or internalization of culture, we focus on these processes as collective cultural productions...we wish to focus on how children's interpersonal processes are collectively produced and how they change over time in childhood. (Evaldsson & Corsaro, 1998, s 381)

Det finns få studier som sätter problemet med att barn utesluts från gemenskaper eller aktiviteter i förhållande till deras arbete med relationer och med att ordna sin sociala tillvaro. Goodwin (2002) betonar detta och menar att:

An important alternative approach would view the activity of victimization as a social rather than an individual process and locate values within interactive practice, adopting a Vygotskian (Vygotsky, 1987; Rogoff, 1998) perspective (s 410).

I ett sådant perspektiv blir relationsskapande en nödvändig aktivitet för att ordna och hantera tillvaron. Detta innebär ett kollektivt arbete med att "sortera" människor i olika tillhörigheter och gemenskaper. Handlingar för att innesluta och utesluta blir både förklarliga och nödvändiga inslag i det arbetet. De blir strategiskt nödvändiga i sammanhanget och kan ibland ses som resurser i barnens arbete och som delar i en och samma process. Några studier som utgår från ett sådant synsätt beskrivs i följande avsnitt.

Flera av de studierna har genomförts utifrån ett könsperspektiv där kategorin barn har delats upp i underkategorierna pojkar och flickor. I den föreliggande

studien har det primära intresset varit att studera vad och hur barn interagerar oavsett kön och det är barnens egna kategoriseringar av varandra som har bildat underlag för analyser. Dock bör de här studiernas relevans för den föreliggande studien påpekas då de tar upp också andra frågeställningar och resultat än de som tar sina utgångspunkter i kön som en dikotomiserad kategori.

Thorne (1993) beskriver till exempel utifrån deltagande observationer av skolbarns vardagstillvaro på två amerikanska skolor den sociala konstruktionen av kön och barns könssocialisation som en aktiv och pågående process i olika interaktiva sammanhang i skolan. Barnen framställs som sociala aktörer som hela tiden agerar i samspel med sin omgivning. Thorne framhåller kön som ett av flera redskap för att socialt organisera aktiviteter och sociala relationer med, men hon visar också på hur både lärarna och barnen använde sig av flera andra olika kategoriseringar för att sortera barn i olika grupper och tillhörigheter.

Kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer

Corsaro (1985, 1988, 1994, 1997, 2000) har med mikro-etnografiska ansatser studerat förskolebarns interaktion i kamratgrupper och deras skapande av kamratkulturer i Italien och USA. Utifrån sina resultat har han kunnat identifiera flera egenskaper och uttryck för kamratkulturer samt beskrivit relationen mellan barns interaktion i kamratgrupper och deras utvecklande av det han betecknar som *social kunskap*. Med det menar han kunskap om det sociala livet som omfattar vänskap, roller, normer etc. Sammanfattningsvis presenterar han två centrala teman som karaktäriserar barns skapande av kamratkulturer inom förskolan; att barn ständigt i sina aktiviteter strävar efter att ta *kon-*

2 Barns sociala relationer i skolan

troll över sina liv samtidigt som de alltid försöker *dela* den *kontrollen* med varandra.

I analyser av barns dispyter och debatter har Corsaro (1994) undersökt hur förskolebarn arbetar med vänskapsrelationer. Debatterande är en särskild form av kommunikation eller språkstil som bygger på motsättningar och konkurrens. Han beskriver hur barnen i hans studier konstruerade sociala identiteter, utvecklade och förfinade vänskapsrelationer och arbetade med att skapa social ordning i kamratgrupper i sådana konfrontationer. Dispyter var ofta relaterade till konkurrens i relationerna mellan deltagarna. Det innebar att de mätte varandras kunskaper och egenskaper och positionerade sig själva i dem. På det sättet utgjorde dispyter ofta arenor för barnens framställanden av sig själva, för att skapa solidaritet i grupper och för att pröva vänskapsförhållanden. Corsaro visar i den här artikeln också på hur beteckningarna "friends" och "best friends" fungerade som effektiva redskap i barnens relationsarbete på förskolorna. Beteckningarna användes ofta i samband med att söka tillträde till eller avvisa någon från gemensamma aktiviteter, för att skapa tilltro och ömsesidighet i grupper och för att socialt ordna och få kontroll över någon pågående aktivitet. I konflikter kunde förnekande av en beteckning, att inte vara kompisar, eller hot om att den inte längre gällde, utgöra effektiva medel.

Corsaro (1997) resonerar om uteslutning av barn från aktiviteter som en naturlig aspekt på barns arbete med vänskapsrelationer. Vänskap betyder att skapa gemensamma aktiviteter tillsammans i specifika sammanhang och att skydda dessa aktiviteter från intrång av andra. Corsaro framhåller att *protection of interactive space* är en väsentlig aspekt på skapandet av lokala kamratkulturer och i det sammanhanget ger han barns handlingar av att utesluta varandra från aktiviteter andra förklaringar än vad som vanligtvis gjorts:

Tidigare forskning

Resistance of access attempts seems uncooperative or selfish to adults, including parents and most teachers. But it is not that the children are refusing to cooperate or are resisting the idea of sharing. In fact, the defenders of interactive space are often intensely involved in creating a sense of sharing during the *actual course of playing together* and often mark this discovery with references to affiliation ("We're friends, right?"). In simple terms, the children *want to keep sharing what they are already sharing* and see others as a threat to the community they have established (Corsaro, 1997, s 124).

Eder (1985) studerade i en amerikansk etnografisk studie hur flickor skapade social status i olika kamratgrupper i skolan och hur det arbetet förändrades från skolår sex till åtta. Utifrån resultaten förklarar hon betydelsen av termen *popularitet* som en cykel eller en pågående process av sorterande aktiviteter. Flickorna kunde till exempel skaffa sig en hög social status genom att bli medlemmar i skolans "cheer leaders" eller bli kompis med någon medlem där. Tillhörigheten och gemenskapen i gruppen markerades genom att bära särskilda kläder, att ha specifika platser i skolkafeterian och att beteckna och utmärka sig som en person tillhörande kategorin "cheer leaders".

Sambandet mellan vänskapsrelationer och social status var påtagligt och betydelsefullt i flickornas pågående relationsarbete. Att vara populär förklarade de som att vara uppmärksammad av många, såsom "everybody knows you" (Eder, 1985, s 159). De nådde högre social status genom att ha vänskapsrelationer med populära flickor. Relationer med mindre populära flickor sänkte ens egen sociala status. Ökad popularitet förde från början med sig fler invitationer till nya relationer vilket ledde till att en populär flicka, för att kunna hantera situationen, fick börja tacka nej till inbjudanden. Det fick i sin tur till följd att flera flickor så småningom undvek att ta kontakt med de populära flickorna. Att kategoriseras som populär kunde leda till att bli negativt betecknad som "snobbig" och "tuff" och så småningom på grund av det bli illa omtyckt.

2 Barns sociala relationer i skolan

Tillsammans med Evans och Parker studerade Eder (1995) *kulturella rutiner* i en amerikansk skola och hur barn med hjälp av dem skapade *kulturell kunskap*. Kulturella rutiner såsom hälsningsfraser, skvaller och förolämpningar är återkommande och förutsägbara aktiviteter som syftar till att skapa gemensam förståelse och gemenskap i grupper. Kulturell kunskap beskrivs som:

both reflecting the beliefs of the adult world and containing unique interpretations and aspects of the children's own peer culture. This knowledge is often described as having both reproductive and productive aspects (s 8).

Genom deltagande observationer och audioinspelning av pågående samtal mellan elever i naturliga situationer i skolan undersökte forskarna under tre år hur barnen skapade, upprätthöll och påvisade tillhörighet och utanförskap i olika grupper och aktiviteter. Det var till exempel vanligt att utmärka samhörighet i en grupp genom att bära specifika, likadana klädesplagg eller genom att markera platser i gemensamhetsutrymmen på skolan. Ett annat användbart redskap för att sortera och kategorisera sig själva och andra var olika beteckningar.

I samma etnografiska data som ovan undersökte Evans och Eder (1993) elever som ständigt blev uteslutna ur relationer med andra. Elever som oftast åt sin lunch för sig själva, som saknade tillhörighet till någon kamratgrupp och som observerades bli aktivt uteslutna från relationer benämns i den här studien som *socialt isolerade*. Majoriteten av de eleverna var flickor. I resultaten visas hur handlingar för att utesluta dessa barn såg ut och på vilka grunder de gjordes. Oftast ägde uteslutningarna rum som ett negligierande av de här barnen men ibland skedde de genom aktiva handlingar med hjälp av kränkningar, förolämpningar eller fysiska våldshandlingar. Skälen till varför de här barnen uteslöts förklarades av de andra barnen, genom att tillskriva dem eller förstärka olika negativa egenskaper, ligga hos de "socialt isolerade" barnen

Tidigare forskning

själva. Oftast var dessa negativa egenskaper relaterade till uppträdande, könsnormer eller intellektuell förmåga. I likhet med termen popularitet beskriver här Evans och Eder processen av social isolering som en cykel som pågår i samspel med ”popularitetscykeln”. Då någon kategoriserats som ”socialt isolerad” innebar det att andra i än högre grad tog avstånd för att inte riskera att sammankopplas med denna och därmed själva tappa social status. I och med utanförskapet framtogs den ”socialt isolerade” också möjligheter att lära sig att ta del i det pågående sociala samspelet i kamratgruppen. Evans och Eder (1993) skriver:

Being rejected by others greatly reduced the 'isolates' opportunities for peer contact. Because social norm formation is learned in intimate peer groups, the 'isolates' chances to receive useful feedback and to correct communication errors were greatly diminished. Therefore, they tended not to learn appropriate strategies that could reconnect them socially to their peers (s 163-164).

I resonemanget konstaterar författarna att statusen som ”socialt isolerad” är extremt svår att förändra, vilket då också medför att processen av social uteslutning och cykeln av social isolering är extremt svåra att bryta.

Evans och Eders resultat indikerar att uteslutna barn sällan är medlemmar i kamratgrupper. De står därmed utanför och har svårare att ta del av viktiga aspekter i kamratkulturen. Corsaro & Eder (1990) framhåller detsamma och betonar behovet av att vidare undersöka uteslutande handlingar och processer av uteslutning bland barn.

Barns interaktion och språkliga aktiviteter

Flera studier har de senaste åren med hjälp av konversationsanalytiska ansatser studerat barns vardagliga interaktion och hur barn ordnar sin sociala tillvaro i språkliga aktiviteter. Likt de tidigare beskrivna studierna tar också de

här som utgångspunkt barn som sociala aktörer och kamratgruppen som central för konstruktionen av barns sociala liv och tillvaro.

Goodwin (2002) har studerat hur flickor i språkliga aktiviteter jämförde och mätte sig med varandra med referens till olika egenskaper som utmärkte likhet och olikhet mellan dem. Det arbetet bestod av både inneslutande och uteslutande handlingar och gick många gånger ut på att försöka skapa bättre vänskapsrelationer med någon/några inom gruppen på bekostnad av att med olika medel nedsätta eller utesluta andra.

Skvallra och förtala

Inom detta forskningsfält har flera studier undersökt de språkliga aktiviteterna skvaller och förtal det vill säga när två (eller flera) personer talar nedsättande om en tredje icke närvarande person. Studierna visar att skvaller och förtal används både för att skapa samhörighet och gemenskap med vissa och för att utesluta andra. Corsaro och Eder (1990) samt Eder och Enke (1991) beskriver dessa språkliga handlingar som resurser för att indirekt markera och klargöra normer och förväntningar inom en grupp.

Goodwin (1990) studerade under 18 månaders fältarbete barns utomhusaktiviteter i ett amerikanskt bostadsområde. Utifrån observationer och audioinspelade samtal av barns pågående aktiviteter undersökte hon hur barnen organiserade sin sociala tillvaro med hjälp av språkliga handlingar. Hon fann till exempel att flickor använde sig av mer indirekta metoder för att bedöma och värdera varandra än vad pojkarna gjorde. Bland flickorna var det vanligare att prata om en tredje person i dennes frånvaro liksom att berätta eller skvallra för någon om vad någon annan sagt "bakom ryggen" på denne. Sådant agerande ledde många gånger till konflikter mellan flickorna samtidigt som det

fungerade för att både innesluta och utesluta någon. Det skapade alltså både samhörighet och utanförskap på en och samma gång.

Evaldsson (2002a, 2002b) visar i en studie hur pojkar i svenska grundskolor, liksom flickorna i Goodwins studie (1990), använde sig av förtal av andra i sitt arbete med att hierarkiskt organisera kamratgruppen. Genom att förtala någon annan skapade pojkarna egna maktpositioner och högre status i gruppen. Även Tholander (2002) visar i sin studie av svenska högstadiesbarns kommunikation i arbetsgrupper hur förtal av tredje part användes som medel för att upprätthålla sin egen position i gruppen.

Retas, förlöjliga och förolämpa

Flera forskare har också visat hur aktiviteten *att retas* som inslag i lekar används för att skapa gemenskap i relationer (Corsaro, 1994; Drew, 1997). I resultaten av en studie av svenska förskolebarns lek visar dock Thorell (1998) att aktiviteten kan ha flera funktioner och syften i barns lek. Evaldsson (1993) har studerat barns interaktion och språkliga aktiviteter på två fritidshem i Sverige och via en mikroetnografisk ansats analyserat hur språkliga dispyter, ”att retas” och ”att prata hemligheter”, ingick i barnens arbete med att ordna sin sociala tillvaro. Utifrån resultaten gör hon en distinktion mellan *att retas* (eng. tease) och *att förlöjliga* (eng. ridicule) som hon menar har olika syften och innebörder. Retande används för att skapa samhörighet medan förlöjligande används i nedsättande mening och ofta bemöts med negativa reaktioner eller tillrättavisanden av både vuxna och barn. På motsvarande sätt gör Eder m.fl. (1995) skillnad mellan *att retas* (eng. tease) och *att förolämpa* (eng. insult) och menar att det förra syftar till att innesluta och markera gemenskap medan det senare används för att utesluta och avvisa någon eller för att påvisa olikhet eller avvikande beteende.

2 Barns sociala relationer i skolan

Tholander (2002) har med utgångspunkt i Thornes (1993) resultat studerat hur barn på högstadiet retas som inslag i arbetet med att konstruera kön. Han visar i sina resultat att handlandet kan ha flera olika syften och funktioner utöver att användas som medel i "gränsarbetet" med att markera kön. Genom att fokusera samarbete i situationer då någon retas problematiserar Tholander och Aronsson (2002) retandets positiva respektive negativa funktioner. Resultaten visar till exempel hur icke-verbala strategier, som i tidigare studier betraktats som ett sätt att skämtsamt backa upp retsamma utfall, snarare fungerade som förstärkare av negativa syftningar. Huruvida ett retsamt angrepp var menat som skämt eller allvar visade sig inte alltid vara förutbestämt, utan det var deltagarna som genom sitt samagerande gav situationen denna inramning. Hur de barn som blev retade svarade på handlingarna, så kallat "respons work" hade väsentlig betydelse för vilken mening handlingen tillskrevs och för hur interaktionen fortgick. Liknande resultat har rapporterats av Fine (1986) och Eder (1991).

SAMMANFATTNING

Forskning om barns sociala relationer i skolan har pågått under relativt lång tid med högst varierande utgångspunkter vad gäller teori, metod och problemfokus. I den första delen av det här kapitlet har forskning om barns sociala relationer och relationsmönster som betydelsefulla för deras utveckling och liv kort presenterats. Denna utmärks av en kvantitativ orientering, med sociometriska metoder som främsta instrument för dataproduktion. Sociala relationer har betraktats som en oberoende variabel i relation till barns sociala, emotionella och kognitiva utveckling. I åtskilliga studier har också sociala

Tidigare forskning

relationers roll och funktion i förhållande till kön, socioekonomisk status och skolframgång utgjort fokus.

Ett annat forskningsområde har studerat definierade problem i samband med barns sociala relationer och försökt förklara orsakerna till och konsekvenserna av dessa. Social uteslutning utgör ett specifikt område, där orsaker till problemet ofta har sökts i individuella faktorer. Ett särskilt forskningsområde har vuxit fram där uteslutning och kränkande eller förtryckande handlingar i barngrupper har ringats in som ett isolerat fenomen och betecknats som mobbning. Inom detta forskningsområde betraktas handlingarna företrädesvis som aggressiva beteenden som uppkommer mellan individer och förklaras med hänvisning till individers olika bakgrund och/eller karaktärer.

Den andra delen av kapitlet har behandlat forskning om barns sociala relationer och skapande av olika kulturer i skolan. Här presenteras studier av barn som sociala aktörer och som medskapare av sina egna liv och sin omgivning. Barns interaktion och kommunikation i vardagliga aktiviteter och situationer, där uteslutning från aktiviteter och relationer med jämnåriga sätts i ett bredare perspektiv, utgör den gemensamma nämnaren i denna forskningsinriktning. De här studierna har genomförts med etnografiska ansatser och ligger nära och har relevans för avhandlingsprojektet.

3

BARNES INTERAKTION I KAMRATGRUPPER

Som framgått av tidigare kapitel är projektets fokus riktat på barns *interaktion* och *kommunikation* i deras kontinuerliga arbete med relationer och med att ordna den sociala tillvaron i skolan.

En främsta teoretisk utgångspunkt har varit att betrakta skolan som en arena för socialt samspel och som en stor och komplex institution där flera olika aktörer samspelar med varandra. För barnen i skolan är det nödvändigt att försöka skapa ordning och mening i denna tillvaro för att kunna förstå och hantera den. Det innebär att sortera människor i den närmaste omgivningen i olika samhörigheter och gemenskaper samt att bekräfta och markera dessa inför varandra. Detta *relationsarbete* i vissa grupperingar och med specifika inriktningar bedrevs av barnen som sociala projekt, vilka har fått benämningen *relationsprojekt*.

I det här kapitlet presenteras de teoretiska utgångspunkterna närmare.

KAMRATKULTURER OCH TOLKANDE REPRODUKTION

I de senaste årens forskning om barn och deras sociala tillvaro framhålls att synen på socialisation och barns utveckling har förändrats. Socialisation betraktas inte som en ensidig påverkan på ett passivt barn utan som en interaktionell och ständigt pågående process där barn är medskapare av både sig själva och den tillvaro som de växer upp i. Ett sådant perspektiv utgår enligt Corsaro (1985) från ett grundantagande om att

the child begins life as a social being within an already defined social network and, through the growth of communication and language, the child, in interaction with others, construct a social world ... children not only act on their environment, they participate in a social world (s 73).

Grundantagandet innebär att barn ordnar sin sociala tillvaro i samspel med andra. De gör det med hjälp av olika redskap som de producerar och som finns att tillgå i deras tillvaro. Barn betraktas som aktiva, kreativa och sociala aktörer, som konstruerar sina egna unika barndomskulturer, vilka i sin tur är delar av större kulturer och av samhället. I det här ”nya” perspektivet betraktas barndom både som en social konstruktion där barn är medlemmar och som en struktur för deras konstruerande av sig själva och av sin tillvaro. Corsaro betonar dock faran med att det senare lätt kan misstolkas till att se barndomen som en ”strukturerande form” eller som en period som förbereder vuxenlivet. Han understryker poängen med att betrakta barn som fullvärdiga medlemmar i och medskapare av samhället redan från födseln och att i och med det betrakta barndomen som en väsentlig del av samhället.

3 Barns interaktion i kamratgrupper

Corsaro riktar kritik mot att betrakta utveckling och socialisation som en linjär process från att *vara barn* till att *bli vuxen*. Han definierar socialisation som

children's participation in and production of a series of peer cultures in which childhood knowledge and practices are gradually transformed into the knowledge and skills necessary for participation in the adult world (1985, s 74).

Med ett sådant synsätt som grund menar Corsaro att studier av barns socialisation, utveckling och sociala tillvaro kräver en tolkande ansats. Med hänvisning till Bruner (1986), Cicouel (1974), Valsiner (1987) och Vygotsky (1978) beskriver Corsaro och Eder (1990) en sådan ansats som

essentially interpretive, stressing that children discover a world endowed with meaning and help to shape and share in their own developmental experiences through their participation in everyday cultural routines (s 199).

Genom en tolkande ansats öppnas möjligheten att beskriva och förstå kamratkulturer och barns sociala praktiker.

Kamratkulturer

Enligt Corsaro (1997) är kulturer³ aldrig homogena eller statiska. Kulturer ”pågår” genom vårt agerande tillsammans och är delar av våra liv. De kulturer som barn deltar i under sin barndom tillhandahåller resurser för deras arbete att tillsammans med jämnåriga skapa egna *kamratkulturer*. Kamratkulturer kan betraktas som delar av mer övergripande barndomskulturer som så småningom övergår till olika ”vuxenkulturer”. På så sätt både *reproducerar* barn kulturer som de tar del av och *producerar* sina egna unika kamratkulturer

³ I avhandlingen används kulturbegreppet enligt Corsaros mening.

Teoretiska utgångspunkter

(eng. peer cultures). En kamratkultur definieras av Corsaro och Eder (1990) som

a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interactions with others (s 197).

Kamratkulturer kan beskrivas som barns gemensamma och pågående arbete med att ordna och kontrollera sin tillvaro, såsom den organiserats och presenterats för dem av vuxna, samt med att göra den till sin egen. Utifrån den betraktelsen blir barn högst aktiva medskapare av sina egna liv och av sin tillvaro (Corsaro 1985, 1988).

I interaktion ansikte-mot-ansikte, i specifika sammanhang och inom institutioner konstruerar barn flera *lokala kamratkulturer*. De kännetecknas av en strävan efter att skapa samhörighet och gemenskap mellan dess medlemmar. I det arbetet blir sortering och social differentiering av människor nödvändiga inslag. Corsaro anger, med stöd i sina egna studier bland förskolebarn i Italien och USA, egenskaper som kön och social status som väsentliga medel för social differentiering och formerande av sociala hierarkier. Han betonar också den komplexitet som barns differentierande aktiviteter omfattar.

[D]ifferentiation within groups of children is highly complex and cannot be understood by focusing only on physical dominance. Children frequently compete with and attempt to control one another using a wide range of interpersonal and communicative skills, and status hierarchies are often fluid and constantly changing. Such fluidity and complexity is increased when competition itself (through physical contests, verbal dueling, and narrative skills) is valued more than actually winning (Corsaro, 1997, s 154).

Enligt Corsaro är barns relationer och vänskapsförhållanden integrerade i vardagliga sociala och diskursiva praktiker. På det sättet reflekterar de också de praktiker och kulturer, både lokala och mer övergripande, som de är delar av.

3 Barns interaktion i kamratgrupper

In this view, culture is not simply a force or variable that affects how children come to be or have friends. Rather friendship processes are seen as deeply embedded in children's collective, interpretive reproduction of their cultures. (Corsaro, 1997, s 149)

Tolkande reproduktion

För att framhålla det dubbelsidiga i barns arbete med att reproducera sin omgivning samtidigt som de producerar egna unika kamratkulturer presenterar Corsaro termen *tolkande reproduktion* (eng. interpretive reproduction). Begreppet "tolkande" står för den tillämpning som till exempel en regel eller en norm från vuxenvärlden ges i kamratkulturen.

The term *interpretive* captures the innovative and creative aspects of children's participation in society. Children produce and participate in their own unique peer cultures by creatively appropriating information from the adult world to address their own peer concerns. The term *reproductive* captures the idea that children are not simply internalizing society and culture, but are also actively contributing to cultural production and change. The term also implies that children are, by their very participation of society, constrained by the existing social structure and by societal reproduction. (Corsaro, 2000, s 92).

Genom dessa processer över tid kan barn och deras barndomar sägas bidra till en pågående samhälls- och kulturförändring.

That is, children and their childhoods are affected by the societies and cultures of which they are members. These societies and culture have, in turn, been shaped and affected by processes of historical change. (Corsaro, 1997, s 18)

Det bör påpekas att tolkande reproduktion inte ska ses som mentala processer hos enskilda barn utan som ett kollektivt handlande. Corsaro (1997) beskriver tre olika former av kollektivt handlande som ingår i tolkande reproduktion nämligen 1) barns kreativa appropriering av information och kunskap från vuxenvärlden, 2) barns produktion av och deltagande i ett antal kamratkulturer och 3) barns bidrag till reproduktion och förändring av övergripande vux-

enkulturer. Dessa bygger delvis på varandra. Appropriering av information och kunskap från vuxenvärlden föregår och möjliggör produktion av kamratkulturer, vilket i sin tur bidrar till reproduktion och förändring av vuxenkulturer. Corsaro understryker att aktiviteterna inte ska ses som fördelade över tid så att barn under en viss tid approprierar information från vuxenvärlden, för att sedan kunna skapa kamratkulturer och så småningom genom dem bidra till mer övergripande kulturer. Aktiviteterna pågår parallellt och interagerar med varandra både ”in situ” och över tid.

I tolkande reproduktion är barns språkanvändning och deltagande i *kulturella rutiner* viktiga. Corsaro (1997) menar att språk är centralt både som ett symboliskt system och som ett redskap för att etablera, hantera och skapa sociala sammanhang. Deltagande i kulturella rutiner är en grundpelare i tolkande reproduktion. Det återkommande och ibland ”för givet tagna” i rutiner förser deltagarna med en delad förståelse av vad situationen betyder. Detta innebär en förutsägbarhet som ger en inramning av situationen inom vilken social och kulturell kunskap presenteras, tolkas och produceras.

SITUERADE AKTIVITETSSYSTEM OCH SOCIALA SITUATIONER

Situerade aktivitetssystem

Barns relationsarbete i sociala relationsprojekt kan med Goffmans termer (1961b) beskrivas som *fokuserad interaktion i målinriktade aktiviteter*. Det

3 Barns interaktion i kamratgrupper

innebär möten eller sammankomster med en gemensam fokus som deltagarna delar och är överens om.

Focused interaction occurs when people effectively agree to sustain for a time a single focus of cognitive and visual attention, as in a conversation, a board game, or a joint task sustained by a close face-to-face circle of contribution (Goffman, 1961b, s 7)

I upprepade gemensamma aktiviteter skapas system av regler för och förväntningar på hur människor ska agera. Dessa regler och förväntningar utgör tillsammans med agerandet det som Goffman kallar för *situerade aktivitetssystem* och som han förklarar som *individens interaktiva handlingar i gemensamma sociala projekt*.

Situerade aktivitetssystem tillhandahåller en uppsättning möjliga roller att utöva eller möjliga sätt att agera på i specifika situationer. De består också av regler och normer för hur framträdanden ska bedömas och bemötas.

When the runs of a situated system are repeated with any frequencies, fairly well-developed situated roles seem to emerge: action comes to be divided into manageable bundles, each a set of acts that can be compatibly performed by a single participant. In addition to this role formation, there is a tendency for role differentiation to occur, so that the package of activity that the members of one class of participants perform is different from, though dependent on, the set performed by members of another category. A situated role, then, is a bundle of activities visibly meshed into the activity these others perform (Goffman, 1961b, s 96).

Goffman använder begreppet *situerade roller* i meningen ”sätt att agera i en specifik situation eller ett sammanhang”. De ska inte ses som förutbestämda beteendemönster utan som en uppsättning interaktionserbjudanden, som ständigt står under förhandling och förvandling. Det är i den meningen som *rollbegreppet* används i avhandlingen.

Sociala situationer

Goffman (1964, 1983) menar att all interaktion är socialt situerad, det vill säga lokaliserad i *sociala situationer*. En social situation uppkommer då två eller flera personer möts och kan interagera med varandra. Situationens inramning och interagerandets egna regler och logik bestämmer vad som sedan sker. Varje social situation bär med sig en uppsättning regler och förväntningar på hur deltagarna ska agera, men i interaktionen sker också tolkningar och förändringar av dessa.

Situationens inramning eller ramverk (Goffman, 1986) anger till exempel om handlingar ska tas ”på skoj” eller ”på allvar”. En situation som primärt kan synas vara på allvar kan genom en uppsättning överenskommelser mellan deltagarna, vilka Goffman benämner som ”keys”, omvandlas till att vara på skoj istället. Det sättet att transformera meningen i en situation genom att skifta ramverk benämner Goffman för ”keying”.

Goffmans teorier om människors agerande i sociala situationer och i situerade aktivitetssystem har bidragit till att finna begrepp och modeller för att beskriva komplexiteten i barns relationsarbete. Med Goffmans terminologi kan detta förstås som aktiviteter i gemensamma, målinriktade sociala projekt. Relationsarbete och relationsprojekt ses som inramade sociala situationer eller som situerade aktivitetssystem där normer, regler och roller för interaktionen visserligen är givna, men där också utrymme för förhandling och förändring finns.

Socialt och moraliskt ansvar i sociala situationer

Deltagande i sociala situationer och i produktionen av förväntningar och regler för socialt samspel innebär att vi ställs ansvariga för det vi säger och gör både på ett intellektuellt och moraliskt plan. Edwards (1997) skriver:

When people describe events, they attend to accountability. That is to say, they attend to events in terms of what is normal, expectable, and proper; they attend to their own responsibility in events, and in the reporting of events; and they invoke notions of motive, causation, justification and cognition (s 7).

Uttrycket att hållas *accountable* för sina handlingar menar Buttny (1993) vara sprunget ur metaforen "keeping an account' of one's conduct" (s 7). *Accounts*⁴ gör handlingar förståeliga och motiverade i sitt sammanhang. Med referens till Garfinkel (1967) beskriver Shotter (1984) hur "accounts" fungerar:

[A]n account of an action or activity is concerned with talking about the action or activity as the activity it is; it works, if it works at all, to render the activity, to those who confront it or are involved in it, as something 'visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., 'accountable' (s 3).

Goffman (1971) beskriver hur människor genom vad han kallar för "remedial work" eller "remedial interchanges" försöker förklara eller "reparera" sitt handlande i situationer som moraliskt kan ifrågasättas.

The function of remedial work is to change the meaning that otherwise might be given to an act, transforming what could be seen as offensive into what can be seen as acceptable (s 109).

⁴ Det engelska begreppet *account* går inte att översätta direkt till svenska. Det finns ingen direkt passande term med motsvarande mening. För att få texten att flyta i avhandlingen kommer orden förklaring, motiv och skäl att användas även om de inte är helt likvärdiga. På samma sätt kommer termen *accountable* att ersättas med motiverad, rättfärdigad eller förklarlig i sitt sammanhang.

Teoretiska utgångspunkter

Ett sätt att hantera sådana situationer är att ge "accounts" för sina handlingar och göra dem förklarliga och motiverade i sammanhanget. "Accounts" kan vara av olika slag menar Goffman (1971):

1. Genom att neka till och bestrida att handlingen utförts eller förklara bort att den har hänt.
2. Genom att gå med på att situationen har uppstått men förklara att omständigheterna var sådana att handlingen får en helt annan mening än vad den visar.
3. Genom att ta på sig skulden men förklara sig okunnig och omedveten om konsekvenserna eller till exempel förklara att det inte var allvarligt menat utan på skoj.
4. Genom att förklara sig oförmögen att kunna "förstå" situationen och konsekvenserna av sitt agerande på grund av till exempel berusning, drog-påverkan, psykisk sjukdom eller ålder (t.ex. "för ung" eller "för liten").
5. Genom att ge förklaringar som till exempel innebär att man har varit oförsiktig eller slarvat i sammanhanget.

Förklarandet eller rättfärdigandet av en handling, som kan tillskrivas en negativ mening, innebär att *transformera* dess innebörd till något annat än vad den först tycktes vara (Buttny 1993). Det innebär inte att "ljuga" om en situation utan snarare att förklara handlingar genom att på olika sätt använda sig av de ramverk som finns att tillgå.

[I]n constructing an account an actor can draw on a variety of contextual and background conditions which can alter the understanding and evaluation of the incident in question (Buttny, 1993, s 6).

På så sätt ställs människor moraliskt ansvariga för sina handlingar i dubbel bemärkelse, både för handlingarna i sig och för att sedan försöka förklara och rättfärdiga dem i ett sammanhang där de ifrågasätts eller kan ifrågasättas.

3 Barns interaktion i kamratgrupper

Goffman (1971) för ett resonemang om hur ”accounts” kan betraktas som bra eller som dåliga beroende på i vilken inramning de framställs.

The goodness or badness of an account must, of course, be distinguished from its trueness or falseness. True accounts are often good, but false accounts are sometimes better. As suggested, the possibility of introducing a false, good account adds flexibility, making it feasible to bypass rules or break them with impunity provided only that proper wit is applied (s 112).

Med en inramning av ett relationsprojekt kan till exempel handlingar för att utesluta någon ur aktiviteter eller gemenskaper med hjälp av olika ”accounts” rättfärdigas och förklaras som motiverade och nödvändiga i sammanhanget. ”Accounts” kan på det sättet fungera både för att underbygga och motivera och för att förklara och rättfärdiga uteslutande handlingar i barns relationsarbete.

SOCIALA PRAKTIKER OCH MEDIERAT HANDLANDE

Sociala praktiker

I ett sociokulturellt perspektiv på människors handlande kan barns relationsarbete och relationsprojekt betraktas som *sociala praktiker*, vilka omfattar det barnen gör tillsammans i kontextuellt inramade sammanhang. Sociala praktiker har skapats och utvecklats genom människors interagerande inom ramen för de sociokulturella förhållanden som omger dem och kan på det sättet beskrivas som historiska och kulturella.

Sociala praktiker inbegriper också, liksom sociala situationer och situerade aktivitetssystem, kunskap om och regler för människors agerande i dem. Handlingar och interaktion ses på det sättet som situerade i sociala praktiker samtidigt som sociala praktiker formas och förändras genom interagerandet i dem. Det kan uttryckas som att människors handlande och sociala praktiker konstituerar varandra (Säljö, 2000).

Sociala praktiker står ständigt under förvandling och utveckling på flera olika plan samtidigt. Människors handlande kan därmed förklaras vara situerat i flera olika kontexter på en och samma gång. Det utgör del i större historiska och kulturella sammanhang samtidigt som det kan relateras till en just nu pågående social praktik. Barns sociala relationsprojekt kan förstås som sociala praktiker. De är situerade i skolan som institution, dess organisation och historiska utveckling samtidigt som de är delar av den ständigt pågående interaktionen i den aktuella skolan, i den specifika barngruppen och i den barndom som just de barnen är en del av. Resonemanget kan jämföras med Corsaros beskrivningar av ”lokala kamratkulturer” som är delar av större barndomskulturer och bidrar samtidigt till ännu mer övergripande kulturer och till samhället. Dessutom kommer de så småningom att utgöra bidrag till just de här barnens vuxenkulturer.

Kulturella redskap

Kunskap om och för att agera i sociala praktiker finns ”lagrad” i artefakter eller redskap som människor använder sig av i olika situationer. De kan vara fysiska (eng. tools) såsom kläder, pennor och leksaker eller psykologiska/intellektuella (eng. signs) där språket utgör det mest centrala redskapet. Genom användandet av redskap, som finns att tillgå i omgivningen, organis-

3 Barns interaktion i kamratgrupper

rar människor sitt agerande i sociala praktiker. Redskap är i sitt användande knutna till historiska och kulturella praktiker och betecknas av Wertsch (1985, 1991, 1998) därför som *kulturella* eller *medierade*.

Kulturella redskap, språket inkluderat, betraktas alltid som materiella till sin karaktär och fungerar som resurser eller hjälpmedel i sociala praktiker. Tillvaron kan på så sätt sägas tillhandahålla möjligheter till att agera på olika sätt, vilket kan jämföras med Goffmans (1961b) resonemang om hur situerade aktivitetssystem tillhandahåller möjliga roller att utföra i sociala situationer. Hur reglerande, stödjande och med vilken kraft kulturella redskap inverkar på en situation är svårt att uttala sig om.

Enligt Wertsch (1998) är makt och auktoritet alltid ojämnt fördelade i en social praktik genom att vissa aktörer tar eller tilldelas makt över andra. Inom institutioner kan till exempel makt vara formellt fördelad genom organisatoriska strukturer, men samtidigt kan den skapas och distribueras i den vardagliga interaktionen mellan deltagarna. I båda fallen har kulturella redskap viktiga funktioner för hur makt fördelas och inverkar på interaktionen. När man i skolan organiserar verksamheten utifrån barnens ålder, där äldst har högst och yngst har lägst ställning i en social hierarki, kan detta bli maktmedel i barns samspel med varandra.

Introduktionen av ett nytt redskap förändrar människors agerande i sociala praktiker. Nya eller sedan tidigare inte kända redskap kan skapa både möjligheter och hinder för människors agerande. Kulturella redskap transformerar sociala praktiker genom att *mediera* handlingar och kunskap.

Medierat handlande

För att försöka förstå människors agerande i sociala praktiker, eller *medverkan* (eng. *agency*) som Wertsch, Tulviste och Hagstrom (1993) benämner det, är det nödvändigt att studera både de individer som agerar tillsammans och de redskap som de agerar med hjälp av. Grundantagandet om redskaps medierande funktion medför vid analys av människors medverkan i sociala praktiker att det ska förstås utifrån dess sociokulturella sammanhang.

Mediational means such as language in its various uses do not emerge de novo in small groups or individuals; instead they are embedded in a sociocultural milieu and are reproduced across generations in the form of collective practices (Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993, s 342).

I ett sociokulturellt perspektiv betyder interaktion att medverka i och bidra till en pågående produktion och reproduktion av sociala praktiker. Vid studier av detta utgörs analysenheten av hur människor agerar i sociala praktiker med hjälp av medierande redskap, *agent-acting-with-mediational-means* (Wertsch, 1998, s 24). Med det här som grund blir lärande av och till att ta del i sociala sammanhang en fråga om att kunna ”hantera” eller ”bemästra” (eng. *mastery*) redskap i olika situationer. Wertsch (1998, s 50) beskriver detta som “*knowing how* [min kursivering] to use a mediational means with facility”.

Medierat handlande tjänar ofta flera syften på en och samma gång och de kan ibland vara i konflikt med varandra. Exempel på detta i barns relationsarbete är att handlingar för att innesluta någon i gemenskap samtidigt kan medföra uteslutning av någon annan. Omvänt kan handlingar för att utesluta någon samtidigt stärka samhörighet och gemenskap med andra.

Vygotsky (1986) framhåller att redskap i första hand används i sociala syften, för att interagera med, och att de först senare blir medel för att också försöka

förstå sammanhang och utveckla sitt eget tänkande. Kulturella redskap fyller väsentliga funktioner i sociala praktiker genom att de medierar kunskap både på ett individuellt och kulturellt plan samtidigt som de konstrueras, formas och utvecklas i dem.

ETT KORT SAMMANDRAG

Så här långt har barns relationsarbete och relationsprojekt relaterats till tre olika men ändå närliggande teoretiska ansatser. Med hjälp av Corsaros begrepp kan de beskrivas som ett arbete med att tolkande reproducera *lokala kamratkulturer*. Goffmans begrepp för människors agerande i *sociala situationer* och i *situerade aktivitetssystem* kan användas för att beskriva hur barns interaktion och sociala handlande kan förstås som ständigt pågående sociala relationsprojekt i skolan. Slutligen har de sociokulturellt förankrade begreppen *sociala praktiker* och *medierat handlande* introducerats för att göra det möjligt att förstå relationsarbetets och relationsprojektens större och vidare kulturella sammanhang. De här teoretiska resonemangen implicerar följande utgångspunkter vad gäller barns relationsarbete och relationsprojekt:

- barns handlande och interaktion betraktas som situerat i sociala situationer och som kontextuellt avhängigt.
- sociala praktiker och kulturer produceras, reproduceras och konstitueras genom barns kollektiva handlande.
- omgivningens tillhandahållande av och barns användande av kulturella medel, artefakter eller redskap i sociala situationer betraktas som centrala för barns sociala agerande.
- språket har en central roll som redskap i sociala sammanhang.

I nästa avsnitt kommer språket som ett centralt redskap att närmare tas upp. Mer specifikt uppmärksammas kategorisering som en kommunikativ aktivitet och användandet av språkliga kategorier som resurser i arbetet med att ordna den sociala tillvaron.

SPRÅK – ETT KULTURELLT REDSKAP

Genom att starkt betona språket och kommunikativa mikroprocesser som väsentliga i interaktiva sammanhang menar Corsaro (1988) att den tolkande ansats som han föreslår utvidgar en konstruktivistisk syn på lärande och socialisation. Han menar att det är i interaktion och kommunikativa aktiviteter som barn får möjlighet att överlägga och skapa mening i sin tillvaro och att en tolkande ansats i analysen av sådana pågående aktiviteter är användbar för att nå större insikt i barns sociala tillvaro.

It is within these microprocesses involving children's interactions with care-takers and peers that a conception of social development as a productive-reproductive complex becomes most apparent. In everyday interactions with others, young children are using the very communicative competencies they are in the process of acquiring and are learning more about the culture that they, as co-participants, are communally producing. In this sense, the interpretive approach does not take for granted the first, external production, phase of Vygotskys model of appropriation. Instead, this first phase is seen as the collective and creative production of social order. (Corsaro, 1988, s 2)

Corsaro (1985) framhåller alltså språket som ett centralt redskap för barns interaktion i kamratgrupper och för deras konstruerande av sin sociala tillvaro.

Language and discourse become the most critical tool for the child's construction of the social world, because it is through language that social action is generated (s 74).

3 Barns interaktion i kamratgrupper

Enligt Vygotsky (1986) är språk ett redskap vars primära funktion är att kommunicera med. Det är en viktig resurs för både social samvaro och individuellt tänkande och för att framställa och förstå saker, fenomen och människor. Vygotsky har främst beskrivit relationen mellan språk och tänkande hos individer, men i hans texter om språkets medierande funktion finns också stöd för att betrakta språk som redskap i sociala sammanhang.

Med utgångspunkt i Vygotskys (1986) och Bahktins (1981, 1986) teorier definierar Wertsch (1998) *språk* (eng. language) som ett kulturellt redskap och *tal* (eng. speech) som en form av medierat handlande. Den minsta och mest centrala enheten i talet är *uttalandet* eller ”ordet i sin användning”. Vygotsky skiljer mellan ords *innebörd*, vilket står för den individuella tolkningen och *betydelse*, som ger ordet en kollektiv eller social mening i sitt sammanhang. Det är *ordbetydelsen* som är den enhet vi kan studera, alltså språket i sin användning (Vygotskij, 1999). Volosinov (1973) beskriver språkets materiella egenskaper och härkomst från socialt ordnade praktiker.

Every sign, as we know, is a construct between socially organized persons in the process of their interaction. Therefore, the forms of signs are conditioned above all by the social organization of the participants involved and also by the immediate conditions of their interaction. When these forms change, so does sign (s 21).

Betydelse och mening skapas alltså genom människors agerande i och organiserande av sociala praktiker. Utifrån det perspektivet blir språket ett effektivt redskap för att ordna den sociala tillvaron. Med hjälp av språket kan man klassificera, beteckna, sortera och kategorisera tillvaron för att skapa ordning och mening i den. Det kan därmed ses som en nödvändig resurs i arbetet med relationer och med att ordna sin sociala tillvaro.

Benämna och kategorisera

Enligt Billig (1995) är sortering och kategorisering nödvändigt i människors arbete med att skapa grupper och gruppidentiteter:

For groups to exist, individuals must categorize themselves in group terms ... to be a member of an 'ingroup' entails a categorical distinction from an 'out-group' (s 66).

När människor benämner eller kategoriserar en relation som de ingår i presenterar de sig själva, alltså sin identitet i sammanhanget. Goffman (1971) skiljer på social och personlig identitet i den meningen att social identitet framställs genom att kategorisera sig själv eller bli kategoriserad i etablerade kategorier såsom kön, ålder och socialgrupp, medan personlig identitet knyts till *förankrade sociala relationer*. De uppstår och ingår i ramverk där individer utgör varandras förutsättningar och personligen identifierar varandra genom att benämna relationen med hjälp av en förankrad beteckning som till exempel bror, fru eller kompis. På det sättet fungerar benämningar av relationer som redskap i sociala samspel. De ger information om relationens slag och grad av förankring och identifierar den andra parten i relationen. Utöver språkliga benämningar används också andra redskap för att förankra och utmärka relationer. En kärleksrelation kan till exempel förkunnas genom användandet av fysiska redskap såsom förlovnings- och vigselringar eller genom specifika handlingar som att hålla om varandra eller kyssas öppet. Varje sådan handling, som förbinder människor med varandra i en relation, har historiskt förankrats i sociala praktiker och dess mening tolkas och förstås sedan i sitt kontextuella sammanhang. Även kunskaper om och förståelsen av sociala relationer medieras genom människors agerande med hjälp av sådana *tie-signs* som Goffman kallar dem.

3 Barns interaktion i kamratgrupper

Tie-signs could be said to form a language of relationships...they are means of taking up a position or alignment in a situation and simultaneously giving evidence that this has been done (Goffman, 1971, s 225).

Det som Goffman benämner som *förankrade relationer* kan liknas vid det Sacks (1992) betecknar som *standardiserade par*. Det är en typ av kategorier som används för att beskriva människor som har en relation med varandra där den ena parten förutsätter och identifierar den andra. Exempel på sådana är hustru - man, förälder - barn och bror - syster. Barns kategoriseringar av varandra som "kompisar" och "bästisar" kan ses som exempel på sådana *standardiserade par* eller *förankrade relationer*.

Benämndet eller kategoriserandet av människor beskrivs av Sacks (1992), Hester och Eglin (1997), Jayyusi (1984) och Silverman (1998) som en *members activity*⁵, en av deltagarna själva organiserad aktivitet som går ut på att skapa mening och ordning i tillvaron. *Membership categories* (MC) är klassifikationer eller sociala indelningar (eng. social types) av människor. Att kategorisera betyder i det här sammanhanget att sortera människor som medlemmar av en viss kategori utifrån det som de tillskrivs ha gemensamt.

Enligt Edwards (1997) syftar kategoriseringar till att skapa "standarder" för likhet och olikhet där kategorier används "to make distinctions in the world, to define membership, in ways that are relevant to the accountability of actions" (s 243).

Sacks (1992) menar att kategorier tillhandahåller en socialt konstruerad och gemensam kunskap som används som resurs i sociala sammanhang. Katego-

⁵ Inom Membership Categorization Analysis – MCA, en etnometodologisk inriktning av konversationsanalys.

Teoretiska utgångspunkter

rier har genererats kulturellt och historiskt i sociala praktiker och är bärare av en kulturellt förankrad kunskap, som i sin tur medierar sociala handlingar och ger dem mening samt producerar och bekräftar identiteter. Edwards (1997) beskriver det som att:

Category terms, for both objects and persons, are used in ways designed to perform social action, not only in current talk, but in a historical sense, being invented precisely for such uses (s 243).

Likt Goffmans "tie-signs" förklaras kategorier ha vissa kännetecken knutna till sig vilka benämns som kategoribundna kännetecken, egenskaper och aktiviteter (Hester & Eglin, 1997; Jayyusi, 1984; Sacks, 1992). Medlemmar av en viss kategori förväntas vara eller agera på vissa sätt och människor som agerar på vissa sätt kan kategoriseras som medlemmar av en specifik kategori. På så sätt kan en kategorisering utgöra förklaringar till eller förväntningar på människors agerande.

The tie between account and actions is here located *in* the category ... That one is supposed to do something (category-bound obligations, category-bound tasks), or one is entitled to do it, can stand as sufficient explanation for why one is doing that and is self-evidently available as a general reason for acting in certain ways, in given contexts (Jayyusi, 1984, s 37).

Sammanfattningsvis kan delar av barns relationsarbete och relationsprojekt i skolan förstås som kommunikativa aktiviteter. I nästa avsnitt fokuseras det institutionella sammanhang och den arena där detta sker, nämligen skolan.

SKOLANS SOCIALA LIV

Det sociala livet i skolan utvecklas och förändras inom de institutionella ramarna för verksamheten. Interaktiva mönster mellan barn, vuxna och

3 Barns interaktion i kamratgrupper

barn – vuxna konstrueras och utvecklas över tid. Dessa mönster av relationer och samspel ingår i sociala praktiker där institutionella koder och regler förankras och får mening. Ett sådant arbete kan förstås som en form av anpassning till skolans koder och regler, något som liknar det Goffman (1961a, 1973) kallar *primära anpassningar till instrumentellt formella organisationer*⁶. Det kan också vara så att de strukturer, regler och normer som finns inom en sådan organisation kan användas som resurser för att motsätta sig eller kringgå den formellt organiserade verksamheten. Detta benämner Goffman som *sekundära anpassningar till verksamheten* (eng. secondary adjustments) vilket innebär:

any arrangement by which a member of an organisation employs unauthorised means, or obtains unauthorised ends, or both, thus getting around the organisation's assumptions as to what he should do and get and hence what he should be (1961, s 189).

Olika slag av sekundära anpassningar inom en organisation skapar och upprätthåller institutioners *underlife* (Goffman 1961a) som på svenska översatts till institutioners *dolda liv* (Goffman 1973). Det ”dolda”⁷ eller snarare ”underliggande” livet är handlingar och aktiviteter som bryter mot, motsätter eller stör officiella normer och regler. Det existerar parallellt med eller som en reaktion mot den formellt organiserade verksamheten. Detta innebär att institutioners underliggande liv utvecklas *med hjälp av* det officiella systemet som kan sägas *tillhandahålla* resurser för att bedriva de sekundära anpassnings-

⁶ Det finns självklart väsentliga skillnader mellan skolan som institution och mentalsjukhus som Goffman här refererar till. Liknelser mellan dem kan och ska inte göras. I den här studien utgör skolan ett exempel på en instrumentellt formell organisation där situerade system av samordnade aktiviteter konstrueras, konstitueras och institutionaliseras genom människors kollektiva handlande.

⁷ Att översätta ”underlife” med institutioners ”dolda liv” är enligt min mening inte så bra. Frågan väcks om i vilken mening livet skulle vara dolt. Enligt mig är det för de involverade högst synligt och påtagbart. Termen ”underliggande” anser jag passa bättre även om inte heller den är helt bra. Den kommer dock att användas i avhandlingen.

projekten. Goffman (1961a) benämner det här arbetet som *working the system*.

Corsaro & Eder (1990) beskriver barns ansträngningar att hantera vuxnas auktoritet och skaffa sig kontroll över tillvaron som ett av de mest centrala inslagen i skapandet av kamratkulturer. När Corsaro (1997, 2000) utvecklar detta närmare ansluter han sig till Goffmans resonemang om sekundära anpassningar och om konstruerandet av institutioners underliggande liv. Han beskriver hur det underliggande livet på de förskolor han studerade existerade både jämsides med och i reaktion mot institutionella regler och normer. Barns sekundära anpassningar i förhållande till den formellt organiserade förskoleverksamheten beskriver Corsaro som "innovative and collective responses to the adult world" (1997, s 134). Han menar också att detta var ett sätt för barnen att få kontroll över sin tillvaro:

Children attempt to evade adult rules through collaboratively produced secondary adjustments that enable them to gain a certain amount of control over their lives (Corsaro, 1997, s 302).

Enligt Corsaro stärkte barnen genom arbetet med sekundära anpassningar sin identitet som en grupp i förhållande till andra grupper till exempel personalen på förskolan och andra vuxna.

När det gäller barns arbete med relationer och med att ordna den sociala tillvaron i skolan har detta inslag av både primära och sekundära anpassningar till den formellt organiserade verksamheten. Skolan har formella regler och normer för hur socialt samspel ska fungera och verksamheten är formellt organiserad för att den ska kunna bedrivas enligt sitt ändamål. En avsikt med det här studien kan med Goffmans termer beskrivas som att försöka få insikt i hur barnen agerar i skolan för att primärt anpassa sig till den formellt organi-

3 Barns interaktion i kamratgrupper

serade verksamheten samtidigt som de arbetar för att skapa egen ordning och mening. Barnens arbete med att anpassa sig till och upprätthålla en institutionell ordning samtidigt som de arbetar med relationer till varandra, interagerar i kamratgrupper och skapar lokala kamratkulturer kan liknas vid två olika integrerade projekt i skolan. Att betrakta barns relationsarbete som sekundära anpassningar till den formellt organiserade verksamheten och med hjälp av den bedriva relationsprojekt har i den här studien av det sociala livet i skolan varit givande.

4

ATT STUDERA BARNNS RELATIONSARBETE I SKOLAN

För att studera *vad och hur barn gör* när de arbetar med relationer i skolan tedde sig valet av en etnografisk ansats naturligt redan vid studiens inledande planering. Corsaro och Evaldsson som var tidiga inspiratörer till avhandlingsarbetet skriver:

[I]f one really wants to capture the rich social world of children's lives and peercultures it is necessary to do extended fieldwork. Literally this means that one has to enter children's play and be willing to get pants dirty and shoes muddy. (Evaldsson & Corsaro, 1998, s 381)⁸

Enligt Hammersley och Atkinson (1995) karaktäriseras etnografisk forskning främst av att forskaren aktivt deltar i människors dagliga liv under en längre tidsperiod i syfte att med hjälp av olika metoder producera ett så stort och

⁸ Liknande framställningar har gjorts av flera tidigare forskare (t.ex. Schutz 1964, Blumer 1969, Denzin 1971) i samband med att "naturalismen" växte fram som ett kritiskt svar på positivismen.

flerdimensionellt material som möjligt om det problem som studeras. Människors liv och agerande studeras i olika sammanhang i vardagstillvaron för att försöka skapa länkar mellan det som sker i situationen och dess kontext och med utgångspunkt i både deltagarnas och forskarens betraktelser av händelser (Beach, 1997).

Willis (2000) framhåller att främsta fokus i etnografiska studier är människors meningsskapande praktiker (eng. practice of meaning-making), alltså både människors kollektiva handlingar och de medel som de använder och producerar kulturer med. Kulturer och kulturell mening förklarar han som:

concretely articulated as that which 'makes sense' in, of and by the connection between different elements of a cultural form or set of practices – action, language, interaction, the use of objects and artifacts, bodily presence, disposition and style, configurations of gesture and posture, ways of walking and talking (s 4)⁹

Den etnografiska ansats som valts i den här studien omfattar, utöver de metodiska implikationer som tagits upp, också några teoretiska grundantaganden. Med Silvermans (2001) termer kan de sammanfattas i tre grundläggande premisser, vilka stämmer väl överens med de teoretiska utgångspunkterna för den här studien.

1. *Common sense* is held to be complex and sophisticated rather than naive and misguided.
2. *Social practices* rather than perceptions are the site where common sense operates: the focus is on what people are doing rather than upon what they are thinking, e.g. talking to one another, having meetings, writing documents etc.

⁹ Det här kan jämföras med Corsaros och Eders (1990) definition av kamratkulturer, återgiven i kapitel 3.

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

3. *Phenomena* are viewed within inverted commas. This means that we seek to understand how any 'phenomenon' is locally produced through the activities of particular people in particular settings (s 70).

Premisserna ovan omfattar ett antagande om att människors agerande har olika betydelser och mening i olika kontexter. Detta bör särskilt uppmärksammas vid studier av kommunikation och språk, då språkliga liksom andra sociala handlingar måste förstås i förhållande till var och när de uppträder. Men det betyder inte att mening skapas på nytt i varje situation. Bruner (1990) beskriver hur ords och handlingars betydelser till stor del redan finns lagrade i de symboliska system som människor använder för att konstruera mening i samtal.

[They are] already there, deeply entrenched in culture and language. They constitute a very special kind of communal tool kit whose tools, once used, made the user a reflection of the community (s 11).

Miller (1997) uttrycker sig på ett liknande sätt om människors kommunikation i sociala sammanhang:

Social settings might be said to 'provide' their members with discursive resources and opportunities for constructing a variety of social realities. Situationally 'provided' discourses shape and guide (but not determine) what might be said in social settings (s 26).

Med de här antagandena som utgångspunkt har etnografiska studier som huvudfokus att studera hur vardagstillvaron organiseras genom människors agerande och kommunicerande i sociala praktiker. I den här studien innebär det att fokusera barns interaktion och kommunikation i det kontinuerliga relationsarbete som de bedriver för att ordna den sociala tillvaron i skolan.

FÖRBEREDELSE OCH TILLTRÄDE TILL FÄLTET

Våren 2000 genomfördes på en skola en pilotstudie i en klass skolår fem under lite drygt en månads tid. Barnen i klassen följdes under lektioner och raster. Situationer och aktiviteter som ansågs vara av relevans för deras relationsarbete nedtecknades som fältanteckningar. Tillträde att få göra pilotstudien ordnades via personliga kontakter med skolsköterskan, som tillfrågade en lärare om denna kunde tänka sig att släppa in en utomstående forskare i sin verksamhet. Läraren ställde sig positiv till detta och pilotstudien genomfördes. Eftersom samma lärare inför höstterminen skulle börja undervisa i en ny klass i skolår fyra på en annan skola föll det sig naturligt att fråga henne om tillträde att få följa den nya klassen under kommande läsår. Läraren gav sitt samtycke och huvudstudien kunde planeras till att påbörjas vid höstterminens start.

I ett telefonsamtal med skolans rektor under slutet av vårterminen informerades han om den planerade studien och tillstyrkte genomförandet av den. Efter att ha fått ta del av skriftlig information om studien fick barnens föräldrar skriftligen ge sin tillåtelse att låta sitt barn delta¹⁰. Inför skolstarten informerades även all övrig personal på skolan om studien, dess syfte och genomförande samt om den roll jag ämnade anta på skolan¹¹.

¹⁰ Se bilaga 2.

¹¹ I sådana här studier är det av stor vikt att öppet deklarerera sitt syfte och sin roll för alla inblandade. Det har påpekats av bland andra Garpelin (1997) och Beach (1995) som i sin undersökning också fick möjlighet att studera konsekvenserna av detta.

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

Den kunde annars kanske te sig något märklig i förhållande till eventuella förväntningar på en vuxens roll i en skolkontext.

I ett förberedande möte med klassläraren och ytterligare en lärare, som skulle undervisa i klassen en dag i veckan, diskuterades fältarbetet, forskarrollen och ömsesidiga förutsättningar och förväntningar mer ingående. Jag framförde då tydligt att mina intentioner var att följa barnen i klassen och försöka få bli en del av deras grupp varför jag ville försöka hålla mig borta från uppgifter som kunde kopplas till en lärarroll. Det innebar att jag inte kunde gå in och ta del i undervisningen på något sätt samt att jag inte kunde fungera som någon slags "rastvakt" då jag umgicks med barnen på rasterna. Lärarna kunde alltså inte räkna med mig som en tillgång i sitt arbete. De ställde sig från början något tveksamma till hur det skulle fungera men det visade sig tidigt vara oproblematiskt. Min närvaro, enligt producerade reflexiva data¹² angående mitt tillträde till och mottagande på skolan, verkade snabbt accepteras av både barn och vuxna.

Rollen som deltagande forskare i en barngrupp är inte självklar och har inneburit en hel del förberedelser samt reflektioner under arbetets gång (se vidare Ball, 1990; Burgess, 1984; Garpelin, 1997; Hammersley & Atkinson, 1995). Min roll i förhållande till barnen i gruppen var inte helt okomplicerad men blev efter hand tydlig, positiv och därefter hanterlig. Jag ansträngde mig tidigt för att så noggrant som möjligt försöka förklara för barnen syftet med min närvaro i klassen, både inför hela gruppen och för varje barn. Ett par veckor in

¹² I samband med att fältanteckningarna skrevs ut till dataskrivnen text nedtecknades också reflektioner i efterhand över situationer som uppstått under fältarbetet. Flera av dem bestod av reflektioner om min egen roll och medverkan i noterade situationer. De här anteckningarna har inte bildat underlag för några specifika analyser men däremot för de etiska överväganden som gjorts under studiens gång.

Metod och analys

på höstterminen hade jag ett individuellt samtal med alla barn i klassen. Syftet var främst att få möjlighet att lära känna varje barn lite närmare. Vi samtalade om erfarenheterna av att ha börjat i skolår fyra, i en ny klass med ny lärare, om tidigare relationer och om nya kontakter. Vi pratade om boende, familjesituationer och fritidsaktiviteter. Ett annat viktigt syfte med samtalen var att informera varje barn om avsikten med min närvaro och ge dem tillfälle att ställa frågor om mig, både som person och forskare. De fick också möjlighet att fråga om studien, eller snarare om "boken" som skulle skrivas om dem, för det var den som barnen ställde i fokus under både de här samtalen och det fortsatta fältarbetet.

Jag markerade tydligt min roll som tillhörig barngruppen och inte de vuxna på skolan genom att gå in genom barnens ingång, hänga mina kläder på en egen krok i deras kapprum, inte vistas i personalutrymmen, inte hjälpa till i undervisningen, inte ta några beslut angående vad som var tillåtet eller inte tillåtet att göra och inte heller påtala regler och gränssättningar. Jag intervenerade inte direkt i konflikter men tog naturligtvis ett vuxenansvar om någon skadades eller riskerade att skadas. Mina intentioner var att försöka skapa relationer med barnen på deras initiativ och villkor som en forskande nyfiken vuxen som var intresserad av deras relationer i skolan. Det innebar en alldeles egen och speciell roll i en skolkontext.

STUDIENS GENOMFÖRANDE OCH DATAPRODUKTION

Under skolåret 2000/2001 följdes klassen med deltagande observationer som huvudinstrument för dataproduktionen. Besöken på skolan gjordes i genom-

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

snitt två dagar i veckan, med jämn spridning över skolåret. Sammanlagt gjordes 62 besök som motsvarar ca 300 timmar, inkluderande dataproduktion, deltagande i aktiviteter och relationsskapande arbete. Data producerades utifrån observationer i form av fältanteckningar. Efter varje fältstudiedag renskrevs fältanteckningarna på dator. Dessa har sedan bearbetats, sorterats och strukturerats på ett flertal olika sätt med hjälp av databearbetningsprogrammet NUD*IST 4, för kvalitativ data. Huvudsakligen har programmet använts till att sortera materialet i olika teman och grupperingar.

Observationerna gjordes under både lektioner och raster. På lektionerna placerade jag mig oftast i ett av de främre hörnen av klassrummet, där en dator var placerad. Jag kom på det sättet att sitta vänd mot barnen och fick en god överblick över rummet. Barnen satt huvuddelen av skolåret placerade två och två i traditionella skolbänkar uppställda i tre rader och vända framåt i klassrummet, vilket delades av från de tre bänkraderna med hjälp av låga bokhyllor. På bokhyllornas andra sida var ett större runt bord placerat med möjlighet att sitta och arbeta vid detta då tillfälle gavs. I anslutning till klassrummet låg ett grupprum med extra arbetsplatser för barnen. Grupprummet utnyttjades också till undervisning av barn i mindre grupper¹³.

Den mesta tiden i klassrummet tillbringade jag på platsen vid datorn (som sällan användes av barnen). När barn placerade sig på andra ställen följde jag ibland med och satte mig tillsammans med dem. Jag försökte annars att hålla mig relativt stillasittande och inte gå runt och samtala under lektionstid. En anledning till det valet var att det endast var vuxna berättigat att fritt gå runt i klassrummet och kommunicera öppet och eftersom min ambition var att

¹³ En figur av klassrummet och beskrivning av skolan ges i kapitel 5.

Metod och analys

dämpa min vuxenauktoritet blev det mest naturligt att likt barnen sitta stilla under lektionstid. När det blev rast följde jag med barnen ut i kapprummet där det oftast gjordes upp om aktiviteter och umgänge för rasten. Blev jag inbjuden att delta i någon aktivitet gjorde jag det, annars brukade jag placera mig på en bänk på skolgården eller vid fotbollsplanen på baksidan av skolbyggnaden där jag kunde observera aktiviteter och föra fältanteckningar. Vid de tillfällena fick jag många gånger sällskap av något/några barn i klassen, vilket gav möjligheter till informella samtal. När jag på raster umgicks med barnen och inte fick möjlighet att anteckna satte jag mig direkt efter rastens slut i ett enskilt utrymme och skrev ner observationer i efterhand.

Till andra aktiviteter och lektioner såsom slöjd och idrott försökte jag oftast ta följe med några av barnen. Vid omklädning inför gymnastiken vistades jag endast i flickornas omklädningsrum. Det valet innebar en tydlig markering från min sida att inte anta en traditionell vuxenroll på skolan. Det var totalt tabubelagt för någon av det motsatta könet att beträda varandras omklädningsrum om denne inte ägde auktoritet som personal på skolan. En vistelse i poj-karnas omklädningsrum hade inneburit en kraftig överträdelse och ett uppvisande av respektlöshet från min sida.

Min roll i skolan var som tidigare nämnts speciell men därmed inte särskilt svår att hantera, även om mitt agerande inte föll sig helt naturligt i alla situationer. En mycket övergripande beskrivning av min plats i barngruppen visar på två olika rollutföranden, antingen som en vuxen deltagare i barnens aktiviteter och sociala situationer eller en mer passiv roll. De kan med Burgess (1984) termer, med hänvisning till Gold (1958), beskrivas som att växla mellan att vara *deltagande observatör* och *observatör som deltagare*.

Fältanteckningar från observationer

Fältanteckningar fördes kontinuerligt under observationstillfällena eller i direkt anslutning till dem. Beach (1997) med stöd i Clifford (1990) beskriver tre olika typer av fältanteckningar. Den första betecknas som *inskriftioner* och består av anteckningar om händelser nedskrivna så precist och nära observationerna som möjligt. Beach betonar att vi i samband med det sättet att fältanteckna också måste reflektera över hur anteckningarna gjordes och vad de egentligen står för.

Den andra sortens fältanteckningar betecknas som *transkriptiva* till sin form och omfattar nedteckningar av talat språk, såsom konversationer och berättelser. De här anteckningarna presenterar deltagarnas framställanden och förklaringar i situationer som observerats och kan därmed i något högre grad sägas stå för deras perspektiv. Naturligtvis kan aldrig fältanteckningar representera situationer såsom de exakt utspelade sig. Det är forskaren som har nedtecknat och producerat dem, men transkriptionen kopplad till sitt sammanhang tar upp den mening som deltagarna själva tillskriver situationen.

En tredje form av fältanteckningar betecknar Beach (1997) och Clifford (1990) som *deskriptiva* och de består i att skriva ner egna upplevelser, känslor och reflektioner av en observerad situation. Clifford beskriver dem som att involvera ”a turning away from dialogue and observation toward a separate place of writing, a place for reflection, analysis and interpretation” (s 52) och menar att denna typ av fältanteckningar är mycket viktiga för att kunna skapa det som man med Geertz (1973) termer kallar för ”thick descriptions”.

Mina fältanteckningar kan i relation till ovan givna definitioner beskrivas som att främst vara inskriptiva och transkriptiva till sin karaktär. Ambitionen var

att nedteckna interaktiva handlingar och kommunikation så precist som möjligt. Under observationstillfällena gjordes även anteckningar om den kontextuella inramningen av situationen. Mina egna reflektioner kompletterades oftast i efterhand som noteringar av mer deskriptiv karaktär i samband med att anteckningarna skrevs ut till datorskriven text. Medvetenheten om att valet av fokus för observationer och mitt sätt att nedteckna dem på naturligtvis påverkades av mina egna upplevelser av situationerna bör dock framhållas.

Ett etiskt dilemma som kan uppstå i samband med att föra fältanteckningar handlar om vem som ska ha tillträde att läsa dem (Obbo, 1990). Under fältarbetet i den föreliggande studien hanterades det här på så sätt att de barn som frågade efter att få veta vad jag skrivit fick det som nedtecknats om dem själva uppläst av mig. Ingen fick ta del av anteckningar gjorda om något annat barn. Vid några tillfällen prövade barnen min tillförlitlighet genom att be om att få uppläst någon händelse där flera barn deltagit. Om jag nämnde andras namn vid uppläsningen påpekade de detta och jag fick förklara det omöjliga i att inte nämna namnen på de deltagande i gemensamma situationer, som både jag och de delade vetskapen om. Däremot försäkrade jag dem om och påvisade, att jag inte delgav någon annan några närmare kommentarer om dem som enskilda barn vilket de verkade finna sig tillfreds med. Inga vuxna på skolan fick ta direkt del av fältanteckningarna. Ibland diskuterades situationer då jag kunde hänvisa till nedtecknade sådana men jag gav aldrig direkta refererat.

Audioinspelade gruppsamtal

I planeringen av studien avsågs att audioinspela samtal mellan barn i naturliga situationer under skolvardagen, men detta övergavs tidigt under fältarbetet av

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

både praktiska och moraliska/etiska skäl. Samtalssituationer av relevans för studien uppträdde för det mesta högst oförberett, till exempel mitt under någon lek. Det hade då inneburit praktiska hinder att starta bandspelaren utan att avbryta den pågående interaktionen. Att spela in samtal kunde också ha medfört etiska/moraliska dilemman i situationer som uppstod. Då jag fick förtroendet att ta del av barnens ibland mycket privata samtal om relationer kändes det moraliskt fel att utan förberedelse påbörja inspelning av dessa. Det hade också inneburit ett påtagligt avbrott i en annars naturligt uppkommen situation. Efter en del frustration över att ha "gått miste om" att spela in flera intressanta naturligt uppkomna samtal beslutade jag att frånga den ambitionen och istället organisera samtal med barnen i grupper för audioinspelning. Gruppsamtalen genomfördes sedan vid ett tillfälle under hösten och ett under våren. Grupperna sattes samman utifrån vilka barn som ofta umgicks under skoltid eller som benämnde varandra som kompisar eller bästisar. Oftast föreslog jag, med utgångspunkt från mina observationer, sammansättningen av grupperna och barnen fick lämna sitt samtycke till förslaget. I några fall tillfrågades barnen om vilka de vid tillfället skulle vilja vara tillsammans med. Gruppsammansättningen visade sig bli intressant, vilket förklaras kort i samband med presentationen nedan.

Gruppsamtal hösten 2000	
Amanda Elin Jenny Lisa	Amanda och Elin benämnde varandra som bästisar och umgicks mycket, både i skolan och på fritiden. Vid tillfället för samtalet hade Jenny och Lisa nyligen etablerat en relation med de båda andra flickorna varför de alla fyra föreslogs att bilda en grupp. Samtalet bestod till stora delar av deras pågående arbete med att etablera en ny relation med varandra.
Sanna Caroline Lina Nelly	Sanna och Caroline umgicks ofta i skolan och ibland även på fritiden. De benämnde varandra vid tillfället för samtalet som bästisar och föreslogs därför att bilda en grupp. Lina hade nyss börjat umgås med Sanna och Caroline och tillfrågades om hon ville ingå i en grupp med dem. Nelly som inte hade någon tydligt etablerad relation med någon av flickorna i klassen tillfrågades om vem hon ville vara med och valde då Caroline. Under samtalet synliggjordes Nellys förhållande till de andra flickorna. Hon tog sällan initiativ till att säga något utan svarade mest på mina tilltal.
Andreas Nelly	Andreas hade inte någon relation etablerad med någon av pojkarna i klassen. Han tillfrågades därför om vem eller vilka han skulle vilja bilda en grupp med och önskade då att få vara med Nelly. Därför tillfrågades hon, efter att samtalet i flickgruppen redan var genomfört, om hon ville prata med Andreas också. Nelly accepterade Andreas inbjudan och deltog därför i ytterligare ett samtal. Under det samtalet utövade hon en helt annan roll och både fick och tog större utrymme än i det förra.
Jonas Oskar Joakim Elias	Dessa fyra, under rasterna ständigt fotbollsspelande pojkar föreslogs bilda en gemensam grupp vilket de alla samtyckte till. Under samtalet visade det sig att Elias beskrev sig som "mer kompis" med Tobias och Linus men umgicks med de här pojkarna under rasterna på grund av de spelade fotboll tillsammans då. Jonas och Oskar benämnde varandra som kompisar och Joakims påbörjade arbete med att etablera en ny relation med Jonas blev under samtalet märkbart.
Daniel Tobias Linus	De här tre pojkarna sågs nästan alltid tillsammans både på raster och lektioner. De benämnde varandra som bästisar och umgicks också på fritiden varför de föreslogs bilda en grupp och samtyckte till det. Under samtalet framkom det att de även räknade Elias som en kompis till dem.
Roger Axel	Roger och Axel hade under första delen av höstterminen sökt sig till varandra och var ofta tillsammans under skoldagarna. När de tillfrågades om att bilda ett par inför samtalet samtyckte de till det. Axel tog under samtalet upp att han hade sina "bästa kompisar" i andra klasser.

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

Gruppsamtal våren 2001	
Lisa Lina	Inför samtalstillfället på våren hade Lisa och Lina etablerat en relation med varandra och de benämnde varandra som bästisar. De föreslogs därför att bilda en grupp tillsammans vilket de samtyckte till.
Amanda Elin Jenny	De här tre flickorna hade fortfarande en relation med varandra och de benämnde varandra nu som bästisar. Amandas och Elins relation med varandra var starkare än relationen mellan dem och Jenny vilket tydliggjordes under samtalet då Jennys arbete med att befästa sin relation med Elin och Amanda blev påtagligt.
Sanna Caroline	Sanna och Caroline umgicks fortfarande mycket i skolan men mer sällan på fritiden. De benämnde inte längre varandra som bästisar, utan som kompisar. De tillfrågades om vilka de ville vara med vid samtalstillfället och valde då varandra.
Nelly Andreas	Nelly och Andreas valde ömsesidigt varandra när de tillfrågades om vilka de ville prata tillsammans med under samtalet på våren.
Jonas Oskar Joakim	De här tre pojkarna tillbringade fortfarande oftast sina raster tillsammans på fotbollsplanen. Joakim hade nu lyckats etablera en närmare relation med Jonas vilket medförde ett konkurrerande arbete med Oskar om vem av dem som hade den starkaste relationen med Jonas.
Daniel Tobias Linus Elias	Daniel, Tobias och Linus observerades under våren umgås lika frekvent som under höstterminen och deras benämningar av varandra som bästisar bestod. Då även Elias betecknades som en kompis till Tobias och Linus föreslogs också han att ingå i gruppen under samtalet vilket de alla fyra samtyckte till.
Roger Axel	Roger och Axel umgicks fortfarande en del under aktiviteter när klassen var tillsammans. På fritiden och under raster var Axel oftare tillsammans med sina andra kompisar. Roger och Axel valde båda varandra när de tillfrågades om vilka de ville vara med under samtalet.

Alla samtal hölls öppna utifrån temat relationer och relationsprojekt samt om vardagshändelser och situationer som uppstått mellan barnen i klassen. Varje samtal inleddes med att ta upp gruppammansättningen för tillfället och varför den såg ut som den gjorde. Eftersom den i de flesta fall var relaterad till barnens pågående relationsprojekt blev detta en bra utgångspunkt att inleda samtalen med. Företrädesvis diskuterades relationer mellan gruppmedlemmarna vilket ibland ledde till både förhandlingar och dispyter barnen emellan.

Men även relationer mellan och till andra barn togs upp, vilket medförde att både inneslutning och uteslutning av olika barn blev föremål för diskussioner och förhandlingar under gruppsamtalen.

Varje samtal pågick mellan en halv och en timmes tid vilket motsvarar ca 7 timmars inspelade samtalsdata. Samtalen har skrivits ut i sin helhet till löpande text och delar av dem har sedan transkriberats enligt samtalsanalytiska principer. De transkriptionssymboler som använts är till huvuddelen hämtade från Linell (1994)¹⁴.

ANALYS AV DATA

Utmärkande för analyser av etnografiska data är att de sker som en kontinuerlig process som pågår parallellt med dataproduktionen. Redan vid den första bearbetningen av fältanteckningar, som innebär att renskriva dem till data-skriven text, görs ett analysarbete. Kommentarer och reflektioner läggs till och utvidgar eller förändrar de tolkningar och konstruktioner som gjorts av situationer som observerats på fältet. Den kontinuerliga bearbetningen av materialet ingår också i den fortsatta produktionen av data.

Maynard (1989) menar att fokus i etnografiska studier traditionellt sett varit att analysera hur människor ser, uppfattar eller upplever saker och sedan försöka framställa detta utifrån deras perspektiv. Det här vilar på ett grundantagande om att vardagstillvaron är något som omger människor och faran med det är, enligt Maynard, att studier av sociala sammanhang reduceras till hur

¹⁴ Transkriptionssymboler som används se bilaga 1

dessa definieras och återges av deltagarna. Om grundantagandet istället är att tillvaron och sociala sammanhang är något som människor gör tillsammans och skapar i interaktion med varandra blir fokus att analysera hur människor *gör* saker snarare än hur de *ser*, uppfattar eller återger dem.

I den föreliggande studien har analytiskt fokus varit *hur barnen gör* när de arbetar med relationer i skolan. Datan består av både fältanteckningar och samtalsdata som har analyserats på olika sätt.

Analys av fältanteckningar

De analyser som gjorts av fältanteckningarna, utöver den kontinuerliga bearbetningen av data under fältarbetets gång, har haft tre olika fokusar. Den första bestod i att analysera hur barnens relationsprojekt såg ut och förändrades under skolåret. En andra fokus innebar att analysera olika aktiviteter som skolan eller barnen själva introducerat. En tredje fokus bestod i att först lokalisera sociala situationer såsom de definierats av Goffman (1964, 1983) och sedan analysera dem mer ingående med en mikroetnografisk ansats.

Relationsprojekt och relationsarbete över tid

Vid en första bearbetning, som kan beskrivas som den mest övergripande analysen, kartlades barnens relationsarbete över tid under det skolår som fältarbetet utfördes. Den här analysen resulterade i ”sociala kartor” över barnens relationer utifrån deras observerade umgänge under raster och val av samarbetspartner under lektioner men framförallt utifrån deras egna sätt att benämna varandra. Resultaten av analysen presenteras i ett inledande resultatkapitel, kapitel 5, med syftet att ge inblick i skolans organisation och barnens aktuella relationsprojekt.

Aktiviteter

Vid en andra bearbetning av fältanteckningarna analyserades olika aktiviteter som barnen antingen deltog i eller själva organiserade under skoldagen. Lektioner, olika klassrumsaktiviteter och rastaktiviteter fokuserades var för sig. Resultaten av analysen bidrog även de till ”sociala kartor” över barnens relationer och relationsprojekt, men de utgjorde också underlag för att lokalisera sociala situationer som uppstod i samband med vissa aktiviteter.

Sociala situationer och medierat handlande

En tredje analys har bestått i att fokusera specifika sociala situationer och barnens interaktion och agerande med hjälp av kulturella redskap i de här situationerna. Wertsch (1998) varnar för att det kan vara lockande att analytiskt skilja handlingar och kulturella redskap åt, men betonar att de hör så intimt samman att det är näst intill omöjligt och att det dessutom kan bli missledande att försöka göra det. Istället bör fokus ligga på *hur* agenterna agerar *med* medierande redskap, *agents-acting-with-mediational-means*, eftersom redskapen endast får sin betydelse i sitt användande av dem¹⁵.

Följande analytiska frågor har varit vägledande i analysen:

- Vad händer här?
- Vilka deltar i situationen?
- Vilka redskap används och vilken funktion har de? Hur agerar barnen med hjälp av redskap?
- Vilken inramning ges situationen av deltagarna?

¹⁵ Detta tas upp närmare i samband med genomgången av de teoretiska utgångspunkterna i kapitel 3.

- I vilket syfte?
- Med vilka konsekvenser?

Analys av samtalsdata

Analysen av gruppamtalen har riktats mot hur barnen framställde och förhandlade relationer med varandra under samtalen. Gruppamtalen betraktas som sociala praktiker vilket innebär att studera dem som ”talk-within-interaktion”, det vill säga ”as a mode of action embedded within human interaction”, som Goodwin (1990, s 5) uttrycker det.

Samtalen med barnen i grupper initierades och organiserades av mig som forskare, vilket medför att de innefattar olika genrer av konversation. Ochs och Capps (2001) skiljer mellan att berätta något *för* någon annan eller att göra det *tillsammans* med någon. Det senare kallar de för ”living narratives” och beskriver dessa som:

Living Narrative focuses on ordinary social exchanges in which interlocutors build accounts of life events, rather than on polished narrative performances. The narrators are not renowned storytellers, and their narratives are not entertaining anecdotes, well-known tales, or definitive accounts of a situation. (s 2)

När det gäller samtalen i den här studien var båda dessa genrer av konversation framträdande. Barnen växlade mellan att berätta *för* mig *om* sitt vardagsliv i skolan och att förhandla *med* varandra *i* situationer som uppstod under samtalen. Samtalen innefattade alltså både framställanden av berättelser för mig som den undrande vuxne forskaren *och* yttranden som utgjorde delar av barnens relationsarbete och som fick konsekvenser för deras pågående relationsprojekt.

Interaktion i samtal

Analysen av samtalen har i ett första steg bestått i att se på sekvenser av interaktion mellan barnen i gruppen. Miller (1997, s 24) framställer i ett försök att förena etnografi med konversationsanalys¹⁶ detta som att fokusera

the ways in which social realities and relationships are constituted through persons' talk-in-interaction (s 24).

I den här studien har det inneburit att i utskriften av samtalen försöka lokalisera sekvenser där förhandlingar, överläggningar och dispyter mellan barnen uppstod. Sekvenserna transkriberades sedan mer noggrant enligt samtalsanalytiska principer (Linell, 1994) och analyserades som en pågående aktivitet mellan barnen utifrån frågorna:

- Vad händer här?
- Med vilken inramning?
- I vilket syfte?
- Med vilka konsekvenser?

Kategoriseringar

I ett andra steg har analysen av samtalen bestått i att fokusera på hur barnen använde sig av kategorier som språkliga redskap i förhandlingar med varandra. För den analysen har MCA – Membership Categorization Analyses fungerat som ett hjälpmedel (Hester & Eglin, 1997; Jayyusi, 1984; Sacks, 1992). MCA innebär att analysera den lokala produktionen av kategorier och hur medlemmarna med hjälp av dem skapar social ordning. Det innebär att se

¹⁶ Med hänvisning till Sacks, Schegloff, & Jefferson (1974).

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

kategorier som indexikala uttryck vars betydelser är kontextuellt avhängiga. Hester och Eglin (1997) menar att syftet med MCA är att studera “the use of categories-in-context” (s 25).

The focus of MCA is on the use of membership categories, membership categorization devices and category predicates by members, conceptualised as lay and professional social analyst, in accomplishing (the sociology of) ‘naturally occurring ordinary activities’. (Hester & Eglin, 1997, s 3)

Med motiveringen att språk är en form av socialt handlande menar Baker (1997) att MCA är ett användbart redskap för att analysera intervjudata eller rekonstruerade samtal. Genom användning av språket skapar och framställer människor identiteter, social ordning och sociala relationer. Vidare förklarar han att samtal eller intervjuer i det perspektivet kan betraktas som interaktion där deltagarna använder sig av ”kulturell kunskap”, vilken inkluderar kunskap om kategorier och regler för dess tillämpning samt om kategoribundna egenskaper och aktiviteter. För det andra betraktas de frågor som ställts under ett samtal som centrala delar av data och kan därmed inte behandlas som neutrala inbjudningar till att få någon att prata och sedan endast redovisa svaren. För det tredje, menar Baker, så analyseras svar på frågor eller tilltal som förklaringar, motiv eller skäl (eng. accounts) till något snarare än som information om någonting, vilket innebär att svaren ska förstås som ”the work of accounting by a member of a category for activities attached to the category” (s 131).

Enligt Baker består analyser av den här typen av data med hjälp av MCA av tre steg. Det första innebär att lokalisera centrala kategorier som används av deltagarna. De kan anges antingen som benämningar av personer eller av relationer dem emellan, som till exempel mellan standardiserade par. Men de kan också impliceras genom aktiviteter som är bundna till en kategori eller en relation. I ett andra steg fokuseras kategoribundna aktiviteter för att genom dem försöka definiera ytterligare egenskaper som är bundna till specifika

kategorier. Ett tredje steg innebär att fokusera kategorier tillsammans med dess tillhörande egenskaper för att försöka finna ut vad de betyder och implikerar i sammanhanget, med andra ord hur de pekar på att medlemmar tillhörande en kategori bör vara eller agera och hur de fungerar som redskap för att ordna den sociala tillvaron.

Avsikten med den föreliggande studien har varit att analysera barnens egna kategoriseringar av varandra och av sina relationer med varandra inom klassen. Med utgångspunkt i MCA har kategoriseringar av *kompisar* och *bästisar* särskilt uppmärksammats, eftersom de lokaliserats som centrala för barnen i deras relationsarbete. Kategorierna kompisar och bästisar kan med Sacks (1992) termer analyseras som *standardiserade par* och med stöd av Goffman (1971) som *förankrade relationer*. Med detta som utgångspunkt har analyser gjorts av vad relationerna kompisar och bästisar innebär i barnens relationsarbete.

BARNPERSPEKTIV OCH ETISKA/MORALISKA DILEMMAN

Valet och möjligheten att göra ett fältarbete kräver flera reflektioner. Burgess (1984) och Ball (1990) framhåller att utmärkande för fältstudier är att relationer mellan forskare och deltagare etableras och utvecklas. Fältforskaren behöver därför reflektera över hur de relationer, som kan bli mer eller mindre nära och betydelsefulla, ser ut och ska hanteras. Garpelin (1997) menar att det till och med är oförsvarligt att gå in i ett fältarbete utan att reflektera över detta både i förväg och under studiens gång, eftersom arbetet måste kunna klara en granskning enligt både forskningsetiska och moraliska principer. Det

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

här gäller förstås alla studier men ställs på sin spets när man som forskare vill gå in och försöka få ta del av barns relationsarbete och samtidigt beskriva det utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Relationsarbete kan vara högst privat och förtroligt och inte alls menat att bli offentligt publicerat eller ens annat av utomstående. Qvarsell (2003) påpekar att forskning som har ambitionen att delge andras perspektiv på tillvaron aktualiserar frågor om etik och respekt. Garpelin (1997) skriver att en studie som söker andras perspektiv och hur människor ger mening åt sin tillvaro måste grundas i relationer till deltagarna som bygger på frivillighet, förtroende och ömsesidig respekt. De kriterierna stämmer väl överens med vetenskapsrådets fyra allmänna huvudkrav på forskning formulerade som "informationskravet", "samtyckeskravet", "konfidentialitetskravet" och "nyttjandekravet" (Vetenskapsrådet, 1990, s 6).

Flera etiska och moraliska dilemman uppstår då man som vuxen försöker få insikt i och ta del av barns vardagstillvaro. Samspel mellan vuxna och barn inrymmer i de flesta situationer ojämlika förhållanden som är svåra att bortse ifrån. Mina större och mer omfattande erfarenheter av både skolan och livet för övrigt och den maktposition min vuxenhet medför, medverkade naturligtvis i interaktionen mellan mig och barnen. Därmed kan kriteriet om frivillighet att delta i forskning ifrågasättas när det gäller sådana här studier. Även om det getts information om att det är frivilligt att delta så är det lätt att se svårigheten för det enskilda barnet att inför den vuxna forskaren, andra vuxna auktoriteter på skolan och klasskamrater neka till deltagande. Däremot kan kriterierna om förtroende och ömsesidig respekt uppnås och med dem ökar möjligheterna att åtminstone till vissa delar kunna neka till att delta. I min strävan efter att uppnå förtroende och ömsesidig respekt med barnen i klassen var en viktig regel att inte tränga mig på i deras aktiviteter utan endast delta då jag blev inbjuden. På så sätt kunde de också stänga mig ute från sina aktiviteter

Metod och analys

genom att helt enkelt inte be mig att vara med. Jag blev ofta inbjuden till gemensamma rastaktiviteter, vilket kan tolkas som ett tecken på ett accepterande från deras sida att ha mig med. Deras val att ibland inte bjuda in mig ser jag som ett uttryck för att inte låta mig ta del av deras tillvaro just då.

Studiens syfte och frågeställningar är känsliga och innehåller flera etiska dilemman. Genom att noga reflektera över och etiskt överväga hela forskningsprocessen har ett barnperspektiv såsom det definierats av Halldén (2003), eller snarare ett *barnrättsperspektiv*, tagits med i projektet. Ett barnrättsperspektiv tar sin utgångspunkt i FN:s konvention om barnets rättigheter (Utrikesdepartementet, 1999) och dess fyra grundprinciper kan utgöra en god grund för reflektioner i forskningssammanhang. Artikel 2 slår fast alla barns lika värde och rättigheter samt att ingen får diskrimineras. Artikel 3 handlar om att se till barnets bästa så långt det är möjligt i alla ärenden som berör barn. Artikel 6 belyser varje barns rätt till att leva och utvecklas, såväl fysiskt och psykiskt som socialt och artikel 12 understryker barnets rätt att uttrycka sina åsikter. Dessa fyra artiklar har utgjort grund för eftertanke vid flera tillfällen under projektets gång, både när det gäller studiens genomförande och dess resultat.

En väsentlig reflektion som gjorts utifrån artiklarna 2 och 6 handlar om mitt deltagande i aktiviteter där något barn uteslöts eller när det under observationer förekom kränkande handlingar mellan barn och mellan vuxna och barn utan att jag ingrep i situationen. Genom mitt deltagande och ”icke-agerande” medverkade jag till de situationer som uppstod. Situationer då barn uteslöts ur relationer eller (utifrån en vuxen forskares perspektiv) kränktes på olika sätt uppstod dagligen och min roll i barngruppen hade blivit helt annorlunda om jag reagerat eller försökt intervensera vid flertalet av de tillfällena. Med en inramning av barnens pågående relationsprojekt kunde många handlingar te

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

sig högst motiverade eller nödvändiga i sammanhanget. Ett mycket svårt val gjordes, nämligen att försöka förhålla mig relativt neutral i de flesta sådana situationer. Naturligtvis förhöll jag mig inte passiv när jag till exempel observerade grova kränkningar, men någon generell lösning gick inte att finna utan varje situation hanterades på olika sätt. Ibland informerades läraren i efterhand om händelsen, ibland påverkade jag barnen att informera läraren och vid några få tillfällen gick jag in och agerade.

Utifrån artikel 3 kan konstateras att inte alla de barn som deltog i den här studien i alla situationer omfattades av principen att se till deras bästa. I avhandlingen får de statuera exempel i situationer där både uteslutning och kränkande handlingar ingår. På så sätt har de alltså ”använts” i studien utan att det hjälpte eller gagnade dem på något sätt, men genom mina reflektioner vet jag att min närvaro som en särskild vuxen utöver de ordinarie i skolan hade betydelse för flera av barnen samt att mitt agerande i vissa situationer ibland fick återverkningar till stöd och hjälp för en del barn.

Principen om varje barns rätt att säga sin mening, som understryks i artikel 12, har också bildat underlag för flera reflektioner. I några av gruppsamtalen blev det tydligt hur vissa barn tog sig företräde och lade beslag på utrymme för att framföra sina åsikter medan andra knappast släpptes in i samtalen. Det här återspeglade gruppens inbördes relationer och sociala ordning vilket motsvarade det jag ämnade studera, men den låga profil som jag höll genom att försöka avhålla mig från att agera samtalsledare och fördela ordet och istället försöka bli en deltagare i samtalet, gjorde att jag också blev delaktig i ojämlik och ibland även uteslutande gruppinteraktion.

En annan aspekt på barns rätt att uttrycka sin mening i forskningssammanhang handlar om hur deras utsagor sedan behandlas. Utifrån ett barnrättsper-

Metod och analys

spektiv kan forskaren tillskrivas ett ansvar att i sin helhet lyfta fram och ta på allvar vad barn säger och inte dissekera och strukturera deras utsagor i olika kategorier utifrån den mening som forskaren tillskriver dem. Hartman (1997) lyfter upp problemet och skriver att ”forskaren ska i sin resultatredovisning sträva efter att låta barnen framträda i helfigur, inte sönderstrimlade som i en börsrapport” (s 40). I den föreliggande studien har de audioinspelade grupp-samtalen med barnen transkriberats så noggrant som möjligt och de sekvenser som bildat underlag för analyser har i avhandlingen redovisats i sin helhet inför de tolkningar som gjorts av mig. På så sätt ges möjligheter för läsaren att relatera tolkningarna till underlaget för dem. Även tal som inte spelats in och handlingar som observerats har nedtecknats så nära händelseförloppet och så precist som möjligt och redovisats inför analyser och tolkningar såsom de nedtecknats.

Ibland har jag funderat över om en sådan här studie överhuvudtaget är etiskt försvarbar utifrån ett barnrättsperspektiv men i Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer (1990) framhålls att:

Det vore närmast oetiskt att avstå från att bedriva forskning kring faktorer som kan komma att t.ex. förbättra människors hälsa och livsvillkor, undanröja fördomar eller höja människors medvetenhet om hur de på ett rikare sätt kan utnyttja sina egna resurser (s 5).

Med stöd av detta har vikten av att studera och försöka få inblick i det sociala livet i skolan och utifrån det kunna bidra med mer kunskap om ett relativt outforskat område till slut fått avgöra. Det har dock varit både viktigt och nöd-

4 Att studera barns relationsarbete i skolan

vändigt att under projektets gång göra reflektioner och emellanåt svåra överväganden för att kunna genomföra studien¹⁷.

¹⁷ För övrigt har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990) följts under studien. Skolans och deltagarnas reella namn framgår inte i texten utan är fingerade.

5

RELATIONSPROJEKT PÅ FÄLTKULLESKOLAN

Under ett skolår observerades ett intensivt relationsarbete bland barnen i klass 4 Färg på Fältkullskolan. Att ha relationer med andra barn innebar att bli bekräftad och omtyckt och att känna gemenskap och samhörighet. En sådan intimitet var inte möjlig att skapa med alla barn i klassen på en gång, vilket innebar att arbetet med relationer också omfattade ett sorteringsarbete. Det är barnens *relationsarbete* riktat mot att etablera, förankra, upprätthålla, bryta upp och avsluta relationer med vissa barn i klassen, men inte med andra, som i avhandlingen benämns som *relationsprojekt*.

Genom att sätta barnens arbete med relationer i fokus blev det tydligt hur stor del detta utgjorde av skolans totala verksamhet. Barnens relationsprojekt pågick ständigt både parallellt och integrerat med projektet att vara elev. I det här kapitlet presenteras skolan, klassen, barnen och deras relationsprojekt såsom de såg ut under det skolår som studien genomfördes. Beskrivningen grundar sig på fältanteckningar och material från gruppsamtalen. Avsikten

med det här kapitlet är att övergripande beskriva barnens olika relationsprojekt och låta dem utgöra bakgrund och ge sammanhang åt de utvalda och mer avgränsade situationerna som presenteras i de påföljande resultatkapitlen.

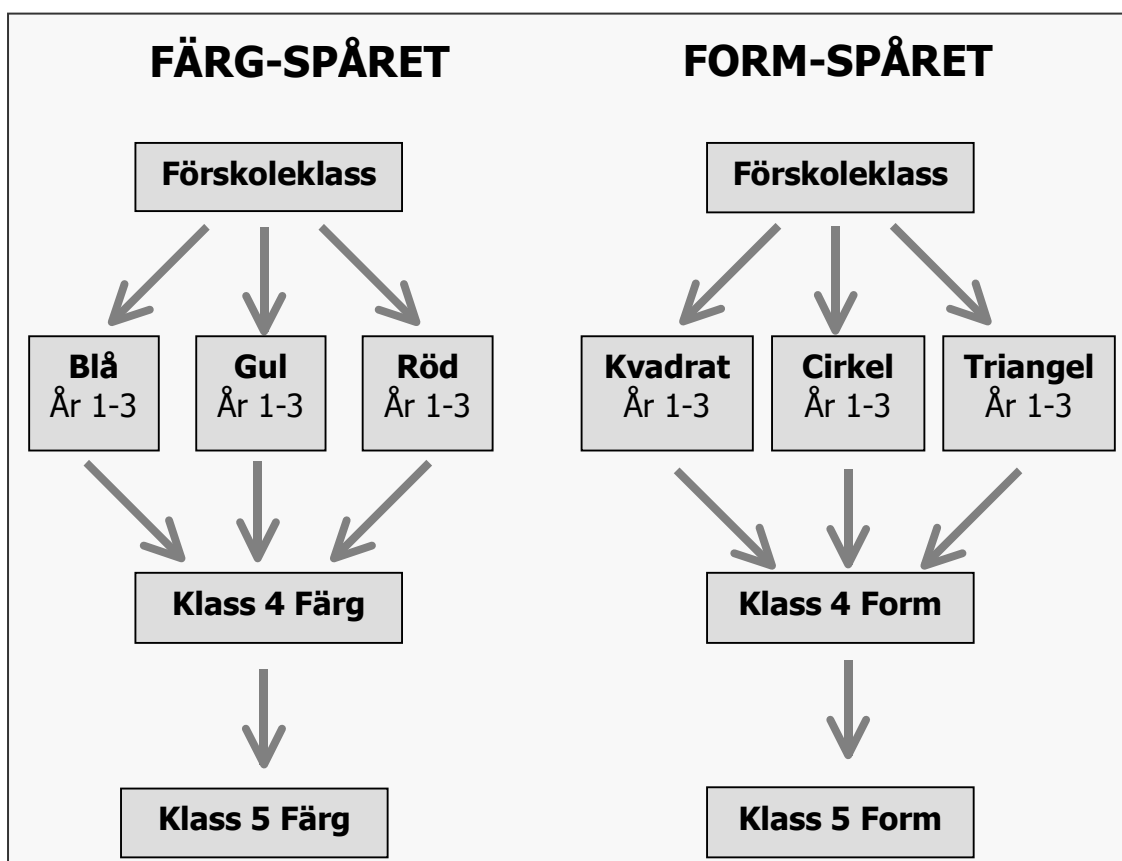
FÄLTKULLESKOLAN

Fältarbetet genomfördes på en skola belägen i ett ytterområde av en medelstor svensk stad. Området ligger på en höjd i förhållande till de centrala delarna av staden och omges av fält och en lantlig miljö på ena sidan och central bebyggelse på den andra. Skolan har i och med sin anknytning till fält både med sitt läge och som fältstudieskola getts namnet *Fältkulleskolan*¹⁸.

Fältkulleskolan ligger i ett bostadsområde som främst utgörs av småhus (91%) men här finns också några flerfamiljshus (9%). Den socioekonomiska strukturen i området kan benämnas som medelklass. Enligt kommunens egna sammanställda statistik för åren 2001-2003 (baserad på uppgifter från SCB m.fl.) låg medelinkomsten 7 % över riksgenomsnittet. Av de boende i området hade 7 % utländsk bakgrund och 7 % över riksgenomsnittet hade eftergymnasial utbildning.

Skolan hade omkring 240 elever från förskoleklass upp till och med skolår fem. Den var organiserad i två så kallade spår, *Färgspåret* och *Formspåret*, som vardera bestod av en förskoleklass, tre åldersblandade grupper med sju – nioåringar, en åldershomogen klass i skolår fyra och en i skolår fem.

¹⁸ Skolans, de två olika spårens och klassernas namn är fingerade.



Figur 1: Fältskolans organisation

Även lokalmässigt var skolan organiserad med de två spåren som grund. *Färgspåret* förfogade över ena halvan av skolbygganden och *Formspåret* den andra. På vardera halvan hade förskoleklassen två rum till sitt förfogande och varje åldersblandad grupp samt klasserna i skolår fyra hade ett klassrum och ett tillhörande grupprum vardera att vistas i. Utöver det fanns gemensamma utrymmen för varje spår som alla hade tillgång till. De två klasserna i skolår fem hade på grund av utrymmesbrist i den ordinarie skolbyggnaden sina klassrum i en barack belägen på baksidan av skolgården.

Fritidshemsverksamheten var inrymd i skolans lokaler och integrerad med skolans verksamhet. Det innebar att skolans pedagogiska personal bestod av lärare, förskollärare och fritidspedagoger som arbetade i arbetslag med spår-

Resultat

och gruppindelningen som grund. Skolan var byggd för att inrymma både skol- och fritidshemsverksamhet, vilket medförde att lokalerna till stor del utformats för det ändamålet. Det innebar en relativt öppen planlösning, vilket enligt personalen på skolan hade både för- och nackdelar. Man såg det som positivt att ha en friare tillgång till större arbetsytor och ett öppnare arbetsklimat, vilket dock förde med sig att det lätt blev stökigt och högljutt och svårt att hitta utrymme för lugn och ro.

Skolgården var på grund av skolbyggnadens placering delad i två områden. På framsidan fanns stora gräsmattor med buskar och träd, avdelade med asfalterade gångvägar. Där fanns en lekplats med klätterställningar och andra lekredskap samt ett särskilt område med gungor. På baksidan fanns en fotbollsplan och andra gräsytor samt ett mindre skogsparti för till exempel kojbygge och andra aktiviteter. På skolgården var också bänkar och bord utställda på flera uteplatser. Sammantaget kan skolgården beskrivas som en omväxlande och kreativ miljö med utrymme för en variation av aktiviteter.

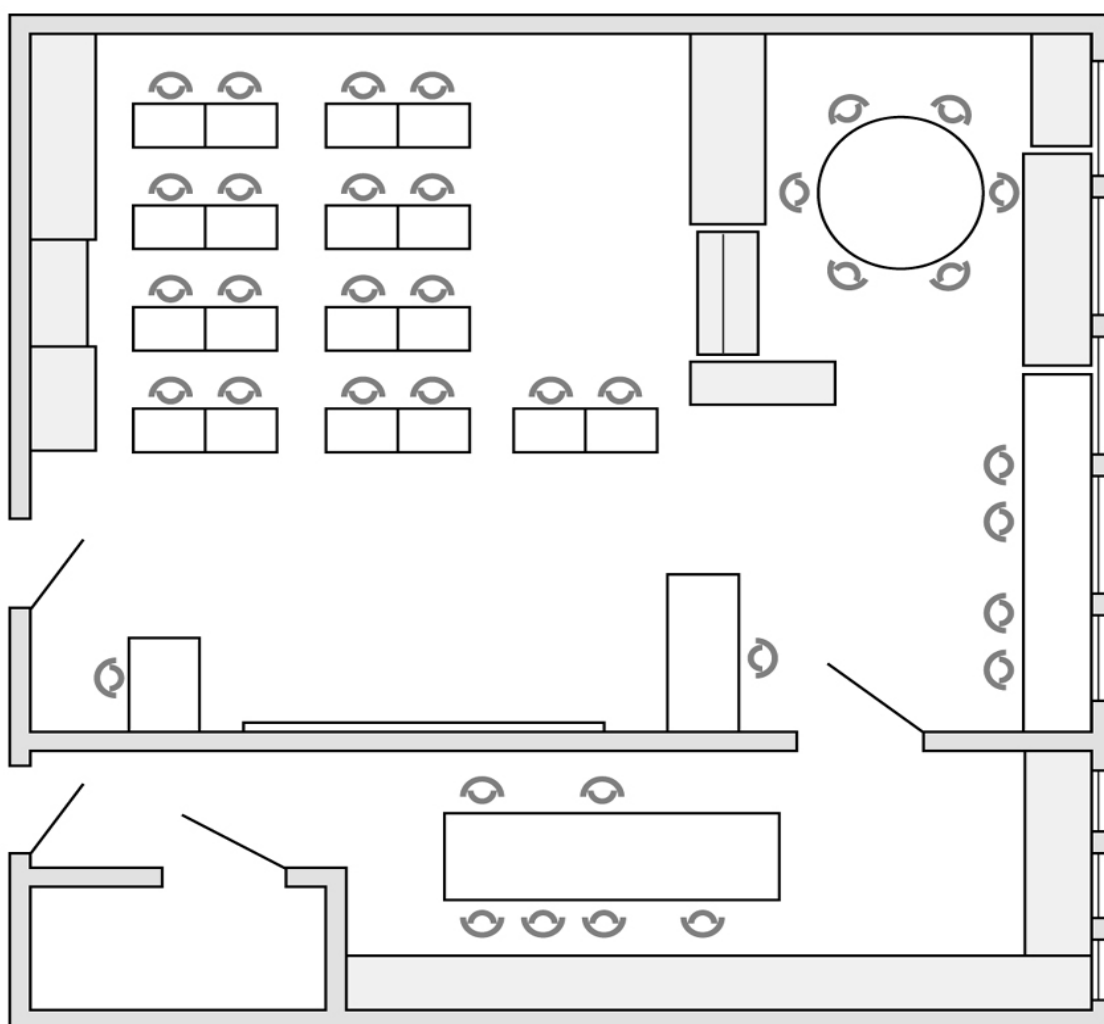
Klass 4 Färg, som var den barngrupp som följdes under fältarbetet, bestod av tio (elva i slutet av skolåret) pojkar och åtta flickor. Den var sammansatt av barn som gått skolår tre året innan i någon av Färgspårets tre åldersblandade grupper. Delar av klass 4 Färg hade alltså gått i samma grupp under fyra år, eftersom även sexåringarna tidigare ingick i de åldersblandade grupperna. Skolan hade inför det här skolåret omorganiserats så att sexåringarna gick i egna förskoleklasser.

Klassläraren, Agneta, var ny för klassen inför skolåret. Utöver henne undervisade ytterligare en lärare, Birgitta, i klassen en dag i veckan. I ämnena slöjd, idrott och NO ansvarade ämneslärare för undervisningen. Under vårterminen hade en lärare från en annan klass en svensklektion i veckan. En speciallärare

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

hade vid några tillfällen i veckan ”stödundervisning” (benämnt så av skolan) för några barn, främst för de två (och på slutet av skolåret tre) barn som hade invandrabakgrund.

Klassrummet var relativt stort och avdelat i en del där barnen under huvuddelen av skolåret satt placerade två och två i skolbänkar vända framåt mot en white-board tavla samt en del där det fanns utrymme för att sitta och samarbeta. I anslutning till klassrummet fanns ett grupprum som kunde användas för att sitta och arbeta i då tillfälle till det gavs, men som också användes när några av barnen i klassen fick så kallad ”stödundervisning”.



Figur 2: Klass 4 Färags klassrum

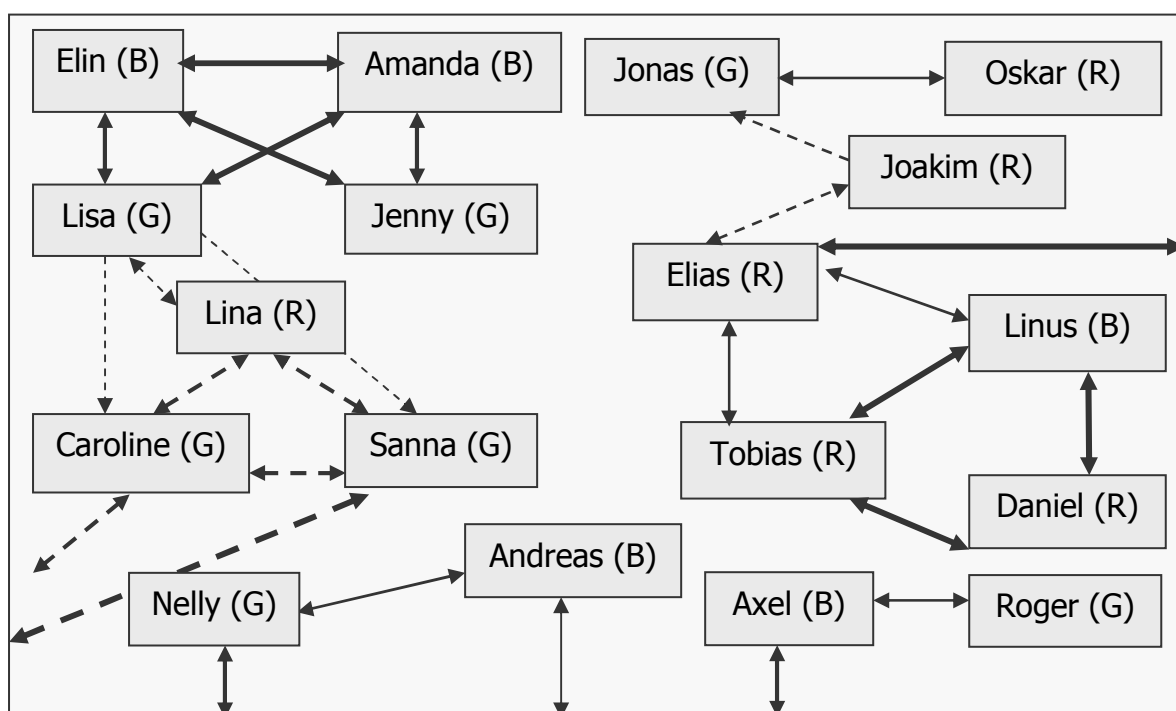
RELATIONSPROJEKT I KLASS 4 FÄRG

Sammansättningen av barngruppen var ny inför skolåret även om en del av barnen tidigare hade gått tillsammans i olika grupper. Detta gav möjligheter för barnen att etablera nya relationer i klassen men samtidigt medförde det prövningar av sedan tidigare förankrade relationer.

Figurer och texter som följer nedan avser att ge en sammanfattande och övergripande presentation av barnens relationsprojekt såsom de synliggjordes i deras målinriktade arbete med att etablera, förankra, upprätthålla, bryta upp och avsluta relationer under skolåret. Beskrivningarna och de ”sociala kartorna” har konstruerats utifrån fältanteckningarna och material från grupp-samtalen¹⁹.

De ”sociala kartorna” syftar till att ge en övergripande bild av hur barnens relationsprojekt såg ut under skolåret. En risk med att presentera dem på det här sättet är att de kan ses som statiska, något som de definitivt inte var. Den dynamik och komplexitet som fanns i barnens ständigt pågående relationsarbete går dock inte att avbilda i enkla modeller och avsikten är enbart att illustrera beskrivningarna av de olika relationsprojekten. Även beskrivningarna är övergripande, men de ger också exempel på sociala situationer som var utmärkande för eller centrala i de olika relationsprojekten. De situationer som beskrivs här utgör underlag för en vidare och mer ingående uppföljning i de följande kapitlen.

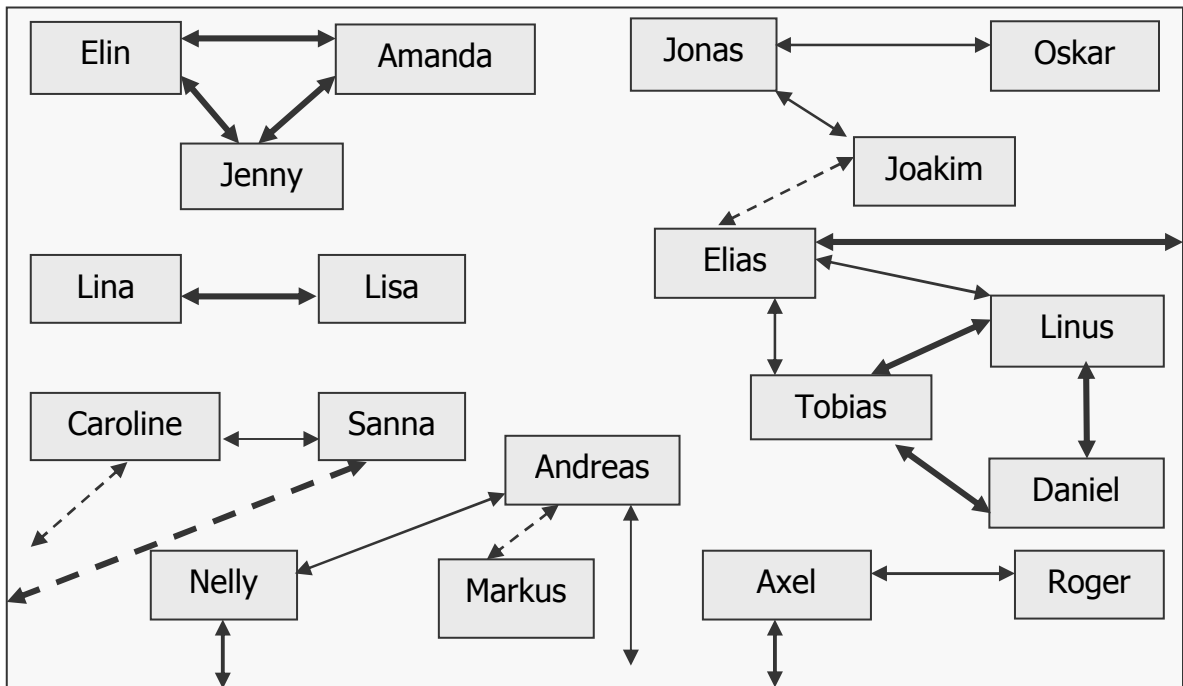
¹⁹ Barnens och de vuxnas namn är fingerade.



Figur 3: Barnens relationsprojekt under höstterminen 2000²⁰

Under höstterminen märktes ett mer intensivt relationsarbete i klassen än under vårterminen. Flera försök med att initiera och etablera nya kontakter och relationer observerades då. Under vårterminen handlade arbetet mer om att upprätthålla och ytterligare befästa både nyetablerade och redan förankrade relationer. Några relationer var starkt förankrade sedan flera år tillbaka och bestod under hela skolåret.

²⁰ (B) = Blå grupp, skolår F-3, (G) = Gul grupp, skolår F-3, (R) = Röd grupp, skolår F-3.
 Tjocka pilar – relationer som av barnen benämndes ”bästisar” under huvuddelen av terminen.
 Tunna pilar – relationer som av barnen benämndes ”kompisar” under huvuddelen av terminen.
 Streckade pilar – tillfälliga eller skiftande relationer, alternativt försök till att etablera relationer.



Figur 4: Barnens relationsprojekt under vårterminen 2001

Alla relationsprojekt ges inte lika mycket utrymme i texten. Några har helt enkelt observerats mer ingående och beskrivits tydligare än andra. Detta kan till viss del förklaras med att barnen arbetade med sina olika relationsprojekt med olika och växlande intensitet. De relationsprojekt som presenteras ger en bild av den dynamik och komplexitet som barns relationsarbete och det sociala livet i en skolklass omfattar.

Varaktighet och stark gemenskap

Elin och Amanda hade gått tillsammans i Blå grupp sedan de var sexåringar. De benämnde varandra som bästisar, en relation som varat sedan skolår ett. De talade om att de hade känt varandra länge, att de kände varandra väl, att deras föräldrar kände varandra, att deras småsyster också var bästisar och att de hade gemensamma intressen och delade mycket tid och aktiviteter tillsammans. Deras stora gemensamma intresse var hästar och ridsport och de

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

ägnade en hel del gemensam tid åt aktiviteter med anknytning till detta som att läsa hästböcker, leka häst eller prata om hästar.

I skolan var de så gott som alltid tillsammans, framför allt i början av höstterminen. På rasterna gick ofta bara de två tillsammans och pratade med varandra, något som markerade deras nära relation. Sex veckor in på höstterminen noterades följande i fältanteckningarna:

Förmiddagsrast

Nelly, Lisa och jag går ut på framsidan av skolgården. Vi möter Elin och Amanda i dörren. Lisa frågar de vad de ska göra på rasten.

”Vet inte”, svarar de och går vidare genom skolbyggnaden till baksidan. Jag, Nelly och Lisa går efter dem. När Elin och Amanda gått genom dörrarna ut till baksidan vänder de och går tillbaka till framsidan igen.

(Fältanteckningar 000927)

Nelly och Lisa hade inte etablerat någon närmare relation med någon av de andra flickorna i klassen under den första perioden av höstterminen. Lisas fråga till Amanda och Elin om vad de ska göra på rasten kan i det här sammanhanget ses som en öppningsfras för att be om tillträde till den aktivitet som eventuellt kommer att anges som svar. Amandas och Elins korta och undvikande svar innebär att den möjligheten stängs. Genom sitt agerande med att vända om och gå i motsatt riktning förbi oss då vi följer efter dem markerar de sin gemensamma aktivitet, ”att gå tillsammans”, som stängd för oss att ta del av. Handlingen kan betraktas som en indirekt uteslutning av oss samtidigt som den utmärker deras nära relation med varandra.

Under skolåret uppstod ibland situationer då någon/några av flickorna påtalade att de blivit uteslutna från aktiviteter med andra i klassen. När läraren tog upp och pratade med flickorna om det var Elin och Amanda många gånger snabba med att tala om att ”alla får vara med oss”. I andra situationer i skolvardagen, där det ställdes krav på att följa regeln om att ”alla ska få vara

Resultat

med”, synliggjordes vid några tillfällen Elin och Amandas strävan efter att uttrycka sig enligt den regeln. Om någon kamrat bad om tillträde till en aktivitet som de introducerat nekades denne sällan att få vara med. Exemplet som följer visar en sådan situation:

Lunchrast

Elin och Amanda frågar om jag vill vara med på ”Stolpdatt”. Det vill jag. Jenny kommer och vill vara med. Hon tror att det är ”Byta träd” vi ska leka och börjar leka enligt reglerna för den leken. Hon ställer sig i mitten och ropar: Byt träd!

Amanda: Då tar vi den istället. Den är rolig med.

Vi leker vid stolparna vid ingången. Det är fyra stolpar där. Alla utom en ska ha en stolpe. Den som står i mitten ropar ”Byt träd” och så ska man byta stolpe. Den som blir utan stolpe ska försöka ta en som blir ledig. Den som då blir helt utan får stå i mitten och ropa nästa gång.

Roger kommer och vill vara med.

Marie: Då måste vi ha ett träd till.

Amanda: Vi tar dörren som ett träd för alla måste ju få vara med.

Nelly kommer och vill vara med. Vi bestämmer en plats vid väggen som ett träd till. Andreas kommer och vill vara med och vi utökar ”träden”. Det blir trångt och det är svårt att få plats att byta. Det är svårt att hålla reda på vad som egentligen var bestämt som träd. Lisa kommer och vill vara med. Då backar Jenny ur och vill inte vara med mer. Elin vill också sluta. Det blir för många säger hon. Då går Amanda också. Så är det jag, Roger, Andreas, Lisa, Nelly kvar.

Andreas (besviket): Typiskt så är det alltid. Om den ena av Elin och Amanda går så går den andra med. De måste alltid hänga ihop.

(Fältanteckningar 000908)

Den här typen av aktiviteter krävde antingen en inbjudan eller ett accepterande av en förfrågan om att få delta. Lekarna innefattade alltså regler för deltagande som kunde användas för att både innesluta och utesluta andra med. En sådan regel omfattade till exempel en begränsning av antalet deltagare och argumentet att ”det blir för många” kunde användas för att neka någon att få vara med. I situationen ovan nekas inte någon direkt att få vara med i leken utan regeln om att ”alla ska få vara med” är överordnad. Med Goffmans (1961a, 1973) termer skulle det kunna beskrivas som en primär anpassning av

aktiviteten till en av skolans formella regler. Det som sedan händer, att Jenny först och sedan Elin och Amanda backar ur leken med motiveringen att *det blir för många*, kan betraktas som en transformering och en sekundär anpassning av situationen. Genom att själva dra sig ur leken bryter de inte mot regeln om att ”alla får vara med”, men även om de inte uttrycker det direkt innebär deras gemensamma handlande en uteslutning av de andra. Andreas reaktion på deras agerande pekar på Elins och Amandas tydligt markerade samhörighet och svårigheten att få bli en del av den.

Elin och Amanda hade alltså en nära relation förankrad sedan flera år tillbaka. De kände varandra väl och umgicks nära och ofta, både i skolan och på fritiden. De nekade sällan andra explicit att få vara tillsammans med dem, men deras täta relation utestängde andra från deras gemenskap. Deras starka gemenskap var central i deras relationsprojekt och trots att deras relation med varandra ibland prövades hårt var den varaktig under hela skolåret.

Stabilitet och trygghet

Ett projekt som liknade Elins och Amandas bedrevs av tre pojkar i klassen. Linus, Tobias och Daniel hade inte gått i samma grupp tidigare i skolan (Tobias och Daniel i Röd och Linus i Blå) men hade ändå en nära relation, som de benämnde som att vara bästisar. De hade varit tillsammans på fritiden tidigare och när de nu hamnade i samma klass var de näst intill oskiljaktiga. Under rasterna umgicks ofta bara de tre tillsammans och aktiviteterna bestod många gånger i att de småretades och ”skojbråkade” med varandra.

Resultat

Förmiddagsrast

Tobias, Linus och Daniel leker i kapprummet. De bråkar med varandra på skoj. Linus har tagit Daniels sko och satt sig på den. Daniel tar Linus sko och hotar med att kasta ut den genom dörren.

Linus: Gör du det. Jag kommer inte att kasta ut din, jag lovar.

Tobias hetsar på Daniel: Kom igen Daniel kom igen! Kom igen Daniel kom igen! (som en sportrams)

Daniel kastar ut skon. Linus tar fort fram Daniels sko och försöker sätta den på sin fot. Daniel tar den, sätter på sig den och försöker springa ut. Tobias stoppar honom i dörren och håller för den. (Nu hjälper han Linus istället) En mindre kille har tagit Linus sko utanför. Tobias säger (med allvar i rösten) till honom att inte ta den. Linus får tillbaka den. Alla tre skrattar (det är på skoj).

(Fältanteckningar 001004)

Situationen är ett exempel på en aktivitet när de tre pojkarna placerar varandra i utsatta lägen men med en skämtsam inramning och i ett ömsesidigt samspel. Linus och Daniel agerar här mot varandra i en kämpalek. Tobias utövar en roll som uppbackare och pådrivare. I den rollen växlar han mellan att heja på och backa upp antingen Linus eller Daniel beroende på vem som har övertaget.

När en utomstående pojke tar Linus sko som ligger ute på skolgården, agerar Tobias försvarare istället för pådrivare. Han går ur den skämtsamma inramningen och förhindrar pojken att behålla skon och nekar honom därmed samtidigt tillträde till deras pågående gemensamma aktivitet. Linus får tillbaka sin sko och de skrattar alla tre och ger därmed situationen åter meningen av att vara ”på skoj”.

En sådan här aktivitet, som skulle kunna ramas in antingen som skämtsam eller allvarsam, kräver ett nära samspel mellan de medverkande för att de ska kunna delta i aktiviteten. Handlingarna skulle lika gärna kunna utföras i syfte att vara och/eller tolkas som kränkande, något som gett situationen en helt annan inramning. Ett sådant komplicerat samspel kräver tillit och trygghet i relationen som kan stärkas ytterligare av aktiviteten. Liknande aktiviteter med

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

en skämtsamt inramning var relativt vanliga inslag i Linus, Tobias och Daniels relationsarbete.

De tre pojkarna höll sig inte alltid för sig själva utan deltog också i andra aktiviteter tillsammans med andra som till exempel att spela fotboll. Kännetecknande var dock att de så gott som alltid gjorde detta tillsammans och att de gemensamt gjorde upp om vad de skulle göra. Det gällde också under lektioner då de nästan uteslutande valde att samarbeta med varandra om det gavs tillfälle till detta. Deras relationsprojekt kan sägas vara inriktat på att upprätthålla deras starkt förankrade relation som kännetecknades av stabilitet och trygghet.

Skapa nya relationer

Jenny kom från Gul grupp, där hon gått tillsammans med Sanna, Caroline, Lisa och Nelly sedan sexårsgruppen. Under de tidigare skolåren hade hon varit tillsammans en del med Sanna och Caroline men vid starten av det här skolåret hade hon inte någon tydligt förankrad relation med de två utan sökte sig till de andra flickorna i klassen.

Från och med oktober månad gjordes flera noteringar om att Jenny var tillsammans med Elin och Amanda både på raster och, när tillfällena gavs, under lektionstid.

Klockan 11.20. Träslöjden har slutat men syslöjden är inte riktigt färdig ännu. Jenny väntar utanför på Elin och Amanda, säger hon. Lina väntar på Sanna.

Lunchrast

Klockan 11.50. Elin, Amanda, Jenny hänger ihop. Springer omkring och står och pratar.

(Fältanteckningar 001004)

Resultat

Efter ungefär halva höstterminen tog Jenny och Lisa initiativ till att etablera en närmare relation med Elin och Amanda. Händelsen utspelade sig i omklädningsrummet innan en idrottslektion och skulle kunna liknas vid en kupp för att ta sig in i en redan förankrad relation.

Lunchrast

Jag går in till omklädningsrummet. Sanna, Caroline och Lina är redan uppe i gymnastiksalen. Elin och Amanda har precis bytt om och är på väg upp till gymnastiksalen. Lisa och Jenny håller på att byta om. Elin och Amanda säger att de går upp så länge.

Jenny: Nej, ni kan väl vänta

Lisa: Jag väntar på dig

Jenny: Nej, Amanda ska vänta

Elin och Amanda stannar kvar och väntar.

Lisa: Vi fyra kan väl försöka vara på gympan idag.

Elin: Det går inte alla fyra. Om vi ska vara i lag får vi inte vara alla fyra.

Lisa: Men vi kan väl försöka vara två, antingen vi två eller vi två, så har vi alltid någon.

Hon går fram till Elin och håller om henne och säger: Elin min allra bästa tvilling. Ja, vi kan vara tvillingar, jag ska också ha mitt hår i fläta så kan ni vara tvillingar (till Jenny och Amanda).

Amanda: Då vill jag också ha mitt hår i hästsvans (det har Jenny). Jag får ta med en tofs imorgon till det.

Jenny tar ner sin hästsvans och säger: Okej då, så här då.

Amanda: Ja

Jenny: Nu går vi.

Hon tar Amanda under armen och drar iväg med henne mot dörren.

Amanda: Men vi ska väl vänta på de andra två

Jenny: Nej, det får Elin göra. Nu går vi, det har vi aldrig gjort.

Elin blir kvar och väntar på Lisa (hon ser lite förvirrad ut, tittar på mig, småler). Lisa pratar på om att de ska vara tvillingar. Elin säger nästan inte något alls.

(Fältanteckningar 001019)

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

Inför varje gymnastiklektion gjorde flickorna i klassen upp med varandra om vilka som skulle vara tillsammans på gymnastiken. Det var en återkommande aktivitet som utgjorde ett väsentligt inslag i flickornas relationsarbete²¹.

Situationen ovan inleds med att Jenny säger att hon vill ha sällskap med Amanda upp till gymnastiksalen. På så sätt har hon både ansökt om att få etablera en närmare relation med Amanda och utmanat Elin i hennes relation med Amanda. En central regel för uppgörelserna om ”att vara på gympan” var att bästisrelationer innebar att avtalen redan var uppgjorda och inte behövde förhandlas eller explicitgöras inför varje lektion. Genom att säga till Amanda men inte Elin att vänta på henne trotsar Jenny den regeln och gör intrång i deras relation.

Lisa träder då in i det förhandlingsläge som uppstått och föreslår att *de fyra kan väl försöka vara på gympan idag*. Den formella organisationen av aktiviteter på idrottslektionerna påbjuder för det mesta parkonstellationer, vilket sätter ramarna för barnens uppgörelser. Elin hänvisar till de ramarna och påpekar att fyra blir för många. Lisa förtydligar sitt förslag och menar att de kan göra ett avtal som innebär att de alla fyra växlar mellan att vara med varandra i par. Samtidigt agerar hon kraftfullt för att knyta an till Elin, som blivit ”ledig” när Jenny lagt an på Amanda. I det arbetet försöker hon framställa sig och Elin som lika varandra, en egenskap som binder dem samman och som skulle kunna utgöra grunden för en kompisrelation²². Jenny och Lisa har genom sitt agerande symboliskt delat på Elin och Amanda och ställt sig själva

²¹ Uppgörelserna om att ”vara på gympan” som en av barnen organiserad aktivitet tas upp närmare i kapitel 7.

²² Egenskaper och kännetecken bundna till kompis- och bästisrelationer tas upp mer ingående i kapitel 6.

Resultat

mellan dem. De arbetar sedan för att försöka knyta an till dem var för sig. Deras resoluta ageranden verkar överrumpla både Elin och Amanda som försöker opponera sig dock utan att det får någon konsekvens för situationen.

På det här sättet skapade Jenny och Lisa gemenskap med Elin och Amanda och nya relationer hade etablerats mellan flickorna. Situationen i omklädningsrummet var inledningen till fortsatt arbete med att få de nya relationerna förankrade och bekräftade. Arbetet var inte helt enkelt att driva utan krävde ett stort engagemang och en avvägning mellan att vara företagsam utan att vara alltför påstridig. Under de närmast följande veckorna tog Jenny och Lisa så många tillfällen som möjligt i akt för att få vara med Elin och Amanda. På liknande sätt som under situationen i omklädningsrummet arbetade de för att försöka dela på Elin och Amanda och skapa relationer med dem var för sig samtidigt som arbetet med att bygga en relation mellan alla fyra pågick. Följande händelse utspelar sig i kapprummet på en lunchrast:

Lunchrast

Jenny, Elin och Amanda är i kapprummet

Amanda har ont i magen, hon har haft det hela dagen, säger hon. Jenny håller i henne och drar i henne hela tiden. Amanda ber henne sluta för att det gör ont i magen. Elin har jackan på, hon tittar på Jenny och Amanda (hon ser inte glad ut). Jenny går fram till Elin och börjar stöta emot henne med kroppen och säger (på skoj): Elin är dum, hon puttar mig, titta.

Hon fortsätter att knuffa på Elin och säger: Titta vad dum hon är. Hon puttar in mig i väggen. Hon trampar mig på tårna. (Elin ser besvärad ut)

Amanda säger att Elin inte alls är dum och försöker ta Elin i handen.

Då säger Jenny: Det är min Amanda.

Jenny drar Amanda bort från Elin och upprepar flera gånger: Min enda Amanda. Det är min Amanda.

Elin svarar inte (Amanda verkar också besvärad och svarar heller inte Jenny).

Lisa kommer tillbaka hemifrån. Elin skiner upp. Lisa frågar om det gick bra att leka i eftermiddag.

Elin: Ja då, visst.

Lisa: Bra för jag skrev en lapp till mamma att jag är hos dig och att vi går ut med hundarna först. Det går väl bra?

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

Elin: Ja då.

Jenny: Och jag ska vara med Amanda. Du och jag ska vara.

Jenny berättar att hon ska få följa med Amanda till stallet på torsdag och titta på när de rider.

Amanda: Med Elin då också alltså.

(Fältanteckningar 001023)

I situationen som uppstod i kapprummet under den här lunchrasten observerades Jenny arbeta intensivt för att innesluta Amanda i en nära gemenskap och samtidigt utesluta Elin från densamma. Jenny ger aktiviteten inramningen av att vara ”på skoj”, något som varken Amanda eller Elin verkar dela med henne. Båda syns besvärade av Jennys intensiva agerande.

Lisa och Jenny har den här dagen bokad in att vara tillsammans med Elin och Amanda var för sig efter skolan. För att riktigt utmärka sin och Amandas relation förklarar Jenny upprepat att hon och Amanda *ska vara*. Hon presenterar också att hon ska få ta del av Amandas stora fritidsintresse, hästar och ridning. Vid det påståendet går Amanda in och försvarar sin och Elins gemenskap genom att betona Elins delaktighet i den aktiviteten.

På vårterminen började Jenny själv på ridskola, dock inte på samma som Elin och Amanda vilket ibland kunde skapa problem i deras relationsarbete, men som också medförde att underlaget för gemensamma aktiviteter blev större. Det blev fler hästar, ridlärare och stallrutiner att jämföra och prata om tillsammans. I skolan observerades också andra till fritidsintresset relaterade aktiviteter som till exempel att låna hästböcker på biblioteket, läsa och prata om hästar, rita hästar och hästnamn och leka häst på rasterna.

Det här relationsprojektet påbörjades i och med att Jenny och Lisa lyckades etablera en samhörighet med Elin och Amanda. Deras relationsarbete bestod sedan i att försöka etablera relationer med Elin och Amanda var för sig. Elin

Resultat

och Amandas relation var starkt förankrad och bröts inte upp trots Lisas och Jennys trägna försök utan bildade istället grunden i en relation om fyra. Lisa bröt sig så småningom ur den här alliansen i och med att hon etablerade en relation med Lina, medan de andra tre flickorna fortsatte relationsprojektet. I det syntes Jenny vara den som fick arbeta hårdast för att försöka upprätthålla relationen med Elin och Amanda. Mot slutet av vårterminen avslutades projektet med att relationen med Jenny bröts upp. Elin och Amanda fortsatte sitt eget relationsprojekt som gick ut på att vara bästisar med varandra.

Kampen om en kompis

Jonas och Oskar hade genom sina föräldrar känt varandra sedan de var riktigt små. Jonas flyttade in i bostadsområdet och började på Fältkulleskolan inför skolår tre. Även om han då började i en annan grupp (Gul) än Oskar (Röd) var det honom han umgicks mest med. Under ett samtal alldeles i början av skolåret framförde Jonas att han tyckte att han hade för få kompisar och gärna ville ha fler.

Joakim kom liksom Oskar från Röd grupp. Så gott som alla raster tillbringade de på fotbollsplanen. Även Jonas var med där trots att han, enligt honom själv, inte gillade fotboll lika mycket som Oskar och Joakim. Under höstterminen hade Joakim svårt att etablera en närmare relation med någon av de andra pojkarna trots sitt frekventa umgänge med flera av dem på fotbollsplanen. Han försökte på flera sätt skapa en gemenskap med Jonas vilket inte var helt lätt. Hans ansträngningar för att göra detta störde relationen mellan Oskar och Jonas och ledde till en konkurrens mellan Oskar och Joakim om att försöka förankra en stark relation med Jonas. Jonas visade att han ville vara kompis med dem båda två och försattes emellanåt i dilemmat att behöva välja

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

mellan dem och i situationer där han fick agera medlare mellan Joakim och Oskar.

Lektion i klassrummet

Oskar, Jonas och Joakim pratar om vilka som ska vara i eftermiddag. Jonas och Joakim har bestämt att Joakim ska följa med Jonas hem. Oskar vill leka med Jonas. Jonas säger att de kan vara efter klockan fyra, då Joakim går hem.

Joakim: Jag skulle hem vid fyra halv fem så där.

(Fältanteckningar 001123)

I diskussionen mellan pojkarna blir konkurrensen mellan Joakim och Oskar om att få *vara* med Jonas synlig. Aktiviteten att vara tillsammans hemma hos varandra efter skoltid fungerar här som en resurs för att förhandla om en relation med Jonas. Oskars ansökan om att få vara med Jonas hemma hos honom samma eftermiddag kan ses som både ett försök att bryta umgänget mellan Joakim och Jonas och som en markering inför Joakim av sin och Jonas relation med varandra. Jonas placeras i en roll mitt emellan dem där han försöker förlika genom att göra upp tider med dem då de kan få vara med honom. Han föreslår inte att de kan vara alla tre tillsammans utan Oskar erbjuds att få komma när Joakim gått hem.

Troligtvis har Joakim tidigare meddelat att han ska gå hem klockan fyra, men då Oskar nu gör anspråk på att också få komma till Jonas drar han ut på tiden till närmare halv fem. Det kan synas som ett försök att skjuta på Oskars ankomst i syfte att minska tiden för Oskars umgänge med Jonas eller som en markering av sitt eget företräde att vara med Jonas vid det här tillfället, eftersom de hade gjort upp om det först. En betydelsefull regel, som användes i flera sammanhang av barnen för att organisera umgänge var just att den som var först med att göra upp om detta gavs främsta tillträde.

Resultat

Under jullovet flyttade Oskar till ett annat bostadsområde men fortsatte att gå kvar i klassen. Det öppnade fler möjligheter för Joakim att vara tillsammans med Jonas på fritiden, vilket också märktes i skolan då Joakim fick försteg i konkurrensen med Oskar om att ha den starkaste relationen med Jonas.

Det här relationsprojektet omfattade Joakims arbete med att etablera och försöka förankra en nära och stark relation med Jonas samt Oskars arbete med att försvara och försöka upprätthålla hans och Jonas sedan tidigare etablerade relation. Projektet pågick under hela skolåret och kan beskrivas som en intensiv kamp om en kompis.

Omväxling och variation

Sanna och Caroline hade tillsammans med Jenny, Lisa och Nelly tidigare gått i Gul grupp. Deras relationer med varandra växlade under året mellan att vara bästisar, kompisar och ibland ovänner. Både Sanna och Caroline hade utöver relationen med varandra både kompisar och bästisar i andra klasser, några i lägre åldrar tillhörande deras tidigare grupp. Deras relationsarbete var intensivt och bestod både i att etablera nya relationer med andra och upprätthålla, bryta och återupprätta relationer med varandra.

Lina kom som ensam flicka från Röd grupp till klassen. De andra flickorna från den här gruppen hade valt att gå i Formspårets fjärdeklass alternativt bytt skola. Lina hade, enligt hennes tidigare lärare, haft svårt att skapa relationer med de flickor som hon gått tillsammans med. Under höstterminen sökte Lina aktivt kontakt med flera av flickorna i den här nya klassen.

En månad in på terminen etablerade Sanna, Caroline och Lina en relation med varandra som de benämnde som att vara antingen *kompisar* eller *bästisar*.

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

Lunchrast

Lina och Caroline hänger ihop, går omkring och pratar. Jag frågar Lina om hon och Caroline är kompisar nu.

Lina: Ja, sen förra veckan.

(Fältanteckningar 000912)

Då jag observerat att Lina och Caroline börjat umgås allt flitigare frågar jag Lina om de är kompisar. Hennes bekräftelse innefattar en tidsangivelse när deras relation att ”vara kompisar” etablerades.

Två dagar senare under lektionstid upplyser Caroline till synes helt oinitierat Jenny om att hon och Lina nu *är bästisar*.

Caroline säger till Jenny: Vet du om att Lina och jag är bästisar.

(Fältanteckningar 000914)

Sanna ingick också i deras relation och de hade alla tre umgåtts några gånger även på fritiden. Vid ett par tillfällen observerades ageranden i avsikt att skapa samhörighet mellan de tre.

Sanna är färdig med sitt arbete och får tillåtelse av läraren att göra vad hon vill.

Caroline: Är du färdig? Då får du hjälpa mig.

Sanna skakar på huvudet. Sedan säger hon: Jo jag kanske kan hjälpa dig lite.

Hon öppnar bänken och börjar plocka i den.

Caroline: Ska du härma oss?

Sanna går bak till Carolines bänk.

Caroline: Okej.

Hon öppnar sin bänk och Sanna tittar i den.

Sanna: Nu ska jag möblera om i bänken.

(Fältanteckningar 000908)

Caroline och Lina har tidigare städad och organiserat om i sina bänkar efter en gemensam plan. Nu får också Sanna ta del av den för att organisera om i sin bänk med deras modell som grund. Ordningen i skolbänkarna fungerar vid det här tillfället som en resurs för att markera likhet och samhörighet.

Resultat

Organiseringen i skolbänkarna togs också upp vid några andra tillfällen under de kommande dagarna. Sanna, Caroline och Lina jämförde och diskuterade hur de ordnat det med böcker, pennor och bänkpapper i sina bänkar och på så sätt blev aktiviteten en del i deras relationsarbete. Samtidigt fungerade den för att utesluta andra från deras gemenskap, vilket visade sig fyra dagar senare då Sanna satt och plockade i sin bänk och Lisa gick förbi.

Lektion i NO

Lisa går förbi Sanna som sitter och tittar i sin bänk. Sanna fäller snabbt ner bänklacket.

Sanna: Titta inte.

Lisa: Vad är det då?

Sanna: Säger jag inte.

(Fältanteckningar 000912)

Sannas agerande fungerar i det här sammanhanget för att utestänga Lisa från den samhörighet som Lina, Caroline och hon själv har skapat genom att organisera det likadant i sina skolbänkar.

Under resterande del av höstterminen växlade de här tre flickorna mellan att vara kompisar och bästisar i olika perioder. Under jullovet etablerade sedan Lina och Lisa en nära relation med varandra vilket innebar att Linas relation med Sanna och Caroline bröts upp. Deras relationsprojekt kännetecknades av omväxling och variation i relationerna med varandra.

Nyetablering och uppbrott

Linans nyetablering av relationen med Lisa medförde samtidigt ett uppbrott från relationen med Sanna och Caroline. Detta blev påtagligt i flera olika situationer under de första veckorna på vårterminen. En sådan utspelade sig i omklädningsrummet efter en idrottslektion.

5 Relationsprojekt på Fältkilleskolan

I omklädningsrummet efter idrottslektion

Caroline säger att hon vill börja i Hip Hop- dans. Hon frågar Lina var dansen är någonstans.

Lina: Det har jag svarat på.

Caroline: Men du kan väl säga det.

Lina: Vid simhallen (irriterat).

Caroline: Men var, vid simhallen kan ju vara var som helst.

Lina: I sporthallen.

Caroline: När börjar det?

Lina: Det vet jag inte.

Lisa: Ska du gå? (till Lina)

Lina: Nej vi gör något annat, du och jag.

Marie: Går du på dans?

Lina: Ja jag har gjort det i två terminer.

Lisa: Men hon vet inte om hon ska fortsätta, för hon (nickar åt Caroline) ska börja.

Caroline: Jag kan fråga någon annan.

Lisa: Men Lina vet ändå inte om hon ska gå.

Caroline: Bara för att jag ska gå då, vet jag.

Caroline tar sina gymnastikkläder och går ut ur omklädningsrummet.

Marie: Är ni ovänner?

Lina: Ja, för Caroline ska börja på dansen. Hon gör allt för att skilja oss åt.

Lisa: Ja hon är avundsjuk på att vi är bästisar nu och hon har ingen bästis.

Marie: Men är inte hon bästis med Sanna?

Lina: Nej inte nu längre. Jag vet när dansen börjar men jag vill inte säga det till henne

Lisa: Lina och jag har varit mycket i flera veckor nu.

Marie: Men vill Caroline vara bästis med dig?

Lina: Ja, för hennes mamma säger att hon inte får vara med någon annan.

Marie: Säger hennes mamma det?

Lina: Ja det säger hon att hon gör men jag vet att hennes mamma visst tycker att hon ska vara med andra också.

Vi går ut från omklädningsrummet upp mot klassrummet.

Lina: Säg inte till Caroline att jag vet när dansen börjar.

Marie: Nej.

Lina: Lova det.

Marie: Ja.

Lina: Den börjar halv fyra men säg inte det heller.

Marie: Nej.

Lina: Jag tror att jag ska säga att den börjar vid tre, tycker du det?

Marie: Nej, tycker du? Jag tycker det är lite taskigt.

(Fältanteckningar 010125)

Caroline gör här ett försök att upprätthålla relationen med Lina genom att lägga fram att hon planerar att börja dela fritidsaktivitet med henne. Lina sva-

Resultat

rar undvikande och nekande på Carolines frågor om var och när aktiviteten hålls, vilket kan ses som ett sätt att stöta bort och markera avstånd till Caroline.

Lisa går in och backar upp Lina i hennes bortvisande av Caroline. Genom att ställa en fråga till Lina om hon ska gå på dansen öppnar hon upp för henne att svara nekande på det. Lina markerar då hennes och Lisas relation genom att säga att de två, *du och jag*, ska dela någon annan fritidsaktivitet istället.

Lisa avvisar Caroline genom att göra klart att skälet till att Lina ska sluta på sin Hiphop-dans är att Caroline planerar att börja på den. Det här uttrycker hon i Carolines närvaro riktat både till mig som en upplysning och via mig mot Caroline som en uteslutande handling. Genom att backa upp Lina och framföra hennes synpunkter på det här sättet markerar hon att agerandet mot Caroline är något de gemensamt står för. Det förstärker deras gemenskap samtidigt som det ännu mer effektivt stöter bort Caroline från den.

När Caroline har gått förklarar Lina och Lisa att Carolines avsikt är att försöka skilja dem åt. Hennes försök att söka gemenskap med Lina ses som ett hot mot deras nyetablerade relation vilket de båda agerar kraftfullt mot.

I Lisas och Linas arbete med att etablera en nära relation med varandra ingick också att hantera Carolines försök med att upprätthålla sin och Linas tidigare relation. Arbetet kan beskrivas som två projekt som stod i konkurrens med varandra och som till synes var svåra att kombinera. Caroline gav efter en kort tid upp sina ambitioner med att försöka upprätthålla relationen med Lina och umgicks istället med andra kompisar, däribland Sanna.

Under hela våren var Lina och Lisa ofta tillsammans både i skolan och på fritiden. De arbetade mycket med att markera och bekräfta sin relation, både för varandra och inför andra. Om det berodde på att de inte lyckades befästa den tillräckligt väl utan var oroliga för att den skulle brytas upp är svårt att uttala sig om, men är värt en reflektion. Både Lisa och Lina föreföll ha haft svårt att etablera riktigt nära relationer med någon annan dessförinnan. Deras relationsprojekt kännetecknades av ett intensivt arbete med att förankra en ny, unik relation med varandra, vilket också medförde att utestänga andra från den.

Kompisar i skolan

Roger och Axel hade tillhört olika grupper tidigare under skolåren och hade därför inte umgåtts så mycket i skolan. De bodde nära varandra och hade träffats på fritiden emellanåt och när de nu började i samma klass sökte de sig till varandra. De benämnde varandra som kompisar men de umgicks inte särskilt ofta efter skoltid. Axel hade sina ”bästa kompisar” i andra klasser och tillbringade många gånger rasterna tillsammans med dem. Roger hade ingen tydligt observerbar eller uttalad relation med någon annan, så när Axel var med sina andra kompisar var Roger antingen ensam eller sökte sig till andras aktiviteter på rasterna. Ibland deltog han i aktiviteter tillsammans med flickorna och ibland spelade han fotboll.

Både Axel och Roger kan beskrivas som rätt så lågmälda och tog sig sällan utrymme i sociala situationer i skolan. Deras relationsarbete var inte särskilt påtagligt vare sig i relationen med varandra eller med andra. Det noterades inga konflikter emellan dem och de gjorde inga observerade anspråk på att försöka etablera nya relationer med andra barn. Vid några få tillfällen utsattes

Resultat

Roger för uteslutande handlingar av andra pojkar. Deras relationsprojekt kommer inte att beskrivas närmare i avhandlingen utan lämnas här.

Konflikter och nedsättningar

Elias var liksom Linus ett år yngre än de andra i klassen, eftersom de båda hade börjat i sexårsverksamhet redan som femåringar. Han hade sina ”bästa kompisar” och sin ”bästis” i skolår tre, Röd grupp, där han själv hade gått tidigare. Eftersom hans största intresse var idrott deltog han för det mesta i fotbollsspelet på rasterna och hängde därigenom ihop en hel del med Joakim, Oskar och Jonas. Men det var Linus och Tobias som han sade sig vara mest kompis med.

Ibland uppstod konflikter särskilt mellan Joakim och Elias. Dessa hade ofta sin grund i att Joakim påtalat eller retat Elias för att han var ett år yngre. Att Linus också var ett år yngre användes däremot sällan i syfte att reta eller kränka honom.

Redan tidigt på hösten observerades situationer när Elias utsattes för påhopp av andra pojkar. Den första noterades ett par veckor efter skolstarten när Oskar och Jonas tagit och gömt Elias nya målvaktshandskar som han tagit med sig till skolan. Några veckor senare nedtecknades en annan händelse där ålderskillnaden utgjorde motiv för handlingen.

I kapprummet efter skolans slut sitter Elias och gråter. Han är verkligen ledsen. Han berättar att Joakim och Oskar har retats för att han är ett år yngre. Läraren har pratat lite med honom men Jonas mamma kommer till utvecklingssamtal så läraren går in och börjar med det.

Elias gråter fortfarande. Jag sätter mig och pratar med honom. Han vill inte berätta för läraren och han vill inte gå in på fritids. Han berättar att de alltid har hållit på att reta honom. Jag frågar om det är ofta.

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

Elias: Ja, varannan dag.

Även på lektionerna brukar Joakim reta honom.

Marie: Men ni har väl valt att sitta bredvid varandra?

Elias: Inte jag, jag valde inte Joakim.

(Fältanteckningar 000914)

Elias upplysning om att han och Joakim inte ömsesidigt hade valt att sitta bredvid varandra i klassrummet, något läraren tidigare förklarat för mig att de hade gjort, uttrycker det som i deras relation kan sägas vara representativt för samspelet mellan dem. Att de drabbade samman var många gånger orsakat av att Joakim retat Elias. En händelse som uppstod på en idrottslektion får exemplifiera hur konflikter mellan dem kunde se ut.

Idrottslektion

Joakim skriker något till Elias och jäbbar åt honom. Elias går och sätter sig på bänken bredvid.

Joakim: Nu ska inte Elias vara med för nu är Elias sur (retsamt)

Joakim går och sätter sig i ringen mitt på golvet.

Idrottsläraren frågar dem vad de vill vara för djur i en lek som de ska göra. När hon kommer till Elias svarar han: Inget.

Idrottsläraren: Vad sitter du där för? Vad har nu hänt?

Oskar: Joakim och Elias bråkade.

De fortsätter att välja djur runt i ringen. Elias räcker upp handen.

Joakim: Du får inte räkna upp handen där.

Oskar: Du måste sitta i ringen.

Bollen kommer rullande till Elias, som sitter på bänken bredvid. Han tar upp den.

Joakim: Du får inte ta den Elias, kasta tillbaka den.

De andra börjar leka "Bolldatt". Läraren går fram och pratar med Elias.

Elias har gått in och är med i leken. Joakim springer på honom så att han ramlar. Han gråter. Han ramlar precis framför mig där jag sitter på bänken vid sidan och sätter sig framför mig, med ryggen mot mig. Jag pratar med honom och undrar hur det gick. Han berättar att han slog sig i armbågen men det värsta var att Joakim stoppade honom så att han ramlade.

Jag försöker trösta honom, håller honom på axlarna.

Marie: Var det för att ni bråkade innan?

Elias: Ja.

Marie: Vad var det då om?

Elias: Jag vet inte han börjar alltid.

Resultat

Elias sitter kvar hos mig en liten stund, sedan ber Oskar, som sitter på en bänk bredvid, Elias att komma och sätta sig hos honom. Elias sätter sig bredvid Oskar på bänken. Oskar viskar något till Elias.

(Fältanteckningar 001026)

Joakim gör här utfall mot Elias som resulterar i att han utesluts från den pågående aktiviteten. Så fort Elias gör en ansats till att försöka komma med igen gör Joakim ett nytt utfall mot honom. Han får också uppbackning i sina handlingar av Oskar, vilket placerar Elias i en ännu mer utsatt situation med två som agerar gemensamt mot honom.

När han går med i leken springer Joakim på honom så att han ramlar omkull och gör sig illa. Elias menar att han är utsatt och kränkt och att Joakim gjort detta med beräkning. Han beskyller också Joakim för att många gånger initiera sådana här påhopp och nedsättande handlingar mot honom.

Det bör dock framhållas att förhållandet mellan Joakim och Elias inte dominerades av konflikter och uteslutning. Mestadels höll de ihop och delade aktiviteter tillsammans. Främst märktes det i att de spelade fotboll tillsammans på rasterna men de valde också att samarbeta under lektionstid flera gånger under hösten då tillfälle till det gavs.

Vid ett flertal tillfällen, företrädesvis under hösten, noterades i fältanteckningarna hur Joakim mätte sig i skolframgång med Elias genom att ställa kontrollerande frågor om hur långt Elias hunnit med uppgifter och hur många rätt han haft på prov. Om de handlingarna kan relateras till de nedsättande anmärkningarna på Elias yngre ålder är svårt att veta, men det skulle kunna vara så. Ålder och skolframgång skulle i så fall kunna utgöra en grund för konkurrens och rivalitet där uteslutning och nedsättande handlingar skulle kunna användas för att hävda sig själv i skolan.

Avvisande och ”mobbing”?

Lisa hade inte någon etablerad relation vid höstterminens början. Under sina första år i skolan hade hon, enligt hennes mamma och henne själv i samtal med läraren, upprepade gånger försökt få vara med Sanna och Caroline men ständigt blivit bortvisad av dem. Ett par veckor in på höstterminen ringde Lisas mamma till läraren i klassen och anförde att Lisa var ”mobbad” i skolan. Enligt mamman hade det pågått i flera år och det var Sanna och Caroline som nu angavs för att ha ”mobbat” Lisa. Läraren uttryckte att hon blev helt överrumplad då hon inte alls hade uppmärksammat detta eller fått någon information om att det skulle ha pågått tidigare. Hon samlade samma dag alla flickorna i klassen till ett så kallat ”kompissamtal” där problemet lyftes fram i gruppen. Samtalet följdes upp med ytterligare två under den följande veckan. Under samtalen framkom att Lisa gärna ville vara med Sanna och Caroline men att de hade nekat henne det vid några tillfällen. Att de på något sätt skulle ha trakasserat henne framkom inte. I fältanteckningarna finns inga noteringar om att Lisa utsatts för direkt uteslutande handlingar av de andra barnen i klassen. Snarare finns flera noteringar om att hon under raster deltog i aktiviteter med de andra flickorna, även med Sanna och Caroline. Fyra dagar före mammas telefonsamtal utspelade sig en konflikt mellan Lisa, Sanna och Caroline där Caroline kan sägas vara den mest utsatta.

På väg från tekniken bort till kapprummet börjar Caroline, Sanna och Lisa bråka.

Lisa: Det är bara för att du är sur för att jag ska leka med Sanna.

Caroline: Det är jag inte alls för jag ska leka med Alma idag.

Sanna: Du är bara avundsjuk.

Caroline: Det är jag inte alls, men nu har ni hållit på så hela dagen. Ni gör mig avundsjuk. NI GÖR MIG AVUNDSJUK.

(Fältanteckningar 000825)

Resultat

I situationen blir ett konkurrerande arbete mellan Lisa och Caroline synligt i och med att Lisa säger att hon ska vara med Sanna efter skolan. Genom att påstå att Caroline är sur för det, utmanar hon Caroline och framställer sig själv som den som har övertaget i konkurrensen. Då även Sanna backar upp Lisa i detta och på så sätt bekräftar sin och Lisas gemenskap reagerar Caroline kraftfullt. Uteslutande handlingar fungerar i den här situationen för att utmärka samhörighet med någon annan.

Utöver de tre kompisamtalen, som läraren organiserade i samband med Lisas uppmärksammade situation i klassen, vidtog hon också några andra åtgärder för att intervensera mellan flickorna. Hon försökte på olika sätt hjälpa Lisa med att etablera en relation med Lina, som ännu inte hade skapat någon sådan med någon av de andra flickorna i klassen. Under den här perioden etablerade Lina och Lisa ändå inte någon närmare relation med varandra. En rast berättade Lisa för mig hur deras påbörjade, korta relationsprojekt brutits upp.

Förmiddagsrast

Lisa går med mig. Jag frågar hur det gått att vara med Lina nu.

Lisa: Caroline är med henne nu.

Marie: Blev ni ovänner?

Lisa: Nej, hon bara började vara med henne. Jag är med Sanna och Jenny nu.

(Fältanteckningar 000912)

Det framställda problemet med att Lisa upplevt sig utstött och ”mobbad” löstes ändå relativt snabbt. Om det berodde på lärarens aktiva insatser är svårt att uttala sig om. Övergripande skulle det hela kunna sammanfattas som att problemet pålystes kraftigt och något överraskande av Lisa och hennes mamma. Läraren agerade direkt med flera åtgärder för att intervensera och aktivt påverka i flickornas relationsarbete. Hela diskussionen om Lisas utsatta situation i kamratgruppen lade sig snabbt och togs inte upp vid fler tillfällen.

Uteslutning och utanförskap

Nelly framställde sig själv redan tidigt efter skolstarten som utesluten från relationer med de andra flickorna i klassen. Hon hade under förra skolåret gått i Gul grupp med flera av flickorna i den här nya klassen. Redan under min första fältstudiedag, höstterminens andra skoldag, uppmärksammade Nelly mig på sin situation i klassen.

Förmiddagsrast

Nelly berättar för mig att hon ska fråga om hon får vara inne på rasten för hon har inget att göra ute.

Jag går ut. Efter en stund kommer Nelly ut och säger att hon inte fick vara inne. Hon frågar om jag vill följa med bort till hennes päronträd och plocka päron. Det gör jag gärna.

På vägen dit frågar jag vad hon brukar göra på rasterna.

Hon berättar att hon mest brukar vara själv och gå omkring för det är ingen som vill vara med henne på rasterna, säger hon.

Marie: Hur vet du det?

Nelly: Jag vet det.

Marie: Har de sagt det?

Nelly: Nej men jag vet det.

Marie: Varför vill de inte det tror du?

Nelly: Jag vet inte. Bara för att jag kommer från ett annat land tror jag.

(Fältanteckningar 000817)

Nelly förklarar att hon oftast brukar vara själv på rasterna av det skälet att det inte är någon som *vill vara med henne*. Hon medger att ingen uttryckligen har sagt det till henne men menar att hon vet det ändå.

Nelly gjorde i början av höstterminen några få försök att umgås med några av de andra flickorna i klassen. Hon nekades sällan direkt att få vara med, men hon uteslöts ändå genom att de andra ignorerade eller nonchalerade hennes försök att få delta. En bit in på höstterminen sökte Nelly alltmer sällan tillträde till de andra flickornas aktiviteter. På rasterna skyndade hon fort till sin bästis Mimmi, som gick i Färgspårets femteklass. I den skulle hon själv ha gått om hon inte fått gå om skolår tre, vilket hon gjort på grund av att lärarna

Resultat

inte ansåg henne klara av att gå vidare till skolår fyra. Nellys täta umgänge med Mimmi på rasterna menade flickorna i hennes egen klass var skälet till att hon inte var med dem. De förklarade i olika sammanhang att hon inte ville umgås med dem utan valde sin bästis i en annan klass istället.

Under vårterminen förändrades varken Nellys situation eller relationer med de andra flickorna i klassen. Hon hade fortfarande sin bästis i Färgspårets femteklass och var sällan med flickorna i sin egen klass. Hon berättade vid flera tillfällen att hon upplevde sig utesluten och utsatt av andra barn i klassen.

Hon säger att hon hatar alla i den här klassen. De är så dumma mot henne, taskiga. Jag frågar när de är det. Mest på gympan, i omklädningsrummet och mest är det Lisa som är det. Elin och Amanda kan vara snälla och Caroline och Lina kan vara det ibland, men Lisa är taskigast. Till exempel om Nelly har glömt handduk på gympan så frågar hon om hon kan få låna av någon och då säger alla nej. Jag frågar om det händer ofta att de är taskiga. Hon säger att det är nästan varje dag, de hatar henne.

(Fältanteckningar 010509)

I mitten av vårterminen uppdagades det för Nelly att Mimmi från och med hösten inte skulle gå kvar på skolan, eftersom där bara fanns verksamhet till och med skolår fem. I upprepade samtal med både lärarna och mig talade hon om sina farhågor inför nästa skolår då hon skulle "bli helt ensam på skolan". Vid ett tillfälle i slutet av skolåret uttryckte hon sitt utanförskap tydligt:

Förmiddagsrast

Nelly och jag står kvar i tamburen. Barnen har målat med vattenfärg på ett fönster och skrivit namnen på alla i klassen. Nelly börjar sudda ut sitt namn med fingret.

Nelly: Jag ska ta bort mig för jag vill inte tillhöra denna klassen. Jag vill gå i en annan.

Hon suddar ut bokstäverna i sitt namn.

(Fältanteckningar 010528)

Genom att stryka bort sitt namn från fönstret där alla namnen i klassen står skrivna gör Nelly en markering att inte vilja tillhöra den kamratgrupp som

skolan placerat henne i. Hennes önskan om att få byta klass uttryckte hon vid flera tillfällen och motiverade det både med att hon var utesluten av de andra i klassen och att hon så gärna ville följa med Mimmi till högstadiet.

Det relationsarbete som pågick och som omfattade Nellys situation i klassen innebar en annan form av relationsprojekt som skiljde sig från de tidigare beskrivna. I början av skolåret gjorde hon några försök till samvaro med de andra flickorna men ignorerades och nonchalerades. Efter ett tag sökte hon mer och mer sällan tillträde till de andras gemenskaper. Hon beskrev redan från början av skolåret att hon var utesluten och ratad. Även om ingen uttalat det direkt till henne hade hon utifrån tidigare erfarenheter av sociala situationer lärt sig, att hon inte var välkommen att delta. Hon försökte istället umgås så mycket som möjligt med sin bästis i skolår fem. Detta slog dock tillbaka negativt mot hennes försök med att etablera relationer med flickorna i sin klass. Att hon umgicks med sin bästis i en annan klass användes av dem som motiv för och förklaringar till att hon ställdes utanför gemenskaper i sin egen klass.

Utstötning och ensamhet

Andreas, som kom från Blå grupp, där han tidigare gått tillsammans med Axel och Linus, hade inte någon relation etablerad vare sig med dem eller med någon annan i den nya klassen vid höstterminens början. Under hela skolåret stod Andreas, likt Nelly, tydligt utanför de andras gemenskaper i klassen. Emellanåt blev han utesluten från olika aktiviteter av andra pojkar men många gånger ställde han sig själv utanför och avhöll sig från att söka tillträde till andras aktiviteter. Ett sådant tillfälle noterades en dag när barnen skulle gå på utflykt.

Resultat

De ska ställa upp sig två och två på ett led.

Läraren frågar Lina och Nelly som står närmast henne om de kan gå ihop och hänvisar dem till att ställa sig först.

Sedan ställer sig:

Caroline och Sanna

Elin och Amanda

Tobias och Daniel och Linus

Axel och Elias och Roger

Andreas

Lisa och Jenny och Jennys mamma

Jonas och Joakim

(Fältanteckningar 001010)

Då barnen av läraren anvisas att ställa sig parvis i ett led ställer sig de flesta i par eller grupper som går att relatera till deras pågående relationsprojekt. Att Elias placerar sig med Axel och Roger är den enda kombinationen som avviker från detta. Trots att de fått instruktioner om att ställa sig två och två ställer sig både Tobias, Daniel och Linus samt Axel, Elias och Roger i grupper om tre. Andreas ställer sig ensam i ledet och gör inga anspråk på att få gå i sällskap med någon annan.

Ett liknande agerande visade Andreas i samband med att en omplacering i klassrummet skulle göras där barnen fick välja vem de ville ha som bänkkamrat. Andreas hade då inte valt någon alls och ingen hade heller valt honom. På lärarens fråga om han ville sitta ihop med Linus, som var frånvarande vid tillfället, svarade han att han kunde sitta ihop med vem som helst. Genom att inte göra några anspråk på att få vara med någon särskild minskade risken för att aktivt stötas bort eller uteslutas. Även Nelly agerade i regel på det här sättet i liknande situationer. Det innebar att ingen uttryckligen behövde säga till Andreas och Nelly att de inte fick vara med. Lärda av tidigare erfarenheter visste de redan på förhand att de inte var välkomna som deltagare eller partners i olika sammanhang.

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

Under skolåret noterades Andreas ofta tillbringa rasterna ensam. Ibland var han med på fotbollsplanen och emellanåt var han tillsammans med kompisar som han hade i andra klasser, främst i Formspåret. Men trots att Andreas höll en låg profil när det gällde att söka umgänge med andra i klassen, blev han ändå vid flera tillfällen utsatt för uteslutande och kränkande handlingar av andra pojkar.

Uteslutande handlingar och konstruerandet av någon som avvikande kunde fungera som resurser för att skapa samhörighet och gemenskap mellan andra. Under höstens samtal med Jonas, Joakim, Oskar och Elias förklarade de vad de tyckte om Andreas och varför de inte umgicks med honom.

Excerpt 1 från gruppsamtal med Oskar, Joakim, Jonas och Elias hösten 2000

Marie: men Andreas då, han säger ni han är också själv
Oskar: usch
Joakim: han är med Nelly
Oskar: nähä ibland bara
Jonas: [han är med]
Joakim: [Andreas han är med] Alfo
Oskar: ja Alfo
Jonas: Alfonso
Elias: Alfonso
Oskar: han som [var här inne]
Joakim: [Alfo penis]
Marie: så han har också kompisar i någon annan klass eller? (1 s)
men varför är han inte med er andra killar i klassen
Oskar: [han:]
Joakim: [han] får inte
Elias: han får inte helt klart
Joakim: [han är så dum i huvet]
Marie: [varför inte då?]
Oskar: han ä: han är tjock och
Joakim: [och ful]
Elias: [*och ful*]
Oskar: [tattig och]
Joakim: dum
Oskar: ja
Marie: men säger ni det till honom att han inte får?
Joakim: °Jonas kolla Jonas Jonas° ((försöker få Jonas uppmärksamhet på något annat och gör ljud))
Oskar: han kommer inte till oss och frågar om han får va med heller
Marie: han kommer inte?
Oskar: ibland är han med på fotbollen och det får han
Elias: "han vå:gar inte frå:ga"
Marie: tror du inte det? (2 s) skulle han om han skulle frågat vad skulle ni sagt då

Resultat

Elias: *att han inte får*
Joakim: jag bara säger ä: jag är med en annan kompis
Marie: (2 s) det skulle ni sagt då ni vill inte va med honom?
Oskar: jag skulle sagt nå:
Joakim: kanske i morrn så kommer han bara nej du får inte du är så
[dum i huvet]
Oskar: [nå: jag] ska åka till stan skulle jag sagt så jättelänge
tills han bara slutade
Marie: det skulle du?
Oskar: mm
Marie: varför skulle du inte vilja va med han då?
Oskar: nej han är inte min sort
Jonas: nå precis

Då jag för Andreas på tal reagerar Oskar negativt direkt och utbrister *usch*. I samtalet som sedan följer om Andreas konstruerar pojkarna gemensamt en negativ bild av honom samtidigt som de backar upp och förstärker varandras uttalanden. På min fråga om varför han inte är tillsammans med dem förklarar de att han inte får det. Sedan ger de, trots att jag är närvarande eller kanske på grund av det, en rad negativa och nedvärderande åsikter om Andreas. Det verkar som om mina frågor sätter igång ett samarbete mellan pojkarna för att konstruera skäl till varför att han inte är med dem. Oskar förklarar att *han är inte min sort*, ett uttalande som understryker vikten av att vara lika varandra för att umgås, något som barnen framhöll i flera andra sammanhang som kännetecknande för kompisrelationer. Att förtala Andreas, det vill säga tala ned-sättande om honom i hans frånvaro, tycks här fungera som en förklaring och ett rättfärdigande av att han utesluts.

På min fråga om de faktiskt talar om för Andreas att han inte får vara med dem svarar Oskar att han själv inte kommer och ber om att få vara med, något som stämmer väl med observationerna som gjorts. Då jag ber dem spekulera i hur de skulle agera om Andreas skulle fråga om han får vara med dem formulerar de tillsammans en plan för hur de skulle handla för att utesluta honom även ur sådana situationer. Deras gemensamma konstruerande av Andreas som avvikande och utstött tycks stärka samhörigheten mellan dem, något som

illustrerar hur uteslutning av någon kan fungera som ett medel för att skapa gemenskap mellan andra. Andreas användes på så sätt som en resurs i andras relationsprojekt och kan, likt Nelly, beskrivas som att både stå utanför och delta i pågående relationsprojekt.

Ny i klassen

Efter påsklovet började Markus i klassen efter att ha gått i en så kallad ”förberedelseklass” för invandrarbarn på en annan skola sedan i januari då han och hans familj flyttade från Finland till Sverige. Redan andra dagen i skolan etablerade han och Andreas en relation med varandra och började hålla ihop på raster och lektioner och inom två veckor hade de varit tillsammans även på fritiden.

Under sin första skolvecka deltog Markus ibland i rastaktiviteter och ibland stod han bredvid och tittade på. Andra veckan satt han för det mesta själv på en bänk på skolgården utan att följa någon särskild aktivitet. Under den veckan övergick handlingar från att de tidigare syntes inramade av att vara ”på skoj” till att utföras på ett mer beräknande och förödmjukande sätt. Första noteringen om det gjordes på Markus åttonde dag i skolan. Jag och några av flickorna i klassen stod och pratade vid fotbollsplanen där Markus och tre andra pojkar från klassen befann sig, då Nelly uppmärksammade mig på vad som pågick.

Eftermiddagsrast

Nelly: Såg du vad elak Oskar var mot Markus?

Marie: Nej

Nelly: Han bara slog till honom och puttade honom.

(Fältanteckningar 010430)

Resultat

En vecka senare hade trakasserierna mot Markus trappats upp ytterligare.

Lunch

Jag sätter mig vid en bänk mitt emot Markus och hör Linus prata med Markus om några som är dumma.

Marie: Är några dumma?

Daniel går förbi och stannar.

Daniel: De är dumma mot Markus.

Marie: Är de? Vilka då?

Daniel: Joakim, Jonas och Oskar, de retar honom och knuffar honom.

Daniel går och sätter sig på sin plats.

Marie: Är de dumma mot dig?

Markus: Ja.

Marie: Vad gör de då?

Han rycker på axlarna.

Jag frågar Linus.

Marie: Har du hört det?

Linus: Jag har inte hört att de har sagt något men de knuffar på honom och så.

Markus: Ja och kastar sten.

Marie: Kastar de sten på dig?

Markus: Ja vid utflykten.

Marie: Igår?

Markus: Ja.

Jonas kommer och går förbi för att ta mat. När han går förbi Markus sparkar han till honom på benet under bänken. Markus rusar upp och efter Jonas. Jonas springer runt det runda bordet. Läraren kommer ut från grupprummet.

Läraren skriker: Jonas! Nej! Sluta!

Jonas går tillbaka till sin bänk. Han ler stort (triumferande).

Markus går och sätter sig igen och tittar sorgset på mig.

Marie: Menar du så?

Markus: Ja

När vi ätit färdigt sitter jag och skriver i min bok. Markus undrar vad jag skriver. Jag läser för honom det jag nyss skrev om att de varit dumma mot honom.

Han svarar att det är Oskar och Jonas som är dumma.

Markus: Igår kastade de sten. Jag sa sluta men de bara ...

Han härmar hur de höll händerna framför munnen och skrattade.

(Fältanteckningar 010509)

Vid lunchtillfället upplyser Linus, Daniel och Markus mig om att Jonas, Joakim och Oskar vid upprepade tillfällen varit *dumma mot Markus*. I situationen som uppstår observeras en handling då Jonas fysiskt ger sig på Markus och sparkar honom på benet. Markus reagerar starkt och försöker ge igen. Läraren uppmärksammar situationen och tillrättavisar Jonas. Inför de andra

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

barnen i klassen uppvisar Jonas en nöjd min då han går tillbaka till sin plats. Att ansätta Markus verkar fungera för att vinna status och positiv bekräftelse för egen del. Kränkande handlingar blir därmed inte bara ett redskap för att stöta bort någon utan kan också användas som resurser för att skapa samhörighet och gemenskap.

Under en period av bara två veckor konstruerades en gemensam bild av Markus som kraftigt avvikande och konstig. Den användes sedan som motiv för att utesluta och kränka honom och för att förklara och rättfärdiga de handlingarna. Alla barn i klassen var på olika sätt involverade i uteslutningen av Markus antingen genom att direkt agera mot honom eller delta i det gemensamma konstruerandet av honom som avvikande. På samma sätt som Andreas och Nelly användes Markus som resurs för att skapa gemenskap och samhörighet i andras relationsprojekt.

Markus och Andreas påbörjade ett gemensamt relationsprojekt där de arbetade för att etablera en kompisrelation med varandra. Det projektet bedrevs i huvudsak på fritiden. I skolan deltog även Andreas i uteslutande och kränkande handlingar mot Markus.

SAMMANFATTNING

Barnens arbete med relationer pågick ständigt och utgjorde väsentliga delar av skolvardagen. Relationsarbete riktat mot att skapa relationer med vissa barn och i olika grupperingar har i det här kapitlet beskrivits som avgränsade sociala relationsprojekt. Gemensamt för de olika projekten var en strävan efter att skapa gemenskap och samhörighet med andra barn i klassen. Det arbetet

Resultat

utfördes på olika sätt och med hjälp av olika medel. En del projekt var intensiva och omväxlande medan andra var stabila och lugna. Vissa krävde större ansträngningar och insatser än andra som bara ”flöt på” utan större bemödanden.

I kapitlet har tagits upp och beskrivits relationsprojekt av olika slag. Flera av dem gick ut på att etablera nya relationer medan andra handlade om att upprätthålla och utveckla relationer förankrade sedan tidigare. Det främsta målet för barnens relationsprojekt framstods vara att skapa samhörighet och gemenskap med vissa andra barn. I det arbetet ingick att utestänga de barn som inte ingick i projektet. Inneslutande och uteslutande handlingar var vanligt förekommande i klassen, så vanliga att de kan betraktas som vardagliga och nödvändiga inslag i barnens pågående relationsarbete. Uteslutande handlingar märktes vara effektiva för att utmärka olikhet och markera avstånd till någon. I ett fall uppmärksammades särskilt uteslutande handlingar som ett problem då Lisa och hennes föräldrar kraftfullt agerade mot att Lisa under en kort period avvisades från att vara tillsammans med Sanna och Caroline.

I arbetet med relationer var det vanligt att barnen benämnde varandra som kompisar eller bästisar. Benämningarna användes som redskap för att utmärka och beskriva relationer, dess slag och grad av förankring. Att vara kompisar eller bästisar innebar två olika slags relationer där benämningarna i sig implikerade relationernas ömsesidiga karaktär, villkor, förpliktelser och förväntningar. En fördjupad bearbetning och analys av hur barnen använde benämningarna *kompisar* och *bästisar* och vad de olika relationerna innebar har gjorts. Denna presenteras i kapitel 6.

Barnen använde sig av olika redskap i sitt relationsarbete. Kläder och olika materiella ting är exempel på redskap som användes för att skapa likhet och

5 Relationsprojekt på Fältkullskolan

uttrycka gemenskap. Ibland kunde skolan tillhandahålla resurser för barnens relationsarbete i form av organisatoriska ramar, formellt organiserade aktiviteter eller fysiska redskap. I avhandlingen har detta fått bilda underlag till kapitel 7.

De flesta barn i klassen var under någon period indragna i relationsprojekt med varandra. Detta innebar att de också blev utsatta för och själva medverkade i såväl inneslutande som uteslutande handlingar. Nelly, Andreas och Markus och till viss del även Elias kan beskrivas stå utanför de andras gemenskaper samtidigt som de ingick och deltog i deras relationsprojekt på olika sätt. De gjorde sällan några egna försök med att etablera relationer eller söka tillträde till andras gemenskaper i klassen. Flera gånger blev de utsatta för direkt uteslutande och även kränkande handlingar, trots att de inte tycktes utgöra något större hot i andras relationsprojekt. Snarare verkade det som om uteslutningen och utmärkandet av dem som avvikande användes för att skapa samhörighet och gemenskap mellan de andra, för att skapa och förstärka ett ”vi” gentemot ”dem”. De sociala relationsprojekt som involverade dem och den form av uteslutning som de här barnen mötte har studerats särskilt och kommer att presenteras närmare i kapitel 8.

Andreas, Nelly och Markus uteslöts ofta från aktiviteter och gemenskaper med deras utländska bakgrund som motiv eller medel. Svårigheter med att hantera det svenska språket och brott mot den lokala kamratkulturen var argument som barnen använde sig av för att motivera och förklara uteslutande handlingar mot dem. I analyserna har utländsk bakgrund betraktats som medel i barnens relationsarbete och inte som bakomliggande orsaker och förklaringar till att de här barnen ofta uteslöts.

Resultat

Barnens relationsprojekt var tydligt könsbundna. Pojkar var kompisar och bästisar med pojkar och flickor med flickor. Det var bara Andreas och Nelly som skilde sig från detta mönster då de benämnde varandra som kompisar och ibland umgicks på rasterna. Varken Andreas eller Nelly hade några andra relationer etablerade i klassen, varför de till viss del och i vissa situationer var utlämnade till att umgås med varandra. Vid tillfällena som krävde att de valde någon kunde det ibland vara lättare att välja varandra än att ”göra intrång” i andras allianser. Med utgångspunkt från ett könsperspektiv har flera intressanta iakttagelser gjorts i materialet. En bearbetning av dessa kräver dock en egen och fördjupad analys och det arbetet har valts bort i den här studien.

6

KOMPISAR OCH BÄSTISAR

Corsaro & Eder (1990) redovisar i en översikt av studier om barns interaktion i kamratgrupper hur beteckningen *kompisar* (eng. friends) har flera olika funktioner i deras kamratrelationer. Till exempel används beteckningar för att markera relationer och för att bekräfta samhörighet och tillit. Rizzos (citerad i Corsaro & Eder, 1990) beskriver hur barnen i hans studie:

[A]ttempted to determine the existence of friendship by comparing the internal concept with specific features of interactions with frequent playmates, to act in accordance with this concept when with their friends, and to object when their friends failed to live up to their expectations (Corsaro & Eder, 1990, s 203)

Beteckningarna *kompisar* och *bästisar* skulle enligt Sacks (1992) kunna betraktas som "members categories", d.v.s. kategorier som barnen själva använder och ibland konstruerar för att benämna och beskriva relationer med varandra. Båda kategorierna bildar *standardiserade par* med den andra parten i relationen, de både förutsätter och presenterar varandra. Kännetecken, egenskaper och aktiviteter bundna till kategorierna *kompisar* och *bästisar* kan användas som redskap i barnens arbete med att etablera, upprätthålla, presen-

tera och markera relationer. De kan också utgöra regler för socialt agerande i en viss kategoriserad relation.

Det här kapitlet bygger på samtalen med barnen i grupper och fältanteckningarna. De senare har använts för att kontextualisera sekvenserna ur samtalen och sätta in dem i ett vidare sammanhang av barnens skolvardag. Under gruppsamtalen uppstod förhandlingar och diskussioner mellan barnen angående deras relationer med varandra. I de sekvenserna aktualiserades många gånger beteckningarna kompisar och bästisar och deras respektive kännetecken, egenskaper och aktiviteter. Detta har varit fokus för den här analysen.

ATT VARA KOMPISAR

Benämningen *kompisar* användes av barnen för att beskriva, förklara eller markera samhörighet med någon, ”vi är kompisar”, ”hon/han är min kompis” eller för att förklara en skillnad mellan sig och någon annan, ”hon/han är inte min kompis”, ”vi är inte kompisar”. Kompisrelationer kännetecknades av en uppsättning olika egenskaper och aktiviteter specifika för och bundna till just sådana relationer. Kompisar var de som man delade tid, intressen och aktiviteter med. Att vara kompis utmärkte också likhet med och närhet till någon annan vilket uttrycktes på flera sätt i olika sammanhang. I sociala situationer som uppkom i skolvardagen blev de kategoribundna egenskaperna observerbara som verksamma redskap i barnens relationsarbete. I gruppsamtalen blev de märkbara i de förhandlingar, diskussioner och dispyter som stod under samtalens gång angående barnens relationer med varandra.

Närhet – att vara tillsammans

Att *vara* var en aktivitet bunden till att vara kompisar. Under året noterades vid flera tillfällen hur barnen försökte etablera relationer genom att tillfråga någon om de skulle ”vara” på rasten eller på eftermiddagen. ”Leka” var ett begrepp som också användes men som allt mer övergavs då det enligt barnen stod för yngre barns aktiviteter.

Att ”vara” på fritiden, efter skoltid, utmärkte en mer förankrad kompisrelation än att ”bara vara” i skolan. Arbetet med att boka upp varandra för att umgås efter skoltid observerades vid flera tillfällen under hela skolåret.

Under de första veckorna på höstterminen noterades hur barnen använde sig av meddelanden på lappar för att tillfråga någon om att umgås på eftermiddagen. Redan första veckan observerades ett försök från Lina att få ”vara” med Jenny.

Lina ger en lapp till Jenny. På den står det:

Ska vi va idag?

Ja Kanske Nej

(Fältanteckningar 000822)

Linas fråga ger tre möjliga svarsalternativ för Jenny; *ja*, *nej* eller *kanske*. Svarsalternativet ”kanske” lämnar en öppning för förhandling om det skulle bli aktuellt. I det här fallet antog Jenny Linas invit.

Att ”vara” eller ”inte vara”

När Jonas och Joakim inför skolåret började i samma klass skapades möjlighet för dem att etablera en relation med varandra. Detta visade sig emellertid inte bli helt lätt då det ofta kolliderade med Oskars och Jonas arbete med att upprätthålla sin sedan tidigare etablerade relation. I gruppsamtalet som hölls i

Resultat

början av november uppkom flera sådana situationer då Joakim försökte göra anspråk på att ha en relation med Jonas, något som Oskar argumenterade emot. I början av samtalet påtalade jag att jag uppmärksammat att de ofta var tillsammans på rasterna och spelade fotboll och undrade om de var tillsammans på fritiden också.

Excerpt 2 från gruppsamtal med Oskar, Joakim, Jonas och Elias hösten 2000

Marie: på fritiden hur är det då?
Joakim: då är jag nog mest med °Jonas°
Oskar: nåhå du och jag alla vi är för vi spelar alltid bara fotboll
Joakim: (1s) men det är inte he- när vi är hemma (1s) sa du
Oskar: nåhå du är inte alls mest med Joakim eller hur [vi är]
Elias: [ni två är] mest
Oskar: ja på fritiden
Marie: vilka Jonas och Oskar?
Oskar: mm
Marie: brukar ni va mest på fritiden?
Oskar: mm
Jonas: mm
Elias: fast alla är i på skolan
Marie: i skolan är alla
Elias: mm
Joakim: ja
Marie: vem brukar du va med på fritiden Joakim då?
Joakim: °ja det° (..) kompisar inte så mycket nu (1s) jag ska va med Jonas idag och så var jag med han igår
Marie: ja
Jonas: sen har inte vi vart nåt mer
Joakim: nå (.) en gång innan
Jonas: °när då°?
Joakim: när du var hemma hos mig (xx) (1s) vi har vart [en gång när]
[ja men det var]
Jonas: inte nu då var vi inte då var jag och Oskar eller hur

Genom att Joakim presenterar att han *är mest* med Jonas på fritiden har han gjort anspråk på att ha en nära relation med honom. Han nämner Jonas med låg röst vilket kan betyda att det han anför är något osäkert i sammanhanget. Oskar protesterar kraftigt och försvarar sin relation med Jonas med att det är de två som *är mest*. Deras åberopanden av att "vara mest" med Jonas på fritiden implicerar samtidigt att "vara mest och bäst kompis" med honom.

Efter att det, med stöd från Elias, klarlagts att Oskar och Jonas är de som *är mest* på fritiden gör Joakim ännu ett försök till att skapa samhörighet med

6 Kompisar och bästisar

Jonas. Han säger att han *ska va med Jonas idag* och att han *var med han igår*. Med detta påstår han att det inte bara är vid ett tillfälle utan vid flera sådana som han och Jonas "varit" på fritiden. Jonas går då in och tillbakavisar Joakims försök att påvisa en närmare relation mellan dem och betonar att vid fler tillfällen än de två som han uppgett har de inte umgåtts. Joakim försöker ändå övertyga Jonas om deras relation med varandra genom att påminna om ytterligare en gång när *du var hemma hos mig*. Det försöket avfärdar Jonas bestämt och förklarar att den gången inträffat tidigare och gäller *inte nu*. Dessutom betonar han att de två inte *var* då för då *var* han med Oskar. Jonas går här in och försvarar sin och Oskars relation och menar att det är de två som "är mest" och därmed har den starkaste relationen med varandra.

Vid vårens gruppsamtal med de tre pojkarna inledde Joakim med att presentera sin och Jonas förankrade relation med varandra.

Excerpt 3 från gruppsamtal med Joakim, Oskar och Jonas våren 2001

Joakim: jag och Jonas började va nu

Marie: ni har börjat?

Joakim: ofta är vi nu (..) eftersom Oskar har flyttat då han är bor
ju i stan nu

När jag inledningsvis i samtalet benämnt dem alla tre som kompisar, framhåller Joakim att han och Jonas börjat *va nu* och *ofta är* nu. Med detta utmärker han samhörighet och en nära kompisrelation med Jonas. Han förklarar att skälet till att han och Jonas ofta är tillsammans nu är att Oskar har flyttat från bostadsområdet och det har gett honom företräde till umgänge med Jonas på fritiden.

Pojkarna använder sig här av "att vara ofta", inte bara i skolan utan också på fritiden, som en regel i argumentationen om att ha en kompisrelation med Jonas. Styrkan i relationen förhandlas genom att framhålla omfattningen av

Resultat

”att vara”, alltså vem av Joakim och Oskar som tillbringar mest tid med Jonas och därmed är mest och bäst kompis med honom.

”Vara” hemma och sova över

En annan aktivitet som utmärkte graden av förankring i kompisrelationer var att ha varit hemma hos varandra och träffat varandras familjer. Under höstens samtal med Jenny, Lisa, Amanda och Elin syntes vid några tillfällen ett konkurrerande arbete mellan Jenny och Lisa där de argumenterade om vilken av de två som hade störst samhörighet med Elin och Amanda.

Excerpt 4 från gruppsamtal med Elin, Amanda, Lisa och Jenny hösten 2000

Lisa: sen lekte jag och Lina, jag och Sanna lekte jag och Caroline
lekte jag med Jenny lekte jag med Elin Amanda lekte jag med
Marie: ja
Jenny: men du har aldrig varit hemma hos Amanda än
Amanda: nej men i skolan
Jenny: ja på skolan
Lisa: på skolan (2s) jag vill va hemma hos dig
Amanda: ((småskrattar generat))
Jenny: du vet väl knappt var hon bor?
Lisa: jo jag vet var hon bor
Jenny: hittar du dit själv då?
Lisa: (2s) nä inte--
Jenny: *nej bra* för det gör inte ens jag

När Lisa räknar upp vilka hon har umgåtts med den senaste tiden påpekar Jenny att Lisa *aldrig varit hemma hos Amanda än*. På så sätt degraderar hon Lisas påstådda relation med Amanda till att inte vara så starkt förankrad och Lisa får erkänna att hon ”bara varit” med Amanda i skolan vilket inte är specifikt utmärkande för någon närmare relation. För att försöka förankra en närmare relation med Amanda framför Lisa då en önskan om att få komma hem till henne. Jenny klassar ner hennes försök genom att ifrågasättande hävda att Lisa *vet väl knappt var hon bor*. Lisa försvarar sig och Jenny driver sitt ifrågasättande vidare genom att fråga om Lisa *hittar dit själv*. Lisa erkänner med viss tvekan att hon inte gör det och Jenny avbryter henne snabbt och överlägg-

6 Kompisar och bästisar

set. Uttrycket *nej bra* tolkas här som att Lisas svar godtas som rimligt i sammanhanget och argumentationen avslutas till Jennys fördel. Med hjälp av förstärkningen *inte ens* låter Jenny påskina att hon om någon av de två borde hitta hem till Amanda eftersom hennes relation med Amanda är starkare än Lisas.

En aktivitet som i ännu högre grad påvisade styrkan i en kompisrelation var att sova över hos varandra. Under vårens gruppsamtal berättade Amanda och Elin om ett tillfälle då de sovit över hos Amanda.

Excerpt 5 från gruppsamtal med Elin, Amanda och Jenny våren 2001

Marie: ((skrattar)) ja det var hos Amanda du sov över?
Elin: mm
Amanda: mm
Marie: ja
Jenny: jag vill sova hos dig Elin
Elin: (..) °mm°
Jenny: och du har inte sovit hos mig
Elin: °nej°
Jenny: och Amanda och jag har gjort båda delarna
Amanda: mm

Jenny gör här ett försök till att stärka förankringen av sin relation med Elin genom att framföra en önskan om att få *sova över* hos henne. Elin svarar tyst och något undvikande på det och Jenny påpekar att Elin inte heller sovit över hos henne. Då Elin tyst bekräftar även detta påtalar Jenny att Amanda och hon sovit över hos varandra och framhäver härmed Amandas och hennes relation som starkare än Elins och hennes. Genom att betona ojämlikheten i relationerna mellan dem försöker hon övertyga Elin om att de också borde sova över hos varandra.

Känna varandra väl

Andra egenskaper för att markera nära och starkt förankrade relationer var att veta mycket om varandra och att känna varandra väl. En relation förankrad

Resultat

sedan lång tid tillbaka innebar att ha delat en hel del upplevelser och erfarenheter tillsammans. Elin och Amanda markerade flera gånger sin nära relation genom att framhålla att de varit ”bästisar” ända sedan skolår ett.

I samtalet med Joakim, Jonas, Oskar och Elias togs egenskapen att ha känt varandra länge upp till förhandling i argumentationen om att ha den starkaste relationen med Jonas.

Excerpt 6 från gruppsamtal med Joakim, Oskar, Jonas och Elias hösten 2000

Joakim: innan var Oskar och Jonas dom var innan alltid ovänner och ville aldrig va med varandra eller hur
Oskar: ja säkert ((som motsättning))
Joakim: innan när Jonas kom
Oskar: eller hur var inte det vi har alltid varit vänner sen vi var bäbisar Joakim
Joakim: då kände inte du honom
Jonas: [jo]
Oskar: [JO:] jag har jädra kort på det jag kan gärna ta med dom (2s) för vi si- Jonas och jag sitter i vagn och Felix är i magen (1s) vi sitt- vi är

Benämningen *ovänner* användes av barnen antingen för att beskriva ett tillstånd av att vara osams eller för att utmärka en negativ relation, vilken kunde bestå under kortare eller längre perioder. Här syns Joakim använda benämningen *ovänner* som ett redskap i konkurrensen med Oskar. När han ges tillfälle försöker han peka på en svaghet i Oskars och Jonas nuvarande relation. Han säger att de *alltid varit ovänner* tidigare och att de *aldrig ville va med varandra*, vilket implicerar att deras kompisrelation inte har bestått så länge och att den tidigare till och med varit negativ.

Oskar reagerar direkt på det orimliga i Joakims kategorisering av relationen och förklarar att de *alltid varit vänner*. Benämningen *vänner* använder han här synonymt med *kompisar*. För att förstärka tidsangivelsen *alltid* förklarar han att relationen bestått ända sedan de var bebisar och hänvisar till ett fotografi som han har hemma och som bevisar det. Han beskriver motivet på fotot med

6 Kompisar och bästisar

hjälp av egenskaper som visar på att det var länge sedan det togs. Jonas och han *sitter i vagn* och Felix, Oskars lillebror som är ett år yngre än honom, var inte ens född. Det bevisar att det var länge sedan fotografiet togs och att Jonas och han umgicks redan då.

Att Oskar och Jonas hade känt varandra sedan de var små och att deras föräldrar också umgicks var starka kort som Oskar flera gånger spelade ut mot Joakim för att ge stöd åt sin och Jonas relation. Under samtalet på våren togs det temat upp efter att Joakim presenterat att han nu var mest med Jonas, eftersom Oskar flyttat från bostadsområdet och bodde några kilometer bort. Oskar framförde då återigen att han och Jonas varit kompisar sedan de var bebisar och refererade till fotografiet där motivet utgörs av honom själv och Jonas som sitter i barnvagn och äter glass. Joakim försökte då kontra med att han också har ett gemensamt förflutet med Jonas.

Excerpt 7 från gruppsamtal med Joakim, Oskar och Jonas våren 2001

Joakim: till exempel när vi var (.) jag och Jonas känner ju e några tillsammans
Jonas: [lite]
Oskar: [ja men] ni kände inte varandra [(xx xx)]
Joakim: [nej men vi] vi känner ju Erika och Felicia menar ja
Oskar: ja så
Joakim: ja och så vet inte ni att några kompisar hade kort på Jonas
Marie: jaha
Oskar: och dom visste inte ens om för dom kände inte varandra [än då]
Joakim: [nej]
Oskar: dom bara såg varandra (.) fast dom kände inte varandra /.../ ((6 rader prat om annat))
Jonas: men det var bara för att dom kände våra grannar så var jag på eller så hade dom barn [och så så]
Joakim: [mamma min mamma] och pappa kände ju dom lika mycket som din mamma
Jonas: [så]
Joakim: [och] pappa gör
Jonas: så brukade jag leka med dom när jag var liten
Joakim: sen så när dom hade kalas och så så var ju jag också där
Marie: ja
Joakim: vi träffades ju (.) också när vi var små

Resultat

I sekvensen argumenterar Oskar och Joakim, med hjälp av egenskapen att ha känt Jonas länge, om vem som har den närmaste relationen med honom. Joakim lägger fram att han och Jonas *känner några tillsammans* och åsyftar då en bekantskap som funnits sedan lång tid tillbaka. Troligtvis har det här tagits upp tidigare mellan pojkarna eftersom Oskar reagerar direkt och visar sig helt införstådd med vilka bekanta Joakim menar. Han opponerar sig och påtalar tre gånger att de *kände inte varandra*. De må ha träffats men de *bara såg varandra*, de *visste inte ens om varandra* och de *kände definitivt inte varandra*, menar han. Genom att betona det har han kraftigt degraderat Joakims försök att framhålla att han har haft en relation med Jonas sedan lång tid tillbaka.

Då Jonas går in och förtydligar att han och Joakim faktiskt inte kände varandra utan att det var deras grannar som Joakims föräldrar *kände* så påtalar Joakim att båda deras föräldrar *kände ju* grannarna lika mycket. På det sättet fungerar föräldrarnas gemensamma bekanta som en resurs för att försöka påvisa en tidigare gemenskap med Jonas.

Joakim syns här utgå från Jonas uppgifter och applicera tillägg till dem som bevisar att de hade en relation med varandra när de var små. När Jonas berättar att han brukade leka med grannarnas barn när han var liten upplyser Joakim om att han *ju också* var där *när de hade kalas*. Markeringen *också* implicerar att även Jonas var med på kalasen. Slutsatsen blir då att Joakim och Jonas *träffades ju också när de var små*. I det här uttalandet implicerar markeringen *också* att Joakim liksom Oskar har ett gemensamt förflutet med Jonas. Förstärkningen *ju* fungerar i det här påståendet, liksom i hans tidigare, för att övertyga om dess giltighet genom att den implicerar ett medhåll från i det här fallet Jonas sida.

Samhörighet – dela intressen och aktiviteter

Vid flera tillfällen uttryckte barnen att delade intressen och aktiviteter, som att utöva fritidsaktiviteter ihop och ha gemensamma intresseområden att prata om tillsammans, hörde ihop med att vara kompisar.

Gilla hästar och rida

Elin och Amandas stora gemensamma intresse var hästar och ridsport, vilket Jenny också tog del i snart efter att de etablerat en relation. Gruppsamtalet på våren med Amanda, Elin och Jenny handlade till stora delar om det här intresset. Under samtalets gång uppkom några sekvenser där Jenny använde det gemensamma fritidsintresset för att pålysa och argumentera för ojämlikheten i deras relation. I en sekvens efter att de berättat att Jenny under helgen deltagit i en riddävling för första gången, ifrågasatte Jenny varför Elin och Amanda inte kom och delade denna händelse med henne, något som de hade förväntats göra.

Excerpt 8 från gruppsamtal med Amanda, Elin och Jenny våren 2001

Jenny: ni kollade inte på det

Amanda: (1s) nej mamma var jättetrött och så: bara för vi körde pappa till jobbet och när hon kom hem igen var klockan nånting över tio tjugo över tio *nåt sånt*

Jenny: men å: den sista tävlade vid (..) ett (2s) och jag var nummer tretti

Amanda: ((småskrattar besvärat))

Marie: jaha var var det där på Ridhuset

Jenny: ja

Amanda: jag trodde int- aldr- jag trodde aldrig det var så många (..) vi var väl *tjugo nånting* ((småskrattar))

Elin: ja

Amanda: det var därför

Jenny: annars jag hade inte ann- om det var bara tjugo hade jag inte kunnat e rida som (..) nummer tretti

Amanda: nå

Jenny: det är lite svårt

Amanda: det är det

Elin: mm

Resultat

Förmodligen hade Amanda och Elin tidigare lovat att de skulle komma och tittat på Jenny när hon tävlade i helgen. Som nära kompisar kunde det också förväntas ligga i deras intresse och förpliktelser. Amanda försöker upprepat ge förklaringar till varför de inte kommit och anger skäl som de enligt henne inte själva kunnat påverka. De godtas inte av Jenny som driver sitt ifrågasättande vidare. Som argument mot Amandas förklaring till varför de inte skulle ha hunnit dit i tid för att se henne tävla säger hon att den sista deltagaren inte startade förrän klockan ett och att hon själv hade startnummer trettio. Deras gemensamma kunskap om hästtävlingar inbegriper att det betyder ett sent startnummer, vilket Amanda medger och ger sedan en annan förklaring till varför de ”missberäknat” starttiden. Hon småskrattar besvärat och förklarar med referens till när hon själv och Elin tävlade, att hon aldrig trodde att de skulle vara så många på Jennys tävling. Hennes något osäkra och inte så övertygande sätt att framställa sina förklaringar på ger Jenny fog för att fortsätta sitt ifrågasättande.

Amanda försöker här upprepat förvissa Jenny om att skälet till att de inte kommit och tittat på henne inte var att de med vilja och beräkning valt bort henne. Hon lyckas inte särskilt bra med detta utan Jenny förvissas dem om att de brustit i de förpliktelser som deras relation med varandra implicerar.

Spela fotboll

En särskilt framträdande aktivitet som Oskar, Joakim, Jonas och Elias delade var att spela fotboll på rasterna. I början av höstterminen noterades i fältanteckningarna att Joakim, Oskar och Elias deltog i fotbollsspelet så gott som varje rast medan Jonas vid flera tillfällen sågs ägna rasterna åt andra aktiviteter ihop med andra barn både i klassen och från andra klasser. När jag

6 Kompisar och bästisar

under höstens gruppsamtal förde på tal att jag observerat detta motsatte sig Oskar och Joakim det starkt.

Excerpt 9 från gruppsamtal med Joakim, Oskar, Jonas och Elias hösten 2000

Joakim: men jag spelar vare:nda dag jag har inte missat en enda rast
Marie: nej det tror jag inte du har gjort för jag ser dig där jämt
tycker jag (..) och Oskar också men du är inte alltid med
Jonas
Jonas: nå
Joakim: nhä
Oskar: (2s) det är bara nu har han börjat (2s)
Joakim: du var inte heller med innan Oskar
Oskar: joho
Joakim: inte innan
Oskar: jo då nå- jag har ju spelat sen jag gick i sexårsgruppen
Joakim: men du var [inte]
Oskar: [fast då] körde inte vi match ens
Joakim: men du var inte med lika mycket som du är nu
Oskar: nå (1s) inte du heller vi var mest i skogen
Jonas: ja
Marie: varför var inte du med innan Jonas
Joakim: han har bara gått här i ett år
Jonas: mm (3s)
Joakim: han gick på Falkskolan innan
Marie: jaha men sen du började här
Oskar: då har han vart med på fotboll varje dag
Joakim: för det mesta
Jonas: [ja]
Oskar: [ja]
Joakim: en månad efter så var han ju med (..) rätt mycket när han
hade börjat känna oss
Oskar: [i fyran]
Marie: [men ibland] är du inte det Jonas ju
Oskar: det är bara när han var i fyran han har vart med oss
Joakim: han har varit med i trean också några gånger
Oskar: njae [inte]
Joakim: [fast] mest i fyran
Oskar: ja
Joakim: jag har sett han nån gång
Oskar: [(xx) bara i trean]
Joakim: [jag har spelat] från ettan tvåan och trean (..)
Oskar: [jag med]
Joakim: [och fyran] [jag kan inte va utan fotboll]
Oskar: [du och jag (xx xx)]
Marie: [du måste spela hela tiden]
Joakim: [spelar vi inte på] fotbollsplanen så spelar vi här uppe på
skolgården
Marie: m: men vad heter det vad gör du när du inte spelar fotboll då
(..) på rasterna
Jonas: ingenting
Oskar: för han spelar alltid fotboll

Resultat

Jonas bekräftar först riktigheten av mitt påstående om att han inte deltar i fotbollsspelandet lika frekvent som Joakim medan Joakim och Oskar upprepat anstränger sig för att övertyga mig om att det inte stämmer. Att spela fotboll är för dem tydligt förbundet med att ha en nära relation med varandra. Mitt påstående verkar här fungera som ett ifrågasättande av deras relation eller för att peka på en brist i den. Möjligtvis kan det vara så att de själva ser det som problematiskt att Jonas väljer att inte dela den här aktiviteten fullt ut med dem.

Efter att Jonas verifierat mitt påstående om att han inte alltid är med på fotbollsplanen får han inte en chans att komma in i samtalet. Joakim och Oskar svarar i Jonas ställe på de frågor som jag upprepat försöker ställa till honom. Längre fram i samtalet ändrar han sig och håller nu med Oskar och Joakim om att han varit med och spelat fotboll varje dag sedan han började på den här skolan för ett år sedan. När jag till slut formulerar om frågan med utgångspunkt från vad han gör när han inte spelar fotboll på rasterna svarar han *ingenting*. Det är svårt att uttala sig om han med sitt svar menar att han inte brukar göra någonting annat än att spela fotboll, att han inte gör någonting då han inte spelar fotboll eller att han helt enkel inte kan ge något annat svar på frågan i det här pressade läget. Oskar går i alla fall in och ger Jonas svar meningen att han inte gör någonting annat än spelar fotboll tillsammans med dem på rasterna. På så sätt har han åter knutit an Jonas till deras gemenskap.

Likhet – vara lika varandra

Ytterligare ett kännetecken utmärkande för att vara kompisar var att vara lika varandra. Likhet kunde i sin tur bygga på olika egenskaper som till exempel

utseende, klädstil, intressen samt värderingar och åsikter. De senare kunde framställas som ”vi tycker likadant” eller ”vi har samma smak”.

Jättelika

Lisa och Jenny hade ett par veckor innan gruppsamtalet på hösten etablerat en ny relation med Elin och Amanda. Under samtalet med de fyra flickorna blev deras arbete med att befästa den nyetablerade relationen påtagligt. I sekvensen nedan berättar Lisa och Jenny hur det gick till när de började ”vara” med varandra.

Excerpt 10 från gruppsamtal med Amanda, Elin, Jenny och Lisa hösten 2000

Jenny: först så lekte vi alla fyra
Lisa: ja
Elin: ja
Amanda: mm
Jenny: sen började jag leka med Amanda hemma
Lisa: ja och sen
Jenny: och du med Elin
Lisa: och sen när jag och Jenny var en gång och lekte hos mig då så kom Amanda och Elin då
Amanda: mm
Elin: [ja]
Lisa: [och] då lekte dom med mig å sen så vad heter det så ja vad heter det så (.) [sa]
Jenny: °dom (ringde) hem till mig också°
Lisa: ja fast sen så sa vi men det var efter hon hade gått så sa vad heter det vi så här (.) att (.) tycker du inte vi är lika tycker du inte att vi är lika och sen jo vi är jättelika *så*

Jenny berättar hur hon och Lisa etablerat relationer med Amanda och Elin var och en för sig genom att leka med dem *hemma*. När Lisa sedan går in och tar över berättelsen blir ett konkurrerande arbete mellan henne och Jenny märkbart. Lisa framhåller att Elin och Amanda lekt med henne vid tillfället som hon precis innan har presenterat som att även Jenny till en början deltog i. Efter att hon påstått att *då lekte dom med mig*, öppnar hon upp och lämnar utrymme för en eventuell reaktion från Jenny. Som för att upplysa om att hon också är en del av den gemenskap Lisa nu håller på att förklara, infogar Jenny

Resultat

tyst att *dom ringde hem till mig också*. Sedan presenterar Lisa den överenskommelse som Elin, Amanda och hon gjort om deras samhörighet i och med att de konstaterat en slående likhet emellan dem. Genom att upplysa om att den uppgörelsen gjordes först efter att Jenny gått hem markerar hon att Jenny inte ingick i den. Lisa använder sig här av egenskapen att vara lika varandra och av uppgörelsen de gjort därom som medel för att utmärka samhörighet mellan Elin, Amanda och henne själv och för att samtidigt markera att Jenny inte är fullt ut delaktig i den.

Göra sig lika och ha likadant

Barnen använde sig av olika fysiska redskap i arbetet med att upprätthålla och markera sina relationer med varandra. De som benämnde varandra som kompisar eller bästisar kunde till exempel ha liknande eller likadana kläder på sig eller likadana saker med sig till skolan. Vid några tillfällen hade de också inhandlat kläderna och sakerna gemensamt.

För Oskar och Jonas fungerade kläder och utseende som redskap i arbetet med relationer och med att ordna den sociala tillvaron. Båda pojkarnas föräldrar arbetade inom frisöryrket, vilket medförde att de ofta utmärkte sig i sina frisyurer och med att ge åsikter om andra barns frisyurer. Många gånger tog de sig rätten att uttrycka vad de ansåg vara ”rätt” och ”fel” angående utseende och klädval. Frisyurer och kläder var därmed lättillgängliga redskap i deras arbete med att såväl skapa och påvisa likhet och samhörighet emellan dem som olikhet och avståndstagande till andra. I fältanteckningarna noterades vid flera tillfällen hur de agerade med hjälp av dessa redskap.

6 Kompisar och bästisar

Förmiddagsrast – i kapprummet

Jonas har färgat håret i en blå rand mitt på huvudet. Oskar och Jonas pratar om det när de går ut till fotbollsplanen. Oskar säger att en gång hade han blått på båda sidor. Det var häftigt, menar han.

Lunch

De ska ta mat vid matvagnen. Jonas tar mat. Vagnen står bredvid Oskars bänk. Oskar säger till Jonas: Jag ska också ha färg i håret i morgon. Grönt. Kom du ihåg den ljusgröna jag hade. Grym.

Jonas: Ja, jag ville ha grön men pappa hade ingen

(Fältanteckningar 01 03 19)

I klassrummet på morgonen

Oskar har färgat håret rött på sidorna och en blå rand i mitten.

(Fältanteckningar 01 03 20)

Oskar har ett par alldeles för stora byxor på sig, ca 20 cm för långa som släpar i golvet. Läraren kommenterar dem. Oskar svarar att han har fått dem av sin storasyster för att hon inte ville ha dem.

Oskar: Jag har alltid för stora byxor. Jonas och jag har bara byxor med häng.

(Fältanteckningar 01 02 26)

I de översta exemplen syns hur Jonas och Oskar använder sig av frisyrrer för att göra sig lika varandra. Att dessutom prata om det fungerar för att konstatera likheten mellan dem och skapa samhörighet. I det nedersta exemplet syns Oskar använda sig av deras gemensamma klädstil för att påtala samhörigheten mellan dem och därmed utmärka deras relation inför andra.

Under gruppsamtalet på hösten togs temat om kläder upp då Jonas, Oskar, Elias och Joakim diskuterade och jämförde flickorna i deras klass med flickorna i klass 4 Form. Flickorna i den andra fyran var enligt dem ”coolare” och ”har nyaste modet” vilket de framförde som viktigt. Utifrån den diskussionen kom vi in på vikten av att ha märkeskläder.

Excerpt 11 från gruppsamtal med Joakim, Oskar, Jonas och Elias hösten 2000

Marie: men är det ä: är det viktigt att killar också har det?

Oskar: ja

Marie: att dom har modekläder?

Joakim: ja men inte så [PLATÅSKOR]

Resultat

Oskar: [jag har det]
Elias: [inte märkeskläder]
Joakim: inte plåtå[skor]
Oskar: [nä] märkeskläder är snyggt
Elias: °vissa är det°
Joakim: ja men inte hur många märken som helst på byxorna
Oskar: ja har vänta en två: Jonas och jag har bara märkeskläder
nästan eller hur
Joakim: jag får se på dina byxor då
Oskar: det är Adidas
Joakim: Adidas

När samtalet övergår till att förhandla om vad som gäller inom pojkgruppen blir det tydligt hur Oskars uttalanden är de som får företräde och leder samtalet vidare. Både Elias och Joakim, vilka först lade fram sina åsikter, viker sig sedan för det Oskar säger. I deras interaktion blir det märkbart hur de förhandlar om kläder som ett medel för att ordna den sociala tillvaron och placera sig själva i den sociala ordningen. Kläder fungerar också som redskap för att utmärka likhet och samhörighet. Genom att påtala att *Jonas och jag har bara märkeskläder*, utmärker här Oskar relationen mellan dem.

Kläder och utseende var relativt vanliga redskap också i flickornas relationsarbete. Lina och Lisa arbetade hårt under våren med att befästa och bekräfta sin nyetablerade relation. I det arbetet använde de sig vid flera tillfällen av kläder som redskap för att utmärka likhet och samhörighet emellan dem.

Jag lägger märke till att Lisa och Lina har likadana byxor på sig idag.

Marie: Har ni likadana byxor?

Lisa: Ja, mamma köpte ett par till Lina med.

Marie: Jaha, hade ni varit och tittat ut dem innan då?

Lisa: Ja, mamma hade tittat ut de innan, så köpte hon likadana till oss.

(Fältanteckningar 010319)

Lina och Lisa har nya likadana inneskor. Lisa berättar senare att hennes mamma köpt ett par till Lina också eftersom en av deras hundar hade bitit sönder en av Linas skor.

(Fältanteckningar 010419)

6 Kompisar och bästisar

Vid båda de här tillfällena är det Lisas mamma som försett flickorna med matchande kläder. På det sättet visade sig även mamman engagera sig och ha del i flickornas relationsprojekt.

Ytterligare ett exempel, som uttryckligt tar upp göromålet att skapa likhet och samhörighet med hjälp av klädesplagg, ges här:

I omklädningsrummet efter idrottslektion

Bara Lisa, Lina och jag är kvar.

När de andra gått ut genom dörren tar Lina fram en vinröd Bh som hon hållit bakom ryggen.

Lina: Tolo, titta vad jag har.

Marie: En Bh?

Lina: Ja det är min första. Den får inte dumma Caroline se. Hon får upptäcka det själv i så fall.

Marie: Får inte Caroline se den?

Lina: Nej, de andra får upptäcka det själva. Inte ens läraren vet om det.

Marie: Är det lite pinsamt med Bh då?

Lina: Ja lite, andra får upptäcka det, säger min mamma.

Marie: Men varför just Caroline då? Retas hon för den då eller?

Lisa: Ja det kan hon.

Så tar Lisa också fram en ljusgrön mönstrad Bh.

Lisa: Jag har också fått en, men jag behöver egentligen ingen. Men jag ville ha en så Lina inte behöver vara ensam om att ha.

Lina har satt på sig sin Bh och går fram och tittar sig i spegeln

Marie: Den var jättesnygg, tycker jag.

Lina: 75 A är det.

Lisa: Jag har också A-kupa men mamma säger att jag inte behöver någon egentligen (och det gör hon verkligen inte).

Marie: Nej, men den är ju snygg.

De sätter båda på sig sina Bh:s och tittar sig i spegeln.

(Fältanteckningar 010430)

Lina och Lisa avslöjar här att de har skaffat sig var sin Bh, vilket de uttrycker förtäckt och lite genant men ändå spännande. Deras Bh:s fungerar i det här sammanhanget för att skapa såväl närhet och likhet som samhörighet emellan dem. De berättar att detta med att bära Bh innebär en risk för att bli retade i förnedrande mening. Lisa förklarar att hon skaffat sin Bh för att stödja Lina i

Resultat

den något utsatta situationen, så *Lina inte behöver vara ensam om att ha*. I och med det delar de både spänningen och farhågan som det för med sig att bära Bh och det går inte att ta miste på ett visst mått av stolthet över de nya och lite unika klädesplaggen som de båda nyss har fått.

I Linas uttalande om Caroline syns hon använda Bh:arna som medel för att utmärka att Caroline står utanför deras gemenskap. Caroline har vid flera tillfällen agerat för att försöka återskapa den relation som Lina och hon hade tidigare under hösten och har därmed stört i Lisas och Linas relationsprojekt. Utifrån den inramningen kan Linas uttalande här tolkas som att hon försvarar och ytterligare befäster Lisas och hennes nära relation med varandra.

ATT VARA BÄSTISAR

Bästisrelationer kan beskrivas som mycket nära och starkt förankrade kompisrelationer. De beskrivs av barnen med hjälp av samma egenskaper, men ”ännu mer” och med några aktiviteter specifikt utmärkande för bästisrelationer. Tobias, Linus och Daniel benämnde varandra som bästisar. I vårens samtal med dem deltog också Elias eftersom han tidigare sagt sig vara kompis med Linus och Tobias. Samtalet inleddes med att vi pratade om just det.

Excerpt 12 från gruppsamtal med Linus, Tobias, Daniel och Elias våren 2001

Marie: men om jag skulle fråga dig om vilka som var dina kompisar då
om de- (..)
Elias: °Linus°
Marie: (2s) då skulle du säga Linus (..) är det Linus och du som är
mest?
Elias: ja
Marie: [hemma?]
Tobias: [är det] inte Anton?
Elias: jo Anton också
Daniel: Anton Karlsson
Elias: i 5 Form

6 Kompisar och bästisar

Marie: [jaha]
Tobias: [han är] ju din bästis
Elias: vad sa du?
Tobias: han är väl din bästis
Linus: inte Ante
Elias: nå det är väl Anton om man säger så
Marie: [Anton i femman]
Elias: [han är jag med] allra mest bäst
Linus: mest
Tobias: bäst och mest
Marie: han är din bästis?
Elias: mm
Tobias: mest och bästis

I den här sekvensen aktualiseras både *kompisar* och *bästisar*. Elias uppger på min fråga bara Linus som sin kompis och bekräftar sedan att det är Linus och han *som är mest hemma*. Att vara ”mest” tillsammans och dessutom hemma på fritiden är egenskaper som utmärker en bästisrelation, vilket blir synligt i Tobias påföljande reaktion. Han ifrågasätter Elias påstående genom att nämna en annan pojke som Elias *bästis*. Elias medger att det är den pojken som är hans bästis och förklarar att det är honom som han är med *allra mest*. Tobias fastslår detta genom att upprepa den kategoribundna egenskapen och anknyta den till beteckningen *bästis*, *mest och bästis*. På det sättet har han lyckats avfärda Elias försök att göra anspråk på att ha en närmare relation med Linus.

Både pojkarna och flickorna i klassen hade bästisrelationer, vilka alltid var könshomogena. Skillnader mellan pojkarnas och flickornas relationsprojekt märktes i hur de uttryckte och arbetade med sina bästisrelationer med hjälp av olika redskap och rituella handlingar. Flickorna explicitgjorde sina avtal om bästisrelationer tydligare och arbetade mer intensivt med att bekräfta och markera dem än vad pojkarna gjorde, men det betyder inte att pojkarnas relationsarbete var av mindre omfattning. I resultatredovisningen av att ”vara bästisar” kommer dock endast flickornas arbete med att avtala och befästa ”bästisskap” att presenteras.

Bästisavtal

En specifik regel för att kunna beteckna relationer som att ”vara bästisar” innebar att göra en överenskommelse om det. Upprättandet av de avtalen bestod ofta av förhandlingar mellan flickorna, något som vid olika tillfällen explicitgjordes i gruppsamtalen. Sanna och Caroline var mycket aktiva i sitt relationsarbete och hade flera relationer etablerade samtidigt, vilka kunde växla relativt snabbt mellan att vara kompisar, bästisar eller ovänner. Vid gruppsamtalet på hösten benämnde de varandra som bästisar men uppgav sig också ha andra bästisar och kompisar både i deras egen klass och i andra klasser. Vid tidpunkten för höstens samtal hade Lina just börjat umgås en del med dem. Under samtalet uppkom vid flera tillfällen förhandlingar om att ”avtala bästisskap”.

Excerpt 13 från gruppsamtal med Sanna, Caroline, Lina och Nelly hösten 2000

MARIE: men ((harkling)) om Sanna å Lina är bästisar me men Lina och Caroline ni är inte bästisar (.) så ni är inte alla tre så?
Caroline: ja vet inte (2s)
MARIE: ni har inte bestämt
Sanna: men alla tre har vart i stan ändå ju
Caroline: ja(..)
MARIE: ja ni var i stan en gång ja (2s) men a- det funkar så (.) så att (..) Lina å Sanna kan va [bästisar]
Sanna: [vi]
MARIE: å Sanna å [Caroline men inte ni]
Sanna: [m- men vi tre är inte]
Caroline: [ja vet inte]
Sanna: om ja e om ja är bästis med henne å jag är bästis med henne också alla tre kan ju vara (..) mm nästan som ett lag å så där (..) kanske åka till stan nån gång å leka å (..) cykla eller nånting (xx)
MARIE: ja
Caroline: [för kolla Lina hon frågade mig
Sanna: [vi vi är ju inte bästisar alla da hon är ju inte bästis med henne] men vi
MARIE: nähänä
Sanna: vi är ändå tillsammans rätt så mycket
MARIE: jaha
Sanna: [alltså alla tre]
Caroline: [Lina hon har frågat mig] om vi kunde va bästisar men (.) sa ja ja det kan vi va men jag vet inte riktigt
MARIE: du har inte bestämt dej
Caroline: °nä°
MARIE: vad tänker du på då då eller vad är de--?

6 Kompisar och bästisar

Caroline: ja ligger (.) ibland ligger jag i sängen å tänker ska jag
va bästis med Lina eller inte
MARIE: ee a
Caroline: så det e (...) så

Sanna verkar här sättas i ett dilemma med att försöka förklara varför Caroline och Lina inte är *bästisar* med varandra när hon har bästisavtal med dem var för sig. Utan att beteckna relationen mellan dem alla tre beskriver hon den med hjälp av flera till kompisrelationer bundna kännetecken. Hon förklarar att även om de inte avtalat om att vara bästisar så är de *ändå tillsammans rätt så mycket* och hon beskriver relationen mellan dem som att vara *nästan som ett lag*. Med detta framställer hon relationen som nära utan att sätta en beteckning på den.

Caroline svarar upprepat *jag vet inte* på mina frågor om hennes och Linas relation med varandra. Mot slutet förklarar hon att hon inte har bestämt sig ännu om hon ska acceptera en förfrågan från Lina om de två ska bli bästisar. Hon förklarar vidare att det inte är något enkelt och lätt beslut att ta, hon har verkligen tänkt över det. Samtidigt fungerar hennes uttalanden för att markera ett avstånd till Lina, vilket ger Caroline makt och övertag i deras relation. Det kan också tolkas som en markering av en starkare relation med Sanna än med Lina.

Det är intressant att notera att det är Sanna och Caroline som för diskussionen om relationerna med Lina. Hon går själv inte in och tar del i den trots att det pågående arbetet med deras inbördes relationer främst berör henne.

Bästisbevis

Under skolåret både upprättades och bröts avtal om bästisrelationer mellan barnen som delar i deras relationsprojekt. Eftersom avtalen om att vara bästisar var eftersträvansvärda att skaffa, samtidigt som de ständigt stod öppna för förhandling och hot om att upplösas, blev det viktigt att explicit göra dem både inför varandra och andra. I det arbetet användes flera redskap som hjälpmedel.

Bästishjärtan

Ett vanligt sådant redskap var så kallade kompishjärtan/bästishjärtan. Det var ett halssmycke i form av ett hjärta med texten ”Best friends” ingraverat och som gick att bryta i två delar. Båda parterna i bästisrelationen bar sedan en halva var av hjärtat i en halskedja. Smyckena inköptes tillsammans eller av den ena parten och gavs som gåva till den andra alternativt lånades ut så länge som relationen varade. När avtalet bröts upp begärde ägaren tillbaka den andra partens halva av hjärtat.

I mitten av maj observerades hur Elin och Amanda gjorde en explicit markering av att vara bästisar och att Jenny inte längre ingick i deras bästisrelation.

Lunchrast

Elin och Amanda kommer fram och pratar med mig. De har gjort var sitt halsband i form av ett hjärta i trä, i slöjden. Det står E A inbränt på dem.

Amanda: Det står E för Elin och A för Amanda.

Marie: Som kompishalsband då?

Elin: Ja, vi hade ett riktigt kompishalsband förut med mitt har gått sönder så då gjorde vi egna istället för att köpa ett nytt.

Jag frågar om de inte är så mycket med Jenny längre.

Elin: Nej inte så mycket.

Marie: Men har det hänt något, har ni blivit ovänner eller så?

Elin: Nej, det har bara blivit så.

(Fältanteckningar 010510)

6 Kompisar och bästisar

Elin och Amanda har gjort var sitt halsband i träslöjden som ersättning för ”riktiga” kompishalsband och de har tydligt markerat att de är bästisar genom att bränna in sina initialer på hjärtana. Halsbanden fungerar samtidigt som en markering av att Jenny inte längre är bästis med dem, vilket Elin också bekräftar på min fråga.

Handlingen att dela bästishjärtan omnämndes vid flera tillfällen av flickorna i samband med att de uttryckte sina bästisrelationer. Hos pojkarna observerades aldrig liknande handlingar. Enligt deras beskrivningar så bara gjorde de upp om att relationen skulle gälla om någon frågade om det.

Bästislista

I samtalet med Sanna, Caroline, Lina och Nelly diskuterades ett annat redskap för att bekräfta bästisrelationer.

Excerpt 14 från gruppsamtal med Sanna, Caroline, Lina och Nelly hösten 2000

Sanna: ja för ((skrattar)) (.) för ja å Caroline vi har varit bästisar innan å sen så (.) blev var inte vi bästisar längre (..) å nu är vi bästisar så vi är rätt så mycke också (..) fast innan så var vi jättemycke men nu är vi inte så mycke °hemma°

Caroline: (xx xx) ingenting

MARIE: men ni?

Sanna: °va°?

MARIE: ni har vart bästisar va sär du? sen innan menar du i ettan å tvåan å trean då eller?

Caroline: nej (..)det va (1s)fö- n: °nåra månader sen°

MARIE: när ni gick i fyran?

Caroline: ja

MARIE: då var ni bästisar i början men sen var ni inte bästisar ett tag?

Caroline: nee

MARIE: varför var ni inte det?

Caroline: hon hade redan så många bästisar

Sanna: ja: (.) men nu °är vi bästisar°°

MARIE: hade du många andra?

Sanna: a ja jag ha Emma å Ida nu bara

Lina: mhmm °(har du)°?

Sanna: °a det har jag°°? (.) °°va°°?

Lina: mej me

Sanna: va?

Lina: mej me (.) du skrev det på kortet (..)då kan jag sudda

Resultat

ut det
Sanna: vadå? (1s) ja skrev inte att du var min bästis (..) eller
jo det skrev jag ju °visst° (1s) jo det gjorde jag (..) e
jag har Caroline, Lina, (1s) Emma (1s) å Ida

På samma sätt som aktiviteten ”att vara” kännetecknar kompisrelationer syns här Sanna binda ”att vara mycket” och ”jättemycket” till beteckningen bästisar. Sannas påstående att de inte *är så mycket hemma* nu och att de *var* mer tidigare skulle kunna tolkas som att det finns någon form av osäkerhet i kategoriseringen av dem som bästisar.

När Sanna uppger vilka hon betecknar som sina bästisar opponerar sig Lina, som hittills inte tagit del i det här resonemanget. Hon ifrågasätter Sannas påstående och menar att Sanna har missat att uppge henne som bästis och påminner om att de faktiskt har slutit ett avtal om det. Hon refererar till det redskap som Sanna använt för att befästa och utmärka deras avtalade relation. Detta utgörs av ett kort där Sanna skrivit upp namnen på dem som hon är bästis med. Då avtalen bryts upp suddar hon ut namnen från listan och detta fungerar då som att explicit markera att relationen är bruten. Lina använder sig här av Sannas bästislista och framställer ett hot om att sudda bort sig själv från kortet om det nu är så att hon inte räknas som en av Sannas bästisar.

Sanna försvarar sig först och med bästislistan som redskap försöker hon förklara att hon inte har något bästisavtal med Lina. Sedan ändrar hon sig och erkänner eftertänksamt att hon visst skrivit upp Lina som sin bästis och räknar upp de fyra flickorna som hon kategoriserar som sina bästisar.

Flickorna tar i resonemanget upp de ömsesidiga bästisavtalen som en regel bunden till kategoriseringen av bästisrelationer. En bästisrelations gällande och upphörande behövde uttalas och klargöras explicit mellan parterna. I både

det här exemplet och i de tidigare visas att bästisrelationer inte var beständiga utan stadda under ständigt pågående förhandlingar och hot om upplösning.

Blodssystrar

Lina och Lisa etablerade och utvecklade under jullovet en relation och benämnde varandra kort därefter som bästisar. Det noterades i fältanteckningarna att de i januari planerade att tillsammans inhandla och dela bästishjärta. Under vårens samtal refererade de till den handlingen som en markering av att de var bästisar. Lina presenterade dessutom en annan ritual för Lisa, vilken ännu starkare skulle befästa deras bästisrelation.

Excerpt 15 från gruppsamtal med Lina och Lisa våren 2001

Marie: eh skulle ni säga att ni är bästisar?
Lina: mm
Lisa: ja:
Lina: vilka?
Marie: [ni två]
Lisa: [vi har] delat hjärta
Marie: ja
Lina: vi har delat hjärta
Lisa: var är det nånstans ((tar med handen vid halsen))
Lina: (xx xx)
Lisa: oj jag har inte på mig det
Lina: [var är mitt]
Marie: [ja det skulle ni]
Lisa: [var är mitt]
Marie: [göra ju] (2s) är det det som betyder att man är bästisar om man delar hjärta?
Lisa: *ja jag tror det*
Lina: *hmm*
Lisa: jag ve:t inte (..) ha nu nu ä vänta kolla här (..) kolla när jag blåser så ((blåser 3 ggr))
Marie: mm
Lisa: [(xx xx)]
Lina: [ä vad heter det] man kan bli blodsystrar då är man riktiga bästisar
Marie: vad gör man då?
Lina: man eh skär sig lite så skär man sig så så sätter man fingrarna mot varandra
Marie: och byter blod liksom?
Lina: ja
Lisa: va:?
Lina: ja (..) då är man riktiga bästisar
Lisa: (2s) "jaha jaha så tyck- så du tycker jag ska skära mig här då"
Lina: ja

Resultat

Lisa: "så ska du skära dig nästa sekund skära så skär du av dig dina fingrar"
Lina: ((skrattar))
Lisa: "så sätter vi dom tillsammans så bara drrrt drrrt"
Lina: ja faktiskt då är man riktiga bästisar
Lisa: ja men då får vi åka till akuten båda två det är inte så himla roligt
Lina: nej bara ett litet jack pyttejack jag kan be Misse riva mig
Lisa: det hade inte jag velat usch jag hatar när det börjar blöda

På min direkta fråga om handlingen att dela bästishjärta betyder att man är bästisar uttrycker sig Lisa upprepat något osäkert. Lina föreslår då att de kan bli *blodssystrar*, genom en rituell handling som ännu tydligare skulle kunna bekräfta en nära bästisrelation. Hon försöker sedan tre gånger övertyga Lisa om att en så drastisk handling som att skära sig i fingret och blanda blod med varandra skulle försäkra att de var *riktiga bästisar*.

Linus förslag inbegriper här en begäran om en uppoffring av Lisa. Bästisrelationer syntes vara förbundna med särskilda förpliktelser att ställa upp extra mycket och uppoffra sig i olika avseenden för varandra, vilket också medförde högre förväntningar på varandra. Bästisrelationer skulle härmed kunna beskrivas som både tryggare och stabilare men samtidigt mer krävande än kompisrelationer.

Regler och förpliktelser vid konflikter

En regel bunden till att vara bästisar innebar att man i första hand försökte undvika bråk eller konflikter men om någon konflikt ändå uppstod så löstes den "snabbt och enkelt". Den regeln observerades även i pojkarnas bästisrelationer. Lina och Lisa berättade under samtalet på våren om vad som händer när de blir ovänner och hänvisade till en situation som uppstod tidigare under dagen på idrottslektionen.

6 Kompisar och bästisar

Excerpt 16 från gruppsamtal med Lina och Lisa våren 2001

Marie: som idag på gympan
Lisa: ja
Marie: då blev du lite sur Lina
Lina: ja
Marie: på Lisa
Lina: °°ja°° (1s)
Marie: vad händer då när ni blir ovänner?
Lisa: ja: vi blir ovänner sen så blir vi kompisar helt plötsligt igen utan att nån vet om det
Marie: jasanya det blir ni
Lisa: ja
Marie: det brukar ofta va så och sen är det glömt eller?
Lisa: vi märkte knappt att eh vi hade vart ovänner jag märkte knappt det
Lina: *hihi*
Lisa: sen ba- och sen var hon hur snäll mot mig som helst då plötsligt det var lika sen ba- som om det inte hade hänt nånting
Lina: jag glömde ((skrattar))
Lisa: som bara vinden hade blåst förbi
Marie: ja
Lina: jag glömde
Marie: har det vart så andra gånger med när ni har varit ovänner?
Lina: ja
Lisa: ja så har vi blitt vänner samma sekund igen ungefär

Lisa beskriver här hur lite hon berörts av konflikten som uppstod tidigare. Genom det betonar hon hur obetydlig den varit för deras relation med varandra. Med förklaringen visar hon hur kortvarig konflikten var och förklarar Linas agerande i den som förväntat och godtaget. Även Lina förklarar upprepat att konflikten var så obetydlig att hon snabbt glömde bort den. Under hela sekvensen framhåller de varandras ageranden som att ha motsvarat de förväntningar och förpliktelser som gäller för att vara bästisar.

Beteckningarna kompisar och ovänner användes av barnen med två olika innebörder, antingen som här, för att beskriva ett tillstånd av att vara sams och osams eller för att benämna relationer. Beteckningen ovänner utmärkte då en ”negativ” relation som kännetecknades av egenskaper motsatta dem som var bundna till att vara kompisar. Ofta grundades de ”negativa” relationerna i tidigare eller ouppklarade konflikter.

Resultat

I bästisrelationer användes mestadels de ovannämnda beteckningarna i meningen att benämna ett tillfälligt tillstånd av att vara osams och sedan bli sams igen. I kompisrelationer förekom oftare att relationen kategoriserades om till att "vara ovänner" då konflikter uppstod. Den relationen bestod sedan tills konflikten var löst och relationen kunde kategoriseras till att "vara kompisar" igen. Kompisrelationer kan på det sättet förklaras som mindre stabila och mer utsatta för hot om att brytas upp vid konflikter än bästisrelationer.

I barnens relationsarbete observerades också en förpliktelse som pekade på bästisrelationer som något stabilare och tryggare än kompisrelationer då konflikter uppstod. Förpliktelsen var att inte bryta bästisrelationen vid konflikter och den kan beskrivas som ett tillägg till regeln om att lösa konflikter snabbt och smidigt. Vetskapen om detta innebar ibland att det fanns utrymme för att vara lite tuffare och hårdare utan att riskera att relationen bröts upp, även om den risken alltid fanns. Som redovisats tidigare gällde aldrig ett bästisavtal för evigt utan kunde brytas upp när som helst. Sanna och Caroline kom under höstens samtal in på ett sådant resonemang då Sanna tog upp en konflikt som uppstod mellan dem under rasten tidigare på dagen.

Excerpt 17 från gruppsamtal med Sanna, Caroline, Lina och Nelly hösten 2000

Sanna: men vad heter det som jag och Caroline vi °jag och Caroline vi bråkade lite denna rasten°
Caroline: °ja°
Sanna: om vem som skulle va på datt och så att hon kom in och så (..) så:
Caroline: ja men lite
Sanna: kom in direkt och så det gick över sna- rätt så snabbt men vi säger aldrig att inte vi vill va bästisar mer fall vi bråkar
Marie: nähänä
Caroline: som egentligen om vi bråkar och
Sanna: mm
Caroline: säger massa med fula och dumma ord vi menar inte det
Marie: nå men ni kan säga [det till varandra vad säger ni då till exempel?]
Sanna: [man säger man säger om jag till exempel]
Caroline: ee
Sanna: säger du är så jäkla ful å:

6 Kompisar och bästisar

Caroline: ja [det var som en gång så sa jag]
Sanna: [(xx) ja:]
Caroline: Sanna bli vän, förlåt Sanna, det var [inte meningen]
Sanna: [liksom när] man
säger sånt [då menar man inte det]
Caroline: [men vänta så så säg- så säger] man nånting som
exempel förlåt Sanna det var inte meningen (...) för jag
menar egentligen inte riktigt det
Sanna: nä för när man [säger så]
Caroline: [och så]
Sanna: då menar man nog inte det
Caroline: [och som Amanda i Gul]
Sanna: [man säger det för att man är] arg på den

I samband med att Sanna tar upp att det uppstått en konflikt mellan henne och Caroline på rasten förklarar hon att regeln om att lösa konflikter snabbt och smidigt efterföljts och tillägger att hon och Caroline kommit överens om att de inte ska bryta sin bästisrelation vid konflikter. Troligtvis har det uppstått sådana situationer tidigare eftersom hon explicitgör den uppgörelsen här. Caroline tar upp ytterligare en regel som är bunden till deras bästisrelation och som innebär att de i ett tillstånd av affekt kan uttrycka sig dumt mot den andra utan att egentligen mena det. Både Caroline och Sanna förklarar fem gånger innebörden av den regeln och fastslår dess giltighet.

Regeln kan ses som en reservation eller ett tillägg till förpliktelsen om att inte bryta bästisrelationen vid konflikter. Den medför då att om någon av dem i en affektfylld konfliktsituation skulle säga till den andra att den inte vill vara bästis mer, så menar man egentligen inte det. Enligt den regeln har Caroline här föregripit händelserna och skapat ett förbehåll om hon själv skulle agera så mot Sanna.

Konflikter uppstod relativt ofta mellan Sanna och Caroline och ibland bröts deras relation upp och kategoriserades om på grund av konflikterna. Förhandlingar om regler och förpliktelser i relationerna utgjorde betydelsefulla redskap i relationsarbetet.

Kompisar eller bästisar?

Sanna och Caroline hade vid tillfället för vårens gruppsamtal brutit sin bästisrelation och betecknade varandra nu som kompisar. Samtalet inleddes med att de båda presenterade att de inte var bästisar längre. Jag gjorde då ett påpekande om att de varit det tidigare.

Excerpt 18 från gruppsamtal med Sanna och Caroline våren 2001

Marie: men det var ni i höstas kom jag ihåg (.) då sa ni att ni var bästisar
Sanna: ja (2s) ((småskrattar))
Caroline: (2s) liksom hon har en lista på hemma vilka som hon är bästisar och sån
Sanna: hade jag hade det ((småskrattar generat))
Caroline: ja hon hade det
Sanna: men så så så liksom tänkte jag så här men det är för många bästisar jag har bara två: såna som jag inte kan träffa så ofta
Caroline: ja
Sanna: för dom e (.) dom skriver jag [brev så]
Caroline: [nä det var bara] jag som jag sa att jag inte ville
Sanna: °ja° men
Marie: du sa att inte du [ville] va
Sanna: [a]
Marie: bästis mer
Caroline: mm
Sanna: nej för
Caroline: bättre med kompisar istället ((småskrattar))
Sanna: ja ((småskrattar))
Marie: vad är det för skillnad då?
Caroline: [det är att man]
Sanna: [på bästisar?]
Caroline: det är att man man är bästisar man är jättemycket [och delar hjärtan och] sova över mycket och sånt
Sanna: [liksom jag kan inte säga]
Marie: ja (2s) och det gör man inte med kompisar?
Caroline: (2s) [°jo:°]
Sanna: [nä] inte delar hjärtan [*men*]
Caroline: [jag] (.) inte delar hjärtan för då är man ju bästisar ju
Marie: ja
Caroline: då står det best friends eller nånting sånt där (.) å sen äh (3s)å bara sova över ändå som jag har sovit över hos (.) Jenny jag har sovit över hos Amanda jag har sovit över hos (1s) *vet jag inte mer* (.) jo Lina

Här tar Caroline upp Sannas ”bästislista” i fördömande mening. Sanna försvarar sig med att generat påtala att hon har slutat använda den. Hennes reaktion

6 Kompisar och bästisar

tyder på att den sannolikt varit uppe till diskussion och dömts ut redan tidigare.

Caroline förklarar hur hon brutit bästisskapet genom att helt enkelt tala om att hon inte ville vara bästis med Sanna mer. Hon benämner dem nu som *kompisar istället*. Hennes beskrivning visar på hur båda beteckningarna används och ställs i relation till varandra. Den åskådliggör också hur beteckningarna fungerar för att utmärka två olika slags relationer, som kännetecknas av olika egenskaper och omfattas av specifika regler och förpliktelser. Uttalandet om att det är *bättre* att vara kompisar *istället* för att vara bästisar kan stå för att kompisrelationen inte kräver lika mycket som bästisrelationen gör.

På min fråga om vad som skiljer de båda relationerna åt anger Caroline några egenskaper som kännetecknar bästisar i förhållande till att vara kompisar. Som bästisar *är man jättemycket och sover över mycket. Bara sova över*, menar Caroline, kan man göra även om man inte är bästisar, medan handlingen att dela hjärtan klart utmärker att man är bästisar. För att övertyga om att det verkligen är så använder hon förstärkningen *ju* två gånger och förklarar att det står "Best friends" ingraverat på hjärtana.

SAMMANFATTNING

Betecknandet och kategoriserandet av relationer var en mycket vanlig aktivitet i barnens relationsarbete. De vanligaste beteckningarna var *kompisar* och *bästisar*. De kan med Sacks (1992) termer betraktas som "members categories", alltså kategorier som skapas och som används av barnen själva om varandra. Med Goffmans (1971) termer kan de här relationerna ses som förank-

Resultat

rade relationer där beteckningarna kompisar och bästisar i en aktuell relation fungerar som redskap för att ge information om vad det är för slags relation och dess grad av förankring. Utöver de språkliga beteckningarna använde sig barnen också av andra resurser för att förankra och markera relationer. De bestod av flera till beteckningarna bundna kännetecken, egenskaper, aktiviteter, regler och förpliktelser som barnen använde som redskap i sitt relationsarbete.

Sammanfattningsvis utmärktes relationen att vara kompisar av närhet, samhörighet och likhet. Närhet innebar att "vara" tillsammans, att umgås och dela tid och upplevelser, vilket i sin tur ledde till att man lärde känna varandra väl. Delade intressen och aktiviteter innebar att skapa samhörighet och gemenskap. En central egenskap som utmärkte en kompisrelation var att vara lika varandra. Antingen framställdes likhet som motiv för att etablera relationer eller så arbetade barnen för att skapa och påvisa likhet mellan sig på olika sätt. Egenskaper som var bundna till beteckningen kompisar användes på så sätt av barnen som medel i deras arbete med att försöka etablera och förankra just en kompisrelation.

En bästisrelation utmärktes av en i högre grad förankrad, starkare och mer krävande kompisrelation. Bästisrelationer innefattade, utöver de egenskaper som var bundna till kompisrelationer, några aktiviteter som var specifikt utmärkande för att vara bästisar. En bästisrelations existens avtalades ömsesidigt och explicit och markerades med hjälp av olika redskap både inför varandra och inför andra.

Bästisrelationer omfattade också flera kategoribundna regler för socialt samspel och förpliktelser gentemot varandra. Bästisrelationer framställdes av bar-

6 Kompisar och bästisar

nen som mer krävande än kompisrelationer men samtidigt som mer stabila och trygga, även om hotet om att de kunde brytas alltid fanns.

Strävan efter att försöka förankra allt närmare och mer stabila relationer var påtaglig i barnens relationsarbete. Flera gånger innebar deras relationsprojekt konkurrens och tävlan för att försöka skapa fasta och nära relationer. I de sociala projekten blev arbetet med att kategorisera relationer som kompis- eller bästisrelationer centralt.

SKOLAN – EN ARENA FÖR RELATIONSARBETE

I det här kapitlet redovisas en analys av barnens relationsarbete i relation till skolans institutionella sammanhang och formellt organiserade aktiviteter. Dessa visade sig ibland fungera som förstrukturer för barnens agerande i sociala situationer och tillhandahålla redskap som var användbara i barnens relationsarbete. Med Goffmans termer (1961, 1983) kan det här beskrivas som två parallella men samtidigt integrerade projekt, nämligen ett som skolan som *instrumentellt formell organisation* bedriver och som barnen primärt behöver anpassa sig till och ett som består av barnens eget arbete med att ordna och försöka skapa mening i den sociala tillvaron. I det arbetet, som enligt Goffman kan benämnas som *sekundära anpassningar* av det sociala livet i skolan, kan skolans organisation och formella strukturer, regler och normer användas som medel för att antingen motsätta sig eller försöka kringgå dem, men också för andra ändamål som till exempel att bedriva relationsprojekt. Med Corsaros (1997) termer kan det här beskrivas som ett pågående arbete med att skapa en lokal kamratkultur i skolan.

INSTITUTIONELL OCH SOCIAL ORDNING

Vid flera olika tillfällen syntes skolans organisation och formellt organiserade aktiviteter utgöra ramar för barnens relationsarbete. På så sätt kan skolans institutionella ordning beskrivas som medverkande i barnens arbete med att ordna sin egen sociala tillvaro i skolan.

Ålder

Verksamheten i skolan organiseras ofta med barns ålder som grund. Barn börjar i skolan vid en viss ålder och följs sedan åt åldersvis. Detta medför att barn vid vissa åldrar förväntas ha gått ett visst antal skolår eller mer traditionellt uttryckt tillhöra vissa årskurser. Årskursbegreppet implicerar också att specificerade kunskapsnivåer förväntas ha uppnåtts vid en viss ålder. Ålder och årskurs/skolår är och har sedan lång tid tillbaka varit nära förbundna med varandra²³.

Fältkullskolan var organiserad så att barnen gick i åldersblandade grupper fram till och med skolår tre. Det innebar dock inte att sambandet mellan ålder och skolår var upplöst på skolan, vilket kan exemplifieras med att Nelly fått gå om skolår tre eftersom lärarna inte ansåg att hon uppnått kunskapskraven för att gå vidare till nästa skolår. Nelly var således ett år äldre än sina klasskamrater, vilket påpekades av de andra barnen vid ett flertal tillfällen.

²³ Årskursbegreppet har övergivits i gällande styrdokument, men är fortfarande relevant och används i skolans praktiska vardag. I data från fältstudien finns flera exempel på detta vilka inte har studerats närmare, eftersom det inte ingått i studiens syfte. I texten används begreppet skolår istället för årskurs.

7 Skolan – en arena för relationsarbete

Elias och Linus var båda ett år yngre än de andra barnen i klassen eftersom de hade börjat i sexårsverksamhet redan som femåringar. Elias blev liksom Nelly relativt ofta utsatt för påhopp av andra barn med sin avvikande ålder som motiv, medan Linus sällan utsattes för liknande handlingar. Ålder blev i de sammanhangen en resurs i barnens arbete med att ordna den sociala tillvaron i skolan.

Under gruppsamtalet på hösten med Elias, Joakim, Oskar och Jonas introducerade Oskar, mitt i en sekvens som handlade om Nellys utanförskap i klassen, temat om olikhet i ålder och riktade detta mot Elias.

Excerpt 19 från gruppsamtal med Joakim, Oskar, Jonas och Elias hösten 2000

Oskar: hur känns det att va minst i klassen?
Elias: jag är inte minst
Oskar: är Linus det?
Joakim: Linus är minst
Elias: nej Linus är äldre än mig Amanda är mindre än mig
Oskar: men alltså på åldern är du
Elias: ja i åldern är Amanda mindre än mig
Oskar: Elin och Amanda
Joakim: va
Elias: det ser ni väl hon är ju helt
Marie: Amanda här inne?
Elias: ja
Oskar: har hon också gått (ne- utan en klass) Elias
Elias: hon är hon är när vi sa ää vilka ää när Agneta
(klassläraren) sa vilka som är nio och räckte hon upp
handen och så frågade jag hon fyllde år hon fyllde år i
november och jag fyller år i april så jag är äldre än henne
Joakim: (..) hon är äldre än dig då
Oskar: ja
Elias: nej
Joakim: november är ju före
Oskar: ja hon har redan fyllt
Elias: JA MEN HON FYLLER tio i november jag fyller--
Joakim: MEN DET BEROR HUR MAN TÄNKER DET (.) om du har fyllt före
Elias: JOAKIM OM VI SÄGER ATT DET BÖRJAR ETT NYTT ÅR DÅ KOMMER JU
[APRIL FÖRE NOVEMBER]
Oskar: [Elias (.) Elias] hon är äldre än dig hon är en utav
tioåringarna
Joakim: hon är tio
Oskar: ja och du och Linus är nio det är ni två som är minst

Resultat

I pojkarnas diskussion kommer flera dimensioner av temat ålder fram. En handlar om vikten av att vara lika gammal när man går ett visst skolår. Trots att Amanda inte fyllt tio år ännu betecknar Oskar henne som *en utav tioåringarna*, alltså som tillhörande den dominerande gruppen av barn i skolår fyra som blir tio år under innevarande kalenderår. Här kan man se att barnen aktualiserar den i skolan institutionaliserade ordningen att relatera ålder till skolår och gör den till en resurs i sitt arbete med att ordna sin sociala tillvaro.

En annan dimension av temat ålder belyser en hierarkisk ordning mellan barnen där äldst är högst och yngst är lägst. Den här sekvensen inleds med att Oskar, till synes helt omotiverat, anklagar Elias för att vara *minst*, i meningen yngst, *i klassen*. Elias försöker utan att lyckas på flera sätt förklara sig för att slippa placeringen längst ner i hierarkin. Både Oskar och Joakim argumenterar mot honom och fastslår till slut med hjälp av beteckningen *nio* (åringar) att det är han och Linus som är minst.

En hierarkisk ordning med ålder som grund torde medföra att högre ålder ger högre status i olika sammanhang. Detta stämde dock inte när det gällde den överåriga Nellys utsatta situation i klassen. Att hon var ett år äldre eller ”egentligen en femma” eller ”en elvaåring” påtalades relativt ofta med negativ referens, antingen som en direkt uteslutande handling eller som motiv för en sådan. Däremot observerades aldrig att hennes högre ålder inverkade statushöjande i något sammanhang. Ibland föreföll organisatoriska ramar utgöra resurser för att påtala hennes avvikande ålder.

Lektion i klassrummet

En fritidsledare kommer in och presenterar sig och verksamheten på fritidsgården i området. Den ska öppna för årskurs fyra 3 dagar i veckan mellan klockan 18-20.

Fritidsledaren: Nu tycker några kanske att det är lite med bara 2 timmar men vi tycker inte att ni på mellanstadiet ska vara ute efter nio.

Oskar pekar på Nelly.

Oskar: Men hon är ett år äldre än alla oss andra.

Fältanteckningar 000914

När fritidsledaren presenterar *årskurs* som ett kriterium för öppethållandet på fritidsgården tar Oskar tillfället i akt att till synes helt omotiverat påtala att Nelly är ett år *äldre än alla oss andra*. Det utpekar Nelly som avvikande i förhållande till de andra barnen i klassen, något som i sin tur kan ge motiv för att utesluta henne från gemenskap.

Grupptillhörighet

När barnen skulle börja i sexårsverksamhet gjordes fördelningen till skolans två spår och till de åldersblandade grupperna. Tidigare tillhörighet i olika förskolegrupper utgjorde underlag för gruppindelning och spårtillhörighet. Barnens grupptillhörighet i skolan fastställdes således redan när de började förskolan och de hade sedan liten möjlighet att påverka eller förändra den fram till och med skolår fem.

Barnen i klass 4 Färg hade slöjd tillsammans med några av barnen i klass 4 Form och var då uppdelade i två grupper som alternerade mellan att ha trä/metallslöjd och textilslöjd varannan vecka. Vid första slöjdlektionen fick barnen välja platser i respektive slöjdsal. Platserna skulle sedan vara desamma under hela höstterminen. Vid det första slöjdtillfället på höstterminen hade Amanda träslöjd medan Elin som skulle ha haft textilslöjd var frånvarande. Vid nästa träslöjdstillfälle två veckor senare noterades följande:

Träslöjd grupp 1

Några sätter sig på andra platser än förra gången. Någon opponerar sig. Träslöjdläraren säger att alla har fasta platser på slöjden, de fick välja första gången sen ska de vara fasta. Han tar fram placeringslistan och visar på den var

Resultat

de ska sitta. Louise (från 4 Form) påpekar att Amanda satt vid deras bord innan. Men Elin som inte var här förra gången har fått byta till den här gruppen och fått plats vid ett annat bord och Amanda har fått flytta dit.

Träslöjds läraren: Nu sitter Elin här och Amanda ville sitta bredvid henne.

(Fältanteckningar 000830)

Det är intressant att notera hur läraren först fastslår att de platser de valt vid det första tillfället ska gälla men sedan sanktionerar Amandas platsbyte för att hon *ville* sitta bredvid Elin. Elin har dessutom fått byta slöjdgrupp. I ett samtal med läraren vid nästa slöjdtillfälle ger han förklaringar till Elins gruppbyte.

Träslöjds läraren: Jo hon var ju på semester den första veckan och när hon kom tillbaka så upptäckte hon att hon var alldeles ensam i sin grupp, så då fick hon byta.

Marie: Det var inga problem att få göra det? Brukar ni göra så?

Träslöjds läraren: Nej det var inga problem. Det fanns ju plats i den här gruppen. Ibland kan det ju vara så att det inte finns plats och då får man ju börja fråga om någon annan kan tänka sig att byta. Och Elin och Amanda verkar ju lite ensamma, de har väl mest varandra så då tycker jag att det ska uppmuntras. Fast ibland kan det ju vara så att de är kompisar med någon en vecka och så byter de och nästa vecka är de kompisar med någon annan och vill byta tillbaka men det går ju inte. Det får ju vara ett långvarigt byte.

(Fältanteckningar 000910)

Här beskriver träslöjds läraren Elin som *alldeles ensam* i sin grupp utan Amanda. Han uppger också att Elin och Amanda *verkar vara lite ensamma* och *har väl mest varandra*. Detta är intressant att notera då Elin och Amanda har en fast förankrad relation sedan lång tid tillbaka, vilket torde innebära en viss trygghet till skillnad från de andra flickorna. Men deras nära relation kan alltså medföra att de utan varandra betraktas som ensamma och något utsatta, varför deras önskan om att få vara tillsammans sanktionerades vid det här tillfället.

Senare under höstterminen etablerade Jenny en relation med Elin och Amanda och den bestod nästan till skolårets slut. Två månader in på vårterminen note-

rades att även Jenny och Sanna bytt grupp med varandra i slöjden för att Jenny skulle få gå i samma grupp som Elin och Amanda.

Träslöjd

Jenny har bytt grupp. Jag frågar varför. Jenny berättar att hon och Sanna har bytt grupp med varandra för att hon ville vara i samma som Elin och Amanda. Det hade inte varit några problem att få byta.

(Fältanteckningar 010228)

Att vara kompisar innebar att dela tid och aktiviteter tillsammans, både i skolan och på fritiden. Bytena av slöjdgrupp skapade samhörighet genom att tillhöra samma grupp och dela samma aktivitet och därmed mer tid till att umgås. Det var bara de här tre flickorna som noterades byta grupp under skolåret. Inga observationer gjordes om att andra ansökte om gruppbyte eller att några nekades detta.

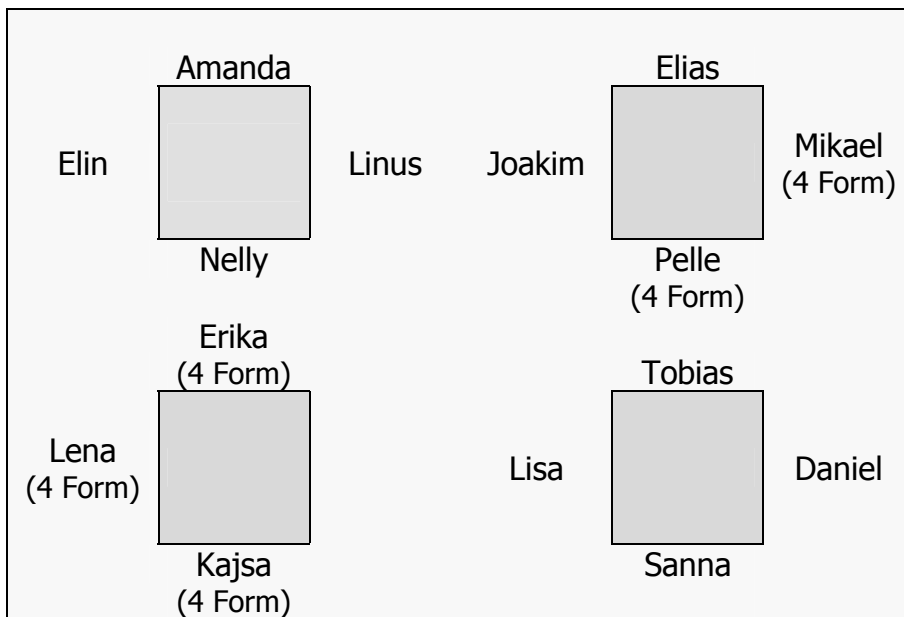
Placering i klassrummen

Placeringen i klassrummen och möjligheter att kunna påverka den och välja bänkkamrat användes av barnen som en resurs i deras relationsarbete. Detta observerades både i det ordinarie klassrummet och i slöjdsalarna där den fysiska miljön och lärarna gav olika ramar för barnens relationsarbete.

I slöjdsalen

Vid den första lektionen i träslöjd fick barnen välja vem de ville sitta bredvid i klassrummet och valen gjordes med tydlig referens till redan etablerade kompis- och bästisrelationer. För grupp 1 skedde detta redan den första skoldagen på höstterminen. Efter att Elin fått byta till den här slöjdgruppen och Linus, som var frånvarande vid det första slöjdtillfället, fått välja plats, såg placeringen ut enligt följande efter den andra träslöjdslektionen:

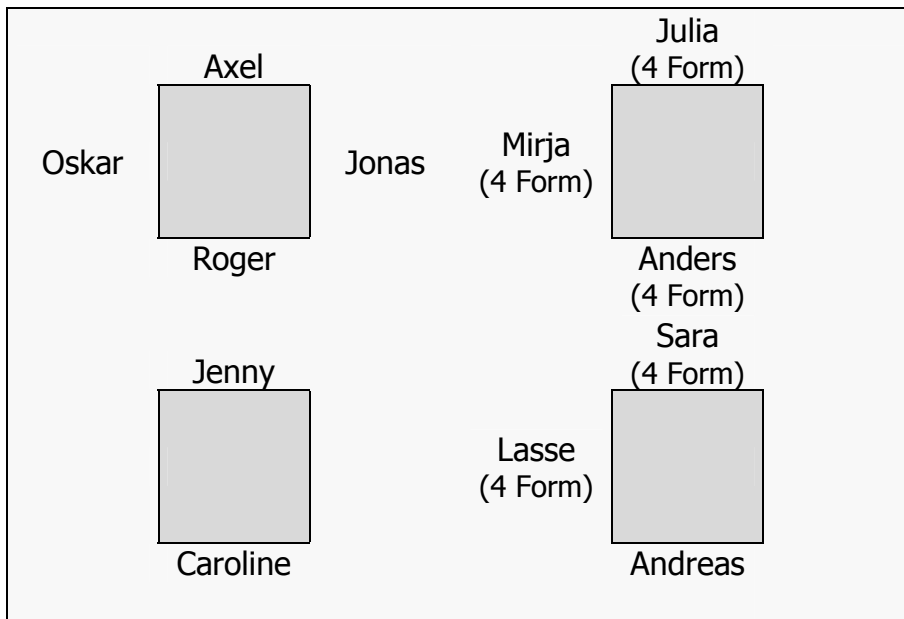
Resultat



Figur 5: Placering i träslöjdssalen höstterminen 2000. Grupp 1.

De tre flickorna från Formspårets klass fyra placerade sig vid ett bord. Elias och Joakim satte sig tillsammans med de två pojkarna från klass 4 Form, vilka de redan kände eftersom de spelade fotboll tillsammans på rasterna. Daniel och Tobias, som var bästisar, satte sig tillsammans vid ett bord och Lisa och Sanna, som gått tillsammans i Gul grupp tidigare, tog de två platserna som blev kvar där. Amanda satte sig tillsammans med flickorna från klass 4 Form och Nelly blev ensam vid ett bord. Vid nästa träslöjdslektion satte sig Linus vid Nellys bord där nu också Amanda och Elin placerade sig.

Andra veckan på höstterminen hade grupp 2 sin första träslöjdslektion och placerade sig då enligt följande:



Figur 6: Placering i träslöjdssalen höstterminen 2000. Grupp 2.

Axel och Roger, som redan från början av skolåret sökte sig till varandra, placerade sig tillsammans vid samma bord som Jonas och Oskar, som var kompisar med varandra sedan tidigare. Jenny och Caroline, som båda gick i Gul grupp tidigare, tog plats vid ett annat bord. De fem barnen från klass 4 Form delade upp sig vid två olika bord och Andreas satte sig vid ett bord där två av dem tagit plats.

Barnens placering i träslöjdssalen syntes också vara relaterad till andra tillhörigheter än kompis- och bästisrelationer. Den uppdelning som gjordes visade sig tydligt ha sin grund i de två olika spåren och i kön. Barnen från Formspåret placerade sig företrädesvis tillsammans eller i närheten av varandra och barnen från Färgspåret gjorde på liknande sätt. Det var bara Joakim och Elias i grupp 1 och Andreas i grupp 2 som satte sig vid samma bord som barn från Formspåret. Ett alternativ för Andreas hade varit att sätta sig tillsammans med flickorna i sin klass. Det hade kunnat te sig något utmärkande, men i det här sammanhanget hade det inte varit avvikande, eftersom de båda pojkarna från klass 4 Form hade placerat sig med flickorna i sin klass. Vid första träslöjds-

Resultat

lektionen satte sig Lisa och Sanna tillsammans med Daniel och Tobias. Om det var för att inte lämna plats åt Nelly vid deras bord är värt att reflektera över. Samma reflektion kan göras över Amandas placering vid det här tillfället då hon satte sig ihop med flickorna från klass 4 Form istället för med Nelly från sin egen klass.

Möjligheten att välja placering i klassrummet omfattade inte alla barn. Några av dem fick ta de platser som blev över sedan flera andra utnyttjade tillfället och placerade sig tillsammans med dem som de hade relationer med sedan tidigare. Möjligheten att få välja placering och bänkkamrat öppnade för ett inneslutande arbete med uteslutning som en konsekvens. På så sätt blev skolans ramar för placering i klassrummet och det formella erbjudandet om att få välja bänkkamrat till en resurs i barnens relationsarbete.

I klassrummet

I det ordinarie klassrummet satt barnen under huvudelen av skolarbetet placerade två och två i bänkrader vända framåt. Inför skolstarten hade läraren bestämt deras platser och då satt en pojke och en flicka tillsammans. Efter bara tre veckor av terminen gjorde läraren en omplacering i klassrummet. Syftet var att försöka hjälpa Lisa att etablera en relation med Lina, eftersom Lisa och hennes föräldrar anmält att hon utsatts för uteslutning och ”mobbing”. Vid det här placeringstillfället fick barnen välja vem de ville sitta tillsammans med och resultatet blev följande:



Figur 7: Placering i klassrummet september 2000

Barnen har bytt platser i klassrummet. Flera av dem sitter nu med sina kompisar.

Då jag senare frågade läraren om varför de bytt platser och hur det gick till berättade hon att hon först inte tänkt att de skulle byta platser än, men främst med tanke på att Lisa skulle få en chans att hitta Lina, så beslutade hon att göra en omplacering nu. Platsbytet skedde igår. Läraren frågade alla på lektionen innan idrotten om vem de skulle vilja sitta med om de fick välja fritt. Hon sa inget om att de skulle få byta platser då, utan frågade bara utifrån ”om det skulle vara så”. Alla hade valt varandra ömsesidigt utom Sanna, Nelly, Andreas och Linus. Nelly hade valt Sanna men Sanna hade valt Caroline. Läraren frågade Nelly och Sanna om de kunde tänka sig att sitta ihop ändå och de svarade ja. Linus var sjuk och Andreas blev över. Ingen hade valt honom och han hade inte valt någon. Läraren frågade Andreas om han kunde tänka sig att sitta ihop med Linus. Han sa att han kunde sitta ihop med vem som helst. Under tiden som barnen var på idrottslektion flyttade läraren om bänkarna efter deras önskemål, utan att de visste om det, som en överraskning.

(Fältanteckningar 000908)

Omplaceringen i klassrummet hade läraren gjort med barnens egna val av bänkkamrater som grund. De ömsesidiga valen hade tydliga referenser till pågående relationsprojekt. Joakim och Elias valde varandra. De två pojkarna tillbringade nästan alla raster tillsammans på fotbollsplanen. Amanda och Elin valde som väntat varandra. Att Caroline valde Jenny och inte Sanna kan synas

Resultat

något oförväntat men inte helt överraskande, eftersom Jenny vid den tidpunkten tillbringade en del tid i skolan tillsammans med både Sanna och Caroline. Daniel och Tobias, som benämnde varandra som bästisar, valde varandra. Även Linus ingick i deras bästisrelation men då han var frånvarande den här dagen blev han placerad bredvid Andreas. Jonas och Oskar, som var kompisar, valde varandra liksom Axel och Roger. Att också Lina och Lisa valde varandra, visade att lärarens främsta syfte med omplaceringen hade uppnåtts.

I lärarens berättelse om hur valen och bänkkbytena gått till går att utläsa att ingen valt att sitta tillsammans med vare sig Nelly eller Andreas. Andreas hade heller inte själv valt någon att sitta ihop med och han hade också uttalat att han inte gjorde några som helst anspråk på att få en särskild bänkkamrat, även om läraren erbjudit honom att ha önskemål eller synpunkter på hennes förslag till placering. Genom att inte försöka göra intrång i andras relationsprojekt riskerade Andreas heller inte att aktivt stötas bort. Även läraren verkade agera enligt den regeln då hon föreslog Andreas att sitta tillsammans med Linus, som var frånvarande och därmed inte kunde påverka situationen. Nelly gjorde genom sitt val ett försök att etablera en kontakt med Sanna och med hjälp av läraren placerades hon sedan ihop med henne.

Erbjudandet om att få välja bänkkamrat, en aktivitet initierad och formellt organiserad av läraren, blev här till en resurs i barnens relationsarbete. Genom att välja varandra antingen bjöd de in till gemenskap eller markerade samhörighet och relationer. I den beskrivna situationen märks tydligt hur uteslutning blir en konsekvens av det inneslutande arbetet. Nelly och Andreas utsätts här för uteslutning genom att ingen valde att ha någon av dem som bänkkamrat.

Samarbete och byta bänkkamrat

En del arbetsuppgifter i skolan medgav och ibland till och med förutsatte ett samarbete. Vid sådana tillfällen gavs barnen relativt ofta möjlighet att välja samarbetspartner och placera sig vid andra arbetsplatser, i grupprummet eller vid det runda bordet i klassrummet. På så sätt utnyttjade de arbetssättet som en resurs i sitt eget relationsarbete.

Under huvuddelen av skolåret satt barnen placerade två och två i klassrummet enligt lärarens anvisningar. Ofta inleddes lektionerna med att några frågade om de fick ”jobba ihop med någon” och åsyftade då någon annan än den de satt placerad med. Många gånger var det Joakim eller Oskar som introducerade de här platsbytena.

Lektion i SO

De ska göra något individuellt arbete.

Joakim: Får man jobba två och två?

Läraren: Jag ska ta det sen.

Joakim och Elias gestikulerar till varandra att de ska jobba ihop då.

(Fältanteckningar 000823)

Lektion i SO

De jobbar med uppgifter om fjällen.

Joakim frågar om man får jobba ihop med någon.

Läraren: Ja den ni sitter med, vi ska inte flytta runt nu.

Joakim: Ååh (suckar).

(Fältanteckningar 001130)

I de två exemplen ovan ställer Joakim frågor om de får *jobba två och två* och *jobba ihop med någon*. Båda frågorna ställs med en inramning av deras pågående relationsprojekt och implicerar att få arbeta ihop med någon annan än den som via den ordinarie placeringen erbjuds. Genom att skifta ramverk på det sättet transformeras den formellt organiserade aktiviteten att samarbeta till en resurs i deras relationsarbete. I det första exemplet gör Joakim och Elias,

Resultat

genom att gestikulera till varandra, upp om att de ska arbeta tillsammans om de tillåts göra det. I det andra exemplet markerar Joakim klart sitt missnöje med lärarens svar, trots att hon inledningsvis faktiskt bifaller hans ansökan om att få *jobba ihop med någon*. I utvecklingen av sitt svar ger hon Joakims fråga meningen av att få byta bänkkamrat och jobba ihop med någon annan, vilket hon inte tillåter. På så sätt syns även läraren agera inom ramen för deras relationsprojekt.

Under våren observerades de här situationerna uppkomma allt oftare, när Joakim och Oskar konkurrerade om att förankra den starkaste relationen med Jonas. Frågan om att få ”jobba ihop” ställdes så ofta av dem att lärarna påpekade det som negativt och störande i klassrummet.

Lektion i svenska

Läraren börjar gå igenom hur de ska slå i uppslagsböcker.

Oskar: Får vi jobba med någon? (rakt ut, mitt i när läraren pratar)

Läraren fortsätter att prata.

Oskar räcker upp handen.

Läraren: Nu får du sluta. Du ska inte fråga nu om du får jobba med någon. Det är hopplöst. Om jag står och pratar om något så sitter ni bara och tänker på vem ni ska jobba med. Ni får sluta med det. Då blir jag bara sån att jag känner att då får ni jobba själva. Det var likadant i förmiddags, när ni hade NO-läraren, jag hörde det. Han hann knappt börja prata innan några ropade om de fick jobba med någon. Sluta med det! Nu får ni jobba med den ni sitter med.

Läraren fortsätter att gå igenom uppgiften.

Joakim: Jag vill jobba med en kompis

(Fältanteckningar 010125)

I situationen tydliggörs hur både Oskar och läraren agerar inom ramen för pojkarnas pågående relationsprojekt. Pojkarnas strävan efter att få till stånd ett samarbete med varandra kan med Goffmans (1961, 1983) termer beskrivas som sekundära anpassningar av den formellt organiserade aktiviteten. Sådana kan användas som resurser för att kringgå den formellt organiserade verksamheten och bedriva ett annat projekt, parallellt och integrerat med det primära,

7 Skolan – en arena för relationsarbete

med hjälp av de resurser som situationen tillhandahåller. Läraren reagerar här negativt på deras arbete och uttrycker, i sitt svar på Oskars fråga, sin irritation över att deras relationsarbete stör skolans och hennes projekt med att bedriva undervisning.

Att ställa frågan om att få ”jobba ihop” innebar en inneslutande handling samtidigt som den uttryckte en uteslutning av den ordinarie bänkkamraten. Här uttrycker Joakim klart sin vilja att byta samarbetspartner till *en kompis* och utpekar i samma handling den som han sitter tillsammans med att inte vara hans kompis.

I Oskars och Joakims intensiva kamp om att förankra en stark relation med Jonas blev det väsentligt att försöka introducera och utnyttja så många tillfällen som möjligt att vara tillsammans med honom. Med den inramningen kan det tolkas som om frågan om att få ”jobba med någon” implicerade ett avtal om att få samarbeta med Jonas. Det var oftast den av Joakim och Oskar som först ställde frågan som sedan arbetade ihop med honom. I och med det blev det väsentligt att ställa den frågan så tidigt som möjligt på lektionerna.

Vid några tillfällen observerades Joakim och Oskar göra upp om vem som skulle arbeta med Jonas, efter att de hade fått tillåtelse att byta samarbetspartner. Detta kunde leda till en påtaglig strid mellan dem, där Jonas tilldelades uppgiften att försöka medla och förlika.

Lektion i NO

De ska göra experiment i fyra olika grupper. De ska testa vad som flyter i vatten.

Amanda: Får man jobba tillsammans?

NO-läraren: Ja, men båda ska skriva.

De ska rita tabeller i sina NO-böcker som förberedelse för experimenten.

Resultat

Oskar går till Jonas och ställer sig där och pratar med honom. Jonas plockar i bänken. Joakim skriker från sin plats.

Joakim: JONAS SKA DU OCH JAG JOBBA?

Jonas svarar inte. Oskar står kvar.

Joakim: Skulle vi två jobba Jonas?

Jonas: Vi kan jobba alla tre.

Joakim: Nej, men kan inte vi två?

Jonas och Oskar går fram till Joakim.

Jonas: Vi kan vara alla tre.

Joakim: Nej, men var du med Oskar då så kan jag vara själv (surt).

Jonas: Men jag vill att du ska vara med.

Joakim: Men Oskar säger ju att bara ni två måste vara. Då kan ju lika gärna du och jag vara.

Jonas: Men vi kan vara alla tre.

Joakim och Jonas fortsätter att diskutera detta i fem minuter, på samma sätt. Jonas står mitt emellan Joakim och Oskar. Oskar har satt sig i sin bänk och avvaktar. Jonas vänder sig till Oskar.

Jonas: Vi kan väl vara alla tre.

Oskar: Ja det kan vi väl.

Joakim: Nej men var ni jag kan vara själv.

NO-läraren ställer ut plastlådor med vatten som de ska göra experimenten i. Han ställer en på golvet framme vid tavlan. Jonas går fram till platslådan vid tavlan.

Jonas: Jag ska vara här.

(Han drog sig ur diskussionen och valde plats istället).

Oskar reser sig från sin bänk och går fram till Jonas. Joakim sitter kvar i sin bänk.

Oskar och Jonas är vid plastlådan vid tavlan. Jonas leker med vattnet istället för att utföra experimentet så som det skulle göras. De har inte gjort någon planering i förväg, som de skulle ha gjort. (Deras diskussion tog den tiden).

Joakim skriker från sin plats: Så får ni inte göra! Ni måste göra planeringen först! Ni måste skriva vad ni tror ska hända!

(Fältanteckningar 010405)

I situationen märks tydligt hur Oskar och Joakim konkurrerar om att få vara med Jonas, var och en för sig. Jonas försöker jämka genom att upprepat förslå att de kan *vara alla tre*, vilket Joakim inte godtar. Oskar har under tiden som Joakim och Jonas förhandlar satt sig vid sin bänk och avlyssnar diskussionen och har med sitt agerande helt och hållet lagt över ansvaret på Jonas att försöka lösa situationen. Vid ett tillfälle vänder sig Jonas till Oskar för att få stöd i sitt förslag att de kan *vara alla tre*. Oskar accepterar det men Joakim

håller envist fast vid att försöka få Jonas att välja mellan honom och Oskar. Här sätts Jonas i dilemmat att om han väljer den ene väljer han bort den andre.

Situationen består av ageranden som både innesluter och utesluter i ett avvägt samspel. Inneslutning och uteslutning blir i det här sammanhanget delar i en och samma process och utgör varandras förutsättning och konsekvens. I arbetet med att förankra en personlig, nära relation med Jonas kan Oskars och Joakims handlingar för att utesluta den andre ses som både väsentliga och nödvändiga. Uteslutande handlingar blir på det sättet dessutom effektiva medel för att skapa samhörighet och gemenskap.

Idrottslektioner

Lektioner i idrott bestod ofta av aktiviteter eller övningar som förutsatte en uppdelning av klassen i mindre grupper eller i par. Relativt ofta innefattade de här situationerna att barnen själva fick välja vem eller vilka de ville gruppera sig med. Det gavs sällan utrymme för några längre förhandlingar utan barnen förväntades snabbt bilda grupper eller par. Det förekom också att läraren gjorde gruppindelningarna, ibland enligt en till synes slumpmässig uppdelning och ibland för att skapa en jämn fördelning mellan flickor och pojkar eller för att prestationsmässigt försöka bilda så ”jämna lag” som möjligt inför lagtävlingar.

”Vara på gympan”

Flickorna i klassen gjorde alltid i förväg upp om vilka som skulle vara tillsammans på idrottslektionerna. Uppgörelserna var inte alltid givna på förhand utan möjligheter fanns att bjuda in eller be om tillträde till ”att vara på gym-

Resultat

pan”. En dag i omklädningsrummet uttryckte Sanna att hon fått flera sådana inbjudningar.

I omklädningsrummet inför idrottslektion

Sanna, Caroline, Nelly och Lina kommer in i omklädningsrummet och byter om. De andra fyra flickorna går upp till gymnastiksalen. Sanna, Caroline och Lina diskuterar om vilka de ska vara med på gympan.

Sanna: Jag får snart göra upp ett schema för att alla vill vara med mig på gympan.

Marie: Bestämmer ni det innan vem ni ska vara med på gympan?

Sanna: Ja och alla vill vara med mig.

Marie: Menar ni i samma lag då?

Caroline: Nej, om man ska vara två och två och göra något, kasta bollar och så.

Sanna: Jag ska bestämma att från och med nu ska jag vara med alla på gympan.

Caroline: Det kan du väl inte. Vi tre kan ju turas om att va.

Sen går Sanna, Caroline och Lina upp till gymnastiksalen och Nelly lämnar sist omklädningsrummet.

(Fältanteckningar 001005)

Sannas uttryck om att *alla vill vara med henne på gympan* pekar på att detta innebar en viss status och uppgörelserna om att vara tillsammans på idrottslektionerna användes av flickorna som resurser i deras relationsarbete. De användes för att försöka etablera en närmare relation med någon eller för att markera samhörighet och etablerade relationer. Sannas uttalanden implicerar på så sätt att hon har många som vill vara kompis med henne, vilket innebär en hög grad av popularitet. När Sanna säger att hon från och med nu ska *vara med alla på gympan* protesterar Caroline och påpekar att det inte går, eftersom övningarna som regel endast tillåter parkonstellationer. Hon föreslår istället att de två och Lina kan turas om att vara tillsammans i par på idrotten om sådana tillfällen ges.

Nelly som är med i omklädningsrummet dras inte in i uppgörelsen trots att hon skulle kunna bilda ett par med någon av de tre flickorna. Hon ber inte själv om tillträde och inbjuds inte heller av de andra. Sådana situationer var inte ovanliga när det gällde Nelly. Uppgörelserna om att ”vara på gympan”

fungerade på detta sätt som medel för såväl inneslutning som uteslutning, vilket tydliggörs i nästa exempel. Här visas också hur uppgörelserna kunde fungera som redskap för att förankra och markera relationer.

Jenny och Lisa hade några veckor före situationen som tas upp nedan etablerat en relation med Elin och Amanda och använde sig då av att ”vara på gympan” som ett medel för att ta sig in i deras redan etablerade relation²⁴. Vid ett tillfälle i omklädningsrummet tog jag upp och frågade hur de här uppgörelserna går till.

I omklädningsrummet inför idrottslektion

Jag frågar flickorna varför de bestämmer innan vilka de ska vara med på gympan.

Caroline: För att det är så roligt att vara med nån på gympan.

Sanna: Det är som en tävling liksom. Man måste bestämma vem man ska va med annars...

Caroline: Annars kan Sanna få va med Nelly.

Nelly: Det tror jag inte hon vill.

Caroline: Vill du det Sanna? Vara med Nelly?

Sanna: Ja det kan jag väl (tyst, tittar ner).

Jag frågar Elin, Amanda, Jenny och Lisa om de alltid också bestämmer innan vilka de ska vara med på gympan.

Amanda: Det behöver vi inte för det är självklart att vi ska va, jag Elin och Jenny eftersom vi är kompisar.

Jenny: Ja vi är kompisar.

Amanda: Och Lisa med då förstås.

Fältanteckningar 001023

I den här situationen fungerar Carolines uttalande som ett redskap för att utmärka Nellys utanförskap. Caroline presenterar *få va med Nelly* som en negativ konsekvens av att inte ha gjort upp om vem man ska vara med. Genom Carolines direkta fråga till Sanna om hon *vill vara med Nelly* sätts hon i ett dilemma att antingen inför mig som vuxen säga att hon inte vill eller att

²⁴ Situationen tas upp i kapitel 5.

Resultat

inför de andra flickorna säga att hon vill. Hon väljer det senare, men antyder genom sin intonation att det inte är ett självklart eller positivt val. I och med det markerar hon en uteslutning av Nelly utan att direkt uttrycka den verbalt.

När jag frågar Elin, Amanda, Jenny och Lisa om de också brukar göra upp om vilka de ska vara med på gympan slår Amanda fast att de inte behöver göra det eftersom de *är kompisar*, vilket implicerar att de *självklart* ska vara tillsammans. Amanda och Jenny motiverar här uppgörelsen om ”att vara på gympan” med hjälp av beteckningen ”kompisar”. Beteckningen fungerar då också som skäl till varför Nelly inte kan förväntas få vara med Amanda, Elin, Jenny och Lisa på idrotten.

Uppgörelserna om ”vara på gympan” innebar bland annat att skapa parkonstellationer. Elins, Amandas, Lisas och Jennys relation om fyra innebar att de växlade att vara i par inom gruppen. Sanna, Caroline och Lina hade vid ett tidigare tillfälle gjort upp om att de tre kunde växla mellan att vara i par, något de ofta också gjorde under höstterminen. Nelly tog under hela skolarbetet så gott som aldrig del i de här uppgörelserna. Vid några få tillfällen på vårterminen, oftast då någon var frånvarande, kunde hon få *vara med* någon på idrotten och då främst med Caroline.

Ordna samvaro

På idrottslektionerna kunde organiserade aktiviteter och övningar som innebar att bilda par eller mindre grupper användas som resurser i barnens relationsarbete.

Lektion i idrott

En pojke från högstadiet gör sin Prao (Praktisk Arbetslivsorientering) hos idrottsläraren och får hålla i delar av undervisningen medan idrottsläraren håller sig lite i bakgrunden.

7 Skolan – en arena för relationsarbete

Praon säger att de ska ställa upp sig tre och tre och snabbt grupperar sig:

Amanda, Elin, Jenny

Sanna, Caroline, Lina

Linus, Daniel, Tobias

Jonas, Elias, Joakim

Axel, Roger

(Nelly, Oskar och Andreas är inte närvarande)

Lisa ställer sig vid Elin, Amanda, Jenny.

Idrottsläraren: Ni ska vara tre och tre.

Lisa: Men vi kan vara fyra.

Idrottsläraren: Nej, du får gå över hit (till Roger och Axel).

Hon går över till dem.

(Fältanteckningar 001009)

När barnen inför en övning uppmanas att bilda grupper om tre placerar de sig snabbt med tydlig referens till sina pågående relationsprojekt. På så sätt bildade den formellt organiserade aktiviteten ramar och tillhandahöll resurser för barnens relationsarbete. Lisa, som ännu inte etablerat någon fastare relation med de andra flickorna, blir över. Hon ställer sig med Elin, Amanda och Jenny men blir påmind av läraren att de ska vara tre i varje grupp. När hon opponerar sig och försöker övertala läraren om att få vara med de andra tre flickorna blir hon tillsagd att bilda en grupp med Axel och Roger.

Vid flera tillfällen när barnen inte gavs möjlighet att fritt få gruppera sig observerades de hantera situationerna så att de oftast ändå kom tillsammans med dem som de ville vara med. Ett sådant exempel visar hur några av flickorna agerade för att byta grupp i efterhand för att få vara tillsammans.

Idrottsläraren är sjuk. En vikarie ersätter henne.

Tjejerna och killarna står i var sitt led. De ska dribbla med en basketboll fram till korgen och kasta i bollen. De delas upp i fyra lag, två killar och två tjejer i varje genom att vikarien delar ut färgade band till dem. Sanna och Caroline sitter och håller i varandra för att de ska få komma i samma lag. Caroline får ett rött band och trär det över huvudet på dem båda och binder ihop dem. Jenny protesterar lite för att Elin också får ett rött band. Vikarien ignorerar dem och delar ut gula band till de andra. Sanna blir sur. Jenny försöker säga något till henne (de är i samma lag).

Sanna: Nej, jag vill vara med Caroline.

Resultat

Sanna går fram till det röda laget och byter band med Oskar som blir med i gult lag istället. Sanna och Caroline skriker: JA och kramar om varandra. Jenny går fram till vikarien och säger att hon är ensam tjej i sitt lag nu. Vikarien svarar inte. De börjar spela.

(Fältanteckningar 001019)

I situationen fungerar laguppdelning och grupptillhörighet som medel att utmärka samhörighet och relationer med. Sanna och Caroline markerar här, genom att sitta tätt tillsammans och hålla i varandra, att de hör ihop och vill komma i samma lag. När läraren ignorerar deras markering och trots den placerar dem i olika lag agerar Sanna på egen hand och ser till att de båda ändå kommer i samma lag. Jennys försök till samvaro med Sanna avvisas av henne med förklaringen att hon hellre vill vara med Caroline och på så sätt fungerar Sannas agerande för att utesluta Jenny och innesluta Caroline, alltså blir utslutning i den här situationen en konsekvens av inneslutande handlingar.

Ytterligare en händelse av samma slag exemplifieras här när Sanna och Caroline åter ser till att komma i samma lag.

De ska spela sifferbandy. Läraren delar upp lag genom att räkna varannan blå och varannan röd. Sanna och Caroline kommer i röda laget båda två fast de stod jämte varandra när läraren började fördela dem. Jag frågar dem hur det gick till.

Sanna: Jag flyttade mig ett steg så att vi skulle komma i samma.

(Fältanteckningar 001109)

Här har Sanna placerat sig strategiskt under laguppdelningen för att komma i samma lag som Caroline. Liknande situationer noterades också vid andra tillfällen då barnen använde sig av en på förhand uppgjord ordning som medel för att skapa egen social ordning i olika situationer och aktiviteter.

REDSKAP FÖR RELATIONSARBETE

Barnen använde ett flertal fysiska redskap i sitt relationsarbete. En del av dem ordnade barnen själva medan andra tillhandahölls, om än inte i det syftet, av skolan.

Skriva berättelser

Vid ett tillfälle fick barnen i uppgift att skriva en berättelse om vad de hade gjort på jullovet. Berättelserna skulle sedan läsas upp för hela klassen. Den här uppgiften observerades användas som ett redskap att presentera nyetabletrade och markera redan förankrade relationer med.

Första dagen efter jullovet

Klockan 8.20. De får i uppgift att skriva i sin ”Tankebok” om något från jullovet eller tankar inför 2001. Läraren säger att hon sedan ska läsa upp högt i klassen vad de skrivit.

Klockan 8.40. Elias lämnar fram sin bok på katedern. På vägen tillbaka går han förbi Joakim.

Joakim: Jag har skrivit om när jag kastade en snöboll på Elias så han fick näsblod, titta.

Han håller upp boken mot Elias och visar vad han har skrivit. Elias läser i den och skrattar.

Klockan 9.00. Läraren läser upp högt inför klassen vad de har skrivit i sina ”Tankeböcker”.

Jenny skrev till exempel om att Amanda varit med hos hennes farmor och sovit över där. Lina berättade att hon varit med Lisa och hennes mamma på IKEA. Lisas mamma betalade hennes lunch där. Lisa har skrivit om att hon varit med Lina och Elin på jullovet och berättar att Lina varit med dom på IKEA. Elias skrev om att Joakim och några andra haft snöbollskrig och att Joakim kastade en snöboll på Elias så att han fick näsblod.

Elias opponerar sig flera gånger och säger att läraren inte får läsa Joakims. Joakim skrattar.

Joakim skrev också om snöbollskriget med Elias och att han kastade en snöboll på Elias så att han fick näsblod.

(Fältanteckningar 010109)

Resultat

Jenny presenterar att hon och Amanda under lovet etablerat en starkare relation genom att redogöra för flera egenskaper och aktiviteter som är kännetecknande för en nära kompisrelation. Lisa och Lina hade etablerat en relation under lovet och berättar båda två hur Lina umgåtts nära tillsammans med Lisa och hennes familj. Både Elias och Joakim berättar om hur de deltagit i en gemensam aktivitet och att Joakim då skadade Elias så att han fick näsblod. Det är svårt att uttolka meningen i deras berättelser, men presentationen av samma händelse och agerandet i samband med att den ska läsas upp tyder på att händelsen har någon betydelse i sammanhanget. Joakim upplyser redan innan uppläsningen att han skrivit om händelsen. När läraren ska läsa upp Joakims berättelse protesterar Elias flera gånger, trots att han då vet vad den handlar om och att han i sin egen berättelse skrivit om samma sak.

Den av läraren organiserade uppgiften syns här fungera som ett redskap för barnen att presentera och explicitgöra sina pågående relationsprojekt med.

Ge beröm och kritik

Vid ett tillfälle gavs barnen i uppgift att efter en redovisning utdela positiva och negativa omdömen om varandras arbeten.

Lektion i NO

De redovisar om ett djur som de har forskat individuellt om. Redovisningen sker inför hela klassen. De står en och en framme vid tavlan. Efter varje redovisning ska de andra skriva ner svaren på frågorna (som står skrivna på tavlan):

Detta lärde jag mig.

Detta gjorde han/hon bra.

Detta kunde varit bättre.

Lisa redovisar om hunden. Flera andra ger kommentarer om att det var bra och att inte så mycket kunde ha varit bättre.

Sanna redovisar om katten och hästen. Hon får mycket kritik – kunde prata högre, inte så snabbt, inte titta på sitt papper mm.

7 Skolan – en arena för relationsarbete

Jonas redovisar om älgen. Oskar räcker snabbt upp handen och säger att Jonas läste lagom snabbt, var duktig ”och så är han min kompis”, säger han och skrattar. En del av de andra ger Jonas negativ kritik – han kunde läsa högre, långsammare och säga mer om älgen.

Lina redovisar om sillen. Lisa är först med att kommentera och säger att Lina pratade högt, tydligt och sakta. Oskar säger att hon inte pratade med inlevelse och Sanna säger att hon kunde prata högre och tydligare.

(Fältanteckningar 010308)

I samband med att de ska redovisa ett individuellt arbete får de i uppgift att kritiskt bedöma varandras framställanden utifrån tre kriterier som läraren ställt upp. När Jonas redovisat sitt arbete begär Oskar snabbt ordet och ger honom flera positiva omdömen och markerar sedan sin relation med Jonas genom att lägga till att *han är min kompis*. På liknande sätt använder sig Lisa av situationen för att markera sin relation med Lina genom att vara först med att ge positiv kritik. I motsats till Lisa ger Sanna negativ kritik till Lina. Oskars och Lisas positiva omdömen används här som medel för att befästa och utmärka sina relationer med Jonas respektive Lina.

Rita teckningar

Andra fysiska redskap var till exempel att rita teckningar med varandras namn på eller att i olika sammanhang skriva ner namnen på dem som benämndes som bästisar.

Lunchrast

Elin, Amanda, Lisa och Jenny sitter kvar och ritar i sina ritböcker när de andra går ut. De har alla skrivit de fyra namnen som de färglägger och dekorerar. Elin har gjort en teckning med alla fyra namnen på där det står: ”Lisa, Amanda, Jenny är mina bästa vänner.”

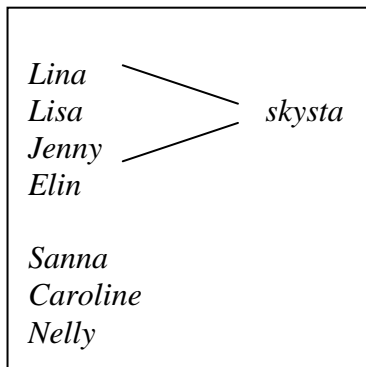
(Fältanteckningar 001026)

Lunchrast

Lisa, Sanna, Elin och Amanda sitter kvar i klassrummet och ritar i sina ritböcker. Jag ber att få titta i Elins. Hon har gjort tre teckningar med namnen

Resultat

Lisa, Amanda, Jenny, ett namn på vardera sida. Jag får titta i Amandas bok med. Hon har också ritat namnen på de andra. På en sida har hon skrivit upp namnen på alla tjejerna i klassen.



(Fältanteckningar 001116)

I båda exemplen syns teckningar fungera som redskap i flickornas relationsarbete. I de här fallen ritade man namnen på dem som ingick i pågående relationsprojekt. Elin har till och med benämnt de tre flickorna som hon ritat som sina *bästa vänner*. Genom att sitta tillsammans och rita och utsmycka varandras namn bekräftade och utmärkte de relationerna med varandra. Aktiviteten kan också ses som ett sätt att visa uppskattning och lojalitet för varandra.

Amanda har sorterat flickorna i klassen i två grupper och benämnt dem som ingår i den första gruppen som "justa". Den andra gruppen står avskild från den första och saknar benämning. På det sättet har hon tydligt deklarerat en social ordning av flickorna. Om och i så fall hur det här redskapet på något sätt användes gentemot Sanna, Caroline och Nelly observerades inte.

Ställa upp och hjälpas åt

Oskar och Joakim observerades använda sig av flera fysiska redskap, tillhandahållna av skolan, i sitt konkurrerande arbete med att försöka förankra en nära relation med Jonas.

7 Skolan – en arena för relationsarbete

I bokbussen

Alla har gått tillbaka till klassrummet utom Jonas, Joakim och Oskar. De är kvar i bokbussen. De pratar med varandra. Ibland plockar de lite i böckerna på någon hylla, till synes helt planlöst. De drar ut ett antal böcker, ca 5-6 st, från hyllan bläddrar snabbt igenom dem och ställer tillbaka dem på hyllan igen. Och så pratar de om helt andra saker än böcker och boklån.

Klockan 8.55

De börjar prata om att de nu är tvungna att hitta en bänkbok. De bestämmer sig för att bara ta en på måfå ur hyllan och så får det bli den.

Så går de fram till lånedisken.

Joakim: Jag tar din Jonas, för du har ju inget lånekort, så du får låna på mitt.

När de kommer fram till disken så bär Oskar Jonas bok.

Joakim: Vem ska låna den Jonas?

Jonas: Va?

Joakim: Vem ska låna din bok? På det eller på det?

Joakim pekar på sitt och på Oskars lånekort.

Jonas: Den.

Han pekar på sin bok. Bibliotekarien tar Joakims böcker och stämplar in dem.

Oskar lämnar fram sin och Jonas bok och lånar dem på sitt lånekort.

(Fältanteckningar 010418)

Eftersom det inte finns något bibliotek på skolan eller i närområdet kommer en dag i veckan en bokbuss till skolan. Vid det här tillfället använder Joakim och Oskar sina lånekort som redskap i konkurrensarbetet med att ha den närmaste relationen med Jonas. Deras erbjudanden om att registrera Jonas böcker på sina lånekort innebär att visa sin villighet att ställa upp för honom eftersom han inte har något lånekort med sig. Samtidigt sätter de Jonas i ett dilemma att behöva välja mellan dem och valet, som han uppmanas göra, blir en bekräftelse på vem som har den närmaste relationen med honom. Joakim använder sig av lånekorten som redskap för att konkretisera de två valalternativen, *på det eller på det*. Jonas försöker klara sig ur dilemmat genom att undvika att svara direkt på Joakims påtryckning. Han räddas ur situationen av bibliotekarien som tar Joakims böcker och registrerar dem varefter Oskar lämnar fram sin och Jonas bok och får dem registrerade på sitt lånekort.

I en annan situation fungerade hämtningen av matvagnarna som ett likartat redskap i kampen om relationen med Jonas. Barnen åt lunchen inne i klass-

Resultat

rummen vid sina skolbänkar. Maten hämtades i ett kök på skolan och kördes i speciella vagnar till klassrummen. Varje vecka hade två barn, enligt en av klassläraren uppgjord lista, som uppgift att vara ”matvärdar”, vilket innebar att hämta och lämna tillbaka de två matvagnarna samt se till att klassrummet var i gott skick efter lunchen. Under vårterminen höll en lärare från en annan klass varje vecka en lektion i svenska i den här klassen och följande händelse utspelade sig under en sådan lektion. Av veckans två matvärdar var bara Jonas närvarande.

Lektion i svenska

Klockan 11.20

Jonas får tillåtelse av svenskläraren att hämta matvagnarna. När han går förbi Joakim säger han: Jag kan gå med dig. Jag hjälper dig.

Joakim ställer sig upp. Svenskläraren kommer fram till Joakim.

Oskar reser sig upp från sin plats och springer fram till dem.

Oskar: Carl (lärarens namn) får jag hjälpa honom med vagnen?

Joakim: Nej, det ska jag göra.

Svenskläraren: Nej (till båda).

Oskar: Men jag kan hjälpa honom för jag är färdig.

Svenskläraren: Nej.

Jonas säger till Joakim: Men han (Oskar) sa att han skulle hjälpa mig med maten.

Jonas säger till svenskläraren: Men jag kan ju inte ta båda själv.

Svenskläraren: Okej då (till Oskar).

Joakim skriker: MEN JAG SA FÖRST!

Svenskläraren: Nej, sätt dig ner nu!

Oskar springer ut i korridoren.

Jonas ställer sig i dörren och säger till Joakim: Men då får du hjälpa mig efter sedan.

Jonas och Oskar går och hämtar matvagnarna. Svenskläraren sätter sig bredvid Joakim och hjälper honom. Joakim sitter och lutar pannan i handen, han ser mycket besviken ut.

(Fältanteckningar 010320)

Aktiviteten att hämta matvagnarna blir här en resurs både för att innesluta och markera tillhörighet med någon och för att utesluta någon annan. Jonas sätts åter i dilemmat att tvingas välja mellan Oskar och Joakim, samtidigt som han ska försöka övertyga läraren om nödvändigheten av att få någon av dem med sig, eftersom han inte klarar av uppgiften ensam. Vid det här tillfället väljer

han Oskar och förklarar för Joakim att det var uppgjort sedan tidigare. Händelsen påvisar vikten av att vara först med att göra upp om samvaro, något också Joakim använder som motiv för att försöka motarbeta lärarens beslut.

Matordningen

Som regel bestämde lärarna den ordning enligt vilken barnen fick gå och servera sig mat från matvagnarna, men det gjordes på olika sätt och med olika kriterier och principer som grund. Vid vissa tillfällen blev det en lek där till exempel specificerade färger på kläderna gav rätt till att få ta mat först eller en frågesport där rätt svar på lärarens frågor premierades med att få ta mat tidigt. Ibland använde lärarna matordningen som disciplinerande redskap genom att barnen belönades för gott uppförande med att sättas högt upp på den och bestraffades med att sättas långt ner på densamma.

Vid enstaka tillfällen fick några av barnen bestämma matordningen för de andra och i så fall var det de två som under veckan var matvärdar.

Lunch

Jonas får bestämma matordningen. Han säger namnen på de som ska få gå och ta mat.

Oskar, Joakim, Linus, Elias och Sanna i nämnd ordning får börja. Så gör han ett uppehåll tills de har hunnit ta maten. Därefter får Caroline, Lina, Tobias, Daniel och Roger gå. Sedan tar Elin över och säger att Amanda, Jenny, Lisa och Andreas får gå. Hon gör en paus och säger sedan att Nelly får gå. Så är det Markus kvar. Han säger att han inte ska äta idag (han började säga det när det var bara några få kvar som inte fått gå och ta mat).

Läraren: Men du kan inte gå hela dagen utan att äta. Ta en macka i alla fall.

Markus reser sig och går och tar mat (inte bara en macka).

(Fältanteckningar 010528)

I situationen märks hur dirigerandet av turordningen till matvagnarna används som ett medel i arbetet med att socialt ordna kamratgruppen och för att mar-

Resultat

kera relationer inom den. När Jonas får börja bestämma ordningen ger han först och främst sina närmaste kompisar Oskar och Joakim möjlighet att ta mat tillsammans med Linus, Elias och Sanna. Sedan väljer han Caroline, Lina och resten av pojkarna utom Andreas och Markus. På så sätt har han fört fram de barnen i en för honom hierarkisk ordning. När Elin tar över dirigerandet ger även hon de barn som hon har starkast relationer med möjlighet att gå och ta mat. Sedan väljer hon Andreas och innan hon tillåter Nelly att gå gör hon en paus som för att markera ytterligare avstånd till henne. Så är bara Markus kvar. Han har redan när han och ett fåtal till är kvar i matkön börjat tala om att han inte ska äta idag, vilket kan vara antingen en protest mot eller en förebyggande förklaring till att bli utpekad som den siste i matordningen. På lärarens uppmaning går han ändå och tar sig mat.

På det här sättet kunde en av skolan och lärarna på förhand uppgjord och organiserad aktivitet användas av barnen för att både innesluta och påvisa samhörighet med vissa barn samt utesluta och markera avstånd till andra. Matordningen användes av lärarna som ett medel för att utdela erkännande och belöning för gott uppförande. Härigenom skapades en hierarkisk ordning i aktiviteten där förmånen att få ta mat tidigt blev ett privilegium. Även barnen använde sig av det här redskapet när de fick tillfälle för att utdela erkännanden och premier till de barn som de hade eller försökte få en nära och stark relation med.

Bjuda till kalas

Födelsedagskalas och andra bjudningar hölls på fritiden men utgjorde ändå väsentliga inslag i barnens skolvardag. När någon bjöd till kalas eller fest var detta ett centralt tema i gemensamma samtal både inför festen och efteråt.

Inbjudningarna omfattade vanligtvis ett urval av barnen i klassen och var på så sätt en sorterande aktivitet som utgjorde en resurs i barnens relationsarbete. I ett samtal mellan mig och Jenny om hennes födelsedagskalas tydliggjordes detta:

I klassrummet

Jenny kommer fram till mig och säger att jag inte har sagt grattis till henne än.

Marie: Åh, fyller du år! Då ska du få en riktig grattis-kram.

Jag kramar om henne och frågar vad hon har fått i födelsedagspresent och om hon ska ha kalas. Vi går tillbaka till hennes bänk.

Jenny: Ja, på lördag. Vi blir fem stycken med mig.

Marie: Vilka ska komma då?

Jenny: (är tyst en liten stund) Tjejerna i klassen.

Marie: Alla tjejerna?

Jenny: Nej inte riktigt. Lina, Elin, Amanda, Caroline och så ... jag kommer inte riktigt ihåg

(det märks att detta blev ett känsligt ämne, hon drar ut på svaren).

Marie: Vad ska ni göra då?

Jenny: Det är hemligt, inget vet och Sanna ...

Sanna sitter snett mitt emot och lyssnar.

Jenny: Sanna du kan inte komma, vi har redan planerat och så och mamma sa att vi inte fick vara fler, men du kan få komma nästa år.

Sanna: Jaha.

Jenny vänder sig till mig och säger tyst: Vi ska gå på pizzerian och sedan ska vi se på en film hemma hos mig.

(Fältanteckningar 010426)

I den här situationen blev uteslutningen av Sanna påtaglig när Jenny berättade om sitt kalas för mig och jag, omedveten om att Sanna inte var bjuden, genom mina frågor medverkade till det som iscensattes. Liknande situationer uppstod även utan min medverkan när barnen samtalande om kalas som skulle hållas eller hade varit. Kalasen fungerade på så sätt som medel för att innesluta och markera samhörighet med några och för att utesluta och markera avstånd till andra. Att bli bjuden på kalas innebar att bli innesluten i gemenskap i flera bemärkelser. Genom att man både blivit utvald och deltagit kunde man sedan ta del i de gemensamma diskussioner som ofta följde upp kalasen. För de barn som inte blev bjudna gällde motsatsen varför kalas och inbjudningar kan ses

som effektiva resurser i arbetet med relationer och med att sortera och ordna den sociala tillvaron, inte bara på fritiden utan även i skolan.

PROJEKT SOM KOLLIDERAR – RELATIONSARBETE OCH SKOLARBETE

Barnens relationsarbete har beskrivits som ständigt pågående i sociala relationsprojekt i skolan. De bedrevs både parallellt och integrerat med skolans och lärarnas projekt med att bedriva skolarbete. Ibland observerades barnens och lärarnas projekt kollidera med varandra. Barnens relationsarbete var i vissa situationer så intensivt och påtagligt att det störde lärarnas planlagda aktiviteter. På samma sätt kunde lärarnas planering och skolans institutionella ordning störa i barnens relationsarbete.

Joakims och Oskars intensiva arbete med att förankra relationer med Jonas var påtagligt under skolåret. Vid flera tillfällen observerades pojkarnas relationsarbete kollidera med och störa det undervisningsprojekt som lärarna ämnade bedriva. Två sådana situationer ges exempel på nedan:

Lektion i svenska

Klockan 10.42. Oskar går och vässar pennan. Säger tre gånger på vägen dit: Jag kan inte skriva utan spets. Samtidigt som Oskar är på väg tillbaka till sin plats kommer Joakim tillbaka från toalettbesök.

Oskar: Bajsade du? Det tog lång tid.

Joakim rusar mot Oskar som snubblar och ramlar på golvet. Båda skrattar.

Oskar: Jävla galning!

Svenskläraren säger åt dem att sluta.

Oskar: Det var han som fällde mig. Han är en jävla galning.

Svenskläraren: Så säger man inte.

Klockan 10.45. Oskar tittar upp och säger ”Hallå Bengan” till svenskläraren.

Svenskläraren: Nej Oskar jobba nu.

Oskar: Jag har inget sudd.

7 Skolan – en arena för relationsarbete

Joakim: Oskar kastade sudd på mig (han ler när han säger det).

Klockan 10.47. Joakim och Jonas går och vässar pennan samtidigt. De pratar med varandra samtidigt som Joakim vässar sin penna, sakta och länge. Svenskläraren kommer och säger till dem att nu får det vara färdigvässat. Han tar Jonas om axlarna och leder honom tillbaka till sin plats. Jonas har inte vässat sin penna än och påtalar det.

Svenskläraren: Det har du ju gjort i flera minuter.

Jonas: Nej jag väntade på Joakim.

Svenskläraren tittar på pennan och säger: Det går bra att skriva med den.

(Fältanteckningar 010123)

I exemplet visas hur de här tre pojkarnas relationsarbete pågick även under lektionstid. När tillfälle gavs nyttjade de detta till att antingen umgås eller konkurrera med varandra. Utnyttjandet av aktiviteten att vässa pennan för att mötas och prata med varandra under pågående lektion kan ses som ett sätt att använda en av skolans formellt organiserade aktiviteter som en resurs i eget syfte. Ibland observerades också hur de medvetet agerade störande för att uppnå något eget mål.

Klockan 8.45. Joakim och Jonas läser högt ur en bok för varandra rakt ut i klassrummet, när de andra sitter och läser tyst i sina bänkböcker. De frågar om de får gå ut och sitta i kapprummet för de stör bara de andra i klassrummet, säger de.

Läraren svarar att de får börja med att sitta här inne och om de sköter sig så får de gå ut sedan.

Klockan 8.50. Joakim och Jonas får gå ut i kapprummet och sätta sig, efter att ha frågat igen.

Oskar reagerar: Ska de gå ut? Får de gå ut?

Klockan 8.55. Oskar: (högt till läraren) Fick de sitta där ute? Får jag med det då?

Läraren: Nej alla kan ju inte sitta där ute.

Klockan 9.00. Läraren är ute i kapprummet hos Joakim och Jonas. Oskar springer fram till Jonas bänk och tittar i hans pennfodral som ligger på hans bänk. Han tar det, går fram till dörren och öppnar den och säger till Jonas.

Oskar: Ditt pennfodral Jonas ska du ha det?

Läraren kommer in i klassrummet.

Läraren: Ni vet vad som gäller Oskar. Om ni inte klarar att sitta två och två får ni sitta en och en.

(Fältanteckningar 010129)

Resultat

I det här exemplet syns hur Joakim och Jonas utnyttjar den formellt organiserade aktiviteten för att få gå utanför klassrummet, bara de två tillsammans. Detta medför att de får möjlighet att umgås lite närmare och prata med varandra utom lärarens kontroll. Handlingen fungerar också för att markera samhörighet och gemenskap mellan dem något som tydliggörs i Oskars reaktion, när han direkt efter att de får tillåtelse att lämna klassrummet, ansöker om att få gå med dem. Då han nekats tar han, när läraren inte är i klassrummet, tillfället i akt att försöka få kontakt med Jonas och Joakim utanför. Att han tar med sig Jonas pennfodral, vilket kan tyckas helt omotiverat i sammanhanget eftersom de förväntas läsa och inte skriva, kan ses som en förevändning för att kunna sätta sig i förbindelse med dem i syfte att antingen kontrollera vad Jonas och Joakim gör i kapprummet eller påminna Jonas om deras relation med varandra. Hans handlande stör den formella ordningen och läraren reagerar genom att påminna honom om regeln att inte störa i klassrummet. Genom att hota med att de inte får sitta tillsammans i klassrummet mer om de inte håller sig inom ramarna för den formellt organiserade verksamheten använder hon sig av aktiviteten att få ”jobba med någon” som en resurs i sitt arbete.

SAMMANFATTNING

I kapitlet beskrivs barns relationsarbete som ständigt pågående i sociala relationsprojekt i skolan. Skolan är en komplex institution och verksamheten inom den måste organiseras så att den blir möjlig att bedriva. Barns åldrar har historiskt sett haft och har fortfarande en central funktion för organiseringen av skolan, där ålder är starkt förbundet med antalet skolår eller traditionellt uttryckt med årskurser. Det här avspeglade sig i barnens arbete med att ordna den sociala tillvaron i skolan. Avvikande ålder i förhållande till antal skolår

kunde fungera som verksamma medel eller motiv för att innesluta klasskamrater i eller utesluta dem från den samhörighet som byggde på att vara lika gamla.

Att få välja placering i klassrummen, bänkkamrat och samarbetspartner fungerade som effektiva resurser i barnens relationsarbete. När möjlighet till sådana val gavs gjordes dessa med tydliga referenser till deras relationsprojekt. Under lektioner, när läraren bestämt placeringen och utsett bänkkamrater, observerades barnen sätta igång ett intensivt arbete för att få byta. Frågan om att få ”jobba med någon” fungerade då som ett medel för att söka samvaro och påvisa samhörighet med någon, men också för att utesluta och markera avstånd till den ordinarie bänkkamraten. Inneslutning och uteslutning kunde här ses som uttryck i eller konsekvenser av en och samma handling. Erbjudandet om att få välja placering, bänkkamrat och samarbetspartner, en aktivitet initierad och formellt organiserad av läraren, blev på så sätt en resurs i barnens relationsarbete.

På samma sätt fungerade uppgörelser om att vara tillsammans under idrottslektionerna som resurser i relationsarbete. Organiserade aktiviteter eller övningar krävde ofta en uppdelning av barnen i mindre grupper eller i par och då gavs möjlighet till fria val av samarbetspartner. Det visade sig emellertid ibland att barnens avtal om att samarbeta på idrottslektioner stod över lärarens organisation av verksamheten. I vissa situationer kunde snarare de anvisningar som läraren gav fungera som förstrukturer för barnens egna arrangemang. På så sätt kunde de, med Goffmans (1961, 1983) termer, fungera som sekundära anpassningar av den formellt organiserade aktiviteten. Sådana används som resurser för att kringgå den formellt organiserade verksamheten och bedriva ett annat projekt, med andra syften och målsättningar.

Resultat

Barnen använde sig av flera redskap för att etablera, förankra bryta upp och avsluta relationer med varandra. I analysen har fokuserats på de redskap som barnen använde i sitt arbete men som tillhandahölls av skolan för andra ändamål. Flera sådana noterades i fältanteckningarna. Tydligt observerbara redskap var till exempel teckningar som barnen gjorde, där de utmärkte sina bästisrelationer genom att teckna ner namnen på sina ”bästisar” och dekorera dem fint. I andra situationer användes någon av skolan tilldelad eller organiserad uppgift som medel för att få möjlighet att ställa upp och visa sin hjälpsvilighet för varandra samt för att vara tillsammans och göra saker ihop.

Formellt organiserade aktiviteter, institutionella ordningar och regler, fysiska materiel och av skolan tillhandahållna resurser användes av barnens i deras arbete med relationer och med att ordna den sociala tillvaron i skolan. Genom dessa *sekundära anpassningar* av skolans formellt organiserade verksamhet skapas vad Goffman (1961, 1983) benämner som ett *institutionens ”underliggande liv”*. Ett sådant kan skapas som motsättning till den övergripande institutionella ordningen men också parallellt och integrerat med den. Barnens relationsprojekt kan beskrivas som sådana parallella men samtidigt integrerade projekt. De bedrivs inte i syfte att direkt motsätta sig skolans verksamhet utan främst för att skapa ordning och mening i den sociala tillvaron. Det hände dock att de störde under eller kolliderade med av skolan organiserade och av lärarna planlagda aktiviteter.

UTESLUTANDETS PRAKTIK

I barnens relationsarbete kunde handlingar för att innesluta någon/några samtidigt innebära att andra uteslöts. Uteslutande handlingar kunde också användas som medel för att skapa samhörighet och gemenskap. Inneslutning och uteslutning har på detta sätt i de tidigare kapitlen beskrivits som olika delar av ett och samma arbete, som byggde på en strävan efter att etablera och förankra relationer med andra barn. Uteslutande handlingar kunde med en inramning av barnens relationsprojekt betraktas som vardagliga och ibland även som nödvändiga inslag i deras relationsarbete.

Nästan alla barn i klassen utsattes under skolåret för uteslutning i någon form och i varierande omfattning. Några av barnen, Nelly, Andreas, Markus och till viss del även Elias utsattes emellertid mer aktivt och kontinuerligt för uteslutande handlingar än de övriga barnen. Flera gånger blev de utsatta för direkt uteslutande och även kränkande handlingar, trots att de i de sammanhangen inte tycktes utgöra något större hot i andras relationsprojekt. Ibland användes de som resurser i andras projekt, genom att uteslutningen av dem innebar

Resultat

gemenskap och samhörighet med andra. De gjorde sällan några egna försök att etablera relationer eller söka tillträde till andras gemenskaper i klassen. De sociala relationsprojekt som involverade dem kan sägas vara av ett annat slag än de andra barnens relationsprojekt.

Det här kapitlet beskriver närmare de sociala situationer där Nelly, Andreas och Markus uteslöts från gemenskaper eller aktiviteter. Analyserna har i ett första steg bestått i att lokalisera *sociala* situationer (Goffman, 1964, 1983) där något av de här tre barnen utsattes för uteslutning. I ett andra steg har de sociala situationerna analyserats med fokus på *hur* barnen i klassen agerade med hjälp av kulturella resurser/redskap (Wertsch, 1998), *vilka funktioner* redskapen hade i sin användning och *vilka konsekvenser* detta fick i barnens pågående relationsprojekt. Handlingar som innebar uteslutning av de tre barnen har analyserats som delar av *situerade aktivitetssystem* (Goffman, 1961b). Uteslutande handlingar kan utövas direkt eller indirekt i sociala situationer och aktiviteter, där de integreras med situerade regler och normer för samspel. I sådana aktivitetssystem skapas också förklaringar och motiv för handlingar som moraliskt skulle kunna ifrågasättas. Hur uteslutningen av Nelly, Andreas och Markus, motiverades och rättfärdigades i olika sammanhang har särskilt uppmärksammats i det här kapitlet.

UTESLUTANDE PRAKTIKER OCH KULTURELLA RUTINER

I de avsnitt som följer beskrivs ett antal situationer där uteslutande handlingar utgör delar av sociala praktiker i skolvardagen. Handlingarna utmärks av att de upprepades och på så sätt blev till kulturella rutiner. I situationerna skapa-

des sociala regler, situerade roller och kulturell kunskap om samspelets sociala dynamik (Eder, Evans & Parker, 1995; Goffman, 1961b)

Ignorering och rollen som åskådare

På rasterna pågick vanligtvis flera olika aktiviteter parallellt med varandra. En del var arrangerade på förhand medan andra introducerades och planerades under rasternas gång. På fotbollsplanen spelades det varje rast match mellan två lag. Lagen var bestämda på förhand, ”femmorna mot resten”, vilket innebär att barn från skolår fem tillhörde det ena laget medan barn från lägre skolår, främst skolår tre och fyra, ingick i det andra. Antalet spelare i varje lag var obestämt och kunde variera. Ibland fick detta som följd att lagen blev ojämna i fördelningen. Det krävdes inget tillstånd för att få delta i den här aktiviteten, det vara bara att ansluta till något lag och börja spela. Detta medförde att det var lätt som enskild individ att få tillträde och delta. Det var ändå vanligast man i förväg gjorde upp med någon annan om att spela fotboll och sedan började utöva aktiviteten tillsammans. Pojkarna var klart överrepresenterade på fotbollsplanen, bara ett fåtal flickor, främst från skolår fem, deltog.

Nelly, som var ”duktig” på att spela fotboll, deltog ibland då Mimmi och hon av olika anledningar inte kunde umgås. Ingen av de andra flickorna i klassen tog del i den här aktiviteten.

På lekplatsen pågick i perioder en del aktiviteter med liknande ”öppenhet” för deltagande som på fotbollsplanen. Oftast bestod dessa av olika regellekar som gick ut på att jaga och ta fatt varandra. I de lekarna deltog både flickor och pojkar. Reglerna för lekarna var givna på förhand och diskuterades sällan under aktiviteternas gång.

Resultat

Olika rastaktiviteter introducerades och organiserades under skolåret. Oftast var det något eller några barn som kom med ett förslag till en lek och som sedan bjöd in vissa barn att delta. Efter hand fick andra barn söka tillträde, vilket då gav möjlighet för dem som redan deltog att tillåta eller neka andra att få vara med. Nelly och Andreas sökte sällan tillträde till de här aktiviteterna. Vid ett tillfälle när jag bjöd in Nelly att delta i en sådan aktivitet hände följande:

Förmiddagsrast

Nelly frågar om jag ska gå ut på rasten.

Marie: Ja.

Nelly: Då går jag med.

Lisa frågar om jag vill vara med på tvist.

Marie: Ja men Nelly ville att jag skulle göra något.

Nelly: Vad då?

Marie: Lisa undrar om vi ska hoppa tvist. Ska vi det?

Nelly: Ja det kan vi väl.

Vi kommer ut. Lisa och Roger är med. Roger och jag står med tvistbandet.

Nelly säger att hon inte vet hur man gör. Det var så länge sedan hon hoppade.

Marie: Titta på Lisa, så kan hon visa dig.

Lisa svarar inte, hon hoppar. Så byter hon med Roger och han börjar hoppa.

Sanna kommer ut och ställer sig framför Nelly i kön.

Sanna: Jag ska vara först för det sa jag i klassrummet.

Nelly står bredvid och tittar på (hon har aldrig kommit med i leken).

Nelly: Jag tittar på lite. Jag tittar nog bara på istället.

Sanna hoppar och de andra kommenterar Sannas hopp. De varken ser åt eller talar till Nelly. Efter bara några minuter går hon därifrån och ställer sig och tittar på några andra barn som leker på lekplatsen.

(Fältanteckningar 000825)

I den här aktiviteten är det jag som bjuder in Nelly att delta, något som särskilt bör noteras. Lisa frågar mig om jag vill vara med och jag i min tur frågar Nelly, eftersom vi gjort upp om att umgås den här rasten.

Om man betraktar leken som ett situerat aktivitetssystem (Goffman, 1961b) utövar de medverkande olika situerade roller. Lisa, som introducerat leken, är den som börjar hoppa. Jag och Roger, som är enda pojken som deltar, börjar

8 Uteslutandets praktik

med att hålla tvistbandet. Detta betyder att vi får vänta tills någon av de andra gör ett misstag innan vi byts ut och får hoppa. Vi placerar oss alltså på de något mindre attraktiva platserna och gör inga anspråk på att få börja hoppa. Nelly intar en roll som åskådare. Hennes uttryck om att vara osäker på reglerna kan tolkas som ett sätt att be om tillträde till aktiviteten. När Sanna kommer och markerar sin företrädesrätt backar Nelly, tar åter sin roll som åskådare och lämnar så småningom aktiviteten.

Ingen nekar direkt Nelly att få delta. Hon har själv inte bett om tillträde. Det var jag som bjöd in henne utan medhåll från de andra. Deras ignorerande av Nelly innebär i den här situationen en indirekt uteslutning, som inte behöver uttryckas verbalt.

Som tidigare beskrivits valde Nelly oftast att inte söka tillträde eller ta del i den här typen av aktiviteter, troligtvis därför att hon kände till reglerna för deltagande och visste att hon enligt dem inte var välkommen att delta. Eftersom hon sällan uttryckligen bad om tillträde kunde flickorna i sin tur använda detta som en förklaring till varför hon inte var med dem. När det vid några tillfällen ifrågasattes varför Nelly inte umgicks med dem förklarade flickorna att hon helt enkelt inte frågade efter eller bad om att få vara med dem. Händelsen nedan liknar den tidigare beskrivna.

Eftermiddagsrast

Nelly och jag har sällskap ut på rasten. Vi går ut på baksidan. Caroline, Sanna, Jenny, Roger, Axel och några tjejer från trean kastar Kråkan (ett bollspel) mot väggen. Lina kommer ut.

Lina: Jag är med.

Så är hon med.

Nelly säger till mig: Vi står och tittar lite.

Vi står bredvid och tittar på. Ingen tilltalar oss. Två tjejer från trean kommer och frågar om de får vara med. Caroline säger att de blir för många. Amanda som står bredvid och tittar på säger att de hade sagt innan att de skulle vara med. De börjar om och så får de två andra vara med. De delar sig i två grupper

Resultat

och leker leken parallellt med varandra. Axel, Roger, Sanna, Lina och Jenny är i en grupp. Caroline och treorna är i den andra.

När vi stått på baksidan ca fem minuter vill Nelly att vi ska gå till framsidan, under taket (det regnar). Vi går till framsidan. Elin och Amanda är där. När vi gick förbi dem tidigare ut till baksidan frågade de mig om jag ville vara med på Träddatt. Jag sa att jag lovat följa med Nelly men att vi kanske kunde komma sedan. När vi kommer ut på framsidan ber Elin och Amanda mig att vara med på Träddatt. Jag blir det och vi börjar leka. Nelly står bredvid och tittar på. Jag frågar henne om hon inte ska vara med.

Nelly: Nej jag tittar bara.

Efter några minuter säger hon att hon vill vara med och går med i leken.

(Fältanteckningar 000528)

I den här situationen, som utspelade sig sent på vårterminen, blir det tydligt hur Nelly trots min närvaro ignoreras av de andra flickorna. Amanda och Elin bjuder två gånger in mig att delta men de frågar inte Nelly, som under den här rasten umgås med mig. När jag accepterar deras andra inbjudan och går med i leken står Nelly kvar som åskådare. Jag bjuder då in henne i leken men hon nekar och ger uttryck åt sin roll som åskådare, en roll som hon flera gånger tidigare utövat i liknande sociala situationer.

Betraktad som ett situerat aktivitetssystem utgör leken en återkommande aktivitet som innefattar regler och normer för hur man ska agera och en uppsättning möjliga roller att utöva i situationen. Nellys situerade roll i den här typen av aktiviteter bestod vanligen i att vara åskådare. Under bollaktiviteten "Kråkan" antog hon också den rollen genom att föreslå att vi båda tillsammans ska *stå och titta lite* på de andra som leker. Även om Nelly inte deltog direkt i leken deltog hon i aktiviteten som åskådare, en situerad roll som innebar att stå "vid sidan av" de andra barnen.

Uteslutning på skoj eller på allvar

Under Markus andra dag i skolan introducerade barnen en aktivitet som gick ut på att försöka få honom att säga att andra var dumma²⁵. Markus gick med i "leken" och de andra skrattade när de hörde honom säga det de bett honom om. Redan på hans fjärde skoldag hade detta blivit en aktivitet som flera av barnen och även barn från andra klasser deltog i. Följande händelse utspelade sig på skolgården när jag, Jenny, Lisa och Lina satt på en bänk och pratade.

Eftermiddagsrast

Andreas, Markus och en yngre flicka från en annan klass kommer fram till oss. Andreas och flickan håller på med att försöka få Markus att säga att andra är dumma (Det har tydligen blivit någon "grej" av detta).

Markus säger till flickan: Du är dum, gå hem.

Andreas skrattar: Du ska gå hem (till flickan)

De andra skrattar också.

Flickan: Markus är dum

Axel kommer springande fram till oss och sätter sig på bänken.

Markus: Du är dum (till Axel).

Markus sätter sig bredvid mig på bänken.

Marie: Skojar de med dig?

Markus: Vet inte.

Marie: Vet du inte om de skojar?

Markus: Nej.

Flickan kommer fram och säger: Markus är dum.

Markus håller för öronen och ser besvärad ut.

Marie: Jag tror inte Markus tycker det är så roligt längre.

Lisa sitter bredvid mig på andra sidan.

Lisa: Vad då?

Marie: Att få höra att han är dum.

Lisa: Att han är dum? (betoning på han)

Marie: Ja.

Markus tar upp en bandyklubba från marken och riktar den mot tjejen som ett gevär och gör "skottljud" – poff, poff – mot henne.

(Fältanteckningar 010424)

²⁵ Se kapitel 5.

Resultat

Rollen som Markus tilldelats och antagit innebär att han gör sig själv till åtlöje, något han förmodligen inte själv har förutsett. Frågan är om det var avsikten från de andra barnens sida när leken introducerades eller om det blev så efter hand. I vilket fall som helst har leken utvecklats till en aktivitet som förlöjligar Markus och där han utnyttjas som en resurs av de andra samtidigt som han själv, genom sitt deltagande, medverkar till detta. Han uppger att han inte riktigt vet om leken är ”på skoj” eller allvar. Med Goffmans (1974) termer har leken skiftat inramning. Från att det hela från början var på skoj har det kommit att bli på allvar. Markus har troligtvis stått utanför de andra barnens överenskommelser och har svårt att se detta skifte av lekens inramning och mening och den har därmed tagit en vändning utom hans kontroll. Som nykomling i klassen, i skolan och i Sverige krävs det av honom att kunna tolka och ta del av både den lokala kamratkulturen i den här klassen och skolan och den mer generella kultur som skolbarn i Sverige, år 2001, medverkar i²⁶.

Uteslutning i klassrummet

Som tidigare redovisats i kapitel 7 kunde av skolan organiserade aktiviteter fungera som resurser i barnens relationsarbete. Aktiviteterna kunde användas för att innesluta, utesluta och markera avstånd. I en av de situationer som presenterades där, fick barnen i uppgift att skriva en berättelse om vad de gjort under jullovet. Läraren läste sedan upp den inför hela klassen. Flera av barnen använde uppgiften för att offentligt presentera och markera relationer och samhörighet, något som indirekt också markerade uteslutning av de barn som

²⁶ Med referens till Corsaro (1997).

8 Uteslutandets praktik

inte togs upp i berättelserna. När läraren läste upp berättelserna inför klassen uppstod dessutom en situation där författaren indirekt, via de övriga barnens reaktioner och kommentarer, utsattes för nedsättning och uteslutning.

Första dagen efter jullovet

Sist är det Nellys berättelse som läraren ska läsa upp. Då pratar flera med varandra om annat och läraren får säga till dem flera gånger att de ska vara tysta.

Läraren: Åh vad mycket du har skrivit Nelly.

Under tiden som hon läser Nellys berättelse så pratar Oskar och Elias med varandra hela tiden. Nelly har skrivit att hon fått 1000 kr i julklapp och som en överraskning fick hon veta att de skulle åka till sina kusiner i Tyskland över nyår. Hon har också skrivit om när de var där. När läraren läst färdigt säger Jonas: Fick hon bara en julklapp? (Han säger det till läraren, inte till Nelly!!)

Läraren: Ja en stor och så resan till Tyskland det var väl den största.

Sedan säger läraren, riktat till Oskar och Elias, att det är fult att sitta och prata när hon läser någon annans berättelse.

Elias: Det var Oskar som pratade med mig

Läraren: Oskar du skulle väl inte vilja att andra pratade när jag läser din berättelse.

Oskar svarar inte.

(Fältanteckningar 010109)

Oskar och Elias visar här upp ett ointresse av att ta del av Nellys berättelse genom att, under tiden som läraren läser upp den, prata med varandra om andra saker. Jonas markerar ett avståndstagande till Nelly genom att nedsättande kommentera vad hon skrivit. Han ställer sin fråga om Nelly till läraren, inte till henne själv, som ett sätt att ignorera henne. Läraren påtalar att hon uppmärksammat Oskars och Elias agerande som förolämpande och tillrättavisar dem.

Situationer där skolarbetet redovisades offentligt i klassrummet kunde medföra både positiva och nedsättande kommentarer eller handlingar från kamratgruppen. De barn, som inte hade några relationer etablerade med andra barn i klassen, var särskilt utsatta eftersom de inte hade någon som kunde backa upp eller stötta dem. Medan skolans ambition i dessa situationer var att barnen skulle tränas i att presentera saker inför varandra, fick de med en inramning

Resultat

av barnens relationsprojekt andra funktioner och konsekvenser. I exemplet nedan visas Nellys utsatthet särskilt påtagligt:

Lektion i SO

De ska redovisa ett arbete de gjort om skogen. Några har redan redovisat tidigare i veckan och några ska redovisa idag. Läraren säger att det är Nelly som ska redovisa nu. Hon går fram och ställer sig framme vid tavlan vänd mot klassen. Hon har ritat några bilder på ett papper och på baksidan har hon text till dem. Hon har problem med att läsa vad hon har skrivit. Läraren försöker fråga henne om bilderna och få henne att berätta istället för att läsa innantill. Nelly blir tyst och säger sedan att hon vet inte vad det står.

Läraren: Har du inte övat på detta?

Nelly: Jo.

Läraren säger åt henne att sätta sig och lyssna på en annan redovisning så länge så kanske hon kommer på mer.

(Hela situationen känns jobbig. Jag upplever att Nelly är så utsatt. Flera i klassen vrider på sig i bänkarna som för att markera att de tycker att hennes redovisning är ointressant. Läraren driver henne vidare, alla tittar på henne. Hon verkar uppleva situationen som mycket obekvämt).

Oskar redovisar sitt arbete, sedan Axel. Redovisningarna är precis lika varandra med samma innehåll. Läraren säger att hon gett otydliga instruktioner till dem om att de bara skulle skriva stödord och sedan berätta utifrån dem, inte läsa innantill.

Joakim: Säg vem som var bäst.

Jenny redovisar sitt arbete utan att läsa innantill.

Joakim: Har du bara skrivit stödord?

Jenny: Nä.

Läraren: Men hon kunde berätta ändå.

Joakim: Ska Nelly göra nu?

Läraren säger att hon får välja om hon vill träna lite till hemma eller om hon vill försöka göra det nu. Hon väljer att göra det nu och går fram till tavlan igen. Läraren ställer sig bredvid henne och ställer frågor till henne utifrån hennes bilder. Hon har mycket svårt att svara. Läraren säger att hon får sätta sig igen och att hon får träna mer till nästa gång. Nelly är röd i ansiktet och viftar med sitt papper framför ansiktet när hon går tillbaka till sin plats.

(Fältanteckningar 001212)

I situationen har Nelly svårt att framträda inför de andra barnen i klassen. Flera av dem visar ointresse för hennes presentation, vilket hon sannolikt själv också noterar där hon står vänd mot dem. Hon visar att hon tycker situationen är obekvämt.

8 Uteslutandets praktik

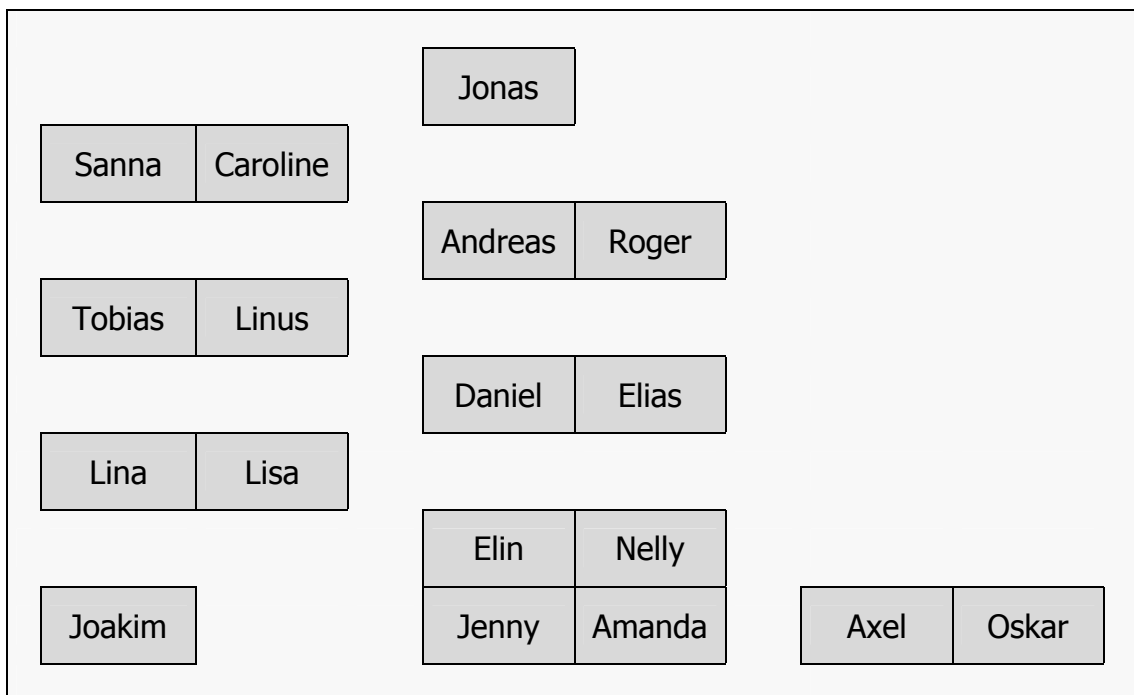
Genom att föreslå Nelly att *lyssna på en annan redovisning så länge* implicerar läraren att andras redovisningar kommer att statuera bättre exempel än hennes. När Jenny gjort en enligt lärarens bedömning god redovisning, frågar Joakim om det är Nellys tur nu att försöka igen. Detta kan tolkas som att han åter vill se henne i ett utsatt läge, där hon riskerar att misslyckas igen inför hela klassen.

I ett samtal med mig senare på vårterminen beskrev Nelly hur illa hon tyckte om och hur utsatt hon kände sig i situationer där hon förväntades prata inför andra. Hon berättade att hon på lärarens frågor i klassrummet oftast brukade svara att hon "inte vet" eller "inte kommer ihåg" och menade att hon inte vågade säga något annat av rädsla för att svara fel, då detta brukade kommenteras av andra barn i efterhand. Hon exemplifierade det med att: "om inte jag kan nånting så retar dom mig så bara, åh kunde du inte, har du glömt bort det, det var ju lätt" (Inspelat samtal med Nelly maj 2001).

Exemplen visar på hur situationer där något barn ställdes i fokus för hela klassens uppmärksamhet innebar särskilt utsatta lägen för de barn som inte hade några relationer förankrade med andra barn i gruppen. Dessa situationer gav möjligheter att utdela både positiva och nedsättande kommentarer och att visa stöd och uppskattning för varandra. För de barn som saknade etablerade relationer i klassen innebar situationerna en exponering för negativa omdömen och kritik utan att stöd eller uppbackning gavs av någon annan. På detta sätt kom undervisningssituationer att framstå som resurser i barnens relationsprojekt, där de användes för att markera såväl samhörighet och gemenskap som utanförskap.

Val av samarbetspartner

Val och byte av samarbetspartner i klassrummet har i kapitel 7 beskrivits som en verksam resurs i barnens relationsarbete. Frågan om ”att få jobba med någon” användes både för att bjuda in till och markera samhörighet. Samtidigt innebar de här handlingarna bortval och uteslutning. Barnen kunde byta samarbetspartner vid flera olika tillfällen. De val som då gjordes hade så gott som alltid anknytning till deras pågående relationsprojekt. Det innebar i sin tur att barn som inte hade del i något sådant inte heller omfattades av de här valen. Nelly och Andreas deltog nästan aldrig i ”kamratbytena” utan satt kvar på sina ordinarie platser.



Figur 8: Placering i klassrummet mars 2001

Lektion i matematik

Jenny, Caroline och Tobias är frånvarande.

Klockan 8.20. Jonas har flyttat längst ner i klassrummet, bakom Andreas och Roger.

Läraren säger att de ska ta fram matteböckerna och börja jobba i dem. Joakim frågar direkt: Får vi jobba tillsammans då?

8 Uteslutandets praktik

Läraren: Nej, nu har han ju precis flyttat dit. Nu får ni vänta.

Klockan 8.45 Elin och Amanda sätter sig vid runda bordet. Nelly sitter ensam kvar. Oskar sätter sig vid fönsterbordet. Roger frågar läraren om han får flytta fram till Axel, det får han och gör det.

Lektion i geografi

Klockan 10.40. Daniel har flyttat till Linus.

Roger och Axel sitter vid fönsterbordet.

Oskar och Jonas sitter vid det runda bordet.

Andreas sitter ensam.

Elias sitter ensam.

(Fältanteckningar 010320)

Barnen satt under en period på våren placerade två och två utifrån lärarens idé om vilka hon trodde ville sitta ihop. Amanda, Elin, Jenny och Nelly blev placerade i en grupp om fyra, som en lösning på ”problemet” att hitta någon för Nelly att sitta ihop med. Joakim och Jonas hade suttit tillsammans i tre veckor, men fick den här dagen flytta isär, eftersom läraren tillsammans med Jonas föräldrar konstaterat att de två störde varandra för mycket i skolarbetet när de satt ihop. Oskar hade först placerats ihop med Andreas men hade då visat sådan stor besvikelse att läraren placerat om dem så att Oskar satt med Axel och Andreas med Roger.

När läraren inleder lektionen med att säga att de ska ta fram sina matematikböcker ställer Joakim frågan om de får *jobba tillsammans*. Läraren utgår ifrån att Joakim menar att få arbeta ihop med Jonas och svarar nekande på frågan, eftersom de just flyttats isär.

En bit in på lektionen sätter sig Amanda och Elin och arbetar tillsammans vid det runda bordet i klassrummet, vilket medför att Nelly blir ensam kvar vid bänkgruppen, eftersom Jenny är frånvarande. Trots att Elin bara hade kunnat flytta över till Jennys tomma plats för att samarbeta med Amanda väljer de att placera sig vid ett annat bord. Den av skolan formellt organiserade möjligheten att flytta till det runda bordet för att samarbeta används här som en resurs

Resultat

för att flytta ifrån Nelly. Om de gör det med beräkning är svårt att uttala sig om, men konsekvensen av deras handlande blir uteslutning och isolering av Nelly.

Under samma förmiddag noteras flera byten av samarbetspartner bland pojarna. Daniel har flyttat till Tobias plats bredvid Linus, vilket medför att Elias nu sitter ensam. Roger har flyttat från Andreas till Axel vid fönsterbordet och Oskar har satt sig tillsammans med Jonas vid det runda bordet. Andreas sitter ensam kvar vid sin bänk. Resultatet av Rogers val av partner blir en markering av samhörighet med Axel och bortval av Andreas.

De situationer som uppstod när barnen aktivt – och fysiskt – kunde markera samhörighet genom att välja varandra som samarbetspartners i en uppgift, blev också uttryck för de pågående relationsprojekten i klassen. På så sätt utnyttjades den formellt berättigade möjligheten att få samarbeta och välja samarbetspartner som medel i barnens relationsarbete. För somliga innebar det att få till stånd samvaro och markera samhörighet, för andra att bli utsatta för uteslutning.

Samvaro på idrottslektioner

Som beskrivits i kapitel 7 fungerade flickornas uppgörelser om att vara tillsammans på idrottslektionerna som verksamma redskap i deras relationsarbete. Här beskrevs hur Caroline markerade uteslutning av Nelly genom att formulera att en negativ konsekvens av att inte ha gjort upp med någon annan om att *vara på gympan* var att *få vara med Nelly*. Nelly tog sällan del i de här uppgörelserna, utan var ensam på idrottslektionerna om inte läraren tilldelade henne någon att vara tillsammans med.

8 Uteslutandets praktik

Under höstens gruppsamtal med Sanna, Caroline, Lina och Nelly uppkom flera diskussioner om att "vara på gympan". Nelly försökte upprepat påtala sitt utanförskap i de sammanhangen utan att få gehör. Efter flera försök hjälpte jag Nelly med att få utrymme för att framföra det hon ville säga.

Excerpt 20 från gruppsamtal med Sanna, Caroline, Lina och Nelly hösten 2000

Nelly: på gympan när inte jag kan va med nån så så är det att jag inte vill va med på gympan mer då brukar °inte jag va med eller°
Sanna: men ibland [så]
Marie: [om]du inte har bestämt med nån?
Sanna: [jag å]
Nelly: [men om jag] går in då bara för det är inte roligt när jag är själv .. °det är så tråkigt°
Sanna: [jag och Lina]
Marie: [men då säger] vänta lite Sanna
Caroline: [men då får du fråga oss om du får va med]
Marie: [då säger du att du vill]att du inte vill va med hellre?
Nelly: va?
Marie: då säger du att du inte vill va med hellre?
Nelly: mm jag bara sätter mig så bara kom igen nu jag säger nej jag sitter .. °bredvid°
Marie: om du inte har nån och va med?
Nelly: nä för det är så .. tråkigt
Caroline: men du frågar ju inte (2 s)om du får va med
Sanna: och sen
Nelly: en gång har jag frågat er frågat men ni vill ju .. [va själva]
Caroline: [men du (xx) ju oss]
Nelly: och Elin och Amanda och Jenny vill ju va själva å Sanna och Caroline
Sanna: men när jag jag frågar Elin å Amanda å Jenny å dom så säger dom att jag får va med
Nelly: [till exempel]
Sanna: [men]det är mest inte på gympan då men ehm ibland så säger frågar Lisa fall hon får (xx) får va med mig på gympan .. men då säger jag att jag ska va med Lina eller att jag ska va med Caroline jag är med nån av dom och så .. när jag å Lina å Caroline är ju inte alltså tillsammans alla tre mycket på gympan .. utan jag gör så här att i måndags då var jag med Lina på gympan i dag ska jag va med Caroline å sen Lina och sen Caroline och sen Lina [så jag och Lisa] [det brukar va tvärt]
Lina: det brukar ju va tvärtom
Sanna: ja jag vet [men vi va ju i måndags]
Lina: [att Caro på måndan och]
Sanna: eller hur?
Lina: mm
Sanna: så bestämde jag med Caroline på torsdan
Marie: men vad skulle du säga Nelly?
Nelly: nu eller?
Marie: ja du skulle säga nåt precis nyss
Nelly: jag tänkte [säga:]
Sanna: [jag tänkte säga] en sak

Resultat

Nelly: idag jag vill vara med Caroline Sanna eller °Lina°
Caroline: [ja men du]
Nelly: [jag vet inte]
Caroline: du frågar ju inte
Sanna: men vi vi är ju med på Sanddatt eller så varenda rast
Nelly: men på gympan
Sanna: jaha men ehm jag får bara säga en sak får jag säga en sak

När Nelly påvisar och ifrågasätter sitt utanförskap på idrottslektionerna agerar Sanna först med att ignorera vad Nelly för på tal genom att prata om något annat. Då jag hjälper Nelly med att förankra hennes uttalanden ger Caroline och Sanna flera olika förklaringar för att motivera och rättfärdiga att Nelly inte är med dem på idrotten.

Caroline upprepar genomgående att ett skäl till varför Nelly inte är med dem är att hon *inte frågar* om hon får vara med dem. Därmed lägger hon över ansvaret på Nelly själv för att hon inte är delaktig i uppgörelserna om ”att vara på gympan”. Markören ”ju” som hon upprepat använder sig av ger ytterligare förstärkning åt det.

Sanna förklarar att det inte är möjligt för Nelly att få vara med henne på idrotten, eftersom hon redan har fasta avtal med Caroline och Lina om att vara med dem varannan gång. Genom att använda Lisa som exempel på någon som ber om tillträde lyfter hon fokus från Nelly som särskilt utsatt och förklarar sedan att även andra skulle kunna ställas utanför deras uppgörelse.

Nelly framför med min hjälp en önskan om att få vara med någon av de tre *idag* på idrotten. Caroline använder sig då åter av argumentet *du frågar ju inte* som ett nekande till Nelly, vilket samtidigt fungerar för att förklara och rättfärdiga nekandet. I sammanhanget innebär det att Nelly skulle ha frågat om det tidigare för nu är det redan uppgjort och ansvaret för att hon inte har del i den uppgörelsen läggs åter hos henne själv.

Sanna nekar också Nelly att få vara med dem på idrotten *idag* och ger som skäl att de delar en annan aktivitet med Nelly *varenda rast*. Aktiviteten *Sanddatt* som Sanna refererar till var en lek som de under en period utövade på lekplatsen. Den var öppen för alla som ville delta, vilket gjorde den relativt obetydlig som resurs i relationsarbete. Aktiviteten att ”vara på gympan” hade däremot en helt annan betydelse i barnens relationsprojekt, eftersom den föregicks av en uppgörelse som bekräftade och befäste relationer mellan flickorna. Både Sanna och Caroline använder också här markören ”ju” i svaren till Nelly för att förstärka rättfärdigandet av deras indirekta nekanden. Då Nelly förtydligar att det är *på gympan* som hon vill vara med dem svarar Sanna bara *jaha* och fortsätter sedan att leda in samtalet på något annat. På så sätt nonchalerar hon Nellys försök att etablera en gemenskap med dem, något hon gör vid flera tillfällen under samtalet.

I det här exemplet illustreras hur idrottslektionerna och uppgörelserna i samband med dessa var viktiga arenor och centrala redskap för flickornas relationsarbete. När de på olika sätt förklarade för Nelly att hon inte kan göra anspråk på att bli en av dem som kan förhandla och göra upp om ”att vara på gympan” skedde detta med argument och sätt att agera som effektivt utestängde henne från möjligheten att bli delaktig.

UTESLUTANDE HANDLINGAR SOM REDSKAP OCH RESURSER

Uteslutande handlingar kunde användas som redskap och resurser i relationsarbetet. Som ett sådant var språket centralt och användes både som motiv och

medel. Även fysiska handlingar, både indirekt och direkt riktade mot någon, användes av barnen för att utesluta, stöta bort och kränka andra barn med.

Förneka och avvisa

Tidigare i kapitlet togs upp hur ignorering användes som ett effektivt redskap för att utesluta Nelly från rastaktiviteter. Andra liknande situationer observerades där uteslutande handlingar integrerades med aktivitetens situerade regler och kunde på så sätt riktas indirekt mot någon. Under en period i slutet av vårterminen förekom relativt ofta att någon av flickorna glömt sin handduk hemma och att man då fick låna någon annans. Att låna handduk av varandra blev ett sätt att bekräfta närhet till varandra, där handduken var ett redskap för att markera en nära och intim relation mellan flickorna i deras relationsarbete.

Nelly berättade vid ett tillfälle att hon aldrig fick låna någon annans handduk när hon hade glömt sin egen hemma. En sådan situation noterades också i fältanteckningarna.

Lektion i idrott – ute på fotbollsplanen

På slutet av lektionen kommer klassläraren och ställer sig och tittar på aktiviteten. Nelly går fram till henne och säger att hon inte har någon handduk med sig idag.

Läraren: Har du ingen handduk? Då får du väl låna av någon då.

Nelly: Nej, det får jag inte.

Läraren: Joho då, kom.

Så går hon med Nelly mot omklädningsrummet. Caroline står utanför.

Läraren: Caroline, kan Nelly låna din handduk?

Caroline: Jag tror inte jag får låna ut den. Du får tvätta dig under armarna.

Läraren: Får inte?

Elin kommer och går förbi dem.

Läraren: Elin då? Får Nelly låna din handduk när du har duschat?

Elin: Ja.

Läraren: Då får du ta den lite blöt sen.

Nelly: Ja.

På väg in säger Elin till Nelly.

8 Uteslutandets praktik

Elin: Men jag brukar ta rätt lång tid på mig så du får vänta (hon ser besvärad ut).

(Fältanteckningar 010517)

Trots att läraren försöker intervensera nekar Caroline Nelly att få låna hennes handduk. Hon anger som skäl att hon inte tror sig ha lov till att låna ut den och lyfter därmed ansvaret för nekandet från sig själv. Elin har svårt att inför läraren neka Nelly att låna hennes handduk, men uttrycker sedan i lärarens frånvaro sitt ogillande för att behöva göra det. På så sätt blir handduken ett redskap för att indirekt utesluta och markera avstånd till Nelly.

Fysiska påhopp

I samtal med Nelly, Andreas och Markus berättade de hur de ibland utsattes för fysiska påhopp av vissa barn genom att bli slagna, knuffade eller sparkade, något som även andra barn talade om att de bevittnat. Vid några tillfällen observerades och noterades också sådana händelser i fältanteckningarna, varav två beskrivs nedan.

Lektion i idrott

Joakim och Oskar står och ger Andreas lavetter i ansiktet. De slår (inte hårt) på en kind var. Andreas säger inte ifrån. Läraren kommer och säger till dem att sluta och som straff får de sätta sig på en bänk bredvid och inte vara med mer på lektionen.

Joakim: Men det var på skoj, han tyckte att det var skoj.

Läraren: Men jag tycker inte det är skoj när ni slår era kompisar.

De får sitta vid sidan av salen och inte vara med de sista minuterna.

(Fältanteckningar 001023)

Förmiddagsrast

Linus, Tobias, Andreas och Markus leker runt den gröna sandlådan. En kille från Form-spåret kommer och är med. De springer runt, jagar varandra och knuffar på varandra. Det är mycket knuff på Markus och han blir arg och skriker "SLUTA" flera gånger. Han ser inte glad ut, samtidigt som han är med dem och leker. Andreas härmar honom och skrattar flera gånger. De knuffar honom i ryggen gång på gång och han skriker "SLUTA!".

(Fältanteckningar 010516)

Resultat

Den första situationen uppstår under en idrottslektion när Joakim och Oskar observeras stå och slå Andreas på kinderna med öppna handflator. De slår inte hårt men läraren reagerar och sätter stopp. Joakim försvarar sig med att Andreas var med på noterna och uppskattade behandlingen, något läraren inte godtar. Andreas själv motsätter sig inte behandlingen, men med en inramning av hur han ingick och ibland användes som resurs i andras relationsprojekt, kan handlingarna tolkas som avsiktligt förnedrande och kränkande.

I det andra exemplet utsätts Markus för extra mycket knuffar i en lek som bygger på att några av pojkarna jagar och knuffar varandra. Gränsen mellan ”på skoj” och ”på allvar” i den här typen av lekar tycks vara flytande, något som verkar bli en resurs här. När handlingarna riktas mot Markus är de ”på allvar” medan aktiviteten för de andra är ”på skoj”. Handlingarna fungerar också för att testa uthålligheten hos Markus. Han protesterar eftertryckligt flera gånger utan att bli hörd. Andreas visar att han finner nöje i att få honom att protestera genom att skratta åt honom och härma honom. Aktiviteten går ut på att få Markus att bli arg och säga ifrån med sin finska accent, vilket vid flera andra tillfällen framställdes av barnen som att ”låta så roligt” och användes både som motiv och medel för att nedsätta Markus.

Retas, förlöjliga och förolämpa

I kapitel 2 hänvisas till tidigare studier där handlingar som att reta, förlöjliga och förolämpa någon undersökts som centrala i barns arbete med att socialt ordna sin tillvaro. På Fältkullskolan observerades också den här typen av handlingar i barnens arbete med att utesluta och markera avstånd till vissa barn i klassen. I fältanteckningarna gjordes flera noteringar om hur Nelly, Andreas och Markus utsattes för sådana handlingar i olika situationer. I syn-

nerhet gällde detta Markus, som var ny i klassen och prövades särskilt hårt och som många gånger utsattes för handlingar som förlöjligade honom.

Göra fel och göra bort sig

En återkommande aktivitet under Markus första veckor i klassen var att få honom att säga eller göra saker på ”fel” sätt eller använda ”fel” ord i sammanhanget, något som ledde till skratt och hån från de andra. Under vårens samtal med Linus, Daniel, Tobias och Elias berättade de om hur framförallt Joakim, Jonas och Oskar agerade för att lura Markus att göra ”fel”, som till exempel att försöka få honom att duscha med kläderna på efter idrotten med motiveringen att ”det gör man i Sverige” eller genom att säga ”vi ses i morgon” till honom på valborgsmässoafton för att få honom att gå till skolan första maj när skolan var stängd. På en idrottslektion observerades en annan händelse där Tobias lurade Markus.

Lektion i idrott

Markus kommer och sätter sig bredvid mig. De har gjort en laglek och ska göra den en gång till. Tobias går fram till Markus.

Tobias: Markus du ska ta av dig det röda bandet nu för du ska vara i vårt lag.

Markus: Jaha.

Han tar av sig bandet.

Tobias: Nej jag bara skämtar.

(Fältanteckningar 010516)

Barnen är på idrottslektionen uppdelade i två lag och har gjort en laglek. För att markera lagen bär de färgade tygband på överkroppen. Tobias uppmaning till Markus att ta av sig bandet med motiveringen att han ska byta lag kan synas som helt rimlig i sammanhanget och Markus tar av sig sitt band för att byta. När han gjort det upplyser Tobias honom om att han bara skämtat, vilket betyder att han har ”gjort bort sig” eftersom han gått på Tobias skämt.

Resultat

I samtal med barnen beskrev de Markus som konstig och lättlurad. De skämt som observerades bestod ofta av uppmaningar som kunde vara helt rimliga i sammanhanget. När Markus gjorde det han blivit uppmanad till framställdes detta som rejäla övertramp i den aktuella situationen. På så sätt utnyttjades Markus otillräckliga kunskap om kulturella rutiner (Eder, Evans & Parker, 1995) och bristande insikt i den lokala kamratkulturen (Corsaro, 1997) som resurser för att få honom att göra bort sig, vilket i sin tur motiverade och rättfärdigade uteslutande och förnedrande handlingar mot honom.

Säga fel och prata roligt

Markus svårigheter med att behärska det svenska språket blev användbara både som motiv och medel för att reta och förlöjliga honom. Flera noteringar gjordes om detta och två sådana exemplifieras här:

På skolgården

Klockan 8.10. Markus kommer gående över skolgården. Han går in i skolan. Sanna, Elin, Amanda, Jenny, Linus, Daniel, Tobias och Roger är i kapprummet. Markus går in och hänger av sig jackan på sin krok. Roger säger "Hej Sanna", till Markus med finsk accent, fem gånger i rad. Tobias säger med finsk accent: "Här kommer lilla Markus".

(Fältanteckningar 010516)

Förmiddagsrast

I kapprummet sitter Tobias, Linus och Daniel på några uppstaplade stolar, som står där som extrastolar. Andreas och Markus är också där. Markus sitter på golvet och knyter sina skor. Andreas går fram till honom och tar hans keps.

Markus skriker: SLUTA!

Andreas skrattar.

Andreas: Markus, Markus (med finsk accent).

Tobias, Linus och Daniel pratar på "låtsasfinska" med varandra. Någon rappalkalja med finsk accent.

(Fältanteckningar 010521)

I båda exemplen härmar barnen Markus sätt att prata för att förlöjliga honom. Att få Markus att säga eller skrika *sluta* var en aktivitet som ofta förekom och

8 Uteslutandets praktik

som barnen framställde som rolig. Andreas skrattar och härmar här Markus uttal, något som även andra barn sågs göra i andra situationer. Tobias, Linus och Daniel backar vid det här tillfället upp Andreas och förstärker kränkningen genom att utan innebörd härma det finska språket. På det sättet förlöjligar de Markus modersmål och därmed också Markus.

De här målinriktade aktiviteterna, som gick ut på att förlöjliga, kränka och framställa Markus som avvikande, upprepades under veckorna efter Markus ankomst till skolan. Genom att analysera dem som situerade aktivitetssystem (Goffman, 1961b) blir det tydligt hur olika roller och sätt att agera fördelades mellan barnen och hur olika regler för samspel konstruerades och upprätthölls. I och med att barnen backade upp varandras ageranden motiverades och rättfärdigades de nedsättande och uteslutande handlingarna mot Markus.

Andreas förlöjligade Markus i exemplet ovan genom att härma hans sätt att prata med en utländsk accent, men detta var något som han själv också kunde råka ut för. Ett sådant exempel noterades i fältanteckningarna.

Lunch

Joakim är matvärd och kör ut matvagnarna. När han går förbi Andreas säger han med utländsk brytning: ”Andreas, Andreas du hjälpa mig.”

(Fältanteckningar 001029)

I den här situationen är det Joakim som till synes helt omotiverat med utländsk brytning tilltalar Andreas. Andreas har inga större problem med att använda det svenska språket i vardagssituationer och heller ingen märkbar brytning i sitt uttal men ändå använder Joakim detta som ett redskap för att förlöjliga Andreas. Hans utländska bakgrund binds genom denna kategoriserande handling (Sacks, 1992; Jayyusi, 1984) till egenskapen att prata svenska med utländsk brytning och används som redskap för att markera avvikelse och kränka.

Påhittade tabbar

Förnedrande påhopp behövde inte vara knutna till någon egenskap eller något sätt att agera hos den som blev utsatt. Inte sällan föreföll handlingarna helt sakna motiv men innebar ändå förnedring eller uteslutning. Sådana handlingar kunde bestå i att anklaga någon för att ha agerat ”fel” eller tokigt på något sätt.

Lektion i SO

Joakim går fram till Andreas och viftar med ena handen framför näsan och säger: Åh Andreas du har...

Andreas: Det har jag inte (tittar ner).

Joakim: Jo det har du.

(Fältanteckningar 001023)

Joakim anklagar här grundlöst Andreas för att ha släppt sig i klassrummet, något som skulle ha inneburit att han gjort bort sig. Härmed utsätter han Andreas för en offentlig förnedring inför de andra i klassen. Andreas förnekar att han gjort det, men agerar samtidigt undfallande.

Vid sådana här påhopp spelade det egentligen ingen roll om det fanns någon reell grund för dem eller inte. Handlingarna fungerade ändå nedsättande. I det här fallet användes Andreas själv som en resurs i arbetet med att förnedra och markera honom som avvikande och utesluten från de andras samhörighet. I en annan situation utsattes Markus på liknande sätt.

Lunchrast

Ute på framsidan. Oskar, Andreas och Markus sitter på en bänk. När jag kommer ut genom dörren skriker Oskar till mig: MARKUS BAJSADE I DEN GRÖNA SANDLÅDAN DÄR!

Markus skriker: NEJ! NEJ!

Oskar: JO!

Andreas skrattar och säger: Jo.

Oskar: Titta själv i lådan så får du se.

Marie: Det tror jag inte.

Jag går fram till dem.

8 Uteslutandets praktik

Oskar: Jo, det är det. Öppna locket så får du se att det är bajs där i.

Marie: Om det är bajs där i så tror jag inte att det är Markus i alla fall.

Oskar: Nej, han fes i lådan. Fan vad det luktade, eller hur Andreas?

Andreas skrattar: Ja.

Markus skriker: NEJ; NEJ!

Andreas lutar sig mot Markus och skrattar. Markus ler lite.

Några killar från sexan kommer fram till dem. Jag går till en bänk en bit ifrån och sätter mig där.

Oskar: Vet ni, Markus fes i den lådan där.

Andreas, Oskar och killarna från sexan går och sätter sig under taket på uteplatsen. Markus sitter kvar själv.

(Fältanteckningar 010515)

Oskar nedsätter här Markus genom att ropa ut på skolgården att Markus har bajsat i sandlådan. Markus protesterar kraftigt men Oskar står på sig och får uppbackning av Andreas. När jag inte nappar på inviten till att förena mig med dem utan försvarar Markus förmildrar Oskar det påstådda övertrampet och anklagar istället Markus för att ha släppt sig i lådan och framhåller det vidriga med detta. Han söker och får medhåll av Andreas och på så sätt gör han påhoppet på Markus till en gemensam handling. De blir två mot en och anklagelsen får därmed större tyngd och trovärdighet.

När några äldre pojkar kommer fram involverar Oskar även dem i aktiviteten att förnedra Markus. De säger emellertid inget utan går därifrån tillsammans med Oskar och Andreas och Markus blir ensam kvar.

Under de närmast följande dagarna drogs allt fler in i historien om att Markus skulle ha släppt sig i den gröna sandlådan. I mina samtal med andra pojkar i klassen berättade de om händelsen trots att de inte själva varit närvarande. Historien som skapades och fördes vidare mellan barnen utgjorde ett bidrag till konstruktionen av Markus som avvikande och konstig och blev på så sätt ett motiv för att utesluta honom från gemenskaper.

Reta upp och förarga

Handlingarna mot Markus gick ofta ut på att reta honom för att få honom att reagera kraftigt och bli arg.

Lunch

Läraren är inte i klassrummet. Markus har gått och tagit mat vid matvagnarna. Joakim säger något till honom borta vid det runda bordet. Markus blir arg och rusar mot honom och hotar att slå till honom.

Joakim: Det var någon annan, där ute (han pekar ut genom fönstret).

Markus sätter sig på sin plats.

Joakim går fram till honom, böjer sig ner och pratar med honom. Han pekar på Jonas.

Joakim: Det var han, slå han sen.

Joakim går fram till Oskar.

Joakim: ”Det var do, det var do” (med finsk accent).

Joakim går och sätter sig på sin plats.

Joakim: Eller hur var det inte jag Markus.

Markus: Nej (tittar ner).

Oskars lillebror går förbi utanför klassrummet. Oskar rusar fram till honom.

Oskar: MARKUS, MARKUS DET VAR HAN, HAN VAR DET! (skriker)

Joakim välter ut mjölk på sin bänk. Det rinner ner på golvet.

Linus: Nej, inte i min väska.

Joakim hämtar en trasa och torkar upp det.

Joakim: Synd att det inte kom i din bänk Markus.

Lunchrast

Oskar: Det var jag, Jonas och Joakim som skrev lappen.

Markus: Nej.

Marie: Vilken lapp?

Oskar: Vi skrev ”jag älskar dig” på en lapp till Markus och sa att det var någon som skrivit det och han blev skitarg. Det var Joakim som skrev. Han bad mig om en lapp och sen skrev han det.

Markus: Nej, inte Joakim.

Oskar: Jo, det var Joakim, jag och Jonas som gjorde det.

(Fältanteckningar 010515)

Både Joakim och Oskar arbetar här för att få Markus upprörd. De har skrivit en lapp till Markus där det står ”jag älskar dig” och säger att det är någon annan som skrivit den. När Oskar på lunchrasten berättar om händelsen är han noga med att framhålla att han är delaktig, även om det är Joakim som skrivit

lappen. Han framhåller också att de uppnått sitt syfte med aktiviteten eftersom Markus blev *skitarg*.

Under lunchen försöker de genom olika beskyllningar få Markus att bli arg och göra utfall mot någon. De som utpekade som skyldiga ingår i deras gemenskap och försöken med att få Markus att gå till angrepp mot någon av dem kan tolkas som ett sätt att ge varandra erkännande. Till och med Oskars lillebror, som går förbi utanför klassrummet, utpekade som delaktig i aktiviteten.

Vid upprepade tillfällen förklarade flera av barnen att det var roligt att få Markus att bli arg och upprörd. Han brukade då svära eller skrika åt dem med finsk accent vilket de menade "låta så roligt". Markus utnyttjades på så sätt som ett redskap i andras aktiviteter för att förlöjliga och förnedra honom och ha roligt tillsammans på hans bekostnad. Således gjordes han också delaktig i aktiviteterna där han själv utsattes, även om det inte var ett val från hans sida. Det här ledde i sin tur till att de andra i sina förklaringar och motiv till handlingarna mot honom kunde lägga ansvaret för att han utsattes på honom själv.

Förtala och nedsätta – en resurs som stärker gemenskap

Under vårens gruppsamtal med Joakim, Jonas och Oskar uppkom flera diskussioner om Markus. Att gemensamt prata om honom som avvikande och konstig framstod ibland som en resurs för att stärka gemenskapen mellan dem och för att upprätthålla och rättfärdiga uteslutningen av Markus.

Excerpt 21 från gruppsamtal med Oskar, Joakim och Jonas våren 2001

Oskar: från början (1 s) eller nej .. han när vi typ (1 s) min lillebror han sa så här . jag älskar dig Markus så så sa han . "håll käften" ((finsk accent))

Resultat

Jonas: eller [när han inte kan nåt]
Oskar: [så sa så sa han så här] jag älskar dig så sprang han
efter Felix ((Oskars lillebror)) så och sa "AKTA DEJ"
((skriker)) (2 s)och sparka
Marie: d a:
Oskar: [och Felix bara]
Joakim: [eller "VA VILL DU"] eller ["gå hem med dig"] ((finsk accent))
Oskar: [a bara så här (XX XX)]
((skriker ljud))
Joakim: [eller eller till exempel]
Marie: [gör han liksom fel saker] så det blir konstigt då?
Oskar: [nej men . han]
Joakim: [eller det .. eller] när han inte kan bara "helvete"
((finsk accent)) "helvete"
Oskar: (HAN SÄGER)
Joakim: han kan inte räkna upp handen heller fast det kan ju inte
jag heller
Oskar: "jävla kanot" "jävla kanot" ((finsk accent)) säger han
Joakim: "jävla kanot" °"jävla kanot"°((härmas))

Pojkarna har tidigare under samtalet framställt Markus som avvikande och beskrivit en rad negativa egenskaper hos honom. Under den här sekvensen härmar Oskar och Joakim Markus sätt att prata, vilket ytterligare förstärker den negativa framställningen av honom. I samtalet konstruerar de gemensamma motiv till varför Markus utesluts samtidigt som de förlöjligar och förnedrar honom i hans frånvaro.

Svårigheter med att bemästra det svenska språket och brott mot kulturella regler och rutiner var egenskaper som användes av barnen för att kategorisera Markus som avvikande och "konstig". Upprepade sådana regelbrott ledde till att han framställdes som "trög" och som "att inte fatta något". Att agera "inkorrekt" i sociala sammanhang knöts på det sättet till bristande intellektuell förmåga. Detta uttrycktes i sekvensen ovan när både Jonas och Joakim säger att Markus *inte kan nåt*. Bristande kunskap om kulturella regler och rutiner kunde på det här sättet användas som en resurs för att få någon att göra fel och göra bort sig, något som ytterligare förstärkte konstruktionen av personen som avvikande och konstig, vilket i sin tur användes för att motivera, förklara och rättfärdiga uteslutande och kränkande handlingar.

8 Uteslutandets praktik

Längre fram i samtalet uppkom ytterligare en sekvens där förnedringen av Markus blev till en aktivitet som skapades och backades upp gemensamt.

Excerpt 22 från gruppsamtal med Jonas, Oskar och Joakim våren 2001

Jonas: ja men då kan han ju säga att vi ska sluta
Oskar: så här skulle han gjort "SLUTA" ((finsk brytning))
Joakim: ((skrattar))
Marie: och då hade ni slutat
Oskar: ja
Joakim: *gör så igen Oskar*
Oskar: "SLUTA" ((finsk brytning))
Joakim: *igen*
Oskar: nå
Joakim: jo en gång till
Oskar: nå
Joakim: JO
Oskar: nå
Joakim: gör nåt annat då

Pojkarna förklarar att de retar Markus därför att han inte uttryckligen ber dem sluta med att göra det. När Jonas säger att Markus kan be dem sluta tar Oskar vid och uttrycker sig förnedrande om honom, genom att härma hans sätt att uttala ordet *sluta*. På så sätt ger han motiv för de förlöjligande och nedsättande handlingarna. Joakim skrattar uppmuntrande och manar till en upprepning.

I sekvensen visas hur förnedring och förlöjligande av Markus blev en gemensam aktivitet där rättfärdigande regler och motiv konstruerades och upprätthölls. Samtidigt innebar detta att pojkarna åstadkom samhörighet och gemenskap sinsemellan. Markus användes på så sätt, även i sin frånvaro, som en resurs i de här pojkarnas relationsprojekt.

Kategorisera – för att utesluta och kränka

Kapitel 6 handlar om hur barnen använde sig av beteckningarna "kompisar" och "bästisar" för att kategorisera varandra och relationer med varandra.

Resultat

Andra kategorier användes för att sortera varandra utifrån olika egenskaper och utmärka olikheter och avvikelser. Kategorierna blev i det här arbetet redskap för att kränka och utesluta. Ett exempel på ett sådant redskap är beteckningen ”blattar” som användes av barnen för att i nedsättande mening utmärka personer med utländsk bakgrund.

Andreas och Nelly benämndes i olika sammanhang som ”blattar”. De hade båda sitt ursprung i östeuropeiska länder och skilde sig inte nämnvärt utseendemässigt från barn med svenskt ursprung. I det här sammanhanget kan nämnas att Lina, som var adopterad från ett centralasiatiskt land och med sitt utseende skilde sig mer från de andra barnen i klassen än vad Nelly och Andreas gjorde, aldrig observerades bli kallad för ”blatte”. Inte heller uteslöts hon med sitt utländska ursprung som motiv från aktiviteter och gemenskaper. Utländskt utseende tycktes alltså inte i sig vara en egenskap som av barnen bands till beteckningen ”blattar”.

Under höstens samtal med Nelly och Andreas uppstod en diskussion om hur beteckningen ”blattar” användes och vad den stod för.

Excerpt 23 från gruppsamtal med Andreas och Nelly hösten 2000

Marie: igår så var det igår var det va
Andreas: ja
Marie: som du kom till mig och sa att du var arg för
Andreas: [ja]
Marie: [nån] hade kallat dig för blatte
Andreas: ja
Nelly: [å: du är]
Andreas: [från en annan] klass
Marie: det var från en annan klass
Andreas: ja
Nelly: är inte du blatte?
Andreas: (1 s) °blatte°
Nelly: ja men du är ju från ett annat land
Andreas: men du är *också blatte*
Nelly: ja
Marie: vad är det då?
Nelly: det är när [man är]
Andreas: [då man] är utlänning
Nelly: ja

8 Uteslutandets praktik

Andreas: och så till exempel man tycker inte om så säger man blatte
Marie: (1s) d ja
Nelly: men man kan säg så här du du är väl blatte det är ju
 ingenting
Andreas: men man är utlänning
Nelly: [man är]
Andreas: [dum] utlänning heter ju [blatte]
Nelly: [blatte] ((skrattar))

Nelly och Andreas ger inledningsvis beteckningen *blatte* olika betydelser. Nelly menar att den rätt och slätt betecknar människor med ett utländskt ursprung och kategoriserar i den meningen både Andreas och sig själv som ”blattar”. Hon har accepterat kategoriseringen och använder relativt obekymrat beteckningen om sig själv och andra med utländskt ursprung. I sina förklaringar ger hon kategorin en mer situerad betydelse, som är knuten till dess användande och kontextuella inramning. Hon menar att det beror på vem som använder beteckningen och i vilken mening om den är nedsättande eller inte.

Andreas menar att beteckningen brukar användas i nedsättande mening *när man inte tycker om någon* och till att utmärka en *dum utlänning*. Han ifrågasätter Nellys kategorisering av dem båda som ”blattar” och anser att beteckningen *utlänning* bör användas om dem istället.

Vid några tillfällen observerades hur beteckningen ”blattar” användes i skolvardagen och då vanligen i nedsättande mening.

Eftermiddagsrast

Några har sett när de var inne i klassrummet och lämnade sina gymnastikkläder att man hade skrivit ”Jävla unge” med tuschpenna på Oskars bänk. När Oskar kommer till klassrummet är de flera stycken runt om honom som berättar detta. De går in i klassrummet och ställer sig runt Oskars bänk. Det står ”Jävla unge” med röd tusch på bänkklocket och någon har brutit av hans pennor och hans linjal som ligger i pennfåran på bänken.

Oskar: Det är dom jävla blattarna.

Marie: Hur vet du det?

Oskar: För vi bråkade innan.

Marie: Vad var det som hände?

Resultat

Oskar: En av blattarna sparkade Kim på benet i fotbollen så då hjälpte vi Kim.

Oskar luktar på den röda tuschpennan som ligger på bänken.

Oskar: Det luktar blatte. Fy fan, vad den luktar.

Några pojkar i klassen har varit ute och hämtat tre utländska pojkar som nekar till att det är de som gjort det. De hämtar då en annan utländsk pojke, som det måste vara, säger de. Han kommer in och har sin skrivstilsbok med sig för att bevisa att det inte är hans stil. Oskar säger att han ska gå fram och skriva ett Ä slarvigt på tavlan så att de kan jämföra med det på Oskars bänk. Han gör det. Det duger inte. De säger att han ska skriva hela alfabetet. Han gör det med. Andreas säger att det inte är den här pojken för han har sett honom skriva innan och det är inte hans stil.

Oskar kommer på att det måste vara Nelly.

Marie: Varför då?

Oskar: För hon var med dem. På blattarnas sida i bråket. Kom inte hon senare till gympan?

Han vänder sig till Elin och Amanda som står bredvid.

Elin: Jo, visst kom hon lite senare ner i omklädningsrummet.

Hon vänder sig till mig.

Elin: Precis när vi gick upp då kom väl hon.

Jag svarar inte.

Någon har tagit upp en av Nellys skrivböcker ur hennes bänk och så jämför de stilen med den som står på bänken. De blir osäkra, den är inte lik. Det kanske inte är hon ändå.

(Fältanteckningar 001019)

Med uttrycket *dom jävla blattarna* förstärker Oskar att han använder beteckningen "blattar" i nedsättande mening. Han tillskriver den kategorin av människor en negativ egenskap som att lukta illa och förstärker även detta med hjälp av ett kraftfullt *fy fan*.

Som ett svar på Oskars utpekande av att det är några "blattar" som är de skyldiga har några av pojkarna varit och hämtat tre pojkar med utländsk bakgrund från en annan klass. Så inleds något som kan liknas vid en rättegång, där den utländske pojke som, efter att de tre pojkarna nekat, pekas ut som skyldig offentligt får bevisa sin oskuld genom att visa upp sin handstil som jämförs med den på Oskars bänk. Då handstilarna inte stämmer överens frikänns han med stöd av Andreas. När Oskar sedan utpekar Nelly som misstänkt gör han det genom att kategorisera henne som en "blatte".

8 Uteslutandets praktik

Enligt Oskar uppstod konflikten när *en av blattarna* sparkade en svensk pojke på benet under fotbollsspelandet på rasten. Eftersom Oskar och några andra barn, med största sannolikhet svenska, ställde upp bakom pojken med svensk bakgrund kom konflikten att gälla motsättningar mellan två olika kategorier av barn. Till följd av detta kunde vem som helst av dem som sorterats in i kategorin ”blattar” utpekade som skyldig till handlingen mot Oskar. I det här fallet blir det Nelly och eftersom hon utpekade som misstänkt understödjer och sanktionerar det handlingar mot henne, vilka annars hade varit helt otillåtna utifrån barnens regelverk, som att titta och röra i varandras bänkar. Att som här, i Nellys frånvaro, plocka fram och offentligt visa upp hennes privata ägodelar är dessutom djupt integritetskränkande och förnedrande.

Kategorin ”blattar” fungerade här som ett redskap för att peka ut en individ och därmed tillskriva henne/honom egenskaper och förväntat agerande. Den blev också ett medel för att sanktionera och rättfärdiga de kränkande och förnedrande handlingarna.

SAMMANFATTNING

Under fältstudien observerades att Nelly, Andreas och Markus kontinuerligt utsattes för olika former av uteslutning. Analyser av situationer när detta hände har bildat underlag för det här kapitlet.

De här tre barnen stod utanför samhörigheter och gemenskaper i klassen under skolarbetet, men genom att de ingick i kamratgruppen involverades de i de andras relationsprojekt på olika sätt, antingen som deltagare i situerade praktiker eller som resurser i andras relationsprojekt. Uteslutande handlingar

Resultat

utövades indirekt eller direkt i sociala situationer och aktiviteter, där de integrerades i situerade regler och normer för samspel och kom att bli delar av situerade aktivitetssystem. På det sättet blev uteslutande handlingar riktade mot dessa tre barn viktiga inslag i andras relationsarbete.

Uteslutande handlingar tycktes fungera för att skapa samhörighet och gemenskap. Samtal om något barns avvikande egenskaper och agerande var en gemensam aktivitet som fungerade både som ett sätt att konstruera och befästa det avvikande och för att understödja och rättfärdiga uteslutande och kränkande handlingar. Olikhet och likhet syntes åter, liksom det beskrivits i tidigare kapitel, utgöra väsentliga grunder för barnens arbete med relationer, med att skapa en lokal kamratkultur och med att ordna den sociala tillvaron i skolan.

Andreas, Nelly och Markus hade alla tre utländsk bakgrund. De kom från europeiska länder och skilde sig inte nämnvärt utseendemässigt från de andra barnen i klassen. I den här studien har inte syftet varit att studera och försöka förklara utländsk bakgrund som eventuell orsak till eller grund för uteslutning och kränkande handlingar. I analyserna visade det sig dock att de här tre barnens utländska bakgrund användes av de andra barnen som en resurs i arbetet med att ordna den sociala tillvaron, där beteckningen ”blattar” med dess kategoribundna egenskaper och regler användes som redskap för att kränka och utesluta.

När Nelly, Andreas och Markus bröt mot regler i sociala situationer utpekades de som konstiga och avvikande. Om de upprepade sådana regelbrott framställdes de som ”tröga” och som ”att inte fatta något”. Att agera socialt ”inkorrekt” eller oförväntat knöts på det sättet till bristande förståelse och intellektuell oförmåga. Dessutom användes bristfällig kunskap om kulturella

8 Uteslutandets praktik

regler och rutiner som redskap för att få de här barnen att göra fel och göra bort sig. Svårigheter att bemästra det svenska språket användes som motiv för att förklara och rättfärdiga uteslutande och kränkande handlingar, samtidigt som språket var ett effektivt redskap att retas, förlöjliga och kränka någon med.

Uteslutande handlingar var vanliga inslag i barnens relationsarbete. I situationer där någon uteslöts använde sig barnen av flera olika kulturella redskap, vilka ibland tillhandahölls av skolan, om än inte i det syftet. Med Corsaros (1997) termer kan uteslutande handlingar, likväl som inneslutande, beskrivas som vardagliga och väsentliga för barnens arbete med att skapa kamratkulturer.

9

INNESLUTANDETS OCH UTESLUTANDETS PRAKTIK – SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Arbetet med att etablera, förankra, upprätthålla, bryta upp och avsluta relationer pågick ständigt i klass 4 Färg på Fältkullskolan. I de föregående kapitlen har detta beskrivits som ett relationsarbete som bedrevs av barnen, både parallellt med och integrerat i skolans formellt organiserade verksamhet. När relationsarbetet innebar en strävan efter att etablera och förankra relationer med vissa barn men inte med andra, har detta beskrivits som relationsprojekt. Relationsarbetet i relationsprojekten innebar uteslutande såväl som inneslutande handlingar och ingick i den lokala kamratkultur som barnen skapade och upprätthöll under det år undersökningen pågick. I tidigare kapitel har jag beskrivit hur relationsprojekt i klassen etablerades, bedrevs och avslutades och hur skolans organisation och struktur användes som resurser i dem. I de beskrivningarna deltog de flesta av barnen aktivt i relationsprojekt under någon period tillsammans med något eller några av de andra barnen. I det

Sammanfattande diskussion

närmast föregående kapitlet har jag emellertid visat hur några av barnen, antingen upprepat och över lång tid (Nelly och Andreas) eller under en kort period (Markus) utestängdes från detta. Istället för att aktivt bedriva egna relationsprojekt blev de ofta redskap i de andra barnens projekt.

Relationsarbetet i relationsprojekten innebar att handlingar av inneslutning och uteslutning utgjorde centrala inslag i den lokala kamratkultur som barnen skapade och som sammantaget kan betecknas som *inneslutandets och uteslutandets praktik*. I det här kapitlet kommer jag att närmare diskutera några aspekter på denna praktik, så som jag kommit att tolka, förstå och beskriva den.

EN KAMRATKULTUR I BARNENS PERSPEKTIV

Barnens arbete med relationer och med att ordna den sociala tillvaron i skolan innebar samtidigt att de skapade en kamratkultur där aktiviteter, rutiner och kulturella redskap konstruerades och användes av dem i interaktion med varandra (Corsaro & Eder, 1990). Utgångspunkten för den här studien har varit att betrakta barn som sociala aktörer, som medskapare av sin gemensamma tillvaro och studera det de gör tillsammans i den. För att kunna göra detta har det varit nödvändigt att försöka komma så nära barnens konkreta relationsarbete som möjligt. Det sätt som jag presenterade mig för barnen på och deltog i deras skolvardag menar jag bidrog till att åstadkomma sådan närhet.

Med Goffmans (1961b) termer kan en kamratkultur beskrivas som en uppsättning situerade aktivitetssystem. I den här studien har jag betraktat och

analyserat barnens relationsprojekt som sådana system av fokuserad interaktion i målinriktade aktiviteter, eller uttryckt med andra ord, som gemensamma sociala projekt som barnen bedrev. Barnens handlande fick sina förklaringar och sin logik i dess egna sammanhang, inom ramarna för de relationsprojekt och den kamratkultur som de var delar av. Detta innebar att utifrån barnens perspektiv kunde uteslutande handlingar och situationer då någon uteslöts förstås som ”naturliga” eller till och med nödvändiga. För en utomstående, vuxen eller barn, som inte var insatt i kulturens regel- och normsystem, var det naturligtvis svårt att fullt ut förstå de meningskoder och ramverk som barnen gemensamt hade förankrat i sin kamratkultur.

Det faktum att vuxna står utanför och har svårt att förstå de kamratkulturer som barn själva skapar är inte nytt. Inte heller är det första gången en studie mynnar ut i insikten att vuxna, för att kunna förstå och aktivt påverka barns relationsarbete, måste sätta sig in i hur arbetet med att skapa relationer och kamratkulturer går till. Analyserna av hur barnen i den här studien använde kulturella redskap i sitt relationsarbete har dock, som jag ser det, bidragit till en fördjupad förståelse av den vuxnes roll i detta arbete och därmed också vad som krävs för att sätta sig in i och förstå barns kamratkulturer. Resultaten indikerar att oavsett hur medvetna de vuxna var om det, deltog och medverkade de i barnens relationsarbete genom att tillhandahålla och legitimera redskap som barnen använde som resurser i detta arbete. Regler och normer, som vuxna hade satt upp för social samvaro, användes och omtolkades av barnen till andra funktioner och innebörder i deras relationsprojekt. Detta innebär att relationsarbetet och dess villkor och förutsättningar, inklusive de verktyg och redskap som den omgivande kulturen tillhandahåller, blir begripliga och möjliga att aktivt påverka först när de betraktas ur kamratkulturens perspektiv och logik.

Sammanfattande diskussion

Analyser av vilka kulturella redskap barnen använde visade att skolans organisatoriska och pedagogiska miljö tillhandahöll vissa redskap och ibland gav ramar och förutsättningar för barnens relationsarbete. Ett exempel var sättet att organisera undervisningsgrupper. Fältkuleskolan var upp till och med skolår tre organiserad i åldersblandade grupper, som sedan sammansattes till åldershomogena klasser i skolår fyra och fem. För Elias och Linus del innebar det att de hade börjat i sexårsverksamhet ett år tidigare än sina jämnåriga och för Nelly att hon hade fått gå kvar i den åldersblandade gruppen ett år extra innan hon fick börja skolår fyra, tillsammans med dem som då var ett år yngre. Både Elias och Nellys avvikande åldrar användes vid flera tillfällen av de andra barnen som motiv eller redskap i situationer där de uteslöts från aktiviteter och samvaro. Fältkuleskolans användande av åldersindelning för organisering av verksamheten fick på så sätt betydelse som ett fungerande redskap i barnens relationsarbete.

Ett annat exempel på hur redskap för relationsarbetet tillhandahölls av skolan var hur barnen använde sig av möjligheten att få samarbeta med någon fritt vald kamrat och därmed kunna byta ut den ordinarie bänkkamraten. Frågan om att ”få jobba med någon” innebar egentligen att ”få jobba med någon annan” och markerade därmed samhörighet med någon och uteslutning av den som satt bredvid. När det gavs tillåtelse till att få ”jobba ihop” innebar det alltså inte bara en sanktionering av ett barns aktiva val av någon utan också ofta en sanktionering av ett aktivt bortval av någon annan, som i vissa fall blev sittande ensam utan bänkkamrat.

På liknande sätt fungerade lektioner i idrott som ramverk för barnens relationsarbete. Övningar på idrottslektioner var ofta upplagda för att utföras i par eller i mindre grupper, alternativt i lag. Ofta fick barnen själva välja vem eller vilka de ville vara med, men det gavs sällan utrymme för några längre för-

handlingar utan barnen förväntades snabbt gruppera sig inför övningarna. Flickorna i klassen gjorde alltid upp i förväg om vilka de skulle "vara med på gympan". De här uppgörelserna organiserades av flickorna själva och användes som en resurs i deras relationsarbete. Liksom i exemplet med val av samarbetspartner illustrerar uppgörelserna om "att vara på gympan" hur markering av samhörighet med någon/några samtidigt markerade uteslutning av någon annan. I båda fallen kan man säga att skolan tillhandahöll redskap för barnens relationsarbete och att användningen av dessa kunde få som konsekvens att barn blev uteslutna.

I det här sammanhanget kan nämnas att Nelly (och även Andreas och Markus) fick "stödundervisning" i svenska under lektionerna som låg före de två idrottslektionerna i veckan. Det innebar att Nelly inte var närvarande när flickorna gjorde upp om att "vara på gympan", men med tanke på den relation hon hade med de andra flickorna, skulle hon troligtvis inte ha blivit mer delaktig i uppgörelserna även om hon varit med. Det är också intressant att reflektera över att barn med utländsk bakgrund undervisades särskilt i en av skolan organiserad verksamhet som betecknades som "stödundervisning" eller "stödsvenska". Genom detta medverkade skolan till att utmärka den här gruppen barn och deras svårigheter med att bemästra det svenska språket. I och med att de "plockades ur" klassen/kamratgruppen och fick särskild undervisning och "stöd" i just svenska utmärktes de som svaga och avvikande. När de andra barnen angav motiv till uteslutning, avstånd och nedsättande handlingar användes just dessa egenskaper som resurser.

Barnen använde sig på detta sätt av formellt organiserade aktiviteter som fick en särskild betydelse i deras kamratkultur och därmed blev till resurser i deras relationsarbete. Med Goffmans (1961a) termer skulle detta kunna beskrivas som "working the system", att barnen aktivt arbetade för att skapa och upp-

Sammanfattande diskussion

rätthålla ett socialt liv i skolan som låg under eller bakom den synliga, officiella verksamheten. Men varken termen ”underliggande liv”, den svenska översättningen ”dolda liv” (Goffman, 1973) eller den engelska termen ”underlife” (Goffman, 1961a) betecknar egentligen det här arbetet särskilt bra. Utifrån barnens perspektiv, i deras arbete, var relationsarbetet och relationsprojekten högst påtagliga och ständigt pågående. För barnen handlade det inte om att skapa en osynlig, gömd kultur i motsättning till den officiella, utan snarare om att åstadkomma en fungerande och begriplig lokal kamratkultur (Corsaro, 1985, 1997) där skolans organisation och kultur fungerade som resurser. I detta gemensamma arbete fanns både inslag av reproduktion, där värden och normer i den övergripande kulturen återskapades, och produktion, där den egna unika kamratkulturens villkor och regler skapades.

I relationsarbetet använde sig barnen alltså av olika redskap för att initiera, förankra, upprätthålla och bryta relationer. En del av de här redskapen konstruerade de själva medan andra fanns att tillgå i omgivningen. En av de viktiga frågorna i analyserna av data i den här studien har varit att försöka förstå hur barnen använde språket som ett kulturellt redskap. Exempel på detta är de olika benämningar på relationer som de använde i sitt relationsarbete. Genom att benämna varandra som kompisar och bästisar befäste och markerade de förankrade relationer (Goffman, 1971). Benämningarna hade egenskaper och aktiviteter knutna till sig som fungerade som regler för relationernas karaktär och för hur samspelet i dem skulle fungera. Centrala egenskaper, bundna till att vara kompisar och bästisar, var att vara nära och lika varandra. Barnen angav att de var kompisar därför att de ”var så lika varandra”, men de kunde också åstadkomma likhet genom att till exempel ha likadana kläder eller saker. Att samhörighet innebar eller förutsatte likhet framträdde tydligt i barnens relationsarbete. Flera exempel visade också på hur barnen strävade efter

9 Inneslutandets och uteslutandets praktik

att markera likhet genom att försöka skapa samsyn och gemensam förståelse vad gäller värderingar och åsikter. Samtidigt som detta synliggjordes var det också tydligt att likhet och olikhet utgjorde förutsättningar för att sortera varandra, något som med hjälp av de kulturella redskap som barnen använde resulterade i att samhörighet och gemenskap skapades med några men inte med alla.

Om likhet och olikhet utgör ramverk för ett sorteringsarbete där barnen själva ger det ett innehåll, blir det väsentligt att försöka sätta sig in i hur det arbetet formas och ser ut i olika kamratgrupper. I klass 4 Färg använde barnen uttryck och egenskaper, som gick att relatera till utländsk bakgrund, för att sortera kamrater som avvikande. Svårigheter att bemästra det svenska språket var ett sådant uttryck, som användes som redskap för att utesluta och markera avstånd till några barn. Även andra egenskaper såsom utseende, klädstil och fritidsintressen användes för att sortera varandra och ordna den sociala tillvaron. I en annan kamratgrupp skulle kanske helt andra uttryck och egenskaper kunna fungera som redskap för sortering och såväl inneslutning som uteslutning.

Det är inte unikt för den här studien att likhet och olikhet utgör centrala egenskaper för barn att sortera varandra efter och på så sätt ordna den sociala tillvaron. Det har beskrivits också av andra forskare i liknande studier tidigare (t.ex. Eder, Evans & Parker, 1995; Goodwin, 2002; Thorne, 1993). Gemensamt för de här studierna är att det är barnen som konstruerar och tolkar vad som är likt och olikt. I det arbetet använder de sig av redskap och ramar som finns att tillgå i de kulturella sammanhang de lever i. Även om jag inte haft möjlighet att närmare analysera detta i den här studien, får sannolikt kamratkulturers innebörder av "likt" respektive "olikt" konsekvenser för hur barn ser på och förstår social och kulturell differentiering. Det är i det perspektivet

som barnen blir medskapare av mer övergripande kulturer i samtida och framtida samhällen.

UTESLUTANDETS KOMPLEXITET

Handlingar som på olika sätt uteslöt kamrater från gemenskap och samvaro, liksom motiv för det konsekventa och självklara i sådana handlingar, har varit fokus för den här studien. I analyserna har två aspekter på uteslutandets praktik varit särskilt framträdande. Den ena handlar om att uteslutande handlingar på ett eller annat sätt alltid var knutna till inneslutande handlingar. Uteslutning förekom inte som en isolerad företeelse. Den andra aspekten berör de resultat som visar att uteslutande handlingar förekom i två olika former. Antingen observerades uteslutning som ett mer eller mindre tillfälligt inslag i relationsarbetets och relationsprojektens dynamik eller också som en i kamratkulturen etablerad och permanent uteslutning av vissa barn.

Inneslutning och uteslutning – två sidor av samma mynt

Ur barnens perspektiv var inneslutande och uteslutande handlingar både vardagliga och nödvändiga i relationsarbetet. För att skapa gemenskap med någon/några blev det ibland nödvändigt att utesluta andra och uteslutning kunde ibland ses som en ”naturlig” konsekvens av ett inneslutande arbete. På så sätt kan inneslutning och uteslutning beskrivas som olika konsekvenser av ett och samma projekt eller, uttryckt med andra ord, som två sidor av samma mynt.

Detta blev tydligt i Joakims och Oskars konkurrens om Jonas. Deras ansträngningar för att förankra en relation med Jonas ledde ofta till uteslutning av varandra, något som kunde vara antingen en konsekvens av inneslutningen eller ett redskap för att försöka skapa gemenskap med Jonas.

På liknande sätt kunde uteslutande handlingar mot Caroline ibland förefalla nödvändiga i Linas och Lisas arbete med att förankra en nyetablerad relation med varandra. Det projektet innebar att Lina måste bryta upp sin sedan tidigare förankrade relation med Caroline. Carolines arbete med att försöka upprätthålla relationen mellan dem störde och utgjorde ett hot i Lisas och Linas nya projekt och det blev nödvändigt för Lina att med kraft markera en uteslutning av Caroline för att befästa och bekräfta relationen med Lina.

En riktigt nära bästisrelation implicerade också utestängning av andra. Amanda och Elin liksom Tobias, Linus och Daniel hade bästisrelationer förankrade sedan flera år tillbaka och umgicks ofta och nära. Även om de vid flera tillfällen uttryckte att ”alla som vill får vara med oss” innebar deras starka relationer och nära gemenskaper att det var svårt att få tillträde att vara med dem. På raster kunde de till exempel umgås nära i en enskild aktivitet/lek eller gå tätt tillsammans på skolgården och prata med varandra. Deras ageranden utestängde på så sätt andra från att delta utan att de direkt nekade någon.

Resultaten i den här studien visar alltså att uteslutande handlingar nästan alltid var en del i ett pågående relationsprojekt vars mål var att etablera en relation och skapa samhörighet, snarare än en isolerad handling, riktad mot enskilda barn för att markera eller åstadkomma utanförskap,.

Två former av uteslutning

Relationer var inte beständiga, de kunde förändras, brytas upp och avslutas. De innefattade en hel del förväntningar att leva upp till och förpliktelser gentemot varandra. Relationsarbetet byggde på en gemensam kulturell kunskap, som inkluderade sociala normer och regler för hur man uppträder korrekt och förväntat i olika situationer. Om någon uppträdde ”fel” eller avvikande, fanns risk för konflikt eller för att bli utsorterad, bortkategoriserad, utesluten och bortstött.

Här finns vissa likheter med det som Eder (1985) och Evans och Eder (1993) skriver om i termer av popularitet och social isolering som två växlande, sorterande processer i samspel med varandra. Att vara populär innebar för flickorna i deras studie att de fick många inbjudningar till samvaro, vilket ledde till att populariteten ökade. Men att vara populär innebar samtidigt att tvingas neka till flera inbjudningar, vilket kunde leda till att bli betecknad som snobbig och tuff och i och med det bli mindre populär. På liknande sätt medförde en kategorisering av någon som ”socialt isolerad” att andra tog allt större avstånd från henne/honom för att inte själva riskera att förlora i status.

Andreas och Nelly skulle med Evans och Eders (1993) termer förmodligen kunna betecknas som socialt isolerade. Uteslutningen av dem innehöll dock inslag som komplicerar det hela. De blev kontinuerligt och aktivt uteslutna från andras relationer, samhörigheter och gemenskaper under hela skolåret. I den mån de ingick i någon gemenskap inom klassen var det med varandra. Några gånger benämnde de varandra som kompisar. Vid några tillfällen valde de varandra som partners när de uppmanades eller förväntades välja någon att samarbeta med. Det kan dock diskuteras hur öppna eller ”fria” de här valen av varandra egentligen var. Med tanke på deras relationer till de andra barnen i

klassen kan man förstå att de såg det som enklare och mindre riskabelt att välja varandra än att försöka etablera samhörighet med någon annan klasskamrat och på så sätt ”störa” i andras relationsprojekt. Genom att de själva inte aktivt bad om tillträde till de andras gemenskaper medverkade de till sin egen uteslutning. Att de hellre valde varandra och inte bad om tillträde angav de andra barnen som skäl till att de inte umgicks med dem. Det Andreas och Nelly hade gemensamt var främst utanförskapet i relation till de andras gemenskaper i klassen. Deras ömsesidiga val av varandra kan ses som ett sätt att stödja eller att söka och få skydd av varandra i särskilt utsatta situationer snarare än att förankra en närmare relation med varandra. Man kan beskriva detta som en annan form av relationsprojekt än de andra barnens projekt.

I resultatkapitlerna har jag beskrivit två olika former av uteslutning. En form som ingick som delar i eller konsekvenser av ett pågående relationsarbete som gick ut på att förankra närmare relationer med någon/några och en annan form som innebar att några barn kontinuerligt och systematiskt uteslöts från gemenskap med de andra. Gemensamma handlingar för att utesluta Andreas, Nelly och Markus och samtal om dem som avvikande och konstiga tycktes skapa samhörighet och gemenskap mellan de andra barnen. Detta liknar de processer som beskrivits i litteraturen om social och nationell identitet, där arbetet med att konstruera ett ”vi” och ett ”dem” också implicerar vilka som inte är ”vi” och att ”vi” är bättre i förhållande till ”dem” (Billig, 1995; Tajfel, 1981). Relaterat till barnens relationsprojekt innebär resonemanget att arbetet med att utesluta vissa barn och tillskriva dem avvikande och negativa egenskaper förstärkte samhörigheten och en positiv gruppidentitet. Den form av uteslutning som Andreas, Nelly och Markus var utsatta för, innebar att de inte själva fritt kunde initiera och bedriva relationsprojekt. De var dock delaktiga i de andra barnens projekt, ofta som resurser i deras relationsarbete.

Sammanfattande diskussion

I resultatkapitlen framgår hur barnen arbetade med att underbygga och motivera uteslutande och kränkande handlingar. Då Nelly till exempel pekade på och ifrågasatte att hon aldrig var delaktig i uppgörelserna om ”att vara på gympan” angavs ett flertal skäl för att göra uteslutningen av henne förklarlig. När det gäller Markus förklarade pojkarna att han var avvikande och konstig, vilket rättfärdigade uteslutning och kränkande handlingar mot honom. Handlingar som av en utomstående skulle kunna definieras som negativa, förklarades alltså motiverade och nödvändiga av barnen utifrån deras perspektiv som sociala aktörer i sin skoltillvaro.

Upprepning och rutinisering av uteslutande handlingar, tillsammans med det reparerande arbetet (Goffman, 1971) med att göra dem förklarliga och ibland nödvändiga, föreföll bidra till att underbygga, upprätthålla och rättfärdiga uteslutningen av Andreas, Nelly och Markus. Hägglund (2004) och Bliding och Hägglund (2004) har prövat att diskutera handlingar där barn i skolan utesluter varandra från gemenskap, kränks eller ”mobbas” i termer av ”banalisering” (med hänvisning till Arendt, 1963 och Billig, 1995). I ett sådant perspektiv fungerar bland annat upprepning och kollektiv uppbackning som en bekräftelse på att de uteslutande och kränkande handlingarna är förklarliga, motiverade och rättfärdigade i sitt sammanhang. De handlingar som Nelly, Andreas och Markus utsattes för kom så småningom att bli så naturliga och välkända i barnens vardag att de skulle kunna beskrivas som ”banala” och därför oproblematisksa inslag i deras kamratkultur.

Beskrivningarna av två olika former av uteslutning har vuxit fram ur analyserna av uteslutande handlingar i relation till, eller som delar av, barns relationsarbete som helhet. Identifieringen av två olika varianter av uteslutning innebär en vidgning av uteslutningsbegreppet och dess innebörd i samman-

hang där vi både vill förstå och kunna hantera situationer där barn utesluter varandra från gemenskaper i skolan.

DET PROBLEMATISKA MOBBNINGSBEGREPPET

Resultaten av den här studien berör frågor om mobbning, trakasserier, främlingsfientlighet och rasism i skolan. I relation till de resultat som presenteras och den komplexitet i barns relationsarbete som dessa visar, blir den gängse definitionen av mobbning som ett avgränsat, specifikt problem problematiskt. De handlingar som riktades mot Nelly, Andreas och Markus definierades inte som ”mobbning”, varken av barnen själva eller av de vuxna, trots att de utsattes för systematisk uteslutning från gemenskaper med de andra barnen, liksom för verbala och fysiska kränkningar. Relationerna mellan dem och de andra barnen i klassen skulle kunna beskrivas som ojämlika vad gäller fördelningen av makt, något som stämmer överens med kriterierna för en vedertagen mobbningsdefinition (Olweus, 1973, 1986, 1999).

Det är emellertid intressant att notera, att när Lisa och hennes föräldrar i början av höstterminen med kraft hävdade att hon ”mobbades” och uteslöts av Sanna och Caroline, så uppmärksammades det som ett problem. Läraren agerade snabbt och ingrep med hjälp av en pedagogisk modell som ett relevant svar på ett problem som identifierades i termer av mobbning. När man såg på situationen som ett mobbningsproblem fick detta alltså konsekvenser för hur man bedömde och arbetade med barnens relationer med varandra. Synen på mobbning har vuxit fram ur ett perspektiv där mobbning betraktas som ett avgränsat problem och som definieras i termer av aggressiva handlingar som

Sammanfattande diskussion

någon/några vid upprepade tillfällen utför mot en individ under ojämlika maktförhållanden. I förhållande till den komplexitet som omger de händelser där barnen i den här studien utesluter varandra, framstår den vedertagna definitionen av mobbning som begränsad och förenklad. Det finns en uppenbar risk för att situationer där barn utesluts eller utsätts för kränkande handlingar inte uppmärksammas som problem om de inte går att definiera som mobbning, utan förklaras bort eller ignoreras.

En annan risk är att de åtgärder som skolan bemöter problemen med inte motsvarar den komplexitet som uteslutandets praktik omfattar. Utifrån den skolvardag som barnen i den här studien delar, inklusive det som jag beskrivit som upprepade mönster av uteslutande handlingar mot vissa barn, framstår inte bara definitionen av mobbning utan också de handlingsprogram som finns för att förhindra och åtgärda problemet som förenklade och begränsade (se t.ex. Friends, 2000; Ljungström, 1996; Olweus, 2002, 2004).

Såväl skollag (1 kap 2 §) som läroplan, Lpo 94/98, innehåller explicita formuleringar om att ingen ska utsättas för mobbning i skolan. Under de senaste åren har regeringen avsatt medel för omfattande projekt för att ytterligare kartlägga förekomsten av mobbning och kränkande handlingar i skolan (Skolverket, 2002), sammanställa översikter av forskning och åtgärdsprogram (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Danebäck, 2002; Frånberg, 2003) samt för att driva kampanjverksamhet ("Antimobbningsprojektet Tillsammans" /www.tillsammans.gov.se). Trots dessa satsningar vet vi fortfarande lite om problemets gestaltning och konsekvenser i skolvardagen. Den studie som jag presenterat här beskriver situationer där barn utesluts eller utsätts för kränkande handlingar i ett perspektiv där en komplex kamratkultur snarare än avgränsade relationer mellan individer utgör handlingarnas sammanhang. I min studie har hela skoltillvaron betraktats som en arena för barns relationsarbete.

Inneslutning och uteslutning har kommit att framstå som centrala inslag i detta ständigt pågående arbete som också handlar om att skapa och upprätthålla en egen kamratkultur.

Det perspektiv som den dominerande forskningen om mobbning har vuxit fram ur, har inneburit att man sökt och förklarat dess orsaker hos individernas olika bakgrund och karaktärer. Motsvarande förståelseram återfinns i forskning om handlingar som uttrycker främlingsfientlighet, rasism eller andra former av trakasserier där individuella egenskaper anges som förklaring eller orsak till handlingarna. I den här studien har syftet aldrig varit att söka efter orsaker till att barn utesluter varandra, men i resultaten har det visat sig hur barnen använde sig av uttryck, som gick att relatera till utländsk bakgrund, som redskap i handlingar för att utesluta eller markera avstånd till någon. De här uttrycken användes av barnen med en negativ referens, för att nedsätta, utmärka olikhet och ”sortera bort” andra med. Det arbetet kan vi med Corsaros (1997) termer förstå som att barnen använder sig av resurser och redskap som finns tillgängliga i den samtida kulturen i form av språkliga uttryck, värderingar och attityder och som de genom handlingar och kommunikation gör begripliga och meningsfulla i den gemensamma kamratkulturen.

TILL SIST...

Socialt samspel och interaktion i kamratgrupper utgör situationer för lärande. Ett sådant påstående tar sin utgångspunkt i att lärande alltid sker i sociala situationer och en central fråga blir då vad barn lär sig av arbetet med relationer och med att ordna den sociala tillvaron i skolan.

Sammanfattande diskussion

Evans och Eders (1993) ger exempel på hur utanförskap förde med sig att de ”socialt isolerade” barnen ställdes utanför sociala situationer och därigenom undanhölls möjligheter att lära sig det sociala samspelet i kamratgruppen. Det gjorde i sin tur att de fick ännu svårare att etablera relationer med de andra. Till skillnad mot vad Evans och Eder beskriver tilldelades och antog Nelly och Andreas i den här studien ofta en situerad roll som åskådare i andra barns aktiviteter. De stod alltså inte utanför kamratgruppen som sådan utan ingick i den och deltog i interaktionen, inte så sällan som resurser i de andras relationsprojekt. De deltog dock på de andras villkor och fick genom kulturella rutiner och sociala regler upprepat erfara att de inte var önskade och välkomna att umgås med de andra barnen.

Hur snabbt det gick att lära sig detta visade sig när det gäller Markus. Han började i klassen efter påsklovet på vårterminen. Redan under hans första vecka skapade de andra barnen situationer och aktiviteter, där Markus sätt att agera i olika sociala sammanhang prövades. Då de fick honom att agera ”rätt” enligt deras förväntningar men ”fel” enligt de kulturella reglerna i kamratgruppen, blev detta en aktivitet där man kunde ”lura” Markus och få honom att ytterligare göra bort sig. Det här förstärkte en gemensam syn på honom som avvikande och konstig, något som i sin tur motiverade och rättfärdigade uteslutande och kränkande handlingar mot honom. För Markus del innebar de här situationerna att han snabbt lärde sig att hålla sig undan och låta bli att försöka etablera relationer med andra barn. Redan under sin andra skolvecka tillbringade han de flesta raster ensam.

Exakt vad barn lär sig av arbetet med relationer och med att ordna sin sociala tillvaro i skolan går inte att uttala sig om, men säkert är att de lär sig något om sin sociala och kulturella tillvaro. De lär sig hur människors likheter och olikheter kan värderas samt vilka som duger och inte duger i olika sammanhang

och hur detta kan hanteras. De lär sig också något om sig själva i förhållande till andra och de lär sig om socialt samspel och att själva ta del i sådant. Skolan utgör på så sätt en central arena för lärande om, av och till att ta del i sociala sammanhang. En viktig fråga att ställa blir då hur skolan ska hantera det faktum att lärande om det sociala livet pågår parallellt med lärande i mer formell, akademisk mening.

En tolkning som eventuellt skulle kunna göras utifrån den här studien är, att eftersom barnens arbete med att skapa en egen kamratkultur alltid pågår oavsett inblandning från vuxna, blir vuxnas försök att påverka och ingripa verkningslöst då barnen ändå använder de vuxnas agerande som resurs och omvandlar det till gagn för sitt eget arbete. Men resultaten visar snarare att vuxnas deltagande i barns sociala tillvaro är ett väsentligt inslag i deras arbete med att skapa en gemensam kamratkultur och att det spelar roll hur detta deltagande sker. Kunskaper om barns arbete med att skapa kamratkulturer och insikter i hur relationsarbete och relationsprojekt ingår som centrala delar i dessa kulturer blir då en viktig förutsättning.

Fem år har gått sedan jag formulerade planen för den här studien, vilken inte har varit lätt att genomföra. Den har krävt ett stort engagemang och inneburit mycket vända, men har samtidigt gett stunder av tillfredställelse och en känsla av att "ha löst det", något som många gånger omvandlades till ett nytt frågetecken. Men det är väl knappast och förhoppningsvis inte unikt för ett sådant här projekt.

Mina största vändor har gällt de etiska dilemman som studien fört med sig. De har funnits med både under fältarbetet och vid bearbetningen av materialet. Många gånger har jag ställt mig frågan om med vilken rättighet jag har tagit del av de här barnens vardagstillvaro i skolan för att sedan i rätt så krassa

Sammanfattande diskussion

vetenskapliga termer beskriva den och försöka ge en bild av ett komplext samspel som är svårt att sätta sig in i även som deltagare på plats. När studien nu är färdig ser jag att motivet, så som formulerats av Vetenskapsrådet (1990) i termer av att det vore närmast oetiskt att inte forska om etiskt känsliga problem om de skulle kunna förbättra människors livsvillkor, undanröja fördommar och höja medvetenheten om hur människor kan utnyttja sina egna resurser på ett rikare sätt, håller. Även om min studie inte innebär någon direkt förändring för barnen i klass 4 Färg på Fältkullskolan tror och hoppas jag att de kommer att utgöra en viktig grund för både praktiskt arbete med och vidare forskning om barns sociala tillvaro i skolan.

Ambitionen med avhandlingsarbetet har varit att bidra till ökade kunskaper om hur barn hanterar relationer och sin sociala tillvaro i skolan samt hur det går till när barn utesluts från samhörighet och gemenskap med andra. Genom den ansats och det perspektiv som studien haft har jag kunnat göra en nära beskrivning av hur en specifik praktik, där barn utesluter varandra från gemenskaper och relationer, ser ut och kan förstås. Det mest centrala i resultaten visar på den komplexitet som barns relationsarbete omfattar.

Det är lätt att uppmärksamma och ta fasta på de resultat som pekar på negativa konsekvenser och ”mörka” inslag i barnens skolvardag, som de situationer där barn utsätts för uteslutande eller kränkande handlingar. Det är därför viktigt att peka på att det till övervägande del fanns positiva inslag i och konsekvenser av barnens relationsarbete. I arbetet ingick att skapa samhörighet och gemenskap, att etablera, förankra och upprätthålla nära relationer med andra och att bry sig om och ställa upp för varandra. Genom att veta mer om hur detta går till kan vi förhoppningsvis aktivt använda det i vår medverkan i barns uppväxt, deras kamratkulturer och sociala liv.

SUMMARY

How children deal with the processes of sorting relations and people in the everyday school environment has been the central focus of the present thesis, which has also been approached with the ambition of taking a perspective from which children are seen as responsible agents and *social actors*. The research has been conducted close to the specific peer-group culture constituted by a group of children who spent a major amount of time together within the school environment in one particular school class.

AIMS AND CENTRAL CONCEPTS

The main aim of the research has been to investigate and gain insight into the ways children order their social environment in school and in particular how they form their peer relationships in this environment. To this end I have tried to describe and analyse interactions and communication between children in school and have given consideration to how the school as an institution forms a resource and framework for children's peer-relationships and how processes of inclusion and exclusion take place there. My ambition here has been to develop further knowledge about social conditions in school and a more variegated understanding of what is involved in the processes of inclusion and exclusion in peer-relationships.

Doing relations: relation work and relation projects

A great deal of the social relations work children do in school is concerned above all with trying to develop a sense of belongingness and identity and involves in large part both an experimentation within social relations and the making and breaking of relationships within which these experiments can take place. This is what I have termed relations work and it is what is visible in interactions in peer-cultures. *Relations-work* has formed a main kernel of interest in the investigation.

Large groups make experimentation with social relations quite difficult, as it is not possible for a child to trade relations with more than a few comrades at a time. This makes it necessary for the children to differentiate and sort the individuals with which relationships can be formed. In the thesis I have used the term *relations-projects* to denote this specific activity. A relations-project is a social project where children work with specific goal-valences with relations within identified constellations of people. Relations-projects involve therefore establishing, cementing and maintaining, but also breaking up and finishing relationships, as well as excluding and marking a distance from certain individuals in order to be able to form or consolidate relationships with others.

Relations-projects are continual and comprise a large portion of the everyday life of schools, where they are also difficult to separate out from the everyday whole. They take place during lessons, during breaks, in different arenas and parts of the school environment and are both parallel with and integrated within other forms of activity.

RESEARCH ON CHILDREN'S RELATIONS IN SCHOOL

Research about children's social relations in school has a relatively long history and has been carried out from different points of departure and with different methods and problem foci. Four different traditions are considered in the thesis. These are firstly research that examines social patterns in social relations as important for child development. This research is often characterised by a quantitative approach, with socio-metric methods as the principle instrument in data-production. In it social relations are described as an independent variable and are examined in relation to social, cognitive and emotional development and other variables such as gender, socio-economic status and school success (e.g. Bigelow, Tessow & Lewko, 1996; Berndt & Ladd, 1989; Parker & Asher, 1993).

The second research tradition considered studies social relations in terms of pre-defined and pre-designated problems and has tried to diagnose the causes of these. Social exclusion research fits in this tradition and causes are often sort in terms of individual variations (e.g. Asher & Coie, 1990 Coie & Dodge, 1983; Putallaz, 1987 George & Hartmann, 1996; Hymel, Bowker & Woody, 1993). This approach is conceptually quite close to the third tradition. This tradition is known generally as research on bullying and has gained much ground recently. It has developed in relation to questions about social exclusion and stigmatising behaviour and within it bullying types of behaviour directed by one party toward others is generally recognised as an aggressive activity that develops between individuals and that can be explained in terms of issues of differences in background, appearance and character (e.g.

Summary

Olweus, 1973, 1999; Roland, 2002; Roland & Idsöe, 2001; Salmivalli, 1999; Salmivalli & Nieminen, 2002; Solberg & Olweus, 2003).

The fourth research tradition is somewhat different to the above three alternatives, in that it sees children's social relations as culturally formed and ongoing processes that take place in specific environments like school in dynamic interaction with key elements of these environments. The cultural formation processes become the focus of the research and in it children are studied as social actors and co-constructors of their own lives and environments. This research is usually ethnographic in character and is the research tradition that is closest to my own work. Interaction and communication in everyday contexts is focussed and 'relations-work' is set into a broader cultural-analytic perspective (e.g. Corsaro 1985, 1997; Corsaro & Eder, 1990; Eder, Evans & Parker, 1995; Evaldsson, 1993; Goodwin, 1990, 2002; Thorne, 1993).

THEORETICAL POINTS OF DEPARTURE

In line with the above the present project is primarily focussed on *interaction* and *communication* in children's relations-work and concerns their efforts to give some order to their social life in school. In this focus I have chosen to regard the school as a complex institution within which several actors and categories of actor interact with each other. Children have to simplify these complexities. This simplification is a form of categorisation within which children organise their surroundings and people in it in terms of things they feel they have in common and that they then communicate about.

Summary

Corsaro's (1985, 1997) concepts have been of central importance in helping me to conceptualise the school and social relations-work in it in these terms. Particularly the concept of peer-culture has been important. Peer-cultures are described as the products of children's ongoing relations-work and as socially constructed as children try to cope with the environments they are placed in and that adults have organised for them. Within one and the same institution and through face-to-face interactions involving interpretations of signals from the surroundings as well as efforts to symbolically represent and signify ideas and feelings, groups of children can constitute several (discrete or overlapping) peer-cultures in any one institution at any one time. These cultures are characterised by sharing certain key elements and possessing shared specific articulations of identity. Sorting and differentiation play important parts in this symbolic work.

Goffman's ideas about how people interact in different *social situations* (1964, 1983) in *situated activity systems* (1961b) have been used in the thesis in order to identify and describe certain key elements of children's interaction and relations-projects. A *social situation* develops, according to Goffman, when two or more people meet and are able to form an interaction together. The framing of the situation and the rules and logic of interaction determine what can take place. Systems of rules and anticipations for how people can act are created in repetitive activities and it is these that comprise the situated activity system. Situated activity systems provide the range of possible (appropriate) roles to a situation and the rules and norms for judging how performances are to be assessed and responded to. In this way every social situation brings with it a set of rules and anticipations for how things should be and how people should behave.

Summary

Goffman provides a framework for an institutional sociology of relations-projects but not a cultural analysis. Socio-cultural concepts, such as cultural artefacts, social practices and mediated action, have therefore been introduced into this framework in order to enable the research to comprehend the cultural dimension (Wertsch, 1985, 1991, 1998; Vygotsky, 1978, 1986). Together the two theoretical dimensions of institutional sociology and sociocultural analysis have led to the following points of departure:

- Children's interactions are situated within social and cultural contexts and cannot be adequately understood aside from their institutional and cultural frameworks.
- Social practices and culture help children produce, reproduce and constitute collective action.
- The use of cultural artefacts and tools in the immediate environment help children constitute their social interaction.
- Language is a central tool in communication and plays a central role in these processes.
- Language is taken as the primary cultural tool in constituting social interactions.

DATA-PRODUCTION AND ANALYSIS

An ethnographic approach has been chosen for the organisation of data production. In line with Hammersley & Atkinson (1983), ethnography involves long term participation in a particular area under study under a long time period for the purpose of producing a broad range of data from different sources to cast light on the issues the research is concerned with. Willis has described the interest as being for cultural practices of meaning making that

Summary

focus on both collective actions and the means and resources that are both used and produced in and through these actions (Beach, 1997; Willis, 2000).

Silverman (2001) has summarised three premises on which ethnographic research can be founded that have been central to my own work. They are firstly, the value of studying common sense as complex and sophisticated forms of understanding rather than naive and misguided ones, secondly, an interest in *social practices* rather than perceptions as the site where common sense operates and thirdly, the need to situate *phenomena* within inverted commas and to seek to understand how phenomena are locally produced through the activities of particular people in particular settings. Taken together these things imply that focus is on what people are doing rather than upon what they are thinking. This focus is on people talking to one another, having meetings, writing documents etc. It is the focus I have adopted in data production in the research.

The research has been conducted during the school year 2000-2001 in one fourth grade class in a school in Western Sweden. Participant observation has been the principle data production instrument. Visits to the school were made on average twice a week across the data production period and observations were carried out during both classroom activities and at break times. Burgess (1984), by reference to Gold (1958), describes two forms of organisation for participant observation – observer as participant and participant as observer. These two ways of being and writing in the field have formed the main boundary forms for the organisation of my own data production.

Field notes were produced as the main data type during the observation periods. These were made continuously and written out in full on a computer as close as possible to the recording sessions themselves. This was often in the

Summary

evening after a day in the school. The field note forms were, on analysis, mainly of inscription and transcription types (Clifford, 1990; Beach, 1997) and my aim was, obviously, to be as accurate as possible in all portrayals of events and talk in the field between its members. However, during observation sessions I also made an effort to describe something of the material character and ambience of the settings I was in and I also tried to complete the recording with a few lines about my own reflections about what I had seen and heard. An awareness about the contextual framework of writing is important in my view when it comes to understanding what field notes are about and what might have been important in forming their main foci and line of interest at the time they were written.

As part of the data production, group conversations with the children were held twice, once during the autumn and once during the spring. The groups involved between two and four children who normally choose their company in school. The theme of the conversations was how peer- and friendship-relations were initiated, established and developed by the children in their daily lives at school. A variety of situations reported in the field notes were used as points of departure for the conversations. The conversations were tape-recorded and varied in length from 30 to 60 minutes. The tapes were transcribed as running text and were also sometimes re-written according to principles of transcription emanating from conversation analysis (Linell, 1994).

Analysis

One characteristic of ethnographic data analysis is that it forms a continual process that takes place parallel with rather than only after the production of

Summary

data. Analysis begins, as Hammersley & Atkinson (op cit.) have put it, from the point of the first field note and continues into the writing up processes (also Beach, 1995, 1997).

In the present investigation the main analytical interest has been for how children do relations-work and form relations projects at school. These analyses have been carried out on the various materials produced and have had three main foci. The first of these foci was on the content of relations-projects and how these contents changed over the school year. The second concerned the activities that were a part of relations-work. The third concerned the identification of social situations in line with Goffman (1964, 1983), followed by micro-ethnographic analyses of the content of interaction in these situations.

The analysis of group conversations was concerned with what children said about relations-work and relationships over the course of the year. The group conversations themselves were viewed as social practices and were studied as 'talk-within-interaction', that is, 'as a mode of action embedded within human interaction' (Goodwin, 1990, p. 5). The first step in this analysis involved finding and considering the details of sequences of interaction and trying to identify points of agreement and dispute in the content of talk. In a second step I focussed on how the children used categories as linguistic tools in their interactions with each other. In this part of the analysis MCA – Membership Categorization Analyses – has been of great help (Hester & Eglin, 1997; Jayyusi, 1984; Sacks, 1992).

Ethical considerations

The focus of the thesis is on potentially sensitive issues for the children concerned and a child-perspective informed by Halldén (2003) regarding children's rights has been important. These considerations have taken their departure in the UN Convention on the Rights of the Child (Utrikesdepartementet, 1999) and its four guiding principles, articles 2, 3, 6 and 12. In article 2 the emphasis is on equal rights of the child and the need to combat discrimination. In article 3 the question is one of looking to the best interests of the child as far as possible. Article 6 is about every child's right to live and develop – physically and socially and article 12 is about the child's right to participation and freedom of speech.

RELATIONS-PROJECTS AT FÄLTKULLESKOLAN

Intensive *relations-work* was observed across one full school year for children in a fourth grade class at Fältkulleskolan. This relations-work was channelled towards creating relations in different groups and is described in the results chapters as part of the children's *relations-projects*. A common element in these projects was an effort to create and communicate about common values and principles with other children in the class and was carried out in different ways by different children with the help of different tools. Some projects were characterised as intensive and even turbulent, others were less intensive and quite calm. Some seemed to require constant effort and others seemed to more or less be self-maintaining.

Summary

Several of the projects described concerned new relationships others were ongoing. However, in both, one common characteristic was the effort to exclude others from a relationship in the interests of those enclosed within it. Inclusion and exclusion strategies were common and operated side by side. Inclusion was about signalling, forming or maintaining a common identity with those a relationship was sought with or with whom consolidation or confirmation of a relationship was sought. Exclusion was the reverse. It was about signalling difference and distance. Exclusion of others was sometimes used to cement a relationship with. Signalling difference and distance within a relationship to those outside was a way of consolidating the relationship and even on occasions of initiating one.

FRIENDS AND BEST FRIENDS

Naming and categorising relations was a very common activity in relations-work amongst the children. The most common names were friend and best friend respectively. These terms can, by reference to Sacks (1992), be regarded as ‘members categories’, that is, as categories used by children to denote their relations with each other and as part of a ‘standardized relational pair’. In Goffman’s (1971) terms these relations can be seen as grounded, or *anchored relations* that provide information about the type and the depth of a particular relationship.

In addition to linguistic categories children made use as well of other resources (things that Goffman refers to as tie signs) in order to anchor and mark relationships. These tie signs were a kind of bounded category of linguistic terms and comprised the naming of qualities, activities, rules and

Summary

commitments that are in Hesters and Eglins (1997) Jayyusis (1984) and Sacks (1992) terminology described as category-bound features, activities, obligations and consistency rules that the children use as resources in relations-work. These issues are discussed in the second of the result's chapters.

Closeness and likeness characterised the category of friend. Closeness involved 'being together after school as well as in school' and having shared experiences that helped the children to come to know each other well. Sharing interests and activities led to the development of a sense of belonging and closeness. A central quality that signalled a friendship relation was 'being alike'. Being alike was used as a motive for forming a friendship and for maintaining it. Being alike was shown also in different ways.

A best-friend relationship was characterised by being more solidly anchored and also therefore stronger but also more demanding than a friendship relationship. Over and above the category bound activities of friendship relations were several other features that marked this distinction and its demands. A best-friend relationship was always mutual and explicit and several different tools were used by the children to signal this to others both inside and outside the relationship. The ambition amongst the children to build and anchor stable relationships of the best-friend type was vary apparent in the data. On several occasions this relations-work was also noted to imply competition and explicit exclusion strategies.

THE SCHOOL AS AN ARENA FOR RELATIONS-WORK

The children's relations-work has also been analysed in relation to the school as an institutional context for formally organised activities, where it was shown to, at times, offer structures and resources to the children in their relations-projects. With Goffman's terminology (1961, 1983) we could talk about two parallel but at the same time integrated projects, one of the school as a *formal instrumental organisation* that children have to adapt to and one comprising the children's own projects for ordering and creating meaning in their social life. Goffman calls the using of legitimated resources to get around the organisation's assumptions and achieve other needs or wants for 'working the system' by *secondary adjustments*. In Corsaro's (1997, 2000) terms this secondary adjustments is described as part of the complex processes in the creation of peer-relationships and a peer-culture in pre-school.

The children made use of several tools when establishing, anchoring and communicating about their relationships. One tool that was often used was drawings in which children depicted a shared event with a friend or best friend. This status could also be signalled by writing 'Friend' or 'Best' on the picture and decorating it with hearts, flowers or other positive symbols. This activity could be done as part of the formal work of the school, in an art lesson for instance, or in association with a writing task in Swedish.

The appropriation of the formal facilities of the school, including lessons, rules and physical artefacts, as devices in relations-work by children contributed to what Goffman (1961, 1983) terms the institutional underlife of the school. This institutional underlife as comprised by the children's relations-

Summary

projects could be generated in opposition to the general (formal) institutional order but is also parallel to it and integrated with it. By this I mean that although on occasion the children's relations-projects 'disturbed' or interfered with the formal learning projects of the formal school, the relations-projects were not generated deliberately as oppositional elements of culture, but rather only in order to develop a social order in everyday school life for the children.

EXCLUSION PRACTICES

Children's relations-work involved both inclusion and exclusion practices. Exclusion practices could be used either to directly exclude a person or persons or as a symbolic device for signalling a common relation between some people against others. Inclusion and exclusion can be described as two sides of the same coin and as part and parcel of the same project of relations building.

All the children took part in one way or another in relations-work. This applies even to the children who were clearly most often outside of friendship and best-friend relationships in the class such as Nelly, Andreas, Markus and to an extent also Elias. The ways these children became involved in relations-work and relations-projects however was rather special in relation to the common forms of relationship building practices, as they were primarily used as an objectified resource in relations-projects controlled and determined by others and developed in the interests of these others. Quite often they were identified and used as objects of 'otherness' in these projects, as a symbolic device for signalling a shared we concept in the mainstream peer-culture against the them of a cultural form or way of being that had been identified or

Summary

labelled as different. Very often the otherness of these children was also used to motivate why they were excluded from friendship groups and stigmatised.

Pointing out that the children who were targeted and objectified in relations-projects driven by others in the interests of these others were not excluded from the peer-culture is important. These children were very much a part of peer-culture but they were a part that was constituted as a symbolic and active resource for others and that was, in essence, denied an active subject identity. Difference and sameness were two key categories in relations-projects and were used to rationalise interests in forming friendships or not with other children. Relations-projects were about establishing relationships with certain children not all children. Some children were included in relations others were excluded. In order to generate a relationship with one child another child often had to be excluded and in this sense exclusion could be seen as a natural consequence of an inclusionary activity, like two sides of the same coin.

CONCLUSION

Relations-projects formed an integrated part of the everyday life of the children at school as they formed a peer-culture (Cosaro, 1985, 1997) and made sense of and created order in their social world. The various formal and informal facilities offered by the school were used as resources in these activities. In Goffman's (1961a) terms we could speak of the children 'working the system' and creating an institutional underlife at school. In these cultural practices children both *reproduced* parts of the general culture as well as *produced* their own specific and unique peer-culture.

Summary

The relationships children developed were in constant flux and were under continual threat. They implied commitments and responsibilities, involved cultural routines, demanded a cultural knowledge or sensitivity and utilised social norms and rules of behaviour (Eder, Evans & Parker, 1995). ‘Wrong’ behaviour could have serious consequences with a risk for conflict and exclusion. Actions that could be defined as ‘negative’ could be used as resources in exclusion practices, making exclusion into a constant real threat and subjective fear amongst the children that required them to be continually on their guard and ‘skilful’ in manipulating situations and other children. These things form part of the immense complexity of children’s relations-work.

School authorities and researchers have recently begun to draw attention to the problems of exclusion and negative behaviour (Skolverket, 2002; Eriksson, Lindberg, Flygare, & Danebäck, 2002; Frånberg, 2003) and several large-scale projects have been developed to try to come to terms with these problems (‘Antimobbningsprojektet Tillsammans’/ www.tillsammans.gov.se). However, as yet we still know relatively little about these phenomena seen from the inside of peer-cultures and in the light of everyday behaviour at school. The present research has taken up this challenge and has contributed to showing the complexity and immanence of this problem within relations-work in school. The research has a specific consequence in relation to some strands of previous research, particularly research on bullying, and implies the need for a redefinition of this activity. Bullying is neither an isolated problem nor an aspect of individual pathology. On the contrary, the activities that are often termed bullying are ubiquitous and integrated aspect of relations building as a set of social practices. Building relations with some involves exclusionary practices towards others and in some cases these become extreme. Definitions of bullying behaviour in school that have grown out of a psycho-

Summary

logical tradition in which this behaviour is seen as individual aggressive behaviour seem restricted, over-simplified and improvident in relation to the complexity of exclusion in living peer-cultural practices and there is a risk therefore both that exclusionary behaviour and its consequences that are not defined as bullying may go unrecognised and untreated and that the measures taken to combat exclusion and stigmatisation based on a psychological definition of mobbing will be insufficient to meet the complexity of the situation itself.

REFERENSER

- Andersson, B. (2001). *Värdegrunden i "poesi" och "vardag"*. Göteborg: Göteborgs universitet, Värdegrunden.
- Arendt, H. (1963). *Den banala ondskan*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. I S. R. Asher & J. D. Coie (Red.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1988). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. I B. H. Schneider & G. Attili & J. Nadel & R. P. Weissberg (Red.), *Social Competence in Developmental Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baker, C. (1997). Membership Categorization and Interview Accounts. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. M. Holquist (Red.), (C. Emerson & M. Holquist, övers.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (Red.), (V. W. McGee, övers.). Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3, 157-171.
- Barnombudsmannen. (1997). *BLUNDA inte för mobbningen – BO:s rapport och förslag mot mobbning*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

Referenser

- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 100) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (1997). *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 119) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (Red.). (1989). *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Bigelow, B. J., Tesson, G., & Lewko, J. H. (1996). *Learning the rules. The anatomy of children's relationships*. New York: The Guilford Press.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: SAGE Publication Ltd.
- Björk, G. (1995). *Mobbning – Ett spel om makt*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Bliding, M. (2002). Vad betyder mobbning? Om mobbningsbegreppet och den praktiska vardagen. I B. Andersson & S. Hägglund (Red.), *Barnets rättigheter* (Värdegrunden, 4). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Bliding, M., Holm, A-S., & Hägglund, S. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Skolverket.
- Bliding, M., & Hägglund, S. (2004, March 10-13). When social exclusion is ok – identifying mechanisms in acts of exclusion in peer-groups in school. Paper presented at the 32nd Congress of Nordic Educational Research Association (NERA), Reykjavik, Island.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field. An Introduction to Field Research*. London: Allen & Unwin.
- Buttny, R. (1993). *Social Accountability in Communication*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cairns, E. (1996). *Children and Political Violence*. Oxford: Blackwell Publishers.

Referenser

- Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive Sociology*. New York: Free.
- Clifford, J. (1990). Notes on (Field)notes. I R. Sanjek (Red.), *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Corsaro, W. A. (1988). Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*, 61(1), 1-14.
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*, 67(1), 1-26.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2000). Early Childhood Education, Children's Peer Cultures, and the Future of Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89-102.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Delitsch, L. (1900). *Über Schülerfreundschaften in einer Volksschulklasse*. Kinderf.(Bd 5), 150-163.
- Denscombe, M., Szulc, H., Patrick, C., & Wood, A. (1993). Ethnicity and friendship. The contrast between sociometric research and fieldwork observation in primary school classrooms. I P. Woods & M. Hammersley (Red.), *Gender & Ethnicity in schools ethnographic accounts*. London: Routledge.
- Denzin, N. K. (1971). The logic of naturalistic inquiry. *Social Forces*, 50(2), 166-182.
- Drew, P. (1987). Po-faced Receipts of Teases. *Linguistics*, 25, 219-253.
- Eder, D. (1985). The Cycle of Popularity: Interpersonal Relations Among Female Adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154-165.
- Eder, D. (1991). The Role of Teasing in Adolescent Peer Group Culture. *Sociological Studies of Child Development*, 4 (Perspectives On and Of Children), 181-197.

Referenser

- Eder, D., & Enke, J. L. (1991). The Structure of Gossip: Opportunities and Constraints on Collective Expression among Adolescents. *American Sociological Review*, 56(4), 494-508.
- Eder, D., Evans, C. C., & Parker, S. (1995). *School Talk. Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Danebäck, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping: Linköping University, Department of Communication Studies.
- Evaldsson, A.-C. (2002a). Boys' gossip telling: Staging identities and indexing (unacceptable) masculine behavior. *Text*, 22(2), 199-225.
- Evaldsson, A.-C. (2002b). Varför skvallrar pojkar? I P. Linell & K. Aronsson (Red.), *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet* (SIC, 42). Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Evaldsson, A.-C., & Corsaro, W. A. (1998). Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach. *Childhood*, 5(4), 377-402.
- Evans, C., & Eder, D. (1993). "No Exit". Processes of Social Isolation in the Middle School. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(2), 139-170.
- Fine, G. A. (1986). The Social Organization of Adolescent Gossip: The Rhetoric of Moral Evaluation. I J. Cook-Gumpertz & W. A. Corsaro & J. Streeck (Red.), *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton.
- Fors, Z. (1993). *Obalans i makt. Fallstudier av mobbning*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för psykologi.
- Friends. (2000). *Din vän: Friends arbetsmaterial*. Stockholm: Friends.
- Frånberg, G.-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. (TemaNord 2003:508). Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Referenser

- Garpelin, A. (1997). *Lektioner och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. (Uppsala Studies in Education, 70) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship Networks of Unpopular, Average, and Popular Children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Goffman, E. (1961a). *Asylums*. Garden City, NY: Doubleday, Anchor Books.
- Goffman, E. (1961b). *Encounters; two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, Ind: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66, 133-136.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. London: Allen Lane the Penguin Press.
- Goffman, E. (1973). *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organisation among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2002). Exclusion in Girls Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground. *Human Development*, 45, 392-415.
- Gottman, J. M. (1983). How Children Become Friends (Monographs of the Society for research in child development, 201). Chicago: The University of Chicago Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2:a rev upplagan.). London: Routledge.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Referenser

- Hartman, S. G. (1997). Barnets rätt att få vara sig själv. I SoU 1997:116, *Barnets bästa – en antologi*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Hartrup, W. W. (1983). Peer relations. I E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Red.), *Socialization, personality, and social development* (Handbook of child psychology, 4). New York: Wiley.
- Hartrup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in a Closed-Field Situation. *Child Development*, 64, 445-454.
- Hester, S., & Eglin, P. (Red.). (1997). *Culture in Action. Studies in membership categorisation analysis*. Lanham: International Institute for Ethnomethodology and University Press of America.
- Hey, V. (1997). *The Company She Keeps. An ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Howes, C. (1987). *Peer Interaction of Young Children* (Monographs of the Society for research in child development, 217). Chicago: University of Chicago Press.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Hägglund, S. (1996). Perspektiv på mobbning (Rapporter från institutionen för pedagogik 1996:14). Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Hägglund, S. (2001). Syrener och fotbollsplaner – barns bilder av sin skolmiljö. I K. Sandqvist (Red.), *En vänbok till Bengt-Erik Andersson*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hägglund, S. (2002). "När var tar sin ..." Några tio-åringar om kamratrelationer i skolan. *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, 4 (01), 32-43.
- Hägglund, S. (2004). När mobbning är ok. Om mobbning som uttryck för kollektiv kunskap och delade värdesystem. I A. A. Thelin & H. Williamson (Red.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm*. Köpenhamn: Nordisk ministerråd.
- Ivarsson, P-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Uppsala Studies in Education) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge, UK: Polity Press.

Referenser

- Jayyusi, L. (1984). *Categorization and the moral order*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Johannesson, I. (1954). *Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser*. Lund: CWK Gleerup.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Lacey, C. (1970). *Hightown grammar: the school as a social system*. Manchester.
- Ladd, G. W. (1983). Social Networks of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283-307.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (Red.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lindgren, J. (2001). *Värdegrund i skola och forskning 2001 (Vol. 1)*. Umeå: Umeå universitet, Värdegrundscentrum.
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik* (Arbetsrapport från Tema K 1994:9). Linköping: Linköpings Universitet, Tema Kommunikation.
- Ljungström, K. (1996). *Mobbing i skolan. Ett kompendium om mobbing samt om mobbingsbehandling enligt Farstametoden (Vol. 8)*. Stockholm: Ordkällan/Pedaktiv.
- Maynard, D. (1989). On the ethnography and analysis of discourse in institutional settings. *Perspectives on Social Problems*, 1, 127-146.
- McGee, J., & Stockard, J. (1991). From a Child's View: Children's occupational knowledge and perceptions of occupational characteristics. *Sociological Studies of Child Development*, 4 (Perspectives On and Of Children), 113-136.
- Miller, G. (1997). Building Bridges: The Possibility of Analytic Dialogue Between Ethnography, Conversation Analysis and Foucault. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Monroe, W. S. (1900). *Det sociala medvetandets utveckling hos barn: bidrag till barndomens psykologi och pedagogik*. Uppsala: Svenska litteratursällskapet.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington.
- Obbo, C. (1990). Adventures with Fieldnotes. I R. Sanjek (Red.), *Fieldnotes: the makings of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.

Referenser

- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1986a). *Mobbning. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1986b). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: University of Bergen.
- Olweus, D. (1992). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1998). *Mobbning i skolan*. Falköping: Liber utbildning.
- Olweus, D. (1999). Sweden. Norway. I P. K. Smith & Y. Morita & J. Junger-Tas & D. Olweus & R. Catalano & P. Slee (Red.), *The Nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2002). *Mobbning i skolan: Grundläggande fakta, ett effektivt åtgärdsprogram och en ny nationell storsatsning i Norge*. I E. Menckel (Red.), *Vänskap vinner. Om mobbning och kränkande behandling i skolan. Dokumentation från en idé- och kunskapskonferens*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Olweus, D. (2004). *Mobbning i skolan: Några utvalda problemställningar och en kritisk efterskrift*. I A. A. Thelin & H. Williamson (Red.), *Nya forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning 24-25 september 2003 i Stockholm*. Köpenhamn: Nordisk ministerråd.
- Osbeck, C., Holm, A.-S., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang* (Värdegrunden, 5). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58(2), 324-340.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An Interactional Model of Children's Entry into Peer Groups. *Child Development*, 52(3), 986-994.

Referenser

- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113.
- Qvortrup, J. (1994). *Barn halva priset*. Esbjerg: Sydjysk universitetsforlag.
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. I A. Ortony (Red.), *Metaphore and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression, and Bullying Others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.
- Roland, E., & Idsöe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. (G. Jefferson, Red.). Oxford, UK: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Sandström, C. I. (1991). *Utbildningens idéhistoria. Om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Schutz, A. (1964). The stranger: an essay in social psychology. I A. Schutz (Red.), *Collected Papers, vol II*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Shotter, J. (1984). *Social Accountability and Selfhood*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction (2:a rev upplagan)*. London: SAGE Publications Ltd.
- Skolverket. (1997). Vem tror på skolan (Rapport, 144). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1999a). Läget i grundskolan 1999. Stockholm: Liber.

Referenser

- Skolverket. (1999b). *Ständigt. Alltid. Skolans värdegrund. Kommentarer till läroplanen*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000a). *Attityder till skolan 2000 (Rapport, 197)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000b). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999. Arbetet mot mobbning och annan kränkande behandling. Undervisning om sex och samlevnad. (Rapport, 180)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2002). *Rapportering av regeringsuppdrag Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Red.). (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sundell, K., & Colbiörnsen, M. (1999). *De bortvalda barnen. Kamraters betydelse i grundskolans årskurs två (FoU-rapport 1999:10)*. Stockholm: Stockholms stad, Socialtjänstförvaltningen.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping: Linköping University, Department of Child Studies.
- Tholander, M., & Aronsson, K. (2002). Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. *Text*, 22(4), 559-595.
- Thorell, M. (1998). *Politics and alignments in children's play dialogue. Play arenas and participation*. Linköping: Linköping University, Department of Child Studies.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Tynes, S. R. (1991). The World's Children: Economic and social determinants of malnutrition. *Sociological Studies of Child Development*, 4 (Perspectives On and Of Children), 29-49.

Referenser

- Utbildningsdepartementet. (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Utrikesdepartementet. (1999). Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter. Stockholm: Informationsbyrån.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the Development of Children's Action*. New York: Wiley.
- Vetenskapsrådet. (1990). Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Elanders Gotab
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. I E. A. Forman & N. Minick & C. A. Stone (Red.), *Context for Learning Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press.
- Wessels, M. G. (1998). Children, Armed Conflict, and Peace. *Journal of Peace Research*, 35(5), 635-646.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Malden: Blackwell Publishers Inc.
- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woodhead, M. (1999). Combatting Child Labour. Listen to what children say. *Childhood*, 6(1), 27-49.
- Wootton, A. J. (1991). Obtaining an Object from a Young Child: The social organization of a set of practices. *Sociological Studies of Child Development*, 4 (Perspectives On and Of Children), 155-179.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk* (K. Ö. Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos AB.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole (Red.). Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Referenser

- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (rev upplaga). (A. Kozulin, övers) (Red.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Zackari, G., & Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Zarbatany, L., Van Brunschot, M., Meadows, K., & Pepper, S. (1996). Effects of Friendship and Gender on Peer Group Entry. *Child Development*, 67, 2287-2300.

Transkriptionssymboler

Symbol	Betydelse
[]	samtidigt / överlappande tal
_____	understrykning - betoning
?	frågeintonation
:	förlängning av ljud
,	fortsättnings- eller uppräkningsintonation
-	avbrott, avbrutet ord
--	avbrutet yttrande
VERSALER	extra kraftig röstvolym
o o	låg röstvolym
oo oo	viskning
" "	markerat annorlunda röst
* *	uttalat med skratt i rösten
()	osäker tolkning
(xx)	ohörbart ord
(())	icke-verbala aspekter, beskrivning av relevant information
(.)	mikro-pause
(..)	pause (kortare än 1 sekund)
(2s)	längre pause (i sekunder)



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik
Forskarutbildningen

BILAGA 2

2000-08-16

TILL FÖRÄLDRAR PÅ FÄLTKULLESKOLAN, KLASS 4 FÄRG

Jag heter Marie Bliding och är doktorand i pedagogik vid Göteborgs Universitet. Jag håller på att skriva min doktorsavhandling som handlar om barns samspel och sociala relationer i skolan.

Barn tillbringar en stor del av sin tid i skolan. En viktig del av skolvardagen handlar om sociala relationer. Skolan är en plats där man inte bara lär sig intellektuella färdigheter utan också social kompetens, något som betonas i läroplanen för grundskolan. Vi vet dock inte särskilt mycket om barns sociala lärande i skolan. Därför är det extra spännande och viktigt att forska om detta. Jag har genom barnens lärare NN fått möjlighet och tillåtelse att göra detta i ert barns klass. Under detta läsår kommer jag därför att delta i och följa klassen för att studera hur barns samspel och sociala relationer ser ut i skolan och hur barn gör för att skapa dessa.

Jag kommer därmed vara med barnen i klassen, både under lektioner och raster, under några dagar i veckan. Under denna tid skulle jag också vilja prata med barnen, både individuellt och i grupp, om hur de ser på och vill beskriva samspel och relationer i klassen. De kommer också att få göra några gruppuppgifter i syfte att skapa utgångspunkter att diskutera utifrån.

Det material jag får genom att vara tillsammans och prata med barnen i klassen kommer även att användas i ett större forskningsprojekt som för närvarande pågår vid Göteborgs Universitet under ledning av docent Solveig Hägglund, som också är min vetenskapliga handledare för mitt avhandlingsprojekt. Syftet med detta projekt, med namnet "Föreställningar om gemenskap och utanförskap" är att studera hur kamratgrupper skapas och vilken kunskap barn har om hur detta går till.

Gängse regler för sekretess och anonymitet i forskningssammanhang kommer att tillämpas. Skolans, klassens och barnens namn kommer inte att framgå i rapporter eller redovisningar.

Jag är väldigt glad för att jag har fått denna möjlighet att delta i ert barns klass och ser med spänning fram emot att få vara med barnen under detta läsår. För att kunna genomföra samtal och gruppövningar med barnen behöver jag ert samtycke. Jag är därför tacksam om ni fyller i talongen nedan och lämnar den tillbaka till skolan under nästa vecka. Jag hoppas också att jag får träffa er vid det första föräldramötet då jag kan berätta mer om mitt projekt.

Kontakta mig gärna om något är oklart.

Marie Bliding
tel 035 – 516 29

Jag samtycker
 samtycker inte

till att min dotter/son deltar i samtal och gruppövningar i forskningsprojektet om barns sociala relationer i skolan.

Barnets namn:

Klass:

Datum

Vårdnadshavares namnteckning