

Kompisar och Kamrater
Barns och ungas villkor
för relationsskapande i vardagen

Acta Wexionensia

Nr 90/2006

Pedagogik

Kompisar och Kamrater

Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen

Maud Ihrskog

Växjö University Press

Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet 2006.

Omslagsbilden är hämtad ur datamaterialet.

Skriftserieredaktörer: Tommy Book och Kerstin Brodén

ISSN: 1404-4307

ISBN: 91-7636-503-4

Tryck: Intellecta Docusys, Göteborg 2006

Abstract

Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationskapande i vardagen*. (Mates and Classmates. Children's and Young People's Conditions for Establishing Relations in Everyday Life). Acta Wexionensia nr 90/2006. ISSN: 1404-4307, ISBN: 91-7636-503-4. Written in Swedish with a summary in English.

The aim of this thesis is to create an understanding for children's and young people's mate relations when it comes to the creation of identity and socialisation, as well as to emphasise the formation of meaning and informal learning processes of these mate relations. This is seen from a child's perspective.

The study has an ethnographic approach in order to follow children's establishment of relations over time and in a process. The empiric data has been collected over a period of two-and-a-half years. The children were 12 years old when the study was initiated, and there are ten children in the examination. Via interviews, talks and correspondence I have been able to learn more about the children's leisure time, hobbies, extra-curricular activities, and their school environment. To conduct research with children for this study means that the data are collected on the children's terms.

My starting-point is that human identity is shaped by and in collaboration with others. Mead's symbolic interactionism is the main theoretical basis for my analysis. Other theoretical perspectives that have been useful are Habermas's theory on systems and life world, as well as Ziehe's theories on the cultural freedom of young people.

The result of this study shows that having a mate is crucial when it comes to the creation of a healthy identity. The relation between mates creates trust, confidence and mutuality. It promotes well-being in children and young people, and makes them feel loved. The mate relation becomes a confirmation of the fact that they are all right. Having friends is not the same as having mates. Many people have friends, for example classmates, which is a prerequisite for the creation of identification with others and a possibility to establish new mate relations. The problem is, though, that all children do not feel needed and loved by a mate and that it is difficult, especially when young, to establish new close relations.

The group becomes very important to the young people in their socialisation process. From the group they hope to receive, preferably together with another mate, confirmation, and the group determines whether they are good enough or not. The terms for the establishment of relations are to a large extent ruled by adult approaches and how the children's and young people's everyday life is structured. Since children and young people often spend time in an institutional world in which they establish relations, this has consequences for the adult professional pedagogues who work there. Perhaps one of the most important missions of the teacher training programme is to create awareness that children and young people have a need for belonging and togetherness. When you look at relations from a child's perspective, it is clear that they long for and try to create a working togetherness, and at the same time you realise how exposed they are when doing this.

Key words: Children, young people, childhood, ethnography, identity, social interaction, relations, socialisation

*Till Petra, Pontus, Paulin
och Tilda*

Förord

Jag vill tacka er forskarbarn av hela mitt hjärta! Så var den då klar ”boken” som ni kallade den. Ni såg fram emot att det skulle bli något skrivet om hur ni hade det. Nu är en avhandling skriven om er. Vi pratade om resultatet ibland, om vad det kunde tänkas bli och till vilken nytta. Nu hoppas jag att ni mina forskarbarn kommer att känna igen er i hur jag återgett era berättelser och på det sätt jag har tolkat er. Huruvida jag har kunnat framställa era upplevelser och erfarenheter så att de kan komma att bli till någon nytta för andra barn, vet vi inte så mycket om. Det vi däremot vet är att ni och jag har gjort vårt bästa.

Tänk så mycket fri tid ni spenderade på mig! Kommer ni ihåg några mötesplatser? Det var inte alltid så lätt för oss att få till tider och platser där det kändes naturligt för oss att vara. Jag kommer ihåg några gånger när allt blev helt fel. Vi hade missuppfattat varandra när det gällde på vilken sida av skolan jag skulle möta er eller när dagen och tiden då vi bestämt möte var som bortblåst i minnet, både hos er och hos mig. Många väldigt mysiga minnen har jag förstås också när några av oss såg på film eller när jag fick uppleva ett underbart dans- och musikframträdande eller när jag har fått besöka er i era hem och vi har fikats och pratat. Jag har uppskattat ert engagemang. Jag förklarade forskningsprocessen för er och ni ville vara med av hela ert hjärta både med bild och namn. Jag talade om att det inte är vanligt att man gör så utan man skyddar den som ingår i en forskningsstudie. Här kunde vi förstå ett barns perspektiv och ett vuxet perspektiv, vi förstod världen på olika sätt eller ur olika perspektiv. Jag förklarade också att jag hade någon ”som var som en lärare” som bedömde mitt arbete. Professor Christer Fritzell har varit min huvudhandledare och gett mig många kloka och goda råd på vägen. Tack Christer! Det har varit fler vid Växjö universitet som har hjälpt mig så att jag skulle kunna presentera mitt material på ett bra sätt. Min bihandledare fil. dr. Ingeborg Moqvist-Lindberg har stöttat mig på många sätt, jag är tacksam för det mod och den tillit som du har gett mig. Tack Ingeborg! En del av oss behöver extra stöd och det har jag fått genom fil.dr. Lena Fritzén som har gett mig handfast hjälp i slutet av arbetet. Tack Lena! Precis som ni forskarbarn förklarade för mig att ni behövde olika människor i er närhet till olika saker, har jag förstått att det gäller mig också. Tack än en gång Christer, Ingeborg och Lena jag har behövt er på olika sätt, ni har varit underbara!

Jag vill också tacka professor Leif Lindberg som var opponent vid mitt slutseminarium. Vid sin sida hade han min dåvarande doktorandkollega Lena Carlsson till sin hjälp, tack.

Vid Växjö universitet tilldelades jag ett stipendium som var öronmärkt för att som forskarstuderande vara vid något lärosäte utomlands i två månader. Jag fick förmånen att vara vid NOSEB; Norsk senter for barneforskning vid Trondheims tekniska universitet. Det var en särskild känsla att vara i en grupp där alla gruppens medlemmar hade samma fokus, barnet i forskning. Tack till er alla för en mycket givande tid!

Ni forskarbarn beskrev att det är skillnad på vilka man är lite närmare och vilka man är lite längre bort ifrån. Ni berättade också om svårigheten med att tillhöra eller inte tillhöra en grupp att ibland vilja vara med men att inte få det. Man kan inte säga att det är likadant när man är vuxen det är inte lika centralt, men

jag känner igen det. Jag har också ingått i en grupp med forskarstuderande. De är nu filosofie doktorer; Lena Carlsson, Gill Croona, Carina Henriksson, Susanne Linnér, Stefan Lund, Ia Nyström och Daniel Sundberg. I denna grupp har också Marianne Lundgren, Marita Rosell och Jan Håkansson ingått och de har sina disputationer framför sig. Vilket gäng vi har varit och så mycket roligt vi haft ihop! Tack till er alla! Det har dock redan märkts efterhand som forskarstudierna är klara att vi går olika vägar och att gruppen inte är en självklarhet längre. Ett tack vill jag också rikta till Lena Stenmalm-Sjöblom som varit med både i och utanför gruppen.

Tack till fil.dr. Barbro Morsing och kommandörkapten Göte Permerin som har språkgranskat mitt arbete, samt till Ramona Anttonen för den engelska översättningen.

Ni forskarbarn tyckte att föräldrar och syskon var viktiga för vem man blev, det var i hemmet som man fostrades. Därför ska jag passa på och tacka min mamma Ingrid Stenman som betyder väldigt mycket för mig och som alltid har varit ett stort stöd. Tack Mamma! Min syster Lise-Lott Berg vill jag tacka för hjälp med avhandlingsarbetet, men mest för kärleksfull omtanke.

Familjen i övrigt betydde mycket för er, det var där ni landade när ni hade varit ute och testat era erfarenheter med jämnåriga. Min familj betyder också mycket för mig det är där många av vardagslivets relationer finns, som påverkas av det sammanhang man ingår i. Min make Börje, våra tre barn; Petra, Pontus och Paulin tack för att ni finns, jag älskar er alla. Vår familj har dessutom utökats med en ljuvlig liten Tilda, Börjes och mitt första barnbarn.

Men det som det hela handlade om egentligen i vår forskning var hur betydelsefullt det var för er att ha några att vara tillsammans med. Ni lärde mig att det behövdes närhet, tillit, ett förtroende, en ömsesidighet till en eller flera kompisar för att känna sig älskad och behövd, vilket kunde vara ett krävande arbete att få till stånd. Lyckas man inte med det får man umgås med kamraterna eller ha många fritidsaktiviteter. Jag var inte medveten om detta när forskningsstudien startade.

Jag behöver också kompisar, kamrater och vänner. I ett avhandlingsarbete är det mest kamraterna man behöver, det blir i detta fall arbetskamrater, kollegor som stöder och hjälper till och kritiskt granskar ens arbete. Tack till er alla!

Kompisarna är de som man är tillsammans med och behöver diskutera annat än avhandlingsarbete med. Tack till er!

Vännerna, är som ni sa, de man har lite längre bort, som man skriver och ringer till ibland och inte några man behöver tacka i ett avhandlingsarbete.

Men kompisar, kamrater och vänner är de som vi alla behöver.

Jag tillägnar denna avhandling er mina forskarbarn, mina egna barn och mitt barnbarn och de barn som eventuellt kan få nytta av min forskning.

Växjö, april 2006

Maud Ihrskog

Innehåll

Innehåll	5
1. Inledning	9
Syfte	14
Avhandlingens disposition	15
2. Barndom som historisk kulturell och social konstruktion	17
Barndom i ett historiskt perspektiv	20
Barndomens kulturella och sociala förändring	22
Förändrat föräldraskap	24
Barndomens paradigmskifte eller det nya barndomsparadigmet	26
Skolan och fritiden	28
Identitet, relationer och social kompetens	29
Vänskap och vänskapsrelationer	30
3. Teoretiska utgångspunkter	33
Social interaktion	34
Skapande av mening	35
Jagmedvetenhet	36
Identifikationsprocess	36
Attitydövertagande	37
Sammanfattande reflektioner	37
Social respons	38
Kulturella villkor	38
Socialisationsprocessen	40
Identitetsbildning i ett socialpsykologiskt perspektiv	41
Relationen mellan individ och samhälle	41
Sammanfattande reflektioner	42
4. Att forska med och om barn	43
Barnperspektiv – Barns perspektiv som fenomen	43
Hur gör man då?	46
Etnografisk metod	48
Databildning	51
Urval	51
Bortfall	52
Forskningsprocess	53
Kulturorientering i närmiljön	55
Kulturorientering i skolan	55
Fortlöpande kontakt	56
Barnen blev ungdomar	56
Översikt över databildningen	57
Forskningsprocessens glädjejämnar och svårigheter	58

Etiska frågor.....	61
Forskningsetik.....	63
Analysprocessen.....	67
Analys på tvären.....	69
Validitets- och giltighetsaspekter.....	70
Tillförlitlighet.....	71
Överförbarhet.....	71
Pålitlighet.....	71
5. Barnens livsvärld.....	74
Barnet i familjen.....	75
Barnet i institutionell verksamhet.....	76
Barnet i vardagsmiljön.....	77
Sammanfattande reflektioner.....	80
6. Kamratrelationer i olika sociala kontexter.....	81
Innebörden av att vara en vän, kamrat eller kompis.....	81
Kompisrelationen under den fria tiden och på den organiserade fritiden.....	82
Den fysiska miljöns utformning för relationen.....	84
Den ideala miljön.....	84
Den icke-stimulerande miljön.....	85
Ovänlig barn-miljö.....	86
Skolan som en social och kulturell mötesplats för relationsskapandet.....	87
Skoldagens betydelse för kompisrelationer.....	89
Relationen i skolans arbetsformer.....	92
Mat, prat eller både och?.....	94
”Eldorado” eller ”Helvete”?.....	96
”Det tar tid förstår du”!.....	97
”Vi och Dom”!.....	99
”Arg så det kokar”!.....	102
Förväntningar på nya kompisrelationer inför år 7.....	104
Sammanfattande reflektioner.....	106
7. Förutsättningar för kompisrelationer i år 7.....	108
Vuxnas förhållningssätt i skola och på fritid med fokus på kamratrelationer.....	116
Sammanfattande reflektioner.....	118
8. Kompisrelationen i ungdomsdiskursen.....	119
Symboler i ungdomsdiskursen.....	120
Kodning i ungdomsdiskursen.....	122
Kompisrelationens innebörd.....	126
Moraliskt handlande – en aspekt i kompisrelationen.....	128
Kroppslig förändring.....	131
Relation till det motsatta könet.....	133
Förändrade fritidsvanor.....	135
Droger och våld.....	136
Framtiden, oro eller förtröstan.....	137
Sammanfattande reflektioner.....	139
9. Brustna illusioner.....	141
Att vilja men inte kunna skapa kompisrelationer.....	142

Att vilja och kunna skapa kompisrelationer	143
Att kunna men inte vilja skapa kompisrelationer	144
Svårigheten att gå ur och in i grupper	144
Sammanfattande reflektioner	147
10. Empirisäcken knyts samman.....	148
Likhet som drivkraft.....	148
Fritidsaktiviteter befrämjar inte kompisrelationen	149
Vuxna i skolan motverkar skapandet av kompisrelationer	150
Betydelsen av förändrade livsvillkor.....	151
Känslorna styr	153
Kompisskap som meningsskapande.....	154
Sammanfattande reflektioner	155
11. Diskussion.....	157
Didaktiska implikationer	158
Summary	163
Referenser	174
Bilagor	185

1 Inledning

Barn befinner sig i grupper av jämnåriga större delen av dagen och i många år under sin barndoms- och ungdomstid. De är tillsammans med andra barn vare sig de vill eller inte. Det är tillsammans med andra barn de identifierar sig, och det är tillsammans med jämnåriga de socialiseras in i den kultur och i det samhälle de lever. Ändå är det inte så att alla barn blir accepterade av andra barn. Vissa barn har synpunkter på hur andra barn skall se ut, hur de skall vara och hur de skall uppträda. Genom att avvika kan det bli så att vissa barn inte duger för andra barn. Ibland är det svårt för de utsatta barnen att veta varför de inte räknas. Barn kan inte enbart vara hänvisade till varandra, de behöver vuxna som svarar för att de mår bra och att de har det bra. När barn vistas i grupp inom formella institutioner som exempelvis förskola, skola och fritidshem utgörs de vuxna av professionella pedagoger.

Som fritidspedagog, och senare som universitetsadjunkt inom fritidspedagogutbildningen och lärarutbildningen, har jag särskilt kommit att intressera mig för vad som gör att vissa barn har kamrater och andra inte har det. Vad utgör grunden för en kamratrelation? Det var den fråga som tidigt kom att väcka mitt intresse. För att något utreda den frågan kom jag under tidigt nittiotal att genomföra två mindre studier, vars resultat kom att leda fram till avhandlingens forskningsfrågor. Den inledande studien genomfördes med yngre barn på fritidshem och den andra med äldre barn (12 år) i skolan.

Den inledande studien (Ihrskog, 1993) hade fokus på hur barnen uppfattade sig själva i relation till kamrater. Barn som var inskrivna på två olika fritidshem och som gick i första och tredje klass intervjuades. I studiens resultat framkom tre olika strategier för hur barnen förhöll sig till varandra, när de tog kontakt för att skapa en relation med en kamrat; de satte sig bredvid någon när de ville vara med och leka, de tog saker från den som höll på att leka och som de ville leka med eller, de frågade om de fick vara med och leka. När det gäller den sistnämnda strategin, kan man säga att barnen hade en social kompetens. Dessa barn visste på vilket sätt de kunde närma sig kamrater för att skapa något slags social relation. Alla barn som ingick i studien verkade ha kamrater, men inte alltid den kamrat som de skulle vilja leka med. Barnen uppfattade det som om alla barn på fritidshemmet hade kamrater. Om det uppstod konflikter som barnen inte själva kunde lösa förlitade de sig på att de vuxna - pedagogerna - skulle ingripa. Att vara ovänner ibland var något som barnen ansåg hörde till. De retades, bråkade, ville inte göra samma saker, eller följde inte spelets regler. För att bli vänner igen fanns olika strategier. En strategi var att de först gick ifrån den plats eller de per-

soner där konflikten uppstod och sedan kom tillbaka när de ville vara med igen. Den andra strategin var att de glömde bort det hela eller låtsades som om ingenting hade hänt. Den tredje var att de bad om förlåtelse. Barnen visade på olika förmågor att lösa konflikter, som eventuellt handlade om varför konflikten uppstod och hur viktig den konflikten var för barnet. Barnen hade med andra ord olika strategier för att skapa relationer och för att bevara dem. Alla barn som hade syskon sade att de lekte med syskonen när de inte hade någon annan att leka med, men att syskonen inte var deras kamrater och att leken med syskonen ofta bestod av bråk. Min tolkning var att tillsammans med syskon visade de sin ilska och sina aggressioner och lärde sig genom det att lösa konflikter. Barnen var överens om att man inte hade vuxna som kamrater. Barnen i denna studie verkade nöjda med sin situation beträffande hur de skapade kamratrelationer. De litade också på att de skulle få hjälp av pedagogerna om och när de inte lyckades med relationsskapandet själva. Pedagogerna på dessa fritidshem hade, enligt barnens utsagor, lyckats nå målet att stödja barnens kamratrelationer. Jag fann i studien att kamratskapet var mycket centralt i barnens liv och att pedagogerna – de professionella – har ett stort ansvar i den processen.

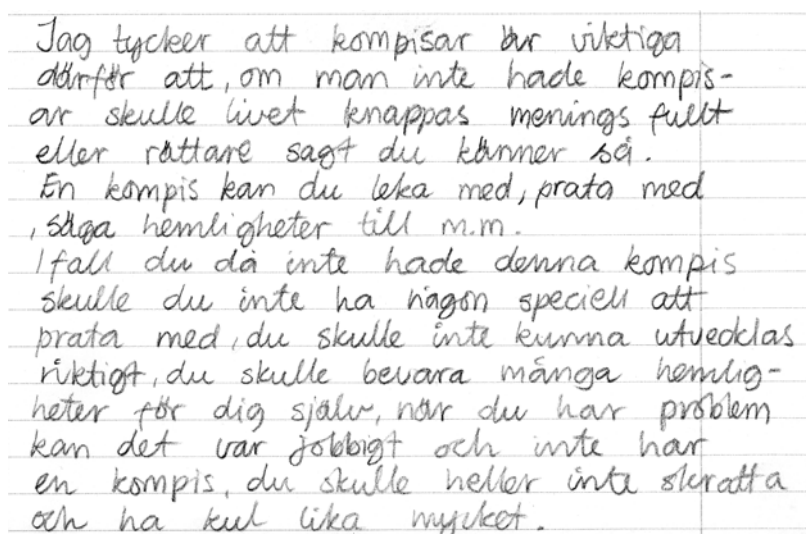
Utifrån de yngre barnens syn på kamratskap blev jag intresserad av äldre barns erfarenheter av kamratskap. Därför genomförde jag min andra studie i år 6 i skolan. Jag ställde frågor utifrån vad de tyckte var viktigt eller problematiskt ifråga om kamratrelationer i skolan och på fritiden. Klassen bestod av 23 elever. Vi hade en diskussion tillsammans i klassen om hur barnens dag såg ut utöver skoltiden, hur de disponerade sin tid och vad de gjorde på fritiden.



Figur 1.1 "Utan vänskap skulle ingen klara sig".

För att ge utrymme för andra uttryckssätt än det verbala språket bad jag dem att teckna en bild över vad de tänkte på när vi pratade om kamratskap. Det blev teckningar på kamrater som visade sin tillgivenhet genom att se på varandra, genom att ta på varandra och genom att ge uppmuntrande ord till varandra. De ritade bilder, som visade att någon var ledsen och någon som tröstade. Det var teckningar av när någon ingick i en aktivitetssituation såsom fotboll, ridning, bordtennis, dataspel, tv-tittande. Någon ritade djur och en elev ritade en bild av en klocka, sig själv och en hund.

Att diskutera i grupp visade sig bra för att få fram mångas åsikter, samtidigt som jag fick tillfälle till observation. Eftersom det visade sig svårt att få alla att komma till tals i den stora gruppen, bad jag dem även att skriva om innebörden av kamratskap. Då skrev barnen om både positiva och negativa erfarenheter.



Jag tycker att kompisar är viktiga
därför att, om man inte hade kompis-
ar skulle livet knappas meningsfullt
eller rättare sagt du känner så.
En kompis kan du leka med, prata med
, säga hemligheter till m.m.
I fall du då inte hade denna kompis
skulle du inte ha någon speciell att
prata med, du skulle inte kunna utvecklas
riktigt, du skulle bevara många hemlig-
heter för dig själv, när du har problem
kan det var jobbigt och inte har
en kompis, du skulle heller inte skratta
och ha kul lika mycket.

Figur 1.2 "Jag tycker att kompisar är viktiga".

Alla barnen tyckte att kamratskap var mycket viktigt. I denna grupp blev det tydligt att de använde sin fritid till att vara tillsammans med någon. De ville ha kamrater att göra saker tillsammans med. Det kunde vara allt ifrån att "bara vara" till utövandet av fritidsaktiviteter. "Att vara tillsammans med någon" innebar för dessa barn att: få prata, göra läxan tillsammans, spela kort, lyssna på musik, spela tv-spel, "gå på stan", sova över hos varandra, äta tillsammans eller vara tillsammans på fritidsgården. Den största delen av fritiden bestod helt klart av att vara tillsammans med kamrater. De ville ha någon att vara med, eller uttryckt från ett annat perspektiv, de ville inte vara ensamma.

Barnen beskrev hur en kamrat skall vara och hur man själv bör vara som kamrat. Man skall vara glad, snäll, ärlig, hjälpsam, pålitlig och man skall kunna skratta ihop. De betonar att det är genom att vara en kamrat själv som man får kamrater. En kamrat är någon man kan lita på och det är någon som man kan anförtro sig åt. En kamrat är någon man delar sin glädje med, men också de svåra sakerna i livet. En flicka beskrev att det kanske framförallt är när det gäller svåra saker som man måste ha en kamrat att dela sina bekymmer med. Hon uttryckte det så här: *”Tänk om det var just du som hade det dåligt i barndomen och inte hade några kompisar, hur ska den personen ha det i framtiden”*.

Att ha en kompis innebär att man får hjälp vid vissa svåra situationer *”typ när föräldrarna skiljs, eller när någon dör”*. En kompis stöder och stöttar *”hon för-svarar mig när jag är utesluten eller tröstar mig när jag är ledsen”*.

Kamratskapet påverkas också av hur duktig man är kunskapsmässigt i klassrummet. Några barn beskrev att de oftast umgicks med *”likasinnade”* då det gällde studieresultat och om de var på lika nivå så hjälpte de varandra med läxan. De ville vara tillsammans i skolan med dem som hade ungefär samma studieresultat och de skämdes om de visste att de var sämre. De ansåg att de som var duktigare kunskapsmässigt ofta hade en annan attityd, de var lite *”stöddiga”*.

Kamratgruppen utgjordes oftast, visade det sig, av en krets med barn som bodde nära varandra. Hade barnen kamrater som bodde längre bort fick de förlita sig till att de vuxna skjutsade dem. När barnen, som i denna grupp blivit äldre vidgades naturligtvis kamratgruppen till att omfatta ett större geografiskt område, eftersom de då kunde klara sig bättre på egen hand. De hade valt fritidsaktiviteter i större utsträckning efter vad kamraterna hade valt och anpassade sitt intresse efter detta. Vilka val av aktiviteter det blir är ofta beroende av hur utbudet och närheten till aktiviteterna ser ut. Bland barnen i denna studie var fotboll ett stort intresse på grund av att det fanns en fotbollsförening i området och de hade valt det därför att kompiserna också spelade. Barnen hade också andra organiserade fritidsaktiviteter såsom musikundervisning, balett, teater, ridning, fotboll, tennis, golf o.s.v. Barnens tid är deras egen tid, den används till något som är viktigt och bra för dem själva. De är visserligen styrda av klockan genom inrutade aktiviteter, tiden till spontana aktiviteter är begränsad, men de verkar nöjda med hur de tillbringar sin tid. Det som har varit en självklarhet under stora delar av *”barnets århundrade”* att vara delaktig i hemmets skötsel eller försörjning, är inte aktuellt för dessa barn.

Att ha kamrater som är jämnåriga är viktigt, då finns skolan och gänget som en gemensam referensram. Ett av barnen hade en kompis som var ett år äldre än honom, alltså 13 år, vilket kunde innebära begränsningar. I detta fall kom den äldre pojken in på fritidsgården vilket inte den yngre gjorde. Ibland innebar detta att de fick dela på sig på grund av ålder och ibland att de fick välja en annan sysselsättning där åldern inte var avgörande.

Betydelsen av att ha jämnåriga kamrater beskrivs av en flicka så här: "När det gäller kärleken t.ex. kan jag inte gå till mina föräldrar och prata om det, jag kan bara prata med mina kompisar om det för de är lika gamla och förstår mig".

Att ha kamrater av det egna könet är också en nödvändighet, eller som en pojke sade "är man kille skall man ha en killkompis". De barn som hade kamrater av motsatt kön var noga med att berätta att det var för att deras familjer alltid hade umgåtts eller att de hade gått på "dagis" tillsammans. De påpekade att relationen var av en högst privat karaktär. Men de flesta av barnen i denna studie såg också fördelar med att ha kompisar av det motsatta könet i sin kamratkrets. De umgicks, hade roligt, och lärde sig om det motsatta könet lite på avstånd. Det är bra att ha en "killkompis" till hands, när man som flicka blir intresserad av någon pojke. Kamratkretsen utgör en kärna i livet och den vill man vara delaktig i "man kan inte ha kul om man inte har några kompisar".

De barn som jag mötte i den här klassen såg det som en nödvändighet att ha kamrater, men inte som en självklarhet. De beskrev "arbetet" med att ha en kamrat och att vara en kamrat att det är ett givande och tagande. Barnen beskrev tankar, ord och känslor för hur det skulle vara att inte ha kamrater. Några av dem beskrev problematiken kring utanförskap, varför de inte var delaktiga i kamratgruppen, samt hur de i vissa fall tagit sig ur utanförskapet.

Det är väldigt viktigt att ha en kompis när man känner sig ensam. Fast ibland så kan de vara väldigt taskiga. Tex att stöta ut någon som inte passar en själv. Jag har aldrig gjort det eftersom jag vet hur det är. Jag har nämligen varit med om det. Det finns en i min klass som alltid ska vara störst och best. Och när han märker att någon kan mycket mer, då så tar han hjälp av sina kompisar och gör mig nedstämd. Det händer

Figur 1.3 "Det är väldigt viktigt att ha en kompis".

De båda studierna uppmärksammade mig på några centrala frågor som lett till ett antal ställningstaganden i mitt avhandlingsarbete. För det första att barn är i stort behov av sina kamrater och att de oroas över att relationen till kamrater inte ska fungera. För det andra att barnen verkade se en skillnad mellan att vara kamrat och att vara kompis med någon. I de båda inledande studierna, som beskrivits kortfattat ovan, var kamratrelationen och dess innebörd i fokus. Kompis var för mig ett slangord, som jag inte kunde använda mig av i ett vetenskapligt sammanhang. Vad jag då inte visste, utan har lärt mig under resans gång av mina informanter, är att det ligger en gradskillnad i innebörden av att vara en kompis eller att vara en kamrat. Kamratskapet utgör en källa, en grund, där kompisrelationer kan uppstå och bevaras. Kompis kan man bli om man har vissa likheter och om man har en grundläggande kompetens som är nödvändig för varje individ, nämligen att kunna skapa relationer och att kunna bevara dem. Avhandlingens fokus riktar sig därför mot kompisrelationens innebörd, d.v.s. man måste ha kunskap om vad en kompisrelation är, eller vad det är som gör att barnet har kompisar eller inte, men också hur det är att vara en kompis. För det tredje uppmärksammades jag på svårigheten att nå fördjupad förståelse för barns och ungas sätt att definiera kompisrelationer. Enstaka möten med barn, där de berättar, ritar och skriver, ger inte tillräckligt djup. En studie om kompisrelationer är ett långsiktigt projekt i vilket jag som forskare måste utveckla ett ömsesidigt och förtroendefullt förhållningssätt till barnen. För det fjärde uppmärksammades jag på att en studie om kompisrelationer inte kan avgränsas till fritidshemmet och/eller skolans värld. Den måste med nödvändighet innefatta barnets hela livsvärld för att nå tillfredställande djup. För det femte och sista blev jag klar över att det är barnens perspektiv på kompisrelationer som är mitt huvudintresse och inte vuxnas syn på barns relationer till kompisar.

Mot bakgrund av dessa ställningstaganden har jag valt att fördjupa mig i en aspekt som i ett barns perspektiv är meningsskapande, nämligen att vara tillsammans med jämnåriga. Under den tid som vi kallar barndom är barn och unga till stor del hänvisade till att vara tillsammans med jämnåriga inom ramen för institutioner som förskola, fritidshem och skola. Med ökande ålder tillbringar barnen mer utanför de vuxnas synfält, vilket betyder att de vuxna har mindre insyn i vad som pågår mellan barnen (jfr Heurlin - Norinder, 2005). Jag har valt att följa barn från 12 till 15 års ålder, eller mera bestämt under övergångsfasen mellan att vara barn och ungdom, för att få kunskap om vad det innebär att ha jämnåriga att umgås med. Genom att vara delaktig tillsammans med barnen är mina intentioner att kunna synliggöra innebörden av relationer ur barnens perspektiv.

Syfte

Mot bakgrund av mitt intresse om barns perspektiv är syftet med denna avhandling att skapa förutsättningar för förståelse av barns och ungas kompisrelationer med avseende på identitetsbildning och socialisation, samt att belysa meningsskapande och informella läroprocesser i dessa kompisrelationer. Relationernas betydelse för identitetsskapandet analyseras först och främst på individnivå, men

relationernas betydelse för socialisationsprocessen inbegriper även spänningsfältet mellan individ och samhälle.

Mina forskningsfrågor är således: Vilken betydelse har relationen till kompisar för barns identitetsbildning och socialisation? Vad innebär kompisrelationen för barns meningsskapande och informella läroprocesser?

Avhandlingens disposition

I avhandlingens *Inledning* har studien presenterats genom mitt forskningsintresse och studiens syfte. Avhandlingens disposition för övrigt är följande:

I kapitel 2 beskrivs *Barndom som en historisk, kulturell och social konstruktion*. Barnet och dess anknytning till en social omvärld ses i ljuset av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Utifrån tidigare forskning om barndom märks över tiden en förändring i synsättet på barnet där forskningen fokuserar på barns perspektiv och ett paradigmskifte har skett vad gäller barndomsbegreppet. För att förstå kontexten där barnen skapar och skapas av sin omgivning för att åstadkomma en förmåga att leva i en social värld, är forskning om identitet och barns förmåga till social kompetens och sociala relationer relevanta områden för denna avhandling.

I kapitel 3 redogörs för *Forskningsperspektiv och teoretiska utgångspunkter*. Forskningsperspektivet utgår från teoribildningen symbolisk interaktionism, där människan ses som socialt handlande och som skapad som social varelse genom mötet med andra människor. Kommunikationen mellan individer och samhälle utgör också en nödvändighet i forskningsperspektivet, liksom centrala begrepp som kultur, socialisation och identitet.

I kapitel 4 behandlas komplexiteten i *Att forska med och om barn* utifrån barns perspektiv. Studiens problemställning och forskningsperspektiv motiverade valet av att göra en longitudinell etnografisk studie. I kapitlet beskrivs tillträde till forskningsfältet, urval, forskningsprocessens genomförande, studiens etiska spörsmål och analysförfarandet.

Resultatet omfattar kapitel 5 t.o.m. kapitel 10. Detta är barnens/ungdomarnas bidrag till studien, där jag med teoretiska redskap analyserar deras berättelser. Kapitel 5 utgår från barnens beskrivning av sina levnadsvillkor, vid tiden för vårt första möte. De är födda 1987 och skulle under året fylla 12 år. Som en tolkningsram kring barnens berättelser om sin uppväxt, har jag använt delar av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell för hur människor påverkas och påverkas av sin omgivning.

I kapitel 6 beskrivs barnens definitioner av kompisar och kamrater och vad kompisrelationer och kamratrelationer har för innebörd för dem. Kapitlet handlar om barnens relationsskapande i sitt vardagsliv, på fritiden och i skolan när de gick i

år 6. Det handlar också om de förväntningar barnen hade på att kunna skapa nya kompisrelationer i skolan i år 7. Det teoretiska perspektivet utgår från Meads symboliska interaktionism.

I kapitel 7 redovisar jag vad ungdomarna genom brev delgett mig av sina erfarenheter från år 7. Breven handlar om hur det går till att skapa nya relationer i skolan, vad de anser om kamrater, om skolan och om de vuxnas förhållningssätt. Mitt teoretiska perspektiv utgår här ifrån Habermas samhällsteori om system och livsvärldsperspektiv för att kunna tolka ungdomarnas berättelser.

Kapitel 8 behandlar den ständiga frågan om hur det är att vara ung. Kompisrelationen får utifrån ungdomssymboler som påverkar dem, t.ex. kläder, medier och droger, en ny dimension. Ungdomarna beskriver att deras kompisrelationer ger mening åt vad de väljer att göra på sin fritid och vad de kan vara med och påverka. Än en gång behöver jag nya teoretiska verktyg. För att förstå ungdomskulturen utgår jag från Ziehes teori om ett modernt samhälle med en sociokulturell friställning samt teorier inom ungdomskulturforskning.

Kapitel 9 beskriver ungdomarnas olika förutsättningar för skapa nya kompisrelationer i de högre skolåren.

Kapitel 10, som är det sista resultatkapitlet, knyter ihop empirisäcken. Under tiden som studien har pågått, två och ett halvt år, har mycket hänt som påverkat ungdomarna. Jag återvänder till delar av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell.

Kapitel 11 utgör *Diskussion och didaktiska implikationer*. Studiens resultat diskuteras, tillsammans med tidigare forskning och mina teoretiska perspektiv, med fokus på att kunna ta tillvara barnens och ungdomarnas erfarenheter inom fritidsverksamhet, skola och lärarutbildning.

2 Barndom som historisk kulturell och social konstruktion

Genom samhällets förändringar historiskt, kulturellt och socialt kan vi ana att även barndomen förändras. Samhället har tagit politiska beslut som påverkar våra liv; frågor som t.ex. rör arbetsmarknad, bostadspolitik och sociala insatser. Dessa beslut får också konsekvenser för barnens livssituation, uppväxt och barndom. Genom politiska beslut, olika kulturella levnadsförhållanden och skilda uppväxtvillkor ter sig barndomen olika för barnen. De vuxnas beslut och förhållningssätt genomsyrar barndomen.

”Childhood is understood as a social construction. As such it provides an interpretive frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies” (Prout & James, 1990, s. 8).

Det nyfödda barnet omhändertas oftast på ett mycket bra sätt i vårt land. Den tekniska utrustningen på våra födelseanstalter är avancerad, barn och moder får en bra vård. Av antalet tusen födda barn i Sverige dör i genomsnitt inte fler än tre före fem års ålder, vilket är ett mått på välfärd, där Sverige ligger främst i världen (UNICEF, 2003). Vår sociala välfärd gör det också möjligt för den blivande modern att gå på kontroller på mödravårdscentralen under graviditeten. Där kontrolleras fostrets utveckling, vikt och längd mäts och moderns hälsotillstånd undersöks. Modern får här också råd om hur hon bör leva under tiden hon bär på sitt foster beträffande kost och motion och avhållsamhet gällande rökning, alkohol och övriga droger. I vårt land räknar man också med att fadern tar aktiv del i information och utbildning. När barnet är fött gör barnvårdscentralen en uppföljning av det allmänna hälsotillståndet och ger förebyggande hälsovård genom information och vaccinationer. Föräldrarna får i allmänhet också erbjudan om deltagande i ”föräldragrupper”, en utbildning där föräldrar träffas och diskuterar sina barn och hur det är att vara förälder. Man diskuterar områden som förlösning och amning, barns utveckling, kostråd, skötsel och barnsäkerhet. Barnvårdscentralen följer upp och kontrollerar barnets hälsa från födelsen tills barnet börjar skolan, då skolhälsovården tar vid. Utvecklingen av barnhälsovården har över tiden gått från enbart fysisk kontroll till fokus på psykosocial utveckling för att även inkludera relationernas betydelse. Varje ny liten människa behöver få

älskas förbehållslöst för att hon är den hon är. I relation till i första hand modern byggs ett samspel upp. Det lilla barnet måste ha minst en person att ”knyta an till”, där det skapas en god relation (Stern, 1991). Förutsättningar för att senare i livet etablera positiva relationer grundläggs genom att en grundtrygghet skapas med viktiga andra (Stern, 1977).

Utifrån ett utvecklingsekologiskt synsätt påverkas människan av den omgivande miljön. Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell utgår ifrån vilka förutsättningar och vilken process som ligger till grund för människans utveckling. Modellen bygger på att interaktion och samspel sker på fyra nivåer; mikro, meso, exo och makro och därigenom bildar system. Modellens första nivå mikro, utgår från det lilla barnet och dess närmaste omgivning, mor och far och eventuella syskon. Barnet ingår dock inte bara i ett mikrosystem utan efterhand utgör kamrater, grannar, barn och vuxna i förskola olika mikrosystem. Relationer mellan systemen påverkar barnet och dess utveckling och bildar den nivå som kallas mesonivå. Här ingår barnet som en fysisk person och det är viktigt för en socialisationsprocess att det finns kopplingar mellan de olika systemen. Forskningsresultat där man har följt små barn som varit inskrivna på daghem, visar att det enskilda barnets projekt är att få höra ihop med någon eller några av de andra barnen. Det enskilda barnets socialisation och utveckling är intimt förknippad med att ha andra barn som referensgrupp. Det är en nödvändighet för barnets normbildning, gränssättning och identitet (Dencik, 1995). I det utvecklingsekologiska systemets nätverk genomgår barnet frigörelseprocesser. Det sker när barnet lämnar något som är gammalt och invariant för att bege sig ut till något nytt och okänt. Den nivå som kallas för exonivån befinner sig lite längre ut ifrån barnet och påverkar indirekt, vilket sker genom de vuxnas beslut i samhället eller genom föräldrars utbildning och position. Den yttersta nivån, makronivån, inbegriper samhället i stort med dess ideologi, synen på barn och på barndom och vilken betydelse den har. Alla dessa nivåer ingår alltså i ett system där man ser utvecklingen hos barnet som resultat av processer i samspel med den närmaste omgivningen och med samhället i stort.

Mikrosystemet inbegriper mönster av aktiviteter, roller och relationer vilket innebär att personliga relationer är av vikt för människans utveckling (Bronfenbrenner, 1979).

”Learning and development are facilitated by the participation of the developing person in progressively more complex patterns of reciprocal activity with someone with whom that person has developed a strong and enduring emotional attachment and when the balance of power gradually shifts in favour of the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, s.60).

Genom att barnen ingår i olika system samtidigt, möter de människor som har olika roller och de intar själva olika roller gentemot andra. I detta samspel utvecklas relationer genom att man ger varandra uppmärksamhet. I en relation som präglas av ömsesidighet och värme växer aktiviteter och inlärning till en interak-

tion. Men relationer kan också präglas av kyla, fientlighet och makt och leder självfallet då inte till samma positiva utvecklingsprocess (Andersson, 1986).

I mikrosystemets mellanrum, mesonivån pågår också interaktioner som barnet är direkt påverkat av. Genom relationer, roller och aktiviteter på individnivå börjar en viss frigörelseprocess. Tiden i ett litet barns liv tillbringas mest tillsammans med vuxna. Efter hand finns utrymme för barnet att få vara för sig själv, att klara sig små stunder utan vuxna. De ”egna” stunderna utan vuxna byts så småningom ut mot tid att vara tillsammans med jämnåriga. För skolbarnet utgör kamratgruppen en mycket betydelsefull arena som behövs för att skapa en frigörelseprocess från föräldrarna. Kamraterna och gänget blir ofta ett livsrum under de kommande åren (Goldinger och Magnusson, 1988). Skolbarnet ger sig ut i föreningslivet t.ex. för att odla sina intressen. Där möter de återigen nya kamrater. Vid byte av skola t.ex. utvidgas kontaktnätet och frigörelseprocessen ökar. På grund av att barnens kamrater upptar alltmer av deras tid, har de vuxna inte längre samma tillträde. De vuxna är tillfälligt inte så betydelsefulla längre. För ungdomarna är det självklart att de vuxna får hålla sig i bakgrunden, men för vuxna kan det vara ett dilemma (a.a.).

I relationen mellan mikro- och mesonivå är barnen direkt involverade. På makro- och exonivå är barnen indirekt involverade. De övergripande ekonomiska, politiska och legala förhållandena som finns i samhället påverkar arbetsmarknad och välfärdsfördelning och institutioner som t.ex. förskola, skola och fritidshem. För det enskilda barnet är barndomen en betydelsefull period i livet. Det är i denna period som barnen skall formas av omgivningen för att bli dugliga medborgare som vuxna, ett investeringstänkande, en uppfattning som finns hos en del föräldrar och andra vuxna. Barndomsbegreppet är ett bestående begrepp i samhället. På så sätt ser barndomen ut att vara ett konstant tillstånd där det enskilda barnet ingår (Qvortrup, 1994a). Men samhällets villkor förändras under tiden som barnet växer upp. Qvortrup liknar barndomen vid en ”kasse” som fylls på med nya barn när andra barn växer ur den. ”Kassen” finns där och påverkas och därmed påverkas även det enskilda barnets barndom. Därför betyder begreppet barndom för samhället att det måste finnas barn, utan barn finns inget samhälle men begreppet barndom består och påverkas av förändringarna. Därför menas att barndom är en historisk, kulturell och social konstruktion (a.a.). Utifrån vilka normer som ska gälla för sociala handlingar, har samhället uttryckt vad som utgör en social kategori (Fornäs, 1994).

Alltså påverkar alla nivåerna i det utvecklingsekologiska synsättet och relationerna däremellan barnen, vissa direkt och andra indirekt. Genom att se på barnets utveckling på ett sätt där barnet utvecklas genom samspel med sin omgivning skapas ett relationellt perspektiv.

Barndom i ett historiskt perspektiv

För att förstå barnens situation och deras barndom finns vinningar att göra genom att se på barndomen ur ett historiskt perspektiv och hur den har förändrats över tid. Barndomen är alltid historiskt, kulturellt och socialt betingad. Den ter sig olika beroende på vilken tidsperiod vi befinner oss i, vilket samhälle vi lever i, vilken samhällsklass vi ingår i och vilket kön vi tillhör. Den ter sig också olika beroende på om det är barn eller vuxna som betraktar eller beskriver den (Sandin, 1986, BO, 1997, BO, 1999). I Ariés (1973) uppmärksammade och kritiserade historik över barndomen under ”den gamla regimen” i Frankrike, d.v.s. tiden före franska revolutionen 1789, hävdade han att uppfattningen om barn som särskild kategori långsamt växte fram. Ariés beskriver hur barn betraktades som ”små vuxna”, hur de kläddes som vuxna och deltog i de vuxnas sysselsättningar så tidigt som det var möjligt. Skillnaden i klädseln fanns inte mellan barn och vuxen, utan klädseln skulle markera skillnaderna i den sociala hierarkin. Efter sex- sju års ålder behandlades barnen som vuxna, de hade ingen tid som disponerades till lek eller fri tid. Familjerna hade många barn och barndödligheten var stor, och på grund av detta knöt de vuxna inte några känslomässiga band till barnen, enligt Ariés. Hans slutsats var att först med bättre levnadsförhållanden och med färre barn i familjen kunde en mer emotionell relation byggas upp, och med den ”barn” som social kategori och ”barndom” som en skyddad tid för utveckling och lärande.

Filosofen Rousseau (1712-1778) och pedagogen Pestalozzi (1746-1827) bidrog båda till att förändra synsättet på barnet. Många av de antaganden Rousseaus skrift om fostran bygger på har stått sig in i vår tid, t.ex. att miljön runt barnet i sig är fostrande, att relationen mellan den vuxne och barnet skall präglas av tillgivenhet, att barndomen och ungdomstiden ska utnyttjas till lärande och att detta lärande syftar till att skapa en samhällsmedborgare - om barnet var en pojke, väl att märka. Barnet räknas inte längre som bärare av en arvsynd. Rousseau såg barnet som oskyldigt, och som påverkades av den miljö som det fostrades i. Nu skulle barnet undervisas och läras att förstå sitt eget bästa. Barnets eget samvete skulle styra barnet och genom metoder som förakt, tystnad eller inlåsning i ett mörkt rum skulle barnet komma till insikt om sitt eget agerande. Barndomen kom att betraktas som en speciell, avgränsad tid i barnens liv, där barnen hade egna behov, inte bara som en fas (Ariés, 1973).

Rousseaus idéer hade emellertid begränsad genomslagskraft. Key (1995) anser när hon skriver *Barnets århundrade* (som publicerades första gången 1900) att barnen fortfarande uppfostras som om de vore bärare av en arvsynd som bör tyglas och förtryckas. Key ser som en uppgift att försöka få föräldrar att fostra sina barn med andra medel, på andra sätt och framhåller vikten av att behandla ett barn som en social människa för att kunna fostra det till en sådan. Därmed, menar hon, att barnets mod till att bli en individuell människa också stärks.

Barnens arbete för familjens försörjning var i vårt samhälle i slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet en nödvändighet och politiska beslut hade stort infly-

tande på familjerna (Sandin, 1986). Staten krävde in skatter och det var viktigt att det inte var flera medlemmar i familjen än som behövdes för försörjningen. Om så var fallet fick man ta tjänst i ett annat hushåll, vilket var det vanligaste sättet att skaffa sig arbete på. Men det var skillnad mellan samhällsklasser. En präst t.ex. behövde inte skatta för sina barn. Det räknades med att prästens barn skulle gå i skolan och skulle kosta sina föräldrar mera pengar innan de blev vuxna. Bondebarnen däremot räknade man inte med att de skulle kosta sina föräldrar något därför beskattades föräldrarna för sina barn, därför att de jämställdes med tjänstefolk. Bondebarnen var tvungna att arbeta, hjälpa till i hemmet eller på gården för att underlätta för övriga i hemmet eller ta anställning för att hjälpa till med försörjningen. Detta sågs som en självklarhet. De ekonomiska skillnaderna var stora och det som man kallade barndom kunde se väldigt olika ut. Barnen kunde vara en belastning för många familjer beroende på var i samhällshierarkin man befann sig. Barnen kunde lämnas till barnhus eller bli bortauktionerade, bli tjänstehjon eller tiggare. Barnen uppfostrades strängt med äga för att fostra bort den egenvilja och egensinnighet som de ansågs vara utrustade med (a.a.).

Det var alltså stora skillnader i barnuppfostran under slutet av 1800-talet och tidigt 1900-tal (Sandin, 1991). Den högre samhällsklassen med de välbärgade familjerna fostrade sina barn i uppfostrande och ordning och med ett förhållningssätt som skulle komma att duga för en kommande social ställning och med ett visst romantiskt skimmer. Lägre samhällsklassers uppfostran kritiserades för att vara slapp och därigenom ett hot mot samhället. Dessa olika barndomsvärldar fick politiska konsekvenser. Pojkarna från de bättre samhällsklasserna skulle föra samhället framåt och därför ansågs de vara viktigare än pojkarna från de lägre samhällsklasserna. Pojkar i allmänhet ansågs viktigare än flickor. Det kan ses som exempel på hur olika barndomen kunde te sig utifrån klass och kön. Barnen från de lägre samhällsklasserna blev mera synliga i staden. De deltog i försörjningen t.ex. genom att vara springbud, passa barn eller plocka kol. Barn utan arbete som drog omkring i stadsmiljöerna utgjorde en hotfull bild mot ordningen. Genom viljan att skapa ordning och kontroll genomfördes skolreformen med den obligatoriska folkskolan 1842. Barnen var nu tvungna att vistas i skolan en större del av dagen. Samhället skapade en kontrollapparat inte bara genom att barnen vistades i skolan, utan också genom att man fick insyn i familjerna genom hur barnen var skötta. Det ställdes krav på mödrarna att ordna barnens skolgång och på fäderna att klara den alltmer hårda försörjningsplikten. På det sättet kom barndomen att struktureras och organiseras på ett annat sätt än tidigare (Sandin, 1991).

Key (1995) hävdade att barnen skulle visas respekt, skolan skulle ta tillvara barns nyfikenhet och vilja till lärande och barnen skulle få vara mera delaktiga i sin värld. Hon gav också sin syn på vad varje barn skulle behöva som det oumbärliga i skolan. Nämligen att kunna skriva och räkna, att förstå en karta och en tidtabell, ha kunskap om naturen samt kunna förstå och tala engelska. Utöver detta skulle varje barn kunna välja vilken sorts utbildning hon eller han ville bygga vidare på. Key ansåg för övrigt också att skolans kamratliv var mycket

viktigt men att det var svårt att ta tillvara, därför att kollektivet också gav utrymme för tyranni.

Arbetsuppgifter som barn ansetts lämpliga för försvann efterhand som industrierna mekaniserades och folkskolan blivit obligatorisk (Olsson, 1980). Men skolan kom enligt Johansson m.fl. (1993) och Rohlin (1996) inte att bli en tillräcklig kontrollapparat. Barnen drog omkring i städerna. Tiggeri och kriminalitet var vanligt förekommande. För att råda bot på det tilltagande lösdriveriet startade överklassen med hjälp av välgörenhet arbetsstugor. De ville få bort barnen från gatans lösaktiga leverne och uppfostra dem. Den första arbetsstugan startades i Stockholm 1887 i Adolf Fredriks församling och initiativtagare var Anna-Hierta Retzius. Barnen fick lära sig hantverk och fick också ett mål mat om dagen. Arbetsstugor kom att uppföras i många städer över landet. Skolan och arbetsstugorna kompletterade varandra i ett fostransansvar.

Industrialisering och urbanisering ledde till att mödrar började arbeta utanför hemmet, vilket innebar en stor förändring. Från att ha tagit hand om hemmet och uppfostran av barnen, lämnade de, grovt sagt, ut fostran på entreprenad (Johansson, 1985). Offentliga institutioner som kom att inrättas på grund av att mödrar började arbeta utanför hemmet, trots att det inte ansågs vara bra, var t.ex. barnkrubban som startade redan på 1850-talet. Barntädgårdarna startade i början av 1900-talet och var den form av institution som först kom att påpeka lekens betydelse för barn. Verksamheten syftade till att ge barnen något som mödrarna inte ansågs ge sina barn, nämligen en pedagogisk verksamhet. Genom att kvinnoarbetet etablerades skapades den offentliga barnomsorgen (Holmlund, 1996). I den pedagogiska verksamheten fanns utrymme för lek, vilket innebar att kamrater och deras betydelse för individen blev synliggjorda. Genom den tyske pedagogen Fröbel grundlades barntädgårdens pedagogiska idéer. Barntädgårdarna och skolan var institutioner som inrättades och som mottogs bäst av borgerlighetens kvinnor. Kvinnorna från de lägre samhällsskikten såg de institutioner som de kom i kontakt med, arbetsstugan, barnkrubban och skolan som en kontrollplats. Nu fick andra insyn i hemmet, skötseln av barnen och uppfostran av dem (Johansson, 1985). Detta kan jämföras med dagens diskussion om förskolan som en offentlig arena eller en normaliseringspraktik (Markström, 2005).

Key (1995) ansåg att inrättandet av barninstitutionerna var av ondo. Hon ansåg att mödrarna skulle fostra sina barn i hemmet och även ge dem den skolning de behövde.

Barndomens kulturella och sociala förändring

Vad har då skett i samhället under ”barnets århundrade” och vad har det fått för konsekvenser för barnen och för barndomen?

Sandin (1991) menar att genom folkskolereformen kom synen på barnet och barndomen att förändras, barnet fick ett egenvärde och skapade nya roller i familjen genom relationer mellan föräldrar och barn.

Samhället stod inför en mängd förändringar, utvecklingen skedde genom industrialisering, ekonomisk tillväxt, mekanisering, urbanisering, och proletarisering, vilket innebar fler och fler människor i lönearbete (Qvortrup, 1993). Det är numera en rättighet och en självklarhet att alla barn går i skolan, det klassiska barnarbetet har försvunnit, familjeideologin har förändrats och att aga sina barn har blivit förbjudet. Framväxten av barnvetenskaper såsom psykologi och pedagogik har förändrat de vuxnas synsätt på barnen och därmed också föräldraskapet. Allt detta sammantaget har påverkat barnets ställning i samhället och därmed också barndomen (a.a.). Varaktiga släktband knöt ihop familjerna under 1900-talets början. Från att ha varit en kärnfamilj där mor, far och barn ingått och där man delat arbete och relationer med en tidigare generation, kom det sociala nätverket att förändras. I samband med urbaniseringen flyttade många familjer till platser där det fanns arbete, vilket gjorde att barnen fick flytta under sin uppväxttid och både vuxna och barn fick flytta ifrån sina släktingar. Man kom att ingå i nya sociala nätverk med grannar och arbetskamrater och Cederblad (1984) menar att familjens förändrade struktur också påverkade barndomen.

Genom institutionernas inrättande och tillsättandet av speciella utbildningar för personal skedde en kulturell förändring (Johansson, 1985). En utbildning till barnträdgårdslärarinna och sedermera till förskollärare kom att inrättas i början av 1900-talet. Daghemmet och lekskolan, f.d. barnträdgården, som hel- eller halvtidsomsorg blev en rättighet för föräldrar som arbetade eller studerade. Begreppet förskola är numera det vedertagna begreppet för hela verksamheten. Arbetsstugorna bytte namn och inriktning år 1944 (Rohlin, 1996; Johansson, 1985). Verksamheten skulle vara till för skolbarnen på deras fritid efter skolan och kom att benämnas eftermiddagshem. Målet för den nya verksamheten var rekreation och läxläsning. De skolbarn som också behövde omsorg på morgonen för att deras föräldrar arbetade fick oftast vara med förskolebarnen på daghemmet. Det var förskollärare som arbetade där som också arbetade med skolbarnen. Intentionerna i grundskolans läroplan Lgr 62 omtalar att man skulle skapa en skola för alla barn. I samband med diskussionen om grundskolan kom också omsorgen om skolbarnen att diskuteras. Återigen bytte verksamheten namn och inriktning. På 1960-talet fick eftermiddagshemmet benämningen fritidshem och nu var målet att förena omsorg och pedagogik. I början av 1960-talet startades också en yrkesutbildning för att kunna ta hand om skolbarn, fritidspedagogsyrket skapades i samband med de nya intentionerna för skolbarnen. Psykologutbildning inrättades på 1950-talet och kan även det ses som att samhället ”psykologiserades” genom offentliga institutioner med utbildad personal som skulle ha kunskap i psykologi och pedagogik (Rohlin, 1996; Johansson, 1985).

Under 1970-talet skedde en stor utbyggnad av daghem och fritidshem i Sverige. Genom samhällets specialisering i form av egna institutioner för barn fick dessa sin egen värld. Verksamheterna gick i stort sett ut på att barnen skulle få leka och

vara tillsammans med andra barn hela dagarna (Sandin, 1986). Institutionerna inreddes så att möbler och annan inredning skulle vara anpassade till barnen. I förskolan var toalettstolarna i ett litet format så att en tvååring skulle kunna sätta sig där själv. Diskbänken är ett annat exempel. Den var så låg att ett litet barn själv skulle kunna ställa sin tallrik där eller kunna diska. Skolbarnen gick i skolan och på den skolfria tiden befann de sig i hemmet eller på fritidshem. På fritidshemmet ansågs barnen få sina behov tillfredsställda i form av omsorg och pedagogik och få barn hade fritidsaktiviteter därutöver (Johansson, m.fl. 1993). Under främst 1990-talet har en förändring skett i vårt samhälle där vuxna menar att det är viktigt för barnen att lära sig nya saker utanför den verksamhet de är delaktiga i. Många vuxna anser att barnen behöver få specialintressen och idag har många barn flera fritidsaktiviteter utanför de formella verksamheterna.

Trots att institutionerna inrättades för att anpassas till barn, är den institutionalisering som skett även till för vuxnas behov, anser Qvortrup (1993). Han anser att genom att tillfredställa samhällets ekonomiska och kulturella behov har barnen något att göra medan de vuxna arbetar. Verksamheterna utgör en egen värld för barnen och även om barnen skulle få välja fritt, kanske alternativet vore institutionerna, eftersom det är där som de finner andra barn.

I ett forskningsprojekt om förskolebarns uppväxtvillkor i storstadsförorter i Sverige och Frankrike (1980 – 1985) var syftet att undersöka den offentliga barnomsorgens betydelse för barnen (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988). Studien åskådliggör barnens situation utifrån de två sociala miljöer som barnen ingår i, den institutionella världen och deras värld i hemmet. Barnen visar upp två sidor av sig själva, de är på ett sätt i den institutionella miljön och på ett annat sätt i hemmet. Författarna menar att dessa båda ”världar” har helt olika förväntningar på barnet och att barnet blir som den de blir bemött som. Dessa två världar och samspelet däremellan utgör barnets barndom.

Förändrat föräldraskap

Genom att samhället förändras ändras också förutsättningarna för föräldraskapet. Från att ha varit en mycket privat företeelse har barnuppföstran med tiden kommit att bli offentlig. Så många fler människor än tidigare ingår i barnens omgivning och påverkar dem och deras föräldrar. Föräldrarna får finna sig i att bli granskade av ”experter” som kan ge dem en känsla av mindervärde och av mindre social makt. I samhällen som är mer statiska, utgör föräldrars kunskap och erfarenheter en trygghet för barnen och deras utveckling och i samhällen där samhällsförändringar sker relativt snabbt blir föräldraskapet annorlunda. Föräldrarna har inte den kunskap om barnens värld som tidigare generationer föräldrar har haft (Kristjánsson, 1995). Föräldrarna har huvudansvaret för sina barn och deras fostran, men både skolan och barnomsorgen är delaktiga i fostran och har medansvar genom mål och lagar, enligt SOU (1997:157) och Socialstyrelsen (1988:7). Föräldrarna har i vissa fall förväntningar på hur de tycker att de professionella fostrarna skall vara mot deras barn. De förlitar sig också ofta på att de professionella kan ha rätt och vågar inte ”lita” på sin roll som förälder, trots att

det i grunden är två helt olika roller. Det händer också att föräldrarna försöker anpassa sin barnuppfostran till institutionens normer och krav (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988).

Mot denna bakgrund att många vuxna är inblandade i barns fostran skulle man kunna ha en uppfattning om att barnuppfostran skulle bli lättare att genomföra (Lasch, 1977). Men de professionellas roll och den snabba takt i vilket samhället förändras gör dock att föräldrar känner sig otillräckliga och osäkra på sin icke professionella kunskap. Barnen själva har mer relevant kunskap om det egna livet än vad föräldrarna har. Följden kan bli att föräldrarna underlåter kontroll och gränssättningar gentemot barnen, vilket kan leda till egocentriska, utåtagerande barn. Den syn man har på sitt eget äktenskap och hur den relationen och strukturen är uppbyggd påverkar också ens sätt att handskas med föräldraskapet (a.a.). En ny typ av familj har konstruerats under senare hälften av 1900-talet på grund av att skilsmässorna har ökat, nämligen den ombildade familjen. Många barn påverkas av föräldrarnas skilsmässa och hur vardagen efter skilsmässan organiseras. I den nya ombildade familjen kan det finnas vuxna med barn från tidigare förhållanden och även gemensamma barn. Dessa ombildade familjer innebär ofta många nya sociala relationer för både barn och vuxna men vissa av dem varar inte så länge. Detta innebär enligt Cederblad (1984) lojalitetsproblem för barnen och samarbetsproblem för de vuxna. Familjestrukturen som har förändrats till att innefatta ombildade familjer kan medföra att barnen blir rustade med en högre social kompetens, om en relation skapas, eftersom barnen får flera vuxna att relatera sig till enligt Sommer (1997).

Det finns en paradox om barndomen och industrisamhället. Vuxna önskar sig barn men i industrisamhället föds det färre barn än någonsin i historien. Vuxna önskar en given plats för barns lek, men barns vardag är präglad av stress. Den fysiska tiden utgör förändringar i vardagstillvaron, tidsperspektivet är en mänsklig företeelse och är mycket centralt och styrande i våra liv. Vardagstillvaron idag organiseras på ett helt annat sätt än tidigare i vårt samhälle och påverkas av tid och rum. Vuxna önskar uppfostra sina barn till frihet och demokrati, men för det mesta upplever barn kontroll, disciplin och styrning. Vuxna anser att skolan är viktig, men ignorerar att barnet självt konstruktivt bidrar till samhällets kunskapsproduktion. Vuxna önskar välstånd och välfärd, men barn hör till de sämst ställda i samhället materiellt sett. Det är samhället som helhet som har intresse av barnen, men omkostnaderna bärs i huvudsak av barnens föräldrar. Samtidigt som föräldrar älskar sina barn på individnivå, vill föräldrarna att barnen skall växa upp och klara sig själva, att barndomen skall ta slut. Det finns en ambivalens till barnen, å ena sidan tänker vi på dem som nästa generation vuxna och inte som de barn de är just nu (Qvortrup, 1993, 1994a). Å andra sidan anser vi nu att den tiden har ett eget värde. Barn som en grupp har integrerats i samhällsstrukturen och intresset för barn är riktat direkt mot barn (Prout & James, 1990).

Som vuxna har vi också en annan version av vår barndom än den som vi hade när vi var barn, enligt Dencik (1995). Människans kunskap om sin egen barndom förändras beroende på vår egen minnesbild, vilken på grund av psykodynamiska

processer förstorar vissa bilder, förvränger andra och borttränger vissa. Dessutom använder den vuxne sig av kognitiva kategorier och intellektuella färdigheter vilka den vuxne inte behärskade som barn, vilket gör den vuxnes version av sin barndom annorlunda. Detta kan försvåra föräldraskapet.

Sammanfattningsvis kan sägas att stora kulturella och sociala förändringar har skett under "barnets århundrade" som har påverkat barndomen för barnen. På grund av den förändrade samhällsbilden, där en del av den utgör inrättandet av offentliga institutioner, har barndomen förändrats. Barnen vistas tillsammans med jämnåriga och professionella fostrare under större delen av dagen från ett års ålder upp till 16 år. Under "barnets århundrade" har Nationernas förbund antagit Genève-deklarationen (1924) beträffande barns skydd och välfärd. Konventionen om barns rättigheter föreslogs och arbetades fram för undertecknande under år 1990. Genom konventionen om barnets rättigheter är vi på väg att på nationell nivå garantera grundläggande villkor, som skall gälla alla barn oavsett var de lever och förutsatt att landet har ratificerat konventionen. Barnen skall ha rättigheter som övriga medborgare. Därmed har lagar förändrats så att hänsyn tas till barnens önskemål i beslut som påverkar deras situation. De stater som anslutit sig till barnkonventionen har också förbundit sig att rapportera vart femte år om de åtgärder som vidtagits för att uppfylla konventionens mål. Alltså kan konstateras att mycket har hänt under "barnets århundrade" på nationell och internationell nivå för att verka för barns och ungas rättigheter. Dock återstår en del att göra, "barnets århundrade" har inte gett barnen full utdelning, eftersom de fortfarande inte visas den respekt som de borde ha rätt till.

Barndomens paradigmskifte eller det nya barndomsparadigmet

Barndom studeras idag med tvärvetenskapliga utgångspunkter vilket är en förändring jämfört med tidigare. Barn erkänns som egna aktörer i forskningen och barnen och barndomen sätts i ett socialt och kulturellt sammanhang. Den tvärvetenskapliga forskningen om barn och barndom med historiker, antropologer, sociologer för att nämna några, vill se barnen som sociala aktörer d.v.s. som några som är med och påverkar sin utveckling. Kritik har riktats mot att tidigare forskning inom psykologi och pedagogik har sett barnet som passiv mottagare av vad vuxna har beslutat för dem (Alanan, 1990; Qvortrop, 1994; James, Jenks & Prout, 1998). Ett paradigmskifte har skett vad gäller barnforskning efter 1970 enligt Sommer (1997). Den "nya forskningen" ser inte bara på barnet som en isolerad individ utan den stora skillnaden är att man sätter in barnet i sin kontext. Forskning med små barn (Johansson, 1999) visar att samspelet är betydelsefullt och att barnen hävdar sin rätt till lek och till kamrater. Johanssons forskning i förskolan visar att de små barnen utmanar varandras perspektiv i etiska frågor och lär sig vad som är rätt eller fel. En stor förändring har skett genom institutionalisering, där barnen deltar tillsammans med jämnåriga i en social värld samt fostras av professionella. Samtidigt har det skett en stor förändring med avseende

på den omsorg och uppfostran som familjen bedriver. Påfallande många ingår i vad Sommer (1997) beskriver som förhandlingsfamiljer, där man talar om en humanisering och demokratisering av barnet. Det sker en humanisering av barnet, på så sätt att barnet är någon att räkna med, det har rättigheter, blir involverat och behandlas med respekt. I de flesta fall har föräldrar också skaffat de barn de själva vill ha och barnet blir älskat. Dessa förutsättningar för med sig konsekvenser som Sommer (a.a.) kallar demokratisering, barn lär sig i vardagsrutinerna idag att mattider, tid för samvaro med familjen, tid för egna aktiviteter, tid för att sova o.s.v. är förhandlingsbara. Det går att diskutera regler som finns utifrån de krav som finns på barnet och familjen, vilket gör att barnen tidigt blir medvetna om att de är delaktiga i vissa beslut. Här gäller inte längre endast kontroll och gränssättningar från de vuxnas sida. Barnets fostran har därför kommit att bli en process där barnet aktivt är med och påverkar och därigenom skapas en kunskap om hur man skapar sociala relationer som barnen har nytta av även utanför familjekretsen. Barnet får en säkerhet, en tillit till sig själv och en lust till socialt deltagande. Att få vara sedd och hörd i familjen och räknas med innebär också att man vill bli bemött så av professionella i verksamheterna och av kamrater. De barn som ingår i förhandlingsfamiljerna utmanar därför de sociala arenorna som skola och fritid. De ställer krav på relationerna och även på vuxnas förhållningssätt. Att tro att man är en auktoritet endast för att man är vuxen, håller inte i den nutida barndomen. Det får en personlig betydelse för barnet att det kan påverka beslut. Tillsammans med viktiga andra i sin omgivning påverkar barnet det som rör barnet självt, det egna livet och därmed sin barndom (Sommer, 1997).

Höjlund (2001) har studerat barns erfarenheter av barndom utifrån tre platser, nämligen skola, fritidshem och sjukhus. På grund av de vuxnas mål och intentioner med de olika verksamheterna påverkas barnens positioner. I skolans kontext definierades barnen som flickor och pojkar, i fritidshemmet som stora eller små och på sjukhuset definierades barnen som sjuka och icke kompetenta. Barnen "läser av" de vuxna och lär sig hur de bör förhålla sig i de olika verksamheterna och Höjlund beskriver det som ett socialt landskap för barnen. På rasten i skolan grupperade sig barnen i helt andra grupper än vad de t.ex. gjorde när de var på fritidshemmet. I den utvecklingsekologiska modellen beskrev Andersson (1986) hur det påverkar barnet att ingå i olika system där innehållet i de olika rollerna är olika, exempelvis om barnet förväntas vara aktivt eller passivt. Höjlunds (2001) studie visar att barnen förhåller sig olika utifrån vad som förväntas av dem.

Ett vetenskapliggörande har skett av barnet och barndomen i en social modernisering, enligt Kristjánsson (2001). Det innebär att föräldrars och andra vuxnas syn på barnet har förändrats genom anknytningsteorier och barnets kompetenta formbarhet, men också genom att de professionella yrkesgrupperna kring barn påverkar föräldrar och att många föräldrar idag är de som ingår i de professionella yrkesgrupperna kring barnen. Därav har ett paradigmskifte skett i det vi kallar barndom. Den moderna forskningen omkring barnet har därmed också kommit att innebära att barnen är delaktiga och medskapande i den forskning som berör dem (Gulbrandsen, 1996; Moqvist, 1997; Nilsen, 2000; Rasmusson, 1998:7; Ytterhus, 2002).

Skolan och fritiden

Alla barn delar idag erfarenheten av att gå i skolan. Skolan är den institution som anses forma barndomen mest eftersom den är obligatorisk för alla barn och är den institution där barnen tillbringar mest tid. Här sker även en kunskapsutveckling som är en mycket viktig ingrediens i vårt samhälle. Men erfarenheterna av att gå i skolan skiljer sig åt för barnen vilket även fritiden gör (Qvortrup, 1994a). Genom strukturella förändringar i samhället har fritiden fått en ny betydelse i barnens liv. Fritiden utgör en social arena där individens identitetsutveckling står i fokus. Fritiden har också blivit ett nytt klassindelningssystem beroende på skilda sociala, ekonomiska och kulturella villkor. Fritiden bidrar också till att barnen skaffar sig en bild av hur verkligheten ser ut och hur den fungerar. På fritiden lär de sig saker om livet tillsammans med jämnåriga och det blir något meningsfullt (Nilsson, 1998). Skolan har inte längre kunskapsmonopol utan möjligheterna till information och inläring finns genom mediernas utveckling i stor utsträckning i det omkringliggande samhället, skolan har fått konkurrens som inte alltid är så lätt att hantera. Skolan har ett eget innehåll som barnen inte är delaktiga i, där de inte kan vara med och påverka, vilket gör att innehållet i skolan inte blir tillräckligt intressant och att barnen inte ser någon mening i det de gör (Andersson, 1999). Dock utgör skolan en arena för att skapa sociala relationer, en egen identitet och en egen kultur för barnen (a.a.). Alltså innebär både skoltiden och fritiden arenor där barnen har möjligheter att skapa sociala relationer, men över fritiden har de större inflytande än vad de har över skoltiden. Men även skoltiden kan användas så att barnen upplever skillnader i den. Westlund (1997) har studerat tioåringars upplevelse av tid i skolan och har kunnat se två olika typer av tidsstrukturer, en stark och en svag. I den starka tidsstrukturen innebär det att man höll hårt på tider och att barnen fick små möjligheter till eget arbete. Tidspressen gjorde att barnen funderade mera på existentiella frågor, som t.ex. vad det är för mening med livet. I den svaga tidsstrukturen innebär det en större flexibilitet och ett utrymme för eget arbete för barnen, ett frirum där de kunde glömma klockan, bara vara ifred, tänka, reflektera, göra egna saker. Verksamheterna som barnen ingår i är styrda av effektivitetskrav och därför blir barnens barndom styrd av klockan (Qvortrup, 1994a).

Att skapa mening i livet är ett livsprojekt, liksom det är att skaffa sig en identitet. Vi kan inte tro att vi skaffar oss en identitet som består utan att förändras. Idag pågår en socio-kulturell friställning från invanda traditioner. I den kulturella friställningen ger media och reklam en syn på vår värld, på familjen och på äktenskapet där vi inte känner oss hemma enligt våra traditioner. Vi ser en slags värld genom bilder, genom teater och film och genom kulturell friställning på samhällsnivå skapas önsknings- och drömmar för den enskilde, ett identitetsskapande (Ziehe, 1986). Skoltiden och fritiden går ej att jämföra men kan sägas vara varandras förutsättningar. Genom att se på barnet som en kompetent individ ser även marknadskrafterna på barnen som en egen grupp. Reklam och media vänder sig till barnen med erbjudande om musik, film, kläder osv. Det personliga utseendet likväl som medvetenheten om hur man bör sköta sin kropp har blivit mycket betydelsefullt. Detta är läroprocesser som sker utanför utbildningsinstitu-

tionerna och som för barnen har ett mycket viktigt innehåll (Nilsson, 1998). På grund av att så mycket mera sker för barn och ungdomar utanför de vuxnas synfält idag, är det meningsfullt att skapa kunskap om barnens vardagskultur genom att ta sin utgångspunkt i barnens tillvaro. Barnen engagerar sig i det som de utifrån sin vardagskultur tycker verkar relevant. Barnens syn på skolan som icke meningsfull, större frihet till egna aktiviteter, mer fritid samt ett stort inflytande från media gör att ungdomskulturen har förändrats. Genom detta har kamratrelationer en stor plats i barnens liv, kanske större nu än någonsin tidigare (Ziehe, 1986). Därmed utgör skoltiden och fritiden de tillfällen då barnen skapar och skapas tillsammans med jämnåriga och där deras förmågor testas.

Identitet, relationer och social kompetens

I det lilla barnet finns en inre vilja att knyta an till en vuxen, oftast till modern. När barnet blir ”sett” och får sina behov tillfredsställda uppstår en ömsesidighet i kommunikationen. Kvaliteten på denna relation är mycket viktig för barnet. Barnets erfarenhet av denna dialog kommer att utgöra en inre modell för vidareutveckling av de egna resurserna i samvaro med andra. Genom att barnet uppmärksammas och dess önsknings försterkas kommer lusten till nya upplevelser och nya initiativ. Detta är en grundkomponent till utvecklandet av social kompetens, vilken barn efterhand i stigande ålder vill pröva ihop med andra barn (Stern, 1991). Social kognition, d.v.s. förmågan att förstå socialt beteende och mellanmänskliga relationer, är ett viktigt begrepp inom teoribildningen om hur barn tillägnar sig social kompetens. Det handlar om utvecklandet av förmågan att förstå hur en annan människa känner och tänker, att ta någon annans perspektiv enligt Lasch (1977). Det är genom känslolivet en människa får sin individuella personlighet. Människan påverkas av andra människor genom sina sinnen och det är först när hon upplever dem i sitt känsloliv som den tankemässiga relationen uppstår. För att få förståelse och för att minnas något måste barnet påverkas genom känslorna. Att våga ta fram sina känslor, att se dem och bearbeta dem har inte varit ett generellt mönster i vår kultur. Eftersom känslorna är det centrala i mänskliga relationer är det viktigt att känna dem och bearbeta dem, att förstå dem för att integrera dem i sin personlighet (Glöckler, 1997). Barn som beskrivs som socialt kompetenta är oftast tillmötesgående, har en positiv grundinställning och en god självuppfattning. De kan överblicka regler och normer i en grupp och de har förmåga att lösa konflikter. De kommunicerar på ett tydligt sätt och de har förmåga att knyta nya kontakter. För att kunna ingå i den sociala miljö som barnet är en del av behövs färdigheter, förhållningssätt och motiv, som skapar ett kulturellt orienterat synsätt (Kadesjö, 1998; Ogdén, 1995). Barnet ser på sig själv i relation till de individer det möter och de grupper det ingår i. Det blir oerhört viktigt som individ att se hur man passar in tillsammans med andra individer, i syfte att känna tillhörighet, att vara omtyckt och att känna sig behövd, allt i förhållande till jämnåriga. Runt skolåldern upptar kamraterna allt mera tid och kamratgruppen behövs för en frigörelseprocess. Kamraterna utgör ofta ett livsrum där de vuxna har allt mindre tillträde (Goldinger & Magnusson, 1998). Barn behöver en social förmåga som i första hand skapas i samspel med föräldrar och syskon.

Barnets sociala kompetens är sedan avgörande för att kunna knyta kontakter med andra barn men också för att kunna behålla en relation. Genom att kunna skapa kamratrelationer får barnet en bättre självbild och därigenom en kontinuerlig träning i sociala strategier avseende kamratrelationer (Coie & Koepl, 1990).

Från 9- till 12- års ålder utgör likheten mellan barnen det viktigaste kriteriet för vilka de vill vara tillsammans med, till att börja med, den yttre likheten och sedan även den inre. Det är i relation med ”likasinnade” man lär sig om sig själv och andra. Vänskapen är så central för barn i denna ålder att den tillgodoser helt andra funktioner än mellan vuxna (Bjerrum -Nielsen & Rudberg, 1991).

Vänskap och vänskapsrelationer

Vi har i vårt samhälle inga sociala ritualer för att markera vänskap. Vi har heller inte någon språklig form för graden av vänskap, om den är djup eller ytlig eller var en vänskap börjar eller tar slut. Man kan jämföra med släktskapet som med språkets hjälp definierar form och grad, som t.ex. mor, far, syster, bror, kusin, moster osv. Släktskapet börjar vid födelsen och upphör med döden. Vänskapsrelationen däremot är en företeelse som uppstår, som kan växa i styrka och utvecklas för att sedan avta eller ta slut, allt utan att det omgivande samhället vet om dess existens (Rubin, 1987). Som individer deltar vi aktivt i vår egen utveckling, sökandet efter att tillfredsställa inre behov gör att vi internaliserar människor och ting runtomkring oss. Genom att identifiera oss med andra och knyta an till andra människor som berör oss formas och omformas jaget och den utvecklingen sker i förhållande till det omgivande samhället (Mead, 1976).

Vad är en vän? Rubin (1987) ställde frågan till 1300 vuxna personer. Resultatet visar att det beror på klass, kön, generation och mycket beroende på vad varje enskild person lägger för innebörd i begreppet, men generella aspekter är: Accepterande, engagemang, förståelse, generositet, lojalitet, respekt, tillit, trygghet, varaktighet, ärlighet och ömsesidighet. Gemensamt är också att man uppfattar dessa generella aspekter som en idealiserad bild. Innebörderna är en önskan om hur deltagarna i undersökningen ville att deras vänskapsrelationer skulle vara. Det händer att två personer inte ser på samma sätt på sin vänskapsrelation med varandra, relationen är då inte ömsesidig (a.a.). Vänskapsförhållanden har förändrats över tid och i moderniteten krävs en annan form av tillit för att ge individen trygghet och säkerhet än vad det gjorde i de mer traditionella samhällena. Intimitet särskiljer hur relationen ser ut för den moderna vänskapen. Den skall vara frivillig och vara till för sin egen skull och sin egen kvalitet (Giddens, 1991).

Ett viktigt kriterium för vänskap är att man delar med sig av ”sitt innersta”. All vänskap bygger på att man delar med sig av sin privata sfär och sina känslor. Men det gör också vänskapen sårbar, genom att dela med sig för lite av sig själv underbyggs känslan för den andra partnern att inte räcka till eftersom de inte delar allt. Men att känna till det mesta om varandra utgör också ett hot om relationen brister (Rubin, 1980). Tillit är en förutsättning för en ömsesidig vänskapsre-

lation. Det krävs dessutom identifikation, förståelse och empati. Behovet av vänner ökar vid identitetsskapande, därför att man får näring och stöd till sin identitet genom sina kamrater. Vänskapen ger emotionellt stöd genom bekräftelse men man får även socialt och materiellt stöd. Vänner skapar en trovärdighet till den egna jaguppfattningen, för vänskap utgör en jämlik utbytesrelation. Därmed kan man säga ”många vänner, många jag”. Det yttre motivet för vänskap är underordnat det inre, d.v.s. man går på bio för att träffas, man träffas inte för att gå på bio (Nilsson, 1995).

Människor beskriver sina vänskapliga relationer utifrån definitioner som kamrat, klasskamrat, arbetskamrat, barndomsvän, kompis eller bekant. Vänskapsidealet finns där som något eftersträvansvärt och man beskriver den sanna vänskapen, den riktiga vänskapen som något alldeles särskilt, fastän man kanske inte har den närvarande i sin konkreta vardag. Detta gör forskningen omkring vänskap svår, eftersom man värderar sina relationer och idealiserar sina tankekonstruktioner enligt Lundgren (1995). Trots detta berättar vuxna kvinnor och män i Lundgrens forskning om vänner de har och har haft och om att relationen behöver underhållas och att den behöver näring. De säger att de inte vet av vilka orsaker som en vänskap har ebbat ut. De vet däremot att på grund av en flyttning eller en skilsmässa är det svårt att behålla vänskapen. Men vänskapen innehåller alltid ett visst kontrakt mellan människor. Hur det kontraktet ser ut vet bara de som skapar relationen och kontraktet skapas fortlöpande och förändras också efterhand. Reglerna kan gälla ömsesidighet och likvärdighet, vad som pratas om eller inte pratas om, vad som görs eller inte görs. I det gemensamma pratet finns många regler, där bearbetas och återskapas den referensram man har tillsammans. Där finns en balansgång mellan det avslappnade samstämmiga språket och det som kräver en viss diskretion, vilket inte alltid lyckas. I den ideala vänskapen eftersträvar man djupgående intimitet och en viss öppenhet. Ett visat förtroende signalerar att man är beredd att skapa en ärlig och öppen relation. Att våga lita på den andre skapar förväntningar på att båda skall bete sig på samma sätt och bygger alltså på en viss ömsesidighetsprincip. Om den ena personen bara pratar om sitt eget och aldrig frågar hur motparten har det eller om det som den ena personen berättar om möts av total tystnad är relationen ojämn. En vänskapsrelation bygger på ett jämlikt förhållande, en ojämn relation kan inte fungera, den faller på sin egen orimlighet, konstaterar Lundgren (1995).

Gustafson (1998) visar i sin forskning om vänskap hos 11-åriga barn ett liknande fenomen som beskrivits ovan om vuxna. Begreppet vänskap kan också för barnen innehålla olika innebörder och det finns något eftersträvansvärt och lite utopiskt i begreppet. Författaren säger att vänskap är väsentligt och att det implicit ligger en värdering i detta. Barnen agerar och resonerar om vänskap på två sätt, vilka Gustafson (a.a.) kallar den kollektiva idealrösten och de personliga strategierna. Den kollektiva idealrösten säger hur man vill att det skall vara: Att alla ska få vara med, alla är ärliga, alla kan lita på varandra, ha kul med varandra, att inte svika, att kunna säga ifrån och att ha flera kamrater. De personliga strategierna är dock inte alltid samspelta med den kollektiva idealrösten. Här ryms svårigheterna i relationen mellan hur det borde vara och hur det faktiskt är. Bar-

nen förhandlar med varandra, de gör upp kontrakt och relationen bygger på ömsesidighet för att fungera. Barnen förhandlar ständigt om vänskapskontrakt i skolan, på lektioner, under raster och på lunchen. Liksom de vuxna talar om i Lundgrens (1995) forskning så talar även barnen i Gustafsons (1998) forskning om att vänner som de har på avstånd, som de inte träffar så ofta, ändå upplevs som något speciellt, med en viss värme. Gustafson (a.a.) säger att det beror på att de dagliga svårigheterna inte finns med och att relationen därför lätt blir idealiserad.

3 Teoretiska utgångspunkter

Min ambition är att nå förståelse för på vilket sätt barn och unga skapar kompisrelationer, och då särskilt med avseende på identitetsbildning och socialisation. För att nå en sådan förståelse är det angeläget att ta hjälp av teoretiska perspektiv som kan bidra till att problematisera och fördjupa för problemområdet – kompisrelationer – väsentliga aspekter. Den första fråga jag ställer mig inför valet av teoretiska utgångspunkter är: Hur kan man förstå den process som skapandet av en kompisrelation innebär? Den frågan är riktad mot det möte som kan tänkas uppstå när två, eller flera, individer möter varandra. Med utgångspunkt i pedagogisk teoribildning är människan en social varelse som söker mening i det hon gör. Vidare tar jag min utgångspunkt i att människans identitet formas i och i samspel med andra i det mötet. Mot den bakgrunden har den av den amerikanske sociologen George H. Mead (1976) utvecklade teoribildningen, symbolisk interaktionism, visat sig vara en framkomlig väg.

Den andra frågan jag ställer mig är: Vilken betydelse för processen, d.v.s. skapandet av kompisrelationer, har den samhällskontext som individen och/eller individerna är en del av? Med utgångspunkt i socialpsykologisk teoribildning sker identitetsutveckling i spänningsfältet mellan individ och samhälle. Begreppet samhälle kan i det perspektivet innefatta allt från en mindre grupp av individer till samhället i vidare bemärkelse. Det är mellan individ och grupp/samhälle som det sociala livets elementära former utvecklas. Genom att förhålla sig som en konkret människa till andra konkreta människor som bekräftar varandra upprätthålls social responsivitet (Asplund, 1987). I det perspektivet blir begrepp som kultur, socialisation och identitet centrala.

Mot bakgrund av ovan formulerade frågor diskuterar jag inledningsvis för avhandlingsarbetet centrala aspekter av Meads teoribildning för att därefter något fördjupa begreppen kultur, socialisation och identitet. Avslutningsvis gör jag ett försök att integrera individ- och samhällsperspektiv till en helhet, med hjälp av Jürgen Habermas och Tomas Ziehe. Därutöver har Bronfenbrenners utvecklings-ekologiska modell varit betydelsefull i mitt arbete. Modellen har emellertid främst använts vid struktureringen av det empiriska materialet i syfte att visa mikro-meso-exo och makronivåns komplexa sammansättning och redovisas därför som en modell för hur individen ingår i olika sammanhang.

Social interaktion

Den teoretiska ansats som avhandlingens empiriska studier utgår från är att människan är en social varelse vars jaguppfattning och medvetande bildas genom interaktion med andra i ett socialt sammanhang (Mead, 1976). Den viktigaste förutsättningen inom denna teoriram för det sociala samspelet är språket som är intimt förknippat med medvetandets utveckling. Språk är handling och ett kännetecken för det specifikt mänskliga. Språk förutsätter social responsivitet, d.v.s. en växelverkan mellan två personer där den ena svarar på vad den andra nyss har sagt, vilket i sin tur utgör ett nytt gensvar. Det är en aspekt av människans väsen som utspelar sig i praxis, genom att hon skapar situationer som kräver handling (a.a.). Social responsivitet är ett uttryck för den växelverkan som uppstår i mötet mellan människor och där platsen och tingen runt omkring även har betydelse (Asplund, 1987).

Gester som utgör en del av språket är en av de handlingar som tjänar som stimulus för andra som deltar i samma sociala handling. En gest innebär att den man möter reagerar instinktivt på den förste individens attityd och uttrycker känslor. Gesterna blir redskapen med vilkas hjälp de andra reagerar. När gesten ger upphov till respons förändras den som var upphovet till gesten på grund av den respons den fick på sin gest. Detta utgör viktiga delar av den sociala handlingens organisation, och för människor som observerar detta är de uttryck för känslor (Mead, 1976). Genom att uttrycka känslor, genom sin attityd, genom röstläge och gester väcks samma känslor hos andra. Med gester som framkallar reaktion och dessa reaktioner som i sin tur blir stimuli för ny anpassning, pågår det ett samspel fram till att den sociala handlingen kan utföras. Gestens funktion är att göra anpassning möjlig mellan individer som är invecklade i en given social handling. När gesten vidareutvecklas, är den inte bara en gest utan den andre antar att det finns en idé bakom och att den väcker samma idé hos den andre, då finns en meningsfull eller signifikant symbol. Det förutsätter att den andre genom sin erfarenhet har en liknande föreställning om gesten som den förste har (a.a.).

Den medvetna eller signifikanta konversationen med gester är en adekvat och effektiv mekanism för ömsesidig anpassning inom social handling. Den innebär att var och en av de individer som genomför en social handling intar de andras attityd gentemot sig själv och sina egna gester. När gesten når den här situationen har vi det vi kallar språk. Den är nu en signifikant symbol och den anger en viss betydelse. Språket innehåller en uppsättning symboler som svarar mot ett visst innehåll. Om kommunikation skall äga rum måste symbolerna betyda detsamma för de inblandade. Men kommunikation består av flera delar, det som sägs men även av tonfall och ansiktsuttryck o.s.v. När vi kommunicerar hör vi oss själva tala och innebörden av vad vi säger är densamma för oss själva som för andra. Detta är ett socialt stimuli som påverkar den som uttrycker det på samma sätt som när det uttrycks av någon annan vilket Mead (1976) kallar en vokal gest vilken är en begynnande social handling. Den vokala gesten kan vara ljud, den gesten har därför en annan betydelse som ingen annan gest har. "Imitationen" är be-

roende av att man påverkar sig själv, om vi är irriterade får vi ett irriterat tonfall, vi ser inte oss själva när vi talar, men vi hör vår egen röst. Motparten reagerar mera på den vokala gesten, tonfallet, än på ansiktsuttrycket. Skådespelaren tränar sig dock att få sitt ansiktsuttryck att se ut så som han vill att andra skall känna sig. Genom spegeln registreras uttryck som vrede, kärlek, och rädsla och gesten används sedan som en minnesbild av hur han såg ut när han framkallade t.ex. vrede. Vi är inte medvetet rädda när vi talar i vrede till någon, men betydelsen av vad vi säger är alltid närvarande och uppenbar för oss när vi talar. Vi måste ständigt reagera på den gest vi åstadkommer om vi skall kunna genomföra en framgångsrik vokal konversation. Innebörden av vad vi säger finns med i vår konversation och utgörs av tendensen att reagera på det. Reaktionen på en vokal gest är att göra något som väcker samma tendens hos sig själv. Man svarar sig själv som andra människor svarar och man antar att det finns en viss samstämmighet i svaret. Detta är handling på en gemensam grund. När individen reagerar inför sitt eget handlande på samma sätt som andra människor reagerar blir handlandet meningsfullt eller signifikant, då säger man någonting. Betydelsen av den vokala gesten ligger alltså i (Mead, 1976) att individen kan höra vad han säger och genom att höra vad han säger tenderar han att reagera så som den andre personen reagerar. Denna respons hos individen ligger till grund när vi ber någon göra något. Vi uttrycker det vanligen genom att säga att vi vet vad vi ber någon göra. Om utförandet inte sker eller sker i långsam takt kan det hända att man utför det själv, därför att det har uppväckt samma respons hos oss själva som hos den andra individen. Likadant kan ske när man kan något själv som man skall lära ut till någon, man har svårt att avhålla sig från att ”ta över”. Om den andre personens respons framkallas och blir till stimulus för att kontrollera vårt handlande då har vi innebörden av den andra personens handlande i vår egen erfarenhet. Om individen kan handla på ett sätt och den attityd som han framkallar hos sig själv kan bli en stimulus för honom till en ny handling har vi ett meningsfullt beteende. Den sociala handlingen innebär samspel och Wright (2000) menar att människor får perspektiv på sig själva och blir medvetna om sig själva i den sociala interaktionsprocessen.

Skapande av mening

Förhållandet mellan en gest och de senare stadierna i den sociala handlingen utgör det fält i vilket mening uppstår och existerar. Mening är sålunda en utveckling av något som objektivt finns där som ett förhållande mellan vissa faser i den sociala handlingen och vars resultat är ett intersubjektivt meningssystem. Mening utgör en trefaldig relation mellan faser i den sociala handlingen (Mead, 1976). Förmågan att handla är specifikt mänsklig och förutsätter andra människors närvaro eftersom handlandet framträder mellan människor. Genom handling skapas både skillnader och likheter. När vi vill veta vem någon är sker det genom möte med tal och handling eftersom det är i mellanmänskliga möten människan framträder som någon (Wright, 2000).

Jagmedvetenhet

Jaget uppstår i den sociala erfarenhets- och aktivitetsprocessen d.v.s. det utvecklas i individen som ett resultat av individens relation till denna process i sin helhet samt till andra individer inom denna process (Mead, 1976). Jaget har den egenskapen att det är ett objekt för sig självt och representeras av ordet "själv" (eng. "self") och anger något som kan vara både subjekt och objekt. Subjektjagets "I" och objektjagets "me" är i relation till varandra i tanke och i handling och utgör varandras helhet. "I" och "me" utgör individens personlighet som inte kan skiljas åt på grund av sin inbördes interaktion. Den situation man befinner sig i och det samhälle man lever i utgör vissa villkor hos oss som representeras i "me" och som införlivas i "I" genom en ständigt pågående process. "I" och "me" finns i tankeprocessen och tänkandet är den kommunikation som pågår inom individen mellan "I" och "me". Genom medveten anpassning utgör detta ett tänkande i en social process som också gör det möjligt att nå ett högre organiserat samhälle. Det är nödvändigt för rationellt handlande att individen intar en objektiv personlig attityd gentemot sig själv, att i vissa situationerna bli ett objekt för sig själv. Det innebär det mänskliga och skiljer oss från djuren. Dialogen med andra bygger också upp dialogen inom oss mellan "I" och "me", vi kan sägas vara dialektiska, vi kan vara subjekt och objekt samtidigt. Jagmedvetandet bildas när objektet blir till subjekt. Mead (1976) använder barnet och barnets utveckling som exempel när han beskriver sina teorier om jagets uppbyggnad. Jaget och medvetandet är sociala produkter som skapas genom socialt umgänge.

Identifikationsprocess

Den process som inbegriper identitet utgår ifrån hur människan uppfattar att man blir bemött av betydelsefulla andra personer i sin omgivning. Därför utgör "de signifikanta andra" en förutsättning för att skapa en identitet. Det lilla barnets identitetsprocess startar först ihop med modern för att sedan möta de närmaste i familjen. Därför blir också innehållet i identitetsprocessen beroende av känslor ihop med de "signifikanta andras" leenden, smekningar, kramar o.s.v. trots att det inte är huvudpoängen (Mead, 1976). Det lilla barnet behöver få reaktioner från sin omgivning som visar att hon är någon, och att hon skapas som social varsel genom att modern t.ex. kallar henne vid ett namn. Barnet anammar den andres attityd mot barnet självt och har i detta första skede ingen annan identitet än detta "spegeljag" ihop med modern. Modern vidgar så identitetsprocessen genom att ihop med barnets namn säga något som barnet är eller gör. Men nu har barnet ett minne, hon vet att det är hon som åsyftas genom sitt namn och när något sätts ihop med namnet lär hon sig det nya i den situationen av moderns attityd. Barnets "me" är omgivningens attityder mot barnet och lagras som ett historiskt medvetande. Därav följer att barnet behöver få mycket respons och bekräftelse för att så att säga skapa och stärka sin identitet. När situationen förändras så att barnet inte får samma respons på sitt sätt att vara som tidigare blir barnet förvirrat och förstår inte. Reaktionen finns i "I" och eftersom "I" övergår i "me" kommer en viss ordning att råda i "me". Men på grund av att det i "me" råder ett historiemedvetande undgår individen att bli determinerad. Om detta skulle

vara en situation som inte återkommer återgår barnet till det som var skapat tidigare, men om situationen förstärks genom att den inträffar igen kommer "me" att organisera in det nya inslaget av identitet och barnet kan komma att omforma sin identitet. På så sätt skapas identiteten i en social integration och i den kontext man lever i tillsammans med de som Mead (1976) kallar de signifikanta andra och detta är en ständigt pågående process. Sterns teori (2000) om det lilla barnets självutveckling handlar också om ett intersubjektivt perspektiv. Grunden till identitetsprocessen ligger i barnets olika själv som sker som en utveckling och som en konsekvens av det samspel och de relationer som barnet skapar och deltar i. Denna utveckling av självet ligger sedan till grund för mer karakteristiska drag och utgör kvalitativt nya erfarenheter.

Attitydövertagande

När det lilla barnet uppfattar de signifikanta andras attityder och internaliserar dem i sig själv, gör det sig därmed till en attitydövertagare. Men barnet kan också urskilja att olika attityder hör ihop med vissa signifikanta andra. Situationer och handlingar som barnet varit med om finns i dess "me" och återupplevs i nuet och barnet kan därför göra ett rollövertagande. Barnet prövar de olika rollerna och att se på världen utifrån de olika rollernas perspektiv. Men barnet kan inte ingå i något system där två roller samverkar, för på denna nivå kan barnet inte samspela. Därför är det lilla barnets rollek först en ensamlek, men nödvändig sådana, eftersom rollövertagandet gör att man prövar olika relationer till sin omgivning och genom detta utvecklar och förändrar sin identitet. Först när barnet så småningom har internaliserat en mängd olika roller är det förmöget att utföra en roll men ändå kunna tänka på flera. De förstår vilken roll som måste gälla (Mead, 1976). Asplunds (1987) synsätt om den växelverkan som sker genom gensvar och som utvecklas mellan människor kan jämföras med Meads syn på rollövertagande. Ett bra exempel på rollövertagande är all form av spel som skiljer sig helt från lek eftersom man i spel måste förhålla sig till en given roll. Att veta sin roll som fotbollsspelare eller som brännbollsspelare är en nödvändighet för att kunna genomföra spelet. Detta rollövertagande i spel ligger sedan till grund för kännedom om den egna personligheten och den pågående identitetsutvecklingen för att även kunna utöva "spelets regler" i det sociala spelet. De erfarenheter som barnet gör i samspelet med signifikanta andra generaliseras efterhand till flera människor "de generaliserade andra" d.v.s. de som kommer att utgöra samhällsperspektivet. Där man genom mötet med de generaliserade andra kommer att anpassas för ett formande av de krav som det sociala livet ställer och socialiseras i samhället i en vidare bemärkelse. Det är i mötet med de "andra" den sociala människan skapas, det är då vi förstår vilka vi är (Mead, 1976).

Sammanfattande reflektioner

Avhandlingens forskningsperspektiv tar sin utgångspunkt i symbolisk interaktionism. Det innebär att människan ses som en social varelse som söker mening i det hon gör och att hennes identitet formas i och genom samspel med andra och

att den forskning som bedrivs ses som en social företeelse. Symbolisk innebär inom denna teori att man använder sig av gester, symboler och ting som avser att syfta på något annat, något mer än sig själv. Interaktion innebär att något står i relation till något annat, såsom människor gör genom att påverka varandras motiv och intressen. Det sker genom social interaktion och genom vars och ens tolkning av interaktionen. Den självuppfattning vi som individer har är även påverkad av andras uppfattningar om oss (Mead 1976, Berg, 1975). Symbolisk interaktionism medför vissa metodologiska forskningsprinciper. De innebär bland annat att ha tillgång till sådan information, handlingar och beteenden i olika situationer, att det går att följa en process eller förändring. Det måste finnas möjligheter att kunna fånga upp symboler och interaktion och att i forskningen kunna ta den andres perspektiv samt att kunna förstå den andres sociala värld (Denzin, 1989). Dessa metodologiska principer innebär i denna studie att utöver att kunna följa en process och en förändring även kunna ta barns perspektiv. Detta diskuteras utförligt i kapitel 4 om att *forska med och om barn*.

Genom symbolisk interaktionism som teori kan man se samband för hur en människas sociala kompetens byggs upp. Genom att vara en individ som andra ser och beaktar, förstår individen sig själv och de andra. Det är ett givande och tagande om en gynnsam utveckling skall ske för att bli en social varelse. Mitt forskningsintresse handlar om barnets sociala relationer till jämnåriga, på vilket sätt de kan skapa relationer och hur de lyckas att bevara dem. Detta leder till frågan om vilken innebörd det har för individens identitetsutveckling, socialisation och meningsskapande, om de har kompisar eller inte.

Social respons

I mötet med andra människor måste en social medvetenhet finnas. I mötet använder man de erfarenheter man har av hur man bemöter andra människor. För att ett ”fruktbart möte” skall uppstå bör deltagarna ha samma slags erfarenhet, ha samma idé om det som skall åstadkommas. Deltagarna bör ge varandra en social respons som gör att man känner igen sig i situationen. Den sociala responsiviteten utvecklas kontinuerligt hos individen i relation till det omgivande samhället (Asplund, 1987).

Kulturella villkor

Kulturbegreppet skiftar fortlöpande vilket visar sig utifrån socialantropologiska studier (Geertz, 1973). I kulturen, som kan ses som ett sätt att leva, där vi har ett igenkännande, en förförståelse och tar mycket för givet. När vi så vill förändra något i den egna kulturen gör vi det genom att ifrågasätta och skapar på så sätt motkulturer. I den förändringen skapas nya definitioner av det sociala livet som ofta sker genom människors engagemang, kreativitet och fantasi, eller kanske genom nya krav och behov. Genom att försvara sin kultur eller inte, visar man på hur man vill att bilden av samhället ska vara. Olika former av ifrågasättande eller gränsöverskridande görs ofta av personer som kan utmana de kulturella spelpla-

nera (Ehn & Löfgren, 1996). Jag vill också framhålla ungdomars betydelse för att åstadkomma förändringar i kulturen. Genom sitt sätt att skapa motkulturer förändrar också de samhällets kulturella etablissemang. Det är just i vardagslivets kultur i sociala miljöer som människan formas och är med och formar sociala och kulturella mönster. I det vardagliga livet finns en effektiv inlärningsprocess när det gäller symboler och begrepp. Språket är mycket viktigt, både det som uttrycks och hur det uttrycks (a.a.). Vygotskij (1999) skiljer i språket mellan ordets innebörd och betydelse. Innebörden är den individuella tolkningen medan betydelsen ger en kollektiv och social mening och gör språket till ett kulturellt redskap. Vi bör dock inte överskatta det talade och skrivna ordet, kulturöverföring präglas också av ordlösa medier. Alla våra sinnen, hörsel, syn, känsel, lukt och smak, ger intryck och budskap som ofta internaliseras mer effektivt genom ”ryggmärgen” än intellektuellt. Också den fysiska miljön består av kulturbärande symboler (Ehn & Löfgren, 1996).

När det som här gäller en studie om barn och ungdomar är det viktigt att beakta just vardagslivets kulturbärande enheter. Barnen befinner sig i sociala miljöer och det är dessa som utgör deras kultur. Språket är naturligtvis betydelsefullt, hur människor handskas med ord, begrepp och definitioner kommer för en lång tid att utgöra en väsentlig del av barnens kultur. Men att kulturen också är ordlös och förmedlas genom känslor är mycket mer centralt för barn än för vuxna. Vår kultur stöder inte sällan den positivistiska ståndpunkten att förnuftet är allmängiltigt, en fast och objektiv enhet, medan känslorna är någonting subjektivt och mångskiftande. Förnuftet sägs ofta stå för det objektiva, rationella, allmängiltiga, medan känslan står för det subjektiva, obearbetade och ovetenskapliga (Ehn & Löfgren, 1996). Ska man emellertid ta barn på allvar och visa dem respekt måste känslor tillmätas lika mycket värde som ett rationellt förnuft.

Barn ingår tillsammans med sin familj i en större enhet, där de som alla andra är med och formar en kultur gemensamt med de människor de lever tillsammans med. Men de har också en egen kultur som de skapar sinsemellan. Precis som när det gäller kulturen i övrigt förändras vissa delar av barnens kultur medan det i andra delar finns en beständighet (Qvortrup, 2001). Mycket i barnens kultur förändras genom inflytande från vuxna. Det kan gå snabbt, men barns eget kulturskapande förändras relativt långsamt. Barn är inte bara i hemmet, utan en mycket stor tid av sin vardag delar de med jämnåriga i institutioner. Där sker också ett gemensamt kulturskapande. I vardagsaktiviteterna och i dagliga rutiner bildas mönster som är kulturbärande för barnen. Genom att det är grupper av barn som befinner sig i denna verksamhet blir kamratgruppen en viktig enhet för att vara tillsammans i gemenskapen och vara delaktig i ett sammanhang (Williams, 2001).

De kulturella förändringarna är ofta betydligt större för de äldre barnen och ungdomarna, än för de yngre. Genom det inflytande som medier utövar och därmed påverkar ungdomarnas syn på t.ex. mode, musik, relationer och sex. Ungdomskulturen är därmed utsatt för stora påfrestningar genom det estetiska och populärkulturella utbudet, men också genom de vardagsaktiviteter som innebär aspek-

ter på mänsklig interaktion och symbolisk kommunikation (Fornäs, 1994). Precis som Hylland Eriksen (1999) påpekar, är det viktigt att i en kultur se den process av gränsetableringar och gränsöverskridande som är betydelsefull för att alla individer, oavsett om de är barn eller vuxna, skall kunna känna sig delaktiga och vara med och påverka sin samtid.

Socialisationsprocessen

Den enskilda individen formas utifrån sina egenskaper i det kulturella sammanhang hon lever i och blir en del av det omgivande samhället, vilket innebär både individualisering och internalisering. Det sker genom en ständigt pågående process där människa och samhälle möts i krav, värderingar och attityder. Den processen kan kallas för socialisation och inbegriper både individnivå och samhällsnivå (Frønes, 1995). Den pågår för alla i princip hela livet. Men precis som de kulturella förändringarna är socialisationsprocessen mer påverkbar för barn och ungdomar och då i synnerhet ungdomar. De är mer än någon annan grupp i en fas av livet när de skall uttröna vad som befinner sig utanför hemmets väggar eller i den specifika grupp av individer som en institution utgör. Qvarsell (2003) har två begrepp för hur barns socialisation sker, genom tid och rum. Mellantider infinner sig mellan alla planerade tider och mellanrum genom förflyttning mellan olika institutioner. Endast när barnen befinner sig i de mellantider och mellanrum som uppstår har barnen en egen kontroll och som Qvarsell kallar socialisationsprocessens handlingsutrymme.

Corsaro (1997) skapade ett teoretiskt begrepp, *interpretive reproduction* istället för socialisation som han ansåg var för generellt.

The term interpretive captures the innovative and creative aspects of children's participation in society. (...) children create and participate in their own unique peer cultures by creatively taking or appropriating information from the adult world to address their own peer concerns. The term reproduction captures the idea that children are not simply internalizing society and culture, but are actively contributing to cultural production and change. The term also implies that children are, by their very participation in society, constrained by the existing social structure and by societal reproduction. That is, children and their childhoods are affected by the societies and cultures of which they are members. These, societies and cultures have, in turn, been shaped and affected by processes of historical change (Corsaro, 1997, s. 18).

Genom att tala om ett tolkat återskapande eller reproduktion vill han synliggöra att barn både skapar och deltar i egna specifika kulturer och är med om att omforma och förändra kulturen och samhället. Barnen är delaktiga i processer som är kollektiva, kommunikativa och komplexa enligt Corsaro (1997). Samtidigt är barnen också påverkade och begränsade av det samhälle och den kultur de lever i. Både de yngre och äldre barnen medverkar i socialisationsprocessen genom att de är med och skapar och deltar i sina specifika kulturer. De yngre barnen medverkar oftast i en institutionell verksamhet och de äldre både i en institutionell

verksamhet men även utanför denna eftersom de äldre har större frihet och söker sig ut i samhället på ett annat sätt. När Qvarsell (2003) talar om de äldre barnens handlingsutrymme i socialisationsprocessen innebär det att genom tid och rum aktivt kunna forma och omforma skapandet.

Identitetsbildning i ett socialpsykologiskt perspektiv

Identitetsbildning är liksom socialisationsprocessen och kulturskapandet en ständigt pågående process, som ligger till grund för att vi skapas som sociala varelser. Identitet kan ses ur aspekter såsom inifrån och utifrån eller om man så vill psykiskt och socialt eller individuellt och kollektivt. Identitet är något som skapas hela tiden genom interaktion med andra och samtidigt med en gränssättning mot andra (Fornäs, 1995). Varje identitet förutsätter något och utesluter något annat. Identitet är inte något enhetligt avskärmat, något som är ”identiskt med sig självt”, utan identitet skapas genom relationer och många identifikationer med andra. Dels genom konkreta personer som kallas ”signifikanta andra”, dels genom det som kallas ”kollektiva storheter” som kultur, kön eller nation. En viktig konsekvens av detta sätt att se på identitet blir att identitetsskapandet aldrig blir avslutat utan är en ständigt pågående process (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999; Sernhede, 1995). Identitetsbildningen är ett ständigt omformande, eller som Ziehe (1993) väljer att kalla det, ett utprovande.

Sammanfattningsvis kan sägas att kultur, socialisation och identitet är begrepp som griper in i varandra. Vi människor är med och formar och påverkar vår omgivning samtidigt som vi formas och påverkas av omgivningen. I denna studie är syftet att se kompisrelationen utifrån dessa utgångspunkter, att nå en förståelse för hur processerna sker mellan individer i en nära relation.

Relationen mellan individ och samhälle

När människan påverkas på individnivå av någon annan människa sker det alltid i någon slags social kontext. När jag studerar kompisrelationen är det både i ett individ- och i ett samhällsperspektiv. Ju äldre barnen och ungdomarna blir desto mer söker de sig till sina jämnåriga och mötesplatsen ligger därmed utanför familjens sfär. Analysen av hur kompisrelationer utvecklas inom ramen för en institutionell kontext har förutsatt ytterligare teoretiska verktyg (se vidare kap. 7 och 8). Här har jag bland annat tagit hjälp av Habermas och Ziehes teoribildningar. Med utgångspunkt i Habermas teoribildning (1987) kan den sociala kontext där kompisskapet utvecklas sägas befinna sig i spänningsfältet mellan system och livsvärld. Mera generellt kan sägas att systemet kännetecknas av ett instrumentellt och teknifierat handlande där effektivitet och framgång premieras, medan livsvärlden rationaliseras genom kommunikation som kännetecknas av ömsesidighet, samförstånd och perspektivbyte (Fritzén, 1998). Att utveckla kompisrelationen kan med dessa utgångspunkter ses som en livsvärldsprocess. Habermas (1987) hävdar att systemet i kraft av sin effektivitet breder ut sig utöver sitt giltighetsområde och därmed koloniserar livsvärlden. Denna koloniser-

ing blir särskilt allvarlig, hävdar han, när det gäller områden som familj, skola och vård. Spänningsfältet mellan system och livsvärld blir särskilt tydligt när kompisrelationer utvecklas inom ramen för en skolkontext. Systemperspektivet i skolan kännetecknas av kontroll och disciplinering som motverkar den kommunikation som förutsätter att ett kompisskap kan utvecklas. Samtidigt kan skolkontexten erbjuda kommunikativa mötesplatser där det finns goda möjligheter för kompisrelationer att utvecklas. På ett liknande sätt resonerar Ziehe (1984) när det gäller samhällsutvecklingen. Han menar att samhället tenderar att bli alltmer individcentrerat med avsaknad av traditioner vilket för ungdomar innebär en större frihet med flera valmöjligheter. Medier av olika slag spelar en allt större roll i samhället och även här är det framförallt ungdomarna som blir ”utsatta”, vilket även innebär att ungdomarnas läroprocesser sker på ett helt annat sätt än tidigare. Skolan som institution står inte längre ensam för kunskapsutvecklingen. Att växa upp i ett sådant samhälle ställer stora krav på individen.

Sammanfattande reflektioner

Människan är en social varelse vars identitet skapas, genom kommunikation, tillsammans med andra. Det är genom respons från våra medmänniskor som vi kan få syn på oss själva och skapa mening i tillvaron. Subjektjagets ”I” och objektjagets ”me” utgör en helhet för individen. För att vi ska utvecklas till hela människor måste med nödvändighet en inre dialog mellan ”I” och ”me” föras. Det är i dialog med andra som denna inre dialog kan komma till stånd. Dialogen med ”de signifikanta andra” är en förutsättning för att skapa en identitet. Kamrater och kompisar blir i det perspektivet en nödvändighet för identitetsutvecklingen. Efterhand som barnet blir äldre utvecklas förmågan att överta roller från ”signifikanta andra”. Så småningom vidgas kretsen av människor kring barnet och de erfarenheter som barnet utvecklat kan generaliseras. I den utvecklingen spelar kulturen – det sätt på vilket vi lever våra liv – en betydande roll. Under uppväxtåren förändras ständigt de kulturella villkoren genom att kretsen av andra barn och vuxna ständigt växer. Barnet formas av omvärlden men omvärlden formas också av barnet. Socialisationen in i en gemenskap inbegriper såväl individen som gruppen (samhället). Institutioner som skola, fritidshem och fritidsaktiviteter får efterhand en allt viktigare roll i denna socialisationsprocess. Barnen och de unga kan sägas befinna sig i spänningsfältet mellan system och livsvärld, där olika intressen kommer att påverka deras utveckling.

4 Att forska med och om barn

Rubriken har inspirerats av Rasmusson (1998:7), som använder rubriken ”att forska om och med barn”. Jag vänder alltså på orden med och om för att påvisa en grundläggande värdering i synen på barnen i vårt samhälle, nämligen att göra barnen delaktiga i det som rör dem. Qvarsell (2001) anser att det blir skillnad för barns möjligheter att påverka sina egna villkor om forskningen sker om dem, för dem eller med dem. När barnen deltar i forskningen får vi deras åsikter, de blir tagna på allvar och är några som räknas med.

Såväl barns som vuxnas perspektiv på den egna tillvaron formas av våra sociala, kulturella och historiska sammanhang (Rasmusson, 1994). Beroende på vilken position barnet har i sin miljö som barn, kompis, elev, samhällsmedborgare osv. blir barnperspektivet olika. Faktorer som ålder, mognad och kön påverkar hur barnet ser på sig självt och i förhållande till andra.

Barnperspektiv – Barns perspektiv som fenomen

Perspektiv kommer av latinets per - igenom och spectare - betrakta. Som filosofisk fackterm används begreppet perspektiv synonymt med aspekt, betraktelsesätt eller synvinkel (Filosoflexikonet, 1988). Definitionen av perspektiv är inte problematisk att förstå, om jag säger något om mitt eget perspektiv, mitt betraktelsesätt, min synvinkel. Det är när jag skall försöka ta en annan människas perspektiv, barns perspektiv eller barnperspektivet som det bör problematiseras.

Begreppet barnperspektiv eller barns perspektiv har historiskt sett inte använts så länge. Det har sin grund i att vårt synsätt på barn har kommit att förändrats med tiden genom forskning inom olika discipliner som berört barn. Genom att se på barn som aktiva medskapare av sin sociala värld har det skapats ett intresse för barnens perspektiv. Utifrån ett historiskt perspektiv ser Telhaug (1991) tre faser i vår uppfattning om barnet. Det första är att barn inte hade något större värde; man såg barnet som en miniatyr av en vuxen och barndomen som en fas där man väntade på att bli vuxen. I nästa fas utvecklades en kunskap om barnet genom att utvecklingspsykologisk forskning växte fram. Här fanns en önskan om att forma och kontrollera barnet genom effektiv fostran. Den tredje fasen som är dagens handlar om barnets frigörelse och individualisering, fostran består inte längre av enbart instrumentalism och kontroll. I detta sammanhang betyder barns perspek-

tiv att vi låter barns röst komma till uttryck och att detta perspektiv blir respekterat. Också Andersson och Hollander (1996) lägger i begreppet barnperspektivet att se barnet, samtala och lyssna, ta reda på och försöka förstå. Det är viktigt att uppmärksamma vilka förhållanden barn lever under, hur varje barn upplever de händelser det varit med om, men även vilken relation det har till viktiga personer i sin omgivning.

Barnforskning har kommit till utifrån familjesocial forskning men inte så ofta utifrån ett barns perspektiv. Ur forskning om ” barns rättigheter” och ”barns bästa” har barns perspektiv vuxit fram då viktig kunskap om barnens erfarenheter om sina egna liv synliggjorts (Andersson, 1998). Att se ”barnens verklighet” mellan familjeliv och det institutionella livet utifrån barnens eget perspektiv är något annat än ur en pedagogs eller familjesociologs perspektiv (Dencik, Bäckström & Larsson, 1988).

Halldén (1994) anser att i forskning om familjen utgör ofta de vuxna urvalsenheterna och det är de som studeras i relation till barnen. Barnen studeras inte för sin egen skull utan som några som är på väg att bli vuxna. Halldén har forskat om familjen utifrån barns perspektiv och beskriver att hon vill fånga barns föreställningar om familjen via barns berättelser och därigenom få en möjlighet att se hur barnen skapar begrepp runt centrala teman. Det innebär enligt författaren att hon ser barnen som kapabla personer som är involverade i det som pågår via dem själva. Begreppen barnperspektiv och barns perspektiv utgör en distinktion sinsemellan och har kommit att stå i fokus för vissa forskare. Halldén (2003) menar att barnperspektivet skrivet som ett ord har en övergripande generell karaktär som beskrivs som något som barnen inte behöver delta i själva. Hon tar exempel från historisk forskning, där barnen inte själva har lämnat någon information. Begreppet skrivet som två ord, d.v.s. barns perspektiv, gör att man anlägger ett perspektiv där barnen själva medverkar. Qvortrup (2001) gör en koppling till barnkultur och barns kultur som han menar är ett liknande fenomen. Som ett ord är barnkultur något som ses generellt och skapat av vuxna för barn och som två ord omfattar något som är barnens eget, något de skapar sinsemellan. Qvarsell (1994) säger att uttrycken barns perspektiv eller barnperspektivet började användas för att markera barnens värld som något specifikt, något som skiljer sig åt från vuxnas värld eller hur vuxna har tänkt sig barnens värld. Det skall förstås utifrån att som forskare begripa något som man inte direkt har tillgång till utan måste finna hos dem som har de direkta erfarenheterna, i detta fall barnen.

Det är både en utmaning och ett dilemma att förstå något utifrån en annans perspektiv. Kjørholt (2001) anser att det faktiskt inte är möjligt att ta en annans perspektiv, utan att man bara till en viss del kan nå en intersubjektiv enighet som man kan dela. Qvarsell (1994) menar, att endast ”förstå” med ögonen kommer inte att göra en annans perspektiv rättvisa, utan först med mer kunskap om den andres värld kan villkoren sökas för mänsklig utveckling i generell eller specifik mening. Hon anser vidare, att den som skall forska om och med barn måste ha mycket kunskap, i detta fall om den pedagogiska situationen och de pedagogiska villkoren. Däremot behöver forskaren inte så stor kunskap om det psykologiska

subjektet, eftersom den kunskap som eftersöks får hon/han direkt från dem som har den. Detta kan jämföras med Pramling Samuelsson och Sheridan (2003), som menar att det är nödvändigt med en gedigen kunskap om barns utveckling och lärande samt en specifik kunskap om enskilda barns erfarenheter. Kjørholt (1991) ser en fara i att göra barnperspektivet till ett objekt för generaliseringar, där man ser barn som en homogen massa och inte ser dem var och en som individer i det samhälle de ingår. Det menar även Gullestad (1991) och jämför med begreppet barndom, som inte är *en* barndom utan innebär skilda innehåll och många olika synsätt. Det ligger en fara i att använda generella begrepp som barndom och barnperspektiv som om det kan ses som ett perspektiv när det egentligen innebär många skilda synsätt.

Tiller (1987) anser att man i forskning använt sig väldigt lite av barn som en tillförlitlig källa. Istället har man skaffat sig kunskap om barn utifrån vuxnas perspektiv. Han säger vidare att det finns en stor outnyttjad resurs i barnens erfarenhet. Vuxna som har sett barn som ofullständiga, ovetande och oansvariga har inte kunnat ta tillvara barns erfarenheter. I olika undersökningar genom åren har barnet endast framstått som mottagare av något (Tiller, 1991). Barnet har haft en karaktär av att vara ett objekt och inte av att vara en social person. Att forska i ett barnperspektiv kan vid en första anblick te sig ganska enkelt, men att ta ett annat perspektiv, se med någon annans ögon, sker inte med någon självklarhet. Barns perspektiv innebär att se världen utifrån hur barn ser, känner, hör och upplever sin värld. Barn och unga har själva en kunskap som vi andra inte har. De är experter på sina egna liv, en 5-åring vet bäst hur det är att vara 5 år, en 10-åring hur det är att vara 10 år (Tiller, 1991).

Tiller (1991) gör jämförelse med forskning om andra grupper som förhåller sig i en form av maktrelation, där den ena parten tillmäts mer kompetens och mer kunskap. I kvinnoforskningen fanns det en tid när all forskning om kvinnor bedrevs av män, kvinnorna sågs då som barnen ses nu inte som ”riktiga människor” inte ”fullvärdiga”. Poängen är nu inte att all forskning om kvinnor behöver bedrivas av kvinnor, utan den att en viss erfarenhet och kunskap har endast kvinnor, d.v.s. den att vara kvinna. Det är likadant med barnen. Det är deras erfarenhet av och kunskap om att vara barn som vi måste ta tillvara. Tiller jämför forskaren med barnet och säger att forskaren utgår ifrån något som man är ovetande och okunnig om och forskaren tar då på sig ansvaret att formulera barns erfarenheter och förmedla deras intressen.

Delaktighet och barns perspektiv är varandras förutsättningar. Det innebär att de vuxna tillskriver barn ett eget sätt att erfara och uppleva världen. Om barns perspektiv skall få någon reell påverkan måste vuxna fånga upp och skapa förutsättningar för att barnens värld blir bemött och respekterad. Genom att bli delaktiga och få inflytande känner sig barnen respekterade (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

Utifrån symbolisk interaktionism (Mead, 1976) är hela människans sociala tillblivelse en process genom mötet med andra människor. Det lilla barnet skapar ett

medvetet ”jag” genom olika handlingar och först när ”jaget” är ett objekt för individen har ett jagmedvetande skapats. Det är genom att inta den andres attityd mot individens handlingar som ett ”jag” utvecklas.

”Man blir ett jag i den utsträckning man kan ta över den andres attityd och handla gentemot sig själv som andra handlar” (a.a. s.131).

Barnen övar perspektivtagandet i roller genom att gå ut och in i olika roller och prövar att vara någon annan än den man egentligen är. Spel är ytterligare en form av att ta den andres perspektiv, eftersom barnen där måste veta sin egen roll men också veta vilken roll de övriga har i spelet. Wright (2000) tolkar Mead som att det är avgörande hur vi i konkreta möten kan ta den andres perspektiv på så sätt att vi införlivar den andres handlingar med våra egna. Wright säger vidare att genom att ta den andres perspektiv vidgas vår medvetenhet, vilket hon tolkar som att vi blir mindre egocentriska. Detta tolkar jag som att det faktiskt är möjligt att ta någon annans perspektiv, ja rent av en förutsättning för att leva ett socialt liv. Jag uppfattar att Mead (1976) talar om ett perspektivtagande för att förstå sig själv. Han talar om att ta den andres attityd och ger som exempel det lilla barnet som tar den andres attityd genom modern.

Det finns forskare som pekar på ytterligare problematik i att ta sin utgångspunkt i ett barns perspektiv. Vid Norsk Senter for barneforskning (Gullestad, 1991; Kjørholt, 1991; Tiller, 1991) har man uppmärksammat att det finns ännu ett ”problem” eller något speciellt i att forska om och med barn. Problematiken ligger i att alla vuxna har varit barn och har egen erfarenhet av detta. Därför kan de som forskar om barn förledas att tro att de har tillräcklig kunskap om hur det är att vara barn, vilket inte är fallet. Det finns en fara i att forskaren inte har gjort upp med sin barndom och därför romantiserar eller idylliserar barndomen. Beroende på vilken bild vi har med oss ifrån vår egen uppväxt kommer det att påverka hur vi ser på barnperspektivet utifrån kulturella och sociala sammanhang. De vuxna måste vara uppmärksamma på att inte överföra några egna drömmar från föreställningar om hur barn har det, eftersom det utgör ett hot mot de intressen som begreppet barns perspektiv utgör. Vilka forskningsmetoder och vilka egna personliga och kulturella ställningstaganden man gör som vuxen är beroende av hur barns perspektiv kommer att gestalta sig. Det går inte att se ur någon annans perspektiv förutsättningslöst utan det sker alltid utifrån egna uppfattningar som man har med sig och som man i möjligaste mån måste vara medveten om.

Hur gör man då?

För att komma åt den kunskap barnet besitter, diskuterar Tiller (1988) Hartman (1988) och Qvarsell (1988) val av metod, validitet och tolkningsproblem. Valet av metod är beroende på barnets ålder och vari forskningsfrågan består. De resonerar om metoder som finns och som lämpar sig väl för att förstå barnens livssituation. Kampmann (2000) och Andersen (2000) föredrar att använda sig av flera slags metoder när det gäller datainsamling med barn.

Men det är inte bara metoderna som är viktiga. Med validitet menas att undersökningen leder till en viss giltighet. I mötet mellan barn och vuxna blir det extra viktigt. Barnens och den vuxnes förhållningssätt är inte symmetriskt. Barn är vana vid att vuxna leder dem och att det är vuxna som har ansvar. Därför kan barnen i en undersökningssituation försöka att anpassa sig till den vuxne forskaren och försöker avkoda vad som är rätt eller fel och vilka svar den vuxne kan tänkas vilja ha. Därför ställs det också större krav vid tolkningsprocesser där barn ingår (Tiller, 1988; Hartman, 1988; Qvarsell, 1988; Kampmann, 2000; Andersen, 2000; Christensen, 2000; Jensen, 2002).

Utöver de praktiska arrangemangen omkring samtal med barn måste den vuxne skapa en relation till barnet. Den närhet eller det förtroende som forskaren har skapat är av avgörande betydelse för vad barnet kommer att berätta. Att skapa det "sociala kontraktet" innebär att relationen bygger på en ömsesidig respekt (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

Tiller (1991) säger att fullständig ärlighet är det enda sättet att nå barn. Forskaren måste få barnen att förstå att de är de enda som vet det som forskaren vill få reda på, det är de som sitter inne med kunskapen. Forskaren måste frigöra sig från förutfattade meningar. Tiller anser att vi har en misstro mot barnen när de berättar om mörka, hemska händelser. Då säger de vuxna att barnen fantiserar. När barnen berättar om ljusa trevliga minnen och upplevelser tror de vuxna på dem.

Genom att inta ett forskningsperspektiv där barnet antas vara en kompetent person som skall delta aktivt i forskningen ställs krav på forskarens etiska förhållningssätt genom hela forskningsprocessen (Christensen, 2000). Johansson (2003) menar att det är viktigt att problematisera vad det etiskt kan innebära att forska med barn och bli medveten om vilka som både i forskningen och i övriga samhället har en underordnad position. De särskilda etiska krav som forskning med och om barn ställer, diskuteras utförligt sist i detta kapitel.

Så här långt kan vi alltså konstatera att barns perspektiv betyder att barnen besitter en erfarenhet som bara barn har. Den kunskapen behöver vi vuxna för att förstå barns värld. Genom att se barnen som aktiva medskapare av sin sociala värld behövs vuxna som tolkar barns erfarenheter och intressen. För att återknyta till konventionen om barnets rättigheter, synliggörs där barns rättigheter och barns bästa på olika nivåer i samhället. Det får naturligtvis konsekvenser för hur forskning med och om barn går till och forskningsresultat påverkar i sin tur förhållningssätt och lagtexter som handlar om barn.

I min egen barndom i början på femtiotalet sa mor till oss barn att "er vilja står i skogen och växer". Med det menades att det var något som vi inte kunde eller som vi inte fick vara med och påverka, vi stod på tillväxt. På min första tjänst i slutet av sextiotalet på ett dag- och fritidshem som barnbiträde blev jag lärd av föreståndarinnan att man inte skulle visa barnen för mycket ömhet, därför att då konkurrerade man med föräldrarna om barnets kärlek. Inget av dessa exempel

står sig särskilt väl idag, vilket är utomordentligt. Det kan jämföras med Moqvist (1997) som i sin forskning påtalar barnets möjligheter som eget självskapande subjekt eller ”som montör av ett möblemang från Ikea”. Detta visar hur synsätt på barn har förändrats över tiden.

I min forskning är barnen min tillförlitliga källa och min ambition är att visa total ärlighet mot och intresse för dem. Jag vill skapa en relation som gör att de känner tillit till mig och att jag inte visar misstro mot dem. Barnet är för mig en social person och inte ett objekt och jag vill försöka förstå hur barnen upplever de förhållanden och relationer de lever i. För att kunna synliggöra ett barns perspektiv måste jag som vuxen ha en generell kunskap om barn för att genom teoretiska verktyg kunna analysera barns perspektiv så att barnen blir respekterade. Efterhand som jag genomfört studien har jag förstått att jag behövde nya förhållnings-sätt för att nå barnens erfarenheter. Jag har lagt mig vinn om att så långt som möjligt avkläda mig rollen som vuxen och att inte lägga vuxna värderingar på det barnen sade och gjorde. Det innebär också att förstå barnens värld som något annat än hur vuxna har tänkt sig denna.

Etnografisk metod

Etnografin har sitt ursprung i socialantropologin och etnologin och dess ursprungliga uppgift var att beskriva främmande kulturer. Etnografisk forskning är också en viss form av naturalistisk forskning eftersom den sker i den naturliga miljön. Sedan början av 1900-talet har etnografiska studier kommit att användas ur fler perspektiv än som var brukligt från början, och innebär nu att man även beskriver olika delar av den egna kulturen. När man gör en studie för att beskriva olika kulturer handlar det oftast om skillnader och likheter mellan människor och grupper. Sker studien i den egna kulturen kan det vara regler, normer, värderingar och traditioner som undersöks och som bildar kulturmönster. Kulturbegreppet är centralt i etnografiska studier, trots att forskaren ingår i samma samhälle finns det många skilda delar i vilket socialt mönster man ingår beroende på t.ex. levnadsstandard, yrke, utbildning, ålder o.s.v. vilka kan kallas ”subkulturer” (Hammersley & Atkinson, 1993). Som forskare inom etnografin har man inte teorier som verifieras eller falsifieras, utan utgångspunkten är att arbetet startar förut-sättningslöst. Inte så att det är teorilöst, utan som forskare har man sin egen för-förståelse och allmänna teorier om det forskningsobjekt som skall undersökas. Detta är viktigt för att forskaren skall kunna analysera det som sker under tiden forskningen pågår, men det är också viktigt att ha en öppenhet för materialet där nya teorier kan behövas eller skapas (a.a.).

I en etnografisk studie med en teoretisk utgångspunkt i symbolisk interaktionism där människan anses vara en social varelse, som söker mening i det hon gör utifrån vad hon uppfattar att andra förväntar sig, blir forskningen en social företeelse. Det innebär att det sker genom social interaktion och utifrån en egen tolkningsprocess. Tolkningsprocessen blir olika utifrån vilken erfarenhet man har men också utifrån hur olika situationer upplevs av olika individer (Blumer,

1969). När studien har grund i symbolisk interaktionism innebär det att man studerar förändring och process (Denzin, 1989). Datainsamlingen i etnografiska studier sker i huvudsak genom informanterna, de människor som deltar i studien. I etnografien ser man på människan som unik ägare av den kunskap som etnografen eftersöker. Studier av det vardagliga livet genomförs med varierande inslag genom skrifter, dagböcker och dokument. Deltagande observation utgör ett överordnat perspektiv i etnografiska studier. Det innebär att forskaren studerar vad som sker och vad som sägs i informantens naturliga miljö. Utifrån deltagande observation där forskaren är aktiv och närvarande, under en längre tid, försöker man finna svar på sina forskningsfrågor och hur dessa kan förklaras. Dessa frågor "sätts under ljuset" och kompletteras med observationer, fältanteckningar, intervjuer, informella samtal och observationer av vardagslivet. Data som samlas in vid olika tidpunkter och med olika metoder kallas för multipla och för att öka tillförlitligheten i etnografiska studier sker triangulering (Hammersley & Atkinson, 1993). I min studie använder jag mig av metodtriangulering genom att data är insamlade på olika sätt och vid olika tidpunkter och därefter analyserade som en helhet.

Etnografisk forskning har kommit att ändra sina metoder med tiden. Under 1930-40-talet gjordes experiment och enkäter där det inte tilläts något utrymme för informanten i övrigt. Utifrån ett positivistiskt synsätt försökte man göra kvalitativ forskning. Att vara etnograf ställer stora krav på hur data behandlas. Det är viktigt att vara medveten om vilka val som görs eftersom det påverkar hela den pågående processen men också resultatet. Det är därför betydelsefullt att synliggöra de val och handlingar som gjorts. För att kunna belysa hur resultaten har analyserats utifrån fältet bör forskarens inifrånperspektiv belysas. Forskaren intar en aktörs/rolltagarperspektiv mellan två perspektiv som i etnografisk forskning kallas emic och etic. Emic står för närhet, inspektion, fältets eget språkbruk, vardagslivet, det oreflekterade, den sociala kontexten. Etic står för distans, teorier, systemvärld, reflekterad vetenskaplig kontext. Som forskare ser man, försöker synliggöra, förklara och man pendlar mellan emic och etic (Hammersley & Atkinson, 1993).

Som forskare växlar man mellan två meningsperspektiv, det ena innebär att man undersöker hur människor medvetet klassificerar sin värld som de själva ger uttryck för, vilket kallas ett aktörorienterat perspektiv. Det andra innebär att man tar människornas egna föreställningar som underlag för mer långtgående tolkning. Mening är något abstrakt som tilldelas verkligheten. "*Mening är en relation mellan människor eller mellan människor och ting*" (Ehn & Löfgren, 1982, s. 96). Allt socialt liv bygger på tolkning, när man tolkar innebär det att se något som någonting. Det är när vi inte förstår som vi får anstränga oss att tolka, så att vardagslivet lyfts upp till en abstraktionsnivå. Vad människor menar med det som de säger och vad ord och handlingar kan betyda blir väsentligt för forskaren som skall tolka. Ett angreppssätt kan vara att göra sig själv oförstående, att göra sig så fri som det är möjligt från förutfattade meningar och fördomar (a.a.).

När jag har tagit del av andra forskares erfarenheter av etnografiska studier delar jag den erfarenheten att man genom sin personlighet använder sig själv som ett forskningsinstrument (jfr Ehn & Löfgren, 1996). Deltagande observation blir med sin speciella karaktär erfarenhetsnära. Svårigheterna med deltagande observation är att man är en "utomjording"; någon som i vanliga fall inte ingår, någon som stör den vanliga ordningen. Att leka med barnen ger visserligen en rikedom av empirisk data, men det finns också ett hot mot forskaridentiteten. Deltagande observation är kanske inte så mycket en metod för hur man på ett sofistikerat sätt kan utvinna data, utan beror mycket på hur man som forskare kan vinna andras förtroende. Man skall komma ihåg ord och spelregler och skriva ned dessa efter deltagande observation, samtidigt som man minns kroppsspråk och mimik (Ehn & Löfgren, 1982).

Den etnografiska forskarens förmåga att observera, lyssna och anteckna blir avgörande för materialet som skapas. Fältarbetarens data har en personlig prägel till skillnad från t.ex. arkivmaterial, sinnesintryck och erfarenheter och en egen förståelse omvandlas till text. Mina tankar går just till ett sådant inspirerande möte som jag haft med en av mina informanter, där man har skapat förtroende och tillit och där glädje och bekymmer ventilerats. Anteckningen från ett möte med en av mina informanter exemplifierar detta:

Hon är en glad, sprallig, nyfiken och diskussionslysten tonåring. I moderiktiga kläder som verkar vara två nummer för små precis som modet signalerar att det skall vara just nu. Med andra ord jumpern sträcker över bysten och slutar fem centimeter ovanför naveln och byxorna börjar fem centimeter nedanför naveln. Ansiktet är sminkat med mascara, rouge och puder och finnarna är överskuggade i ett försök att få dem att inte synas. Hon pekar på en illröd finne mitt på näsan och säger: *Hur roligt tror du det är att se ut så här då*. Håret är modernt uppsatt, lite spretigt med klämmor här och där. Det centrala, som hon inte lämnar ifrån sig för ett ögonblick fast vi sitter och samtalar, är sin mobiltelefon. Den har också fått ett nytt utseende som hon visar upp, ett ytterhölje som enligt henne är "våldigt häftigt i många färger". Hon får meddelanden och skickar meddelanden. Här delar hon något med någon, de skapar en gemensam historia, något som blir meningsfullt, med den känner hon sig bekräftad. Hon tycker om att diskutera och säger att hon fått ett bättre ordförråd nu som tonåring. Språket har blivit annorlunda och det vill hon använda, men har för lite kompisar att diskutera med. Hon berättar om när hon diskuterade händelserna i USA den 11 september 2001 med en kompis. De hade olika åsikter om vad som egentligen var meningen med attentatet. Men hennes kompis hade inte lust att snacka vidare utan sa bara till henne att dig går det inte att snacka med. "Varför, vad har jag gjort för fel sa jag och jag förstår fortfarande inte varför. Varför går det inte att diskutera med mig?" "Hon sa att jag sa samma saker hela tiden. Men det tyckte ju jag att hon också gjorde och man skall ju försöka att övertyga den andre om det som man menar. Eller hur?"

Forskarens förmåga att göra materialet rättvisa är av avgörande betydelse för att framställa de fysiska mötena till en vetenskaplig text, platta svartvita rader sida

upp och sida ner. Samma person tolkar det sedan och använder det som underlag till en vetenskaplig studie vilken filtreras genom problemställningar och teoretiska perspektiv. Spåren av de personliga mötena, känslorna och tilliten sopas igen och blir en vetenskaplig text (jfr Ehn & Löfgren, 1982).

Mitt val att göra en etnografisk studie grundar sig i min syn på barn. Synsättet att människan som skall studeras ses som en unik varelse som äger kunskapen som forskaren eftersöker tilltalar mig (jfr Blumer, 1969), likaså att den som forskar gör det utifrån allmänna teorier om forskningsobjektet men också med en egen förförståelse (Hammersley & Atkinson, 1993). I mitt val kändes det som att etnografi passade mig som person. Att kunna komma barnen nära, att skapa en relation och en trygghet så att de förstod att det bara var de som satt inne med den ovärderliga kunskap som jag behövde, såg jag som en utmaning. Förhållandet mellan närhet och distans, att vara aktiv och passiv och forskarens förmåga att kunna lyssna och observera är viktig (Ehn & Löfgren, 1982; Beach, 1995).

Databildning

Det följande är en beskrivning av hur jag gått tillväga när jag valt ut mina informanter, hur databildningen gått till, min egen orientering i informanternas kontext och hur forskningsprocessen förändrats över tid.

Urval

Min utgångspunkt är att synen på åldern utgör en social konstruktion i samhället, d.v.s. något som skapas och tar form under specifika kulturella och historiska förhållanden och som går att påverka. Med stigande ålder hos barnen ställer omgivningen och samhället ökade krav på barnen, men ger också ökade möjligheter; krav att klara sig själva och att ta ansvar, möjligheter genom att göra egna val och ta egna beslut. När jag skulle starta denna studie beslöt jag att 12-åringar skulle bli den åldersgrupp, som skulle utgöra fokus i mitt arbete. De allra flesta 12-åringar har ingen omsorg kvar i form av formella institutioner utöver skolan. De befinner sig i en period av livet när den sociala arenan är en viktig del i en process av skapandet av den egna identiteten. Därför bedömde jag gruppen 12-åringar som lämplig för forskningsfrågorna, men insåg också svårigheter med att inte samla in data i en given miljö, utan låta 12-åringens sociala arenor utgöra kontexten för min forskningsmiljö.

Mitt första kriterium för att finna informanter till min studie var att barnen själva måste vara intresserade av att vilja vara med. För att komma i kontakt med barn som under året skulle fylla 12 år valde jag ut tio skolor i en kommun och skrev ett missivbrev till berörda rektorer (se bilaga A). Jag beskrev mitt forskningsområde och bad om kontakt med lärare som undervisade i år 5 och som var villiga att ta emot mig i klassen för att presentera min studie för barnen. Brevet följdes upp per telefon och jag fick namn på berörda lärare. Dessa kontaktades och när jag fått löfte om att få komma till fem klasser, beslöt jag att avvakta med de öv-

riga. De klasser jag besökte fördelade sig på tre skolor i kommunen. Eftersom jag hade bestämt att alla barn som var intresserade av att ingå i min studie skulle få delta var jag tvungen att avvakta vilken respons mitt arbete skulle få.

Jag besökte klasserna och presenterade min tänkta forskning om kamratrelationer under ca 30-45 min per klass. Barnen var intresserade och ställde en hel del frågor, dels om forskning i allmänhet men också om hur det praktiskt skulle gå tillväga i min studie. Att bli intervjuad verkade för de flesta barnen vara intressant. Men att jag sedan ville vara tillsammans med dem under en del av deras fritid var det en del av barnen som var konfunderade över. Jag hade här intagit standpunkten att barnen inte skulle känna mig när jag presenterade mitt projekt. Jag hade ju kunnat be lärarna om att få vara med i klasserna så att jag hade lärt känna barnen. Sedan kunde jag ha undersökt vilka som ville vara med i min studie, men jag valde alltså att gå in i klasserna som okänd. Jag kände inte heller någon av lärarna. Jag hade skrivit ett informationsbrev till de föräldrar vars barn eventuellt skulle vara intresserade av att delta (se bilaga B). Barnen fick brevet med sig hem och på brevet fanns en talong med namn och personuppgifter som barnet och föräldern kunde fylla i. Talongen skulle sedan överlämnas till klassföreståndaren som skulle ombesörja att jag fick dem genom svarskuvert. Efter detta skulle kontakten tas av mig direkt med barnet.

Efter denna presentation anmälde tio barn sitt intresse, nio flickor och en pojke fördelade över alla de fem klasserna som jag hade besökt i de tre skolorna. Att det blev en sådan övervikt av flickor i studien ansåg jag att jag inte behövde åtgärda eftersom det var varje barns relationer jag ville studera. Jag hade alltså i detta läge beslutat att jag inte skulle anlägga ett könsperspektiv i studien. Thorne (1993) och Rasmusson (1998:7) fann i sina etnografiska studier som är utförda under barns fritid i deras bostadsområde att de inte kunde identifiera några tydliga skillnader mellan vilka aktiviteter som utfördes av pojkar respektive flickor. Jag är förstas medveten om att de val man gör i etnografiska studier påverkar processen i studien och även resultatet. Med en jämnare könsfördelning kunde jag ha funnit ett annat resultat. Jag ser det dock som mer angeläget att det blev barn som ville delta ifrån alla klasser och skolor där jag presenterat studien. Bostadsområdena och därmed också skolorna är mycket olika till sin karaktär, detta kan medföra större skillnader i relationsskapandet än vad ett könsperspektiv kan göra. Dessutom anser jag att varje barn har gjort ett aktivt val för att delta i denna studie. De har efter min presentation av projektet diskuterat med sina föräldrar om att de ville vara med och träffa mig och utan påminnelse av vare sig mig eller deras klassföreståndare har de lämnat in sin talong före ett visst datum. Det var alltså ett aktivt, medvetet val av vart och ett av de tio barnen.

Bortfall

En av informanterna flyttade under tiden som studien pågick till en avlägsen ort och jag lyckades inte trots upprepade försök upprätthålla kontakten. Det föreligger således ingen avslutande intervju med denna informant. Det har heller inte skett någon brevväxling med denna informant. Brevväxlingen startade relativt

tidigt i studien, men denna informant hade läs - och skrivsvårigheter och var inte intresserad av att brevväxla. Vi träffades och pratade istället men på grund av att hon flyttade bröts den kontakten. Ur ett forskningsetiskt perspektiv bör man överväga rimligheten i att ha med material från någon som har avbrutit sin medverkan. Jag gjorde bedömningen att det var etiskt försvarbart att ha med materialet eftersom avbrottet inte berodde på studien.

Forskningsprocess

När jag fått namnen på de barn som ville delta tog jag kontakt med dem per telefon och bestämde tid och plats för intervjuer, i maj - juni 1999. Jag hade i min presentation i klassen sagt att barnen fick bestämma plats för intervjuerna. Detta gjorde jag för att det skulle utgöra en trygghet för dem när de enskilt skulle träffa mig som de inte kände. Sex intervjuer skedde i någon av skolans allmänna lokaler men inte i något klassrum. De fyra övriga genomfördes på annan plats, en i badhuset, en på bibliotek, en i en fritidslokal som fanns i bostadshuset och en i barnets hem. En förälder och ett syskon fanns också hemma, men vi satt lite avskilt. Intervjuerna har varit ca en timme långa och är inspelade på bandspelare. Inget av barnen har verkat bry sig om att jag spelade in dem på band mer än precis i början, när jag startade bandet och vi testade ljudet, sedan har de pratat på, som jag ser det, mycket fritt.

Jag hade olika frågeområden att utgå ifrån för att bilda mig en uppfattning om vilka barnen var (se bilaga C). Jag ville veta i vilka familjebildningar de ingick, vilken omsorg de haft som små, hur deras uppväxt hade sett ut. Detta hade jag informerat dem om innan vi startade intervjuerna. Jag har transkriberat intervjuerna på dator, inte ordagrant och inte tillsammans med mina frågor utan som en berättelse, något de har berättat för mig. Efter det har jag gjort en sammanställning av alla intervjuerna för att i viss mån kunna tala om informanterna som grupp i förhållande till deras uppväxtvillkor (se kap 5).

Tillsammans med informanterna försökte jag att forma det fortsatta genomförandet för att få till stånd en fortlöpande process. Jag visste alltså inte hur mitt tillträde till informanterna skulle komma att bli. Men jag förstod att eftersom denna studie till största delen skulle ske på informanternas fritid var det av största vikt att de bestämde formerna.

Som ett led i forskningsprocessen efter att jag sammanställt barnens intervjuer beslöt jag mig för att ta jullovet 1999 som ett tillfälle att möta mina informanter igen. Jag skickade julkort och skrev att jag skulle höra av mig per telefon under lovet. Jag ringde alla tio men av olika skäl kunde endast fem d.v.s. halva gruppen träffa mig. Vi gjorde upp var vi skulle träffas, en träffade jag i hemmet och de fyra andra på olika caféer. För två barn innebar det att åka till stan och för de andra två att de valde ett café i deras bostadsområde. Diskussionerna rörde sig om hur det hade varit för dem sedan vi sågs senast, vilka fritidsaktiviteter de hade kvar, hur det hade varit att börja år 6. Vi diskuterade också om de hade ändrat sitt umgänge när det gällde kompisar eller om det var samma kompisar som

de umgicks med. I detta läge inträder svårigheter i den etnografiska studien, man måste som forskare både ha rollen som observatör och deltagare samt vara intresserad och lyhörd. Samtidigt måste man akta sig för att bli någon som informanterna upplever försöker kontrollera dem vilket är extra känsligt här eftersom de är barn och jag vuxen. Som etnografisk forskare pendlar man i dessa situationer mellan närhet och distans. Informanterna måste känna sig viktiga och det är min sak att skapa en sådan atmosfär. Jag måste också vara så intressant som ”forskare” att jag blir någon som informanterna vill träffa, någon som de tycker att det är intressant att möta för att delge sina viktiga erfarenheter. Man kan som etnografisk forskare bli ”avsatt” av sin informantgrupp, Lieberg (1994) beskriver sin erfarenhet av en informantgrupp som helt enkelt inte ville träffa honom längre.

Barnen hade också frågor till mig om min forskning, vad den skulle gå ut på och hur de skulle vara delaktiga. Syftet med julmötena var att försöka skapa god kontakt med informanterna, att försöka komma dem lite närmare. När frågorna om min forskning dök upp tyckte jag att mitt syfte att skapa god kontakt hade kommit en bit på väg. Jag försökte på ett tydligt och omsorgsfullt sätt besvara frågor om vad jag ville undersöka och hur resultatet eventuellt skulle komma att användas. Jag dokumenterade inte dessa möten på plats utan antecknade när jag kom hem.

En del forskning måste ta sig in i en främmande kultur och en del forskning måste ta sig ur en allt för bekant miljö (Ehn & Löfgren, 1982). För att kunna bli delaktig i ett nytt kulturmönster var jag tvungen att försöka finna metoder som gjorde att jag fick information på olika sätt. Vi som träffades under jullovet beslöt att informanterna skulle skriva en form av dagbok till mig om hur deras dagar såg ut, vilka de var tillsammans med, vad de gjorde o.s.v. Det var naturligtvis också fritt fram att välja att skriva om det som de själva ville diskutera eller berätta. Jag skickade ett brev till alla informanterna där jag bifogade ett svarskuvert från universitetet med mitt namn på. Jag ville underlätta för informanterna att skriva till mig. Det skulle heller inte kosta pengar och jag ville att barnen och föräldrarna skulle uppfatta det formella i att jag använde institutionens svarskuvert. Jag skrev brev till alla informanterna och berättade vad vi andra hade beslutat på julmötena. Alla informanterna, även de jag inte träffade under jullovet, var med på att skriva till mig.

Utifrån det brev som informanterna skrev till mig som en sorts dagbok uppstod sedan en brevväxling mellan mig och dem. Det var intressant att vi kunde skapa en relation mellan oss, där jag fick reda på lite mera om dem själva och vad som pågick runtomkring dem. I varje barns mapp har jag skrivit av deras brev och mina svar.

Under tiden som vår brevväxling pågick med olika intensitet kände jag behov av att återigen skapa möten som gjorde att jag kunde vara delaktig på fältet på ett så naturligt sätt som möjligt för informanterna. Jag tog under påsklovet år 2000 kontakt med mina informanter per telefon för att föreslå ett möte. Två av dem

kontaktade jag per e-post då de berättat i brev att de hade en sådan adress som de använde sig av.

Kulturorientering i närmiljön

Jag ville träffa mina informanter i deras närmiljö, där de bodde, där de gick i skolan och där de vistades på sin fritid. Jag ville att de var och en skulle visa mig hur deras bostadsområde såg ut, vilka platser de hade tillgång till och vad som skedde på de olika platserna. Jag kallar dessa möten för kulturorientering i närmiljön. Dessa kulturorienteringar varade mellan en och två timmar. Informanterna var under dessa promenader avspända och de informerade mig med stor glädje och entusiasm. Alla informanterna visade upp sitt närområde, var de bodde, hur deras skolväg såg ut och var de mötte sina kamrater på väg till och från skolan. De visade också var de befann sig på sin fritid i området, vilka platser de gick till för att de visste att där fanns deras kompisar, eller vilka platser de absolut inte gick till för där brukade den eller de finnas som de inte ville träffa. Dessa möten har känts avspända, informanten har varit fullt sysselsatt med att visa mig sin omgivning och har berättat mycket. Jag anser att det kändes att informanterna var på sin ”hemmaarena” och att jag var ”gäst” där. På grund av informanternas avspändhet har vi kunnat diskutera mycket under tiden vilket gjorde att mina deltagande observationer kändes naturliga. Det gäller att visa barnen respekt och skapa förtroende genom att sätta sig in i hur deras vardagsliv ser ut och att söka förståelse för hur de själva definierar sin sociala tillvaro. Jag har naturligtvis inte heller här dokumenterat dessa möten under tiden som jag varit tillsammans med informanten utan gjort det direkt efter att mötet var avslutat. Även dessa möten finns redovisad i text i respektive barns mapp.

Kulturorientering i skolan

I min forskning försöker jag finna svar på frågan om kompisrelationens innebörd för individen. En viktig mötesplats där kamratrelationer kan skapas och behållas är skolan. För att studera mina informanternas sociala relationer i förhållande till sina klasskamrater kontaktade jag deras klassföreståndare och avtalade besök hos varje informant för att göra deltagande observationer. Alla lärare var positiva till mina besök i skolan. Jag tillfrågade alla informanter om de tyckte att det gick bra att jag besökte dem i skolan och alla var positiva till detta. Mina informanter var glada och positiva och försökte ta hand om mig i skolan. De lät mig vara med vid olika aktiviteter, de hämtade mig för att jag skulle vara delaktig när något skedde. De informerade om olika saker som skedde i skolan, sådant som de tyckte jag behövde veta för att förstå. När det var rast deltog jag på olika sätt i olika aktiviteter, lekar, bus, förtroliga samtal, promenader på skolgården etc. Jag smet undan ibland ute eller inne, på toaletten eller till bilen, för att skriva ner några kommentarer. Jag förde anteckningar om rasten under lektionstid när mina informanter var upptagna med skolarbete. Några informanter var lite blyga och de visste inte hur de skulle förhålla sig till mig i den nya situationen och i förhållande till sina klasskamrater. En informant drog sig undan mig i början av dagen i skolan, men alla de andra har mött mig på ett otroligt positivt sätt. I alla klasser har barnen

fått information om att jag skulle skriva om kamratrelationer och i vissa klasser har barnen vetat om vilka mina informanter har varit. De allra flesta klasskamraterna till barnen har varit mycket intresserade av att jag varit i klasserna och har pratat en hel del med mig om sina kamratrelationer. Det finns även de som har sagt att de kom ihåg när jag informerade dem och att de nu ångrade att de inte var med i studien. Dessa deltagande observationer i varje informants klass finns redovisade i text i respektive barns mapp.

Fortlöpande kontakt

Kontakten som startade där informanten skulle skriva ett brev till mig som en dagbok där de skulle berätta om sin fritid har blivit till en brevväxling. Naturligtvis har denna kontakt varierat i omfattning alltifrån 0 brev från en informant till 18 brev från en annan. Man får dock inte förledas tro att i den största mängden skulle den bästa kvalitén för mina forskningsfrågor finnas för så är det inte. Dock måste jag tillstå att informanter som skrivit många brev, har jag en bättre förutsättning att lära känna och det ges fler tillfällen till utbyte. Jag har förstått att vissa informanter inte har tyckt att det varit en "hit" att skriva brev och jag har då ringt och pratat eller bestämt att vi skulle träffas och prata med varandra och på så sätt skapa tillfälle till utbyte. Men det har också kunnat ställa till oreda att jag har ringt och pratat eller ordnat ett möte. Om det varit så att vi haft en brevväxling som har löpt på bra, så har den kunnat stanna upp efter ett samtal eller ett möte. Men också tvärtom, brevväxlingen har kommit igång efter ett samtal eller ett möte. Ibland har postgången försvårat, ett kort eller brev har inte kommit fram eller breven har gått om varandra. Ibland har innehållet i breven varit känsligt och det har jag naturligtvis velat följa upp, vilket inte alltid varit så lätt. Utifrån min kunskap och erfarenhet av barn och ungdomar vet jag att det är mycket som är omedelbart, det är här och nu. Därför är det inte så "enkelt" för dem att skriva mera om något som hänt, eller beskriva detta mera ingående i nästa brev, då det oftast har gått flera veckor. Då har det hänt att informanten skrivit, det var inget, det var inte så farligt eller det är över nu. Detta innebär att det som skett är viktigt för dem, de har förmedlat det till mig genom att skriva om det, men det har inte varit intressant för dem att fortsätta följa upp det efter en tid. Därmed har det inneburit svårigheter för mig att få tillträde till informantens viktiga erfarenhet i vissa lägen.

Så här långt i studien informerade jag föräldrarna per brev om vad som skett (se bilaga D).

Barnen blev ungdomar

Höstterminen 2000 har barnen börjat i år 7 och jag kallar dem från och med nu ungdomar. Inför starten av år 7 hade man vid skolorna olika strategier för att bilda nya klasser. Vid två skolor fick ungdomarna föreslå tre kamrater från år 6 som de skulle vilja ha som klasskamrater i år 7. Vid en av skolorna fick de välja ett ämne eller en profil som de var intresserade av t.ex. teater, idrott eller musik.

Ungdomarna har i stort sett bytt hela sin gamla kamratgrupp. Jag tänkte intervju dem efter detta byte av grupp för att få deras erfarenheter av att skapa nya kamratrelationer, vilket skulle utgöra en avslutning av studien. Brevväxlingen var emellertid så spännande och intressant, beroende på allt som hände i ungdomarnas värld såväl under skoltid som under fritid avseende kamratrelationer, att studien kom att fortsätta under hela år 7. Först när ungdomarna gick i år 8 ht 2001 gjordes den avslutande intervjun. De fick då, som vid det första intervjutillfället, bestämma mötesplats. Alla intervjuer har genomförts i hemmiljö, sex av dem i mitt hem och tre i ungdomarnas hem. En av informanterna som hade bestämt med mig att jag skulle hämta henne vid skolan för att hon skulle följa med mig hem, ringde tillbaka och sa att hennes mamma ville följa med hem till mig. Jag blev tveksam till detta men då bjöd mamman mig hem till dem istället, vilket jag naturligtvis tyckte var en bra lösning. De ungdomar som varit hemma hos mig har jag hämtat i bil och också kört dem hem. Samtalen pågick två - tre timmar med avbrott för något slags förtäring. Den effektiva tiden för varje intervju var ca 75 minuter och intervjuerna bandades. Jag hade förberett halvstrukturerade frågor rörande relationer och identitet (se bilaga E).

Jag skickade julkort till mina informanter 2001. Föräldrarna meddelades genom missivbrev att studien avslutades januari 2002 (se bilaga F). Mina informanter fick under år 2002 ett födelsedagskort i samband med att de fyllde 15 år.

Översikt över databildningen

Tio barn, fördelade över 3 skolor och 5 klasser.

Vt 1999 år 5	Intervjuer; tio barn		
Ht 1999 år 6	Jullov 1999 Möte med fem barn. Kontakt med övriga.	Minnesanteckningar	
Vt 2000 år 6	Brev i form av dagbok från nio barn.	Kulturorientering i närmiljö, tio barn. Deltagande observationer.	Kulturorientering i skolan, tio barn. Deltagande observationer.
Ht 2000/ Vt 2001 år 7	Brevväxling med sju barn.	Deltagande vid fritidsaktiviteter, nio barn.	Julkort, tio barn.
Ht 2001 år 8	Brevväxling med fem barn.	Intervjuer; nio barn.	

Forskningsprocessens glädjeämnen och svårigheter

Utifrån hur forskningsprocessen har framskridit, har jag bildat mig en uppfattning om hur den skulle kunna beskrivas i ett barn- och ungdomsperspektiv. Scenariot som följer är ett försök att åskådliggöra hur jag uppfattat att barnen har reagerat på sitt deltagande i studien och även deras reflektioner över min forskning.

Tänk att gå i femman och en dag lova en tant att hon ska få prata med mig om vilka kompisar jag har. Hon kom och pratade med mig och spelade in på band. Jag fick välja var vi skulle sitta, så det var inga problem. Hon skulle gå med mig och kolla när jag var på fotbollen, boxningen, ridningen, simningen, spelningen eller vad det nu var jag höll på med, vilket kändes lite konstigt. Så i höstterminen i sexan skrev hon och ville ha kontakt, jag hade nästan glömt allt. Så kom det ett julkort hon ville träffa mig på jullovet om jag kunde, ok då. Efter detta ville hon att vi skulle brevväxla jag skulle skriva någon slags dagbok. Jag gjorde ju det, men det tog förstås ett tag innan det blev gjort. Så, nu var det kanske bra, men inte då. På vårterminen i sexan ville hon komma till skolan och se hur jag hade det där. Det fick hon väl, men alla i klassen undrade en del. Inte nog med det, hon ville att vi skulle träffas där jag bor också. Hon hade en idé om att hon ville se var jag är när jag är ute med mina kompisar och vad jag gör. Det var ganska kul att hon brydde sig om vad jag gör när jag bara är, schysst. Nu är det lite roligare att skriva också, vi har hunnit med många brev och jag väntar faktiskt på dem ibland. Men ibland ber jag om ursäkt för att det gått så lång tid innan jag hunnit svara. För nu i sjuan och särskilt på våren så har vi haft jättemycket läxor och prov. Nu har jag börjat fatta också vad hon håller på med, hon skall försöka att förstå vad det är som sker mellan oss kompisar när vi är tillsammans, det blir nog inte lätt. Men nu har vi ju lärt känna varandra bättre och jag skickar e-post till henne ibland. Jag frågade för ett tag sedan hur hennes forskning går, inte för att jag bryr mig, men ändå. Nu när jag har börjat åttan och hon har intervjuat mig än en gång, känns det nästan som om jag vill att vi skall fortsätta att ha kontakt, jag kan inte fatta att det gått så lång tid. Det skall bli roligt att läsa när hon får ihop det till en bok.

Mötet med mig kan ur informanternas perspektiv ses som både kontroll och makt och innebära ett asymmetriskt maktförhållande, vilket är svårt att bortse ifrån i studien. Att använda rätt intervjuteknik och att kunna ställa de rätta frågorna för att få de relevanta svaren är alltid viktigt. Att utforma intervjuerna så att de blir till ett möte mellan två där en ställer frågor och den andra berättar är viktigt. Dock har jag haft en intuitiv känsla i mina möten med informanterna att det är ytterligare en besvärlig faktor att en är vuxen (jag) och den andre inte är det (informanten). Känslan har övergått i övertygelsen om att så är fallet. Mina informanter var i en ålder där de genom uppfostran visste hur de skulle uppföra sig mot vuxna. De har också erfarenheter av vad vuxna förväntar sig av dem.

För att skapa ett slags jämvikt i ett asymmetriskt förhållande anser jag att man bör skapa en djupare relation. I den relationen är samtalet ett viktigt redskap och utgör en annan form av datainsamling än intervjun. I samtalet förväntas man vara intresserad av hela människan, det inte bara förväntas utan det är också nödvändigt. Skillnaden mellan ett samtal och en intervju är enligt min uppfattning att i samtalet kan jag skapa en relation, där en ömsesidighet uppstår som kan vara en nödvändighet för att ett utbyte skall ske. Kan vara, säger jag, för det kanske inte alltid är en ömsesidighet som behövs i vissa intervjuer och i viss forskning. Men för min del anser jag det vara av stor vikt i en studie av denna karaktär. Kullberg (1996) säger att i etnografiska studier talar man om olika karaktär på frågorna då öppna frågor är att föredra. För detta behövs en kunskap om det man undersöker och man måste vara en mycket aktiv lyssnare. När en relation har skapats med informanterna kan man få mycket bra information, ibland "fel" information eller ibland för mycket för studiens behov. Jag har fått alla dessa delar vilket kan vara glädjande men också innebär en svårighet.

Både i samtal och i deltagande observation har jag känt mig kluven av att jag inte på ett naturligt sätt delar någon erfarenhet med informanterna. Förvisso har jag varit ung själv men den erfarenheten kändes inte relevant att delge dem. I min yrkesbakgrund som pedagog har jag stor erfarenhet av barn. Men den erfarenheten kändes som om det skulle bli en "expert" extra för barnen, en lärare eller pedagog som de redan hade i sin närhet. Min erfarenhet som förälder till tre barn är nog den erfarenhet jag mest har funderat över. Men det kunde väl av barnen uppfattas som att ha en deltagande "morsa", vilket jag inte tror att de hade uppskattat. Jag kan inte säga när jag har relaterat mig till det ena eller andra rollen. Jag vet att mina olika erfarenheter; min ungdomstid, min yrkesbakgrund och den som mamma till tre barn, har jag försökt att balansera och väga rimligheten av vid olika tillfällen och i olika situationer.

Nilsen (2000) beskriver det i sin studie som att hon önskade vara en "annerledes voksen", en person med så lite auktoritet som möjligt för sin ålder. Corsaro (1997) har en poäng när han försöker beskriva hur han i en av sina studier försökte komma in i förskolebarnens värld genom att inte vara en typisk vuxen som kunde något utan vara någon som inte kunde något fastän han var vuxen. Han kallades för "Big Bill" och barnen sa ofta: "Bill, he doesn't understand anything!" (a.a. s. 29). På ett liknande sätt har jag också velat uppfatta min roll, som en vuxen som genom att inte "förstå så mycket" inte heller kan ta ansvar. Nu fick jag vara delaktig på deras villkor, genom att träda ur vuxenrollen. De vuxna med ansvar, skyldigheter och förnuft finns redan i deras omgivning. Jag tror att det finns en metodologisk fördel med att ta ett barns perspektiv. Att skapa tillträde till barnens värld och deras erfarenheter utan att behöva förklara utifrån den vuxnes erfarenhet och utan att klarlägga konsekvenser utifrån ett vuxet perspektiv känns relevant för att komma barns perspektiv närmare. En av mina informanter beskrev för mig hur hon förklarade för en kompis vem jag var: "*Första gången trodde Anita att du var en konstig människa som håller på med kons-*

tigheter men då fick jag säga att det gör du inte utan du är bara någon som tar reda på saker om barn”.

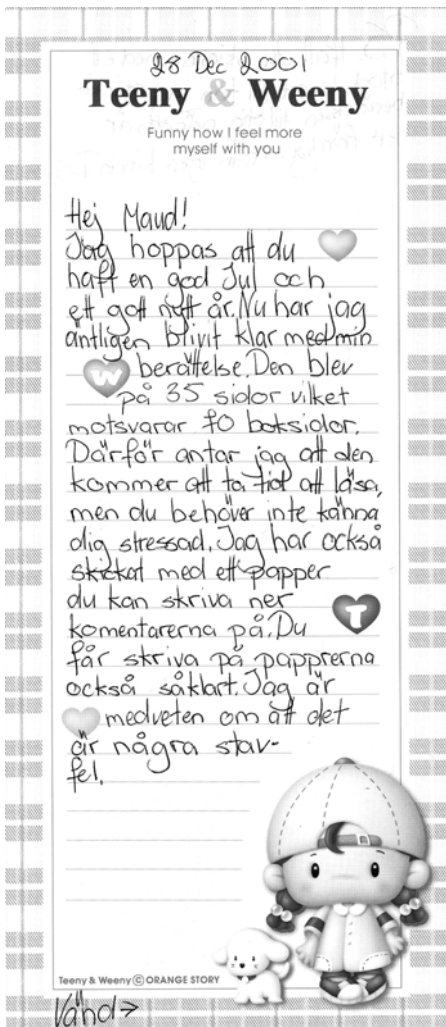
Jag jämför här med en studie utförd av Brembeck (1992) där informanterna var vuxna och där syftet var att undersöka föräldrars syn på barnuppfostran. Brembeck, som också själv är förälder, skriver att hon under samtalens gång har deltagit aktivt med sin syn på barnuppfostran och att hon har kunnat diskutera föräldraskapets glädje och bekymmer som förälder med sina informanter.

En ytterligare aspekt som handlar om både glädje och svårigheter i forskningsprocessen har varit att studien pågått över en längre tid. Jag bedömer inte detta som en nackdel men jag har under studiens gång varit rädd för att mina informanter skulle tröttna. Genom att studien till allra största delen har varit förlagd till informanternas fritid var jag mycket osäker på om eller när någon skulle säga nej tack, nu får det vara nog eller att någon förälder skulle tycka att deras barn inte skulle vara med längre. Dock flyttade en av informanterna vilket oftast är något som ett barn eller en ungdom får finna sig i om de vuxna bestämt det.

En del informanter har visat ett särskilt intresse för studien. En av mina informanter skrev i ett brev på vårterminen i sjuan:

Hej Maud!
Hur går det med din forskning?
Jag har inte hört något från dig på länge!
Inte för det gör något jag bara undrar!
Hoppas att du har det bra!

Hon tyckte att det hade gått för lång tid mellan svarsbrev i vår kommunikation.



Figur 4.1 Brev från en informant som kanske kan uppfattas som en gentjänst.

En behövde lite hjälp och skrev, som framgår av brevet, att hon ville ha synpunkter på en berättelse.

Etiska spörsmål

Vid ett skolbesök hos en av mina informanter sa jag: "Jag skall försöka att vara som en liten mus, som inte syns". Då sa min informant: "Det är väl bättre du säger att du är en snok för det är ju det du gör, snokar". Hon sa det med glimten i ögat men hon berör en synnerligen svår problematik, nämligen om hur man snokar och hur man tar hand om det som man snokat fram.

Jag bedömde inte min studies syfte som etiskt känsligt. Men när man som ”forskare” skapar relationer och ett ömsesidigt förtroende blir det emellertid svårt att endast hålla sig till ämnet. Därmed kan det finnas annat som man får kännedom om som kan vara av etiskt känslig karaktär. Arnstberg (1997) framhåller att man blir någon som den ”andre” räknar med och som man därmed delar något med. Alver och Øyen (1998) menar att varken forskaren eller de som ingår i forskningen rimligtvis kan ha överblick över hela forskningsprocessen från början till slut. Jag måste tillstå att detta inte var något som jag hade reflekterat över då den empiriska studien startade. Det gäller troligtvis för forskning generellt men i denna studie blir det särskilt tydligt eftersom ju längre forskningsprocessen fortgått desto närmare har jag kommit informanterna. När man skapar relationer för att tränga in på djupet av en fråga skapas närhet och då är det samtidigt mycket svårt att hålla distans. Men både närhet och distans måste upprätthållas annars blir det ingen forskning av detta slag. Det är dock ett etiskt dilemma, att krypa någon in på livet, att inte krypa för långt och i lagom takt krypa tillbaka ifrån det som har åstadkommit.

Barnen har ibland berättat om komplicerade relationer till föräldrar, lärare och andra vuxna. Då har jag av hänsyn till barnen inte diskuterat mina erfarenheter som pedagog eller förälder i den utsträckning som jag skulle ha gjort om jag t.ex. hade befunnit mig i en undervisningssituation på universitetet. Jag har inte bombarderat barnen med frågor utan jag har istället försökt att vara lyssnande. När barnen på direkta frågor till mig har undrat vad jag tyckt om vissa saker har jag sagt min mening utan att ventilera min ståndpunkt, så som jag hade gjort om det varit en vuxen som jag hade diskuterat med. När ett barn t.ex. har berättat att det har blivit orättvist behandlat av någon vuxen och jag faktiskt har varit av samma åsikt, har det varit ett dilemma att jag inte har kunnat agera utifrån min erfarenhet. Av osäkerhet inför hur barnet skulle påverkas eller handskas med mina åsikter har jag avstått ifrån att ”lägga mig i”. Om barnet i skolan eller i hemmet sagt till den vuxne att Maud tyckte också att ”jag behandlades orättvist” så skulle det kunna innebära svårigheter både för barnet och för mig. Jag uppfattar barnen som raka ärliga personer. Jag upplever att de haft förtroende för mig och att de känt att jag varit på deras sida. Däremot menar jag att relationen mellan mig och informanterna varit asymmetrisk, vilket bl.a. beror på den stora ålderskillnaden. Jenner (2004) säger att det ligger en skillnad i på vilket sätt man blir sedd och att det är den vuxnas ansvar att skapa ett värdigt bemötande eftersom relationen på grund av maktbalansen är ojämn.

Barnen har vid vissa tillfällen delgivit mig saker om sig själva som sträcker sig utanför forskningsfrågorna. Även då har jag nöjt mig med att barnen berättat en del av sina upplevelser. Jag har med andra ord avstått ifrån att ”gräva vidare” när vi närmast oss frågor som varit av den karaktären att de krävt särskild diskretion från min sida. Eftersom jag i informationen till lärare och föräldrar informerade om att studien endast skulle handla om kamratrelationer, har det känts angeläget att hålla distans till frågor som sträcker sig utanför studiens ram.

När det gäller mitt etiska förhållningssätt till barnen kan konstateras att barnen hade ett fritt val att delta i studien och att de kunde avbryta närhelst de så ville. Däremot är det sannolikt så att barnen än mindre än jag kunde se konsekvensen av vad det kunde innebära att ge sig in i en forskningsprocess som denna. Alver (1995) säger att när informanterna är intresserade och vill vara med är det i förhållande till studiens frågeställning och inte till processen. Om man som forskare har tagit på sig det ansvar som det innebär att ha barn som informanter, där det gäller att skapa närhet och förtrolighet innebär det också ett etiskt ansvarstagande (Tiller, 1988). Genom att ta ett etiskt ansvar har jag försökt undvika information som inte tillhör forskningsfrågan och har av etiska skäl valt att inte redovisa denna i studien.

Forskningsetik

Med de etiska spörsmål jag har beskrivit ovan vill jag förtydliga känslan av vad det kan innebära att kunna förhålla sig etiskt i olika situationer eller som Petersson (1994) uttrycker det, forskningsetik som studeras i ett normativt perspektiv innebär hur forskaren bör handla. I ett deskriptivt perspektiv studeras hur något faktiskt är för att kunna beskrivas. Forskningsetik kan också studeras som en meta forskningsetik, en sorts analys av det moraliska språket. Vidare säger Petersson (a.a.) att vi bör tala om den tillämpade forskningsetiken som en områdesetik, därför att det säger något mera om att den ingår i ett sammanhang med normer som reglerar en verksamhet och där de etiska normerna måste samverka. Vi har också yrkesetiska normer vilka härrör sig till yrkesprofessionen och kan sägas utgöra en specifik del av det område de ingår i. Forskningsetiken är underordnad våra vanliga etiska och moraliska regler. När forskaren tar ställning och beslut görs det utifrån samma bedömningar som andra människors val och beslut. Ändå utsätts forskaren för andra etiska ställningstaganden än vad den gör som inte är forskare (Petersson, 1994; Hermerén, 1996). Det finns praktiska skillnader. När forskaren gör ett val, ett ställningstagande, är det för ögonblicket mycket svårt att kunna se konsekvenserna av forskningsresultaten. Hur andra tillämpar forskningsresultaten är en annan praktisk svårighet för forskaren men fråntar dock inte forskaren hans moraliska ansvar. Forskaren ska uppträda som en ”moraliskt medveten agent” (Hermerén, 1996). Att forska med och om barn utgör enligt min uppfattning ännu en försvårande faktor. Samma forskningsetiska regler gäller emellertid oavsett om informanterna är vuxna eller barn.

Forskningsetiska principer innehåller olika krav som forskare har att förhålla sig till (Vetenskapsrådet, 1999). Kraven har inte några absoluta regler utan visar på att olika ställningstaganden måste vägas mot varandra. ”*Ansvarig forskare skall inför varje vetenskaplig undersökning väga värdet av det förväntade kunskaps-tillskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare och eventuellt för tredje person*” (Vetenskapsrådet, 1999 s.1). Alltså förutsätter koden implicit ett konsekvensetiskt förhållningssätt. Jag redovisar nedan de forskningsetiska principerna och hur jag har förhållit mig till dem i min studie.

I all forskning ska de deltagande individerna skyddas. Skyddet för individen delas upp i fyra allmänna krav: informations- samtyckes- konfidentialitets- och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren skall informera om forskningsuppgiftens syfte. De medverkade skall få information om sin uppgift i forskningen samt vilka villkor som gäller. De skall också informeras om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan om och när de skulle vilja göra det.

Förutom till berörda som skulle medverka i studien, fanns informationskrav till rektorer, lärare och föräldrar. Rektorerna fick information genom brev där jag beskrev mitt projekt. Det gjorde jag därför att jag behövde rektors tillstånd för att nå lärare som undervisade i år 5. När lärarna sedan hade gett sitt medgivande var jag i klasserna och presenterade min forskning för barnen. Det var alltså de vuxna som tog beslut om att barnen skulle lyssna på min information och sedan fick de barn som var intresserade av att vara med skriftlig information att ta med sig hem till föräldrarna.

Informationskravet innebär också att informera om vem/vilka som står bakom projektet, vem som finansierar det och hur man kan få kontakt med ansvariga. Både i mitt brev till rektorer och till föräldrar/vårdnadshavare har jag använt mig av Växjö universitets brevmall. Det innebär att Växjö universitet, institutionens namn, mitt namn, titel, telefon, postadress och e-postadress är tryckt på brevpapperet. Dessutom angav jag mitt telefonnummer hem och uppmanade föräldrar/vårdnadshavare att ringa om det var något de undrade över. Valet att skriva på tjänstepapper och tjänstekuvert var ett sätt att visa vilka som stod bakom projektet. Jag informerade om att jag gick på forskarutbildningen, men jag hade inte med något namn till någon annan ansvarig. I en studie av detta slag kunde det ha varit så att någon förälder skulle vilja ha kontakt med någon utanför studien. Informationskravet säger vidare att forskaren skall betona vilka eventuella vinster i fråga om ny kunskap som kan komma ut av studien, vilket jag inte har gjort i min information. Däremot har vissa av informanterna och jag längre fram i studien diskuterat resultatet och jag har berättat att jag hoppas finna en viktig kunskap för alla vuxna som skall arbeta med barn. Men det fanns inte med i inledningsskedet. Under denna regel skall också framgå att data inte kommer att användas för något annat syfte än för forskning och det informerade jag barnen om vid den första intervjun men har inte skrivit det i mitt informationsbrev till föräldrarna/vårdnadshavarna.

Samtyckeskrauet i regel 2 säger att forskaren skall ha deltagarnas samtycke. Om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär skall dessutom samtycke lämnas av förälder/vårdnadshavare. I denna studie var samtyckeskrauet uppnått genom att informanterna själva valde att delta i studien. De barn som sa sig vara intresserade fick ett brev med sig hem till föräldrarna där information om studien gavs. På brevet fanns en talong där barnet eller föräldern kunde skriva barnets persondata, adress och telefonnummer och lämna det till klassföreståndaren om de ville delta i studien. Regel 3 och 4 under samtyckeskrauet säger att deltagarna själva har rätt att bestämma hur länge och på vilka

villkor de vill delta i studien. Dock får forskaren motivera deltagarna att vara kvar i studien, men inte uppträda på ett sådant sätt att deltagaren känner sig pressad. Hur och på vilket sätt material skall användas som finns att tillgå från en deltagare som väljer att avbryta bör övervägas. Avslutas deltagandet mitt i en intervju kan det vara svårt att använda materialet. Avslutas deltagandet efter en viss tid i ett projekt kan forskaren överväga att ha med det material som bedöms vara rimligt. Önskar deltagaren däremot att materialet inte ska användas får rimligheten övervägas och forskaren får beakta vilken överenskommelse som fanns från början.

Jag upplyste mina informanter om att deltagandet var frivilligt och att de kunde delta så länge de önskade. Inför denna information kände jag en stor osäkerhet. Barn är oftast mer impulsiva än vuxna och skulle kunna komma att ändra sig snabbt. Det faktum att jag skulle möta dem på deras fritid och att de fick ta av sin fria tid för att möta mig gjorde mig osäker på hur länge de skulle vilja delta. Jag bedömer det som mer osäkert än om jag skulle ingå i någon institutions verksamhet där barnen ändå befann sig. En informant sa också vid ett tillfälle vid en telefonkontakt att hon inte visste om hon ville vara med längre, hon var tveksam. Hon hade också pratat med sin mamma som hade sagt att hon inte behövde delta längre om hon inte ville. Jag höll naturligtvis med om det men föreslog att vi kunde prata om det nästa gång vi träffades. Jag försökte motivera min informant att fortsätta vara med i studien vilket hon också var.

En av mina informanter har som tidigare nämnts flyttat långt bort och på grund av det avbrutit sin medverkan i studien. Det gällde dock endast den avslutande intervjun som inte har kunnat genomföras och jag anser det därför vara rimligt att låta data som denna informant lämnat ingå i studiens resultat. Informanten har inte heller begärt att hennes information skall utgå och det finns ingen sådan överenskommelse från början.

Regel 4 innebär också att en beroendeställning mellan forskare och informanter inte bör förekomma. Jag valde i inledningen av min studie att presentera min forskning i klasser där jag inte kände några lärare eller några barn. Därmed anser jag att beroendeförhållanden inte förelåg.

Konfidentialitetskravet innebär att ingen utomstående skall få veta vem som ingår i undersökningen och att personuppgifter skall bevaras så att obehöriga inte ska kunna ta del av dem. Detta krav är svårt att uppfylla i denna studie med etnografisk karaktär. Jag har följt informanterna på platser och i situationer där det ingått andra människor. De andra har fått information om varför jag har varit närvarande. Det innebär att när jag nu redovisar mina resultat känner klasskamrater, lärare, fritidspersonal, ledare i föreningslivet o.s.v. till att den eller den personen ingår i studien. Det gäller därför att försvara för läsaren att identifiera olika individer. I denna studie är det dessutom så att det endast ingår tio personer och att några av informanterna var kompisar med varandra. Det innebär ytterligare en komplikation för konfidentialitetskravet då det finns en möjlighet, eller en risk, att de kan känna igen sin kompis i resultatdelen.

Mina informanter tyckte inte att konfidentialitetskravet var så viktigt. I varje fall gjorde de inte det när studien pågick. De önskade att vara med i "boken" med sina egna namn. De ville helst ha med både för och efternamn. De kände en viss stolthet över att delta och såg inga problem med detta. Jag förklarade för barnen att det inte är vanligt att man gör så inom forskning och att de kanske skulle komma att ångra sig en dag. Men frågeställningen kan diskuteras. Hade jag fått skriva ut för- och efternamn om föräldrar/vårdnadshavare hade gett sitt samtycke och skrivit under? Kunde det ha varit bra för informanterna?

Vad ger forskaren tillbaka till dem han/hon forskar om? Arnstberg (1997) benämner forskarens feed-back till informanterna som värde transformation och anser det vara en central del av forskningsprocessen. Han beskriver utifrån mycken erfarenhet från etnografiskt fältarbete hur olika grupper har tagit emot forskningsresultat. Någon grupp har tyckt att det har varit intressant att ha blivit "beforskad på" men resultatet har inte varit viktigt för den egna gruppen utan har varit intressantast för t.ex. cheferna. En annan grupp har kunnat se förtjänsterna med resultatet, genom att se sig själv från ett utanförperspektiv. Arnstberg (a.a.) har också skrivit två forskningsrapporter där han övertygat den medverkande att finnas med under eget namn. I det ena fallet blev rapporten mycket väl mottagen av den medverkande, personen ifråga kände sig uppskattad och värdefull. I det andra fallet blev det tvärtom, den medverkande kände sig inte betydelsefull eller upplyft utan kände besvikelse över den text som var skriven. För den medverkande blir forskaren någon att räkna med, men för vetenskapssamhället är en forskare en författare med en vetenskaplig text. Värde transformationen blir klar, forskaren får sin uppskattning från kollegor i vetenskapssamhället men det är inte säkert att den medverkande får något tillbaka (a.a.). I min studie har en viss form av värde transformationen skett under studiens gång. Jag har varit någon som informanterna har pratat med, skrivit till och träffat för att diskutera för informanten viktiga ting. I vad mån mina informanter upplever att de får feed-back när de läser resultatet är svårt att bedöma.

Det sista kravet, som är nyttjandekravet, innebär att uppgifter om enskilda individer insamlade i forskningssyfte endast får användas till forskning och inte för kommersiellt bruk eller något icke-vetenskapligt, och att personuppgifter inte får användas till något tvångsåtgärd av något slag.

När studien startade upplystes inte informanterna om nyttjandekravet. Jag informerade om att det bara var jag som skulle ta del av det insamlade materialet. Med kunskap om vad nyttjandekravet innebär inser jag att jag lämnat fel information, andra forskare ska också kunna ta del av mitt material. Ett etiskt dilemma uppstår där jag vill förhålla mig konsekvensetiskt. Jag vill hålla mitt löfte, även om jag förstår att jag enligt nyttjandekravet inte skulle kunna göra något åt detta. Eftersom materialet är insamlat för forskningsändamål kan andra forskare också använda sig av materialet utan att jag kan förhindra det.

Genom att klargöra de forskningsetiska koderna som gäller och relatera dem till min studie anser jag att jag visat var det finns svagheter i mina forskningsetiska överväganden men att det inte finns så stora brister att skyddet för individen är åsidosatt.

Analysprocessen

I en etnografisk studie av detta slag pågår en viss sorts analys från början till slut. Hela projektet kräver en form av tolkning och analys i den kontinuerliga kontakten som sker. Genom att träffas över en längre tid pågår också samtalet över en längre tid. För att samtalet skall kunna ske pågår tolkning och analys genom hela studiens genomförande. Jag måste tolka det som sägs vid ett möte för att kunna återkoppla just då men också för att återkoppla vid nästa möte. Det som också krävt en annan form av tolkning och analys har varit den pågående brevväxlingen. Det har varit svårt att få en struktur i brevväxlingen där jag inte enbart har ställt frågor till informanterna utifrån min forskningsfråga som de skulle besvara. I början av brevskrivningen kunde det hända att barnen uttryckte ”nu har jag besvarat dina frågor” eller ”jag svarar på frågorna i nästa brev”. Jag förstod att det var viktigt att skapa den sorts brevväxling som också var av intresse för informanterna för att den skulle kunna fortgå. Därför kunde vissa brev innehålla mycket annan information än vad forskningsfrågan innebar:



Figur 4.2 Som att umgås med familjen och att resa på läger

Hej Maud,

Här är det bara bra. Jag har varit hos farmor och farfar men mest hos mormor. En dag så var jag med mormor i Oslo. Det var en väldigt praktisk stad tycker jag. Alla affärer låg vid den där gatan Karl Johan. Och så har jag, mamma och pappa seglat runt Orust.

Informanten fortsätter sitt brev på nästa sida: *Nu börjar det närma sig min utlandsresa. Så vi fick sådana här papper att fylla i om jag har någon sjukdom osv. Mamma och pappa fick också intyga om att jag fick en livshotande skada att läkarna får operera. Vi fick också en packningslista på vad vi ska ha med oss. Det var en massa saker. Vi har köpt en ny ryggsäck, för den gamla var lite konstig. Den nya är jättefin. Den rymmer 65 liter. Vi har också köpt en flightbag. Den har man utanpå ryggsäcken. För att flygpersonalen struntar i om något går sönder. De bara rycker i saker. Vi har också köpt stövlar, sandaler, shorts och en keps m.m. Jag har aldrig haft en keps och jag känner mig urfånig i det. du frågar om den förra hajken. Jag tycker att det passade utmärkt med bara fem scouter och två ledare. Vi hade inte fått plats mer i vindskyddet. Jag kände alla sedan innan. Jag och Stina ska ju börja 7:an de andra skall börja 8:an.*

Ha en bra sommar. Hälsningar

Relationen till informanterna måste präglas av stolthet för att få till stånd berättelser som är innehållsrika och livfulla. Det är forskarens ansvar att känna vad som är för privat och att t.ex. inte moralisera. När det gäller barn kan moralisering vara särskilt känslig då det kan få barnet att känna sig som att man inte ser den andres identitet som värdefull (Lalander, 2001).

När studien antagligen krävde som mest av mig, när jag skulle träffa informanterna på deras villkor, när jag skulle följa upp möten och samtal och när jag skulle sköta brevväxlingen var jag samtidigt upptagen av mitt ordinarie arbete vid universitetet. Jag tror att jag skulle ha genomfört studien på ett kvalitativt bättre sätt, med den erfarenhet jag har idag, om jag redan under tiden jag genomförde den empiriska delen av studien hade kunnat lägga mer tid och kraft på att utveckla, följa upp och analysera mitt material på ett mer systematiskt och utförligt sätt.

Jag har, vilket har beskrivits tidigare, haft en ”mapp” för varje barn, där jag i text samlat den information jag har om barnet. Där finns alltså intervjuer och samtal som från början var tal och som jag förvandlat till text. Intervjuerna med öppna halvstrukturerade frågor har spelats in på band men samtalen har formats i möten med hänsyn till den rådande situationen och är inte inspelade. Jag har transkriberat de brev jag fått från barnen för att ha allt som text i datorn och jag har också mina brev till barnen i varje barns mapp. Jag har genom hela brevväxlingen skrivit mina brev till barnen på datorn. Lalander (2001) säger att beskriva en upplevelse ofta är svårt. Informanterna berättar sina tolkade upplevelser för forskaren och forskaren skriver ut deras översatta upplevelser till skriftligt språk. Detta innebär en del översättningsproblem i varje text som handlar om människor. Min erfarenhet säger detsamma, att kunna beskriva en informants upplevelse av t.ex.

utanförskap, kan göra att man är berörd och därför har svårt att undanhålla en viss empati i en text.

I en etnografisk studie är syftet att man skall försöka förstå den kultur eller det fenomen man har för avsikt att studera och inte har så stor kunskap om. Genom att arbeta med olika metoder vid olika tidpunkter, vilket man inom etnografin brukar benämna som multipla metoder, prövar man att utifrån olika synvinklar se en helhet. Det menar jag att jag har gjort genom att informanterna gett mig information på olika sätt, vid olika tidpunkter och i olika miljöer. Metoderna genomgår därför en prövning i analysarbetet med/mot varandra vilket inom etnografin kallas triangulering och behövs för att på ett bättre sätt validera arbetet. Genom att träffa informanterna enskilt vid samtal eller när någon kompis var med eller tillsammans med klasskamrater eller att observera under en fritidsaktivitet eller i skolan eller att utföra en brevväxling har gett underlag för en triangulering, anser jag. Som jag sagt tidigare har det utförts tolkning och analys under tiden för att studien skulle vara möjlig att bedriva över en längre tid. Därför startade en ny fas i analysarbetet när jag hade slutfört min datainsamling. Kullberg (1996) säger att analysen i den senare delen går in i en fas av mer intensiv karaktär, men att analyserna annars bara är åtskilda tidsmässigt, de båda faserna är beroende av varandra. Den nya fasen av analysen kallar jag att den går på tvären.

Analys på tvären

Eftersom jag är intresserad av att förstå innebörden i barnens relationer till andra jämnåriga är det barnet som utgör en analysenhet. Jag studerar barnet i olika kontexter som det befinner sig i, på fritiden, i fritidsaktiviteter och i skolan med fokus på kompisrelationen. Analysen görs alltså tvärs över de olika sammanhangen. Barnets relationer i de olika kontexterna innebär olika kvalitéer efter var de förekommer.

Utifrån den information jag har av varje informant har jag gjort en kartläggning där jag gestaltar varje informant, jag har skapat en "översiktskarta". Jag har på kartan gjort en platsbestämning genom att beskriva informantens bostadsområde, skolväg, raster på skolan, fritid och fritidsaktiviteter. Under dessa platsbestämningar som utgör grunden för det viktiga vardagsliv som informanten ingår i, skapas ett innehåll där relationer skapas. Under den avslutande analysen innebär det att omorganisera i datamaterialet och att finna huvudkomponenter vilket också kan kallas för tankeenheter (Kullberg, 1996). Alltså innebär tankeenheter alltifrån vad som sker på skolvägen, vad informanterna gör på rasterna, vilka de är tillsammans med, vad de gör på sin fritid till vilka fritidsaktiviteter de har. När jag har klarlagt dessa tankeenheter utifrån varje individ har jag fyllt på "kartan" med vad man skulle kunna kalla en innehållsbestämning där informanten har uttryckt vad som är viktiga ingredienser i ett relationsskapande. Hur de uppfattar att det är att ha en vän, kompis eller kamrat och vad det innebär att vara någons vän, kompis eller kamrat. Hur de uppfattar sig själva och hur det är att vara ung. Oavsett om det rör sig om samtal, observation eller brevväxling har informatio-

nen förts upp på informantens karta och bearbetats och analyserats som data. Genom detta arbetssätt anser jag att det skett en metodtriangulering.

Jag ger här ett exempel på en liten del av en karta utifrån en informant som handlar om skolan; lektioner, raster och lärare. Varje karta är gjord av fyra A4 papper där jag för hand skrivit upp data. Därför är kartan nedan lite svårläst och är endast med som en illustration.

Lektioner

- ganska lugn.
- därimeri (mjölk)
- har kontakt med kompisar
- kompisar tar kontakt med mamma
- drattar o matar mycket
- får tillgång till kompisar för att förstå sig på saker med bokst.
- förstår något av hur det fungerar efter rast.

Raster

- gänget på tfflickor
- är alltid tillsammans.
- En tjej säger aldrig vad hon tycker, och alltid om E.
- säger att hon är ledig.
- gör int. skollounganden
- en bänk som fungerar som samlingsplats.
- roligt i höftadiet
- kollar, matar och lefnar.
- är tillsammans med många tjejer, drattar

Lärare

- x tycker bra om sina elever
- x säger inte om vilka de följer på.
- x du unga är mörka de äldre har erf. och erfarenhet
- x de äldre mörkas och de yngre med den där läraren det håller på för att man ska förstå sig på det som läraren säger

Höftadiet (barnadiet i höftadiet (håll)).

Dessa tankeenheter har jag med fokus på relationens innebörd för ungdomars identitetsskapande och med avseende på det vi kallar socialisation analyserat utifrån mina teoretiska perspektiv. Jag har också analyserat med avseende på relationens betydelse för vad som är meningsfullt och vad som ses som en informell läroprocess.

Validitets- och giltighetsaspekter

Vilka krav kan då ställas på en etnografisk studie som genomförs från barns perspektiv? Begrepp som validitet, huruvida man observerar och "mäter" det man säger sig göra och reliabilitet, om undersökningen kan upprepas, kan inte användas på samma sätt i kvalitativa som kvantitativa studier. Validitet leder tanken till någon form av mätning, vilket en etnografisk studie som denna inte handlar om. Att replikera forskningsprocessen är inte heller det möjligt. Ska begreppen användas måste de ges en annan innebörd. Ett annat alternativ är att använda andra begrepp som är relevanta för kvalitativa studier och som i någon mening kan säkerställa forskningsprocessen. Guba och Lincoln (1994) föreslår begreppen tillförlitlighet, överförbarhet och pålitlighet.

Tillförlitlighet

I kvalitativa studier är processen för genomförandet viktig. Undersökningen ska ske på ett sådant sätt att det som avses undersökas verkligen undersöks. Validitet handlar om att försöka säkerställa och därför blir de instrument som forskaren valt en viktig del. En förutsättning för tillförlitlighet i kvalitativa studier är forskarens egen förmåga att vara tränad för sin uppgift vad gäller intervjuer och observationer som det oftast gäller vid kvalitativa undersökningsmetoder (Bryman, 2002). Att ha genomfört sin kvalitativa studie på ett för vetenskapssamhället vedertaget sätt är en nödvändighet. Angeläget är att det finns en överensstämmelse mellan forskarens observationer och de teoretiska idéer som utvecklas. Långvarig närvaro och delaktighet i den sociala grupp som undersöks gör, hävdar Le-Compte och Goetz (1982), att forskaren kan stärka säkerheten mellan begrepp och observationer. Det sätt på vilket studien genomförts, som beskrivits ovan, ska förhoppningsvis borge för att tillförlitligheten i studien är god. Ett sätt att pröva tillförlitligheten i kvalitativa studier är att *"lagra verkligheten"* (Patel & Davidsson, 1994 s.87). Genom bandinspelade intervjuer och samtal kan data upprepas så att man som forskare kan försäkra sig om en högre tillförlitlighet. Observation kan sägas vara en bra teknik när det gäller att observera beteenden och skeenden i naturliga situationer, relationer mellan människor, fysiska och verbala känslomässiga uttryck. Men observationer är i högsta grad beroende av forskarens "blick" och förmåga att notera skeendet så beskrivande som möjligt. Min databildning utgörs av flera metoder som i samma undersökning kan ge en högre grad av tillförlitlighet.

Överförbarhet

I avhandlingen har en begränsad grupp av barn studerats nära och intensivt. Studien har haft fokus på det kontextuellt unika och den mening och de betydelser som barnen ger av sin sociala verklighet. Om resultaten är giltiga i en annan kontext vid en annan tidpunkt är en empirisk fråga (Lincoln & Guba, 1985). Genom att göra en "tät" beskrivning av den kultur som barnen befinner sig i är min ambition att ge ett fylligt underlag med vars hjälp andra kan bedöma hur pass överförbara resultaten kan vara.

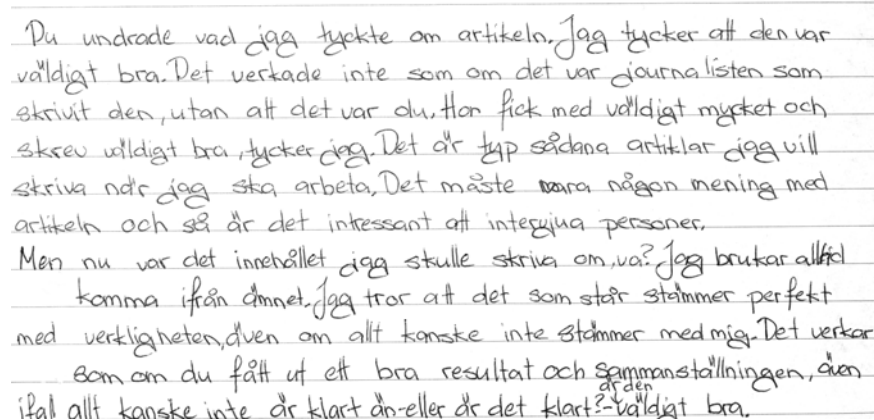
Pålitlighet

Pålitligheten kan garanteras genom att forskningsprocessens olika faser beskrivs så utförligt som möjligt (se ovan). Däremot är det inte möjligt att tänka sig att någon annan skulle kunna genomföra motsvarande undersökning och då få liknande resultat. Under tiden som forskningsprocessen har pågått har jag fattat många beslut och gjort analyser som en annan forskare kanske inte skulle ha gjort. Hammersley och Atkinson (1993) använder begreppet "reflexivitet" och menar att forskaren måste synliggöra processen och vara medveten om sin subjektivitet. Hur intervjuerna är utformade och transkriberingen sker och hur observationerna utförs påverkar studiens tillförlitlighet och också trovärdighet

(Kvale, 1997). Att vara noggrann genom hela forskningsprocessen är också ett mått på pålitlighet.

I kvalitativa studier förekommer det även att de personer som ingår i studien får tillgång till ett visst datamaterial och kan ge respons på det till forskaren (jfr Croona, 2003). I etnografiska studier som oftast varar över en längre tid får informanterna en viss inblick i forskningsarbetet eftersom det fortgår under tiden som informanten och forskaren möts. Mina informanter har haft frågor under tiden där de undrat hur många som ingått, om de andra skriver brev eller e-post o.s.v. De har också undrat hur länge studien skulle pågå eller om inte "boken" var färdig snart, alltså frågor av mer praktisk karaktär.

Men när en av informanterna läste en artikel i dagspressen (Gardell, 2002) om mitt pågående forskningsarbete skrev hon följande brev:



Du undrade vad jag tyckte om artikeln. Jag tycker att den var väldigt bra. Det verkade inte som om det var journalisten som skrivit den, utan att det var du. Hon fick med väldigt mycket och skrev väldigt bra, tycker jag. Det är typ sådana artiklar jag vill skriva när jag ska arbeta. Det måste vara någon mening med artikeln och så är det intressant att intervjua personer. Men nu var det innehållet jag skulle skriva om, va? Jag brukar alltid komma ifrån ämnet. Jag tror att det som står stämmer perfekt med verkligheten, även om allt kanske inte stämmer med mig. Det verkar som om du fått ut ett bra resultat och sammanställningen, även ifall allt kanske inte är klart än eller är det klart? - väldigt bra.

Figur 4.3 Brev från informant om forskningsresultat.

Som framgår av brevet anser hon att journalistens sätt att skriva tilltalar henne. Hon tycker att det finns en trovärdighet i materialet. "Det stämmer perfekt med verkligheten, även om allt kanske inte stämmer med mig". Informanten uttrycker att hon känner igen sig i den beskrivning som gavs i tidningen. Just vikten av igenkännande diskuteras av Larsson (2001) som en grund för att resultat i kvalitativa studier ska kunna vara generaliserbara. Larsson (1993) skriver vidare att kvalitativ forskning producerar begrepp, beskrivningar av processer, gestaltningar m.m. som sträcker sig utöver det vardagliga tänkandet. Det är genom att tolka empirin med olika teorier som forskaren förmår att uppfatta ett fenomen eller en process som annars inte uppmärksammas. Det betyder att den kunskap som studien genererar kan ses som en logisk följd av tidigare kunskap. Det är, med Larssons (a.a.) benämning, en 'heuristisk kvalitet' i tolkande forskning.

Larssons (2001) syn på igenkännande tycker jag stämmer med min syn på min studie. Genom att t.ex. beskriva och tolka innebörden av begreppet kompis, kommer det att ge användaren ett igenkännande, att se annorlunda på den relationen vid ett nytt tillfälle. Genom att lyfta delar av relationsskapandet, som jag gjort, så som det uppträder i skolans organisation, kommer förhoppningsvis fler vuxna i skolan att uppfatta ett igenkännande i sin pedagogiska praktik.

5 Barnens livsvärld

Om vi talar om barndom som historisk eller modern talar vi utifrån ett vuxet perspektiv. I barnens perspektiv ser de sin barndom som något de lever i här och nu, alltså varken historisk eller modern. Det är därför av största vikt att barn och unga får komma till tals och delge sin upplevelse av hur det är att växa upp i ett samhälle i Sverige under år 1999-2001. Mina informanter gör det i denna del av avhandlingen som utgör resultatet av vad de har beskrivit för mig. Barnen skulle fylla 12 år under året som studien startade, de är alla födda 1987, och det var under slutet av vårterminen i grundskolans år 5. De har delat med sig av de upplevelser och erfarenheter de har. De har försökt få mig att förstå vad de tycker är viktigt och vad de vill skall ingå i denna berättelse. Jag har valt att låta barnen framträda med fingerade namn: Alex, Ebba, Ella, Lisa, Maja, Mia, Pia, Tilda, Tina och Åsa.

Ibland förekommer inga namn utan de framställs som en grupp eller som ”några barn”. Jag har då gjort bedömningen att det inte spelar någon roll för läsaren vem av barnen som har sagt vad eller att det bör utelämnas av hänsyn till barnens integritet. Mitt empiriska material består, som jag beskrivit tidigare, av intervjuer, samtal, deltagande observationer, observationer och brevväxling. Mitt förhållningssätt till mitt datamaterial är att allt är lika viktigt, att det utgör en helhet för mitt perspektiv på barnet. Ibland varvas data från de olika insamlingsteknikerna men ibland redovisas intervjuer, observationer eller brevskrivning var för sig.

Av de tio barn som ingår i studien känner några varandra. Några är kompisar, några är klasskamrater, men de känner inte varandra som grupp och jag har inte sammanfört dem. Jag är den person som har tagit mig an att dokumentera, redigera och berätta deras gemensamma historia med avseende på vad kompisrelationen har för innebörd för deras identitetsskapande och socialisation. Varje barn kommer att kunna känna igen sig i sin egen historia men den bör inte gå att känna igen av andra. Garpelin (2003) anser att man bör ta extra hänsyn vid publicering av denna typ av data eftersom det är interaktionen som studeras och att detta är barn som dagligen interagerar med varandra. När jag presenterar data har jag därför gjort viss omkonstruktion och undvikit en alltför detaljerad beskrivning.

I detta kapitel tas Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell som utgångspunkt. Den utgör en serie sammanhängande strukturer som kallas systemnivåer. Enligt modellen påverkar och påverkas man av den kontext man lever i och ramen som omger barnet utgörs av familjen utifrån vilken grunden för fostern och omsorg läggs och som formar barnet i mötet med andra. Barnen beskrev

sina uppväxtvillkor för mig när jag mötte dem i år 5 i slutet av vårterminen 1999 när studien startade. Kapitlet handlar om barnet som medlem i familjen, barnets erfarenhet av institutionell verksamhet och barnets beskrivning av sin egen vardag.

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell är beskriven genom figurer på lite olika sätt i bl.a. Andersson (1986) Johansson m.fl. (1993) och Kristjansson (2001). Jag har valt en modell som inte bildar fyrkanter eller tårtbitar eftersom det för min del känns som att det då blir stängt mellan nivåerna i systemet och inte ger den öppenhet och påverkan som modellen förespråkar. Problemet med att göra en översikt på detta sätt är att den lätt blir statisk. Genom pilarna vill jag visa hur systemen påverkar varandra. De exempel jag valt för att beskriva vilka relationer som gäller för de olika nivåerna är likvärdiga, d.v.s. ingen relation är överordnad den andre.

Individen och familjen utgör MIKRONIVÅ



Relationerna mellan mikrosystemen som t.ex. grannskap - förskola – fritidshem – skola – kamrater – kompisar påverkar varandra på MESONIVÅ.



Föräldrarnas utbildning - sociala bakgrund – ekonomi – arbetsförhållanden - massmedia och befinner sig på EXONIVÅ.



Samhället i stort som inbegriper kulturella, ekonomiska, ideologiska och politiska förhållanden utgör MAKRONIVÅ.

Barnet i familjen

Den första nivån är mikronivån, där barnet befinner sig med sin närmaste omgivning, familjen. På denna nivå är barnet direkt involverat vilket innebär att mikronivån är direkt kopplad till barnets perspektiv.

Alla barnen bor med två vuxna, en man och en kvinna. Ella, Lisa, Maja, Pia, Tilda och Åsa, bor med sina biologiska föräldrar och Alex, Ebba, Mia och Tina bor med sin biologiska mamma men ej med sin biologiska pappa. Alla barnen har syskon varierande mellan ett till åtta till antalet. Det finns inga mellanbarn i studien, Alex, Maja, Tilda, Tina, samt Åsa, är äldst i syskonskaran och Ebba, Ella, Lisa, Mia och Pia är yngst. Inget av barnen har något funktionshinder eller, så vitt de vet, någon sjukdom.

Två av barnen är födda utomlands och kom till Sverige under sina första levnadsår. Ett av barnen har föräldrar med utländsk härkomst men är född i Sverige. Ett av barnen har flyttat många gånger inom landet och har gått i flera olika sko-

lor. Två av barnen är födda på en annan plats i Sverige men flyttade hit till orten som små. De övriga barnen har bott i stort sett inom samma område sedan de föddes men har bytt lägenhet eller hus. Detta avspeglar rörligheten på exonivån mellan t.ex. social bakgrund, arbetsförhållanden, utbildning o.s.v. som påverkar barnen indirekt. Men även i förhållande till makronivå där påverkan sker genom samhällets ideologiska och politiska förhållanden.

Barnet i institutionell verksamhet

Familjen utgör grunden för relationer till andra mikrosystem såsom förskola, skola, skolbarnsomsorg som utgör mesonivå. På denna nivå är barnen direkt påverkade av familjens relationer mellan olika mikrosystem.

Alla barnen har haft någon form av kommunal omsorg när de varit små, antingen på daghem eller hos dagmamma i kombination med att de gått på "lekskolan" när de blev sex år (deltidsförskolan var det formella namnet då). Alla utom Alex kommer ihåg namn på kamrater från sin förskoletid, han kommer inte heller ihåg namn på någon personal då han bytte grupp flera gånger. De övriga barnen kommer ihåg någon eller några i personalgruppen och nämner denne eller dem vid namn. Nästan alla barn har haft någon eller några kamrater med sig från sin förskoletid när de började skolan, men Ella och hennes föräldrar valde en annan skola i området när hon skulle börja första klass och hon kände därför inga barn där.

Sju av barnen har erfarenhet av att vara på fritidshem. Ella och Tina lärde känna varandra på fritidshemmet. De har även kvar andra kamrater som de har gått tillsammans med både i skolan och på fritidshemmet och det är likadant för Lisa och Pia. Den tid då de gick i skolan och på fritidshemmet minns de som en rolig och lärorik tid. Tina säger att "*jag lärde mig baka och personalen var jätterolig*". Men det framkommer även tankar och funderingar över det som inte var så positivt. Barnen berättar att de hade kamrater som de egentligen ville vara tillsammans med. Men eftersom de kamraterna inte gick på fritidshemmet kunde man inte vara tillsammans med dem på eftermiddagen, utan fick vänta tills man kom hem efter fritidshemmet och då fanns det inte alltid tid att träffas. Tina var en av dem som alltid var kvar längst på fritidshemmet på eftermiddagarna, vilket hon inte tyckte var så roligt. Fritidshemmet som Lisa och Pia var på omstrukturerades och blev sammanslaget med ett annat fritidshem. Detta innebar mycket flera barn och ny personal och därför trivdes inte Pia så bra på det nya och slutade efter år 2. Lisa minns att hon var orolig när hon skulle sluta på fritidshemmet, att gå hem och vara ensam hemma var "*läskigt*" och hon hörde ljud överallt. Lisas storebror hade slutat efter år 2 och klarat sig själv så Lisas mamma tyckte att hon också skulle sluta när hon blev lika gammal. För de övriga barnen skedde en "utskolning" under år 3.

Tilda och Maja har fått småsyskon under sin tid på lågstadiet och har därför inte gått på fritidshem, eftersom det funnits någon vuxen i hemmet.

Barnen har olika erfarenheter av relationerna mellan mikrosystemen som påverkar och påverkas av varandra och utgör den nivå som kallas meso. Barnen har befunnit sig i institutionell verksamhet på grund av olika händelser eller beslut från de vuxnas sida. Vissa har gått på deltidsförskola för att någon förälder var hemma, andra har gått på fritidshem för att föräldrarna arbetar. Vissa barn kunde inte vara tillsammans med de barn som de ville vara tillsammans med därför att de inte gick på fritidshem eller på samma fritidshem, vissa barn fick inte gå på förskolan eller fritidshemmet för att en förälder var hemma för vård av barn. Barnen är direkt involverade i hur relationerna i mesosystemet förhåller sig till varandra; hemmet – förskolan – fritidshemmet.

Barnet i vardagsmiljön

Den tredje systemnivån i Bronfenbrenners (1979) ekologiska modell innefattar exosystem och utgör föräldrarnas position i samhället beträffande arbete och sociala förhållanden. Det kan synas märkligt att jag lägger barnens erfarenheter av hur deras vardagsmiljö ser ut för dem under denna nivå men jag anser att deras vardag är starkt förknippad med föräldrarnas position beträffande arbete och sociala förhållanden. I den första intervjun med barnen bad jag dem berätta hur en vanlig dag såg ut för dem. Därför innehåller denna redogörelse morgonrutiner, vägen till skolan, skolans innehåll, fritiden efter skolan och fritidsaktiviteter samt kvällsrutiner.

Morgonrutiner skiljer sig inte nämnvärt, barnen blir väckta alternativt vaknar själva, gör sig i ordning, äter frukost ensam eller med någon vuxen och/eller syster. Ebba blir serverad frukost vid sängen, av sin mamma, hon äter frukosten ensam under tiden som hon tittar på tv. Mia äter oftast i närheten av familjens fågel, eftersom Mia tycker att det är trevligt med lite sällskap och Mias övriga familjemedlemmar äter vid en annan tidpunkt.

Ella och Tina kan sägas ha en arbetsuppgift att utföra på morgonen. Ella rastar familjens hund. Hon säger att det är hon som har ”tjatat” sig till hunden och därför får hon ta ett visst ansvar. Tina går med sin lillebror till förskolan.

Ella, Maja, Mia, Tina, Lisa, Pia och Åsa har alltid sällskap med någon eller några till skolan. Det är samma kompis, samma tid och plats som gäller varje dag, eller så ringer de på morgonen och bestämmer med en kompis. Tilda bor lite längre bort än sina klasskamrater så hon går oftast själv eller har sällskap med sin lillasyster. Ebba bor nära skolan och säger att därför går hon själv och Alex verkar tycka att det är enklast att gå till skolan själv så det gör han alltid.

Barnen säger att de tycker att det är bra i skolan. De har bra lärare och de tycker att de sköter sitt skolarbete bra. De har ämnen som är bättre/roligare och andra

som är svårare/tråkigare. Ebba uttrycker dock att hon har svårigheter med att klara av ämnena.

Skoldagen fortskrider med lektioner där enskilt arbete varvas med grupparbete. Barnen anser att det är bättre att arbeta enskilt i skolan då de tycker att de lär sig bättre då. Att arbeta i grupp och att samarbeta känns lite mera arbetsamt. Det tar längre tid och det är pratigt i gruppen. Pojkarna är oftast upptagna med att göra något helt annat, som att hoppa runt t.ex. och de flesta barnen tar tillfället i akt att prata om vad de skall göra på rasten eller efter skolan. Om inte gruppen är så stor går det bättre. Två till tre elever är en lagom grupp men oftast är gruppen större och består av fem eller sex elever. Ebba tycker att det är svårt med grupparbete för att hon läser så långsamt och inte hinner med, hon blir utanför. De flesta barnen säger att det går bra att bli indelade i grupper eller att få välja kamrater själva. Men Tilda och Ebba vill inte att deras klasskamrater skall få välja, därför att då blir de alltid valda sist.

När man grupparbetar har man olika idéer om hur man vill arbeta. Barnen anser inte att det är några problem att komma överens i gruppen, de löser det på lite olika sätt. Ibland väljer de att göra var sin sak i gruppen, ibland resonerar de sig fram till en lösning, ibland får ”fröken” hjälpa till att lösa problemet. Pia berättar att hon blir osäker i gruppen och låter de andra få bestämma, hon är rädd att det skall bli fel, men Ella vet att hon oftast tar ledarskapet. Alex tycker det blir bättre redovisningar när man har haft grupparbete eftersom flera är med och säger något.

Tilda och Ebba berättar att de inte har det så bra med kamraterna. De är mobbade men det har varit värre än vad det är nu. De har båda tagit tag i problemet och berättat det för föräldrar och lärare och fått hjälp men det är inte helt bra. Ebba har blivit retad för att hon varit tjock och för att hennes kläder inte varit så snygga och Tilda tror att hon blivit utfrysad för att hon inte ser svensk ut, trots att hon är född i Sverige. Tilda har inga kompisar i klassen nu, hon tyckte att det var lite bättre på lågstadiet. Men ibland är hon med pojkarna och spelar basket och hon har träffat en flicka från en annan klass som är ett år äldre än hon, som också är ensam, så de umgås på de raster som de kan i skolan.

Barnen tycker allmänt att det inte uppstår så mycket konflikter i skolan, det är ofta små saker som händer på rasten, att man retas t.ex. Vissa barn säger ifrån och tycker inte att de behöver bli arga. Några tjuvar och visar det för de andra, men det finns också de som går undan och är tysta. Barnen säger att de visar mera känslor hemma än i skolan när det är konflikter. De säger att om de blir arga hemma händer det att de smäller i dörrar eller skriker åt någon och i vissa fall går de undan på sina rum. Konflikterna hemma kan röra sig om bråk med syskon, eller om att man ska hjälpa till. Flickorna som har varit mobbade gråter inte i skolan, en visar att hon är ledsen genom att tjura, den andra flickan säger att hon inget visar.

När barnen skall hem från skolan gäller samma mönster som på morgonen. De barn som har sällskap med kompisar på morgonen har det också när de skall gå hem på eftermiddagen och för dem som inte har sällskap med någon gäller motsvarande förhållande. De äter oftast något när de har kommit hem, ett mellanmål som de gör själva eller rester av middagen. Om de har någon läxa gör vissa barn den med detsamma och vissa barn väntar med att göra den till lite senare på kvällen. Ella går ut med sin hund varje eftermiddag, eftersom hon tar ett visst ansvar för den. Tina hämtar lillebror på ”dagis” och när hon hämtat honom tar hon hand om honom tills mamma eller pappa kommer hem.

De flesta barnen träffar kompisar varje eftermiddag. De har bestämt med någon kompis eller kamrat i skolan vad de skall göra på eftermiddagen. Men istället för att ta ett beslut i skolan om vad de skall göra, bestämmer de ibland att de skall ringa och då bestämma vad de skall företa sig. Alex bestämmer aldrig med någon kompis i förväg utan ger sig ut i området och träffar kompisar eller kamrater där. Ebba träffar kompisar ibland medan Tilda sällan träffar några.

När barnen är tillsammans med kompisar är de ofta inne hos varandra. Då gör de det som de för stunden vill, lyssnar på musik, läser, pratar, spelar tv-spel eller annat spel eller äter. Om de är ute, vilket de flesta är någon stund på eftermiddagen/kvällen, är de i sitt bostadsområde. Där cyklar de, går runt och pratar, spelar spel, kastar eller spelar boll, är på lekplatsen och gungar, träffar andra som de känner i området. Dessa träffar kan brytas av en organiserad aktivitet som är inplanerad. Men det kan också vara så att den kompis de är tillsammans med på eftermiddagen är just den kompis som de också går tillsammans med på fritidsaktiviteten. Samvaron med kompisarna bryts annars inte förrän det är dags för kvällens aktiviteter. Det kan vara kvällsmat eller något tv-program som någon vill se. Det händer också att de ser något på tv tillsammans innan de skiljs åt för dagen. Är inte läxan gjord gör man den, ser på tv, äter eller kanske läser innan det är läggdags som infaller mellan 20.00-23.00, de flesta barnen avgör själva ungefärligt när de skall gå och lägga sig.

På grund av de förhållanden som utgör exonivån, föräldrars utbildningsnivå, sociala bakgrund och ekonomiska status ser barnens vardagsliv olika ut. Denna nivå exo är inte som mikro och meso påverkbar av barnet direkt utan indirekt. Det kan synas som om barnet kan påverka men det är ytterst marginellt. Vilka morgonrutiner barnet har, vilka arbetsuppgifter, var och hur de bor, vilken skolväg de har, vilka fritidsintressen och fritidsaktiviteter som är möjliga, allt kan vara avhängigt föräldrarnas sociala och ekonomiska förutsättningar vilka innefattas i exosystemet. Denna nivå inbegrips inte direkt i mitt arbete, jag har inte frågat barnen om föräldrarnas sociala bakgrund, utbildning, ekonomiska status o.s.v. utan bygger på vad jag kan utläsa indirekt genom barnens berättelser om hur deras uppväxtvillkor gestaltar sig. Föräldrarnas sociala bakgrund, deras arbetssituation och ekonomiska status påverkar barnen i förhållande till deras relationer, identitetsutprovning och socialisationsprocess.

Den utvecklingsekologiska modellens fjärde nivå, makrosystemet, som också är den mest övergripande, innefattar det vi kan kalla kulturella yttringar och samhällets påverkan men också samhälleliga förutsättningar såsom skolplikt, fritidsverksamheter etc. I den sociala sfären har vi gemensamt synsätt, koder, sätt att förhålla oss och hur vi beter oss i skolan, på fritiden, på arbetsplatsen följer en följdriktig väg (Andersson, 1986; Kristjánsson, 2001). Det som i denna beskrivning inte följer en följdriktig väg är t.ex. de av barnens berättelser som handlar om mobbning och utanförskap. Det gemensamma synsättet och de gemensamma koderna för att kunna förhålla oss till en gemensam social arena, utmanas emellanåt.

Sammanfattande reflektioner

Barnen som ingår i studien bor i en mellanstor stad, vilken inte präglas av någon dominerande verksamhet på arbetsmarknaden eller av att någon socialgrupp är överrepresenterad. Vilka socioekonomiska - sociala - och politiska förhållanden som barnen lever under, har jag valt att inte kartlägga, då en sådan kartläggning hade kunnat störa min relation till barnen och föräldrarna. Det var heller inte mitt syfte med studien. Mitt intresse är riktat mot barnen och hur de upplever sin livssituation, men eftersom de är starkt påverkade av sina föräldrars levnadssätt och deras relation till det omgivande samhället ser man utifrån en utvecklingsekologisk modell hur de olika nivåerna griper in i varandra. I barnens berättelser och i våra samtal berörs naturligtvis dessa nivåer av deras livsvärld men då på ett mera indirekt sätt.

Vid en första anblick kan barnens livsvärld verka likartad. Alla har en familj som de tillhör, alla har erfarenhet av förskoleverksamhet, alla barn har syskon, inget av barnen har uttalade problem eller någon sjukdom, alla har ett boende som känns acceptabelt. Vid en närmare granskning framträder dock individuella skillnader av betydelse för hur de förhållit sig och förhåller sig till kamratrelationer av olika slag. Två av barnen bor så att de aldrig har sällskap med någon kamrat till eller från skolan. Två av barnen har varit mobbade och har ingen tillit till kamrater. Ett av barnen säger att hon är dålig kunskapsmässigt och tycker inte att hon duger. Grupparbetsformen i skolan passar inte barnen, bara ett barn känner sig stark och behövd vid grupparbete. Två av barnen har arbetsuppgifter att utföra i hemmet varje dag i form av omsorg. Detta medför att barnen när de möts i den institutionella verksamheten, i detta fall skolan, har mycket skiftande bakgrund vad det gäller sociala erfarenheter. Barnens beskrivningar av den livssituation de befinner sig i kännetecknas av ett starkt föräldraberoende. Det är föräldrarna som väljer hur de vill leva sina liv och barnen är hänvisade till att följa deras val. Att barnen själva får vara med och påverka hur länge de vill vara på förskolan eller på fritidshemmet saknas i deras beskrivningar. Barnen är hänvisade till att inordna sig i den värld som vuxna har åstadkommit oavsett om det gäller hemmet, fritiden eller skolan.

6 Kamratrelationer i olika sociala kontexter

Detta kapitel handlar om barnens definition av kamratrelationer och vilken betydelse relationen har för dem i deras vardagsliv, på fritiden och i skolan. Det utspelar sig till största delen under år 6 och omfattar även barnens förväntningar på att skapa nya relationer när de skall börja år 7.

Innebörden av att vara en vän, kamrat eller kompis

Som nämnts inledningsvis kom "kamratrelation" i min studie att få en annan definition än vad jag först var medveten om, genom att mina informanter anser att det är skillnad i innebörden av att vara en vän, en kamrat eller en kompis. En vän kan vara någon som är lite längre bort, lite mera i allmänhet och något som de har många av, vänner. Ingen säger att de har en nära relation med en vän. En kamrat kan för någon vara en som man har en nära relation till, men är mest förknippat med gruppbeteckningen att vara många till antalet, syftande på en specifik grupp med en viss tillhörighet, i dessa fall klasskamrater. Påfallande är vad barnen uttrycker om sina klasskamrater. De säger att klasskamraterna bara är där. Det är några som man har blivit placerad tillsammans med, men man känner dem inte och man vill inte prata med dem. Man vågar inte lita på klasskamraterna, för så bra känner man inte varandra. Det som istället blir påtagligt i denna studie för dessa barn är beteckningen kompisar. Det är kompisarna som de har en nära relation till. Det är dem man är "polare" med, delar förtroenden med, visar ömsesidighet med och har en närhet till. I mina informanters utsagor är det helt klart att i begreppet kompis finns en innebörd av något betydelsefullt, något alldeles extra.

Ella säger: *"Det är skillnad i innebörden ändå, av vilka som är lite närmre och vilka som är lite längre ut"*.

Lisas uttalande om vän, kamrat och kompis lyder så här: *"Begreppet kamrat använder jag inte så ofta. Vänner och kamrater verkar liksom mer högtidligt, man säger t.ex. vänner för livet. Nej, jag har kompisar det är mina kompisar. Det är dom jag umgås med dagligen både i skolan och på fritiden. Dom som går i klassen kallar jag att jag känner dom"*.

Vuxna lägger in olika värderingar i vad de kallar de personer som man har en relation till. Beskrivningar av en vän är inte samma sak för alla och det finns inte en enhetlighet i de begrepp man använder (Lundgren, 1995). Så är det även för barnen i denna studie. En vän eller en kamrat kan stå för olika saker och det finns ingen enhetlighet när man använder det ena eller det andra begreppet. En kompis däremot vet de vad det står för, nämligen någon man kan lita på, ha närhet till, att dela en ömsesidighet med och att ha roligt tillsammans med.

Men alla vänner och kamrater är viktiga för barnen. De ingår i ett socialt nätverk som barnen på ett eller annat sätt relaterar sig till och därför behövs vännerna och kamraterna. Det som behövs och skapas i det som mina informanter kallar kompisrelationer är intimitet, självkänsla och självkänedom. På grund av att identifikationsprocessen är i behov av "signifikanta andra" som bemöter individen på ett positivt sätt är en kompisrelation en synnerligen viktig komponent för en positiv identitetsuppbyggnad. Därför blir konsten att skapa viktiga relationer mer betydelsefull för unga än för vuxna. Även Lundgren (1995) skriver att vi inte får förledas att tro att de vänskapsförbindelser som finns, trots att de inte uppfyller de ideala, inte skulle vara viktiga för oss. Var helst vi befinner oss i vår sociala värld relaterar vi oss till andra människor.

Bliding (2004) har i sin studie av 10-åringars relationsskapande också funnit kompisrelationen som en benämning för att markera samhörighet och en uppsättning av olika egenskaper. Att vara kompis med någon innebär att dela intressen, aktiviteter, närhet och likhet. Utifrån att vara kompisar har barnen i Blidings studie uttryckt att de gör ett avtal, en överenskommelse om att dessutom vara bästisar.

Kompisrelationen under den fria tiden och på den organiserade fritiden

Att ha fri tid innebär oftast att det är en tid som man bestämmer över själv, vad man vill göra och med vem man vill vara. Informanterna har fritidsintressen och fritidsaktiviteter. De beskriver vad de gör på sin fria tid och vilka fritidsaktiviteter de har. Intressena utövas när de är tillsammans med någon eller några kompisar. Då spelar de musik, lyssnar på skivor, läser böcker, tidningar, spelar dataspel och andra spel. I fritidsintressena ligger en form av ett eget val både av vem man är tillsammans med och vad man gör. De kan bestämma själva vad innehållet skall vara i den tid som man reglerar själv. De gör allt det som de har lust med för stunden och vissa av dessa saker gör de mera regelbundet.

En fritidsaktivitet har från början varit ett eget val men är styrd i tid. Ebba är den enda som inte har någon organiserad fritidsaktivitet. Ella, Tina, Maja och Alex har var sin organiserad fritidsaktivitet i veckan. Mia, Pia och Åsa har två vardera. Tilda och Lisa är de som har flest, de har tre. Aktiviteterna är av skilda slag: ridning, balett, körsång, fotboll, redskapsgymnastik, simning, scouting, styrketrä-

ning och frimärkssamlande. När barnen valt fritidsaktivitet har alla från början känt någon som redan gått på den aktiviteten eller har de börjat tillsammans med någon de känt. På aktiviteten träffar de andra barn, men de umgås inte med dem på övrig fritid. När barnen talar om sina fritidsaktiviteter berättar de att de har dem för att de vill vara med den eller den kompis och tillsammans med denne göra något som är roligt. Det är alltså inte för de flesta barn aktiviteten som sådan som är det viktiga utan den man skall vara tillsammans med på aktiviteten. Det kan vara meningsfullt för vissa barn att ha en fritidsaktivitet, de är tillsammans med någon som de vill vara med, de gör något, de lär sig något. Oavsett om det för barnen gäller fritidsintressen eller fritidsaktiviteter är en kompisrelation ändå en optimal förutsättning för att barnens fritid skall vara meningsfull. Fritidsaktiviteterna kan också ta tid i anspråk från fritidsintressena, Maja säger *"Om en går på fotbollen en dag och en annan gör något annat en annan dag, då blir det inte att man träffas på fritiden"*. Då inkräktar tiden för de organiserade fritidsaktiviteterna på den fria tidens intressen, den tid de skulle vilja göra något med en kompis. Så är det för de flesta barn i denna studie, men det finns naturligtvis undantag. Tilda som inte umgås med så många kompisar har många aktiviteter vilket kan tolkas som hennes sätt att undersöka vad hon är intresserad av, men även ett försök att skapa förutsättningar för att hitta nya kompisar.

Den tid barnen förfogar över är tiden från det att skolan har slutat tills de skall lägga sig och den tiden fördelas olika av varje barn. Den tiden kan i stora drag beskrivas som fördelning mellan ansvar, fritidsintressen och fritidsaktiviteter. Ansvar kan inrymma den tid som skall användas för att äta, eventuellt göra läxor, eventuella åtaganden t.ex. att gå ut med sin hund eller att passa sin lillebror, att städa sitt rum eller ett gemensamt utrymme hemma. Av tiden till fritidsintressen använder barnen en del till att se på tv och/eller film. Tilda är den av barnen som inte ser på tv. Barnen ägnar också en del av eftermiddagen/kvällen åt att vara ute i sitt bostadsområde. Där tillbringar de viss tid tillsammans med någon kompis för att cykla, gunga, promenera och oftast i hopp om att träffa andra barn, andra kamrater. Endast Alex "sticker ut" ensam för att träffa andra barn, de övriga har någon med sig när de går ut, eller har avtalat att träffa någon. Barnen lämnar endast bostadsområdet för att åka till stan för att uträtta något eller för att ta sig till en fritidsaktivitet. Inom barnens tidsram ingår också viss tid till att träffa övriga familjemedlemmar. Inget av barnen har talat om att i fördelning av tid ingår tid till sig själv till avkoppling och vila. Barnens fritidssysselsättningar där de själva väljer tid, innehåll och kompis är, som jag har tolkat det, mycket viktiga handlingar ur ett meningsskapande perspektiv. Fritiden medverkar till att skapa legitima gränser mot annan verksamhet t.ex. skolarbetet eller familjen. Därigenom skapas också en frizon som kan användas för egna initiativ och som inte kontrolleras av vuxna enligt Nilsson (1998) som också säger att fritiden handlar om upplevelser och har ett eget värde i sig.

Den fysiska miljöns utformning för relationen

Tillsammans med mina informanter har jag tagit del av deras närområde genom vad jag kallade kulturorientering i närmiljön. De har visat mig platser som jag har förstått hade betydelse för dem, som påverkade dem på ett eller annat sätt. Var skolan var belägen i förhållande till hemmet, om det fanns cykelväg i området eller om det endast fanns en trottoar som ledde mot centrum hade betydelse för barnen. Hur lekplatsen och grönområdet var planerade och var i bostadsområdet de var placerade hade betydelse för hur barnen kunde använda dem. Bostadsområdets utformning påverkar var barnen kan vistas för att möta jämnåriga och därmed också för formlandet av kamrat- eller kompisrelationer.

Den ideala miljön

Tre av mina informanter bor i ett område som är byggt i form av en stor halvcirkel och i den ligger huskropparna som en yttervägg mot gatorna. Innanför husen, som är trevåningshus, finns lekplats, grönområde, gång- och cykelvägar, fotbollsplan, skola från förskola till högstadium, fritidshem och fritidsgård. I området finns också ett litet centrum med några butiker och en kyrka. Allt detta kan barnen nå utan att behöva passera några gator med biltrafik. Man kan också säga att genom detta inbjuder skolvägen till en lekfull miljö. De kan genom att de inte behöver ta hänsyn till trafik eller övergångsställen, gå med kompisar, träffa kamrater, de kan cykla i bredd och prata med varandra eller på barns vis ”slarva” med varandra. Dessa tre barn befinner sig mycket mera utomhus än vad de andra barnen gör i min studie. De befinner sig i området på sin fritid; cyklar, promenerar träffar andra barn som bor i området. Barnen vet att här kan de träffa skolkamrater och andra kamrater genom att befinna sig ute på de olika platserna i närmiljön.

Enligt min uppfattning bor dessa tre informanter i ett område som påminner om Björklids (1982) ideala miljö, vilken hon beskriver som en miljö där barnen rör sig fritt utan restriktioner. Denna miljö kan vara både stimulerande och icke-stimulerande. I den stimulerande miljön finns inga fysiska restriktioner i form av trafik, höga hus eller långt till lekområden. Det finns inte så mycket planerade lekplatser utan området i sig inbjuder till lek. Bebyggelsen är anpassad efter terrängen och människor i alla åldrar bor här och det finns inga intressekonflikter. Vuxna behöver inte oroa sig för någon trafik och barn och ungdomar får genom detta ett friare och ett mera aktivt liv. Man sätter inte upp restriktioner för barnens rörelsefrihet. Skolan ligger nära och barnen kan utan risk för trafik göra skolvägen till en avspänd lekfull miljö. Det som inte är det helt ideala i mina informanters område utifrån Björklids modell är att här troligen förekommer intressekonflikter. Det finns en viss segregation, barnen berättar om bättre och sämre ställen att bo på i området. Alltså kan detta område också till en viss del stämma in på vad Björklid säger om den icke-stimulerande miljön. Trots att denna miljö tillhör ”den bästa” i min studie finns det för få fria ytor. Bostadshuset är också många och detta skapar för vissa av barnen en rädsla och oro för att röra sig fritt i området. Även de grönområden som finns och som till en viss del är

tänkta för att barnen skall få en stimulerande miljö kan skapa en viss oro. Det är tyvärr så att när barnen är 12 år som i min studie och börjar röra sig lite friare kan både barn och föräldrar vara oroliga för vissa delar i bostadsområden. Det kan vara någon park eller något buskage som är tänkt som rekreation eller som en avskildhet. Men på grund av att det kanske inte är upplyst och att det då är svårt att se vem eller vilka som befinner sig där blir inte miljön som det var tänkt.

Den icke-stimulerande miljön

I ett äldre bostadsområde där barnfamiljer inte är så vanliga bor en av mina informanter. Det är villor och några flerfamiljshus som ligger lite glest utmed en mindre gata. Bebyggelsen fanns där innan en ny större väg byggdes runt denna. Här finns heller inga friytor eller bra platser för barn att vistas på. Det finns ingen cykelbana varför man måste promenera till skolan och det är en lång skolväg. Skolvägen följer först den äldre mindre gatan, sedan utmed den stora gatan med nya vägbulor, här kör också bussar, fortsätter sedan förbi en stor offentlig byggnad med många infarter för trafik som korsar skolvägen. Skolvägen fortsätter genom en park med träd, buskar och bänkar för att sedan komma ut på en starkt trafikerad gata med nya vägbulor. Skolan ligger på andra sidan av denna stora gata men här finns inget övergångsställe. Istället får man följa trottoaren på motsatt sida fram till skolan, där det finns ett övergångsställe med ljussignal.

Beskrivning av den icke-stimulerande miljön som inte är planerad för barn gör att barnen får klara sig bäst de kan och marknadsmässiga krafter kan få fritt spelrum. Många bostäder, mycket trafik gör att det inte finns så mycket fria ytor. De eventuella lekplatser som finns utgörs oftast av en trång, undanskymd yta, där ingen vill vara. För lite tilltagna friytor kan skapa aggressioner hos barnen. En stor del av barnen kommer inte heller att gå ut så mycket utan vara inne på grund av oro och osäkerhet för trafik och höghusbebyggelse. De barn som ändå vill vara ute blir lite mer ”tuffa” och det skapar också oro i området. Ytor som inte är avsedda för lek används istället såsom parkeringsplatser, gator osv. Eftersom området inte är planerat för barn, är det svårt att påverka omfattningen av lek- ytor. Detta leder till att vandalisering och klotter blir vanligt förekommande. Genom att miljön är fri från planering för barn är skolvägen lång och trafikerad av bilar, föräldrarna låter sina barn cykla till skolan men är oroliga för detta (Björklid, 1992a; Björklid & Fischbein, 1992). Den informant som jag beskriver ovan och som jag tycker befinner sig i den icke-stimulerande miljön, befinner sig aldrig ute i området och får inte heller cykla till skolan.

En av informanterna som ingick i den första ideala beskrivningen flyttade under tiden som studien pågick till en villa i ett äldre område, där ett visst generationsskifte sker. Hon kunde ändå gå kvar i samma skola, men sedan hon flyttat hamnade hon också inom denna icke-stimulerande miljö. Hon cyklade till skolan och till sina kompisar när hon ville träffa dem trots att det inte fanns cykelbanor. Hon cyklade på trottoaren istället och genom två stora vägkorsningar. Om hon skulle ta bussen fick hon åka till centrum för att byta buss vilket tog betydligt längre

tid. För denna informants del begränsar det nya boendets placering henne avsevärt vad det gäller kamrat- och kompisrelationer. Hon måste planera sin tid, antingen att stanna kvar hos kompisar i den gamla miljön eller att ta med sig kompisar som stannar hos henne, eller inse att just för tillfället går det inte att träffa kompisarna.

Samspelet mellan individer sker på olika sätt på grund av miljöns utformning enligt Björklid (1992a) och hon menar att i den ideala och den icke-stimulerande miljön finns ett individorienterat synsätt kontra en ”låt gå” planering.

Ovänlig barn-miljö

Jag anser att alla mina övriga informanter, sex till antalet, bor i bostadsområden som jag kan kategorisera till samma typ av miljö. Alla bor i någon form av äldre stadsbebyggelse: i stor villa, i flerfamiljshus, i bostadshus med 4 våningar. Skolorna, en låg- och mellanstadieskola i den ena stadsdelen och en låg- mellan- och högstadieskola i den andra, ligger på strategiskt planerade ställen. Gatorna går i båda stadsdelarna ända fram till skolorna och bildar gatukorsningar utanför skolorna så att biltrafiken kan köra ända fram, vilket orsakar mycket störningar då många bilar stannar för att släppa av eller hämta barn. Det finns vägbulor idag men de är inte planerade från början eftersom detta är äldre bostadsområden. Lekplatserna i den ena stadsdelen är förpassade till ett visst område, i den andra stadsdelen finns ingen lekplats utan endast några parker. Dessa informanter använder sig av de båda skolornas skolgårdar. Det finns inte i någon av stadsdelarna några cykelvägar. Ingen av dessa sex informanter cyklar till skolan.

Den följande miljöbeskrivningen som Björklid (1992a) gör är utifrån ett miljödeterministiskt synsätt med risk för teknokratisk planering och som jag tycker sammanfaller med den miljö jag beskrivit för mina sex informanter. Här finns en intention i miljöplaneringen och man försöker att lösa intressekonflikten mellan vuxna och barn. Här planerar man lekplatser och fria ytor till ett visst område, men rörelsefriheten blir beskuren eftersom barnen måste hålla sig till detta område. Miljön är planerad för bilism och man planerar in vägbulor i området från början. I en miljö av detta slag har man planerat en cykelväg till skolan i ett stråk men barnen kan inte ta sig utanför stråket för då hamnar de i den övriga trafiken. Det innebär att de vuxna sätter gränser för var barnen får vara och barnen själva kan känna osäkerhet. Denna miljö blir ändå till viss del stimulerande då man tagit hänsyn till både vuxna och barn. I en icke-stimulerande miljö har man inte planerat in någon cykelväg utan tänker sig att barnen kan få skjuts av föräldrar eller skolskjuts. Detta leder till att miljön runt skolan blir trafikfarlig.

Björklid (1982; 1992a) relaterar sina studier till ett interaktionistiskt synsätt där samspelet med omgivningen är viktigt. Den fysiska miljöns betydelse ses som viktigt med avseende på vilken funktion den har för individen och hur den upplevs av denna.

Den yttre världen finns där rent objektivt i motsats till upplevelsen av den. Organismen och omgivningen bestämmer varandra och är ömsesidigt beroende för sin existens, därav följer att livsprocessen, för att vi ska förstå den till fullo, måste betraktas med hänsynstagande till deras inbördes förhållande (Mead, 1976, s. 105).

Efter att ha genomfört kulturorientering med informanterna i deras närområden och följt med dem på deras väg till skolan kan jag förstå den påverkan som den omgivande miljön har på barnen men också hur barnen till viss del påverkar sin omgivning. Beroende på platsens utformning, var den låg, hur den såg ut, vilka som befann sig där, vilken upplevelse barnet hade av den, fick den en mening för ett barn eller tvärtom platsen fick ingen betydelse för dem. Jag tolkar Mead som att livsprocessen är ömsesidigt beroende av individens och omgivningens existens. För att skapa relationer till betydelsefulla andra, kan platsens betydelse vara avgörande för om det kan ske eller ej.

Mia beskriver en plats betydelse när hon går i år 8. ”... alla kommer till skolgården där och så är vi där och snackar det är en bra mötesplats, det är bara att gå dit så är alla där. Vi ses där hela året, inte i snöstorm bara”.

Platsen används för olika typer av relationsarbete här sker identitetsskapandet i en trygg miljö. Asplund (1972) uttrycker det Mia beskriver ”*Individuella själsliga fenomen är inte en förutsättning för socialt umgänge eller social samverkan. Det är istället socialt umgänge och social samverkan som är en förutsättning för individuella själsliga fenomen*” s. 136. Att ungdomarna hittar varandra och vet var de befinner sig som de vill hitta beskriver Lieberg (1995) som interaktionsplatser och oerhört viktiga för självkänslan. Sambandet mellan miljön och barns lek och aktiviteter är påfallande. Det offentliga vardagsrummet kallas de platser där ungdomar skapar relationsplatser enligt Peterson, Svensson och Addo (2003).

Skolan som en social och kulturell mötesplats för relationsskapandet

Under mina observationer och deltagande observationer i skolan under skoldagen har jag kunnat iaktta den aktivitet som förekommer mellan barnen, beträffande sociala relationer. Med få undantag söker alla barn kontakt med andra barn för att skapa interaktion eller en relation. Men alla barn gör det inte med alla dvs. det finns många barn i klassen, men det är ett begränsat antal med vilka varje barn söker kontakt och med vilka han eller hon har sina relationer.

För de barn som har skapat relationer med någon eller några så sker många spännande saker. Om det sker under fri tid när de är ute så finns det de som leker i större grupper med lekar som kräver yta och de är ofta hänvisade till en viss plats. Det kan vara fotboll, basket, bollekar som King, Datten osv. Det finns ock-

så ofta en lekplats utrustad med gungor, rutschkana osv. där vissa barn leker. Om det finns ett närliggande grönområde, en park eller någon liten skog är det också ofta ett populärt tillhåll. De leker också lekar som inte kräver så många deltagare eller så stor yta. Många av barnen drar sig undan och vill vara i avskildhet, man vill samtala, pröva på olika saker i en ganska liten grupp. Corsaro (1985) använder begreppet interaktionsutrymme om hur barnen får tillträde eller inte i leken. Jag anser att även relationsskapandet kan ses i former av förhandling om tillträde eller inte, ett interaktionsutrymme.

Det sker också en social aktivitet och ett kulturskapande i klassrummet, i korridoren och i matsalen. Hannerz (1982, s. 61) utgår ifrån ett citat av Hughes som säger: *"Varhelst någon grupp människor har ett stycke liv tillsammans med något mått av avskildhet från andra, en gemensam vrå i samhället, gemensamma problem och kanske ett par gemensamma fiender, där växer kulturen"*. Hannerz (a.a.) menar att så skapas delkulturer, genom att människor ställs inför ungefär samma situation, byggs gruppens kommunikation och kollektiva medvetande upp. En gemensam vrå kan variera i mått. Gemensamma problem som kan lösas på olika sätt både vad det gäller praktiska ting men även det Hannerz kallar för "intellektuella gåtor". Om man inte är så många i gruppen är det lättare att förankra de gemensamma erfarenheterna. Barnens agerande tolkar jag just som Hannerz beskriver hur barnen lär sig att de delar en innebörd med någon annan, en bit kultur som efterhand omfattar en större del.

När jag har studerat dessa barn har jag kunnat se glädjen och tillfredsställelsen hos barnen av att vara med i "det sociala projektet" (jfr Dencik, 1995). Trots att de har en tillhörighet i att de är några som räknas sker det inte alltid smärtfritt. Otaliga är de gånger de retas, blir ovänner, missuppfattar varandra, baktalar varandra, slåss, gråter osv. I skolan blir våldet annorlunda jämfört med i förskolan. I skolan blir det mer kollektivt, en hel grupp blir indragen i bråk och läraren hålls utanför på grund av lojalitet till kamraterna. I förskolan är det oftast enskilda barn som bråkar och barnen vill dra in förskolläraren som någon som drar upp riktlinjerna för hur problemet skall lösas (Guggenbühl, 1998). Barnen i denna studie anser att det ingår i det sociala spelets regler. För att lära sig om sig själv och den andre, eller de andra, ingår det att pröva och testa. Det är mera smärtamt om det är de bästa kompisarna som man blir ovän med, häri ligger en gradskillnad. De tycker att de känner kompisarna väl och förväntar sig att de som är kompisar ska ta hänsyn till varandra. Sveket känns större om det är en kompis än om det är en klasskamrat som sviker, eftersom det i relationen med en kompis innebär att förtroendet, närheten och tilliten skadas. För att lösa konflikterna går de ofta därifrån eller säger förlåt. I relationsarbetet söker barnen bekräftelse, gemenskap och samhörighet. I en klass är det inte möjligt att göra detta med alla barn, därför innefattar relationsarbetet även ett sorteringsarbete, vilket Bliding (2004) kallar för ett relationsprojekt. Det relationsprojektet pågår ständigt både parallellt och integrerat med att vara elev i skolan.

Skolan är en organisation med ledning och mål, övervakad av en statlig myndighet, där det skall ges undervisning. Lärarna har att följa de instruktioner som

kommer från ledningen. Reglerna är formella till sin natur och ska skilja på sak och person. Lärarna beslutar vad som skall ske i klassrummen, men har inte något att säga till om på elevens fria tid. Men i denna formella struktur utvecklas också informella relationer. Trots att det enligt den formella strukturen t.ex. är förbjudet att fuska finns det också en informell regel som säger att eleverna inte skvallrar på varandra om någon fuskar. I den formella relationen borde den duktigaste eleven ha högst status men i de informella relationerna mellan eleverna kan det vara den tuffaste eller snyggaste, som har denna status (Swaan, 2003). Skolan utgör en mycket viktig del av samhället och är inte en neutral plats utan framstår som en symbol som visar tendenser och attityder (Guggenbühl, 1998). Den sociala och kulturella mötesplatsen inbegriper olika nivåer och skilda strukturer.

Skoldagens betydelse för kompisrelationer

Barnen går i år 6 och de tycker om att gå i skolan, det är något som strukturerar deras vardag, de är inställda på att så skall det vara och det finns heller inget alternativ. De tycker också att det är bra för här har de sina kamrater, en del av dem är t.o.m. deras kompisar. Flera av de kompisar de har är från tiden i förskolan eller från att de började år 1. Under år 1-3 har de flesta barnen gått på fritidshem och har kunnat se den åtskillnad av dagen som vuxna konstruerat av arbete och fritid. Men de relationer som barnen försöker skapa och den socialisationsprocess som pågår är inte uppdelad utan pågår både under skoltid och på fritid.

Under skoltid kunde jag observera ett socialt spel som barnen på ett mycket medvetet sätt testar med varandra eller mot varandra. De försöker på bästa sätt att dölja detta för de vuxna och därigenom bildar de också en egen pakt, de skapar något tillsammans som inte de vuxna skall ha del i. De som inte skall ingå är definitivt de vuxna men det gäller också vissa barn. Nu lurar nog barnen inte alltid de vuxna, de vuxna förstår säkert men spelet är så uppbyggt att det är svårt eller kanske meningslöst att försöka göra något åt det. Meningslöst utifrån den meningen att lärarna varken hinner eller orkar åtgärda problemet. Detta sociala spel kanske även kan jämföras med när det sker mobbning vilket kan vara svårt för vuxna att upptäcka och åtgärda.

Under lektionstid har jag gjort observationer som ger en bild av klassrumskontexten där någon eller några av mina informanter ingår i en interaktion med någon eller några klasskamrater eller kompisar. Observation 1 och 2 är gjorda i samma klass på en skola och Observation 3 i en annan klass och på en annan skola.

Observation 1

Lektionen har börjat, ett barn skickar iväg en lapp, ett fniss hörs, en bänkkamrat hänger sig över en annan bänkkamrat och får också läsa lappen, läraren tittar argt. Barnen ser lärarens blick och någon fnissar, någon tittar ned i bänken, lappen syns inte till. Det går endast några få minuter in på

matematiklektionen, ett barn funderar högt över något, ett annat barn svarar. Ett barn reser sig och tar med sig pennan, släntrar framåt och stannar upp och byter några ord först med en kamrat och sedan med en annan, vässar så småningom pennan. Läraren sitter vid bordet, en elev reser sig och går fram till henne, eleven vill ha hjälp, många elever vill ha hjälp, bildar en kö som blir lång. I kön pratar man med varandra, vänder sig om mot varandra, ser på varandras kläder, tar i varandra och i varandras hår. Sorlet blir högt. Läraren vänder sin blick mot kön och säger: *"Försök att sitta ner så länge, ni behöver inte stå här i en kö, alla skall få hjälp."*

Jag tror att det är just det barnen vill, få stå där i kön och tänka på livets väsentligheter. De får en stund att ägna sig åt varandra, att bekräfta varandra, tala om vad de tycker, om intressen som inte handlar om lektionens innehåll. Detta gäller för dem som känner varandra lite närmare. De prövar också andra kamrater för att veta vilka som vill vara delaktiga, om de vill lära känna varandra. Genom att först gå runt bland klasskamraterna skaffar man sig en uppfattning om vilka som kommer att följa med fram till kön. Väl framme i kön händer så mycket som förgyller tillvaron, man får en stunds uppmärksamhet av något av de andra barnen, av kompisar eller någon som testas för att bli kompis. I min observation var det en social aktivitet som fick stå i fokus istället för ett specifikt innehåll. Det kan jämföras med vad Ziehe formulerar:

Skolsituationerna är inte situationer där deltagarna med nödvändighet grupperar sig kring innehållet. Innehållet är snarare en fond mot vilken egentligen helt andra processer utspelas (Ziehe, 1986, s. 179).

Observation 2

Läraren startar en lektion och försöker dra uppmärksamheten till sig genom att tala högt till alla. Det tar en stund innan ett förhör kan börja. Läraren ställer frågor och vissa barn räcker upp handen och några får svara, förhöret pågår en liten stund. Under tiden bildas en tregrupp av elever vilka inte talar om ämnet. Läraren säger till barnen att de ska vara tysta. Barnen lyssnar på en text en kort stund. När texten är slut delar läraren ut en arbetsuppgift. Så fort arbetsuppgiften är given börjar barnen att på olika sätt ta kontakt med varandra. Några pratar, vissa reser sig, förflyttar sig strategiskt i klassrummet mellan pennvässaren, papperskorgen eller till bokhyllan för att genom det passera någon eller några som man vill prata med, vara snäll eller "taskig" emot. Läraren säger till barnen att de skall arbeta med arbetsuppgiften. Läraren sätter sig så småningom hos en av flickorna för att bryta flickans upprepade försök att ta kontakt med andra barn.

Barnen försökte här finna ut vilka klasskamrater som ville och vågade vara med att utmana den vuxne. Det innebär att göra annat än vad den vuxne har sagt. Att våga är viktigt i detta spel, vilket innebär att vissa barn måste våga utsätta sig för risken att få tillsägelse av den vuxne. Det innebär också att några vågar utmana

lite mera, men också att vissa blir indragna som inte riktigt vågar utmana. Det är klasskamraternas uppmärksamhet och beröm de eftersträvar, inte den vuxnes.

I klassrummet där observation 3 sker, råder en annan struktur än där jag utförde de två första observationerna. Här får barnen alltid efter en genomgång välja var de vill sitta och arbeta, i korridoren eller i klassrummet. I klassrummet skall det vara tyst och därför väljer de flesta barn att sitta i korridoren.

Observation 3

Lektionen börjar med att läraren organiserar upp vad som skall göras. Läraren tillsammans med fem pojkar går ut ur klassrummet för att läsa. Övriga skall lyssna på ett band som sköts av en flicka. Två pojkar kommer fram till mig och undrar vad jag gör och vad jag skriver. Två flickor lyssnar på bandet och jobbar tyst och koncentrerat. Framför en av dessa flickor sitter en flicka vänd bakåt och pratar utan att rikta sig till någon särskild. En flicka sitter med en bok i handen men det tar en lång stund innan hon kommer igång att arbeta. En pojke som sitter framför henne vänder sig om och pratar med henne. Läraren kommer in och byter elevgrupp. Många sociala kontakter tas nu. En flicka går fram till en annan för att få hjälp, fortsätter fram till en tredje flicka. Flickan går tillbaka till sin plats och säger att de två har löst uppgiften olika. Det har gått 30 min av lektionen, det är inte många som arbetar. Vissa barn springer omkring och nu blir det hög ljudnivå. Läraren kommer och säger till vad som skall göras. Några barn får en extra tillsägelse.

Läraren tog med sig några barn i taget ut ur klassrummet för att läsa med dem. Det gjorde att läraren inte fanns i klassrummet utan var upptagen med annat. På grund av att eleverna får gå ut och in ur rummet sker det sociala arbetet med att skapa kontakt i stor öppenhet.

Det erbjuds många tillfällen till kontakter utan att ordningen utmanas för mycket. I de första observationerna skapade man också kontakter men var mer omgärdad av restriktioner och fick fler tillsägelser. På grund av att eleverna här får förflytta sig går de dit där de i viss mån känner samhörighet med någon eller några. De stannar och pratar med någon som de känner och kan prata med, men det kan också vara en strategi för att nå någon annan som sitter i närheten. Det handlar om att på olika sätt pröva sin status i kamratgruppen.

Enligt Mead (1976) ser vi människor på oss själva mer eller mindre som andra ser på oss. Vi framkallar hos andra någonting som vi också framkallar hos oss själva och genom att vi omedvetet tilltalar oss själva så som andra tilltalar oss intar vi den andres attityd. Mina informanter intar den andres attityd till sig själva när de vill nå någon för att testa om den andre vill samma sak eller där de t.ex. vill delta i att testa den vuxne. Den viktigaste funktionen i detta sammanhang är språket, då det är detta som uppväcker samma stimulus och framkallar samma reaktioner hos individerna (a.a.).

Språket är av central betydelse i ovanstående observationer, det är genom gester, språk och handlingar som relationerna skapas, men språket innebär också en oro i ett klassrum. Frestelsen att skapa friutrymme tillsammans med kamraterna blir för stor. Detta innebär också att de barn som inte riktigt räknas, ser på sig själva så som de andra ser på dem och intar den andres attityd. Detta syns mera i den fria tiden när relationer skall skapas men även i denna skolsituation där en ”lösa-re” struktur råder uppstår situationen. Det sociala spelet sker i klassrumssituationerna som påverkar och påverkas av relationerna.

Mångfalden av subjektiva och interaktionella händelser i skolans vardagsliv visar på att skolan i första hand inte är en läroinstitution utan att det är en myt som institutionerna själva odlar. Det finns ett system i skolan som innebär att både barn, ungdomar och även lärare behandlas som objekt och där eleverna lär sig en teknik för att skapa ett förhållningssätt i skolan som gör att de står ut med ledan. Eleverna iscensätter olika strategier i undervisningen som stämmer med lärarens sätt att vara, de tillgodoser läraren, så att de får tid över till annat. Eleverna ”hjälper” läraren med att åstadkomma att en lärosituation uppstår om än det är för ett kort ögonblick (Ziehe, 1986).

I klassrumsobservationerna tar barnen ”saken i egna händer”. De tar kontakt genom gester och språk och skapar kontakt trots att det inte är det som är målet just då. Bliding (2004) har också funnit att barnens relationsprojekt störde lärarnas planläggning och tvärtom att skolans institutionella ordning störde barnens relationsskapande.

Relationen i skolans arbetsformer

”Det är tjugitig med grupparbete och det tar alltid så lång tid. Igår hade vi grupparbete och vi skulle bygga ett landskap. Vi alla tyckte att vi skulle bygga en vulkan, utom en som tyckte att vi skulle bygga två vulkaner. Vi gav med oss och byggde två men så på slutet skulle den personen gå till syster. Då passade vi på att ta bort en vulkan, vi tyckte väl aldrig att det skulle vara två vulkaner” berättar Åsa.

Jag har i min studie sett enskilda barn, som har kunnat mer än andra i ett visst ämne och som har hjälpt andra barn, vilket också har varit tillåtet till en viss del i vissa klassrumssituationer. I det enskilda arbetet finns en viss flexibilitet som gör att barnen kan ta hjälp av någon eller hjälpa någon annan. I skolan planerar man också ibland för en viss sorts samverkan genom grupparbeten som är tänkta som en arbetsform där man tillsammans skall göra ett arbete och hjälpas åt och lära sig av varandra. Mina informanter tyckte när de gick i år 5 och 6, att de lärde sig fakta bättre när de arbetade enskilt. Det var dock en hel del grupparbeten som utfördes och barnen tyckte att det gick bättre om de hade små grupper på två till tre elever, för då fanns det chans att hjälpa och få hjälp att lösa uppgiften tillsammans, men oftast var grupperna mycket större.

Betydelsen av den vokala stimulus ligger i att både den individ som säger något och den tilltalade reagerar på samma sätt på det som sägs. Om någon ombeds göra något, och denne inte utför det så som man tänkt sig kanske man gör det själv. Detsamma gäller om man skall lära någon något, det är lätt att ta över för den andre, därför att samma stimulus väcker samma respons (Mead, 1976). I Åsas grupparbete kan man inte säga att betydelsen av den vokala stimulus uppfattades på samma sätt av alla barnen, när den elev som var pådrivande inte själv övervakade grupparbetet togs en vulkan bort.

När barnen berättar om sina erfarenheter utifrån arbetssättet att grupparbeta innebär det olika syn på det arbetssättet utifrån individnivå. Pia säger: *"Jag ger upp och låter de andra bestämma, jag är rädd att det skall bli fel"*. Tilda delger sina erfarenheter så här: *"Det innebär en risk när eleverna själva får välja grupp då blir jag ofta vald sist och det känns inte bra"*. Lisa säger: *"Jag tycker om att arbeta enskilt och när det är lugnt, grupparbete är en stökig form, det kanske är mest för killarna, de hoppar ofta omkring och gör något annat"*. Lisa säger: *"Flickorna gör också annat under grupparbetet, då bestämmer man, vem man skall vara med och vad man skall göra på eftermiddagen och på fritiden"*.

Ella är den enda av informanterna som verkligen tycker om grupparbete. Hon har en uppgiftsorienterad inställning och en tydlig auktoritet. *"Jag har inte problem med att samarbeta, jag väljer ämne inte kompis och de andra lyssnar på vad jag har att säga"*.

Alex tycker att redovisningarna blir bättre när de haft grupparbete, det är fler som säger något då.

Williams (2001) beskriver i sina studier barnens samarbete och kallar det för kamratsamverkan. Hon skiljer på tre former; den ena kallas peer tutoring och innebär att ett barn som kan något om ett ämne, hjälper den som inte kan något. Det andra kallas cooperative learning och innebär att barngruppen har olika mängd förkunskaper om det som skall lösas, det tredje kallas peer collaboration där är alla lika okunniga om arbetsuppgiften. Williams har tagit begreppen från en forskningstradition som kallas Cooperative learning med Cohen som företrädare och har sedan prövat modellen i sin egen forskning. Williams tycker dock att dessa strategier samverkar på så sätt att ett barn kan ha rollen av att kunna lösa ett problem en gång, men kan sedan ha en annan roll vid nästa problemlösning.

Williams studier om hur barn samverkar och lär sig av varandra visar att det inte har så stor betydelse vad det är som barnen skall lära sig. Problemet kan vara hur de skall uppföra sig eller ett matematikproblem, poängen är om de faktiskt kan hjälpa varandra. Williams lät några barn som kunde spela Kina-schack lära andra barn att spela. Hon fann olika strategier för hur barnen förhöll sig i spelet efter att de hade lärt någon att spela. I den andra studien undersökte Williams (a.a.) mind-

re barns samlärande i sociala situationer för att se om det spelade någon roll om de lärde sig av ett yngre eller äldre barn. Barnen ansåg att det var lättare att lära ett yngre barn, de trodde att det äldre barnet redan kunde. Barnen förväntade sig att bli hjälpta av kamrater och att de kunde hjälpa andra. De ville känna sig behövda och vara delaktiga genom att kunna lära någon något och kunna bli lärda av någon annan. Så uppfattar jag även barnen i min studie, de vill hjälpa och bli hjälpta men det sker mer på individnivå, mellan någon eller några som också har någon slags social relation.

Williams (2001) studie visar också ett försök att lösa gruppens problem med de tysta barnen. Pedagogerna delade in gruppen i tre delar, de tysta barnen, de som talade lagom mycket och den grupp som talade för mycket. Gruppstrukturen förändrades dock inte. De tysta som var i samma grupp förblev tysta och i den grupp där barnen brukade ta för sig skedde samma sak men nu i ännu större konkurrens. Samma grupp beteende påvisar Harris (2001) när barnen i hennes studie blev indelade i två läsgrupper, en dålig och en lite bättre. Skillnaderna mellan grupperna bestod, den svaga definierade sig som svag och den bättre förblev bättre – de båda grupperna utvecklade kollektiva normer.

Som jag uppfattar både Williams och Harris studier verkar barnen behöva mycket styrning för att en kamratsamverkan i grupp ska komma tillstånd. Jag anser att barnen i min studie också skulle behöva mycket styrning när det gäller grupparbete. Jag uppfattar att mina informanter tyckte att det var viktigt att vara delaktiga och att känna sig behövda och att våga vara någon i grupparbetet. Utifrån mina informanternas utsagor om grupparbete tycker de inte om det på grund av att de inte klarar av grupprocessen utan vuxnas hjälp. Det var alldeles för svårt för dem att förändra sina klasskamraters beteenden, de som styr eller de som inte säger något alls, eller de tuffa som gör något annat i stället för att grupparbeta. Barnen inordnade sig i stället i någon slags roll, som mera handlar om förhållandet mellan barnen än förhållandet mellan barnen och kunskapsinnehållet.

Mat, prat eller både och?

Måltider har stor social funktion och det märks i skolans matsal. Genom att observera vad som sker bland eleverna på väg till matsalen och i matsalen kunde jag bedöma att det var en viktig plats för social interaktion utanför undervisningslokalerna. Observation 4 och 5 sker med mina informanter i fokus på två olika skolor.

Observation 4

Utanför klassrummet råder en febril aktivitet när lektionen slutar. Det är trångt i korridoren, barnen verkar springa åt lite olika håll. Barnen ropar till varandra för att nå den person de vill ha kontakt med, tonläget är högt. Några barn hoppar i sina skor, någon drar åt sig en jacka, fötterna kom inte in i skorna, de hasas med, någon ropar ett namn och vänta på mig. Någon råkar bli knuffad, någon svär ilsket men ingen kommer till skada.

Några drar sig tyst undan, aktar sig så att de inte blir nersprungna, väntar på att den värsta stormen skall lägga sig. De går med dröjande steg mot matsalen. Inne i matsalen kastar sig några ned kring ett bord, en reserverar platser medan några börjar ta mat. En elev väntar vid bordet tills de andra kommit tillbaka och har satt sig och går sist fram och tar en miniportion. De samtalar och äter upp sin mat och går ut i samlad trupp. Två barn av dem som dröjde sig kvar i korridoren, kommer in sist och tar sin mat. De trycker sig ner nära varandra på två platser vid ett bord där det sitter andra barn, de samtalar bara med varandra, äter sin mat och går sedan därifrån tillsammans.

Observation 5

Utanför klassrummet ställer man upp på led. Barnen vet vem man skall stå bakom, vem man står framför och vem man står bredvid. Vissa barn ställer upp på sina platser. Men många barn "måste bara kolla" med den eller den om något först innan man ställer sig på sin plats. Läraren ställer sig framför ledet och väntar. Säger till vissa barn att de skall organisera sig. När ledet är någotsånär organiserat går läraren först i ledet till matsalen. I matsalen är barnen uppdelade i olika grupper som sitter vid givna bord men inte bestämda platser. Barnen sätter sig först ned på en plats där de vill sitta och går därefter fram och ställer sig i led för att få mat.

De flesta barnen tog kontakt med någon eller några för att gå eller springa tillsammans till matsalen. I det ena fallet fanns givna platser i ledet men trots det påkallades uppmärksamhet av olika barn från skilda platser i ledet. Detta berodde inte enbart på vägen till matsalen utan också på önskan att få sitta tillsammans med den eller de som de ville ha kontakt med. Den klass som hade bestämda platser i ledet hade även ett bestämt bord i matsalen men inte en bestämd plats vid bordet. Båda matsalarna var stora, ganska många barn kom in samtidigt och ljudnivån var hög. Det märktes tydligt att här fanns en uppdelning efter kön, pojkarna satt för sig och flickorna för sig. Eftersom relationerna inte är statiska är det svårt för mig att avgöra hur intakt ledet till matsalen var, det märktes dock att det inte alltid var kompisen man stod bredvid. Samma sak gällde med bordsplaceringen, sitter man åtta flickor vid ett bord finns det ändå någon eller några som de helst vill sitta bredvid. Utifrån mina observationer har jag tolkat barnens perspektiv som att det verkar vara viktigast för dem vem de går med till matsalen och vem de sitter bredvid. I förlängningen kan det nämligen innebära att de har någon att vara tillsammans med senare under lunchrasten.

Gustafson (1998) har funnit detsamma, hon säger att barnen använder lunchrasten till planeringstid för att bestämma vad de skall göra under resten av rasten men också på eftermiddagen och på kvällen. I mina två observationer har skolorna organiserat barnens matsituationer på lite olika sätt men i båda fallen är flickor och pojkar uppdelade till olika bord. Thorne (1993) har kallat det lunchbordens könsgeografi.

”Eldorado” eller ”Helvete”?

Rasten i skolan kan man säga är ett eldorado eller ett helvete för att skapa relationer beroende på ur vilket barns synvinkel man ser situationen. Rasten börjar på samma sätt som när man skall till matsalen men här finns inga uppställda led. Vissa rusar ut, springer ned någon, ropar och skriker, vissa håller sig undan, vissa dröjer sig kvar, vet inte riktigt vad de skall ta med ut, letar efter något. När man befinner sig på väg ut finns inte bara den faktiska situationen utan även en känsla och en upplevelse.

Bästa utgångsläget för att rasten skall bli det den är ämnad att bli, avkopplande och rolig, är att tillhöra en ganska liten grupp där relationerna är stabila. Där förlitar barnen sig till att de har kompisar att vara tillsammans med. Två av mina informanter vet alltid att det är de två som går ut tillsammans. Antingen har de redan bestämt vad de skall göra på rasten eller bestämmer de det tillsammans när de kommer ut. Ett annat bra alternativ är att tillhöra en stor kamratkrets där det finns flera andra att vara tillsammans med. Dock är kanske inte intimiteten så stor i denna grupp. I den stora kamratgruppen som oftast består av pojkar ingick ibland en av informanterna, en flicka. I gruppen utövas ofta fysiska aktiviteter som basket, fotboll o.s.v. på grund av att de är många till antalet och att de är inresserade av fysisk aktivitet och sport. En grupp kan också utgöras av subgrupper dvs. man ingår i smågrupper men när man så behöver slår man sig ihop till den större gruppen, vilket utgör en trygghet. Detta skedde när informanterna som var i mindre grupper tröttnade på det och ville vara med i den större och spela basket eller fotboll under vissa stunder, vilket innebar att flickor och pojkar spelade tillsammans. Det fanns också de barn som inför varje rast måste pröva vem de kunde få vara tillsammans med och det arbetet tog sin början långt innan rasten började. Att komma fram till vem de skall umgås med på rasten eller t.o.m. vem som eventuellt vill umgås, upptar tid och koncentration. Resultatet av detta kan innebära att de får vara med någon eller några ibland, men emellanåt har de ingen att vara tillsammans med. Detta kan i sin tur medföra konflikter för vissa barn. Metoderna som barnen prövar för att få vara med är inte alltid så strategiska. De bokstavligen kastar sig in i en lek eller aktivitet vilket många gånger kan medföra bråk. De som deltog i leken eller aktiviteten och av olika orsaker inte ville öppna upp för flera deltagare blir trängda och känner sig kränkta.

Barn utvecklar vanligtvis strategier för hur de skall få tillträde till att vara med andra barn att leka. Men att de ibland inte får vara med betyder inte alltid att man stöter bort andra barn, det har att göra med att leken är sårbar. På grund av att en deltagare tillkommer kan hela strukturen falla och leken kan inte fortsätta (Cor-saro, 2000).

Det besvärliga läge som det innebär att inte veta var man tillhör, eller att veta vem man får vara tillsammans med, utgör en uppåtgående spiral av mer besvikelser och mera bråk. De barn som har få kamrater har negativ erfarenhet med sig av kamratrelationer, de har svårt att lita på kamraterna och misstolkar ibland dessa. Det förekommer också barn som inte har någon klasskamrat att vara till-

sammans med under rasten. För mina informanter löstes det på två olika sätt. Det ena var att umgås med småsyskon eller yngre barn som fanns i verksamheten. Ett annat var att hitta någon som inte tillhörde klassen men som hade samma status. Det innebär dock en begränsning för dessa barn om de på grund av organisatoriska skäl t.ex. inte har rast på samma tider och därför bara kan träffas sporadiskt. Det värsta läget kan vara att man är ensam på rasten och genom det också drar sig undan.

Enligt Mead (1976) beror inte människans beteenden och handlingar enbart på biologiska inre drivkrafter utan på vilja, syfte och mål. Individens medvetande är ett resultat av det samspel som sker tillsammans med andra genom gester och handlingar. Handlingen kan sägas gå från att människan tolkar omgivningen och får en känsla av att vilja handla till att hon utför handlingen. Det är handlingen som är synbar för omgivningen och syftar till att uppnå ett visst mål.

Eftersom jaget utvecklas i interaktion med andra måste barnet interagera med andra. Det är inte en ensidig process utan en ömsesidig och det är den ömsesidiga processen som är viktig att få till stånd. Barnet ska alltså tolka den andre och handla på ett sätt som visar att hon förstått den andres tankegång.

Tillfällen som lunchrast och andra raster utgör för barnen en extra social utmaning på grund av att de inte är organiserade. Eftersom man som barn vill vara med i en social gemenskap innebär det att barnen måste ha en social kompetens för att kunna skapa relationer. Barnen vill vara lika de andra jämnåriga barnen, de vill likna de andra sjätteklassarna. De vill inte likna en förstaklassare och inte heller en niondeklassare. Förpassas man utanför den tillhörighet som man vill dela, uppstår ett utanförskap, en social regrediering. Alltså är eldoradot eller helvetet vad det gäller att skapa relationer inte något barnen väljer utan något de hamnar i beroende på hur de kan interagera med sin omgivning. Garpelin (2003) säger att frågan om att duga eller inte duga i sina klasskamraters ögon blir en fråga om överlevnad.

”Det tar tid förstår du”!

Att lära känna någon innebär att man måste mötas på något sätt. Man möts av någon anledning, kanske i huset där man bor, eller i skolan, man råkar hamna bredvid varandra i korridoren, får sitta intill varandra i bänkarna. Mötena verkar vara triviala händelser men ändå är de inte vilka möten som helst, de ingår i en kontext i en social vardag.

Åsa beskriver ett möte så här *”Vi sågs i korridoren och hon såg ganska vanlig ut, som jag och så började vi prata”*. Men efter en tid säger Åsa: *”Men det har inte blivit mer än det för när vi fortsatte att prata sedan så visste vi inte vad vi skulle prata om.*

Alltså måste man börja med att först se hur den andre ser ut, när man möts på gården, i korridoren, i skolsalen eller ute på rasten. För fula eller för snygga, för avvikande eller för utmanande kläder kanske avgör om man överhuvudtaget börjar prata eller inte. Hur samtalet börjar kan också bli av avgörande betydelse. Att vid det första mötet vara lika tuff eller lika blyg som motparten kan utgöra ett kriterium för kontakt. Att vara ensam och utanför är ett annat skäl till att man söker sig till varandra.

Lisa säger så här om en kamrat som hon inte har blivit kompis med *”jag tycker att hon är lite konstig om man får säga så, vi tänker inte riktigt likadant och jag har lite svårt att förstå henne”*.

Att inte tycka lika och att på grund av det inte förstå varandra är ett skäl till att de inte skapar en relation. Åsa säger: *”Efter en tid upptäckte vi att vi inte var alls lika och att vi inte delade några intressen alls”*. De viktigaste kriterierna för att vilja vara tillsammans i denna ålder är att man på något sätt liknar varandra. Det handlar inte bara om att tycka lika när det gäller t.ex. smak, utan utgår också ifrån att man påtagligt kan upptäcka att man liknar varandra. *”Vi började prata och pratade om allt möjligt och så kom vi på att vi båda hade glasögon och var sin lillebror och gillade katter”*. Annars finns inte samma förhållningssätt till olika saker, ömsesidigheten och turtagandet som är en förutsättning för att en relation kan fortgå och som bygger på samma grund (Bjerrum-Nielsen & Rudberg, 1991).

Mia förklarar vad hon tycker är viktigt *”Ja om jag börjar prata med någon så märker jag på den om den är schysst eller inte, ja generös eller så. Men om den andra typ sätter igång och pratar och pratar så drar jag mig tillbaka jag vill inte vara kompis med någon som babblar hela tiden, gud så jobbigt”*.

Om människor vore lika behövde man inte språket som ett medel till ömsesidig förståelse enligt Arendt (1986). Att vara annorlunda är betecknande för människan. Människan kan just genom sina språkhandlingar visa sin egenart i relation till sina medmänniskor. Arendt betraktar inte människan först och främst som ett passivt objekt som utsätts för social påverkan. Människan är en aktiv varelse och genom henne uppstår en gemensam och meningsfylld värld, som i sin tur sätter gränser för handlingar. Språk och handling verkar vara centralt i att skapa relationer och en nödvändighet för att jämvikt skall uppstå.

Genom att handla och tala uppenbarar människor vem de är, de gör det i interaktion d.v.s. när de handlar med varandra och inte mot varandra. Att handla med varandra innebär en viss risk också därför att man då verkligen avslöjar vem man är. Därtill kommer att man i interaktionen inte bara är en handlande varelse utan också objekt för andras handlingar som vi måste tåla. Att handla och tala innebär därför en dialektisk enhet enligt Wright (2000).

Mia säger till mig ”*det tar tid förstår du*”. Det kan ta veckor eller månader innan man vet vari likheterna eller skillnaderna består och när man vet så måste man i många fall börja om från början, för att skillnaderna var för stora.

Mina tankar riktas i detta sammanhang mot Kuhn (1992) och hur han beskriver de vetenskapliga revolutionernas struktur. Han beskriver hur vetenskapssamhället fungerar med att göra en liknelse med ett pussel och att ett pusselläggande sker i normalvetenskapen där den mesta forskningen sker. Vetenskapsmännen känner sedan hur det smyger sig in något i forskningen som inte stämmer. Men man låter det gå ett tag, sedan blir anomalierna för stora, pusslet går inte att lägga, det går inte att hålla ihop, det kraschar. Det bildas nya grupper och konstellationer i vetenskapssamhället men man bygger oftast vidare på något av det gamla, ett paradigmskifte har skett.

Det kan kanske tyckas långsökt med tankar som hamnar på de vetenskapliga strukturerna när det gäller kamrat- och kompisrelationer men jag har tolkat uppbyggnaden av en kompisstruktur på samma sätt. Barnen har beskrivit sina relationer och sitt identitetsskapande för mig. De ingår i en grupp och de testar ett förtroende, en ömsesidighet, ett avtal, det nära intima och så får man det att fungera. Efter ett tag känns det som att det är något som stör, men man vet inte vad det är. Man har olika förklaringsmodeller, överseenden men så, nej, det går inte längre det är för mycket som stör, för mycket som är olikt, relationen kraschar. För någon finns det delar av den gamla gruppen kvar som man kan delta i eller bygga nytt, men för många måste hela pusslet läggas om, man måste börja om från början i skapandet av en ny symmetrisk relation.

”Vi och Dom”!

Under ett av mina skolbesök kunde jag följa en grupp elever som skulle diskutera sex och samlevnad. Alla flickor från de olika klasserna i år 6 bildade en grupp och alla pojkarna i år 6 bildade en grupp. Lärarna hade bestämt vilka två klassrum som skulle användas. Jag följde flickgruppen eftersom tre av mina informanter ingick i denna.

Observation 6

De gick in i klassrummet och de flesta satte sig ner i bänkarna, men några flickor satte sig uppe på bänkarna. De flickor som valde att sitta på bänkarna satt tillsammans och ställde många utmanade frågor och var fysiskt mycket utvecklade för sin ålder. En del av de andra flickorna frågade också lite och det märktes en viss osäkerhet t.ex. genom att de höjde handen lite försiktigt, eller att snabbt höja handen för att sedan ta ned den igen. Det fanns också de flickor som under hela lektionen var helt tysta. Under lektionen hade de flickor som satt på bänkarna fysisk kontakt med varandra, de tog i varandra, hängde sig över varandra, borstade varandras hår, studerade varandras naglar, allt under tiden som de diskuterade och ställde frågor till läraren. De var mycket aktiva i diskussionen. Läraren

försökte från början inte bryta mönstret i den grupp som hade fysisk kontakt. Efter ett tag tyckte läraren att det blev för mycket men trots att hon hotade med att bryta diskussionen lyckades hon inte få flickorna att sluta. I slutet av lektionen hörde flickorna att pojkarna som hade haft motsvarande lektion befann sig utanför klassrummet. All diskussion avstannade hos flickorna, de blev upprörda då de trodde att pojkarna antagligen tjuvlyssnade. Eftersom lektionen ändå snart skulle vara slut avbröts den.

Här råder en sorts kategorisering först och främst på grund av att de alla går i år 6 och skall ha lektion tillsammans. Men här pågår också en social kategorisering där man på något sätt känner en viss samhörighet. De fickor som satt på bänkarna med någon framför sig verkade vara kompisar och var de som vågade ställa utmanande frågor. Guggenbühl (1998) säger att just genom språket, att våga välja utmanande ord och att få den vuxne att reagera har de visat sin makt, de avskiljer sig från de vuxna. De andra flickorna som kunde känna en viss tillhörighet var de som trots allt vågade ställa enstaka frågor. De flickor som också hamnade i samma kategorisering vid detta tillfälle, kanske på grund av innehållet på lektionen eller något annat var de flickor som var helt tysta. Man kan säga att många små undergrupper bildades. Den som jag benämner som kompisar, den grupp som vågade fråga lite och den tysta gruppen, dessa var inte grupper i samma bemärkelse i andra sammanhang. De kan efter en sådan här upplevelse kategorisera sig med de tystlåtna eller med de "tuffa". De flickor som satt så att de hade fysisk kontakt utmanade dessutom läraren, genom att inte gå med på hennes krav. De stärkte sin egen grupp genom att läraren inte fick som hon ville och dessutom stärkte de sin egen status gentemot de övriga flickorna.

När flickorna hörde pojkarna utanför klassrummet blev det en tydlig kategorisering mot kön. Hela gruppen identifierade sig med sin sociala kategori, flickorna i sexan, därute var pojkarna i sexan.

Barns kategorisering av sig själva och klasskamraterna sker också inom ämnena i undervisningen. Det vanligaste är att man vill vara lika duktig som de andra i den grupp som man ingår. Är man inte det kan det vara bättre att få vara ensam.

"Jag vill inte vara med utan vill jobba själv för jag läser så långsamt och då känner jag mig i vägen eller utanför" (Ebba).

Att kategorisera sig till bästa gruppen kan innebära en hög status. Men det kan också innebära att man inte lyckas och med det följer också att man måste klara av att ta ett misslyckande. *"Jag tycker det är roligt i skolan, för jag är duktig och lite av en plugghäst. Rätt så ofta gör jag skolarbete hemma, men då har det hänt att jag har fått skäll för att jag inte har något att göra på lektionerna"* (Lisa).

Att skapa en vi-känsla i omsorgen av mindre barn är ett mål, både i förskolan, fritidshemmet och skolan. I det ligger en fostransaspekt i förhållande till värdegrunden, man skapar normer och regler och lär sig om moral och etik. Men det är

även för att känna tillhörighet till andra i en större grupp. Dessa institutioner utgörs av många människor, vuxna och barn. Det är viktigt att de vuxna använder sig av den pedagogiska vinst som gruppens medlemmar bidrar med (Lpo 94, 1988).

Harris (2001) säger att det är de vuxna som organiserar den sociala fostran i gruppen men barnen fostras av varandra. I förskolan härmar barnen de andra barnen som man vill likna och påvisar det för sina föräldrar. I hemmet gör de ofta som syskonen gör eller säger, istället för vad föräldrarna säger. För att en social fostran skall ske måste barnet först och främst veta vilken social kategori de tillhör. Efter det måste de lära sig att bete sig på samma sätt som de andra som ingår i kategorin. Harris benämner sin teori gruppsozialisationsteorin vilken även innefattar personligheten. Författaren påpekar att begreppet socialisation kan leda tankarna till att man tror att man gör något med barnen men hävdar att barnen i stort sett åstadkommer resultatet själva. När barnen skall lära sig att bete sig så som samhället förväntar sig, socialiserar barnen sig till andra barn som finns i omgivningen. Barnen betar sig som de övriga i en grupp både vad gäller kläder, stil, sätt att tala o.s.v. De som inte följer mönstret blir omedelbart tillrättvisade, i varje fall om barnen är i skolåldern. Skrattet är gruppens vapen för att tillrättvisa avvikare. Eftersom man formar sin identitet i förhållande till andra utgör gruppen en nödvändighet för socialisationsprocessen (a.a.).

Under lektionen i sex och samlevnad förekom den sociala kategorisering som Harris (2001) beskriver. Beroende på vilka de var kompisar med eller vilka slags frågor de ställde, eller för dem som inte ställde några frågor, gjorde gruppen en indelning av sig själva och varandra. Den grupp av sexor som befann sig i samma klassrum kategoriserade in sig i mindre grupper. Genom att visa hur de ville bete sig, samt vilka de ville vara lika beroende på vilka erfarenheter de hade med sig. I denna temporära grupp lärde de sig en social kategorisering som för vissa stärker den egna självkänslan genom gruppen. Guggenbühl (1998) anser att en grupp utgörs av att det finns en gemensam rådande idé som deltagarna kan identifiera sig med, en förebild. Denna ska tydligt kunna särskiljas från de vuxnas värld och uttrycka barnens egen livsvärld.

Att befinna sig i grupp större delen av dagen innebär en stor påfrestning. Det är av avgörande betydelse att ha en fungerande kompisrelation med någon i gruppen. Med en väl fungerande kompisrelation kan man testa sina egna tankar med andra medlemmar i gruppen på olika sätt och vid olika tillfällen. Finns inte en fungerande kompisrelation har inte barnen något "skyddsnät", de testas då men har eventuellt ingen att relatera till. Som jag tolkar grupperingarna under lektionen i sex och samlevnad var det där inte bestående grupper som utgjorde kategoriseringen, men i den grupp som var mest utmanande rådde säkert ett kompisskap så att de kände sig trygga, de hade en bärande idé om hur denna lektion skulle utvecklas. Möjligt är också att de tuffa medvetet agerade mot de andra, alltså ett aktivt uteslutande. Dock uppfattas några av grupperingarna för mina informanter som helt uteslutna att ingå i, därför att de inte kände sig trygga i den stora gruppen. Vi-känslan var inte tillräcklig, de hade inte någon gemensam idé

som höll som motbild mot vuxenvärlden. Känslan av att ingå i en grupp är också betydelsefull för hur man kan och vill visa sina känslor.

”Arg så det kokar”!

Känslor är centrala i identitetsarbetet. Att kunna hantera och förstå sina egna och andras känslor har stor betydelse för bevarandet av en kompisrelation. Det finns skillnader i hur man hanterar ilska, beroende på varför man blir arg. Att hantera ilska och vrede är svårt ur många synvinklar och det behövs strategier för detta men alla olika slags känslor är viktiga. Det finns de barn som kan säga ifrån när de blir arga och blir respekterade för det och för dem tar inte känsloutbrottet någon större energi eller tid i anspråk. För vissa barn kan känslor vara mycket tidskrävande. Att inte känna sig omtyckt är en sådan känsla, den kanske startar med att de får en känsla av obehag, något som inte stämmer, känslan kräver både kraft och energi. Känslan som de hade kan ta sig uttryck i både ord och handling. När någon uttalar ”*du får inte vara med*” kan de med egna öron höra att de inte är någon att räkna med. En känsla av att vara kränkt uppstår. Känslan kan också övergå till en fysisk handling. Barnet råkar ut för att bli slaget eller knuffat utför trappan för att ... ja, Varför? Barnen har inte en klar uppfattning om varför situationen har uppstått. Därför blir detta en central tanke som kommer att uppta mycket tid. Hur kunde det bli så? Vad har jag gjort? Varför gick jag inte dit istället? Varför gick jag den vägen? Vad menar de med det? Eftersom tankarna upptar mycket tid och energi används tiden till att försöka tolka och förstå sin omgivning. Den tid och energi som annars kunde ha använts till något annat; skolarbete, läxor, träning o.s.v.

Känslor är centrala och är bara möjliga att stänga av i vissa fall när något mycket påtagligt inträffar. Dessutom kräver negativa känslor mycket energi vilket gör att man blir trött. När barnen kommer hem kan de vara påtagligt trötta och arga och ge utlopp för sina känslor. Om det hänt något i skolan går det ut över syskon, och/eller föräldrar och tar sig uttryck i att skälla på dem eller att stänga in sig på sitt rum, slå i dörrar eller tjura.

Att sätta ord på vad det egentligen handlar om är inte det vanligaste sättet för ungdomarna att bearbeta det som hänt. Alex säger: ”*Har jag hamnat i bråk ute blir jag arg hemma.*”

Mia säger: ”*Jag försöker vara schyst mot andra, men inte om dom inte är det mot mig. Om jag har varit sur på alla i skolan och fått ilskna till hela skoldagen så kan det hjälpa om jag är själv när jag kommer hem och kan sjunga, stoja och hoppa omkring och så lagar jag mat samtidigt. Jag blir på bättre humör när jag lyssnar på musik*”.

Pia säger så här om en situation hon inte förstår: ”*Det är en kamrat som jag blir så irriterad på. Det känns som om hon stöter bort mig, så att jag inte får vara med. Men hon är en så där arg person så det går inte att göra något åt det. Då*

blir jag arg för jag har inte gjort någonting, men så säger hon att det har jag gjort och då säger jag att det har jag inte gjort. Men jag vet inte vad jag skall göra åt det”.

När Pia här ger uttryck för att hon inte förstår varför, är det svårt för henne att påverka situationen rationellt, vet man inte varför, utgör det tankar och känslor som förvirrar.

Alla tre informanternas utsagor om känslor ovan har de uttryckt genom intervju i år 8. I informanternas berättelser om känslor i skapandet av en relation kommer bara de negativa känslorna till uttryck. Det är det som innebär svårigheter när man skapar en kompisrelation eller framförallt vid bibehållandet av en sådan. De känslor som är positiva; att känna sig uppskattad, omtyckt, och respekterad, tar inte tid från något annat. De känslorna fyller personen ifråga med positiv kraft och energi.

Känslolivet är uttryck för en förståelse av vad som är väsentligt för oss i vissa lägen (Nussbaum, 1990). Känslor som sorg, vrede, kärlek, medlidande och fruktan har alla ett samband med de faktiska förhållandena i vår uppfattning om tillvaron och det som vi tycker är värdefullt. Att känna sorg är ett uttryck för ett erkännande av att ha förlorat något av betydelse. Att känna vrede är på ett liknande sätt att känna sig kränkt av att ha blivit behandlad på ett sätt som inte är värdigt. Men dessa känslor går i hög grad att påverka rationellt. Genom att ta reda på varför man blev behandlad på ett visst sätt i ett visst sammanhang kan man förstå eller ha överseende. Det kan också vara en misstolkning eller att någon varit överkänslig etc. Känslorna är i vissa fall nödvändiga för att helt kunna förstå något och känslorna kan fungera som en drivkraft som gör att man engagerar sig. Men vi måste använda oss av både våra emotionella och intellektuella förmågor om vi skall uppfatta det moraliskt relevanta i en konkret situation (a.a.).

Såsom Nussbaum (1990) beskriver förloppet i känslolivet uppfattar jag att barnen har försökt beskriva förloppet för mig. Barnen säger att om det sker något under ett snabbt händelseförlopp som det ofta gör, rinner ilskan till, man blir röd i ansiktet, det kokar över och det kan faktiskt visa sig mer i handling än i tanke. Om de blir retade eller kränkta blir de ledsna men försöker att inte visa sina känslor. Men de har ändå en känsla av att de andra kanske märker något och då väljer de att dra sig undan.

Pia berättar ”jag grät i skolan idag, det var för en killes skull i klassen, men jag försökte att inte visa det”.

Pojken hade retat henne för att hon var rik och sagt att hennes pappa nog kunde köpa lite skivor till honom för deras pengar. Hon kunde inte förstå varför han sa så till henne och hon hade försökt prata med honom men det var lönlöst, läraren visste också om det men ansåg att inget kunde göras.

Nussbaum (1990) menar att man måste skapa en intellektuell strategi när det gäller känslor och om man vet varför något händer kan man påverka det rationellt. Det anser jag är sett i ett vuxet perspektiv. Barn är mycket mer omedelbara och det händer mycket omkring dem känslomässigt, ett barns perspektiv skiljer sig åt i fråga om känslornas uttryckssätt. De är också mer utsatta känslomässigt eftersom de vistas i stora grupper med jämnåriga under stor del av dagen. Därav blir min slutsats att det inte är lätt, kanske rentav inte möjligt, för barnen att vara strategiska och rationella vad gäller känslouttryck.

Förväntningar på nya kompisrelationer inför år 7

När barnen gick i år 6 kom förväntningarna på det som skulle komma att bli det nya, övergången till år 7. Barnen såg med spänning fram emot att lära känna nya kamrater och eventuellt byte av skola. Endast tre barn skulle byta skola, de övriga skulle byta byggnader och lokaler i den skola de gått i under år 6. Barnens närmaste omgivning, d.v.s. äldre syskon och kamrater men även föräldrar, för ett visst kulturarv vidare. Barnen har fått berättat för sig olika historier om vad som kommer att förväntas av dem. Alla barnen var förväntansfulla inför år 7, de såg fram emot en positiv förändring.

Barnen i studien var nöjda med de kompisar de hade sedan tidigare men ville gärna ha fler och såg fram emot att lära känna nya. De var inte oroliga för att de inte skulle få kompisar i de nya klasserna. De hade olika strategier för hur de skulle bygga upp nya kontakter och skapa relationer. De beskrev att de kunde vara glada, schyssta, generösa och nyfikna på de andra och de skulle prata och skapa kontakt. En informant beskrev att man inte bara kunde prata själv, hon skulle inte vilja vara kompis med en som bara pratade, utan det var viktigt att kunna lyssna på andra. Barnen kände stor säkerhet genom att de kände någon annan elev som gick på skolan sedan tidigare och genom det trodde de att de skulle lära känna andra. Det fanns en allmän inställning och en känsla av att det är bra, kul och nyttigt att träffa nya personer som man ofta lär känna genom någon som känner någon annan. Vilka lärare de skulle få hade för dessa barn mindre betydelse, de kände dem oftast inte. Någon informant kände till några lärare genom äldre syskon eller äldre kamrater.

Dessa skolors organisation och struktur innebär att alla klasser bryts upp efter år 6 för att bilda nya klasser i år 7. Hur stor andel nya klasskamrater man får beror naturligtvis på en större helhet. Beroende på om sjätteklassarna skall till någon centralskola eller om de skall vara kvar i den gamla skolan kommer klasserna att splittras olika mycket. Två skolor var låg- mellan- och högstadieskolor vilket gjorde att sju barn skulle byta byggnader på den gamla skolan. En skola bestod av låg och mellanstadium och därför fick tre barn när de skulle börja år 7 också byta skola.

Lärarna på de tre skolorna hade valt olika tillvägagångssätt för bildandet av nya klasser. Vid en skola, där tre av mina informanter befann sig, utgick lärarna från

att barnen fick välja ett ämne som de var intresserade av; idrott, musik eller drama. Detta skulle utgöra stommen för i vilken klass de kom att ingå och de skulle få det valda ämnet en timma extra i veckan. I detta fall valde två kompisar samma ämne för att få vara tillsammans och ett barn valde ämne efter eget intresse. I realiteten hade hon inte någon kompis att välja tillsammans med.

Vid de två andra skolorna fick barnen välja tre eller tre-fem kamrater som de skulle vilja gå tillsammans med. De skrev ned namnen på lappar som lärarna tog hand om och som de sedan skulle göra en klassindelning utifrån. Några barn valde sin kompis och i övrigt några klasskamrater som man i största allmänhet kunde tänka sig att gå tillsammans med i en ny klass. För vissa av barnen började en viss förhandling för att utröna vilka namn som de skulle skriva på lapparna. Barnen ”gjorde upp” tillsammans vem eller vilka de skulle välja. Genom att ha gemensamma planer att välja varandra ökade chanserna att hamna i samma klass. Vissa av flickorna valde en eller två kompisar ifrån klassen och sedan förhandlade de med vissa av pojkarna om hur de skulle välja. Att ha med ”killkompisar” ansågs som enkelt och tryggt. Enkelt för att det i ”tjejrelationerna” fanns så mycket mera att ta hänsyn till som inte fanns om de valde ”killar” och tryggt för att i nya relationer med ”killar” ha med sig några som de redan kände. Två av barnen i denna studie som var kompisar sedan lågstadiet blev tillsagda att de inte fick välja varandra för att de inte kunde arbeta så bra ihop. De var, som läraren uttryckte det, för pratiga. De valde därför var sin kamrat som ingick i den lite större gruppen kamrater och så ”killkompisar” som de hade förhandlat med.

När beskeden kom från lärarna hur barnen hade blivit placerade fann sig barnen i detta med en viss skepsis men också med optimism. Alla barnen kände ju trots allt några andra i den nya klassen.

Ur barnens perspektiv är skolan något mer än en institution där man skall lära sig något. Det är en plats där de skall träffa jämnåriga, ha kul tillsammans, skapa varaktiga relationer, eller rentav kanske möta någon som man blir kär i. Därav var de alla nervösa och spända inför att börja år 7. De som skulle byta skola hade under vårterminen i år 6 varit på besök i den nya skolan. Men trots detta var de spända inför en okänd miljö, både vad gällde skolväg och skola, och nya relationer. Osäkerheten bestod inte enbart av den fysiska – att hitta rätt ingång och sal – utan blandades med känslan av att osäkerheten kunde förnimmas av andra vilket skulle kunna leda till skamkänslor, ”tråkningar” och – värst av allt – att man ”gjort bort sig”.

Även för de barn som går kvar på samma skola sker ändå en markant förändring genom byte av lokaler till en annan del av skolan eller en annan byggnad. Förändringen innebär att de nu tillhör de äldre eleverna på skolan och bara de äldre eleverna har tillträde till dessa lokaler, men av alla elever här utgör år 7 de yngsta eleverna.

Föreställningar om skolan sker genom kollektiva överföringar, som kan vara sanna eller falska. Det kulturella identitetsskapandet sker genom ”skvaller” om

skolan som en helhet. Men för barnen innebär skolan något som fastställer ritualer, påverkar umgänge och umgängesstil, mode samt vilket värde skolgången skall få (Guggenbühl, 1998).

Åsa skriver till mig under sommarlovet i övergången mellan år 6 och år 7. *”Jag saknar skolan lite och att det skall bli kul att börja en ny skola. Jag kommer ju att gå med mina kompisar Mia och Sara så det skall nog gå bra.”*

Garpelin (1997;1998) har studerat klasser från fyra skolor i år 6 som delades in och som bildade en klass i år 7. Han påtalar vikten av barnens olika uppväxtvillkor och hur de olika skolorna har förhållit sig till eleverna under deras tidigare skolgång. Vilka olika skoltraditioner som eleverna bär med sig när de skall ingå i en ny klass är av största vikt. Eleverna som skulle bilda en ny klass kände alla till ”historier” om de andra skolorna där de nya klasskamraterna kom ifrån.

Sammanfattande reflektioner

Barnen är överlag positiva till sin livssituation under år 6. De har någon att vara tillsammans med även om man kan se skillnader och variationer i deras relationer. De som har kompisar och de som har flera kompisar har ett helt annat utgångsläge i sitt vardagsliv där jag anser att skolan och fritiden ingår. Barnen är helt överens om att en kompisrelation innebär emotionell trygghet, samhörighet och delaktighet vilket också innebär ett meningsskapande och en rik fritid. Relationsskapandet går därför inte att särskilja i tid och plats utan följer skolarbetet och undervisningen som en röd tråd. I de skolaktiviteter som är av öppnare karaktär t.ex. grupparbeten eller när barnen befinner sig i matsalen eller har rast utmanas relationerna. Då tydliggörs gruppens betydelse för varje barn på den sociala arenan. I gruppen bedöms barnen och där avgörs vilka som blir accepterade eller inte. Varje barn bör ha en tillhörighet i gruppen genom en kompis, men det har inte alla. Genom att bli värderad upptas också relationsarbetet av mycket känslor. Varma, goda, kärleksfulla känslor men också känslor som ängslan, vrede, kamp och förnedring. För att skapa mening är fritidsaktiviteter en bra lösning. Då kan man ha något att säga till om själv och man kan påverka sin situation. Tillsammans med en kompis eller kamrat testas informanterna under en tid en aktivitet, de har varandra, men av någon orsak tröttnar den ene och ganska snart slutar också den andre. De provar ofta något nytt tillsammans med någon. En föreställning som kanske finns är att under fritidsaktiviteter skapar man nya kompisrelationer. Av dessa informanter är det endast en som har skapat en ny kompisrelation under utövandet av fritidsaktiviteter, övriga informanter har inte gjort detta. Kompisrelationerna får däremot stort utrymme när det gäller fritidsintressen utanför de organiserade aktiviteterna. På fritiden vill man ha någon att vara tillsammans med, vissa barn har en eller flera givna kompisar medan andra barns fritid upptas av att pröva med vem eller vilka de kan umgås. När det gäller fritidsintressen har platsen stor betydelse för kompis - och kamratrelationen. Vart de kan gå för att träffa den eller dem som de vill träffa får avgörande betydelse. Bristen på platser och lokaler som skulle vara lämpliga för barn i denna ålders-

grupp gör att vissa barn håller sig hemma medan andra barn befinner sig på platser som inte är att rekommendera, men barnen prövar och utmanar sig själva och vuxenvärlden. Trots att barnen har en del i övrigt att önska beträffande sitt vardagsliv har de förväntansfull insikt om att något nytt och spännande verkar vänta runt hörnet när de som nu är i en brytningsperiod mellan att lämna en del av barndomen och bli ungdom. Det verkar finnas en paradox i vårt samhälle idag där individualisering är en ledstjärna, men där barnen befinner sig i kollektiva grupper under längre tid av sin barndom än någonsin tidigare, vilket utmanar såväl barn som pedagoger, föräldrar och samhället i övrigt.

7 Förutsättningar för kompisrelationer i år 7

Alla barnen hade positiv förväntan inför det nya när de i år 6 förbereddes för att börja i år 7. Från och med då kallar jag dem för ungdomar. De delger mig sina nya erfarenheter genom brevväxling. Först handlar det om sommarlovet som i ungdomarnas perspektiv verkar vara mycket speciellt. Att vara i en fas eller en övergång som man vet skall innebära något nytt men som man inte kan veta riktigt hur det skall bli, blandas till en spänd förväntan. Det handlar också om hur det går att skapa nya relationer i skolan, vad som sker, vad de tycker om den nya situationen. De ungdomar som förekommer i detta kapitel är Ella, Lisa, Maja, Pia, Tilda, Tina, och Åsa. Alex, Ebba och Mia skrev inget brev till mig under denna tid.

Pia skrev två brev under sommarlovet som mest handlade om det underbara lovet och hur hon tillbringade det. Men hon skrev också om de krav som skulle komma i sjuan som hon beskrev i termer av mera läxor, mindre fritid, mera press och minskad kontakt med sina gamla klasskamrater eftersom de nu blivit uppdelade i olika klasser.

Åsa skrev under sommarlovet om att hon längtade lite efter skolan. Hon skriver igen i början av höstterminen: ”Det är jättekul att ha börjat skolan. Vi har håltimme och rast i femtio minuter på en del dagar och då gör vi inget speciellt för skolgården är väldigt liten. I måndags pratade jag med en flicka i klassen. Vi pratade om lite allt möjligt! Men riktig kompis är jag inte med henne ännu”.

Medan Åsa har bytt till en skola ganska långt från den tidigare, har Lisa endast fått byta byggnad. Trots det kändes allt nytt och skrämmande för Lisa. Hon skriver ett brev alldeles efter terminsstarten ”Jag var jättenergös innan skolan började. De första dagarna var det rätt så hemskt. Allting var så nytt, klassen, lärare och omgivningen. Då ville jag helst börja fyran igen”.

Längre fram på terminen skriver Lisa igen och berättar hur det är beträffande nya kompisar: ”Det beror på vad man menar med kompis. Vissa är man med och pratar lite mer med och vissa inte. De nya som jag är med mest är nog Elsa, Anna och Maria. Vi var på läger i början av hösten med skolan. Vi sov två nätter i tält. Vi gjorde olika aktiviteter och tävlingar hela tiden. Det var roligt. Alla sjuor var med och det är meningen att vi ska få en bra start tillsammans”.

I nästa brev ca en månad senare skriver Lisa: ”Varför jag var så nervös och orolig var bland annat för när vi ska stå och prata framför klassen. Det måste man ju göra ibland. Sådant hatar jag. Särskilt om man ska stå och prata för massa människor som jag inte känner så bra. Och så var det en tjej som heter Ingrid som skulle börja i den nya klassen, hon är väldigt tuff och så. Henne gillade jag inte alls. Jag trodde att hon skulle vara elak och tyken. Men hon är jättesnäll. Jag tror inte att jag kan bli bästis med Elsa, Anna eller Maria. Varför vet jag inte. På fritiden träffar jag Pia, Mia och ibland Fia. Jag och Cia träffas sällan på fritiden, eftersom att hon bor så långt bort, bara på fältbiologerna. Ebba har flyttat och hon har skrivit brev till de andra kompisarna och sagt att hon längtar efter dem. Men inte mig, så jag bryr mig faktiskt inte”.

I ytterligare ett brev lite senare skriver Lisa: ”*Nej jag är inte med Ingrid i skolan. Jag tror aldrig att jag kommer att lära känna henne riktigt. Det är också så att jag har fruktansvärt svårt att prata inför folk och hålla föredrag. Jag har aldrig gillat det. Jag sväljer och darrar på rösten och kan till och med börja skratta. De vuxna säger att det är för att jag har för höga krav på mig själv och att det inte kan bli så perfekt som jag vill att det skall bli. I går skulle jag berätta om Italien och jag började och sa några meningar, men så blev det alldeles stopp i huvudet på mig, jag klarade inte utav mera utan fick sluta men nu har jag sökt hjälp för det”.*

Lisa tyckte i slutet av sexan att det skulle bli bra att börja i sjuan och hon var inte nervös för det. Hon är trygg och säker och trivs bra i skolan med både lärare och kamrater. Hon har kvar kompisar från förskolan och lågstadiet och ingår i en flickgrupp. Hon trivs med sina kompisar men ville gärna ha flera. Men breven hon skriver när hon börjat år 7 visar att hon blev nervös både inför skolstarten och under lektioner när hon skulle behöva tala inför människor som hon inte kände. Hon beskriver sina klasskamrater så. Hon har också mött nya kamrater som hon pratar med, precis som hon trodde att hon skulle göra innan hon började sjuan. En positiv sak är att Lisa har mött en flicka i klassen som hon hade förutfattade meningar om men som hon blev glatt överraskad över att dessa inte stämde. Lisa är dock inte tillsammans med henne, hon tror inte att hon kommer att lära känna henne. De nya flickorna som hon lärt känna tror hon inte att hon kan bli kompis med. Genom de brev som Lisa har skrivit till mig tolkar jag det som att Lisa är tillbaka på ruta ett. Lisa har fått nya klasskamrater men ingen ny kompis. Utifrån teorin om det sociala handlandet (Mead, 1976) sker en sorts förverkligande inom ”I” genom ett faktiskt beteende och genom handling och mindervärdeskomplexen uppstår när önskingarna om det som man vill uppnå inte går att förverkliga. Lisa känner dessutom en press på sig i skolsituationen som hon inte längre kan hantera själv.

Tina skriver i början av höstterminen ett glatt brev: ”*Det är kul att gå i 7an på högstadiet, man känner sig lite större nu och lärarna behandlar en inte som småbarn längre, man får ta eget ansvar. Jag kom inte med någon tjej från min gamla klass men jag brukar prata med dom på rasterna. Jag har fått bra kontakt*

med alla i klassen jag är med olika tjejer i klassen men mest med en som heter Ida. Jag har hamnat i en jättebra klass och alla är så positiva och är inte taskiga. Alla är lite mognare än i sexan det märks. Jag gillar min nya klass den är perfekt. Man blir inte retad för sina kläder och för vad man gillar och tycker om att göra. Vi har världens bästa lärare också. Jag längtar faktiskt alltid till skolan, helger är tråkiga och det är kul i skolan, på rasterna brukar vi gå ner till uppehållsrummet. Där finns det snygga killar. Det känns kul att gå i högstadiet. Vi har skåp och jag känner mig mycket friare, på rasterna får man gå och göra vad man vill t.ex. gå till affären och köpa godis. Man behöver inte vara ute på rasterna det är bra!! Det är lite svårare med läxorna. Speciellt fysik, jag fattar ingenting än om jag lyssnar hur noga som helst. Det är svårt med fysik tycker jag”.

Tina har börjat sjuan på sin gamla skola men i en ny byggnad. Hon trivs bra med klasskamraterna och lärarna, hon tas på ett större allvar av de vuxna och hon tycker att det är spännande att träffa ”snygga killar”.

Tina berättar lite senare: *”Det var en tjej i den nya klassen som var så uppkäftig och som gick omkring och sa att hon skulle slåss. Men min nya kompis Ida kände henne så ibland gick jag och Ida och ibland gick Ida med den andra tjejen och då började vi prata och jag vet inte hur vi blev kompisar men det blev vi. Jag tycker att vi tre har mycket gemensamt men jag vet inte riktigt vad det är. Vi bara går ute och då pratar vi om allt, vi bara är, de är väl typ som jag är”.*

Nu skall vi få följa Tilda i fyra brev i början på höstterminen i år 7: *”Jag har fått en ny kompis som heter Lina och som tidigare gått på en annan skola. På rasterna brukar vi spela spel som finns att låna på skolan eller så spelar vi pingis. Ibland är några andra tjejer med när vi spelar spel eller pingis. Nu har vi skåp som vi delar med en kompis, jag delar med Lina”.* Hon skriver om lägret som klassen varit på: *”Vi var där för att vi skulle lära känna varandra i klassen och barnen ifrån dom andra klasserna. Vi sov i militärtält och det var ganska kallt på natten. Det var roliga aktiviteter där men den första kvällen skulle alla klasser lösa chiffer klockan 22.00 och det var inte roligt för att det var så sent och jag var trött efter att ha gått 1,8 mil. [.....] Nu tycker jag att det är mycket roligare att gå till skolan för nu har jag en vän jag kan vara med på rasterna och skolan har blivit mycket roligare i ämnena”.*

I nästa brev börjar hon med att berätta om sin placering i klassrummet: *”I början av terminen satt jag med Lina men nu kan vi inte göra det längre. Min klassförestandare ville förändra och gjorde en placeringslista så nu sitter jag mellan dom två pratgladaste pojarna i hela världen. En gång har jag och Lina träffats utanför skoltid. Då var vi hemma hos mig. Det var roligt, men sedan har vi inte träffats mer för att vi har haft andra saker att göra”.*

I ytterligare ett brev under höstterminen beskriver Tilda sin situation: *”Min lärare satte om våran klass och gjorde en placeringslista för att hon tyckte att vi pratade för mycket. Tyvärr hamnade jag mellan världens pratigaste killar. Dom kan*

aldrig vara tysta vilket stör mig mycket, men snart byter vi platser igen. När Lina var hemma hos mig sist spelade vi spel på min dator. Jag och Lina har inte så många intressen gemensamt. Men vi är jättebra kompisar ändå”.

I ännu ett brev under höstterminen skriver Tilda: *”Jag och Lina är inte kompisar längre vi är så jätteolika och jag kan faktiskt inte komma ihåg hur vi blev kompisar”.*

I Tildas brev kan vi läsa att hon har mött en flicka som hon delar skåp med i den nya klassen. De prövar sin relation och träffas på fritid. Tilda har lärt känna Lina som hon blir kompis med. Tilda tycker detta är ”våldigt skoj” och säger att skolan, ämnena och rasterna har blivit mycket roligare nu när hon har någon att vara tillsammans med och hon sitter placerad bredvid Lina på lektionerna. Men efter en tid strukturerar läraren om elevernas sittplatser. Tilda konstaterar bara att så är fallet och att hon har ”otur” som hamnar mellan de ”två pratgladaste killarna i världen”. I nästa brev är Tilda upprörd över att hon skall behöva sitta där hon sitter, men tycker ändå inte att hon kan göra något åt det, utan som man kan läsa i Tildas brev, väntar hon tills det kommer att ske en ny omplacering. Hon accepterar det som den vuxne har bestämt. Dock har de vuxna enligt min tolkning gjort ett pedagogiskt misstag när de efter några månader i en klass gör en omplacering. De sårar på de två flickorna som nyss har funnit varandra och dessutom används Tilda, en mycket tyst flicka, som en buffert, mellan två störande pojkar. Garpelin (2003) beskriver en situation med en klassföreståndare som genomförde en ny bänklacering. Ungdomarna blev missnöjda och visade det med bl.a. sitt kroppsspråk till den nya bänkkamraten eller genom att resolut flytta från denne. Garpe- lin anser att i båda fallen blir det den som inte visar något eller som sitter kvar som blir utsatt vilket är oacceptabelt. Tildas bänkkamrater sitter kvar men stör henne vilket inte heller är acceptabelt. Tilda har också vad det gäller kompisrelationen hamnat på utgångsläget, de två prövade och fann att den nya relationen inte höll, de var för olika.

I Åsas föregående brev har vi kunnat läsa att hon längtade till skolan och att hon tyckte det var roligt i skolan. Hon hade pratat med en ny flicka men hade inte blivit kompis med henne. När vårterminen startat skriver Åsa direkt ett brev till mig och berättar att hon tycker att det är stökigt i skolan. Hon tycker att det är så mycket spring mellan klassrummen och det som är allra sämst är att de bara har tio minuter på sig för att byta om till gymnastiken. I Åsas nästa brev efter ett par veckor verkar situationen i skolan vara förvärrad för Åsa. Hon skriver att de har många salar att rusa runt till och att de ibland bara har fem minuters rast. Då räcker tiden bara till att gå till sitt skåp som är placerat högst upp i skolbyggnaden och tillbaka till klassrummen som finns längst ned. Hon skriver att hon inte hinner göra något särskilt på rasterna och att hon bara har en av sina gamla kompisar kvar i klassen för att de har bytt klasser igen.

Förväntningarna inför högstadiet med allt vad det innebar var positiva för alla informanterna. Efter en termin i år 7 har en del problem uppstått som blivit till bekymmer för ungdomarna bl.a. för Åsa. Skolledningen på Åsas skola har efter en

termin i år 7 beslutat att alla klasser skall delas upp igen på grund av att några klasser inte fungerade, det var för mycket störande prat. Samma procedur som hade genomförts i övergången till år 7 upprepades efter en termin.

Åsa berättar: *"Vi protesterade inte så mycket. Vad skall man göra? Vi fick välja vem vi helst ville ha med oss och sedan den som man ville ha som tvåa. Jag valde först Mia och sedan Sara, men Mia och Sara hade valt varandra först och mig sedan. Men Mia och jag hamnade i samma klass och Sara i en annan. Men det kan väl hända att de som var pratiga fick med sig sin kompis och har fortsatt att vara pratiga".*

Åsa hade goda förhoppningar om att övergången skulle bli bra och att hon skulle lära känna nya kompisar. Hon ville ha nya kompisar för hon tyckte att hon hade för få. Hon blev orolig av den organisation som fanns på högstadiet när de skulle förflytta sig mellan olika klassrum och ha sin väska och sina böcker i ett skåp och dessutom ha ont om tid för byte till gymnastikkläder. Av någon anledning kommer hon inte nära de andra klasskamraterna. Att protestera mot beslutet att än en gång dela klasserna kändes som ganska lönlöst. Dessutom kan man i Åsas fall se att valet av kompisar som skedde på papperet, faktiskt blev något annat i praktiken. Åsa har efter en och en halv termin på högstadiet inte skapat några nya kompisrelationer men har bytt klasskamrater två gånger.

Maja som går på samma skola som Åsa, kommenterar bytet efter en termin i sjuan så här: *"Vi hade en väldigt bra klass så vi drabbades av det och vi var väldigt sura för det för vi trivdes ihop. Men det har väl blivit så att de pratiga har påverkat oss andra. Men lärarna säger inte så mycket om det, men det var väl inte riktigt meningen".*

På höstterminen i år 7 bytte ungdomarna klasskamrater, lärare och skola och på grund av att skolledningen på en skola har förändrat strukturen i klasserna efter en termin fick ungdomarna återigen byta klasskamrater och vissa lärare under vårterminen i sjuan. Garpelin (2003) säger att splittra ungdomarna när det uppstår stökighet skapar otrygghet för ungdomarna. De lägger mycket energi på att inte själva hamna i det utsatta läget att bli utanför och därigenom skapar de små "vi – grupper" som kan vara sårbara och som förstärker förhållandet mot de andra.

Tina och Ella var de kompisar som lärarna meddelade att de inte fick välja varandra. Vi har läst ett brev från Tina i början av terminen där hon skriver att hon trivs bra. Ella skriver också ett brev till mig men längre fram på höstterminen. Hon skriver att det inte är så "kul" i skolan, hon har ingen från sin gamla klass i den nya. Hon skriver att hon inte fått "så många" nya kompisar i den nya klassen och samtidigt vet hon inte om hon skulle vilja vara kompis med någon av dem heller. De flickor som går i hennes nya klass är kompisar sedan gammalt "sen typ första klass" och det är ganska svårt att komma in i det gänget skriver hon. Under de raster då så är möjligt träffar hon sin gamla kompis Tina och hen-

nes nya kompis Ida och de äter tillsammans i matsalen också ibland. Tina och Ella är tillsammans på fritiden.

Ella har problem i skolan, hon orkar inte skriva om allt detta till mig utan vi träffas för att prata. Hon berättar för mig att tre pojkar från hennes gamla klass går i samma klass som hon. Hon beskriver ingående den stora gruppen flickor i sin nya klass som kände varandra väl när de kom till år 7. I det gänget kunde inte Ella komma in. Det fanns två flickor till som också kände varandra och som är tillsammans. Men så fanns det en flicka, Rita, som kom från en annan skola och också var ensam och då blev det så att Ella och Rita var med varandra. De var på lägerskola och de sov tillsammans. Så visade det sig att Rita var en ”värsting” enligt Ella. Hon beskriver sin nyvunna kamrat som att hon var lite ”konstig” hon satte eld på något och det kändes inte helt normalt. Hon kallade lärarna för ”jävla hora” och en massa saker och fick så småningom flytta från skolan till ett behandlingshem.

Ella har försökt att påverka lärarna så att hon skall få flytta till den klass där Tina går, där tycker hon att hon har sina kompisar. Men det får hon inte. Tina skulle kunna få flytta för lärarna, till Ellas klass till våren men det vill inte Tina, hon trivs ju bra i sin klass och Ida, Tinas nya kompis får inte flytta, antingen Tina eller ingen. Lärarna hade Idas bror som elev året före och ryktet säger att lärarna inte gillade honom. Flickorna tror att det är det som är anledningen till att Ida inte får flytta. Ella har stannat hemma från skolan en hel del under höstterminen. Hemma tillbringar hon mycket tid framför TV och följer många serier.

I Habermas (1995) teori om det kommunikativa handlandet återfinns tankar om att enskilda individer ska ha möjligheter att bemästra sina livssituationer. Det kommunikativa handlandet är socialt och förståelseinriktat och går ut på att människan intersubjektivt vill uppnå delad förståelse med andra. Deltagarna vill kunna tolka en situation och nå ett samförstånd och uppfylla en gemensam handlingsplan. I det kommunikativa handlandet utgör livsvärlden bakgrunden. I varje situation som en aktör måste hantera själv har han sin livsvärld som stöd, det som man känner igen och som man till en viss del tar för givet. Genom att betrakta det kommunikativa handlandet genom kultur, samhälle och personlighet svarar det upp mot livsvärldens strukturella komponenter. Detta utgör basen för individens handlande och subjektiva bedömningar.

I övergångsfasen mellan år 6 och år 7 har skolans personal i det här fallet bestämt reglerna för hur det skulle gå till när barnen skulle bilda nya klasser. Det innebar att barnen fick börja förhandla med dem som de ville gå tillsammans med. Möjligheterna ökade för att komma i samma klass om man hade valt varandra. De barn som hade kompisar kunde göra strategiska val. De barn som inte hade kompisar fick låta ”systemet”, eller om man föredrar att kalla det för skolan, välja. De mest utsatta ungdomarna i en övergångsfas är de som inte gjort något ömsesidigt val av kamrater eller de som ingår i en parbildning som inte är så stark, enligt Garpelin (2003). De två som varit ”bästisar” sedan lågstadiet blev tillsammans av sina lärare att de inte fick välja varandra.

I teorin om det kommunikativa handlandet förskjuter Habermas (1995) fokus från individen till att gälla kommunikationens betydelse för individens integration i samhället. Detta innebär att vi endast kan förstå vad en annan individ gör om vi förstår vad individen har för avsikt med handlingen. Habermas menar att det finns tre huvudtyper av handling; instrumentell, strategisk och kommunikativ. Den instrumentella handlingen är icke-social och har en ändamålsrationalitet som styr, strategiskt och kommunikativt handlande är socialt handlande, där den förra är framgångsorienterat och det senare förståelseorienterat (Habermas, 1984). När ungdomarna skulle börja i år 7 placerades de i nya klasser, ett strategiskt handlande som styrdes av lärarna och där elevernas livsvärld inte respekterades. Lärarnas maktutövning skapade ett avstånd mellan lärare och elever som ledde till att eleverna kände sig "överkörda". En asymmetrisk/ojämlik relation hade därmed skapats mellan lärare och elever. Ungdomarna placerades i klasser utifrån en viss strategi från de vuxna, antagligen med pedagogiska förtecken, som fick konsekvenser för maktbalansen mellan lärare och elever. Ungdomarna accepterade lärarnas beslut, dock med viss skepsis. De val som eleverna gjort och de strategiska beslut som lärarna tagit avseende klassindelning visade sig efter en termin inte vara hållbara. Nu gjordes hela valproceduren om för att det var för "pratigt" i vissa klasser. Detta valförfarande kan ses som en strategisk handling från lärarnas sida som ytterligare förstärker den maktförskjutning som inletts i början av år 7. Visserligen kännetecknades ett val av kamrater som en viss livsvärldsorientering då varje elev fick välja någon kamrat 'att ha med sig' till den nya klassen. Men då det i något fall visade sig att dessa båda kamrater kände varandra alldeles för väl, och därmed störde undervisningen, blev det ändå lärarens ord om ordning och kontroll som vägde tyngst.

Övergången till år 7 kan ses som ett exempel på hur systemet koloniserar ungdomarnas livsvärld (jfr Habermas, 1987). Ett antal åtgärder görs av lärarna, vad gäller elevernas klasstillhörighet, som strider mot de överenskommelser som tidigare gjorts med eleverna. Genom lärarnas agerande använder skolan sin makt att formera en pedagogisk praktik som fungerar utifrån det som uppfattas vara en "god" undervisningsmiljö. En pedagogisk praktik som kännetecknas av tysta och disciplinerade elever där kunskapsinhämtning överordnas kommunikativa värden. Att ungdomarna har ett stort behov av att samtala, att vara delaktiga och att känna trygghet inbegrips inte i besluten.

Ur ungdomarnas berättelser har jag lyft fram några av de upplevelser som jag uppfattar är kritiska brytpunkter i deras livsvärld vad gäller relationsskapande. Där inte det kommunikativa handlandet råder har ungdomarna få möjligheter, för att inte säga obefintliga chanser, att påverka det samhällssystem som de ingår i. Ella beskriver varför hon fick flytta trots att skolan sagt ifrån att hon inte skulle få göra det "ja, de ändrade väl sig. Jag typ tjtade jätte mycket jag har varit där typ två tre gånger i veckan och tjtat ganska mycket både på lärarna och på kurator. Mamma har pratat med klassföreståndaren och med kuratorn också att de måste göra någonting för det blev bara sämre och sämre. Jag ville inte gå dit jag ville bara vara hemma. Så innan sommarlovet blev det bestämt att jag skulle få

flytta i åttan. Jag har ju skolkat mycket och lärarna säger att jag har missat halva sjuan för att jag varit borta så mycket”.

Relationens karaktär mellan lärare och elev är av avgörande betydelse för hur man kan upprätthålla ett kommunikativt handlande i den pedagogiska praktiken (Fritzén, 1998). Det Ella uttrycker är en uppgivenhet inför systemet. Lärarnas strategiska handlande, med effektivitet och kontroll som förtecken, leder till att hon känner sig oförstådd och utelämnad. Att i nästa steg tro sig kunna upprätthålla undervisning som kännetecknas av ömsesidighet och samförstånd verkar fjärran i Ellas fall. Efter stora påtryckningar, och efter att ha skolkat under lång tid, fick Ella byta klass. Det pris hon fick betala var högt. Hon förlorade ett halvt år i skolan.

Nu är det emellertid inte så enkelt att elevernas livsvärld helt kan styra skolans system. Livsvärld och system är, hävdar Habermas (1995), ömsesidigt beroende av varandra. Det vore naivt att tro att skolan som system kan fungera utan strategiska beslut. Beslut som har med ekonomi, effektiv undervisning, bedömning av prestationer etc. har sitt berättigande. Det är när de strategiska besluten sträcker sig utanför sitt giltighetsområde som det kommunikativa handlandet hotas. Att välja kamrater att dela vardagen med har sin grund i ett livsvärldsperspektiv och kan därför inte omgärdas med strategiska handlingar som syftar till att disciplinera eleverna. Ur elevernas perspektiv blir ett sådant valförfarande ett spel för galleriet som kan undergräva förtroendet för lärarna. När de vuxna i skolan ser sig själva som producenter av kunskap blir eleverna konsument i ett marknadssystem. Med grund i ett marknadstänkande har det strategiska handlandet en given plats. Att skapa villkor för lärande, som inbegriper såväl ämneskunnande som demokratisk kompetens, förutsätter kommunikativt handlande (Fritzén, 2003). I det perspektivet utgör den pedagogiska praktiken en helhet som inbegriper såväl lärare som elever. I en pedagogisk praktik som kännetecknas av en fruktbar balans mellan system och livsvärld är en uppdelning i producenter och konsument ingen framkomlig väg.

Mina informanter har vid övergång till år 7 fått finna sig i de vuxnas idéer och beslut. Ungdomarna har varit med om olika upplevelser. Mycket av det som de upplevt och beskrivit för mig gäller inte enbart samspelet mellan ungdomarna, utan även i hög grad relationen till de vuxna. De har upplevt något som ligger utanför deras sfär och som de inte kan påverka. Lärarna har gjort dem till objekt, istället för att möta dem som fullvärdiga subjekt.

De erfarenheter som ungdomarna i min studie har gjort är inte unika. Garpelin (2003) visar påfallande lika resultat genom longitudinella studier av ungdomarnas liv i skolan. Det gäller övergången mellan år 6 och år 7 där ett liknande system genomförts för vilken klass ungdomarna skulle bli placerade i. Garpelin har studerat två klasser med elever i år 7, fördelningen i dem utgick från tretton klasser i år 6 vid nio skolor. I den ena klassen placerades 12 elever från samma klass, i den andra 9 elever från samma klass, alltså två stora grupper. Den minsta enhet som placerades var en ensam elev i en klass och sedan tre elever i en annan

klass. Det finns på grund av proceduren ungdomar som blivit av med sina bästa kamrater på grund av att skolan inte tagit hänsyn till deras kompisval. Ungdomarna har svårigheter att klara vardagen utan kamrater. Garpelin (1997) beskriver hur ungdomarna känner sig svikna av vuxenvärlden när de inte får välja de kompisar och kamrater som de tidigare gått tillsammans med i skolan under många år och där de varit en del av varandras identitetsskapande. I Garpelins studie finns inte definitionen mellan kompis och kamrat varför begreppen inte används på samma sätt som i min studie. Garpelin (2003) visar på de vuxnas maktförhållande och på de vuxnas oförmåga att göra klassen till en gemenskap som gör att vissa barn blir marginaliserade på grund av att de stöts ut ur gruppen.

Vuxnas förhållningssätt i skola och på fritid med fokus på kamratrelationer

Denna studie innehåller inte några intervjuer med vuxna, de har heller inte på något annat sätt fått komma till tals. De vuxnas handlingar och avsikter tolkas utifrån barnens/ungdomarnas berättelser. I barnens perspektiv innebär det att effekten av handlingarna kommer i fokus, inte handlingarna i sig eller avsikten med dem. Ungdomarna är mycket beroende av de vuxnas förhållningssätt till dem, oavsett om det gäller föräldrar, lärare eller andra vuxna.

Ungdomarna ger exempel på lärare i skolan som säger att eleverna skall hålla sams och att de inte skall mobba varandra. De säger också att inte någon skall lämnas utanför i skolan och de har haft föreläsningar om mobbing. Lärarna säger att eleverna skall ta hjälp av varandra under lektionerna fast ungdomarna tycker att placeringen i klassrummet kan hindra detta. Någon lärare försöker klara upp saker som hänt och det finns vuxna på skolan som bryr sig om att de blir vänner igen. I år 6 kom en vuxen en gång i veckan till några av barnen som fick prata om relationer i grupp. Några vuxna har organiserat aktiviteter med eleverna där dessa fick skriva lappar med snälla saker om varandra och sätta på varandras ryggar. Ungdomarna hade en lägervistelse under två dagar när de startade år 7. De visste att målet var att lära känna varandra och tar nu detta som ett exempel på att de vuxna försöker främja kamratskap. För övrigt ger inte ungdomarna de vuxna gott omdöme.

Tre citat från intervjuerna får illustrera ungdomarnas åsikter: *"I skolan tittar de om det finns några som är mobbade men de gör inte så mycket åt det faktiskt"*.

"Skolan är inte organiserad så att det främjar kamratskapet, det är svårt med olika grupper och olika tider och man vet inte vad de andra väljer. Friluftsdagarna skulle ju kunna vara sådana dagar som man skulle kunna träffas på".

"Jag tror att det är någon vuxen som också har varit utanför och då skulle väl den kunna berätta om hur det är och försöka att få dom att förstå. För om den

vuxne vet det och ändå inte bryr sig så är det ju som att den får skylla sig själv som blir utsatt”.

Tre informanter talar om några som de har vetskap om som inte verkar ha det så bra: *”Ja det finns en som alltid går ensam”. ”Ja det är en kille som gick i min klass förut han går ensam, det ser inte roligt ut”. ”Ja jag vet en som är ensam i helvetet, det märks, man ser det också hon går alltid ensam”.*

Ungdomarna säger att på fritiden finns det ingen vuxen som bryr sig om deras kamratrelationer, det är ingen som försöker hjälpa dem med deras kamratskap. En av ungdomarna säger så här: *”För de som inte har så lätt att få kompisar skulle det vara kanon, om det fanns vuxna som hjälpte till, det finns de som skulle behöva hjälp”.*

Ungdomarnas omdöme om de vuxna är att de vuxna pratar och ser men ingriper inte. Ungdomarna saknar de vuxnas stöd, i ungdomarnas berättelser om hur de vuxna förhåller sig när det gäller kamratrelationer så är ungdomarna helt enkelt i avsaknad av vuxenstöd både i skolan och på fritiden.

”Man får ingen hjälp, man får sköta det själv”.

Rubin (1980) anser att de vuxna befinner sig i ett dilemma vad det gäller deras påverkan på barns vänskapsförhållanden. De vuxna spelar en viktig roll beträffande barns samspel, sociala färdigheter, förståelse och uppmuntran till interaktion men gränsen mellan ”hjälp och inblandning är hårfin”.

Det finns en fritidslokal i några av områdena som ungdomarna skulle ha kunnat använda sig av, men det har dessa ungdomar inte gjort i någon högre utsträckning. De är kritiska till den personal de mött där, de anser att det skall vara generösa människor som tycker om att vara tillsammans med ungdomarna som skall arbeta där och så har det inte varit. Bara en av informanterna har tyckt om att vara på fritidsgården. I en studie av personal och besökare på fritidsgårdar beskriver Laxvik (2001) olika sorts relationer som skapas där. De relationer som är av djupare karaktär benämns som bärande relationer och skapas endast med ett fåtal besökare.

I ett samverkansprojekt initierat av Ungdomsstyrelsen har olika kommuner arbetat med projekt som har haft som mål att stärka ungdomars delaktighet och inflytande. Trondman (2003) har studerat en kommun där fritidsverksamheten bedrivs i ett café som startades för ungdomar mellan 15-17 år. Målet var att skapa en mötesplats i centrum för alla ungdomar som befann sig i riskzon. Med riskzon menas att befinna sig i en specifik livsfas, eller att de sociala och psykologiska uppväxtvillkoren är ogynnsamma eller om ungdomen befinner sig i sammanhang som utgör destruktiva miljöer. I stort sett kan sägas att alla ungdomar i denna ålderskategori som vill träffa jämnåriga och umgås, ”fika”, eller kunna koppla upp sig på internet och ”chatta” gratis, innefattades i verksamheten. Målet var dessutom att detta skulle bli en trygg mötesplats för ungdomarna där de hade infly-

tande och delaktighet över sin fritid men med ett stort vuxenstöd. De ungdomar som är intervjuade kallar Trondman för ”stammisar” och de beskriver att här är en plats där ungdomarna är i rätt ålder, det är gratis om man så vill, inget krav på att man skall ”fika”, här finns alltid vuxna som engagerar sig, som är positiva och trevliga. Eller som Trondman säger *”personalens bemötande och det sociala och kommunikativa klimat som den skapar utgör ett vinnande alternativ för verksamheten”*.

Det tycks som om de vuxna i skolan är företrädare ”för systemet” och inte för barnens livsvärld.

Sammanfattande reflektioner

Ungdomarna har en uttalad positiv förväntan inför den tid som ligger framför dem under år 7. De känner att de i vissa situationer tas på allvar och att de håller på att bli några som kommer att räknas med. Men efterhand växer en känsla av frustration fram. Den nya skolsituationen fungerar inte så som ungdomarna har tänkt sig att den skulle göra. De nya kamraterna i de nya klasserna är svåra att lära känna, tiden räcker inte till för relationsskapande, skolan kräver hårt arbete och ungdomarna orkar snart inte anstränga sig. I den pressade situation som uppstått känner ungdomarna sig tvungna att välja skolan eller fritiden. En misstro mot vuxna växer sig starkare. De vuxna skapar inte det förtroendekapital som ungdomarna skulle vilja ha. Ungdomarna känner sig helt enkelt svikna av vuxenvärlden som inte gör tillräckligt för att ungdomarna skall känna trygghet, delaktighet och meningsfullhet. Konsekvensen blir att ungdomarna känner en allt större håglöshet. De strategiska handlingar som utförs av de vuxna gör att ungdomarna inte är tillräckligt delaktiga i de beslut som rör dem. I det kommunikativa handlandet är handling och mening en central punkt liksom kommunikationens betydelse för individens integration i samhället. Men om det inte råder ett klimat som för ungdomarna känns meningsfullt utgör den kollektiva verksamheten med jämnråiga ett hot för individen. Att vara i ett kollektiv där man känner sig ensam utgör, som jag uppfattar det, ett hot mot demokratiska mål.

8 Kompisrelationen i ungdomsdiskursen

Ungdomarna ger genom intervjuer och samtal i år 8 sin syn på hur det är att vara ung. Varje generation har sin ungdomsdiskurs, man bör veta vad som gäller för att passa in tillsammans med dem som man vill vara med och likna. Eller det motsatta veta vad som gäller för att kunna välja bort. De ungdomssymboler som blir viktiga är smak och stil. Det utgör grunden för vilka kompisar man har och vilka fritidsintressen och fritidsaktiviteter man har valt samt hur man klär sig. Det som också blir centralt för ungdomarna är kroppens förändring och problematiken omkring droger och våld men även om framtidsvisioner.

När man talar om hur det är att vara ung idag, används uttrycket retoriskt. Det gäller inte på dagen idag utan i denna tid. Tina svarar mig så här på frågan hur det är att vara ung idag: *"Jag tänker inte på hur det är att vara ungdom, det är mer typ du som kan förstå genom att jag svarar på dina frågor"*.

Att vara ung innebär i ett perspektiv att inte ha något att jämföra med eftersom man aldrig har varit ung förut. Ziehe (1993 s. 52) uttrycker det så här *"empiriska ungdomar talar aldrig om hur det är att vara ung"*. Kanske är det så att för att förstå nuet bör man kontrastera med dåtid eller framtid. Ungdomarna jämför med den tidigare barndomen och i förhållande till att de inte är vuxna, eller till mor- och farföräldrarnas uppväxt. När de jämför med den tidigare barndomen gäller det en sorts frihet nu, i förhållande till föräldrarna. De får vara ute längre på kvällarna, de får röra sig "på stan" och de känner sig inte så "kollade". Att inte behandlas som barn av vissa lärare ger även i skolan en känsla av större frihet. Detta innebär naturligtvis större krav på individen, ett eget ansvar, men ungdomarna anser det positivt, det är också ett led i att bli vuxen. Att vara ung idag innebär för ungdomarna i denna studie olika perspektiv på tillvaron, men det innebär för det mesta en bra tid. De jämför sin ungdomstid med vad föräldrarna berättar om hur det var när de var unga eller med mor- och farföräldrarnas uppväxt. Men den kunskapen känns för ungdomarna som just bara en jämförelse, de äldres ungdomstid verkar alltför olik deras egen.

Lisa konstaterar att hon inte har uppgifter som hon måste göra i hemmet som det var för hennes mamma. Lisa uttrycker sin glädje över att det inte är krig som det var när hennes mormor och morfar var unga. *"Ja, det förstås säger hon, det är ju krig nu med men inte så nära Sverige."* Men tillägger hon *"man blir ju orolig ändå och det påverkar ju Sverige när vi skall handla med andra länder"*. Åsa

berättar om sin farmors ungdomstid när de hade mycket lång väg att gå till sin skola och att det inte fanns så mycket att köpa, det mesta fick de tillverka själva.

Man kan se på kulturell identitet på två sätt. Det ena är när man talar om en enhetlig kultur där människor har gemensamma historiska erfarenheter och kulturella koder som förser människor med fasta och oföränderliga ramar. Det andra synsättet är när man beskriver kulturell identitet med ett "blivande" (Hall, 1999). Det går inte att bortse från tid och rum, utan kulturell identitet är historiskt betingat och därför kan det ses som ett sätt att positionera sig utifrån det man får berättat för sig. Kulturell identitet tillhör både det förflutna och framtiden enligt Hall.

Den kulturella identiteten och de kulturmönster ungdomarna befinner sig i skiljer sig åt beroende på generation, kön och social bakgrund. Enligt ungdomarnas ut-sagor pågår en kulturell identitetsprocess, ett "blivande" genom en positionering mot det förflutna och mot framtiden. Vad beträffar kompisrelationen har ungdomarna ett annat utgångsläge än tidigare generationer bl.a. för som ungdomarna uttrycker det, att de inte har sysslor i hemmet som någon kräver att de skall utföra eller att de inte behöver ägna tid åt att förse vardagen med nödvändigheter.

Symboler i ungdomsdiskursen

Kläder är ett centralt tema i ungdomsdiskursen. Modeindustrin påverkar genom olika medier ungdomarna och föreskriver vad som är "rätt". Pia säger *"jag vet inte, jag följer inte modet direkt men det som finns i affärerna är ju mode. Det går ju inte att undvika om man inte går till en second-handbutik."*

På grund av olika intressen kan smaken skilja sig åt. Lisa säger: *"Det har ju betydelse för vad du är intresserad utav, är man intresserad av sport så har man lite sportigare kläder"*.

Enbart intressen styr emellertid inte klädvalen. Knapp och Hall (2002) har studerat klädernas roll som symbolbärare och skriver att kläderna inte bara förmedlar en personlig stil utan även ger en fingervisning om ålder, kön, värderingar och attityder, förutom intressen. Därför skapar kläderna förväntningar på hur personen ifråga kommer att uppträda och handla.

Lisa säger om en av kompisarna: *"Hon är en populär tjej, hon är alltid glad och snäll och så reser hon mycket och har fina kläder det spelar också in"*.

Ungdomskulturen utgör ungdomars symboliska livsformsaspekter enligt Fornäs (1989). Ungdomarna har en del gemensamma erfarenheter genom att vara unga och utöver det har även somliga en viss gemensam stil, som t.ex. härrör sig från en social bakgrund eller som har förmedlats via medier och som förenar individerna. Ungdomarna i denna studie ger inte uttryck för att de söker efter en speciell stil utan vill vara ganska "vanliga". Maja tycker att man påverkas att köpa

kläder i perioder och säger ”*det är inte så viktigt, det är inte kläderna som gör det, det säger alla mina kompisar*”. ”*Men sen är det ju alltid roligt med nya kläder men det är dyrt*”. Tilda säger ”*att vara vanlig är en stil, jag har alltid varit vanlig, jag vill ha vanliga kläder och inte modekläder*”.

De flesta ungdomar skulle kunna beskrivas som ”vanliga” ungdomar, de har inte valt någon avvikande delkultur och skulle därför kunna räknas in i det som kallas ”mainstreamkultur”. Stilar är utåtvända identitetsmarkörer och hänvisar till att det rör sig om utseende, uppträdande, språk och musik, stilarna blir ett slags språk, något som talar om vem man är (Fornäs, 1992).

Dessa informanter är både lika och olika varandra i klädstil. De har alla kläder som jag uppfattar som moderna. Ingen av dem är klädd som man var på 1950-talet eller på 1970-talet, även om ett eller annat plagg eller någon modefärg faktiskt ser ut som de gjorde då. Ändå skiljer sig tre av dessa informanters klädstilar åt, stilarna är sammansatta på olika sätt, fast som den första informanten sa, ”*det är det som finns i affärerna nu*”.

Man kan beskriva deras klädstilar som att en har valt lite ”ledigare klädsel” en verkar vara ”finare” och en verkar lite ”enklare”. Dessa tre informanters frisyrier skiljer sig mycket åt. En sminkar sig inte, en sminkar sig lite och en sminkar sig ganska mycket. Eftersom jag har träffat dessa informanter i deras hem och i deras bostadsområde och tillsammans med deras kompisar kan jag se att deras respektive klädstil är kongruent med hem och omgivning. Den informant som jag bedömde, har en ”finare” stil, bor i en fin våning i ett fint område, där skolan kallas snobbskola och där några av hennes kompisar också bor. Den andra informanten som jag bedömde som lite ”ledigare” bor i en lägenhet i ett bostadshus och med en mindre skola, där hennes kompisar också går. Den tredje informanten som jag bedömde som lite ”enklare” bor i en lägenhet i ett stort bostadshus och går i en mycket stor skola där också hennes kompisar går. Som 14 - åring är man beroende av sina föräldrar, deras bakgrund, ekonomiska förutsättningar o.s.v. och det har betydelse när man ”väljer stil”.

Dessa tre informanters stilar är sammansatta på olika sätt och de liknar inte varandra. Däremot har deras kompisar samma stil som de själva, både vad gäller kläder, hår och sminkning. De säger också att det som gäller för dem själva gäller även för deras kompisar: ”*Det finns ingen som bryr sig om vad jag eller andra har på sig; eller vad vi har för frisyrier; det är inte så viktigt, det är inte kläderna som gör det, så säger alla mina kompisar*”.

I dessa citat ovan talar informanterna utifrån sin egen och kompisarnas horisont. Att kunna säga att det är ingen som bryr sig om vad jag eller de andra har på sig är möjligt eftersom den grupp där hon ingår i har enligt min uppfattning en ”överenskommelse” att så här ser vi ut i vår grupp. Kläderna är inte så viktiga är också sagt av en trygg liten flickgrupp som har bestämt sig för att vara så som de vill. Den informant vars stil som jag har kallat ”finare” tycker att det är viktigt och roligt med kläder. Så är det också med hennes närmaste kompisar, de har en

lite finare stil men enligt min tolkning har de inte samma stil. Vars och ens lite finare stil passar in i den kompisgruppen. Genom symboler visar man vem man är och vem man vill vara, vilket skapar en kommunikation och ett identitetskapande (Mead, 1976).

Alla personer bär på en stil som går att betrakta och värdera. Genom att kunna tyda stilar kan man tolka och förstå människor i sin omgivning. Stilar fungerar nämligen både som medveten och omedveten kommunikation (Bjurström, 1997). Symbolförmedlande kommunikation innefattar alltid stilperspektiv. En stil fungerar också som en koppling mellan det enskilda och det gemensamma både vad gäller det sociala och estetiska. Stilar är därmed inte bara något som individer och grupper har, utan också använder sig av för att klassificera sig själva genom att markera sin identitet. Det finns en stark koppling mellan stil och smak. Stil är en viktig del i den personliga smaken, men smak kan också uttryckas som stil. Genom att klä sig på ett visst sätt ger ungdomarna uttryck för sin smak. Stilar kan betraktas som uttryck för smakpreferenser. Den stil som en individ eller grupp har kan därför betraktas som ett uttryck för smak. Stiliseringsprocessen gör att individers smak sammanförs till en social klass förutsatt att symbolerna går att tolka med hjälp av sociala konventioner och koder. Dessa har dock blivit allt mer svåra att tyda i takt med det moderna samhället. Ungdomarna själva väljer livsstil men dessa val är begränsade i sociala makt- och dominansförhållanden. Barn och ungdomar tenderar att föra sina föräldrars smak och sociala ställning vidare (a.a.).

Kodning i ungdomsdiskursen

Ungdomarna i denna studie är i ett skede när det är kompisarna i den innersta kretsen och med dess förgrening i den närmaste omgivningen som är betydelsefulla. De är ännu så unga, begreppet ungdom används ofta i litteraturen ända upp till 25 år, och då är det självklart så att ju längre tid man varit ungdom ju mer erfarenhet har man av ungdomsdiskursen.

Ungdomarna skapar sig en viss bild av hur andra har det, först och främst genom att träffa sina kompisar och genom att jämföra hur de har det hemma. Men samtidigt skaffar man genom tv, och olika andra medier sig också en bild av hur andra har det, vilka koder som kan gälla. Ett konkret exempel på hur ungdomarna skaffar sig erfarenhet av hur andra ungdomar har det är under den period när de sover över hos varandra. Då har de först gjort sig en bild av hur den andra familjen är och hur den fungerar genom att besöka den.

Lisa beskriver det så här: *"Jag sov över hos Pia på sportlovet, klockan 01.36 på natten fick vi ett skrattanfall, det är så roligt att sova över. Vet inte riktigt varför, det bara är det. Det kanske är för att se hur andra har det eller att ligga och prata långt in på natten"*.

Att sova över hos en kompis är för många en mycket trevlig upplevelse och de gör det ofta. De gör det kanske först och främst för att det är en rolig upplevelse tillsammans med den som de vill lära känna mera eller lära känna på ett annat sätt. Men också för att jämföra den egna familjens rutiner, såsom måltider, läggdags, föräldrars arbetsfördelning, regler och relation till syskon o.s.v.

Mitt sätt att tolka de övernattningar, som främst skedde under år 6 är att det hos ungdomarna ”utifrån att ha sett hur de andra har det” växer fram en trygghet. En trygghet mellan kompisarna, man förstår både det som är bra och det som är mindre bra hos varandra, men även mellan de berörda familjerna. De lär känna varandra genom ungdomarna, inte så att de behöver umgås, utan just bara genom barnens/ungdomarnas relationer lär de vuxna känna varandra. Ungdomarna sover över hos varandra och efter att ha gjort det under en lång tid blir detta så invant så det inte längre ifrågasätts. Ungdomarna har kodat av ett budskap från vuxenvärlden som innebär en slags ”frihet” för ungdomarna i år 8. Därmed hittar ungdomarna den rörelsefrihet som de flesta eftersöker, de blir inte lika kontrollerade om de är med en kompis, som föräldrarna känner till, ungdomarna kan röra sig mellan två hem, två världar. När de först utgår från sin egen lilla krets, sina kompisar och kamrater gör de nästa ”utflykt” för att förstå något om den kultur och diskurs som de på ett sätt tillhör eller skall tillhöra tillsammans med ”andra” ungdomar (Trondman, 1989).

Ungdomskulturen omfattar livsmönster, värderingar, tankesätt, föreställningar och handlingar och på olika sätt konfronteras ungdomarna med den. Alex säger att han brukar titta på filmer på TV och video. Han tittar också på nyheter, ”Efterlyst” och ”Våra bästa år”. Han läser inte tidningar och han tycker inte att han vet så mycket om hur andra ungdomar har det. Lisa ser på TV, pratshower tycker hon är bra för att se hur folk har det. Hon ser på en del ”såpor” också och tror att det är sånt som händer i verkligheten fast här händer så mycket på en gång för att det är många familjer. Maja ser inte så mycket på TV. Hon tycker om ett program där tittarna själva skickar in en video och där hon tycker att det är roligt när man kan känna igen sig själv. Hon läser också en dagstidning rätt noga varje morgon, hon väljer ut det hon tycker verkar intressant.

”Jag vet inte så mycket om hur andra ungdomar har det” säger Mia. ”Jag läser inga tidningar men jag chattar en del. Så ser jag på Tv också, program som t.ex. Sunset Beach. Boston Public är en skola som har en massa problem, de lyssnar ingenting de bara stökar. Dom ser lite äldre ut kanske high school. Jag skulle lika gärna kunna spela in min egen klass egentligen för där är det likadant”.

”Jag är ute och träffar andra ungdomar” säger Tina ” det kan vara från andra skolor också vi träffas i stan. Man har någon kompis som känner någon så lär man känna andra genom dom. Jag ser inte så mycket på Tv, men när jag ser på film så tror jag att det är så som jag ser det.

Tilda verkar inte ha någon strategi för att veta hur andra ungdomar har det. Hon ser inte på TV mer än på något sportprogram eller något faktaprogram. Hon läser

ingen dagstidning eller några ungdomstidningar, men läser Kamratposten i skolans bibliotek. Hon träffar inte heller kompisar på fritiden och vet inte om det finns någon lokal där ungdomar kan träffas i hennes område. Hon har fullt upp med egna enskilda aktiviteter där hon inte har med sig någon kompis.

Pia tycker att vara 14 år är en väldigt svår ålder. *”Det finns ingenstans att gå säger hon, antingen skall man vara 15 eller 18 år. Åldersgränsen för bio är också svår. Antingen är det 15 års gräns som gäller, som man måste vara om man skall få se de filmer som man vill se. Annars är det disneyfilm som gäller och det tycker jag inte är så kul. Jag vet inte så mycket om hur andra 14 åringar har det utanför Sverige. Jag är med på en sajt på internet där jag ”träffar” andra ungdomar och för en vecka sedan träffade jag en tjej på riktigt som jag hade bestämt träff med”.*

Enligt min mening är dessa ungdomar i en inträdesfas beträffande ungdomsdiskursen. De är fortfarande starkt påverkade av de vuxnas beslut kring deras uppväxt, de är kringgärdade av restriktioner. De har tider som de skall passa i sin vardag beslutade av vuxna. På grund av politiska beslut finns det eller finns det inte lämpliga lokaler där ungdomarna kan träffas för att umgås. I de fall där det inte finns lämpliga lokaler för gemenskap letar vissa ungdomar upp alternativa platser såsom torg, parker, Mc Donalds. Oftast blir alternativet för att utforska ungdomsdiskursen att ett par kompisar är tillsammans hemma hos varandra och tittar på film, video och TV, spelar på datorn eller läser tidningar.

Det som alla ungdomar i denna studie framhåller mycket tydligt i diskussionen om att vara ung idag är de höga krav som ställs i skolan. När man diskuterar ungdomskultur och den ungdomsdiskurs som ungdomarna ingår i upptar skolan både fysiska, psykiska och kulturella aspekter vilket kan innebära att många informella läroprocesser sker under skoltid. Ungdomsperioden är särskilt intensiv för att uppnå de krav som det sociala livet ställer, att anpassas i samhället, vilket kan kallas socialisation. Detta innebär att ungdomarnas identitetsskapande påverkar och påverkas av ungdomskulturen som alltid är differentierad enligt Fornäs (1989).

Att vara ungdom är en kravfylld tid. *”Ja, jag skall tala om för dig att det är väldigt jobbigt i skolan idag. Krav, krav och mycket läxor”* säger Mia.

Enligt ungdomarna borde skolornas organisationer fungera på ett bättre sätt, de tycker att det är svårt att bli tillgodosedda som elever. I Alex klass är det 31 elever och de undervisas nästan alltid i helklass. Ella delar den erfarenheten och tycker att läraren inte kan hålla kontroll när de är 30 elever så därför bör klassen delas in i t.ex. halvklass.

Lisa tycker att det var roligare på mellanstadiet, det var enklare. Det var samma klassrum, barnen kände varandra mycket bättre, alla visste att de hade glosor i läxa till fredag. Nu är allting så uppstylat, man vet inte när man har läxor utan

man får leta efter stjärnor i schemat de dagar det skall vara läxa. Tidigare kunde hon läsa till ett prov i tre veckor, det går inte nu, det hinner hon inte med och då blir det ju ”jobbigt”, hon vill ju göra så mycket. Hon vet hur man skulle kunna förändra. Hon tycker att det skulle vara praktiskt att ta en sak i taget, ha läxa på det och ha en vecka på sig att läsa. Nu är det 40- minuters lektioner och däremellan byter de alltid sal. Det är bara hemkunskapen som har 80- minuters lektion. Ibland är det en kort rast och ibland ingen alls, så de får ta med sig böcker till flera lektioner. *”Allt är så mycket ytligare på högstadiet”* säger Lisa. *”Relationerna är ytligare mellan lärare och elever och mellan eleverna också. Lärarna har ju många fler elever det blir ju jobbigare för dem och det är ju ändå bara deras arbete”* avslutar Lisa.

Dagens ungdom ingår i en mångfald av vardagar. Förutom i familjen lever ungdomarna i en verklighet som definieras av ”peer groups”, av relationer och socialitet, samt en symbolisk betydelsevärld och en mediavärld (jfr Ziehe, 1993). Det som borde vara viktigast, skolan, är inte nödvändigtvis det för individen. Alla andra omgivande världar inkräktar på skolans värld. Det gör att hela det spektrum av vetande som ungdomar har tillgång till idag och som Ziehe kallar vetande- tecken- och erfarenhetsvärld, vidgar och skapar variation i ungdomars vardag. Ziehe säger att det diversifierar livsområden och gör att det behövs mycket mer motivation i vardagen för att vara nyfiken på det som de redan vet något om. I en tidigare generation var det tvärtom för ungdomen, då var man nyfiken därför att man inte hade den vidgade erfarenhetsvärlden bakom sig.

Maja berättar att skolan tar den mesta tiden av dagen och hon är ofta trött. *”Det är så mycket krav och jag är skoltrött, det har jag varit ända sedan jag började sjuan. Jag har varit kamratstödjure förut och nu sitter jag med i elevrådet. Vi försöker att ordna så att saker och ting blir bättre på skolan och saker som vi vill göra. Men Maja tycker det är svårt: ”vi måste ordna allting själva och det är höga krav som ställs på oss. Vi borde få lite mera hjälp, men lärarna har ju också mycket, men mera hjälp borde vi få. Vi har inte lyckats ordna något disco och inte någon gemensam aktivitet i klassen heller”*.

Utöver skolan får alla elever i år 8 också erbjudan om konfirmationsläsning. I denna studie har två av ungdomarna tackat nej. De övriga som vill konfirmeras gör det av lite olika skäl, t.ex. att mamma och mormor har gjort det, att de bara ville det, eller för att det är en bra anledning att få presenter.

Men Mia funderar lite över sitt eget val: *”Jag vet inte riktigt varför man konfirmerar sig, är det för att veta mer om Gud eller, det undrar jag lite grand?”*

Åsa berättar: *”Jag har valt det här med konfirmationen själv, jag fick hem ett papper och då sa jag att jag skulle konfirmera mig. Men nu är det lite dum, det var på tisdagar och då gick det bra för mig. Så hade det bara varit en gång så ändrade prästen dag till onsdagar för han ville vara ledig på tisdagar. Jag spelar vid fyra på onsdagar och så skall jag vara i kyrkan kl. fem och hålla på till*

sju halv åtta. Sedan skall jag vara i stallet klockan åtta ombytt och med en färdiggjord häst.”

Mia är väldigt trött på vissa lärares sätt att handskas med information. *”De säger att de sagt något men har bara skrivit det i sin egen bok och glömt att säga det till oss. Jag läser läxor varje dag fortsätter hon. Vi hade ett prov i fredags och sedan ett i tisdags man hinner ju inte öva då. Så hade vi glosprov och då var jag tvungen att stanna hemma från konfirmationsundervisningen för jag hade ju bara en dag på mig och jag var tvungen att läsa. Det är inte kul. Inte när det tar sådan tid. Jag tycker konfirmationsundervisning är viktigt men jag tycker skolan är viktigare. Det är det som är lite dumt med skolan idag”* säger Mia.

Kravet som ungdomarna känner i skolan idag kan man förmoda härrör sig från det som Ziehe (1993) kallar de diversifierade livsområdena. När man som individ vet att det finns mycket att välja mellan, att man har många val, kan det lätt inträda en trötthetskänsla. På grund av denna kunskap blir det svårare att upprätthålla identitetsrelaterade sammanhang. Individerna kan få en känsla av att man missat något. När man valt något finns osäkerheten om att om man valt något annat så hade det varit bättre. Detta har kulturella orsaker och beror inte på den enskilde individen påpekar Ziehe. Det är lätt att se och förstå att ungdomarna tycker att skolan måste gå i första hand överallt. På ett sätt håller de med om detta, men å andra sidan inkräktar det på den tid som de anser är betydelsefull för annat. Tid som gäller egna behov och intressen och t.ex. fritidsaktiviteter och deltagande i olika tävlingar. Att ha en rik fritid, att ha meningsfulla saker att göra anses bra för ungdomarna. Dessutom erbjuds de att konfirmeras och om de tackar ja till detta kan det innebära att de inte har möjlighet att välja sin fria tid, eller måste avstå en aktivitet, en tävling t.ex. till förmån för konfirmationsundervisningen. Valen som ungdomarna gör är av olika karaktär, de är inte enkla för ungdomarna, de är nästan helt omöjliga ibland. Att leva i en tid med så mycket möjligheter kan bli frustrerande eftersom allt ändå inte är möjligt.

Kompisrelationens innebörd

När kraven från omgivningen tenderar att öka för ungdomarna är känslan av bekräftelse viktig. Att ha en kompis och att vara någons kompis har stor positiv innebörd för ungdomarna i denna studie. De säger att då finns det någon som gillar en för den man är. De vet att de har varandra, att det finns de som tycker om dem, men de vet också att de själva är en kompis. Att ha en kompis och att vara någons kompis innebär också att man är snäll och ärlig mot varandra annars fungerar inte relationen. Det innebär trygghet för individen, de känner sig mera säkra och de vågar säga vad de tycker. Att vara kompis med någon betyder också att man inte är ensam och att man därmed också har någon att prata med och anförtro sig åt. I relationen stödjer de varandra, särskilt om det finns problem av något slag. *”typ, om föräldrarna super eller så ”* säger en informant, då finns man där för den andre, vilket bygger upp den andres självförtroende. En av informanterna berättar om en kompis vars föräldrar skulle skiljas *” om hon inte hade haft oss*

kompisar och pratat med, är jag övertygad om att hon hade varit tvungen att gå hos en psykolog". Genom att våga tala om problem som uppstått och som uppstår prövas relationens karaktär. En annan av informanterna i studien säger "först när jag blev kompis med dem, visste jag inte om jag kunde lita på dem, men sedan berättade de saker för mig som hänt så då kände jag att jag kunde lita på dem". Relationen får också betydelse för att man känner sig behövd av någon annan. De känner att de behövs för att den andre/andra behöver prata "precis som jag" säger de ofta och menar att det är en nödvändighet att vara tillsammans med någon och att få anförtro sig. "Det skulle inte vara en bra metod att behöva behålla allt för sig själv inne i huvudet". Informanterna uttrycker också en känsla av otillräcklighet om de inte hade haft någon kompisrelation. En flicka säger: "Jag tror att jag hade varit väldigt tråkig och tjurig om jag inte hade haft kompisar." "Då hade man gått ensam och verkligen varit ensam." Men hon tror att det faktiskt kunde ha inneburit ännu värre saker för henne. "Om man inte hade haft nån då hade man inte vart nån. Det är ju ofta genom sina kompisar man lär känna andra så det är bra att ha kompisar. Man lär känna sig själv också".

En flicka säger "man känner sig älskad".

Ungdomarna uttrycker en stark övertygelse om att kompisrelationen behövs för att de, som i dessa fall, skall må bra, känna sig behövda, känna sig älskade, känna att man är och att man blir någon. Detta innebär att det känns svårt när en av informanterna i studien uttrycker: "Jag vet inte hur det känns att vara behövd, nej, jag känner inte att de behöver mig, jo ibland kanske."

Innebörden av relationen är den samma oavsett var de befinner sig, men det kan vara skillnader på hur man måste förhålla sig gentemot varandra i skolan och på fritiden. Pia säger: "På fritiden är man ensam med en kompis och kan lägga all sin energi på den personen, men när man är i skolan så skall man ju tänka på alla, man kan inte säga något om någon annan för då kanske man gör den led-sen". Det är inte bara i förhållningssättet som det kan innebära skillnader, det kan också innebära skillnader i tid. Vissa informanter tycker att man faktiskt träffas mera i skolan och anser därför att det är skillnad mellan att vara kompis på fritiden och i skolan. Man måste passa på att umgås i skolan därför att det dagliga livet är organiserat så att det inte är så enkelt att träffas på eftermiddagen. Ella säger: "Man träffar varandra mer i skolan, än på fritiden". Även Maja tycker: "Jag har många kompisar som jag är med i skolan men bara några som jag är med på fritiden".

Lisa har tidigare i studien beskrivet sina kompisar så här, viktiga på olika sätt. "Utan Pia skulle det kännas konstigt och baletten skulle inte vara så rolig, Fia är lätt att prata med, utan Cia hade det inte varit så roligt på fältbiologerna. Med Pia och Molly brukar jag nästan alltid skratta. Att jag inte är så bra kompis med Ebba beror nog på oss båda men mest på mig, jag vill nog inte riktigt bli kompis med henne. Hon betar sig så konstigt hon ljuger och blir sur för ingenting. Om man blir ovän och försöker att reda ut det vägrar hon att prata med en. Jag tror hon har haft fyra bästisar. En gång när vi stod i glasskön i skolan frågade hon

mig om vi kunde bli bästisar. Det tycker jag var väldigt konstigt sagt. Om en bästis inte vill vara bästis längre frågar hon bara en annan. Det är inte riktigt min stil. Jag är säker på att jag alltid kommer att ha mina kompisar. Om vi bråkar brukar det nästan alltid vara de som kommer tillbaka först. Jag är så envis, så jag ger nästan aldrig med mig. Det är klart att jag inte skulle må bra om jag inte hade några kompisar. Man måste ju ha det roligt. Och med kompisar har man det roligt”.

Oberoende av varandra bekräftar Ebba för mig det Lisa skriver om henne. Ebba har en känsla av att hon inte duger som kompis men har inte förmåga att förändra sin ställning utan blir misstänksam och drar sig undan. När någon har gett henne ett förtroende kan hon ibland berätta det vidare för någon annan. Hon vet att man inte skall göra så men hon kan inte förklara för mig varför det ändå sker och hon förstår att det inte är populärt i den grupp hon ingår. Hennes klassföreståndare har organiserat ett system där man skall vara extra snäll mot någon kamrat i en vecka och namnet på den personen får man sig tilldelat på en lapp. Ebba tycker att det är ett bra sätt men även här har hon listat ut något namn och berättat för någon annan något som hon fått veta. Hon berättar att hon drar sig undan eftersom hon tycker att andra viskar hemligheter och hon vet inte om de viskar om henne.

I vissa avseenden kan individer bestämma vad ens ”jag” skall komma att göra. Att ta på sig ett visst ansvar är en sådan sak. Men en situation kan förändras, handlingen kommer att bli annorlunda än vad individen trodde först. I det som vi kallar ett rationellt beteende kan en viss förutsägbarhet föreligga med något som är planerat och något som genomförs. Men det är först efter handlingar som har blivit fullbordade som vi får dem i minnet och som gör att vi förverkligar oss själva. De önskningar som finns i ens ”jag”, det som uppstår som möjligheter blir till mindervärdeskomplex hos individen om det inte går att förverkliga sig själv. Individen strävar efter ett ”jag” som förverkligas i förhållandet till andra människor (Mead, 1976).

Min tolkning av Mead säger att det är i ett nära förhållande till någon eller några som självkänsla och självrespekt för den egna individen byggs upp och att detta aldrig lyckas om man inte erkänns av andra. Därför innebär en kompisrelation en identitetsutprovning utifrån den självbild och den självkänsla det innebär att ha och vara en kompis.

Moraliskt handlande – en aspekt i kompisrelationen

Ungdomarna är alla överens om att det är i hemmet av föräldrarna man fostras till den man är. Där lär man sig vad som är rätt eller fel och hur man skall uppföra sig. De tycker också att föräldrarna är de som är viktigast för dem. Ella berättar att hennes mamma alltid har sagt att hon skall behandla andra som de behandlar henne.

”Om Lisa skulle behandla mig som skit så går ju inte jag och behandlar henne bra för då kommer ju hon att tro att hon gör rätt och kan utnyttja mig, så jag skall behandla folk som jag vill bli behandlad” säger Ella.

Maja berättar att hon nu ganska ofta förstår att kamraterna har uppfostrats olika av föräldrarna. Hon säger: *”Vi diskuterar något och då förstår man att så eller så får den göra och då förstår man ju att vi är uppfostrade olika. Vi är väldigt olika allihop och det märks varje dag men det blir aldrig någon grej av det, så är det bara”*.

Även om vissa moralfrågor förändras finns en kärna som har att göra med människans sårbarhet i olika avseenden och gemensamma behov som gör att vi i den egna gemenskapen förmedlar denna kärna till våra barn (Möller, 1995).

Möller anknyter till Hegel, som skiljer på sedlighet (sittlichkeit) och moral (moralität). Med sedlighet menar Hegel den typ av normsystem som finns i en stark form av gemenskap. Hegel tar familjen som ett exempel på socialt system där människor är bundna till varandra av olika lojaliteter och av känslomässiga band. Enligt Hegel är moral de förpliktelser som kännetecknar människans förhållande till sin omgivning i övrigt. Människor lever enligt Hegel i båda dessa kontexter samtidigt och det är först efter att ha levt i den nära gemenskapen som representerar *”Sittlichkeit”* där man blir älskad och erfar att man kan ge och ta kärlek som man lär sig att ta hänsyn och att respektera andra människor (Möller, 1995).

Alex berättar att det är hans föräldrar som har lärt honom hur han skall uppföra sig. De har talat om för honom att han inte skall säga emot lärarna t.ex. utan lyda dem. Han har också lärt sig att om han gör fel skall han lära sig av det felet och inte göra om det igen. Men Alex tycker att både föräldrarna, skolan och hans kompisar har del i fostran. Han säger: *” Det finns kompisar som är både bra och dåliga. Men dom bra kompisarna dom bryr sig, dom säger t.ex. att du skall inte röka eller så, man kan lita på dom. Men dom dåliga kompisarna dom bryr sig inte. Så man lär sig av sina kompisar”*. Man skulle kunna säga att Alex utsaga visar på någon sorts omsorgsmoral i kompisskapet.

Moralen är å ena sidan relaterad till vår rationalitet och å andra sidan till vårt känsloliv. Vi kan ge rationella skäl till varför vi har den ståndpunkt vi har, här utgör en viktig källa den vetenskapliga kunskap vi har om människan och världen, men även en form av livsåskådning gör att de moraliska ståndpunkterna ser ut som de gör (Möller, 1995).

De informanter som gått i förskolan när de var yngre tycker också att de där har fått lära sig hur de skall vara och ser det som ett led i uppfostran. Skolan ger också en viss sorts fostran, anser barnen, men mer i de lägre åldrarna. Nu när de är lite äldre gäller det mera i form av regler som tas upp när någon eller några inte uppför sig som man ska. Eftersom det är ganska stökigt emellanåt i skolan diskuterar de ofta regler och normer. Informanterna berättar om hur det går till när

skolan praktiserar moral och etik och det verkar gå till på ett likartat sätt i de olika klasserna, moralfrågor tas upp när något händer och som inte passar.

”Fröken tar upp det som har hänt och så får ju de som har gjort något ta åt sig. Hon säger inte till den personen som gjort det fast hon vet vem det är utan hon säger till alla ”man får inte kasta vattenballonger i uppehållsrummet”. Men jag kan inte säga att min klass är så stökig det är nog mest att den är pratig men den är rätt så uppfostrad” säger Tilda.

I Åsas skola sa en av eleverna att Sverige är bäst, Sverige är mycket bättre än andra länder och de som kommer från utlandet får inte bo här. Åsa berättar: *”Då blev åtminstone två personer sura på honom för en är muslim och en är kroat. Så sa dom det på lektion till vår lärare och då sa han att de skulle ta det i en mindre grupp. Så då blev det dom tre ensamma som gjorde det. De fick typ stanna kvar och prata om det. Det kanske hade varit bra om alla hade varit med i klassen och diskuterat det, för varför skulle Sverige vara bättre än något annat land, vi är inte bättre för att vi bor här”*.

Människan är delaktig i en gemenskap där hon tillägnar sig värderingar och normer. Det är dock inom ramen för en nära gemenskap som människan först blir medveten om vad ett moraliskt förhållningssätt innebär. Människan utvecklas till en moralisk och ansvars-kännande person om det råder en relation med ömsesidighet, trygghet och lojalitet. Konsekvensen av att av någon orsak inte vara delaktig i denna närhet, innebär att man inte internaliserar empati för andra människor och därmed kan ha svårigheter med att utvecklas till moraliskt ansvarstagande enligt Möller (1995).

Tilda säger om några klasskamrater: *”Dom kan få skäll och gå till rektorn eller nåt, om de vill det, men jag trivs inte med det. Det är väl mer för sådana som inte vet vad de skall göra med sin energi. Såna som måste skrika eller gå in i ett annat klassrum där några har lektion och sätta sig på en bänk och vägra gå ut eller något. Sådana som vill höras och synas. Det är inte så att jag har något stort behov av att ta ner någon tavla eller något. Jag vet inte, det är ju mest killar så det är kanske så att de skall visa att de är tuffa, att de inte bryr sig, att dom kan själva eller att de är självständiga, ja jag vet inte. Jag brukar inte tänka på det jag är en så kallad mönsterelev jag gör ju inget olagligt i skolan, vissa säger ju så när jag kommer här kommer lilla mönstereleven”. Att kunna känna empati, att förstå olika känslouttryck, ligger till grund för hur ett moraliskt handlande utvecklas.*

Utmärkande för människan som person är att hon enligt viss människosyn är ett autonomt subjekt. Hon är fri och tar ansvar för sina handlingar och i kraft av dessa har hon också en värdighet som utgör motiv för att hon är okränkbar. För att man skall se människan som ett handlande subjekt måste man förstå henne utifrån hur hon uppfattar sig själv. Människan är individuellt särpräglad, hon är unik. Begreppet person är av central betydelse, människan uppfattas som en per-

son, som en moraliskt handlande varelse, man möter sin medmänniska som en person och inte som ett manipulerbart ting (Holte, 1984).

Lisa berättar att hon vet att en förändring skett i skolans verksamhet: *”Det som var moral och etik förut kallar dom för värdegrund nu och då skall man prata om vilka krav de har och så. Vi delas in i grupper och så får vi ett papper där det är frågor, men det är inte så många som säger något. Vi skall diskutera det men det blir inget av och det är dåligt gjort av de andra, vissa vill ju diskutera och det vill jag, det tycker jag är roligt. Men hamnar man ihop med några som inte vill det så blir det ju ingen diskussion. Då blir det bara vad jag tycker som skall skrivas på pappret och så säger de andra ja det blir bra. Vissa har ju blivit fostrade så att dom känner att inga lyssnar på dom och då säger man ju inte så mycket. Jag säger alltid vad jag tycker”*.

I det som brukar kallas ”människosyn”, ingår vad som kännetecknar ett gott liv och hur ett sådant kan realiseras, eller vad som utgör hinder för det (Grenholm, 1992). Människans rationalitet och moral uppfattas som beroende av den historiska och kulturella kontexten och människan är därför en produkt av sina historiska och sociala omständigheter, därav är också synen på rationalitet och moral föränderlig (Möller, 1995).

Lisa vet vad hon vill och tycker och anser att det inte är bra att vissa elever inte säger något. När Tilda skall berätta hur det är i hennes skola är hon just en av dem som inte säger vad hon tycker: *”Vi har relationsdagar ibland och då sitter vi i smågrupper, men det brukar inte funka. Jag är ju den som sitter tyst och så finns det de som skojar bort det och så finns det de som pratar. Jag brukar tänka för mig själv och sedan säger jag inte det, jag brukar inte delta i diskussionerna utan jag tänker dom i huvudet. I min klass så tycker de ibland att det är fånigt det man säger. Det har inte hänt mig men det har hänt andra i klassen, alla skall tycka likadant och då är jag tyst”*.

Lisas syn på att alla borde vara delaktiga för att få till stånd en diskussion om moral och etik delar egentligen Tilda men hennes erfarenhet av att bli kallad mönsterelev och att inte allas ord värderas lika får henne att bli tyst och tänka för sig själv. Genom att klasskamraterna inte bemöter varandra med empati och respekt för varandras egenart som människor, blir regler och normer för moraliskt handlande svåra att leva upp till och en kompisrelation kan inte skapas eller bevaras.

Kroppslig förändring

Under ungdomsperioden händer det mycket i kroppen. Både sådant som syns och inte syns. Ungdomarna i min studie finner nog mest glädje i att kroppen växer och att de känner att något händer i kroppen och som de säger ”man håller på att bli vuxen”. Alex tycker det känns bra att ha en stark kropp och god fysik. Att växa olika fort och olika mycket är inte något man kan göra något åt. Men att

vara för olika sina jämnåriga i kroppsform är problematiskt. Det innebär en psykisk påfrestning att vara tidigt utvecklad eller tvärtom att vara sent utvecklad. Många tankar och frågor väcks hos var och en och en del frågor får man svar på andra inte. Mia säger: *"Jag pratar om mina funderingar och problem med min kompis men eftersom hon inte heller vet, så diskuterar vi fram svar."*

Det är här som den viktiga kompisrelationen till någon eller några kan bli av avgörande betydelse. Att ha närhet till någon som man kan anförtro sig åt och som man vet att det går att lita på är en grund för att kunna ställa frågor om den egna kroppen. Att ha och vara en kompis i det här läget kan innebära att man vågar säga saker som kan få den andra personen att förstå problemet. Att "bara vara kamrater" kan innebära att man inte anförtro sig och att den som det berör inte får kännedom om problemet och därmed blir denne mer eller mindre utesluten av "kamratgruppen".

Mia tycker att hon har en så bra relation med sin kompis att hon kan tala om för henne att hon behöver duscha lite oftare *"till och med det har vi pratat om"* säger Mia *"så vi har en väldigt bra relation"*. Att kunna diskutera de hemska finerna och vad man skall göra åt dem för att de skall synas så lite som möjligt kan vara en central fråga. Mia säger *"vi pratar om sådant här, jag säger jag vill inte vara oschysst men det ser lite ofräscht ut, man vill ju inte såra den andra, man försöker ju att vara schysst"*.

Alla ungdomarna har sexualundervisning i år 6 och år 8 i skolan och det tycker de är bra. Den undervisningen sker i grupp antingen i könsblandad halvklass eller som vissa lärare har valt att göra, delat klassen i en flickgrupp och en pojkggrupp. Ungdomarna tycker att i den undervisningen som sker i klassen blir det mest information. När jag bevistade en sådan lektion i år 6 kunde jag konstatera att det var ett ganska öppet frågande men att det var en begränsad grupp elever som frågade. Det är inte så många ungdomar som vill/vågar diskutera sitt inners-ta i en grupp klasskamrater och absolut inte i år 8.

Ella diskuterar vissa av de här problemen med sin syster. Pia säger att *"tjejproblematiken får man diskutera med en kompis"*. Men några av ungdomarna i denna studie har ingen som de har ett tillräckligt förtroende för och avstår därför att diskutera problemen. För alla dessa ungdomar gäller att det finns en skolsköterska och/eller kurator i skolan om de vill diskutera "större" problem.

Att vara ungdom är komplext och innefattar både kulturella, fysiska och psykiska aspekter (Ziehe, 1993). Bilden av ungdom kan vara ett märkligt collage. Vuxna talar t.ex. om en ljuv ungdomstid men ungdomarna uppfattar inte sin vardag på det sättet utan kan tycka att det är en kravfylld tid. Det är den samhälleliga bilden av ungdom och ungdomlighet som Ziehe anser inte stämmer överens med ungdomens egna uppfattningar.

Att tiden skulle vara ”bekymmersfri” håller inte informanterna med om utan tycker att den är full av krav och allvar. Dock säger Lisa ”*man har ju inte lika mycket ansvar som vuxna har*”.

Ungdomarna ingår i en ungdomsdiskurs som det är besvärligt att förhålla sig till. Samtidigt som man är ung konfronteras man med ett stort utbud av samhällets bilder om hur det är att vara ung. Därför anser Ziehe att det inte fungerar längre att bara fråga unga människor om deras liv eftersom de redan har fått tolkningsmönster från tv och andra medier om hur det skall vara att vara ung och därmed är de också påverkade av ungdomsdiskursen. Detta anser Ziehe vara ett, i en strikt mening, modernt fenomen (Ziehe, 1993).

Relation till det motsatta könet

När barnen gick i år 6 beskrev några av flickorna att de hade ”killkompisar”, som de umgicks med. Några hade känt pojkarna sedan de var yngre och Ella hade faktiskt gått på en buggkurs med en ”killkompis”, men han hade blivit retad för detta och slutat. Tina berättade, när vi träffades i hennes område, var hon brukar bege sig för att träffa ”killkompisar”. Mia och Åsa diskuterade en del om pojkar när vi träffades på det första julmötet.

Mia berättar under vårterminen i år 6 att hon tycker att det är med kompisar som med pojkar att man vill vara lika varandra, hon har haft en pojkvän som hon tyckte hade allt och som hon gärna skulle vilja ha tillbaka. Mia berättade om sitt besök på den skola där hon skulle gå i år 7. Hon såg fram emot besöket eftersom den pojke som hon varit tillsammans med förut, gick på den skolan. Hon såg honom också flera gånger men tog ingen kontakt fast hon gärna hade velat göra det. Mia hade inte pratat med honom sedan det blev slut mellan dem därför att han hade gjort slut på ett så futtigt sätt tyckte Mia. Han hade nämligen ringt hem till henne och sökt henne, men när hon inte var hemma hade han sagt till hennes syster att det var slut mellan dem. Det tyckte inte Mia var schysst gjort och ansåg att det var hans sak att ta kontakt med henne och prata. Mia har, när hon går i år 8, chattat med en pojke som hon tycker är schysst. Hon träffar en annan pojke som hon lärt känna genom en kompis, hon gillar honom och det kanske kan bli något mellan dem för han verkar gilla henne också berättar Mia. Hon gillar inga pojkar i sin klass.

Tilda gillar inte några pojkar i sin klass och inte för övrigt heller. Hon har dock berättat att flickorna i hennes klass umgås mycket med pojkar, hon vet inte riktigt med vilka men hon är inte intresserad.

Tina och Ella som är kompisar tycker det är spännande och intressant med ”killkompisar”. I år 7 är de förtjusta i var sin pojke och de visar mig dem på bild i skolkatalogen, den pojke som Ella var intresserad av var ett år äldre än henne. Ella hade berättat det för en kompis, som hade berättat det för en annan pojke som gick i samma klass som den pojken hon var intresserad av. Ella verkar vara

nöjd med på vilket sätt han fick reda på detta. Tina skriver i brev i år 7 att det finns snygga ”killar” i skolan och att hon gillar en speciell som heter Christian. Hon skriver att hon inte vet om han känner till att hon gillar honom, men hon tror att han anar. De har börjat bli lite kompisar ”*igår gick vi hem från skolan ihop*” skriver Tina. Hon försöker beskriva varför hon gillar Christian och inte sin kompis Anders, Christian är mycket snyggare och Anders och jag är ju bara kompisar konstaterar hon ”*jag vet faktiskt inte varför, det bara är så*”.

Ett par av flickorna har i år 8 vad som brukar betecknas som riskbeteende. De var inte lika intresserade av jämnåriga pojkar längre utan mera av äldre pojkar utanför den vanliga ungdomsgruppen. Både pojkar som de chattade med på internet men inte träffade och pojkar som de chattade eller sms-ade med och som de träffade, ibland tillsammans med varandra men även på egen hand.

Vid ett besök i Ebbas klass i år 6 lade jag märke till att det fanns en pojke som verkade vara förtjust i henne. När jag säger detta till Ebba ler hon och berättar att hon är förtjust i honom också och har ”frågat chans” på honom men att han har svarat nej. Hon tror att han är förtjust i Pia, en av flickorna i Ebbas kompisgäng, de har nämligen dansat tillsammans och Pia rodnar när han pratar med henne konstaterar Ebba. Jag undrar om inte Ebba kan ha misstolkat detta, men det tror hon inte. När jag senare frågar Pia bekräftar hon att det är som Ebba trodde, hon är förtjust i den pojken. Pia berättar också att hon tidigare var intresserad av en annan pojke och hon kunde gå hem till honom därför att hon kände hans lillasyster.

Alex säger i år 6 att han har kompisar och båda könen men att han umgås mest med pojkar. I år 8 berättar han att han träffar många flickor, han har haft en flickvän men han har gjort slut. Alex tycker att det är lättare att prata med pojkarna, eftersom de är av samma kön. Alex tycker om att dansa och är ofta på disco. Där dansar de ofta många på en gång i grupp både flickor och pojkar. Alex känner sig populär bland flickorna och tycker att det känns skönt och roligt.

Det är viktigt att ha en bra relation till det motsatta könet. Under tidiga år är det inte komplicerat att umgås med det motsatta könet. Efter hand är kriterier för att umgås med varandra att man t.ex. bor nära varandra eller att man gått tillsammans länge i förskolan, på fritidshemmet eller i skolan. I övergången till år 7 förstod jag betydelsen av att ha ”gamla killkompisar” med sig till den nya klassen, det underlättar för att lära känna de nya pojkarna. Att vara förälskad i någon i klassen är inte ovanligt, de ”frågar chans” och kan ha tur att svaret blir ja. ”*De går hand i hand*” säger Åsa om ett par som går i hennes klass. Det kan också bli ett nej som ibland inte spelar så stor roll, men ibland kan det ha stor betydelse och inverkar naturligtvis på känslor och beteende. När ungdomarna är 14 år har nästan alla upplevt känslan av det motsatta könet och också erfarit olika känslor när relationen har upphört eller när känslorna varit obesvarade.

Det är det speciella med någon av 12-åringens och 14-åringens relationer till det motsatta könet. De ungdomar som upplevt känslan och vet hur den yttrar sig

öppnar upp sinnet för nya relationer, de flickor som inte upplevt detta tycker att pojkar är barnsliga, fula o.s.v.

Under denna period av livet när ett ”vuxenblivande” sker är känslolivet intensivt i den s.k. adolescensen (Goldinger, 1986; Wrangsjö, 1995). Utan att gå närmare in på de olika delar som detta begrepp kan delas in i utifrån olika skeenden i ungdomarnas liv kan sägas att detta innebär en känslomässig mognad som inte bara innefattar den egna individen. Det innebär inte bara att min egen person står i centrum och att jag själv har det bra, utan man vill gärna att andra också skall glädjas, man talar om en altruistisk mognadsprocess, en empatisk förmåga, som man vill pröva. Utifrån denna nya känsla blir kompisar och kamrater de som man vill prova på (a.a.). Denna del av utvecklingen kan man kalla för ”känslan av ett generaliserande själv” vilken omskapas under hela perioden och förskjuts från att ha omfattat kompisar till att gälla betydelsefulla andra som mer kan bekräfta självkänslan. Därför riktas intresset av förälskelser inte bara mot dem som finns i den närmaste omgivningen utan även mot idoler, fritidsledare, ridlärare m.fl. Förälskelsen har en viktig funktion att fylla och är ”*ett betydelsefullt gränsöverskridande mot mogen sexuell identitet och kärlek*” (Havnesköld & Risholm Mothander, 1995 s. 315).

Förändrade fritidsvanor

”Jag är ganska lat nuförtiden, jag gör inte så mycket, jag är hemma mycket. Jag tror att innan när jag inte var tonåring var jag ute mycket mer och lekte men det gör man inte längre. När man inte är i skolan så tar man det lugnt, skolan tar ju den mesta tiden av dagen, så när man kommer hem är man rätt trött så man hinner inte så mycket mera. Man kan träffa kompisar, men det finns inte så mycket att göra, det borde finnas mera att göra” (Maja).

När dessa ungdomar nu är fjorton år har de disponerat om sin fria tid. Barnen tog del av ett stort utbud fritidsaktiviteter när de var tolv år. Då var det endast ett barn som inte hade någon fritidsaktivitet, nu gäller nästan det omvända förhållandet. Som ungdomar har de upphört med sina aktiviteter av olika orsaker, de har tröttnat, kompiserna har slutat eller har de faktiskt så mycket att göra med skolan att de inte orkar. Vissa av ungdomarna diskuterar olika idéer om vilka fritidsaktiviteter de skulle vilja ägna sig åt. Av olika orsaker har de inte kommit att börja. När de valt nya aktiviteter förklarar de detta för mig från ett som jag ser det, vuxet perspektiv. De säger att de spelar piano för att det är bra att kunna när man blir vuxen eller att baletten eller gymnastiken bör man ju hålla på med för det är bra att hålla kroppen i trim. Valet av att ha en fritidsaktivitet eller inte grundar sig inte i på samma bevekelsegrunder som det gjorde när de var 12 år.

Inom fritidsforskningen har man uppmärksammat skolans, föräldrarnas och kamraternas betydelse för vad ungdomarna gör på sin fritid. När ungdomarna gör sina val beträffande hur de skall tillbringa sin fritid är de påverkade av sin sociala bakgrund (Jönsson, Trondman, Arnman & Palme, 1993). De har funnit att ung-

domar från ett högre socialskikt har vad de kallar fritidsintressen som ett komplement till skolan, ett långsiktigt projekt där man lär sig saker som kommer att vara bra att kunna som vuxen, en investering för framtiden. Ungdomar från ett lägre samhällsskikt väljer fritidssysselsättningar som ligger långt från skolans värld och som ibland kan kompensera en mindre framgångsrik skolsituation. Ungdomarna besökte fritidsgården ofta, och där fanns det också en skillnad i bakgrund mellan dem som gick dit för att träffa kompisar och de som gick dit för att delta i en organiserad aktivitet. Alla ungdomarna är dock oavsett bakgrund engagerade i någon förening eller organiserad aktivitet. Största delen av sin fria tid ägnade de åt att vara med kompisar, lyssna på musik, läsa eller andra självvalda aktiviteter (a.a.) De flesta av informanterna som nu är 14 år har inte kvar fritidsaktiviteter nu när de är lite äldre men de känner att det inte är riktigt accepterat av omgivningen, de förväntas ha fritidsaktiviteter, de berättar om aktiviteter som de skulle vilja pröva, men att det inte blir så mycket av. Jag tolkar detta som att fritidsaktiviteter har en högre status än vad fritidsintressen har. Vuxenvärlden har en större kontroll i vad ungdomarna tar sig för och samtidigt så lär de sig förhoppningsvis något nytt. Det är ännu inte riktigt vedertaget att läroprocesserna sker endast mellan ungdomarna och skepsisen finns för vilken sorts kunskap det kan vara. I denna studie förklarar ungdomarna att de gärna hade sett att det hade funnits lokaler och platser som varit avsedda för dem dit de skulle ha kunnat gå för att möta jämnåriga. Guggenbühl (1998) säger att varje gäng behöver en egen myt som ger dem en gemensam historia direkt, eftersom varje generation vill vara unik och bärare av en livskänsla. Trots den teknik som dessa ungdomar har tillgång till beträffande kommunikation är det ändå de fysiska mötena som avgör hur man skapar en gemensam historia. För vuxna utgör en gängbildning ett hot, vilket inte är någon ny företeelse. Det finns texter från Sokrates tid där man förfasas över ungdomen. Men om fritidsintressena där man vill träffa jämnåriga dominerar skapar ungdomarna sina mötesplatser (jfr Björklid & Fischbein 1992; Heurlin-Norinder, 2005). Några av farorna när ungdomarna är tillsammans kan vara användandet av droger och våld.

Droger och våld

Ungdomarnas förhållande till droger och våld påverkar också kompisrelationerna i deras vardagsliv. Det finns ungdomar i deras närhet som röker cigaretter och dricker alkohol. Genom äldre kompisar och syskon vet de var det går att få tag på alkohol. Det finns bestämda ställen som de kan vara på eller på privata fester hemma hos varandra. De påverkas av kompisar/kamrater som röker och de försöker påverka dessa som röker att sluta. Vissa av ungdomarna väljer också aktivt att t.ex. inte vara "på stan" där de vet att det finns drogpåverkade personer. I deras närhet förekommer våld i olika former, såväl psykiskt som fysiskt. I skolan förekommer mobbning framförallt av psykisk natur men hot, sparkar och slag förekommer också. Om det finns samlingslokaler med personal där ungdomarna kan vistas, är ungdomarna mer skyddade såväl mot droger som våld. Ungdomarna som ingår i denna studie väljer mest att vara tillsammans hemma hos varandra på kvällarna därför att de är rädda för att vara ute och för att det inte finns lämp-

liga lokaler att tillgå. Utbudet av disco eller andra aktiviteter som vänder sig till ungdomarna är inte så stort trots att undersökningen är utförd i en förhållandevis stor kommun. Vissa av ungdomarna är på disco och på vissa samlingsplatser ute i området eller på stan. Detta påverkar kamratrelationerna så att ungdomarna skapar sig kontakter utanför den närmaste kretsen av skolans kamrater. På grund av att de är ganska unga behöver de närhet till det de känner till, den omgivning de är vana vid.

Pia berättar att hon inte kan gå ute ensam på kvällen utan att känna rädsla och att det är "jättejobbigt". *"Fast det är tryggare när man har någon med sig fast det bara är en kompis så känns det bättre ändå"*.

"Mina föräldrar vill helst inte att jag skall gå ut" berättar Alex *"men så vill de ju också att jag skall ha roligt. Dom tror att det kan hända nåt farligt eller så, att det kan finnas mördare eller så där ute."* [...] *"ifall jag går ut på kvällen så är jag lite rädd. Fast man har med sig sina kompisar kan det komma någon och säga rasist och hoppa på en eller någon rånare eller så som kan komma när som helst. Jag brukar aldrig gå ensam utan mina kompisar när det är mörkt om jag inte är med mina kompisar då är jag hemma. Jag hade en mobil men den har blivit stulen när jag var på disco"*.

Maja berättar att hon och en kompis skulle vilja resa ut i världen och arbeta i framtiden. *"Men med allt som händer i världen just nu kanske det är lite svårt, föräldrarna vill ju veta att man har det bra. Man kan ju tänka att om det händer så mycket nu och allt utvecklas hela tiden tekniskt och så blir det ju bara farligare och farligare så då kanske man inte kan resa iväg"* säger Maja.

Genom att ha erfarenheter som tidigare bara var förbehållna vuxna har en markant skillnad till tidigare generationer uppstått. Utvidgningen av ungdomars vardagsvetande är en social och kulturell process (Ziehe, 1993). Eftersom de har en större kunskap i ett visst avseende om världen än vad tidigare generationer har haft måste det påverka vuxnas förhållningssätt till ungdomarna. Vuxna kan inte se fjortonåringarna utifrån hur de själva var som fjortonåringar.

Framtiden, oro eller förtröstan

Ungdomarna har kommit att tänka på framtiden när jag intervjuar dem om hur det är att vara ung idag. Vissa tror sig veta sina reella chanser att bli det de helst vill. Andra har inte en aning om yrkesval men har andra mål för framtiden. De uttryckte olika uppfattningar om det val de skall göra till gymnasiet.

Alex säger att han tror att han ligger rätt bra till med sina betyg nu i år 8. Han vill kunna studera och få bra betyg så att han kan komma in i gymnasiet. Han funderar på att bli brottare eller kanske polis. Polisyrket verkar spännande genom att man får bära vapen och ta fast dem som bryter mot lagen. *"Jag gillar inte att man bryter mot lagen"* säger Alex

Mia lever i nuet när frågan om hur det är att vara ung tas upp. Hon har fullt upp med skolan och alla läxor och får ibland välja bort aktiviteter. Det känns lite frustrerande för henne för hon har inte de kompisar hon vill och det tar ork och energi av henne. Hon uttrycker ”*jag ignorerar dem, orkar inte med dem helt enkelt*”.

Lisa vill gå på naturprogrammet där det finns många yrken att välja mellan t.ex. psykolog eller marinbiolog och hon vet att hon vill bli något som har med vetenskap att göra. ”*Jag vill ju ha det bra i framtiden*” säger hon ”*helst vill jag kunna åka runt och se mig omkring i världen också*”.

”*Jag skulle gärna vilja resa lite och så, åka utomlands och jobba eller något*” säger Maja. ”*Men först beror det på vad man får för betyg och var man kan komma in någonstans och sedan vet man ju inte hur det blir med jobb. Eftersom jag är skoltrött känns det ju jobbigt med vad man skall göra. Jag tror att jag skulle vilja arbeta på förskolan med små barn. Men jag har ingen aning om vilket program jag skall välja. Annars gillar jag att skriva så jag kanske kan arbeta på en tidning också*”.

Tina berättar att hon skall få betyg till jul och hon tror att det skall bli bra: ”*Det är vissa ämnen som jag är bra i säger hon men inte i vissa. Jag vet inte vad jag skall göra i framtiden men min mamma säger att jag måste börja tänka på det. Men jag väntar och ser vad som händer*”.

Tilda säger att hon har höga krav på sig själv: ”*Jag vill ha MVG på alla prov, ha alla rätt på glosproven annars är jag inte nöjd. Mamma och några i klassen säger att jag har för höga krav på mig själv säger hon. Mamma och pappa tycker väl att det är bra om jag är duktig i skolan men de har inte krav på mig att jag skall ha alla rätt eller så. Men jag blir rätt besviken på mig själv om inte det går som jag vill. Det är ju några år till innan jag skall börja arbeta men det känns ändå rätt nära. Det är ju så att man har börjat tänka på vad man måste göra för att komma in där man vill, jag vill bli journalist*”.

Åsa vet med bestämdhet vad hon vill bli, hon skall bli hästskötare, gå på naturbruksgymnasiet och starta ett stuteri tillsammans med en lika hästtokig kompis. Men säger hon: ”*Jag uppfattar att jag har mera krav på mig nu, jag har föräldrar som tjatar på mig att jag skall ha jättebra betyg och det är ganska jobbigt. Jag tror inte att de vill jag skall gå på det programmet som jag vill. De säger att jag skriver bra och att jag skulle bli en bra författare. Jag spelar piano också för det ville jag då men det har blivit jobbigare och jag tränar inte. Då tjatar mina föräldrar på mig för det också. Jag skulle nog hinna träna ibland men då spelar jag ändå inte, jag gillar det nog inte sådär*”.

Ella har olika förslag på vad hon kan tänkas bli i framtiden, kock eller bartender, eller så vill hon arbeta på en ”psykavdelning”, men hon vill inte bli psykolog. Hon vill antingen gå hotell- och restaurangprogrammet på gymnasiet eller me-

dieprogrammet för där kan hon nog bli fotograf. *”Jag har alltid velat bli programledare förstår du eller hallå, men det är ett år kvar så jag får se”* säger Ella. Hon sammanfattar sig själv genom att ge ytterligare ett exempel på vad hon skulle kunna tänka sig att arbeta med, men sådana beslut skjuter hon på framtiden.

Pia har funderat och fastnat för att hon vill bli psykolog. Hon tycker det verkar intressant att arbeta med människor. *”På gymnasiet vill jag gå samhäll eftersom det är människor som jag vill arbeta med. Jag måste ju kunna försörja mig och om jag får en familj vill jag ju kunna försörja dem. Men så tänker jag på vad som händer i världen nu, jag är orolig för att det blir ett tredje världskrig, jag vill ju leva lugnt och tryggt men det vet man ju inte”*.

Eftersom dessa ungdomar går i år 8 finns det ännu en tid kvar tills de skall göra sina val till gymnasiet i år 9. Den ökade valfriheten som eleverna har att förhålla sig till i valet av gymnasiestudier gynnar de elever som förhåller sig strategiskt till utbildningen och som har en klar målsättning (Lund, 2006). Vidare säger Lund att det individuella valet för ungdomarna är relaterat till val som är kopplat till vilket program de vill gå på om de har en karriärplan, eller vilket intresse de brinner för eller vilket socialt sammanhang de vill befinna sig eller kanske helt enkelt för att deras föräldrar önskar det. För att återkoppla till ungdomarna i denna studie finns en likadan koppling mellan hur ungdomarna tänker om sitt kommande val.

Kopplat till de krav som ungdomarna känner från skolan, finns alltså också det som Ziehe (1986) benämner som olika vetandefält som ungdomarna har att bearbeta och ta hänsyn till. Det gäller att få bra betyg, komma in på gymnasiet, där vissa vet vilken linje som de helst vill gå. Det finns också andra mål i framtiden, som att resa, få ett arbete och en lyckad framtid. Den kunskap ungdomarna har om världen gör dock att vissa orosmoment finns. På min fråga om hur det är att vara ung idag, anser jag att man kan tolka in det som Ziehe kallar tolkningsmönster av andra världar som tränger sig på.

Sammanfattande reflektioner

Under ungdomarnas tid i år 8 förstärks min uppfattning att deras identitetsutprovning pågår hela tiden och överallt. Det är kunskapen om sig själv, självkänslan och självförtroendet, som i alla sammanhang skall prövas, hela livsvärlden inbegrips. Identitetsutprovet går ut på att passa in så att de känner sig bekräftade och behövda. De vet värdet av att ha kompisar för att berika livet utanför familjekretsen. Alla ungdomarna vill diskutera det liv de känner till och det liv som de inte känner till. För det behövs de ”generaliserade andra” de betydelsefulla andra. De behöver dem som de kan skapa en relation till och det innebär för ungdomarna att skapa mening. Ett meningsskapande uppstår i en relation där man är någon, en som blir lyssnad till, respekterad, omtyckt och där en ömsesidighet uppstår. Motsatsen förekommer också, att testa sin identitet i ett tomrum

av relationer är meningslöst, då måste alternativa lösningar till. Ungdomarnas existens i tre världar: hemmet, skolan och fritiden, utgör något nytt. Det är på dessa arenor som de utforskar sig själva tillsammans med andra.

Garpelin (2003) beskriver ungdomarnas transitioner hemmet, fritiden och skolan som *"tre sociala världar."* De världar som ungdomarna dagligen förflyttar sig mellan och som i olika grad integrerar varandra. Genom att ungdomarna nu också har bytt skola förändras förutsättningarna från "den gamla skolvärlden" till den "nya" i förhållande till hur hemmets sociala värld ter sig för den enskilde individen. Den tredje sociala världen, fritiden, stämmer för vissa ungdomar bra ihop med hemmets sociala värld om man befinner sig där med sina fritidsintressen. De flesta fritidsaktiviteter kan sägas utgöra likheter med skolans sociala värld där ungdomarna lär sig något, spela instrument, rida, dansa balett o.s.v. under vuxnas ledning och som mer liknar skolans förhållningssätt. Det finns också en grupp av ungdomar som har få kamrater eller jämnåriga att umgås med vilket enligt Garpelin (2003) kan utgöra ett gap till skolans sociala värld. Även de ungdomar som träffar helt andra ungdomsgrupper på sin fritid, äldre eller med andra intressen, riskerar att hamna i gapet utanför normer och värden jämfört med skolans sociala värld och eventuellt även med hemmets värld.

9 Brustna illusioner

I analysen av intervjuer, samtal och brev framstår övergången från år 6 till år 7 som en särskilt kritisk punkt vad gäller kompisskapets förutsättningar. När ungdomarna skulle börja år 7 var de alla förväntansfulla inför det nya. Men det var inget av barnen som sa att det skulle bli roligt att börja därför att de hade hört att det var så mycket de skulle lära sig vid stadieövergången. Nej, det var av andra orsaker som det skulle bli spännande och roligt, de skulle lära känna nya kompisar, skapa relationer och det skulle också innebära att bli ”lite mer vuxen” och att ”räknas med” lite mera. Mina informanter ville möta andra kamrater, de ville ha nya och fler kompisar än tidigare. De hade strategier för hur de skulle göra och de kände också andra som de förlitade sig till, genom dem skulle de kunna lära känna nya kompisar. Stadieövergången är förknippad med stora förhoppningar att bryta gamla kompismonster och skapa något nytt. Hos ungdomarna finns en strävan att utmana spelreglerna på den kulturella spelplanen (Ehn & Löfgren, 1996). Det visar sig emellertid att en sådan utmaning är svår att åstadkomma. I barnens olika livshistorier kan det finnas olika erfarenheter av möten och separationer som får betydelse för hur de klarar av en stadieövergång, menar Garpelin (1997). Han anser också att tiden på mellanstadiet har betydelse för hur barnen kan möta andra barn i högstadiet. Otryggheten i den nya miljön där lärare på ett instrumentellt sätt delar in elever i klasser och grupper utifrån effektivitetsideal, utan att ta hänsyn till elevernas livsvärld, skapar förvirring och osäkerhet. Stadieövergången försvaras ytterligare av att ungdomarna befinner sig, ur ett identifikations- och socialisationsperspektiv, i ett särskilt känsligt läge (Garpelin, 2003).

I den avslutande analysen av det empiriska materialet intar jag, mot bakgrund av ovanstående resonemang, en ny utsiktspunkt från vilken jag ser på materialet som helhet. Tidigare har jag i kronologisk ordning följt barnens/ungdomarnas resa genom år 6 och år 7. I följande kapitel lyfter jag fram deras självreflektion över att vara kompis, att utveckla kompisrelationer och att misslyckas med att skaffa nya kompisar. De mönster jag tycker mig se i barnens/ungdomarnas sätt att över tid resonera om kompisrelationer och dess villkor faller dels tillbaka på mer individuella möjligheter och tillkortakommanden, dels på villkor som mer har att göra med gruppdynamiska processer. De individorienterade aspekterna har jag valt att kalla *att vilja men inte kunna*, *att vilja och kunna* och *att inte vilja men kunna* medan den grupprelaterade aspekten benämns *svårigheten att gå ur och in i grupper*.

Att vilja men inte kunna skapa kompisrelationer

Åsa och jag har ett samtal under höstterminen i år 8, då hon berättar att hon tycker att det skulle vara bra med ytterligare någon kompis i klassen, hon har bara en. Den kompiserna har hon haft sedan de var ganska små. Åsa är en av dem som gick en termin i år 7 i en klass och som sedan omgrupperades direkt på vårterminen för att det var så "pratigt" i vissa klasser. Jag frågar Åsa om hon inte tycker att det skulle vara bra att lära känna de andra flickorna i klassen. Det tycker hon att det skulle vara. Jag frågar om hon har tänkt göra något åt det och hon säger "*jag kan ju försöka*". Jag undrar om hon inte tänkt att hon måste göra något åt det? Hon svarar bara "*nej*". Går du inte fram för att prata någon gång eller tar några egna initiativ, undrar jag och hon svarar: "*nej, jag är för feg för det, jag är ingen sån som skulle kunna gå fram och säga hej bara. Jag är en sådan som håller mig undan på något sätt*". Skulle du inte kunna säga: hej vad gjorde du i lördags eller kan vi inte göra läxan ihop. "*Nej, men om dom säger nåt till mig så svarar jag ju*" säger Åsa. Tror du inte att det finns någon av de flickorna som skulle vilja vara kompis med dig, undrar jag? "*Jag har inte en aning*" svarar Åsa. De andra kanske känner likadant egentligen säger jag: "*Ja kanske*" svarar Åsa. Är det inget du har förstått "*Nej*" svarar Åsa.

Åsa vet hur hon skulle vilja ha det men hon förmår inte skapa den situationen. Tidigare hade hon strategier för hur hon skulle skapa nya relationer. Gustafson (1998) fann de två infallsvinklarna "den kollektiva idealrösten" och "den personliga strategin" när det gäller skapandet av en relation. Den kollektiva idealrösten är den genom vilken barnen har lärt sig i sin uppfostran och genom det kulturella arvet hur de bör vara när de träffar nya människor. Den personliga strategin innebär ett personligt ansvar för hur det blir i mötet med nya människor. Skillnaden blir därför att man vet hur en relation ska skapas och formas utifrån kompetens och strategier men med den egna personligheten och kompetensen lyckas man inte. Därför blir det skillnader mellan att man vet "teoretiskt" hur det går till men erfarenhetsmässigt misslyckas man. Åsa ovan får illustrera den kollektiva idealrösten samt den personliga strategin eftersom hon visste när hon skulle börja år 7 hur hon skulle göra för att skaffa nya kompisar men nu i ht år 8 har hon inte lyckats, "*jag är en sådan som håller mig undan på något sätt*" säger hon nu, men så sa hon inte när hon skulle börja år 7.

På ett liknande sätt som Åsa berättar också Mia om att hon vill ha flera kompisar "*men såna som är i klassen såna kompisar vill inte jag ha. Dom är inte pålitliga sådana kompisar helt enkelt, för man märker att dom som är kompisar i klassen inte kan lita på varandra. Det klart om jag inte hade Åsa så skulle det vara jobbigt. Så här är det, hon ringer aldrig till mig. Hon säger att hon glömmet av det att hon spelar data eller ser på tv. Hon ringer aldrig och jag är så otroligt trött på att ringa till henne jämt, jag tycker att hon skall lära sig. Det är en sak som är konstig mellan mig och Åsa jag kommer aldrig på något att prata om och inte hon heller. Mer än något så här, vad var det nu vi skulle ha eller nåt sånt. Vi har väl inget att prata om, vi har inga gemensamma vänner, vi sitter bara och glori på tv om vi gör någonting. Vi håller nog på att växa ifrån varand-*

ra vi snäser av varandra mera nu i varje fall. Vi har sagt till varandra, för varken hon eller jag gillar varandra särskilt mycket för våra olikheter. Vi har sagt till varandra att om Karin skulle börja i vår klass så skulle Åsa vara med henne istället för mig och om Frida skulle börja hos oss skulle jag vara med henne istället. Det är jobbigt [...] ja jag har ingen att va med annars”.

Mia skulle vilja ha fler kompisar, men inte de som hon går tillsammans med i klassen. Hon känner inte trygghet med dem. Den enda kompis hon har och har haft ganska länge känns plötsligt ointressant. Detta innebär att de blir äldre tillsammans men de delar ingenting längre och är på ett sätt ensamma. De har dessutom upptäckt båda två att det tär på krafterna att vara tillsammans när man inte har så mycket gemensamt. Mia och Åsa hade stora ambitioner att skapa nya kompisrelationer medan de fortfarande trivdes tillsammans, men har inte lyckats med detta.

Medan Åsa och Mia berättar om sina erfarenheter att inte kunna skaffa nya kompisar intar Tilda ett annat förhållningssätt till kompisrelationer men som resulterar i samma sak; att vilja men inte kunna.

Tilda tycker att de andra klasskamraterna är mycket olika henne, hon tycker att de inte gör något annat på fritiden än är tillsammans med kompisar.” *De idrottar inte, ja i varje fall inte tjejerna* säger Tilda. *De tycker inte att man skall vara så bra i skolan heller. Det är mest att de skall vara med sina killar och sina vänner. Det tjejerna pratar mest om är vilka fester de är på och hur killarna är. Jag vet inte hur mycket fester de är på. Jag är inte intresserad, de flesta killarna är rätt så retliga. När de uppför sig dåligt så kallar jag dem för bebisar och då går de runt och säger bebis till mig”.*

Mellan Tilda och hennes klasskamrater finns ett avståndstagande, de har skilda värderingar och förmår inte att skapa något tillsammans. Detta har pågått en längre tid och Tilda väljer en strategi där hon inte har något behov av sina klasskamrater.

Att vilja och kunna skapa kompisrelationer

Maja har från början ingått i ett större kompisgäng och har inte uttryckt att någon av kompisarna där skulle vara viktigare. Hon har kunnat kombinera den kollektiva idealrösten och den personliga strategin till en lyckad relation. Hon kan förhålla sig till några närmare kompisar men ingår också i en större krets, som nu sträcker sig utanför klassens ramar. Maja säger: *”Vi är fem tjejer som är hemma hos varandra och ser film. De går i skolan men inte i min klass. Det blir för jobbigt om man bara skall ha en kompis, det blir för mycket. Det är t.ex. om man har varit med en kompis en hel vecka då blir man trött och irriterad på den. Ibland så pratar vi, jag och mina kompisar om andra kompisar. Vissa har det svårt hemma är deppiga och så här. Jag har en kompis nu som har det väldigt svårt hemma hennes mamma har cancer och det har gått väldigt långt så hon*

mår väldigt dåligt. Fast hon har sina närmre kompisar som hon pratar med. För det är jobbigt att veta att någon har det så, man tänker på det. Sedan får man ju inte lägga för mycket på kompisarna. Man kanske håller lite för sig själv så att inte andra mår dåligt utav det”.

Maja verkar vara tillfreds med sina gamla kompisar och med de nya. De verkar vara snälla och måna om varandra och delar ömsesidighet och respekt.

Att kunna men inte vilja skapa kompisrelationer

Alex är nog den enda av ungdomarna som hela tiden har varit nöjd med sina kompisrelationer. Han hade en större grupp pojkar runt sig som han umgicks med i år 6 och 7. Alex är den som tycker att man lär sig av sina kamrater, både det som är bra och det som är dåligt. De som han räknar som sina kompisar är de som bryr sig om varandra och som är snälla mot varandra. Men han har också en kompis som han har något extra tillsammans med, en närhet där de kan dela saker som han inte gör med någon annan. Alex säger *”han behöver mig så som jag behöver honom”.*

Alex har inte beskrivit att han skapat nya relationer under tiden som studien varat och inte heller att han har haft något behov av nya kompisar.

Svårigheten att gå ur och in i grupper

Lisa har ingått i en grupp med kompisar som har känt varandra sedan de var åtta, nio år. I gruppen har det ingått en flicka som Lisa inte har haft så bra relation till. I övrigt har kompisarna haft det bra tills det skulle bli ett födelsedagskalas. Då tänkte Lisa bjuda två flickor till som hon och de andra kände. Men detta togs inte emot väl av de andra, det blev inte bra och för att inte förstöra något för flickgruppens relationer avstod Lisa från att bjuda de två vännerna. När hon har börjat år 7 säger Lisa: *”Att träffa nya människor är ju alltid en fördel, det ska man ju bara göra. I början var det liksom mer så att det var vår grupp och man visste inte hur man skulle göra man var rädd och det var väl dom med, men dom kände nog många mer på våran skola. Vi känner ju inte så jättemånga utan det är bara vi. Sedan var vi tvungna att prata lite mera på lektionerna och sedan så pratade man när man stod utanför klassrummet och så. Jag är med mina vanliga kompisar. Lena är bara med ibland för hon känner ju många mer. Lisa säger om Lena:” Hon tycker att fritiden går före skolan eller så och då får man ju mycket mer kompisar det är ju bara så. Hon är med i frikyrkan och är religiös så hon har många mer kontakter, hon är aktiv. Hon har mer kompisar på fritidssysselsättningar och då är ju dom i skolan på andra håll och därför känner hon en massa från andra skolor. Jag kan säga att jag har fått nya klasskamrater men inga nya kompisar men jag är nöjd med det, jag är mer självständig så”.*

Lisa har kvar sina gamla kompisar, men inte riktigt fullt ut. Oberoende av varandra berättar Lisa och hennes kompis Pia att det känns som att de håller på att växa ifrån varandra. Lisa säger att deras grupp inte kände så många, men det handlar om en grupp som umgåtts mycket, både i skolan och på fritiden. Men nu i år 7, i den nya klassen, blir det både svårigheter att ta sig ur den gruppen och för någon annan att ta sig in i den, den blir som en isolerad ö. Harris (2001) säger att minsta lilla skillnad mellan grupper fungerar som en kil, den trycks in i minsta spricka och vidgar skillnaderna.

Ebba har haft svårt med kamrat- och kompisrelationerna. Hon har ingått i en flickgrupp sporadiskt, men där har hon inte haft förmågan att bevara kompisrelationerna. Hon har skapat en relation med någon i gruppen men missbrukat förtroendet, av det oskrivna kontrakt som upprättas mellan kompisar. Ebba förstod det omoraliska i sitt handlande men hade ändå inte förmågan att förändra sitt beteende. Hon prövade på olika sätt med olika kamrater men kände av misslyckandet.

Ella ingick i en grupp på fyra kompisar som bildades under perioden år 2 till och med år 4. Under tiden som de gick i år 6 förändrades gruppkonstellationen och hon umgicks för det mesta med en kompis. Ella har ett utåtriktat sätt och upplevde att hon hade många kamrater omkring sig, både flickor och pojkar. När Ella började år 7, sattes hennes förmåga om att skapa kompisrelationer på prov. ”Jag har inte några problem med att skaffa kompisar. Men det var ju så att jag kom ensam tjej från min klass. Alla dom andra var i grupper där dom hade gått ihop sedan i ettan, i sex år och då är det inte lätt att komma in i en tjejgrupp. Tina och jag har alltid varit bästa kompisar och gått ihop sedan fritids vi trivs bra ihop och har alltid kul ihop. Samtidigt har jag inte så där jättelätt att få kompisar men jag har inte svårt för det heller. Jag är väldigt blyg faktiskt när det är nya som man aldrig har träffat eller aldrig har pratat med, då är jag väldigt blyg faktiskt. I det fallet hade det varit bra med lite hjälp”.

Ella trodde att hon hade förmågan att skaffa nya kompisar, men hon blir inte insläppt i en etablerad grupp. Då börjar hon tvivla på sin egen förmåga att kunna ta kontakt med nya kompisar och att kunna skapa relationer. Hon blir osäker. Hon eftersöker till och med hjälp från vuxna.

Lisa är kvar i den befintliga gruppen med sina kompisar även om umgänget avtar. Ebba förhåller sig till att hon är ensam emellanåt och att gruppen bara ibland ger henne något utrymme att komma in medan Ella inte lyckas ta sig in i gruppen och hon känner inte igen sig själv i den situation hon hamnat i.

Pia har först haft en riktig kompis som hon ständigt var tillsammans med, sedan utökades den relationen till att innefatta en mindre grupp med några kompisar. För Pias del innebar det att hon skapade en ny kompisrelation någonstans under år 3 och 4. När hon nu har börjat år 7 har hon sitt gamla kompisgäng med sig men vill även pröva nya tillfällen för att få nya kompisar. Pia berättar att hon varit ”på stan ” en gång med de tre nyvunna kamraterna i klassen. Hon har också

varit hemma hos en av dem vid ett tillfälle. Det var ett kort besök men Pia hann se hur hon bodde och denna kamrat har sedan varit på ett besök hemma hos Pia. *”Jag tror inte att det är en relation som kommer att utvecklas den kommer nog att vara som den är nu, det är svårt att förklara men vi kommer inte närmare varandra det tror jag inte. Vi träffas i skolan så går jag hem och de åker hem och vi har så mycket vi skall göra efter skolan så det blir inte så”* säger Pia.

Här kan man säga att kamratskapet fungerar, men det utvecklas inte till ett kompisskap. Pia prövar att få till stånd en relation där närhet, tillit och ömsesidighet är viktiga komponenter, men det känns inte för henne som om hon skulle lyckas med detta. Varför vet hon inte och det verkar av hennes resonemang som om detta får vara, skolan tas här som ett argument för att hon inte orkar bry sig.

Pia tror att det är svårt att få nya kompisar på grund av att man från första början inte är ensam: *”Då tänker den andre att hon har ju redan en kompis och då tar man inte kontakt med den. Och så är det ju så, att man är alltid med den eller hänger ihop med dem som man har varit med, man sitter tillsammans. Och dom som man skulle vilja ta kontakt med dom är ju med sina kompisar och sina vänner. Så det är väldigt svårt helt enkelt att byta grupp eller vad man skall säga. För då kanske dom andra kompisarna tänker, jasså vill hon inte vara med mig och så blir de arga. Det är verkligen så, jag tror man känner så, vill inte du vara med oss längre då har vi slösat bort den tiden på dig. Så är det nog. Karin är ju med oss på rasterna, hon hade inga vänner. Det är en annan kompis i gänget som har ”bytt” grupp och det har en av de andra flickorna i gruppen reagerat väldigt starkt på och frågade varför hon inte ville vara med gänget längre. Mig gör det ingenting, hon måste ju få vara med vem hon vill. Hon tyckte nog att dom var väldigt snälla och ville väl träffa nya helt enkelt”.*

Denna erfarenhet som Pia har med sig påverkar hennes funderingar inför gymnasiet: *”På ett sätt vill jag skapa nya kontakter, ändå vill man ha någon med sig första dan jag vill känna att jag har någon där tills man har hittat någon. Det är svårt att veta, jag har aldrig varit utan kompis någon gång, men samtidigt vill man ju ha nya vänner det skulle kanske kunna vara skönt”.*

Ellas och Pias upplevelser visar på helt olika lösningar. Pia håller sig till sin grupp men hjälper inte den flicka som ville vara med i två grupper på grund av rädslan att själv bli utesluten. Ella kommer inte in i ”sin” grupp, hennes lösning blir att skolka. Kanske kan hon få en förändring till stånd genom att protestera. I varje fall ser hon ingen annan utväg. Därmed har Ella gett upp att försöka ”slå” sig in och vill förändra sin situation på en annan nivå. Kamratskapet är en strategi för överlevnad (Garpelin, 2003).

Sammanfattande reflektioner

Ungdomarnas illusioner om nya kompisar i den nya situationen i skolvärlden kan ses som brustna illusioner. Maja har lyckats skapa nya kompisrelationer i den nya skolan. Åsa har som den enda av mina informanter skapat en ny kompisrelation genom en av sina fritidsaktiviteter. I övrigt har ungdomarna lärt känna nya klasskamrater men inte skapat kompisrelationer. Lisa säger att hon är nöjd med att hon inte fått några nya kompisar, hon har kvar de gamla. Övriga informanter i min studie är inte nöjda med detta. De hade illusioner om nya kompisar i samband med mötet med nya människor. I det projekt som kallas "livsprojektet" beskrivs att många elever i högstadiet anser skolan vara monoton och meningslös och en anledning till varför man står ut är att man har kompisar (Andersson, 1999).

Det finns en massa avtal att följa om man som ungdom vill ha kompisar. Man gör upp kontrakt sinsemellan vilket sker på olika sätt beroende på vilka personer som berörs. Eftersom de är i behov av kompisar gör man precis som i andra relationer, man anpassar sig i vissa situationer. En del ungdomar finner sig i kontraktet trots att man skulle vilja göra något annat och vissa väljer att bryta sig ut. På grund av dessa kontrakt, mer eller mindre uttalade, blir det stängt för "utomstående". Gruppen som kan utgöra allt ifrån två personer upp till många kan utgöra en styrka och vara en tillgång, men gruppen kan också innebära uttryck för självishet och maktmissbruk. Gruppkonstruktionen kan komma att utgöra ett stort hinder för andra ungdomar som skulle vilja komma in i gruppen. Denna problematik gäller även för vuxna som arbetar med ungdomar. Gruppen kan vara ett pedagogiskt redskap om man har tillträde, i annat fall gäller uteslutning kort och gott.

10 Empirisäcken knyts samman

När jag träffade mina informanter första gången berättade de för mig om sina levnadsvillkor. Detta utgjorde starten för min förståelse för vilka de var. Jag använde Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell för att förstå barnen utifrån en större helhet, deras livsvärld. Genom olika teoretiska perspektiv har jag sedan analyserat det datamaterial som utgör studien. Jag har nu kommit till den punkt där det är dags att knyta ihop empirin och peka ut några väsentliga resultat som tagit form i materialet. Avslutningsvis återvänder jag till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell för att visa hur skapandet av kompisrelationer hänger ihop med det nätverk av relationer som barn och unga har på såväl mikro- meso- exo- som makronivå. Att vara 12 till 14 år innebär att man söker sig ut och utforskar omgivningen och vad den kan innehålla och man är mycket påverkad av kontexten. Beroende på var och hur man bor, hur området är planerat, i vilken skola man går och vilka individer som går i samma klass påverkas villkoren för att skapa kompisrelationer.

Inledningsvis vill jag peka på hur betydelsefullt det är att söka likhet vid skapandet av kompisrelationer. Likhet är själva drivkraften i den nödvändiga dialogen med den ”signifikante andre”. Ur ett vuxenperspektiv är fritidsaktiviteter för barn och unga en grund för kompisrelationer. För barn och unga råder en motsatt föreställning. Fritidsintressen, som inte styrs av formella strukturer, kan skapa kompisrelationer. Däremot motverkar strukturerade fritidsaktiviteter skapandet av kompisrelationer. Vuxna i skolan visar sig, i väsentliga avseenden, motverka kompisrelationer. I en strävan att skapa den optimala undervisningssituationen blir elevers ”prat” ett hot mot inläring. Det har också i studien visat sig att barns och ungas kompisrelationer i hög grad påverkas av föräldrarnas levnadsvillkor. Känslorens betydelse i skapandet av kompisrelationer kan inte underskattas. Avslutningsvis framhåller jag att kompisskap är meningsskapande. För den som lyckas etablera kompisrelationer blir identitetsutvecklingen mera gynnsam.

Likhet som drivkraft

Att skapa relationer när man är yngre går till på ett mer okonventionellt sätt, man går in i och ut ur roller och prövar sig fram. Nu vill man likna den andre som man vill vara tillsammans med, alltifrån kläder, utseende, hur man talar, hur

skolprestationerna är, till föräldrarnas status o.s.v. Därför måste barnen i denna ålder börja söka. De söker sig till de barn som har något av "likheten" till dem själva. Den form av kontakt de tar är i de allra flesta fall att de börjar prata med varandra. Då pratar de i regel om det som de uppfattar är likheten och utifrån den prövar de sedan andra samtalsämnen. Ungdomarna skapar också nya kontakter genom andra ungdomar som de känner och gör det då på samma sätt, de börjar prata med varandra. De beskriver också att det är viktigt att kunna lyssna. Att kunna anförtro sig är en viktig ingrediens i relationen, men det tar tid att lära känna någon och pröva. De anförtro sig till någon för att de vill veta vad den andre tycker, vilka åsikter den andre har om det som berättas.

De går ut i bostadsområdet, tittar efter kompisar, kamrater eller andra barn, promenerar eller cyklar omkring. Detta är vad jag kallar fritidsintressen, de väljer själva vad de skall göra och med vem de skall göra det. När de var yngre var det aktiviteterna som var viktiga men det är det som har förändrats. Nu är det viktiga att vara tillsammans, de ställer upp på varandras intressen och behov. Att få prata, lyssna på musik, spela spel eller läsa, är tillfällen när de kan umgås. Men de kan lyssna på olika musik eller läsa var sin bok oberoende av varandra, det viktiga är att de sitter bredvid varandra eller i samma rum, de vill vara tillsammans sida vid sida.

Fritidsaktiviteter befrämjar inte kompisrelationen

När barnen börjar en fritidsaktivitet gör de det oftast tillsammans med någon kompis eller börjar därför att de känner någon som redan deltar i aktiviteterna. De organiserade fritidsaktiviteterna växlar ganska ofta för 12-åringarna, de tröttnar, kompiserna slutar o.s.v. då väljer de ofta att sluta själva. Det verkar som om deras omgivning tycker att det är bra att de har fritidsaktiviteter och det verkar inte som om de hindras av vuxna när de vill byta aktivitet. Men de skapar inte några nya kompisrelationer under fritidsaktiviteterna. Det finns ungdomar som när de har blivit 14 år säger att det inte är riktigt accepterat av vuxna att de inte har fritidsaktiviteter. Ett motsatt förhållande råder vad det gäller den fria tiden i 12- eller 14-årsåldern. När de var 12 år var alla uppbokade på många fritidsaktiviteter, när de är 14 år är det tvärtom, de har få, eller inga fritidsaktiviteter kvar. Fjortonåringarna klagat över att fritidsaktiviteterna inkräktar på den fria tiden som de vill ha för fritidsintressen, för att träffa kompisar och de känner sig pressade av de krav som skolan ställer och den tid som framförallt läxorna tar.

På ungdomarnas fritid råder mer än ett socialt system, beroende på vilka fritidsintressen eller vilka fritidsaktiviteter de ingår i. Jag inledde min studie med att ange att barnen till en viss del har fria val vad det gällde kompisar (s.51). Empirin visar att så inte är fallet. Genom barnens uttalande har jag fått klart för mig att vuxna även styr barnens fria tid. Moqvist (1997) visar genom intervjuer med 12-åringar och deras föräldrar att föräldrarna påverkar barnens fria tid och val. Föräldrarna i den studien har pedagogiska mål med att styra in sina barn i vissa aktiviteter, men de har även egna intressen i någon fritidsaktivitet och tycker att bar-

nen skall delta i denna för att det är praktiskt för de vuxna, de delar ett intresse och kan vinna en gemenskap med barnen. Vissa av familjerna bestämmer att barnen inte får vara tillsammans med den eller den kamraten. Andra familjer väljer att låta barnen träffas och hoppas på att intresset för en kamrat och/eller en aktivitet skall ebba ut. Bland mina informanter påverkar föräldrarna också barnen till en viss del beträffande vilka de skall vara tillsammans med på sin fritid. Föräldrarna kan påverka kompisrelationen genom familjens regler. Föräldrarna kan underlätta barnens relationer genom att ha liknande regler som barnens kamrater eller tvärtom hindra relationen genom att hålla på familjens regler vilka inte stämmer med andra familjers. Här skiljer sig barnens fostran åt. En annan form av fria val är vilka fritidsaktiviteter de har valt, en informant i min studie har en fritidsaktivitet som delas av en förälder. I övrigt väljer de en fritidsaktivitet för att de har någon kompis i denna eller att de börjar där tillsammans med kompis. Men i och med att skapandet av nya kompisrelationer under fritidsaktiviteterna i min studie i det närmaste är obefintliga, skapar det svårigheter att få tiden att räcka till. De väljer bort fritidsaktiviteter till förmån för fritidsintressen inom vilka de skapar relationer. Då fritiden erbjuder ett begränsat utrymme att skapa kompisrelationer använder de lektionstiden till denna process. Som framkommit i materialet uppfattar lärare detta som ett hot mot undervisningen.

Vuxna i skolan motverkar skapandet av kompisrelationer

Enligt denna undersökning motverkar institutionen skolan och dess organisation kompisrelationer, vilket blev tydligt mellan år 6 och år 7. Ungdomarnas val av följeslagare till år 7 är enligt min tolkning bara en skenmanöver från de vuxnas sida. Genom att låta barnen välja ger vuxna dem en känsla av att de skall få vara med och påverka. "De vuxna spelade roulett" med ungdomarnas relationer. Genom de vuxna i skolan fick ungdomarna kunskapen om att i skolans värld prioriteras det inte att ha en kompis. Det motverkar skolans intresse för kunskapsinläring, ungdomarna som har kompisar kan bli glada och pratiga, vilket i sin tur skapar oordning och kräver extra arbetsinsatser. I klassrummet placerar lärarna de individer tillsammans som de tycker passar ihop för verksamheternas skull, inte för barnens eller ungdomarnas. Omplacering i klassen i år 6 eller omplacering mellan klasser i år 7, båda varianterna finns i denna studie. Vad är rimligt att anta sker i en klass där 30 ungdomar med skiftande erfarenheter och bakgrund placeras tillsammans? När de vuxna har bildat de nya klasserna förväntas ungdomarna anpassa sig till det. Detta sker i stort men ungdomarna förväntas även göra klassen till en fungerande enhet nästan helt utan vuxnas hjälp, de får dessutom bära ansvaret för att klasserna inte fungerar, trots att det inte är ungdomarnas ansvar. Vuxnas och ungdomarnas perspektiv på hur en klass ska sättas samman och hur den ska fungera skiljer sig åt. Medan lärarna tar sin utgångspunkt i ett systemperspektiv ser ungdomarna främst till ett livsvärldsperspektiv (jfr Fritzell, 1996). Vad kan förväntas ske i lärandesituationerna? Mycket tid och tankearbete går åt för att se till att man som ungdom passar in i det sammanhang som

en klass utgör. Om det är så att ungdomarna har kompisar, känner sig omtyckta och betydelsefulla, kan man nog räkna med att de orkar koncentrera sig på det lärande som förväntas ske. Men om ungdomarna inte har kompisar, om de känner sig utanför, om de är några som inte räknas med, då upptas tiden i lärandesituationerna till annat än vad de vuxna förväntar sig ska ske. Trots att vissa barn hade med sig någon kompis till år 7, är utsattheten så total mot de andra individerna som kommer att ingå i den nya klassen, att även barn med en god självkänsla fick bilden av sig själv raserad. Hur skoltiden ”utfaller” är beroende av vilka andra som ingår och får konsekvenser för ungdomarnas självkänsla, självbild och självförtroende och får betydelse för de ungas val i livet. Det sociala liv som försiggår i en skolklass, där barnen mer eller mindre är tvingade att vistas för en längre tid, är en mycket betydelsefull livssituation för varje barn. Här råder en informell social status där identitet och popularitet skapas. En indikation på att gruppen, som en klass utgör, inte fungerar tillfredställande kan vara någon form av utanförskap. Vilket också utgör en hotbild för den som ännu inte drabbats (Östberg, 2001:55). I ungdomarnas institutionella värld kan man säga att det råder ett annat socialt system än det som råder i hemmet och på fritiden.

Betydelsen av förändrade livsvillkor

I den del av ungdomarnas ”värld” som utgörs av den institutionella delen har studien visat att ungdomarna hade obefintliga chanser att påverka sin situation, vilket kan sägas utgöra strategiska handlingar från skolans sida och motverka ett kommunikativt handlande (Habermas, 1995). Om det då råder andra sociala system i hemmet och på fritiden kan man tänka att det är här som ett kommunikativt handlande kan råda. Men i ungdomarnas vardag är de även här hänvisade till vuxna och till förändringar som de inte kan påverka men som de påverkas av.

Ett exempel på en sådan förändring är föräldrars skilsmässa. Att föräldrarna skiljs innebär såväl känslomässiga som praktiska påfrestningar. Barnet måste ta ställning till med vem av föräldrarna de skall bo och därmed också vilken förälder de inte skall bo med. I det förekommande fallet i min studie bytte informanten bostad. Lojalitet och rättvisa handlar den nya förhandlingsfamiljen om och vuxna talar utifrån barns bästa och att vara goda föräldrar trots en skilsmässa. Barn förhandlar även efter principen att det skall vara rättvist, mamma och pappa skall bry sig lika mycket om barnet men barnet känner också ett rättvisekrav och lojalitetskrav till föräldrarna (Larsson Sjöberg, 2000). I min studie uttryckte ett barn följande: *”Det är så jobbigt, man måste bry sig om båda föräldrarna, när man tänker på den ena får man skuld känslor för att man inte tänker på den andra [...] jag känner mig instängd på något sätt [...] ja man vill ju inte göra dem ledsna”*.

Ett annat exempel på en förändring är när familjen måste flytta på grund av en förälders ändrade arbetsförhållanden. Ett av barnen i studien fick byta skola, kamrater, bostadsort och helt starta om sitt liv. Visserligen gjorde hon det tillsammans med familjen, men man kan ändå ana påfrestningar för barnet. Hem

och familj är begrepp som är nära sammankopplade med varandra där individer-
nas föreställningar om boende, föräldraskap, parrelation och handlingsmönster
utformas. Hur familjelivet utformas är i hög grad beroende av familjemedlem-
marnas egna erfarenheter, som ibland stämmer överens, men ibland skiljer sig åt
om hur ett familjeliv skall förverkligas (Bäck-Wiklund & Bergsten, 1997).

Barnet blir även involverat när en förälder blir långvarigt sjuk, sjukpensionär el-
ler arbetslös, då den vuxne i dessa fall befinner sig i hemmet under dagtid och,
vad man kan anta, inte mår så väl. En av informanterna ringde hem från skolan
och sa *"förlåt att jag ringer och stör dig mamma"* och förklarade sedan för mig,
som var med henne just då, att hon trodde att hon ringt och väckt sin mamma
som var sjukskriven. Barnet påverkas indirekt när föräldrarnas verksamhet utåt
avtar eller förändras. Den vuxne har ingen fast anknytning till en arbetsplats eller
arbetskamrater som hon/han haft tidigare. En ekonomisk och kulturell förändring
kan ske som indirekt påverkar barnet. När det gäller förskola och skolbarnsom-
sorg har politiska beslut tagits beträffande i vilken verksamhet barnen får fortsät-
ta när föräldern t.ex. inte arbetar eller är sjukskriven. Skolan är självklar eftersom
den är obligatorisk. Kommuner har tagit olika beslut vad gäller regler och för-
ordningar om förskole- och fritidsverksamhet. I vissa fall kan det innebära att ett
barn måste vara hemma hos föräldern som är sjukskriven eller arbetslös. När det
gäller barnen i studien, drabbas de inte direkt eftersom alla går i skolan. Studien
visar emellertid att de äldre barnen i familjen inte alltid kan hävda sin *"rätt"* eller
"barns bästa" när småsyskonen tvingas vara hemma med en sjukskriven eller ar-
betslös förälder.

Att ha äldre syskon, vars levnadsvillkor av någon anledning förändras, kan också
innebära förändringar i familjebilden. I studien har informanterna haft äldre sys-
kon som har haft problem, syskon som har flyttat hemifrån och syskon som har
fått barn. När syskon har problem drabbas man i form av krav på förändrade reg-
ler och rutiner i vardagen. Barnen blir ofta känslomässigt engagerade eftersom de
står i ett särskilt förhållande till ett syskon. När barnet ingår i en familj där helhe-
ten inte fungerar som normalt påverkas de av detta. Även här påverkas de av vad
stat och kommunen har beslutat att ha för policy för hjälp och stöd till barnfamil-
jer.

När relationerna i en familj förändras, ändras också positionerna. Mors och fars
positioner förändras inte vid en skilsmässa i förhållande till barnet, man är fortfa-
rande mor och far. Men för barnet förändras positionerna, som ett av barnen
sade: *"Nu är ju jag ett sådant där skilsmässobarn"*. Som vuxen förändras posi-
tionerna när man skiljer sig, byter arbete, blir arbetslös eller sjukpensionär. Posi-
tionerna förändras också både för vuxna och barn när den unge blir mos-
ter/faster/morbror/farbror och föräldrarna blir mor- eller farföräldrar.

Det finns forskare som har beskrivit de yngre barnens livsvärld som två världar.
Livsvärlden består av förskolan och hemmet och relationen däremellan (Dencik,
Bäckström & Larsson, 1998). När det gäller ungdomar beskriver Garpelin (2003)
deras livsvärld som tre sociala världar. Det är hemmet, skolan, fritiden och rela-

tionerna däremellan. Dessa forskare visar på svårigheterna för barnen och ungdomarna att förhålla sig till de olika "världarna" beroende på vad det förväntas av dem i de olika kontexterna och hur de samspelar med varandra. I denna studie förväntas informanterna förstå var i deras tre världar det passar sig att odla en kompisrelation. Det passar enligt vuxna inte överallt och inte när som helst. Den erfarenhet jag gjorde om var arenan finns för relationsskapandet så går den inte att särskilja i tid och rum. Kompisrelationen är identitetsskapande och ingår i en socialisationsprocess och arenan för var detta pågår finns i ungdomarnas livsprojekt oavsett tid och plats.

Känslorna styr

Det som även pågår ständigt, oavsett tid och plats, är känslornas liv. Informanterna kan beskriva många känslor rörande kamratskapet. Detta är viktigt för den ömsesidiga förståelsen. Språk och handlingar kan lätt leda till missförstånd och förvecklingar. Vissa barn har lätt för att förstå vad det handlar om medan andra barn inte har den förmågan. De blir ledsna, kränkta, sårade, känner sig utanför, och all den sorg det innebär, får de bära inombords. Ingen vill gråta öppet så att de andra ser det, det är inte accepterat. Nej, de blir kanske ledsna eller tjuriga så att det syns och det är mer tillåtet, det visar mer styrka än att gråta som visar ynklighet. Är de ledsna eller tjuriga så innebär det för de barn som har kompisar att de har någon som intresserar sig och undrar hur det står till. För de barn som inte har kompisar utan bara klasskamrater, kan det innebära att de är helt ensamma när de är ledsna eller tjuriga, det är ingen som intresserar sig för dem.

Dessa känslouttryck kan utmytna i olika handlingar, antingen sparar de all ilska inom sig tills de kommer hem och låter det gå ut över dem där hemma, vilket är vanligt, eller visar man sitt missnöje genom att svära, slå på något, riva ner något för någon annan. Det finns också de ensamma barn som ibland söker sig till vuxna för att berätta och som på grund av det får stämpeln "tönt" eller "skvallerbytta" och genom det skapas ännu ett utanförskap mot de andra barnen. Att förstå den andres känslor och handlingar blir avgörande för upprätthållandet av kompisrelationen. Att vissa barn lättare än andra hamnar i ett utanförskap som kännetecknas av att de drar sig undan och utestänger andra kan kanske bero på en störning i de faser som utgör en social handling och som borde resultera i ett intersubjektivt meningsskapande (Mead, 1976). Därför blir moraliskt handlande också en aspekt för bevarandet av relationen. I kompisrelationen känner man sig behövd, omtyckt och älskad för den person man är. Detta medför en känsla av betydelse, att man betyder något för någon, d.v.s. en positiv självbild. En av informanterna som funnit en kompis under en kortare period, berättar om sin självkänsla då och nu: *"/.../ "när jag inte hade några vänner, trodde jag att det var något fel på mig och att jag skulle byta personlighet/.../ men nu har jag lärt mig att jag inte behöver det, utan nu kan jag vara som jag vill vara, utan att jag känner att det är något fel på mig /.../ det är ju bra"*. Det är i kompisrelationen barnen/ungdomarna vågar visa vem de är, där visar de sina känslor. Känslor som tar

sig uttryck i glädje, sorg och besvikelse. De visar sin ”nakenhet” när de har bekymmer och är ledsna, och i förtroligheten och ömsesidigheten prövas den andre.

Kompisskap som meningsskapande

Om förtroligheten håller i sig utvecklas den egna identiteten med en stark självkänsla och tillit till andra människor, om man känner sig omtyckt, accepterad och respekterad skapar det trygghet och glädje och en positiv syn på sig själv som människa. Eftersom känslorna är centrala i identitetsutvecklingen innebär kompisrelationen en träning av den empatiska förmågan. Att känna sig delaktig och behövd ingår i en kompisrelation och detta sammantaget bildar en gynnsam identitetsutveckling. Det omvända gäller också, om man inte blir omtyckt, accepterad och respekterad skapar det en otrygghet och en negativ syn på sig själv som människa. Att inte känna sig delaktig och behövd kan få stora negativa konsekvenser för identitetsutvecklingen. Både denna och socialisationsprocessen pågår som långsiktiga projekt hela livet. Under ungdomstiden är dessa särskilt utmärkande. Genom att skapa kompisrelationer vinner man kunskap om sig själv och andra, genom de andra förstår man sig själv (jfr Mead, 1976). Genom att ha blivit ungdom har den socialisationsprocess som pågått genom föräldrar, syskon, släkt och vänner i den närmaste omgivningen blivit mindre dominerande. För att förstå något mera som individ måste utrymmet vidgas. Om kompisrelationen fungerar kan ungdomarna tillsammans utforska den värld de befinner sig i. Om de inte har kompisar kan socialisationsprocessen, enligt min uppfattning, beskrivas som att individen inte är delaktig i det sammanhang hon/han borde ingå i utan ser det som sker från en plats på åskådarläktaren.

Genom kompisskapets grundläggande innebörd finns det ett meningsskapande. Genom att vara tillsammans med någon eller några som respekterar varandra och som har liknande intressen, väljer barnen/ungdomarna vad de vill göra tillsammans. I kompisrelationen finns också en hög potential för informella läroprocesser. Otaliga är de exempel där barn lär sig av andra barn. Att vara ungdom innebär samma sak, men de är inte under vuxnas beskydd hela tiden. Därmed blir de andra kamraterna genom identifikation med andra och kompisarna än viktigare att lära sig av. Här lär de sig allt som är av intresse eller betydelse för dem själva. De diskuterar med varandra för att få svar, det finns mycket som de undrar över och som för de flesta inte är möjligt att ta reda på annat än genom en kompis.

Trots olika erfarenheter vad det gäller att ha kompisar eller inte, är innebörden av kompisrelationen entydig för barnen/ungdomarna. Innebörden av en kompisrelation är generell, barnen/ungdomarna menar samma sak. Kvalitativa skillnader mellan kompisrelationen och kamratrelationen visas i denna studie. Kompisrelationen behövs för att den innebär ett identitetskapande. Kamratrelationen behövs därför att den innebär många identifikationer som ligger till grund för identitetsutprovningen. Relationer till kamrater kan vara på individnivå men i de flesta fall utgörs de av ett flertal. Därav innebär en grupp en stor makt över hela den existentiella tillvaro som barnen/ungdomarna delar sin vardag med. Meningska-

pandet sker när man är någon som blir bekräftad och som räknas med. Gruppen får en mycket stark påverkan på kompisrelationen, allt i anpassning till de krav som det sociala livet ställer, vilket ingår i en socialisationsprocess.

Sammanfattande reflektioner

Gruppen barn/ungdomar i denna studie kan på ett sätt anses vara ganska lika och kan ses som en ”vanlig” grupp som möts i skolan. De flesta har vuxit upp med två föräldrar, en del har bott i samma miljö länge, andra har flyttat en del. Några har växt upp under goda ekonomiska och kulturella förutsättningar, andra under andra förutsättningar, där otrygghet beträffande ekonomi och/eller arbetslöshet och sjukdom hos föräldrarna har varit påtagliga i hemmet. En del har varit mobbade och upplevt skolmiljön som otrygg medan andra har upplevt problem i hemmen. Men mot denna vars och ens individuella uppväxt skiljer sig barnen mycket på det individuella planet, de är olika rustade för att möta jämnåriga.

När jag har utgått från individen och individens relationsskapande har det skett genom barnets förmåga till kommunikation, genom språket och genom handlingar. Men också genom att känna empati, att kunna vara ärlig, att känna lojalitet, att kunna lösa konflikter och att kunna samarbeta. Dessa förmågor och egenskaper kan barnet endast få genom mötet med andra människor. Först från familjen och sedan i en vidare krets i samspel med omgivningen. Hur barnet då blir bemött av omgivningen kommer att vara avgörande för hur barnet kommer att se på sig själv och i förlängningen på vilket sätt man kan möta andra. När man kommunicerar övertar man varandras roller, man blir medveten om sig själv och får på så sätt en möjlighet att se på sig själv utifrån den andres perspektiv, vilket skapar förutsättningar för ett ömsesidigt rollövertagande och skapar erfarenheter för handling (Mead, 1976). När dessa barn kommer ut i grupper med andra barn, duger de inte alltid precis som de är, som de oftast har gjort i hemmet. I grupper av jämnåriga råder konkurrens för att visa vem man är. Barnen får en annan position än hemma, en position som testas och prövas av andra. De måste forma sig själva och omformas. På grund av vilka de andra är som vistas i gruppen får barnen finna sig i att bli granskade, värderade och eventuellt bli accepterade. För många barn blir detta ett mödosamt arbete. Det är här i gruppen betyget sätts på om de duger. I gruppen prövas barnets självbild, självkänsla och självförtroende. På grund av vars och ens individuella särprägel, vilken har formats ihop med omgivningen i ett socialt samspel, prövas deras förutsättningar i de grupper de skall komma att ingå i. Guggenbühl (1998) säger att i gruppen jämnåriga konfronteras barnen/ungdomarna med de realiteter som utgör den mänskliga existensen. Intriger, svek och rädsla som förekommer i gruppen blir till en kunskap om dem själva och andra. Beteendet i en grupp bestäms av gruppen, de s.k. normala personliga idealen minskar i betydelse. Det finns exempel på detta i denna studie under kap. 9 Brustna illusioner. Genom gruppens sämsta sidor byggs också en erfarenhet upp hur man löser konflikter. Här sker en social inlärning som aldrig kan förekomma inom en klass. Detta innebär, som jag konstaterat i min studie,

att i en nära relation formas och omformas individen på ett annat sätt än om hon/han bara ingår i kollektivet, klassen.

Den process som gör att jag blir den jag blir, är en ständigt pågående process i livet. Den är dock särskilt viktig under ungdomstiden då den utgör en länk till det samhälle som individen skall leva i. Både inre och yttre processer i individen bildar det som individen uppfattar som sig själv, alltså en egen identitet. En förutsättning för en gynnsam identitetsutveckling är också att den sker i förhållande till andra människor, det är en social process (Eriksson, Eriksson Baaz, Thörn, 1999; Fornäs, 1989; Sernhede, 1995; Ziehe, 1984). Den process som individen genomgår och det förhållande som gör att man blir en samhällsmedborgare utgör för ungdomarna de tre sociala världarna hemmet, skolan och fritiden, tre skilda system med olika förhållningssätt.

I anslutning till Brofenbrenners utvecklingsekologiska modell kan man skönja ett nätverk av trådar som hänger ihop med barnen/ungdomarna i familjen och i samhället. I ett perspektiv kan jag uppfatta likheter mellan barnens liv, i ett annat perspektiv kan jag se att barnens liv ser väldigt olika ut. Detta gör att barnen har skiftande erfarenhet med sig ifrån sin närmaste omgivning när de möter andra barn och vuxna i skolan och på sin fritid, erfarenheter som behöver länkas samman så att de har någon att skapa relationer till. Det är av avgörande betydelse för barnen när de ingår i institutioner med jämnåriga att de får lära sig att skapa relationer. Barnen får lära sig läsa, skriva och räkna när de börjar skolan, någon leder dem i det arbetet, de förväntas inte lära sig helt på egen hand. Så måste även relationsskapandet gå till, någon måste lära barnen att kunna skapa sociala relationer, barnen kan inte förväntas klara detta själva.

11 Diskussion

Denna studie utgör ett försök att nå en djupare förståelse för vad en jämnårig relation har för mening i en ung människas liv. Mitt syfte med studien var att studera innebörden av en kamratrelation och på vilket sätt kamratrelationen formar villkor för individens identitetsprocess, socialisationsprocess, meningsskapande och informella läroprocesser. Jag avsåg genomföra detta genom att intervjua barnen/ungdomarna och att vara deltagande observatör på deras fria tid. Det visade sig vara mera komplext än så. Relationer var inte något jag kunde skilja ut och avgränsa till barnens fria tid. Därför har jag också deltagit i organiserade fritidsaktiviteter och i skolans verksamhet.

Hur man använder ett begrepp och vad det begreppet står för blev centralt i min studie. När jag använde kamratrelationen som ett begrepp var det ett samlat begrepp som innebar att barnen skapar en relation med någon jämnårig. Det visade sig vara ett begrepp i ett vuxenperspektiv, i barnens och ungdomarnas värld talar de inte om kamratrelationer, de talar om att ha kompisar eller att inte ha kompisar. Barnen/ungdomarna lade olika innebörder i begreppen vän, kamrat och kompis, vilket innebär att begreppen för dem i sig har skilda kvaliteter. En vän är någon som är lite långt borta, lite högtidligt, vänner för livet. Kamrat innebär ett kollektiv, något som man har många av, t.ex. klasskamrater. Kompis står för dem som man har en närhet till, dem som man skapar en särskild relation till. Utifrån detta nya synsätt sökte jag efter kompisrelationens innebörd. En kompis för barnen innebär; någon som bryr sig om mig, frågar efter mig, det är någon som vill att jag skall finnas där. Kompisar är inte ”taskiga” mot varandra, de är snälla och generösa, givmilda, hjälpsamma och de vill varandra väl. Kompisar delar förtrolighet, de vill ha någon att anförtro sig åt, de delar en ömsesidighet och de litar på varandra. Tillsammans med kompisar byts erfarenheter och de har någon att lära sig av. För informanterna, som i denna studie befinner sig i en övergångsfas mellan att vara barn och ungdom, är tiden för de informella läroprocesserna tillsammans med kompisarna ”livsviktig”. Att vara en kompis och att ha en kompis var, oavsett om det var på fritid eller under skoltid, ett sätt att skapa den mening som behövdes för identitetsutprovningen och socialisationsprocessen. Kompisrelationen utgör ett grundläggande behov för ett allmänmänskligt välbefinnande i informanternas liv.

I mina teoretiska utgångspunkter har jag fört ett resonemang om att människan blir *någon* i förhållande till andra människor. Att man som en social varelse måste få bekräftelse och att detta måste ske i en förståelseinriktad kommunikation mellan människor. Villkoren och relationen mellan individ och samhälle utgör

för en ung människa väsentliga delar i hennes livsvärld (jfr Asplund, 1972; Habermas, 1987; Mead, 1976; Ziehe, 1984).

Didaktiska implikationer

Utifrån de resultat som framkommit i studien vill jag avslutningsvis peka på några didaktiska implikationer för i huvudsak institutioner som skola och fritidshem. I min utgångspunkt ligger att en pedagogisk praktik är ett sammanhang som kännetecknas av såväl kunskapsutveckling i mer traditionell mening som socialiseringsprocesser. Didaktikens huvudfrågor inbegriper därmed båda dessa aspekter av, i det här fallet, skolans och fritidshemmets verksamhet. Val av innehåll (vad) innefattar i ett socialisationsperspektiv innehållsområden som kan förstärka relationsskapande. Så kan exempelvis innehållet i matematik, svenska eller naturvetenskap mer eller mindre bidra till att barnen/ungdomarna socialiseras in i en gemenskap. Problemlösning i grupp i matematik förstärker socialisationsprocessen mer än t.ex. färdigheter i algoritmräkning, processkrivning i svenska utvecklar mer förståelse för eget och andras skrivande än individuell rättskrivning och diskussioner om naturens mångfald leder till bättre förståelse för andras argument än att träna artkunskap. Val av metoder (hur) inbegriper metoder som kan befrämja kompisrelationer. Varför-frågan utgör den kritiska aspekt som ständigt måste vara närvarande i ett pedagogiskt arbete. Att uppfatta didaktiken som integrativ, dvs. att vad-, hur- och varförfrågor utgör en helhet får konsekvenser för de didaktiska överväganden och val som görs i den pedagogiska praktiken (jfr Fritzell, 2004). Frågor jag ställer mig är: Varför ser strukturerna ut på det sätt de gör? Hur skulle man kunna göra för att befrämja det som handlar om att skapa goda kompisrelationer?

Jag vill här främst peka på det ansvar den vuxne har i ett professionellt pedagogiskt sammanhang, även om alla vuxna i vidare mening bär ett ansvar för barns och ungas relationsskapande. Att ha kompisar, visar studien, har avgörande betydelse för barns och ungas livskvalité. Barn och unga är hänvisade till vuxnas strukturer och arrangemang och därför måste vuxna anstränga sig att förstå vad relationer betyder i ett barns perspektiv.

Skolan har av tradition varit individorienterad i den meningen att fokus riktats mot den enskilde elevens förmåga att nå så långt som möjligt i utbildningssystemet. Val av innehåll har främst styrts av vad som formulerats i styrdokument och sällan har hänsyn tagits till vad barn och unga behöver för att skapa bättre självförståelse och omvärldsförståelse. Metoder har valts på ett sådant sätt att den vuxne har känt att han/hon kan bemästra undervisningssituationen. Ofta har det varit så att ett sådant instrumentellt förhållningssätt förstärkts ju äldre barn och unga blir i utbildningssystemet. I det perspektivet blir barn och unga objekt som är möjliga att förflytta efter de krav som systemet kräver. Stadieövergångar, när barn och unga förflyttas från en klass till en annan och från en skola till en annan blir särskilt känsligt. Av tradition sker en sådan stadieövergång när de unga befinner sig i en särskilt känslig ålder. Tidigare fanns en gräns mellan mellanstadi-

um och högstadium när de unga var 13-14-år (som i denna studie). Idag sker den övergången i vissa fall ett år tidigare. I brytningstiden mellan barn och ung prövas de vuxnas förtroende på ett särskilt sätt. Att i den fasen objektivera de unga kan få avgörande konsekvenser för hela den fortsatta skolgången. Ett sätt att bryta mönster av objektivering och produkttänkande är att som vuxen mer fördjupa sig i ett processororienterat tänkande.

För pedagoger är kunskap om processer av olika slag en viktig tillgång i yrket. Fritzell (1999) skriver att ifrån den enskilda individens lärande och identitetsbildning, till de processer som integrerar individen i en kulturell och samhällelig konstruktion, finns pedagogiken som en praktisk realitet mellan människor. Pedagogikens kärna gäller då förhållandet mellan individ och samhälle. Kompisrelationen är en del av identitetskapandet och har därmed en given plats i den pedagogiska praktiken. Att lära handlar ytterst om vad det innebär att bli och vara en individ. Vidare skriver Fritzell (a.a.) att det didaktiska innehållet i skolan skapas i de sociala relationerna mellan deltagarna och att lärande i hög grad handlar om grundläggande villkor för ungdomarnas deltagande i samhällsprocessen.

Barnen/ungdomarna i studien har förstått att sociala relationer är en nödvändighet. Detta har de till viss del lärt sig genom vuxna när de var yngre, men ju äldre de har blivit, desto mer har de uppfattat att det är något de får ta hand om själva, det tillhör ungdomarnas egna läroprocesser. Barnen/ungdomarna upplever att det inte finns några vuxna vare sig i skolan eller på deras fria tid som bryr sig om hur deras kompisrelationer fungerar. De uttalar sig på ett liknande sätt när de säger att vuxna i skolan borde agera utifrån egen erfarenhet vid mobbning. Barnen/ungdomarna ger uttryck för att de vuxna står vid sidan om och agerar. För barnen blir de vuxna några som ser men ingenting gör, de vuxna har inte skapat någon relation på lika villkor.

Genom att se på identitet och identitetsutprovningen relationellt, som något som skapas i samspel med omgivningen, blir den vuxnes ansvar både att skapa relation mellan sig och barnet och att skapa goda villkor för att barnen sinsemellan skapar relationer. Den vuxne har alltid ansvar för relationens kvalitet. Som vuxen ligger ansvaret i att ta aktiv del i relationsprocessen, vilket innebär att den vuxne inte kan ha total kontroll över situationen. Däremot kan hon ha kunskap om att relationsprocesser är oförutsägbara. Men, i en relationsskapande process kan den vuxne inte, som i många andra sammanhang, hävda sin rätt att veta mer än barnet. Visserligen besitter den vuxne betydligt större erfarenhet av relationsskapande än barnet, men den kunskapen kan och bör inte användas som ett maktmedel. Symmetrin mellan vuxna och barn kan skapas genom att det uppstår en ömsesidig nyfikenhet dem emellan. Den vuxne är nyfiken på barnets och den unges sätt att skapa varaktiga relationer och barnet är nyfiken på den vuxnes erfarenheter av relationsskapande. En sådan läroprocess, som inbegriper såväl den vuxne som barnet, följer andra mönster än vad vi är vana vid. Det är en läroprocess som ger barn, ungdomar och vuxna i skolan en reell chans till självinsikt och självkännedom vilket kan leda till ett meningsskapande för varje individ. Ett sådant förhållningssätt till relationsskapande som en läroprocess är särskilt ange-

läget att uppmärksamma i lärarutbildningen. Om vi ska kunna ta larmrapporter om utanförskap och mobbning på allvar måste de vuxna i skolan vara rustade att klara av att stötta barn och unga i deras skapande av relationer.

I studien om kamratrelationer på fritidshem (Ihrskog, 1993) förlitade sig barnen som gick i första och tredje klass på att fritidspedagogerna som arbetade på fritidshemmen hjälpte dem med deras kamratrelationer när de blev ovänner eller om någon inte hade någon att vara tillsammans med. När barnen gick på lågstadiet var de trygga och nöjda med de vuxnas stöd, men det var de inte när de gick i år 6, 7 och 8. I de högre åldrarna anser barnen/ungdomarna att inga vuxna främjar deras kamratskap och än mindre kompisrelationen.

Barnens friutrymme för lek och relationsskapande beaktades tidigare i institutioner som förskola och fritidshem. Ett av de mer centrala målen i fritidshemmets verksamhet var tidigare att stödja just kamratrelationer. Institutioner som förskola och fritidshem beaktade tidigare barnens friutrymme för lek och relationsskapande. Idag har detta på grund av organisatoriska förändringar kommit att minska eller försvinna. Skolan har varit den institution som har stått för ett kunskapsinnehåll och gör det fortfarande. Barnen kan inte påverka var de bor, vilken institution de skall vara i eller hur mycket tid de skall tillbringa där, det är de vuxnas beslut. Men på grund av att barn och ungdomar idag lever i ett samhälle där mycket av deras tid är förlagd till institutioner där man ingår i grupper med jämnåriga, blir det en nödvändighet för barnen att få utrymme och tid för ett relationsskapande. Oavsett barnens/ungdomarnas ålder skall de pedagoger som arbetar i verksamheterna främja kompisrelationen och verka för att kamratrelationen fungerar. Det är pedagogens ansvar att röja de många hinder som finns för kamratrelationer och kompisrelationer.

Studien har visat, att det är ett ansvar som inte får försummas. Kamratgruppen ”sätter betyg på” om individen duger eller ej, där sker det viktiga identitetsskapandet och vilken social status individen får. Därför är det oerhört viktigt att professionella pedagoger är delaktiga i processen. Genom skolans kompakta genomslagskraft som institution har fritidshemmets pedagogik inte kommit till sin rätt i den samverkan som sker. Istället har fritidspedagogerna kommit att få rollen att tillgodose de krav på ämneskunskaper som skolan ställer. Det har i sin tur lett till att utbildningen till lärare i fritidsverksamheten har förändrat sitt innehåll till att påtagligt likna skolans innehåll (jfr Calander, 1999; Hansen, 1999). Varje enskilt barn behöver en social kompetens för att kunna skapa relationer och för att bevara dem. Relationsskapandet är så viktigt, att vissa vuxna måste ha ett särskilt ansvar för att så sker. Min slutsats blir att lärarna i fritidsverksamheten, som ett krav i sin profession, även i fortsättningen ska arbeta med barnens/ungdomarnas sociala relationer även om det sker under skolans paraplyorganisation. Det innebär att fritidshemspedagogiken som inrymmer mål om att stödja barnens kamratrelationer och att arbeta med gruppen som ett pedagogiskt instrument måste utgöra ett didaktiskt innehåll för dem som utbildar sig till lärare med inriktning mot fritidsverksamheten. För barn och unga är det i allra högsta grad ett grundläggande villkor för ett deltagande i samhället.

Denna studie visar att ungdomarna är hänvisade till andra ungdomar för att förstå sig själva och det omgivande samhället. Det är i barn- och ungdomsgruppen som svaret finns på hur man bedöms som individ. Därmed måste också de professionella aktivt arbeta med gruppen som pedagogiskt redskap. Barn och ungdomar behöver hjälp av professionella för att skapa dynamiska gruppprocesser som befämjar etiska och demokratiska förhållningssätt och som kan hantera moraliska dilemman på ett bra sätt. Det är svårt att på egen hand förstå de läroprocesser som sker i gruppen.

Att barn och ungdomar, som studien visar, upplever sig som "ensamma" inom ramen för ett kollektiv är inte acceptabelt. De professionella vuxna måste ta ansvar för att alla barn ska ingå i någon form av gemenskap. Ungdomarna som lämnas åt sitt "öde", kommer att söka sig till andra gemenskaper. En sådan gemenskap kan ske genom att söka sig till platser som torget, kiosken eller parken. Där kan en subkultur växa fram som inte alltid av godo, men som kan ses som en strävan att vilja ingå i en gemenskap. I studien har framkommit att ungdomarna testat att söka kontakt med andra genom Internet, haft hemliga möten nattetid för att "kolla", umgåtts med någon som "flippade ut" etc. allt i jakten på att bli sedd och bli bekräftad. Sammantaget sviker vuxenvärlden ungdomarna i studien, vilket gör att de därmed blir väldigt utsatta. Kanske är det ett av lärarutbildningens viktigaste uppdrag att skapa medvetenhet om barn och ungas behov av tillhörighet och gemenskap.

När man ser på kompisrelationer ur ett barns perspektiv står det klart att de längtar och strävar efter att skapa gemenskap med andra. Samtidigt visar de hur utelämnande de är i denna strävan att upprätthålla denna gemenskap. De nöjer sig inte med kamrater de vill ha kompisar som de kan dela erfarenheter med, genom den ömsesidighet och tillit som skapas i kompisrelationen blir man någon som bekräftas och som behövs.

Studien visar att barnens och ungdomarnas erfarenheter av samspel och bekräftelse av andra utgörs av tillfälliga händelser. För en gynnsam identitetsutveckling krävs att man är trygg i sina relationer och att man kan lita på att relationerna består. I barnens vardagsliv pågår mycket relationsskapande på många plan, i hemmet, i skolan, under den fria tiden, i fritidsaktiviteterna. Frågan blir var barnen och framförallt ungdomarna får sin bekräftelse för att självbilden och självförtroendet skall fortsätta att utvecklas.

Genom att ta tillvara forskning som visar ett annat förhållningssätt till barn i det moderna samhället än tidigare måste också arbetssätt förändras. De professionellas ansvar i skolan idag är att utveckla barns intellektuella, personliga och sociala förmågor. En skola av idag har mål och intentioner som skolan inte har haft tidigare. Barnens/ungdomarnas livsvärld måste beaktas och "tillägnas" i den pedagogiska praktiken, på så sätt kanske även ämneskunskaper fördjupas.

Det är emellertid inte endast den bundna tiden i institutionerna som utgörs av läroprocesser, även barns och ungas fria tid handlar om meningsskapande vilket mer borde beaktas som en didaktisk implikation i lärarutbildningen. Att barn och unga ständigt deltar i läroprocesser som har betydelse för deras identitetsutveckling är en angelägen kunskap att förhålla sig till som pedagog. Barn och ungdomar lär sig hela tiden, säger vi. Hur handskas professionella med den kunskapen?

Summary

For a number of years and during many hours each day, children and young people spend time in groups with people of the same age. This is not necessarily of their own choice, but a result of the terms for fostering- and educational processes in society. Together with people of the same age, they are socialised into the culture and society that they live in. For some children, life in groups is simple, they easily establish good relations with others, but for others it is more complicated and all children are not accepted in the groups. Hence, when children spend time in groups in formal institutions, e.g. pre-schools, schools and after-school recreation centres, the professional pedagogues need to take responsibility for the establishment of good relations, but what exactly is the basis for friendship? This was my primary concern when I began my research, and this thesis is an attempt to gain deeper understanding of how important relations between people of the same age are for young people. My aim is to study the meaning of comradeship and in what way comradeship forms the terms for an individual's identity process, socialisation process, formation of meaning, and informal learning processes.

Theoretical starting-points

My interest in research deals with children's social relations with people of the same age; in what way they establish relations and how they manage to maintain them. This leads us to the question of how it affects an individual's development of identity, socialisation and formation of meaning if he or she has good relations with comrades or not. My starting-point is that man's identity is shaped by and in collaboration with others, and a theoretical framework for my research is symbolic interactionism (Mead, 1976). Symbolism involves the use of gestures, symbols and things that refer to something else, something other than you. Interaction implies that someone is related to someone else, such as is the case with people who influence one another as regards their motives and interests. Theoretically, language is the most important prerequisite for social interaction and intimately connected with the development of consciousness. Language is action, and characteristic for what is specifically human. Language presupposes social responsiveness, i.e. interaction between people where one person responds to what another person has just said, which in turn generates a response (*ibid.*). Hence, social responsiveness is an expression for the mutual interplay that occurs in the meeting among people and where the setting and things surrounding this meeting are also of importance (Asplund, 1987).

Some of the interaction consists of individual interpretations of another person's actions. According to Mead, the personal self-image is formed consistently with how other people – significant others – perceive you. Consequently, our individual self-image is influenced by other people's perception of us (Mead, 1976; Berg, 1975).

The theory regarding symbolic interactionism may be used to understand how people's social competence is established. By being an individual seen and observed by others, the individual can come to understand herself and others. It is a question of giving and taking. The kinds of relations you have are important when it comes to determining if your development as a social being is to be favourable or not. My initial question regarding children's social relations with people their own age, how they can be established and maintained, leads us to the question of how good and bad relations influence the terms for an individual's identity process, socialisation process and formation of meaning.

When a study involves children and young people, as it the case here, it is important to consider the cultural carriers in every-day life. Language is, of course, important for the transferral of culture, but we should not overestimate the spoken and written word. Transferral of culture is also imprinted by wordless media. All our senses, hearing, sight, feeling, smell and taste, provide us with impressions and messages that are often internalised more effectively in "our backbone" than intellectually. The physical environment is also a carrier of cultural symbols (Ehn & Löfgren, 1996). That culture is wordless and expressed through feelings is much more central for children than for adults. If you are to take children seriously and show them respect, feelings have to be made just as important as common sense.

The individual is formed in the cultural context he or she lives in and the society he or she is part of. The socialisation process takes place on both an individual- and a society level (Frønes, 1995) and is an ongoing process through life, but more distinctly in our childhood and youth. Rather than socialisation, Corsaro (1997) speaks of interpretive reproduction in order to visualise that children are both creators and participants in their own specific culture, and actively involved in the re-shaping and changing of culture and society. Children are part of processes that are collective, communicative and complex. At the same time, children are also influenced and limited by society and the culture they live in (*ibid.*). Younger as well as older children also collaborate in the socialisation process in that they help create and participate in their specific cultures; younger children more often inside an institutional environment and older children both inside an institutional environment as well as outside, since the older children have more freedom and approach society in a different manner. The older the children and young people become, the more they try to seek out people their own age in places outside the family. The analysis regarding the development of comradeship in an institutional context – in schools as well as after-school recreation centres – is conducted with the help of Habermas' (1987) concept of systems and

life world. The social context in which the relations of children and young people are developed can be said to be situated in a field of tension between the system, identified by instrumental and technical actions that reward efficiency and success, and the life world, signified by mutuality, understanding and change of perspectives (Fritzén, 1998).

Habermas claims that the system as an efficient power extends from its field of validity and colonises the life worlds. This colonisation is particularly serious when it concerns family, school and care. The perspective of the system in school is identified, on the one hand, by control and discipline that counteracts forms of communication, thus may lead to the development of close relations between students. The school as a system, on the other hand, may offer communicative places of meeting that enable these kinds of relations. Ziehe (1974) has the same reasoning as regards the development of society. Society, he says, has a tendency to become more and more individually centred with a lack of traditions, which for young people generates more freedom and more choices. At the same time, young people in particular are exposed to the various offers brought about in media, and are expected to make their own decisions regarding different choices. Growing up in such a society demands a great deal from the individual.

To conduct research with and about children

Answering the question of how important relations with people their own age is for young people requires that I view this phenomenon from a child's point-of-view. This means that I see this from a perspective where children are involved and seen as capable people who know best how to express their experiences and knowledge about being children (cf. Halldén, 2003; Tiller, 1991). The expressions "a child's perspective" or "a child perspective" were initially established to emphasise the child's world as being something specific, something set apart from the adult world or the way adults have perceived the child's world. Consequently, as a researcher I am to understand something that I have no direct access to, and must therefore gain this knowledge from those who have direct experience, in this case the children. To be able to understand something from someone else's perspective presents both a challenge and a dilemma (Qvarsell, 1994). Opinions differ whether this is at all possible (Kjørholt, 2001).

An illustration of how important it is to understand that a child's perspective is something other than that of an adult is the pilot study I conducted for this thesis. I asked children to define the concept "friend", which I previously used as a term for a close and healthy relation with some other child. For the children, though, the term for this was "buddy", whereas the term "friend" represented a more remote person of your age whom you often see (e.g. in the classroom) but have no personal connections to. For my work I have, consequently, used the same terminology as the children.

The theory regarding symbolic interactionism comes with methodological principles. This entails among other things that one needs to have access to certain information – actions and behaviour in different situations – to be able to follow the process. One must be able to identify symbols and interaction, see things from another person's perspective, as well as understand the other person's social world (Denzin, 1989).

This study is conducted from an ethnographical starting-point, which is suitable for process oriented studies of every-day life. The informants are ten children, nine girls and one boy, who are followed up between the ages of 12 and 15. This age group was selected since most 12-year-olds are not being taken care of in formal institutions other than school, but have free time for personal social contacts, and are also heading for that period in life when the social arena becomes an important part of the process that creates an identity. In the transitional period between childhood and youth the search for people of your own age that you can identify with becomes central.

The selection was made in the form of voluntary applications. I presented my idea for research in five classes in the 5th grade in an average size Swedish town, and the ten children who thereafter volunteered (with their parents' approval) were selected.

Various methods have been used for collecting data. The first meeting was an interview about the child's living conditions. Since then, I have been trying in various ways to meet with the children to get to know them. This has been in the form of informal contacts such as visits to cafés or in connection with the children's hobbies. I have visited each one in his or her housing area and they have given me a tour of their neighbourhood. This has provided me with an understanding of how significant a place and those you spend time with can be for who you are. I have also visited them in school and studied this social arena. I have also corresponded with the majority of them. One of the girls moved in the time that the study was conducted, and therefore I have received no further information from her.

Results

The study began when the informants were 12 years old. At first glance, the children's immediate surroundings seemed similar. All had family, siblings, lived in a good or rather good neighbourhood and none of them had any specific problems in school or any illnesses. They all had experiences from pre-school activities, attended the compulsory school, and generally had a positive view on life.

Further studies, however, showed individual differences that were of importance when it came to how the children acted among people their own age. All had friends, and all had someone they could spend time with, but not everyone had a

buddy. Two of the children lived where there were no other children around to accompany them to and from school. This was especially important for many of the others. A couple of the children had chores in their homes that they did every day. The children's description of what their lives were like was signified by a strong parental dependence and adjustment to the choices made by the parents as regards housing, work load etc. These types of differences implied that when children met in an institutional environment, in this particular case in school, their backgrounds and social experiences varied a great deal.

The children who had one or more buddies were on a totally different level in their every-day life. All children said that having a buddy signifies emotional comfort, togetherness and participation, which also implies formation of meaning and rich leisure time. Establishing relations in school seems to be the main objective for many children, and is not distinguishable from other activities, in time or place. It accompanies the school work and teaching like a main thread. School activities that are less supervised, such as group assignments, or the time that the children spend in the dining-hall or on break, challenge these relations. At these occasions the importance of a group becomes obvious for each child on the social arena. The group assesses the children and determines which are to be accepted in or not. Every child should have a buddy in the group, but not every child in this study had a buddy. Two had been bullied and had no trust in friends. One of the girls said that she was lacking in academic qualities and felt as if she was not good enough. For her, group assignments in school felt uncomfortable; however, working in groups is a working method that clearly does not suit everyone. Only one of the informants felt confident and needed in group assignments.

The organised extra-curricular activities are ways to create meaning. You have a say in what you do and have an influence on the situation, and a widespread misconception is that this also enables the establishment of new buddy relations. From all of my informants, however, there was only one who had made new buddies this way. On the other hand, these activities seemed to strengthen already existing relations. Children often try out new things together with a buddy. Together they test the activities for a limited time period, but if one of them for some reason is fed up with it, the other person also quits.

In leisure time, outside the school and organised activities, some children had one or more buddies, whereas other children's leisure time was spent figuring out with whom they wished to spend more time. Regarding this type of extra-curricular activities and hobbies, the location is significant in terms of buddy- and friend relations. Whether the children are able to walk to see those they wish to see or not is very important. The lack of locations and places to be that are suitable for children of that age group keeps some of the children at home, whereas other children spend time in places that are not recommended, but children try out and challenge both themselves and the adult world.

At the end of year 6 in school, the children prepared for the change that is entailed in starting year 7. Some changed schools, others remained in the same school as before, but in other premises, and they were all getting new classmates. They all looked positively on the changes and the time ahead of them in year 7. They felt that they in certain situations were taken seriously and were becoming someone to be reckoned with. This is emphasised in the construction procedure regarding the new classes in year 7, in that children in year 6 were allowed to hand in requests for which of the old classmates that they wished to continue on with. They were given the notion that their choice would influence how the school classes were put together.

However, in year 7 a sense of frustration began to arise. The new school situation was not working as the children had expected it to. The newly established school classes seemed, for example, to be “too chatty” and were once again reorganised. What the children had wished for was by this time of no value, and no consideration was taken, said the informants, regarding their own request. The new classmates in the new school classes were difficult to get to know, and there was not enough time to establish new relations. School assignments required hard work and several of the young people felt that they were exhausting themselves. In the pressured situation that arose, the young people felt a need to choose either school or leisure time. Mistrust in adults grew stronger. What was considered by the school to be strategic measures made the young people feel less involved in the decisions around them. The adults did not establish the trust that the young people wished for. Overall, they felt betrayed by the adult world, which did not do enough to make them feel safe, involved and meaningful. The consequence of this was that the young people felt less and less energetic. When there is not a climate that feels meaningful, the collective work together with people your own age becomes a threat to the individual. Being in a collective in which you feel alone is, in my opinion, a threat to democratic goals.

The following year, when the young people had started year 8 in school, the situation was the same for most of the informants. Only one of them had managed to establish new buddy relations in the new school, and one had gained a buddy via a hobby. Other than that, the young people had naturally got to know their new classmates, but had not established any new buddy relations. They had had the illusion of acquiring new buddies when meeting new people.

What the young people expressed in this last year of the data collection strengthened my opinion that their identity try-out is an ongoing process. The fact that they are young means everything to these children. It is your self-knowledge, self-esteem and self-confidence that are tested in all situations. This testing of identity entails fitting in so that one feels confirmed and needed. Young people know the value of having buddies to enrich their lives outside their families. They all have a need to discuss life as they know it, and also life that is unfamiliar to them. For this they require “significant others”, the meaningful others. They need those whom they can establish relations with, and for these young people that entails creating meaning. Formation of meaning occurs in a relation

in which you are allowed to be someone, listened to, respected, liked, and where there is mutuality. The opposite is also evident, that if you test your identity in a void without relations there is no meaning, and you need to find alternative solutions.

Relations could be considered equal to agreements, and for young people that wish to have friends there are a number of rules to abide by. Contracts are formed together with others in different ways depending on the people involved. If they are in need of buddies, they will do precisely what we all do in similar situations, i.e. try to adjust the best way possible. Some young people accept the contract although they wish to do different, whereas others choose to break free. Among my informants there were examples of both. Based on these contracts, the contents of which are either openly expressed or implied, other “outsiders” are nevertheless shut out, which was also obvious from my study. The group, which could consist of two or many individuals, may be a strength and an asset, but also marked by selfishness and abuse of power. The group’s design may be a great hindrance for other young people who wish to join the group.

Because of the others in the group, children must accept being scrutinised, assessed and then possibly accepted. For many children this is hard work. The group determines if you are good enough or not. The group tests the child’s self-image, self-esteem and self-confidence. Since everyone has a uniqueness about them that has been shaped by the social surroundings, their prerequisites are tested in the group that they will belong to. According to Guggenbühl (1998), groups of people the same age confront children and young people with the realities that are human existence. Intrigues, betrayal, and fear that are part of the group give them knowledge about themselves and others. Yet from the worst characteristics of the group one also gains experience on how to solve conflicts. This is a social learning situation that could never be accomplished in an entire school class. Consequently, as I have established in my study, close relations form and reform the individual in a different way than if he or she were only to be part of a collective, a school class.

Discussion and didactical implications

How to use a concept and what that concept entails became a central part of my study. When I talked about friends as a concept, for me it entailed that children establish relations with people their own age. However, this turned out to be a concept of the adult world, since children and young people do not discuss friends but rather if they have or have not got buddies. Children/young people described the concepts friend, comrade and buddy in different ways, which means that these concepts for them have different characters. A friend is someone who is rather far off, somewhat distant, a friend for life. A comrade is part of a collective, one of many, for example classmates. A buddy is someone whom you are close to, that you establish a special relation with. From this viewpoint, I tried to establish what it means to be a buddy. For children, a buddy is someone

who cares, who asks for you, someone who wants me to be around. Buddies do not “speak ill” about each other; they are kind and generous, giving, helpful and want the best for each other. Buddies share things, they want someone to confide in, and they share a common viewpoint and trust each other. Together with buddies children exchange experiences and learn things. For the informants, who at this stage are in the transitional phase between childhood and youth, the time for informal learning processes together with buddies is “vital”. To be a buddy and to have one was, during leisure time or in school, a way to create meaning that was needed for testing one’s identity and for the socialisation process. Buddy relations are a basic need for the general human well-being in the lives of the informants.

In my theoretical starting-points I have reasoned about human beings *becoming* someone in relations with other people. That you as a social being need confirmation and that this must be offered in an understanding communication between people. The terms and relations between individuals and society are for young people essential parts of their lives (comp. Mead, 1976; Asplund, 1972; Habermas, 1987; Ziehe, 1984).

Based on the results of my study, I would like to conclude with some didactical implications intended mainly for institutions such as schools and after-school recreation centres. From my point of view, pedagogical practice is a context defined by development of knowledge in a more traditional sense, as well as socialisation processes. Hence, the main issues of didactics include both these aspects on, in this case, school and after-school recreation centre’s operations. Choosing the content (what) entails, from a socialisation perspective, content that may increase the establishment of relations. Thus, the contents of mathematics, Swedish or nature science may more or less contribute to the socialisation of children/young people in a community. Problem solving in groups in mathematics enforces the socialisation process more than, for example, learning algorithms; process writing in Swedish develops an understanding for your own and other’s thoughts than individual spelling practices; and discussions about the diversity in nature may lead to better understanding of other people’s arguments than learning species. The choice of methods (how) includes methods that may promote buddy relations. The question of why is the critical aspect that you constantly need to ask yourself when working pedagogically. To look on didactics as something integrative, i.e. that the questions of what, how and why are united, gives consequences when it comes to making didactical choices in pedagogical practice (cf. Fritzell, 2004). The questions I am asking are: Why do these structures look the way they do? How could you promote healthy buddy relations?

First of all I would like to point out that the adult has a responsibility in the pedagogical context, although all adults in a wider sense are responsible for the establishment of relations for children and young people. According to this study, to have buddies is of vital importance for the life quality of children and young people. Children and young people adhere to adult structures and ar-

rangements, and therefore adults must make an effort to understand what relations mean for children.

For pedagogues, the knowledge about processes of different kinds is an important asset in one's occupation. Fritzell (1999) writes that pedagogy is a practical reality between people, starting from the individual's learning and creation of identity, to the processes that integrates the individual in the culture and society. The essence of pedagogy is in this case the relationship between individuals and society. Buddy relations are part of the creation of identity, and thus given particular weight in pedagogical practice. To learn is ultimately about what it means to become and be individual. Fritzell (*ibid.*) writes, moreover, that the didactical content in school also concerns the social relations between its participants, and that learning is very much about basic terms for the young people's participation in society.

The children/young people in this study have understood that social relations are necessary. They have learnt this, partly, from adults when they were younger, but the older they become, the more they realise that this is part of their personal responsibility, part of the young people's personal learning processes. Children/young people experience that there are not adults present in school or in their leisure time that care about their buddy relations. They express this in a similar manner when they claim that adults should act based on personal experience when it comes to bullying. Children/young people maintain that adults are only onlookers who make decisions. For the children, the adults are people who see but do not act, who have not establish relations on the same terms.

By looking at identity and the testing of identity from a relational point-of-view, as something created in the interaction with the environment, the responsibility of adults is to establish relations between themselves and the children, as well as to create good terms for the establishment of relations between children. The adult is always responsible for the quality of this relation. As an adult, you are responsible for taking active responsibility in the relation process, meaning that the adult cannot be in total control of the situation, but should possess the knowledge that relation processes are unpredictable. In the process of establishing relations the adult cannot, as in many other cases, claim to know more than the child. Of course, the adult has much more experience when it comes to establishing relations than children, but this knowledge could not and should not be used as a tool of power. The symmetry between adults and children may be created via a mutual curiosity between the two. The adult is curious about the child or youth's manner of creating lasting relations, and the child is in turn curious to know about the adult's experience from establishing relations. Such learning processes, that include the adult as well as the child, follow different patterns than those we are used to. It is a learning process that gives children, young people and adults in school a real opportunity to understand and know who they are, which may lead to formation of meaning for the individuals. This approach when it comes to seeing the establishment of relations as a learning process is particularly important in the teacher training programme. If we are to effectively deal with warn-

ings about alienation and bullying, adults in school must be equipped to give support to children and young people in the process of establishing relations.

In the study about buddy relations in after-school recreation centres (Ihrskog, 1993), children in the first and third year depended on the recreation instructors in the centres to help them with their buddy relations when they were arguing or had no one to spend time with. Children in junior-level classes felt safe and pleased with the support from the adults, but this was not the case in the years 6, 7, and 8. In higher education levels the children/young people feel that the adults do not offer support in their friendships, and certainly not their buddy relations.

This study shows that young people have to turn to other young people in order to understand themselves and the surrounding society. The children and young people have the answers to the question about how one is assessed as an individual. Hence, the professionals must work actively with the group as a pedagogical tool. Children and young people need professional help to create dynamic group processes that promote ethical and democratic reasoning, and which may help to deal with moral dilemmas in a healthy manner. It is difficult to understand the learning processes in a group on your own.

That children and young people, as this study shows, feel “lonely” inside the collective is not acceptable. The professional adults must take responsibility to make sure that all children are part of some form of community. The young people that are “left to their fates” will search out other communities. Such communities may be located in squares, kiosks or parks. This is where subcultures may arise, not always for the best, and can be seen as efforts to become part of a community. All in all, the adult world often fails to help the young people in this study, which makes them very vulnerable. Perhaps one of the most important missions of the teacher training programme is to create an awareness of the needs of children and young people when it comes to belonging to a community.

When one looks at buddy relations from a child’s perspective, it becomes obvious that they long for and try to establish meaning with others. At the same time, you see how excluded they become in their efforts to maintain this togetherness. They are not satisfied simply with friends, but wish to have buddies whom they can share their experiences with; in the mutuality and trust created in buddy relations they become someone who is reckoned with and needed. This study shows that children and young people’s experience of collaboration with and confirmation by others is made up of temporary encounters. In order for the development of identity to be fruitful, you need to feel security and trust in your relations. When you know more about children’s every-day life you learn that they establish a vast amount of relations on many levels, such as in the home, school, leisure time, or extra-curricular activities. The question becomes where the children, and mainly the young people, receive confirmation so that their self-image and self-confidence develops.

The responsibility of the professionals in schools is to develop the children's intellectual, personal and social skills. Today's schools have goals and intentions that schools have not had before. However, it is not only the fixed time in school that creates learning processes, but also children and young people's leisure time is about creating meaning, which should be taken under consideration as a didactical implication of the teacher training programme. The fact that children and young people are constantly participating in learning processes that are important for their identity development is important knowledge for pedagogues.

Referenser

- Alanen, L. (1990) . Rethinking Socialization, the Family and Childhood. In P. Adler., A. Adler., P. Mandell., N. Cahill (eds.), *Sociological Studies of Child Development. A Research Annual*. Vol. 3. pp 13-28. Greenwich, Connecticut/London.
- Alver, B. G. (1995) . På stram line mellem etiske forskningsidealer og praksis. *Nord Nytt* 60. 5-23.
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1998) . *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1986) . *Utvecklingsökologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1999) . *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books.
- Andersson, G. (1998) . Barnintervju som forskningsmetod. *Nordisk Psykologi*, 50 (1), 18-41.
- Andersson, G. & Hollander, A. (1996) . Om barns rätt och barns bästa. I *Barnet i den sociala barnvården*. (CUS). Stockholm: Liber.
- Andersen, P. Ø. (2000) . Troværdige fortolkninger? I P.Schultz Jörgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Arendt, H. (1986) . *Människans villkor*. Göteborg: Daidalos.
- Aries, P. (1973) . *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlunds.
- Arnstberg, K-O. (1997) . *Fältetnologi*. Stockholm: Carlssons.
- Asplund, J. (1972) . *Sociologiska teorier: studier i sociologins historia*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Asplund, J. (1987) . *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Barnombudsmannen. (1997) . *Barndom sätter spår*. Rapport från barnens myndighet. Stockholm.
- Barnombudsmannen. (1999) . *Å sen tycker jag*. Rapport från barnens myndighet. Stockholm.

- 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.
- Berg, L-E. (1975) . Medvetandets uppkomst: En tolkning av G. H. Meads socialpsykologi. I L-E. Berg., A. Boglind., A. Leissner., T. Månsson & H. Värnlund. *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bjerrum-Nielsen, H. & Rudberg, M. (1991) . *Historien om flickor och pojkar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, E. (1997) . *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.
- Björklid, P. (1982) . *Children's outdoor environment: a study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology*. Lund: Liber Gleerup.
- Björklid, P. (1992a) . *Barn – miljö – samspel. Barns medinflytande, utemiljö och trafiksäkerhet*. Stockholm: HLS.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1992) . (red.). *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS.
- Bliding, M. (2004) . *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. (Göteborg studies in educational sciences, 214). Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Blumer, H. (1969) . *Symbolic Interactionism. Perspektiv och metod*. Los Angeles: University of California.
- Brembeck, H. (1992) . *Efter Spock. Uppfostringsmönster idag*. Göteborg: Etnologiska föreningen.
- Bronfenbrenner, U. (1979) . *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2002) . *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bäck-Wiklund, M. & Bergsten, B. (1997) . *Det moderna föräldraskapet. En studie av familj och kön i förändring*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Calander, F. (1999) . *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education 80). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Cederblad, M. (1984) . Barnets första krets. I K. Aronsson, M. Cederblad, G. Dahl, L. Olsson & B. Sandin. *Barn i tid och rum*. Malmö: Liber.
- Christensen, P. H. (2000) . Etik och taktik i forskning med børn. I P.Schultz Jörgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.

- Coie, J. D. & Koepl, G. K. (1990) . Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. I S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in childhood* (pp 309-337). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. (1985) . *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex Publishing Company.
- Corsaro, W. (1997) . *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. (2000) . Early childhood education, Children's peer cultures, and the Future of Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 89-102.
- Croona, Gill. (2003) . *Etik och Utmaning. Om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Växjö Acta Wexionensia 28. Växjö universitet.
- Dencik, L. (1995) . Valfärdens barn eller barns välfärd? I L. Dahlgren & K. Hultqvist (red.), *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dencik, L., Bäckström, C., & Larsson, E. (1988) . *Barnens två världar*. Stockholm: Esselte Studium.
- Denzin, N. K. (1989) . *The Research Act. A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey, U.S. Prentice-Hall.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2000) . *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (2:a rev upplagan). Stockholm: Liber.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982) . *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund: Liber.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1996) . *Vardagslivets etnologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M., & Thörn, H. (1999) . Den postkoloniala paradoxen, rasismen och "det mångkulturella samhället". En introduktion till postkolonial teori. I C. Eriksson., M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Filosoflexikonet. (1988) . *Filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö*. J. Hartman. (red). 423. Stockholm: Forum.
- Fornäs, J. (1989) . Linjer i ungdomskulturen. I J. Fornäs., H. Ganetz & T. Holmqvist (red.), *Tecken i tiden. Sju texter om ungdomskultur*. Stockholm: Symposion.
- Fornäs, J. (1992) . Navigationer på kulturfloden. Stilskapande som kommunikativ praxis. I J. Fornäs., U. Boethius., H. Ganetz & B. Reimer. *Unga stilar och uttrycksformer*. FUS- rapport, nr 4. Stockholm: Symposion.
- Fornäs, J. (1994) . Sfärernas disharmonier. Om ungdomskultur, makt och motstånd. I J. Fornäs., U. Boethius & B. Reimer (red.), *Ungdomar i skilda sfärer*. FUS-rapport nr 5. Stockholm: Symposion.

- Fornäs, J. (1995) . Ungdom, kultur och modernitet. I J. Fornäs., U. Boethius., M. Forsman., H. Ganetz & B. Reimer (red.), *Ungdomskultur i Sverige*. FUS-rapport nr 6. Stockholm: Symposion.
- Fritzell, C. (1996) . Pedagogical split vision. *Educational Theory*. 1996, vol. 2, nr. 46, 213-216.
- Fritzell, C. (1999) . *Om pedagogikens värdeorientering och integrativa uppgifter*. Växjö: Acta Wexionensia
- Fritzell, C. (2004) . Ett bildningsdidaktiskt perspektiv. I L. Fritzén (red.), *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö: Acta Wexionensia, nr 53/2004.
- Fritzén, L. (1998) . *Den pedagogiska praktiken janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: University Press.
- Fritzén, L. (2003) . Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrativ helhet. *Utbildning och demokrati*. 2003, vol. 12, nr 3, 67-88.
- Frønes, I. (1995) . *Among Peers. On the meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gardell, H. (2002). Kamratgruppen blir betyget på om man duger. (Artikel om Maud Ihrskogs pågående avhandlingsarbete). Växjö: Smålandsposten 02-04-23.
- Garpelin, A. (1997) . *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Garpelin, A. (1998) . *Skolklassen som ett socialt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A. (2003) . *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Geertz, C. (1973) . *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1991) . *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glöckler, M. (1997) . *Makt i mellanmänskliga relationer*. Järna: Telleby Förlag.
- Goldinger, B. (1986) . *Tonårstiden*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Goldinger, B. & Magnusson, G. (1988) . *Fem år av ditt liv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Grenholm, C-H. (1992) . *Protestant work ethics: a study of work ethical theories in contemporary protestant theology*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Guba E.G & Lincoln, Y.S (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin och Y.S Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. Califonien: Sage.
- Guggenbühl, A. (1998) . *Våldets kusliga fascination*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gulbrandsen, L. M. (1996) . *Kulturens barn: en utvecklingspsykologisk studie i åtte - ni åringers sosiale landskap*. Oslo: Psykologisk institutt Universitetet.
- Gullestad, M. (1991) . ”Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv?” I *Barn-Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1. 63-65. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Gustafson, K. (1998) . *Bilder av vänskap - att studera vänskap bland barn*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Habermas, J. (1984) . *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Vol. 1. Boston: BeaconPress.
- Habermas, J. (1987) . *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason*. Vol. 2. Boston: BeaconPress.
- Habermas, J. (1995) . *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hall, S. (1999) . Kulturell identitet och diaspora. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. 231-234. Nora: Nya Doxa.
- Halldén, G. (1994) . Familjen ur barns perspektiv. *Socialvetenskaplig tidskrift. FORSA: Förbundet för forskning i socialt arbete*. 2/3, 103-113. Lund.
- Halldén, G. (2003) . Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 12-23. Göteborgs universitet.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1993) . *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hannerz, U. (1982) . Delkulturerna och helheten. I U. Hannerz, R. Liljeström & O. Löfgren.(red.), *Kultur och Medvetande. En tvärvetenskaplig analys*. Akademitratur förlaget.
- Hansen, M. (1999) . *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis
- Harris, J R. (2001) . *Myten om föräldrars makt. Varför barn blir som de blir*. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa (SFPH).
- Hartman, S. G. (1988) . Problemformulering och metodval. I M. K. Jensen (red.), *Interview med børn*. Rapport 88:9. København: Socialforskningsinstituttet.

- Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (1995) . *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber utbildning.
- Hermerén, G. (1996) . *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Swedish Science Press.
- Heurlin – Norinder, Mia. (2005) . *Platser för lek, upplevelser och möten. – Om barns rörelsefrihet i fyra bostadsområden*. (Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 77). Stockholm: HLS Förlag.
- Holte, R. (1984) . *Människa Livstolkning Gudstro*. Lund : Doxa.
- Holmlund, K. (1996) . *Låt barnen komma till oss: förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå universitet.
- Hylland Eriksen, T. (1999) . *Kulturterrorismen. En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nora: Nya Doxa.
- Höjlund, S. (2001) . *Barndom mellem born og professionelle*. Esbjerg: Syddansk Universitet og Århus Universitet.
- Ihrskog, M. (1993) . *Barns tankar om kamrater - en studie på fritidshem*. Göteborgs universitet: Pedagogien.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998) . *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenner, H. (2004) . *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber.
- Jensen, B. (2002) . Tilrettelæggelse af undersøgelser, der inddrager børn som respondenter- med afsæt i konkrete eksempler. I D. Andersen & M. H. Ottosen.(red.), *Børn som respondenter. Om børns medvirken i survey*. 77-98. København: Socialforskningsinstituttet.
- Johansson, E. (1999) . *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg studies in educational science, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Johansson, E. (2003) . Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 42-57. Göteborgs universitet.
- Johansson, I., m.fl. (1993) . *Skolbarnsomsorg. Förutsättningar, inriktning och metodiskt arbete*. (2:a upplagan). Stockholm: Liber Utbildning.
- Johansson, J-E. (1985) . *Från arbetsstuga till fritidshem: Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G., Palme, M. (1993) . *Skola-fritid-framtid. En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.

- Kadesjö, C. (1998) . *Att utveckla barns sociala kompetens*. Umeå universitet: Institutionen för psykiatri.
- Kampmann, J. (2000) . Børn som informanter og børneperspektiv. I P.Schultz Jørgensen & J. Kampmann (red.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Key, E. (1995) . *Barnets århundrade*. (4:de upplagan). ABF förbundet/Bildningsförlaget.
- Kjørholt, A. T. (1991) . Barneperspektivet: Romantiske frihetslengsler og nostalgisk søken etter en tapt barndom, eller nye erkjennelsesdimensjoner? I *Barn- nytt fra forskning om barn i Norge*.1. 66-70. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Kjørholt, A. T. (2001) . The participating. A vital pillar in this century? *Nordisk pedagogik. Vol. 21, pp. 65-81. Oslo*.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2002) . *Nonverbal communication in human interaction*. Wadsworth: Thomson learning: USA.
- Kristjánsson, B. (1995) . ”Varandets barndom - (be)varandets barnforskning: Om mötet mellan en föränderlig värld och en statisk världssyn”. I L. Dahlgren, & K. Hultqvist (red.), *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS.
- Kristjánsson, B. (2001) . *Barndomen och den sociala moderniseringen. Om att växa upp i Norden på tröskeln till ett nytt millennium*. Stockholm: HLS.
- Kuhn, Th. (1992) . *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 13 (4), 194-211.
- Larsson, S. (2001). Om generalisering från kvalitativa studier. Bidrag till den 29de kongressen Nordisk Förening för Pedagogisk forskning NFPF mars 2001 Stockholm.
- Larsson Sjöberg, K. (2000) . *Barndom i länkade familjesystem. Om samhörighet och åtskillnad*. Örebro Studies 19. Örebro universitet.
- Lalander, P. (2001) . *Hela världen är din - en bok om unga heroinister*. Lund: Studentlitteratur.
- Lasch, C. (1977) . *Den belägrade familjen*. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Laxvik, T. (2001) . *Bärande relationer*. Stockholm: Fritidsforum.
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.R. (1982) . Problem of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52: 31-60.

- Lieberg, M. (1994) . Att forska om ungdom. I J. Fornäs., U. Boethius., M. Forsman., H. Ganetz & B. Reimer (red.), *Ungdomskultur i Sverige*. FUS-rapport nr 6. Stockholm: Symposion
- Lieberg, M. (1995) . Gallerian i city och kiosken i förorten. Om unga pojkars träffpunkter i det offentliga rummet. I G. Bolin & K. Lövgren (red.), *Om unga män: Identitet, kultur och livsvillkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985) . *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage, cop.
- Lpo94. (1998) . *Läroplan för det obliatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Lund, S. (2006) . *Marknad och Medborgare -elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Acta Wexionensia Nr 82. Växjö universitet.
- Lundgren, B. (1995) . *Den ofullkomliga vänskapen*. Stockholm: Carlssons.
- Markström, A-M. (2005) . *Förskolan som normaliseringspraktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Mead, G. H. (1976) . *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos förlag.
- Moqvist, I. (1997) . *Den kompletterade familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svensk småstad*. Umeå Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. (1996:2) . Utrikesdepartementet. Stockholm: Nordstedts.
- Möller, G. (1995) . *Etikens landskap. Etik och kristen livstolkning*. Stockholm: Arena.
- Nilsen, R. Dyblie. (2000) . *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av socialiseringsprocessen*. Trondheim: NTNU.
- Nilsson, B. (1995) . *Nära Relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson, P. (1998) . *Fritid i skilda världar. En undersökning om ungdomar och fritid i ett nationellt och kontextuellt perspektiv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Nussbaum, M. C. (1990) . *Loves Knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford: University Press.
- Ogden, T. (1995) . *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10-og 13 åringer*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Olsson, L. (1980) . *Då barn var lönsamma: om arbetsdelning, barnarbete och teknologiska förändringar i några svenska industrier under 1800-och början av 1900-talet*. Stockholm: Tiden.

- Patel, R. & Davidsson, B. (1994) . *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, A., Svensson, L., G. & Addo, T. (2003). *Ungdomar i vardagens väv*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, Bo. (1994) . *Forskning och etiska koder*. Nora: Nya Doxa.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003) . Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 70-84. Göteborgs universitet.
- Prout, A. & James, A. (1990) . A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Qvarsell, B. (1988) . Samtal med skolbarn om fritid och masskultur. I M. K. Jensen (red.), *Interview med børn*. Rapport 88:9. Kobenhavn: Social Forskningsinstituttet .
- Qvarsell, B. (1994) . Tillbaka till Peirce? Rapport Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, *Utvecklingspsykologiska seminariet*, 43. Stockholm.
- Qvarsell, B. (2001) . Att forska om, för eller med barn och unga. Vilken är skillnaden? Bidrag till den 29de kongressen Nordisk Förening för Pedagogisk forskning NFPF mars 2001 Stockholm.
- Qvarsell, B. (2003) . Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 101-113. Göteborgs Universitet.
- Qvortrup, J. (1993) . Børns interesser og interesse for børn. *Barn- nytt fra forskning om barn i Norge*, 4, 39-49. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Qvortrup, J. (1994a) . *Børn halv pris*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Qvortrup, J. (1994) . Childhood Matters: An Introduction. In J. Qvortrup., M. Bardy., G. Sgritta. & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. European Centre Vienna. Avebury.
- Qvortrup, J. (2001) . Et sociologoskt perspektiv på bornekultur. I B. Tufte., J. Kampmann., & B. Juncker (red.), *Hvilka børn? Og hvis kultur?* Danmark: Akademisk Forlag.
- Rasmusson, B. (1994) . Barnperspektiv. Reflektioner kring ett mångtydigt och föränderligt begrepp. *Barnombudsmannen*.
- Rasmusson, B. (1998:7) . *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*. Lund: Socialhögskolan.
- Rohlin, M. (1996) . *Skolbarnsomsorg- en samhällsfråga*. Stockholm: HLS.

- Rubin, L. (1987) . *Bara vänner: vad vänskapen betyder i våra liv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rubin, Z. (1980) . *Barns vänskap*. Stockholm : Wahlström & Widstrand.
- Sandin, B. (1986) . *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1800*. Lund: Arkiv.
- Sandin, B. (1991) . Skolan, barnen och samhället. I A.Tham (red.), *Perspektiv på barn och ungdom*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Sernhede, O. (1995) . *Modernitet adolescens & kulturella uttryck*. Göteborgs Universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Socialstyrelsen. (1988:7) . *Pedagogiskt program för fritidshem*. Allmänna råd från socialstyrelsen. Stockholm.
- Sommer, D. (1997) . *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Läroplan för förskolan. Stockholm: Fritzés.
- Stern, D. N. (1977) . *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stern, D. N. (1991) . *Ett litet barns dagbok. Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stern, D. N. (2000) . *The Interpersonal World of the infant*. 2nd ed. New York. Basic Books.
- Sveriges Fritidspedagogers Förening. (1982) . *Program för innehåll i fritidsverksamheten*. Stockholm.
- Swaan, de A. (2003) . *Mänskliga samhällen*. Lund: Arkiv förlag.
- Telhaug, A. O. (1991) . Barneperspektivet i historisk lys. I *Barn- nytt fra forskning om barn i Norge*, 1. 70-72. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.
- Thorne, B. (1993) . *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open university Press.
- Tiller, P-O. (1987) . ”Barnets verden- og forskarens” i *Barn- nytt fra forskning om barn i Norge*, 3. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Tiller, P-O. (1988) . Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. I M. K. Jensen (red.), *Interview med børn*. Rapport 88:9. Kobenhavn: Social Forskningsinstituttet
- Tiller, P-O. (1991) . Barneperspektivet om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn eller omvendt? I *Barn- Nytt fra forskning om barn i Norge*, 1. 72-77. Trondheim: Norsk Senter for barneforskning.

- Trondman, M. (1989) . *Rocksmaken. Om rock som symboliskt kapital*. Växjö: Högskola: Rapportserie 2. Beteendevetenskap 10.
- Trondman, M. (2003) . *Kloka möten. Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Unicef. (2003). *The progress of nations*.
- Vetenskapsrådet. (1999). *Forskningsetiska principer för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Westlund, I. (1997) . *Skolbarn av sin tid*. Linköpings Universitet.
- Williams, P. (2001) . *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 163). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wright, M. von (2000) . *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Wrangsjö, B. (1995) . *Tampas med tonåringar. Ungdomsutveckling i ett familjeperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ytterhus, B. (2002) . *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt förlag.
- Ziehe, T. (1984) . Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet. I J. Fornäs, U. Lindberg & O. Sernhede (red.), *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Ziehe, T. (1986) . *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1993) . *Kulturanalyser. Ungdom Utbildning Modernitet*. Stockholm: Symposium.
- Östberg, V. (2001:55) . Vardagen i skolan: arbetsmiljö, vänner och mobbning. I *Barns och ungdomars välfärd. Kommittén Välfärdsbokslut*. SOU 2001:55

Bilagor

Bilaga A

Till berörda Rektorer i Borås kommun

Ang: Forskning om kamratrelationer

Hej!

Mitt namn är Maud Ihrskog jag arbetar på institutionen för pedagogik på Växjö universitet. Min huvudsakliga sysselsättning där är att undervisa blivande lärare i pedagogik och sedan några år tillbaka går jag också på forskarutbildningen.

Mitt intresseområde inom forskningen är barn och ungdomars kamratrelationer. Jag har tidigare gjort en studie om kamratrelationer bland barn som var 7 och 9 år. I denna studie vill jag sätta fokus på 12- åringars kamratrelationer. Jag skriver till er med förhoppning om att få komma till Er skola, till år 5, för att presentera min forskning och för att hitta intresserade ungdomar som eventuellt vill ingå i min undersökning.

Jag hoppas att Ni som rektor kan vidtala berörda lärare och att jag kan ringa Er under vecka 17 för att höra om det passar att jag kommer och i så fall när. Jag har tid till förfogande på dagtid och kan komma till klassen/klasserna när Ni vill, 30 minuter räcker i ett första läge, sedan kommer jag naturligtvis att ta kontakt med föräldragruppen om det visar sig att några av ungdomarna är intresserade. Jag vänder mig till skolorna för att hitta ungdomar som vill ingå i min studie men studien är inte tänkt att göras på skolan, utan i ungdomarnas vardagsmiljö så skolan blir endast en del av det.

Jag hoppas på Din hjälp och är det något som är oklart finns jag på tel. 0470-70 88 06 (arb) 033-13 88 58 (hem) eller e-post: Maud.Ihrskog@iped.vxu.se.

Med Vänliga Hälsningar
Maud Ihrskog

Bilaga B

Hej!

Mitt namn är Maud Ihrskog, jag arbetar vid Växjö universitet som lärarutbildare och studerar också på forskarutbildningen där.

Jag har varit i ditt/era barns klass idag och presenterat mitt forskningsområde som är kamratrelationer. Min studie skall inrikta sig på 12-åringars kamratrelationer. Frågor som kan komma i fokus är vilken betydelse kamrater har, vad man gör tillsammans med kamrater, vilka intressen man har tillsammans osv. Jag besöker nu många skolor för att finna intresserade ungdomar som skulle kunna tänka sig att vilja ingå i min studie. Jag har planerat att intervjua varje barn nu under vårterminen. Sedan har jag tänkt att i början på höstterminen följa barnet på dess fritid, när de är med sina kamrater för att få en bild av barnets vardag. Kanske blir det också en avslutande intervju, beroende på hur mitt materiel har blivit.

De barn som visat sitt intresse idag för att delta i min studie får hem detta brev för att tillsammans med er föräldrar diskutera hur ni ställer er till min förfrågan. Min presentation här kanske väcker frågor, tveka därför inte att ta en kontakt med mig så jag kan besvara era funderingar. Tel till arb. 0470-708806 eller tel till bost. 033-138858.

Om ni skulle finna det intressant att ert barn ingår i min studie, tror jag vi löser den första kontakten bäst genom att ni fyller i nedanstående och lämnar det till klassföreståndaren som sänder det till mig . Efter det sker kontakten direkt, mellan mig och ert barn.

Vänliga Hälsningar

Klipp här.

Mitt namn:

Mitt telefonnummer:

Min adress och postnummer:

Födelsedatum:

Bilaga C

Växjö universitet
Institutionen för pedagogik
Maud Ihrskog

Frågeområde: Levnadsvillkor- Levnadsförhållande

Kan du berätta för mig vem du är !
Vad heter du ? hur gammal är du ?
Vilka ingår i din familj ? Berätta vilka de är ! Hur gamla de är !
Vad arbetar din mamma med ?
Vad arbetar din pappa med ?
Hur bor du ? Hur länge har du bott där ?

Var föddes du ?
Vem tog hand om dig när du var liten?
Har du varit på förskola (dagens, dagmamma)?
Har du varit på fritidshem ?
Kommer du ihåg någon personal på förskolan?
” ” ” några kamrater ” ” ?
” ” ” någon personal på fritidshemmet?
” ” ” några kamrater på ” ?

Kan du berätta för mig hur en vanlig dag ser ut för dig. Från det att du vaknar hemma hos dig och vad som sedan sker under hela dagen och kvällen ända fram till att du går och lägger dig !
Tider för dagen.
Matvanor.

Relationer. Vilka umgås du med/ träffar vid frukost- på väg till skolan- under lektionen- på rasten- i matbespisningen- på väg hem- hemma- vid middagen- vid fritidsaktiviteter- på kvällen- vid läggdags.

Skolan- hur sköter du den?
Vilka uppgifter sköter du bäst/ sämst?
Vad är viktigt för dig i skolarbetet?
Tycker du att du är duktig i skolan? På vad?
Tror du att någon annan, kamrat eller vuxen tycker likadant om dig?
När tycker du att du lär dig mest när du arbetar ensam eller när du samarbetar?
Varför?
Vilka samarbetar du helst med? Varför?
Hur går det till när ni bestämmer hur ni skall göra er uppgift?
Händer det att du hamnar i konfliktsituationer i skolan? På lektion eller utanför.
Med vem vuxna -kamrater? Hur löser du konflikterna?

Visar du dina känslor för andra människor?
Vilka känslor visar du?
För Vem? Hemma; i skolan; på fritiden; ihop med kamrater?
Vilka känslor har du svårt att visa? Varför?

Vilka kamrater räknar du som dina kamrater?
Har de andra kamrater? Hur länge har ni känt varandra/varit kamrater?

Frågeområdena handlar om levnadsvillkor, levnadsförhållande. De villkor och den existens som de vuxna format utifrån sina levnadsförhållande, som även utgör barnens villkor. Vilka de vuxna är, vilken utbildning de har, vilket yrke, i vilka sammanhang de ingår i samhället socialt och kulturellt.

Inom frågeområdet ingår också så som jag ser det olika kompetenser.

Kompetenser som kan ses som kunskap, färdigheter och kapaciteter inom olika områden. De kompetenser som jag ser ligger till grund här är:
Kognitiv kompetens; att aktivt skapa mening och struktur, intellektuell förmåga, ambition, kreativitet, handling genom språk och tanke.

Social kompetens; att kunna samspeka, utveckla relationer och att kunna upprätthålla vänskaps och kamratrelationer. Ett interpersonellt perspektiv; självbild, självkänsla och att förstå sig själv.

Emotionell kompetens; Bekräftad- bekräftelse, tillit till sig själv och till sin omgivning. Att uttrycka känslor och att våga visa dem, att förstå dem och att kunna hantera dem. Att kunna förstå andras känslor, att känna empati. Skilja mellan känsla och handling.

Bilaga D

Till berörda föräldrar, angående studien om kamratrelationer.

Hej!

För ett år sedan när ditt/ert barn gick i år 5 var jag intresserad av att få kontakt med barn som kunde tänka sig att vara med i min studie om kamratrelationens betydelse för 12 åringar. Under året som gått har vi haft kontakt på lite olika sätt och det är mycket givande. Jag har intervjuat barnen som är 10 stycken om vilka de är och vilka kompisar de har. Jag har gjort skolbesök för att se hur de har det i skolan hur relationerna mellan ungdomarna är. Jag har också mött dem på sin fritid där de visat mig skolvägen och vilka platser de besöker i sitt bostadsområde, så jag kan relatera mig till deras närmiljö. Vissa barn har jag också besökt på fritidsaktiviteter. En ide som vi kom på var att vi skulle brevväxla för att få till stånd lite mera tankar om fritid och kamrater och det är väldigt inspirerande. Det är så långt vi har kommit nu och min förhoppning är att brevväxlingen skall fortsätta ett tag till. Jag har sedan för avsikt att intervjua ungdomarna en gång till när höstterminen har startat och de gått en tid i sin nya klass och skapat nya kamratrelationer.

Jag skall sedan utifrån denna information skriva om kamratrelationer mera generellt men vilka barn som ingått i studien kommer inte att framgå. Mitt mål med detta arbete är en avhandling så det är en lång väg kvar. Men ungdomarna som ingått kommer naturligtvis få information om hur det går.

Med detta brev ville jag informera er föräldrar om vad som skett sen sist och om ni har några frågor, synpunkter eller funderingar är ni välkomna att ta kontakt.

Med Vänliga Hälsningar

Maud Ihrskog

Postadress	Besöksadress	Telefon	Fax	E-post
Växjö universitet	Pelarplatsen 7	0470-70 80 00 (vx)	0470-77 48 08	Maud.Ihrskog@iped.vxu.se
Institutionen för pedagogik		0470-70 88 06 (dir)	0470-77 49 08	iped@iped.vxu.se
SE - 351 95 Växjö				

Frågor att utgå ifrån till den avslutande intervjun.

Vi vuxna har en viss sorts erfarenhet med oss men du som är 14 år har en annan erfarenhet och därför skulle jag vilja att du berättar hur det är att vara ung idag?

Vad är det som är bra?

Vem tycker du är viktigast för dig?

Hur skulle du tala om för någon annan vem du är?

Hur tycker du att det känns att vara någons kamrat?

Tycker du det är någon skillnad att vara någons kamrat i skolan eller på fritiden?

Vilken betydelse tror du det har för dig som individ att du har kamrater?

Vad tror du att det har för betydelse för dig som individ om du har kompisar eller inte?

Gör du någon skillnad mellan begreppen vän kompis kamrat?

Tror du att dina kompisar behöver dig?

Känner du att dina kompisar behöver dig?

Vet du någon i din klass som är ensam?

Är det någon skillnad då att vara en kompis i skolan och på fritiden?

Hur lär man sig hur man skall uppföra sig?

Hur lär man sig om moral och etik hur vet man vad man skall göra och inte göra?

Hur lär man sig demokratiska värderingar?

Har ni tillfälle i skolan att diskutera era "ungdoms problem" eller så?

Finns det något organiserat när ni skall lära känna varandra i klassen?

Har du fått nya kompisar i sjuan?

Tycker du att det finns några vuxna på fritiden eller i skolan som främjar kamratskapet?

Ser du ungdomsprogram på tv? Vilka?

Läser du tidningar? Vilka?

Finns det lokaler eller något i ditt område där du kan träffa andra ungdomar?

Hur vet du något om hur andra 14 åringar eller ungdomar har det utanför din egen krets i Sverige eller så?

Hur ser du på mode och stil?

Hur ser dina framtidsplaner ut, vad vill du jobba med?

Vilket program tänker du dig på gymnasiet?

Institutionen för pedagogik
Maud Ihrskog

Bilaga F

Till berörda föräldrar, angående studien om kamratrelationer.

Hej!

Ert barn är med i min studie om kamratrelationens betydelse.

I mitt förra brev till er beskrev jag vilken kontakt barnen och jag hade haft under det året.

Under detta år som gått har brevväxlingen fortsatt för de flesta som jag hoppades och det har varit mycket givande. Jag har naturligtvis ändrat formuleringen barn till ungdom under året också. Under hösten 2001 har jag träffat ungdomarna för så som jag har planerat det, den avslutande intervjun.

Ni har varit vänliga nog att gett ert medgivande till att släppa in mig i ert hem eller till att ungdomarna har varit med i mitt hem. Ni har också hjälpt till för att ungdomarna och jag skulle få tid för att mötas, eller för att vi skulle hitta varandra på våra mötesplatser. Jag vill tacka er för att jag har fått "låna" era ungdomar och det förtroende som ni gett mig.

Nu återstår skrivandet för min del och jag hoppas att jag skall kunna belysa kamratrelationens betydelse på ett lika meningsfullt sätt som ungdomarna gjort för mig. När jag kommer till slutet av mitt avhandlingsarbete, kommer ungdomarna att få besked om det.

Med Vänliga Hälsningar

Maud Ihrskog

Postadress	Besöksadress	Telefon	Fax	E-post
Växjö universitet Institutionen för pedagogik SE - 351 95 Växjö	Pelarsplatsen 7	0470-70 80 00 (vx) 0470-70 88 06 (dir)	0470-77 48 08 0470-77 49 08	Maud.Ihrskog@iped.vxu.se iped@iped.vxu.se

Acta Wexionensia

Nedan följer en lista på skrifter publicerade i den nuvarande Acta-serien, serie III. För förteckning av skrifter i tidigare Acta-serier, se Växjö University Press sidor på www.vxu.se

Serie III (ISSN 1404-4307)

1. *Installation Växjö universitet 1999. Nytt universitet – nya professorer. 1999.* ISBN 91-7636-233-7
2. *Tuija Virtanen & Ibolya Maricic, 2000: Perspectives on Discourse: Proceedings from the 1999 Discourse Symposia at Växjö University.* ISBN 91-7636-237-X
3. *Tommy Book, 2000: Symbolskiften i det politiska landskapet – namn-heraldik-monument.* ISBN 91-7636-234-5
4. *E. Wåghäll Nivre, E. Johansson & B. Westphal (red.), 2000: Text im Kontext,* ISBN 91-7636-241-8
5. *Göran Palm & Betty Rohdin, 2000: Att välja med Smålandsposten. Journalistik och valrörelser 1982-1998.* ISBN 91-7636-249-3
6. *Installation Växjö universitet 2000, De nya professorerna och deras föreläsningar. 2000.* ISBN 91-7636-258-2
7. *Thorbjörn Nilsson, 2001: Den lokalpolitiska karriären. En socialpsykologisk studie av tjugo kommunalråd (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-279-5
8. *Henrik Petersson, 2001: Infinite dimensional holomorphy in the ring of formal power series. Partial differential operators (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-282-5
9. *Mats Hammarstedt, 2001: Making a living in a new country (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-283-3
10. *Elisabeth Wåghäll Nivre & Olle Larsson, 2001: Aspects of the European Reformation. Papers from Culture and Society in Reformation Europe, Växjö 26-27 November 1999.* ISBN 91-7636-286-8
11. *Olof Eriksson, 2001: Aspekter av litterär översättning. Föredrag från ett svensk-franskt översättningssymposium vid Växjö universitet 11-12 maj 2000.* ISBN 91-7636-290-6.
12. *Per-Olof Andersson, 2001: Den kalejdoskopiska offentligheten. Lokal press, värdemönster och det offentliga samtalets villkor 1880-1910 (Doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-303-1.
13. *Daniel Hjorth, 2001: Rewriting Entrepreneurship. Enterprise discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES (doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-304-X.
14. *Installation Växjö universitet 2001, De nya professorerna och deras föreläsningar, 2001.* ISBN 91-7636-305-8.
15. *Martin Stigmar, 2002. Metakognition och Internet. Om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-312-0.
16. *Sune Håkansson, 2002. Räntefördelningen och dess påverkan på skogsbruket.* ISBN 91-7636-316-3.
17. *Magnus Forslund, 2002. Det omöjliggjorda entreprenörskapet. Om förnyelsekraft och företagsamhet på golvet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-320-1.

18. *Peter Aronsson och Bengt Johannisson (red)*, 2002. Entreprenörskapets dynamik och lokala förankring. ISBN: 91-7636-323-6.
19. *Olof Eriksson*, 2002. Stil och översättning. ISBN: 91-7636-324-4
20. *Ia Nyström*, 2002. ELEVEN och LÄRANDEMILJÖN. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-351-1
21. *Stefan Sellbjer*, 2002. Real konstruktivism – ett försök till syntes av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-352-X
22. *Harald Säll*, 2002. Spiral Grain in Norway Spruce (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-356-2
23. *Jean-Georges Plathner*, 2003. La variabilité du pronom de la troisième personne en complément prépositionnel pour exprimer le réflexi (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-361-9
24. *Torbjörn Bredenlöv*, 2003. Gestaltning – Förändring – Effektivisering. En teori om företagande och modellering. ISBN: 91-7636-364-3
25. *Erik Wångmar*, 2003. Från sockenkommun till storkommun. En analys av storkommunreformens genomförande 1939-1952 i en nationell och lokal kontext (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-370-8
26. *Jan Ekberg (red)*, 2003. Invandring till Sverige – orsaker och effekter. Årsbok från forskningsprofilen AMER. ISBN: 91-7636-375-9
27. *Eva Larsson Ringqvist (utg.)*, 2003. Ordföljd och informationsstruktur i franska och svenska. ISBN: 91-7636-379-1
28. *Gill Croona*, 2003, ETIK och UTMANING. Om lärande av bemötande i professionsutbildning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-380-5
29. *Mikael Askander*, 2003, Modernitet och intermedialitet i Erik Asklunds tidiga romankonst (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-381-3
30. *Christer Persson*, 2003, Hemslöjd och folkökning. En studie av befolkningsutveckling, proto-industri och andra näringar ur ett regionalt perspektiv. ISBN: 91-7636-390-2
31. *Hans Dahlqvist*, 2003, Fri att konkurrera, skyldig att producera. En ideologisk kritisk granskning av SAF 1902-1948 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-393-7
32. *Gunilla Carlsson*, 2003, Det våldsamma mötets fenomenologi – om hot och våld i psykiatrisk vård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-400-3
33. *Imad Alsayouf*, 2004. Cost Effective Maintenance for Competitive Advantages (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-401-1.
34. *Lars Hansson*, 2004. Slakt i takt. Klassformering vid de bondekooperativa slakteriindustrierna i Skåne 1908-1946 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-402-X.
35. *Olof Eriksson*, 2004. Strindberg och det franska språket. ISBN: 91-7636-403-8.
36. *Staffan Stranne*, 2004. Produktion och arbete i den tredje industriella revolutionen. Tarkett i Ronneby 1970-2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-404-6.
37. *Reet Sjögren*, 2004. Att vårda på uppdrag kräver visdom. En studie om vårdandet av män som sexuellt förgripit sig på barn (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-405-4.
38. *Maria Estling Vannestål*, 2004. Syntactic variation in English quantified noun phrases with *all*, *whole*, *both* and *half* (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-406-2.

39. *Kenneth Strömberg*, 2004. Vi och dom i rörelsen. Skötsamhet som strategi och identitet bland föreningsaktivisterna i Hovmantorp kommun 1884-1930 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7686-407-0.
40. *Sune G. Dufwa*, 2004. Kön, lön och karriär. Sjuksköterskeyrkets omvandling under 1900-talet (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-408-9
41. *Thomas Biro*, 2004. Electromagnetic Wave Modelling on Waveguide Bends, Power Lines and Space Plasmas (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-410-0
42. *Magnus Nilsson*, 2004. Mångtydigheternas klarhet. Om ironier hos Torgny Lindgren från *Skolbagateller* till *Hummelhonung* (doktorsavhandling). ISBN:91-7636-413-5
43. *Tom Bryder*, 2004. Essays on the Policy Sciences and the Psychology of Politics and Propaganda. ISBN: 91-7636-414-3
44. *Lars-Göran Aidemark*, 2004. Sjukvård i bolagsform. En studie av Helsingborgs Lasarett AB och Ängelholms Sjukhus AB. ISBN: 91-7636-417-8
45. *Per-Anders Svensson*, 2004. Dynamical Systems in Local Fields of Characteristic Zero (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-418-6
46. *Rolf G Larsson*, 2004. Prototyping inom ABC och BSc. Erfarenheter från aktionsforskning i tre organisationer (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-420-8
47. *Päivi Turunen*, 2004. Samhällsarbete i Norden. Diskurser och praktiker i omvandling (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-422-4
48. *Carina Henriksson*, 2004. Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-425-9
49. *Anne Haglund*, 2004. The EU Presidency and the Northern Dimension Initiative: Applying International Regime Theory (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-428-3
50. *Ulla Rosén*, 2004. Gamla plikter och nya krav. En studie om egendom, kvinnosyn och äldreomsorg i det svenska agrarsamhället 1815-1939. ISBN: 91-7636-429-1
51. *Michael Strand*, 2004. Particle Formation and Emission in Moving Grate Boilers Operating on Woody Biofuels (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-430-5
52. *Bengt-Åke Gustafsson*, 2004. Närmiljö som lärmiljö – betraktelser från Gnosjöregionen. ISBN: 91-7636-432-1
53. *Lena Fritzén* (red), 2004. På väg mot integrativ didaktik. ISBN: 91-7636-433-X
54. *M.D. Lyberg, T. Lundström & V. Lindberg*, 2004. Physics Education. A short history. Contemporary interdisciplinary research. Some projects. ISBN: 91-7636-435-6
55. *Gunnar Olofsson* (red.), 2004. Invandring och integration. Sju uppsatser från forskningsmiljön ”Arbetsmarknad, Migration och Etniska relationer” (AMER) vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-437-2
56. *Malin Thor*, 2005. Hechaluz – en rörelse i tid och rum. Tysk-judiska ungdomars exil i Sverige 1933-1943 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-438-0
57. *Ibolya Maricic*, 2005. Face in cyberspace: Facework, (im)politeness and conflict in English discussion groups (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-444-5
58. *Eva Larsson Ringqvist* och *Ingela Valfridsson* (red.), 2005. Forskning om undervisning i främmande språk. Rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004. ISBN: 91-7636-450-X
59. *Vanja Lindberg*, 2005. Electronic Structure and Reactivity of Adsorbed Metallic Quantum Dots (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-451-8
60. *Lena Agevall*, 2005. Valfärdens organisering och demokratin – en analys av New Public Management. ISBN: 91-7636-454-2

61. *Daniel Sundberg*, 2005. Skolreformernas dilemman – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-456-9.
62. *Marcus Nilsson*, 2005. Monomial Dynamical Systems in the Field of p -adic Numbers and Their Finite Extensions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-458-5.
63. *Ann Erlandsson*, 2005. Det följdriktiga flockbeteendet: en studie om profilering på arbetsmarknaden (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-459-3.
64. *Birgitta Sundström Wireklint*, 2005. Förberedd på att vara oförberedd. En fenomenologisk studie av vårdande bedömning och dess lärande i ambulanssjukvård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-460-7
65. *Maria Nilsson*, 2005. Differences and similarities in work absence behavior – empirical evidence from micro data (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-462-3
66. *Mikael Bergström och Åsa Blom*, 2005. Above ground durability of Swedish softwood (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-463-1
67. *Denis Frank*, 2005. Staten, företagen och arbetskraftsinvandringen - en studie av invandringspolitiken i Sverige och rekryteringen av utländska arbetare 1960-1972 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-464-X
68. *Mårten Bjellerup*, 2005. Essays on consumption: Aggregation, Asymmetry and Asset Distributions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-465-8.
69. *Ragnar Jonsson*, 2005. Studies on the competitiveness of wood – market segmentation and customer needs assessment (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-468-2.
70. *Ali M. Ahmed*, 2005. Essays on the Behavioral Economics of Discrimination (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-472-0.
71. *Katarina Friberg*, 2005. The workings of co-operation.. A comparative study of consumer co-operative organisation in Britain and Sweden, 1860 to 1970 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-470-4.
72. *Jonas Sjölander*, 2005. Solidaritetens omvägar. Facklig internationalism i den tredje industriella revolutionen – (LM) Ericsson, svenska Metall och Ericssonarbetarna i Colombia 1973-1993 (doktorsavhandling) ISBN: 91-7636-474-7.
73. *Daniel Silander*, 2005. Democracy from the outside-in? The conceptualization and significance of democracy promotion (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-475-5.
74. *Serge de Gosson de Varennes*, 2005. Multi-oriented Symplectic Geometry and the Extension of Path Intersection Indices (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-477-1.
75. *Rebecka Ulfgard*, 2005. Norm Consolidation in the European Union: The EU14-Austria Crisis in 2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-482-8
76. *Martin Nilsson*, 2005. Demokratisering i Latinamerika under 1900-talet – västern och demokratins fördjupning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-483-6
77. *Thomas Panas*, 2005. A Framework for Reverse Engineering (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-485-2
78. *Susanne Linnér*, 2005. Värderna och villkoren – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-484-4.
79. *Lars Olsson* (red), 2005. Invandring, invandrare och etniska relationer I Sverige 1945-2005. Årsbok från forskningsmiljön AMER vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-488-7.

80. *Johan Svanberg*, 2005. Minnen av migrationen. Arbetskraftsinvandring från Jugoslavien till Svenska Fläktfabriken i Växjö kring 1970. ISBN: 91-7636-490-9.
81. *Christian Ackrén*, 2006. On a problem related to waves on a circular cylinder with a surface impedance (licentiatavhandling). ISBN: 91-7636-492-5.
82. *Stefan Lund*, 2006. Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-493-3.
83. *Ulf Petäjä*, 2006. Varför yttrandefrihet? Om rättfärdigandet av yttrandefrihet med utgångspunkt från fem centrala argument i den demokratiska idétraditionen (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-494-1.
84. *Lena Carlsson*, 2006. Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-495-X
85. *Åsa Gustafsson*, 2006. Customers´ logistics service requirements and logistics strategies in the Swedish sawmill industry (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-498-4.
86. *Kristina Jansson*, 2006. Saisir l'insaisissable. Les formes et les traductions du discours indirect libre dans des romans suédois et français (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-499-2
87. *Edith Feistner, Alfred Holl*, 2006. Mono-perspective views of multi-perspectivity : Information systems modeling and 'The blind men and the elephant'. ISBN : 91-7636-500-X.
88. *Katarina Rutar-Gadd*, 2006. Biomass Pre-treatment for the Production of Sustainable Energy – Emissions and Self-ignition (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-501-8.
89. *Lena Agevall, Håkan Jenner* (red.),2006. Bilder av polisarbete – Samhällsuppdrag, dilemman och kunskapskrav. ISBN: 91-7636-502-6
90. *Maud Ihrskog*, 2006. Kompisar och Kamrater .Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-503-4.

Växjö University Press

351 95 Växjö

www.vxu.se

