



LUND UNIVERSITY

"Alla är ju med alla..."

Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan

Heintz, Maria

2018

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Heintz, M. (2018). "Alla är ju med alla...": Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan . [Doktorsavhandling (sammanläggning), Socialhögskolan]. Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

”Alla är ju med alla...”

Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan

Maria Heintz



LUNDS
UNIVERSITET

DOKTORS AVHANDLING

som för avläggande av filosofie doktorsexamen vid
samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet, kommer att
offentligen försvaras fredagen den 15 juni 2018, kl. 13.15 i Edens hörsal,
Paradisgatan 5H, Lund.

Fakultetsopponent

Robert Thornberg, Linköpings universitet

Organization LUND UNIVERSITY School of Social Work Box 23 SE-221 00 Lund Author: Maria Heintz	Document name			
	Date of issue 15 juni 2018			
	Sponsoring organization			
Title and subtitle: "Everyone hangs out with everyone..." Friendship making and group interactions in school.				
Abstract Social interaction often takes place in groups. The school class is an important group in which children interact. Children spend a large percentage of their day with their classmates in school and classmates are not only co-workers, but also individuals interacting socially as friends. Several studies show that social interaction and friendship in school effect children's wellbeing, academic performance and identity development. Furthermore, the compulsory school is the only mandatory social arena in today's society. For that reason the school has a distinct function as an institution where childhood is regulated and normality and deviation is defined. This implies the teachers to work with children's social interactions. Thus, the understanding of group affiliation and friendship interaction in school is of great importance. The main aim of the thesis is to further the knowledge of children's interactions and friendship making group processes that takes place within a school class. The research questions focused on (a) how children interact within a school class, (b) how children describe these interactions and (c) how children's interaction relate to the school's formal organization. The empirical material was collected inspired by an ethnographic approach. A range of qualitative methods were used: participatory observations, individual and focus group interviews and retrieval of policy documents. The participatory observations were performed in a fourth grade school class of 23 children at the age of 10-11 years. The children were observed and interviewed, both individually and in focus groups during a period of one school year (2011-2012). An interview with the two teachers were also conducted. The analysis was performed from the perspective of interactionism and group psychology with an emphasis on Randall Collins theory of interaction ritual chains. The results in the study shows that children's interactions, understood as friendship making group processes, consist of a chain of interaction rituals. The interaction ritual chains influences both how the interaction between children is performed and how the children's interactions relate to the school's formal organization. Different forms of belonging emerges through the emotional energy generated in the children's interactions. In large group interaction the belonging is understood as a feeling of affiliation with the classmates and the school class as a whole. In small group interaction the belonging is understood as a feeling of togetherness with friends and within the play group. The results pointed out how these two forms of belonging influence the teacher's work with children's social interaction in school. On one hand, the children seem to integrate the school norm "everyone may join" in their large group interactions. On the other hand, the children are seeking the feeling of togetherness and emotional energy that small group interactions with friends generate. This, in turn, creates a tension between the children's interactions and the school's formal organization.				
Key words: Social interaction, children, school, emotional energy, interaction rituals, group processes				
Classification system and/or index terms (if any)				
Supplementary bibliographical information		Language svenska		
ISSN and key title Lund Dissertations in Social Work 53 1650-3872		ISBN 978-91-89604-60-5		
Recipient's notes	Number of pages 264	Price		
	Security classification			

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature

Date 23 april 2018

”Alla är ju med alla...”

Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan

Maria Heintz



LUNDS
UNIVERSITET

Omslagsbild: Nor & Maria Heintz

Copyright Maria Heintz

Samhällsvetenskapliga fakulteten
Socialhögskolan

ISBN 978-91-89604-60-5
ISSN 1650-3872

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2018



MADE IN SWEDEN ■■

Media-Tryck är ett miljömärkt och
ISO 14001-certifierat tryckeri.
Läs mer om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

Förord

Äntligen färdig! Det är en överklig känsla att veta att målet med denna resa faktiskt är inom räckhåll, konkret och bestämt. Det har sannerligen inte varit en spikrak resa dit och det är många jag vill tacka för allt stöd på vägen. Men hur gör jag min ödmjuka tacksamhet rättvisa?

Häromdagen läste jag en bok om kreativitet. Jag bläddrade igenom kapitel med titlar såsom *Att vara kreativ utan att märka det*, *Språket ett fängelse* och *Ångest, depression och kreativitet* som förvisso mycket väl kan representera mina senaste år. Emellertid fastnade jag för ett kapitel som istället gav mig ord för det absolut viktigaste i arbetsprocessen och samtidigt sätter fingret på min forskningsinriktning: *Den kreativa gruppen*.

Denna avhandling hade aldrig blivit till utan de personer som på olika sätt har hjälpt mig i mitt arbete. Philipson (1990, s 118) skriver: ”Genom en aktiv samverkan mellan gruppmedlemmarna kan de rätta frågorna ställas. Gruppens kreativitet kommer därigenom att bli mycket större än summan av de individuella insatserna.”. Under min resa har jag ingått i flera grupper som på flera sätt påverkat min riktning och mina tankar. I dessa grupper ingår många jag vill rikta ett stort och innerligt tack till. Utan er hade det inte blivit en avhandling.

För det första vill jag tacka alla barn och lärare i skolklass Fyran på Mellanskolan. Det är i interaktion med er som denna studie möjliggjordes. Jag är tacksam för att jag fick komma in i er klass och känna mig som minsta möjliga vuxen. Nu är ni nära på vuxna själva! Min förhoppning är att denna bok kan lära barn såväl som vuxna något om hur kamratskapande sker i skolan genom era exempel.

Det är på Socialhögskolan i Lund jag har min akademiska hemvist. Här finns många grupper och individer som stöttat mig under resans gång. Ett

stort kollektivt tack till er alla! Det är genom många, och stundom långa, diskussioner om mitt arbete och hur jag ska komma vidare i processen som den lilla gruppen bestående av mig och mina handledare Kerstin Svensson och Eva Hammar Chiriac har kunnat utvecklas till en kreativ grupp. Det är sannerligen så att aktiv samverkan mellan gruppmedlemmarna leder till att de rätta frågorna ställs. Utan er struktur, ifrågasättande, analytiska blick och ständiga uppbackning hade det inte blivit någon avhandling.

Ett stort tack också till forskargruppen CFWR och Organiseringsgruppen där jag har fått ovärderliga tips och kommentarer när jag har delat med mig av frågor, funderingar eller lagt upp texter för diskussion. Jag vill rikta ett särskilt stort tack till Bodil Rasmusson och Gunvor Andersson för att ha introducerat mig för nya perspektiv och nya världar. Tack också till Gabriella Scarramuzzino som bidrog med kommentarer vid mitt mellanseminarium och till Odd Lindberg, Marie Wrethander, Martin Bergström och Anna Meeuwisse för insiktsfulla kommentarer på slutseminariet. Erika Werner, Eva Johnsson och Ulrika Levander, tack för ångestreduktion, rökpauser och pepp. Tack också till TA-personalen, däribland Carina Olsson, Mats Larsson, Pirjo Linér och Ellinor Weise, som genom praktisk hjälp och många svar underlättat tillvaron som doktorand.

En grupp som har betytt speciellt mycket för mig under åren är doktorandkollektivet. Även om kollektivet bestått av varierande många medlemmar och i olika konstellationer har bara tanken på att tillhöra något större än boken och jag varit till tröst när det känts som oövervinnligt ensamarbete. Om vi så har möts i frustration över en kopp kaffe eller i glädje över en öl har vårt arbete följts åt. Speciellt tack till medlemmarnas i min ”skolklass”: Sara Helmersson, Lotta Jägervi, Åsa Ritenius Manjer, Maria Söderberg, Vanna Nordling, Erik Eriksson och Ann Kristin Lassen. Framåt och uppåt kamrater, framåt och uppåt!

Jag har dessutom haft förmånen att få ingå i det numer upplösta forskarnätverket FOG med bas i Linköping. Det är i FOG min resa påbörjades. Som ”wannabe forskare” deltog jag i många intressanta diskussioner där alla utgick från ett grupperspektiv. Jag hade kommit helt rätt! Efterhand som mitt avhandlingsarbete tog form och min resa från att vara ”wannabe” till att vara ”going to be” forskare påbörjades har medlemmarna i FOG bidragit till viktiga insikter. Tack Stefan Jern, Robert

Thornberg, Camilla Forsberg, Johan Näslund, Karin Forslund Frykedal, Ingrid Hylander, Gunilla Guvå, Michael Rosander, Marcus Samuelsson, Tomas Jungert, Anders Hempel och Sara Vestergren. Ni har alla betytt mycket för mig som person, som gruppmedlem och blivande forskare. Tack också till Eric och Britt Olsson som uppmuntrat mig alltsedan magisterutbildningen. Med engagemang, frågvishet och mustig soppa har ni laddat min energi när jag behövt den som bäst. Både Eric och Stefan Jern har också fungerat som stöd vid mina seminarium. Även om vi stundom tycker helt olika och jag ibland inte ens förstår vart ni är på väg med en kommentar har den mentala hejklack ni utgjort varit till ovärderlig hjälp, inte minst för att inte tappa fokus från grupperspektivet.

Och så till sist, mina nära och kära. Vad vore jag utan er? Lok, Nor och Frej, mina underbara, påhittiga, smarta och fantastiska barn. Ni har gett mig perspektiv på tillvaron, tvingat mig att gå ifrån jobb och vara mamma också. Det tackar jag innerligt för! Bruno, all kärlek till dig. Utan dig hade familjen varit i upplösningstillstånd. Med din orubbliga optimism, din trygghet och föräldraförmåga har vi tagit oss igenom vår största prövning hittills. Jag älskar er alla! Ett stort tack också till mina föräldrar Christina och Lennart som med sitt stöd och värdefulla kommentarer hjälp mig i mitt arbete men framförallt hjälp oss som familj. Tack också till övrig familj, kompisar och kamrater som på ett eller annat vis stöttat arbetet med denna avhandling. Nu har vi fest!

Lund, april 2018

Maria Heintz

*Till Lok, Nor och Frej.
Ni ger mig oändligt med emotionell energi.*

Innehållsförteckning

Kapitel 1 Inledning.....	17
Syfte och frågeställningar.....	19
Tidigare forskning/kunskapsläge.....	20
Barn i forskning.....	21
Kamratskapande	23
Grupprocesser i kamratgrupper och skolklassen	28
I skolan	34
Summering	41
Avhandlingens disposition	42
Kapitel 2 Metod.....	45
Etnografi i skolan – metodologiska överväganden	45
Tillvägagångssätt.....	48
Urval.....	48
Förberedelser och tillträde till fältet	50
Datainsamlingsmetoder	51
Genomförande.....	57
Deltagande observationer	58
Individuella intervjuer	59
Fokusgruppsintervjuer.....	60
Lärarintervju.....	61
Fältantecknande.....	62
Transkriptioner av inspelade intervjuer.....	63
Analys.....	64
Analysprocessen.....	64
Etiska överväganden.....	68
Kvalitetskriterier.....	71
Autentiska situationer.....	72
Tillförlitlighet	73
Överförbarhet	74
Forskarens påverkan.....	74

Kapitel 3 Teoretiska utgångspunkter	77
Ett interaktionistiskt perspektiv	78
Teorin om interaktionsritualkedjor	79
Vad är en grupp?	85
Gruppen som helhet	85
Gruppen som konstruktion	86
Dyader, smågrupper och storgrupper	87
Gruppen definierad	89
Interaktionsritualkedjor som gruppfenomen	90
Individen, situationen och gruppen	90
Att skapa gemenskap	
– interaktionsritualkedjan som gruppprocess	92
Interaktionsritualens kontext och struktur	96
Summering	100
Kapitel 4 Skolan som inramning	101
Skolan som fysisk plats	102
Klass Fyra på Mellanskolan	102
Mellanskolans fysiska miljö	103
Rumslig styrning och social ordning	105
Skolan som institution	108
Fostran, kontroll och ordning	109
Solidaritet, gemenskap och relationsarbete	110
Skolan som socialt sammanhang	112
Livsviktigt – värdegrundsarbete på Mellanskolan	113
Summering och diskussion	
– En skola för alla där alla får vara med	116
Kapitel 5 Rastaktiviteter i storgrupp	119
Storgruppslekar	119
Tjuv och Polis	120
Dunkgömme	122
Storgruppslekar som kedjor av interaktionsritualer	123
Initieringsfasen	124
Lekfasen	128
Gruppstruktur i storgruppslekar	131
Regler och normer i storgruppslekar	131
Dunkgömme	134
Tjuv och polis	136
Roller och status – lekgruppernas inre dynamik	138

Summering och diskussion – Rastaktiviteter med klasskompisar ..	142
Kapitel 6 Rastaktiviteter i mindre grupper	147
Smågruppslekar	147
Redskapslekar.....	148
Rollekar	152
Smågruppslekar som kedjor av interaktionsritualer	153
Initieringsfasen	154
Lekfasen	162
Gruppstruktur i smågruppslekar	164
Den etablerade lekgruppen.....	164
Status och roller i smågruppslekar	
– Intergruppsprocesser i interaktionsritualerna	167
”Anpassa dig eller stå över”	
– Att få komma med i den etablerade gruppens lek.....	169
Summering och diskussion – Rastaktiviteter i kompisgrupper	172
Kapitel 7 Kamratskapande relationer inom skolklassen.....	177
Klasskompisar – ”För alla i klassen är ju kompisar”	178
Kompisar- ”De man brukar va med”	180
Bästisar – ”Man är dubbelt så snällare mot varandra”	184
Summering och diskussion.....	188
Kapitel 8 Styrkan i den emotionella energin	193
Emotionell energi genom symboler.....	193
”Men vi ska spela fotboll, ge hit bollen”	194
Kedjereaktioner genom emotionell energi	198
”Jag ska bara vässa pennan”	199
Konsten att få äta med sina vänner.....	201
”Men då hinner vi aldrig hoppa alla banor”	203
Summering och diskussion.....	206
Kapitel 9 Avslutande diskussion	211
Kamratskapande som grupprocess	212
Interaktionskedjor som grupprocesser.....	212
Olika gruppinteraktioner – olika gemenskaper	213
Gruppinteraktioner ur barnens perspektiv	215
Gruppen som symbol	215
Relationer i skolklassen.....	216
Styrkan i den emotionella energin.....	217
Emotionell energi genom interaktionskedjor	218

Strategier för att behålla sina grupper	219
Avslutande reflektion	220
English Summary	223
"Everyone hangs out with everyone..."	
– Friendship making and group interactions in school.....	223
Introduction: Background and purpose of the thesis.....	223
Research method	225
Theoretical framework	226
Results and discussion.....	227
Conclusion and suggestion.....	228
Referenser.....	231
Bilagor	255
Bilaga 1.....	256
Bilaga 2.....	257
Bilaga 3.....	258
Bilaga 4.....	260
Bilaga 5.....	261
Bilaga 6.....	262
Bilaga 7.....	263

Förteckning över tabeller och figurer

Tabell 1	Studiens datainsamlingsmetoder, fokus och material, s 52.
Tabell 2	Analysprocessen (Fritt översatt från Braun och Clark (2006)), s 65.
Figur 1	Kedja av interaktionsritualer vid storgruppslekar, s 124.
Figur 2	Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ A, s 155.
Figur 3	Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ B, s 157.
Figur 4	Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ C, s 159.

Kapitel 1 Inledning

Social interaktion sker ofta i grupper. För barn är skolklassen en grupp de dagligen interagerar i. Skolklassen och de sociala relationer som skapas i skolan har stor betydelse för barns välmående och framtida sociala interaktioner. Den norske sociologen Ivar Frønes (2011) menar att skolan fungerar skyddande för utsatta barn där relationer, och då särskilt nära relationer, kan fungera som en buffert för utanförskap och kriminalitet. De amerikanska forskarna Sunwolf och Laura Leets (2004) har visat att barn lägger ner omfattande arbete varje dag för att få delta i lek tillsammans med sina klasskompisar och för att få ingå i en kompisgrupp. Ett lyckat inträde i en kompisgrupp har betydelse för barns vardag, men som de amerikanska psykologerna Martha Putallaz och Aviva Wasserman (1990) har visat har ett lyckat inträde i en kompisgrupp på liknande sätt betydelse för barns fortsatta sociala interaktioner och personliga utveckling. Skolklassen och kompisgrupper spelar således en stor roll för barns vardag i skolan.

Den obligatoriska skolan är det enda tvingande gemensamma sociala rummet i dagens samhälle. Den har därför en tydlig funktion som en institution i vilken barndomen regleras och där normalitet och avvikelse definieras (Tallberg Broman, 2009). Lärarna har i uppdrag att arbeta med barns sociala interaktion. Skolans inkluderande värdegrund betonas i såväl Skollagen (SFS 2010:800) som i skolans Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2017a). Skolan ska alltså arbeta förebyggande och aktivt med barns sociala interaktioner och organisera sin vardag därefter.

Både internationell och svensk forskning om barns sociala interaktion i skolan har framför allt fokuserat på exkludering och kränkande behandling. Den finska psykologen Christina Salmivalli har i flera forskningsprojekt studerat skolmobbing (se t.ex. Salmivalli, 1999;

Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009; van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli & Veenstra, 2017). Salmivalli har tillsammans med kollegor åskådliggjort mobbning som ett gruppfenomen och har påvisat vilken betydelse de som står runt mobbarna och den mobbade, så kallade bystanders, har för mobbningsituationen. Den svenska pedagogen Robert Thornberg har därtill i flera studier visat att mobbning är en social process där grupprocesser och interaktionsmönster i skolklassen har betydelse för förekomsten av mobbning (se t.ex. Thornberg, 2007; 2010; 2015; 2018; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Birberg Thornberg, Alamaa & Daud, 2016). Camilla Forsberg (2016) visar i sin avhandling hur barn och ungdomar själva förstår mobbning och framhåller att mobbning är en process som uppkommer i social interaktion mellan eleverna. Därutöver har flera svenska forskare visat hur barn skapar egna kamratkulturer och interaktionsordningar inom skolkontexten exempelvis genom sina lekar på rasten (se t.ex. Bliding, 2004; Löfdahl, 2014; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009; Wrethander, 2017). Pedagogen Marie Wrethander Bliding¹ (2004; 2017) har exempelvis visat hur barn organiserar sin sociala tillvaro och arbetar med kamratrelationer i skolklassen och därigenom skapar olika kamratkulturer. Emellertid har få studier fokuserat på skolklassen som grupp och på barns kamratskapande gruppinteraktioner däri. Det är vad denna avhandling handlar om, barns kamratskapande grupprocesser i en skolklass.

Skolklassen är en grupp som inte är självvald. Den har obligatorisk närvaro samtidigt som den är sammansatt av skoladministrationen enkom

¹ I den fortsatta framställningen kommer hänvisning till Marie Wrethander Blidings avhandling ”Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan” (2004) vara Bliding (2004). Det på grund av att forskarens efternamn var Bliding vid tiden för författandet av avhandlingen. Vid hänvisning till den omarbetade versionen av avhandlingen ”Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan” (2017) anges nuvarande efternamn Wrethander.

utifrån ålder på barnen (Peterson, 2009)². Kompisgrupper däremot väljs ofta efter gemensamma intressen och ömsesidiga känslor och värderingar (Abrams, Palmer, Rutland, Cameron & Van de Vyver, 2014; Rabinowitch & Knafo-Noam, 2015). Emellertid är det inte givet att barn delar intressen och värderingar med hela sin skolklass.

Genom att fokusera barns sociala interaktioner som kamratskapande grupprocesser bidrar denna studie till att öka kunskapen om vad som sker mellan barn när barn interagerar inom ramen för skolklassen. Genom att detaljerat studera barnens interaktioner är det möjligt att öka kunskapen om de grupprocesser som ligger till grund för de interaktionsordningar tidigare forskare har framhållit som betydande för barns samspel i skolan. Således fokuseras de positiva krafterna i barnens interaktion och hur barnen genom att interagera i olika grupper skapar olika former av gemenskaper. De olika gemenskaperna har betydelse för hur barnen interagerar både i klassrummet med läraren och ute på skolgården under rasterna. Om barns kamratskapande grupprocesser i skolan och hur barn upplever dem synliggörs kan pedagoger, kuratorer och annan personal i skolan få mer kunskap om och förståelse för barns sociala relationer och kompisgrupper. Om en förståelse för barns upplevda vardag i skolan kan uppnås, kan också skolan på ett bättre sätt arbeta utifrån Skollagen, Barnkonventionen och då också barns bästa.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att fördjupa kunskapen om, och förståelsen för, de kamratskapande gruppinteraktioner som sker inom en skolklass. Syftet är att utifrån barns interaktion i, och beskrivningar av, skolklassen och kompisgrupper inom skolklassen öka kunskapen om vad

² Även om skolan och dess administration tar hänsyn till tidigare gruppkonstellationer i exempelvis förskolan är en central faktor för placering i en skolklass ålder på barnet. Trots att valfrihets- och friskolereformerna syftar till att åstadkomma ”största möjliga frihet för barn och föräldrar att välja skola” (Prop. 1991/92:95, s. 8) är andelen elever i landet som går i fristående grundskolor ca 15 procent (Skolverket, 2017b). Skolverkets (2012) studier visar att de reella valmöjligheterna inte är de samma för alla elever vilket innebär att de flesta barn fortfarande går i den skola som ligger närmast geografiskt.

som sker mellan barn i de grupprocesser som uppkommer när barn interagerar inom ramen för skolan.

För att uppnå syftet har studien väglett av följande frågeställningar:

- Hur interagerar barn i en skolklass?
- Hur beskriver barn samspelet med varandra?
- Hur förhåller sig barnens interaktion till skolans formella organisering?

Tidigare forskning/kunskapsläge

Genom att fokusera barns kamratskapande grupprocesser i skolan relaterar studien till flera olika forskningsfält. I denna del kommer jag lyfta fram de fyra forskningsfält som jag har tagit min utgångspunkt i och som är av vikt för analysen av barns sociala interaktioner i skolklassen. I det första avsnittet ligger huvudfokus på barnen och hur barn och barndom förstås utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv. I det andra avsnittet belyses kamratskapande och hur forskning beskriver barns vänskapsrelationer. Det tredje avsnittets huvudfokus är grupprocesser. Här belyses forskning om kamratgrupper och dess processer framförallt utifrån skolan och skolklassen som inramning. I det fjärde avsnittet ligger huvudfokus på skolan. Forskning om skolan är omfattande och avsnittet är därför indelat efter tre olika forskningsområden; skolan som institution, barns sociala interaktion under fri lek samt mobbning och exkludering. Alla fyra forskningsfält är omfattande och prioriteringar och val har gjorts utifrån avhandlingens fokus. I varje avsnitt ges därför en översiktlig redogörelse för den forskning som bedrivs inom området samt en mer fördjupad genomgång av forskning som är av särskild vikt för avhandlingen.

Barn i forskning

Syftet med detta avsnitt är att ge en översiktlig bild över hur barn betraktas inom forskning idag. Här presenteras både empirisk forskning och teoretiskt inriktad forskning om barn och barndom med fokus på barndomssociologin som forskningsfält.

Barns perspektiv

Studier om barn och barndom har sedan början av 1990-talet förändrats i och med Barnkonventionens (UNICEF, 2009) ratificering och barndomssociologins intåg. Från att tidigare betrakta barn- och ungdomstiden som en enhetlig och homogen erfarenhetsvärld har synen på barn ändrats. Barn ses idag som sociala och kompetenta individer fullt kapabla att inte bara relatera till andra barn utan som individer som formar sin egen tillvaro (James & James, 2004; Qvortrup, Corsaro & Honig, 2011). Det gör att barns erfarenhetsvärldar betraktas som heterogena och mångfasetterade (Tallberg Broman, 2009). Barndom ses inom barndomssociologin som socialt konstruerad vilket innebär att det inte går att se på barndom som enbart ett biologiskt fenomen (Halldén, 2007; James, Jenks & Prout, 1998; Thorne, 1993). Den svenska professorn i pedagogik Gunilla Halldén (2007) gör exempelvis en distinktion mellan barn och barndom genom att påpeka att begreppet "barn" är tillskriven en årsgrupp medan begreppet "barndom" bygger på kulturella och sociala faktorer. Biologiska egenskaper kan därför betyda olika saker i olika grupper, samhällen och kulturer. Christensen och James (2008) menar att barndom kan sägas vara det samma för alla barn men samtidigt te sig väldigt olika beroende på barnets livssituation.

Med utgångspunkt i Barnkonventionen har barndomssociologin på senare tid haft stort inflytande på sättet att se på barn och barndom i forskning. Den har inte enbart påverkat analysen av barns situationer och vardag utan även påverkat vilka metoder som används (se t.ex. Christensen & James, 2008; Qvortrup et al., 2011). De svenska forskarna i pedagogik Elisabeth Arnér och Britt Tellgren (2006) har exempelvis redogjort för begreppet *barnperspektiv* i relation till *barns perspektiv*. De menar att begreppet barnperspektiv är komplext och svårt att definiera men kan förklaras som när en vuxen försöker se en situation ur barnens synvinkel. Barns perspektiv å andra sidan, är barnens egen uppfattning om hans/hennes liv.

Idag är barns perspektiv ett vedertaget perspektiv att inta vid studier om och med barn. För att nå barns perspektiv har etnografiska studier framhållits eftersom det ger en möjlighet för forskaren att studera barns vardag samtidigt som metoden möjliggör för barnen att friare uttrycka sig och ges en röst (James & Prout, 1997). En annan viktig aspekt är att forskningsmetoderna bör anpassas till och också tas fram tillsammans med barnen vilket ökar deras deltagande i studien. Denna avhandling utgår i linje med barndomssociologin från att barn är kompetenta medskapare av sina sociala interaktioner och relationer.

Barn i socialt arbete

Bodil Rasmusson (1998) var en av de första forskarna inom socialt arbete att använda sig av barns perspektiv på den egna tillvaron i sin avhandling kring barns vardag i en förort. Rasmusson menar att barns tillvaro formas på liknande sätt som för vuxna, det vill säga, i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang och att barn, i samma grad som vuxna, antar olika roller i olika kontexter.

Efter Rasmussons studie har flera avhandlingar i socialt arbete utgått från barns perspektiv där det är barnens/ungdomarnas egna erfarenheter och tankar som är i fokus (se t.ex. Andersson, 2002; Ekberg, 2010; Forsberg, 2005; Harju, 2008; Larsson Sjöberg, 2000; Röbbäck, 2012; Åkerlund, 2017). Det finns också ett uttalat intresse kring barns vardag där fokus bland annat har varit att studera uppväxtvillkor mer generellt (se ex Andersson & Linge, 1997; Bäck-Wiklund & Lundström, 2001; Levidioti-Lekkou, 2006), eller i speciella sammanhang så som inom barnavården (ex. Andersson, 2001; 2008; 2017; Sallnäs, 2000), i socialt utsatta positioner (ex. Berglund, 1998; Harju, 2008; Åkerlund, 2017) eller i speciella familjekonstellationer och familjeförhållanden (t.ex. Björkhagen Turesson, 2009; Källström Cater, 2004; Larsson Sjöberg, 2000; Nordenfors, 2006; Skerfving, 2015). Fokus har således varit på barns levnadsförhållanden i relation till sociala problem, det sociala arbetet eller samhällseliga institutioner såsom behandlingshem eller familjen. Studier har också visat att barn i samhällsvård upplever kompisrelationer som speciellt betydelsefulla och att barnen känner en styrka genom att ha en kompisrelation (Emond, 2014). Hedin, Höjer och Brunnberg (2011) har också pekat på på betydelsen av klasskamrater för barn i fosterhem.

Studien visar att barn i fosterhem upplevde att de kunde lita på klasskompisar och därför ofta vände sig till dem för stöd.

Resultaten från dessa studier indikerar att skolklassen och de relationer som skapas där är betydelsefulla. Med fokus på barn i allmänhet, och inte specifikt utsatta barn, bidrar avhandlingsstudien till att bredda synen på barns livsvillkor i skolan och ökar kunskapen om barns kamratskapande grupprocesser.

Kamratskapande

Syftet med detta avsnitt är att ge en översiktlig bild över forskning om barns sociala relationer. Avsnittet relaterar till avhandlingens empiriska frågeställning om hur barn beskriver samspelet med varandra. Här belyses därför de olika begrepp som omnämns i litteraturen i relation till barns relationer till varandra. Dessutom görs en översiktlig redogörelse för forskning om hur barns vänskapsrelationer påverkar barns vardag.

Kompis och kamrat: begreppsdefinitioner av barns vänskap

På senare år har forskning om barns sociala relationer och vänskap ökat (Øksnes & Greve, 2017). Det finns flera olika benämningar på barns sociala relationer i litteraturen. Bland annat används begreppen kamrater, vänner och kompisar. Den begreppsrikedom som finns ger anledning till en genomgång av de begrepp som mest frekvent används i litteraturen. Den svenska pedagogen Maud Ihrskog (2006) har tydliggjort skillnader mellan kamrater, vänner och kompisar utifrån barns perspektiv. Ihrskog tar i sin avhandling upp begreppen kompisar i relation till kamrater och menar att barn gör en distinktion mellan att vara en kompis och att vara en kamrat. ”Kamratskapet utgör en källa, en grund, där kompisrelationer kan uppstå och bevaras” skriver Ihrskog (2006, s. 14). Vidare visar Ihrskog att barnen talade om kamrater, vänner och kompisar. Kamrat är mest förknippat med epitetet klasskamrat. En vän är någon lite mer i allmänhet, lite längre bort som barnen har många av men som inte är nära. En kompis däremot är någon barnen har en nära relation med, ett delat förtroende. Ihrskog (2006, s. 81) skriver: ”[...] i begreppet kompis finns en innebörd av något betydelsefullt, något alldeles extra.”. En bästa kompis skulle

utifrån Ihrskogs definition kunna betecknas som en mycket nära och betydelsefull kompis där det finns ett starkt delat förtroende.

Vid genomgång av internationell forskning framkommer att begreppet *peer* och *peer relations* oftast används i artiklar som berör barns sociala relationer, framförallt i en skolkontext. På svenska översätts *peer* med jämlike medan *peer group* översätts med kamratgrupp (Berglund, 2011). I relation till Ihrskogs (2006) definition kan *peer* liknas vid barnens beskrivning av vän eller kamrat. Termen *peers* används emellertid något flytande, framförallt *peer relations* som ofta åsyftar en vänskap mellan en grupp barn där barnen inte nödvändigtvis är jämlikar utan snarare jämnåriga, exempelvis klasskamrater. Då *peer* definieras som "one that is of equal standing with another, one belonging to the same societal group especially based on age, grade, or status." (Merriam Webster, 2017) uppstår en viss begreppsförvirring. I skolan är barnen exempelvis omgivna av andra jämnåriga med vilka de umgås. Dock skiljer sig barnen i skolklassen åt vad gäller förmågor, bakgrund och social status.

En annan social relation som beskrivs i litteraturen är vänskap (friendship). I den internationella forskningen återkommer en definition av vänskap som består av tre kännetecken: (a) en ömsesidig tillgivenhet och tycke, det vill säga att varje partner ser de andra och relationen som något roligt och angenämt, (b) en vilja att vara tillsammans samt (c) att relationen är frivillig, det vill säga varken obligatorisk eller påbjuden (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor & Booth-LaForce, 2006; Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008). Denna definition kan sägas vara en mer detaljerad beskrivning av hur barnen talar om kompisar i Ihrskogs (2006) avhandling. Rubin, Fredstrom och Bowker (2008) menar att de flesta kompisrelationer uppstår mellan barn som är lika varandra på olika sätt. Likheten skapar en känsla av att vilja vara tillsammans och om känslan är ömsesidig ses relationen som något roligt och angenämt. En betydelsefull aspekt av definitionen av vänskap är också att en vänskapsrelation är självvald. Det är därför värt att beakta hur barn relaterar till varandra i en skolklass som inte är en självvald grupp.

Den norska barnforskaren Randi Dyblie Nilsen (2017 s. 72-73) har studerat barngrupper i förskolan (som utifrån barnens perspektiv inte heller är självvalda grupper) och hon använder begreppet "vi-gemenskap".

Begreppet relaterar till en form av relation mellan barn som är mer skiftande och situationsberoende än de vänskapsrelationer som beskrivs ovan. Hon poängterar liksom Rubin, Fredstrom och Bowker (2008) att vi-gemenskap och vänskap grundas på frivillighet. Nilsen (2017) menar att samspel mellan barn måste betraktas som sociala och relationella fenomen som skapas av aktiva barn. Nilsen anser vidare att känslan av att ha något gemensamt, vilket kan vara att dela intressen eller vara tillsammans om samma sak, är centralt. Genom att barnen interagerar tillsammans får det delade intresset eller saken en speciell betydelse för barnen, de känner en samhörighet. Det skapar en vi-gemenskap menar Nilsen. Nilsen framhåller skillnaden mellan vänskap och vi-gemenskap. Vänskap beskrivs ofta som en stabil relation vilket Nilsen med sitt begrepp ifrågasätter. Hon menar att nära relationer är kontextberoende och vi-gemenskap präglas av dynamiska och skiftande relationer. Vi-gemenskap är inte det samma som vänskap men vänskap har inslag av vi-gemenskap. Greve (2017) menar att vänskapsrelationer byggs upp över tid. Utifrån det synsättet menar Nilsen (2017, s. 74) att ”återkommande men situationsbestämda vi-gemenskaper kan vara en del av den process som genererar mer långvariga vänskapsrelationer mellan vissa barn som ömsesidigt har valt varandra”. Nilsen ser således vänskap som en process där både samhörighet och ömsesidighet är viktiga delar.

I tidigare forskning framkommer flera centrala beståndsdelar av barns vänskap. Likheter, ömsesidighet, förtroende, närhet och frivillighet är alla viktiga faktorer för att ett kompisskap ska uppstå. Jag menar att skillnaden mellan kompisar och kamrater ligger i förhållandet mellan dessa faktorer. Detta kommer utvecklas och problematiseras i avhandlingen. Vad jag vill poängtera är att kamratskapande är en del i processen då barn söker olika sociala relationer.

Barns vänskapsrelationer

Vänskap värderas högt i vårt samhälle och flera filosofer och forskare poängterar dess vikt för individers välmående (se t.ex. Alberoni, 1984; Blatterer, 2014; Doll, Murphy & Song, 2002; Goswami, 2012; Hilte, 2017; Kohler Flynn, Felmlee, & Conger, 2017; Qvortrup et al., 2011; Øksnes & Greve, 2017). Åtskilliga studier har visat att kamrater är grundläggande för barns utveckling och att sociala relationer påverkar barns identitetsskapande (se t.ex. Frønes, 2011; McGloin, Sullivan &

Thomas, 2014; Richmond, Mermelstein & Metzger, 2012). Qvortrup, Corsaro och Honig (2011) menar exempelvis att vänskapsrelationer och kompisgrupper till stor del påverkar barnens upplevelse av sin vardag. Vänskapsrelationer blir dessutom speciellt centrala för barn och ungdomar när de börjar frigöra sig från sin familj (Fehr, 2000; Parks, 2007). Doll, Murphy och Song (2002) menar att vänskapsrelationer då fungerar som en buffert för stress och förändring. Frønes (2011) menar också att nära relationer i skolan kan fungera skyddande för utsatthet, utanförskap och kriminalitet. Flera av de nyare studierna om vänskap betonar betydelsen av att ha kompisar för barn med olika psykiatriska diagnoser såsom autism (se t.ex. Neysa, Carter, Stephenson, & Sweller; 2016; Taheri, Perry & Minnes, 2016) och depression (Stefanek, Strohmeier & Yanagida, 2017). Forskarna påpekar svårigheterna för dessa barn att skapa vänskapsrelationer och hur det påverkar dessa barns välmående. Inom förskoleforskning har små barns vänskapsrelationer fått ökad uppmärksamhet de senaste åren (Øksnes & Greve, 2017). I antologin ”Vänskap” presenterar Maria Øksnes och Anne Greve (2017) nordisk forskning om barns vänskapsrelationer i förskolan. Sammantaget visar forskningen att sociala relationer och särskilt vänskapsrelationer har stor betydelse för barns utveckling och välmående.

Den kontext vänskapsrelationen återfinns i är också av stor vikt för hur den uttrycks och definieras (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Corsaro, 2018; Thorne, 2003). Den amerikanska sociologen William Corsaro är en av världens mest framstående forskare inom den barndomssociologiska forskningen. Corsaro (2018) menar exempelvis att kommunikations- och interaktionsmönster varierar mellan olika kulturella sammanhang och kontexter. Det leder till att vänskap tar sig olika uttryck i de olika sammanhang och att innebörden varierar. Vänskap kan ses som en spegel av de värderingar och förhållningssätt som finns hos de vuxna runt barnen och det samhälle och kulturella sammanhang barnen växer upp i. Frønes (2011) har ett globalt perspektiv och menar i likhet med Corsaro att vilken betydelse vänskap får och vilka uttryck det tar sig skiljer sig mellan olika delar av världen. Vänskap påverkas av social klass, lokal kultur liksom allmän och kulturell bakgrund menar Frønes. Kohler Flynn, Felmlee, och Conger (2017) poängterar kontextens betydelse för vänskapsrelationer och kan i sin studie visa att det sociala sammanhanget har stor betydelse för hur vänskap uttrycks. De menar att det behövs fler

studier av den sociala kontexten för att förstå hur vänskap påverkar och påverkas av yttre faktorer. Den svenska professorn i pedagogik Ann-Carita Evaldsson (1993) har studerat olika lokala kulturers påverkan på barns sociala interaktion i en svensk kontext och menar att barnens interaktionsstilar skiljer sig åt mellan skola och fritidshem och de varierar också mellan olika fritidshem. Skillnaden, menar Evaldsson, beror på olikheter i lokala kulturella yttringar. Vänskapsrelationer kan således ta sig olika uttryck i olika länder, i olika skolor och även i olika kontexter inom skolan såsom i klassrummet, i matsalen och på skolgården.

Huruvida vänskap är en dyadisk relation eller om vänskap kan förekomma mellan fler individer är något litteraturen är tvetydig om. Många studier om vänskap definierar vänskap som en dyadisk relation där det ömsesidiga utbytet i relationen poängteras (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Howe & Parke, 2001; Doll, Murphy & Song, 2002). Andra poängterar att vänskap och då också nära vänskapsrelationer kan finnas mellan fler än två individer (Krappman, 1996) och att barn ofta har mer än en vän (ex Furman, 1996). Det finns de forskare som menar att relationer till kamrater verkar på flera nivåer, inbegripande en individuell, en dyadisk och en gruppnivå (Lease & Axelrod, 2001). På den individuella nivån återfinns de personliga egenskaper som en individ för med sig in i en social situation såsom temperament, beteendetendenser och sociala problemlösningsförmågor (se t.ex. Coie, Dodge & Kuperschmidt, 1982; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Den dyadiska nivån karaktäriseras av relationen mellan två individer, som exempelvis mellan bästisar eller kompisar (se översikt av Newcomb & Bagwell, 1995) medan gruppnivån karaktäriseras av interaktioner mellan fler individer vilket inkluderar gruppkomposition, status och medlemskap i en grupp (Lease & Axelrod, 2001).

Jag utgår ifrån att vänskapsrelationer kan finnas mellan fler än två individer. Eftersom det sociala sammanhanget har stor betydelse för hur vänskap uttrycks kan innebörden av det kamratskapande som sker inom skolans kontexter variera mellan olika grupper. Därför är de olika grupper barnen befinner sig i och upplever sig som medlem i centrala i avhandlingens framställning av barns vänskapsrelationer.

Grupprocesser i kamratgrupper och skolklassen

Syftet med detta avsnitt är att ge en översiktlig bild över forskning om kamratgrupper och dess processer. Avsnittet har sin grund i avhandlingens syfte att öka förståelsen för de kamratskapande gruppinteraktioner som sker inom en skolklass. Fokus är på empirisk forskning om hur kamratgrupper väljs, vilken påverkan kamratgruppen har på individen samt hur relationer inom skolklassen förstås. Inramningen för översikten är skolan dels då flera av studierna inom forskningsfältet är gjorda på skolor med skolbarn, dels för att avhandlingens syfte uttalat berör barns kamratskapande i skolan.

Kamratgruppen – lika barn leka bäst

Forskare inom socialpsykologi har länge uppmärksammat att de grupper en individ tillhör starkt påverkar dennes åsikter, attityder och sociala beteende (Festinger, Schachter & Back, 1950; Graham, Kwon & Lease, 2009; Hartup, 1983; Kwon & Lease, 2009). Studier om uppkomsten av grupper har också visat att de som skapar en grupp tillsammans är lika varandra på olika sätt, exempelvis tillhörande samma sociala kategori eller samma åsikter i en viktig fråga (Abrams et al., 2014; Festinger, 1954). Den engelska professorn i socialpsykologi Dominic Abrams med kollegor (2014) konstaterar exempelvis att människor har en benägenhet att söka sig till grupper där medlemmarna har åsikter och färdigheter som överensstämmer med deras.

Kamratgruppers uppkomst och påverkan på barn har inte på allvar uppmärksamrats förrän under början av 2000-talet. Studier har sedan dess visat att barns interaktion i kamratgrupper påverkar många aspekter av barns vardag och inbegriper barns självförtroende (Tarrant, MacKenzie, & Hewitt, 2006), aggression (Laninga-Wijnen et al., 2017; Xie, Farmer, & Cairns, 2003), socialt avvikande beteende (Ellis & Zbaratany, 2007a; 2007b; Haynie et al., 2001), akademisk motivation (Kindermann, 2007; Ryan & Patrick, 2001) och utsatthet för diskriminering och mobbning (Andrews, Hanish, Fabes & Martin, 2014). Den nederländska forskaren i sociologi Lydia Lanninga-Wijnen med kollegor (2017) har exempelvis studerat val av kompisar i relation till popularitetsnormen i skolklassen. Studien visade att det enbart i skolklasser där normen är att aggression är positivt associerat med

popularitet som barnen valde kompisar baserat på likhet i aggression. De amerikanska professorerna i pedagogisk psykologi Allison Ryan och Helen Patrick (2001) har undersökt huruvida kamratgruppen påverkar hur tonåringar presterar. Ryan och Patrick kunde se att barnen drogs till andra barn som liknade dem själva. Resultatet visar att ambitiösa och högpresterande ungdomar tenderar att vara tillsammans och att ungdomar som inte är intresserad av skolan tenderar att vara tillsammans. Kamratgruppen påverkade på så sätt ungdomarnas inställning till skolan.

Kiesner, Poulin och Nicotra (2003) har studerat kamratgrupper i relation till den kontext de återfinns i. De jämförde barns tillhörighet i kamratgrupper i skolan och utanför skolan (i bostadsområdet eller vid utövandet av fritidsintressen). Studien kom fram till att barn väljer kamrater och kamratgrupper med barn som har liknande beteende som de själva i den specifika kontexten. Valet av kamratgrupp är emellertid inte enbart baserat på vad barnen har gemensamt utan även baserat på vad kamratgruppen kan erbjuda i den givna kontexten. Därav kan barn agera olika i olika kamratgrupper och i olika kontexter (jmf Evaldsson, 1993; Kohler Flynn, Felmlee & Conger, 2017). Aboud och Mendelson (1996) menar att barn skapar kamratgrupper på grund av likheter i vad de tycker om att göra och vilka aktiviteter de utför. McGlothlin, Killen och Edmonds (2005) menar på liknande sätt att delade intressen såsom samma hobby eller fritidsaktivitet är mycket viktigt för barn när de väljer kompisar.

Tidigare forskning visar således att valet av kamratgrupp ofta baseras på vad barnen har gemensamt liksom att normerna i kamratgruppen påverkar barnens åsikter och agerande. Genom att studera barns beskrivningar av och interaktion i skolklassen och kompisgrupper inom skolklassen tillför studien en möjlighet att öka kunskapen om de grupprocesser som uppkommer när barn interagerar inom ramen för skolan. Normer är centrala aspekter av en kamratgruppens struktur och är något som avhandlingen ämnar undersöka.

Skolklassen – social acceptans och popularitet

Studier om barns relationer inom skolklassen är till övervägande del gjorda utifrån sociometriskt nomineringar och bedömningar. De sociometriskt klassifikationerna har ofta används för att indexera eller

beskriva ett barns plats inom skolklassen och hur relationerna mellan barnen ser ut (Cairns, Xie & Leung, 1998). I den internationella litteraturen, framförallt i amerikansk forskning, förekommer ett flertal studier som fokuserar social acceptans, popularitet och sociometrisk status som faktorer i barns sociala relationer inom skolklassen (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Sociometrisk status ses ofta som en reflektion av kamratgruppens perception av det enskilda barnet och dess status i kamratgruppen. Det innefattar både social acceptans och popularitet. Mycket förenklat kan sägas att social acceptans definieras utifrån ”mest omtyckt” respektive ”minst omtyckt” nomineringar (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1982). Skilt från social acceptans återger uppfattad popularitet barns sociala status och position. En hög status innebär inte nödvändigtvis att barnet är omtyckt utan det handlar snarare om hur mycket barnet påverkar de övriga i skolklassen (Cillessen & Rose, 2005; Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

Flera studier om barns status i skolklassen pekar på att det är viktigt för barn och unga att uppnå eller upprätthålla en upplevd popularitet (Dawes & Xie, 2017; LaFontana, & Cillessen, 2010; Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2006; Ryan & Shim, 2008; Sijtsema et al., 2009). Exempelvis har LaFontana, och Cillessen (2010) studerat i vilken grad barn och ungdomar prioriterade popularitet i kamratgruppen. I studien skulle deltagarna prioritera olika sätt att hantera sociala dilemman som berörde kamratskap, personlig prestation, att följa regler, romantiskt intresse samt prosocialt beteende. Resultaten visar att yngre tonåringar tydligt prioriterar popularitet framför personlig prestation, romantiska intressen och prosocialt beteende såsom att visa empati för en utsatt jämnårig kamrat. Rodkin med kollegor (2006) har också studerat barns sociala position i relation till medlemskap i kamratgrupper. Resultatet visade att medlemmar i grupper med flera populära medlemmar hade högre position än de som var i grupp med färre populära medlemmar. Forskarna fann också att både flickor och pojkar i populära kamratgrupper hade hög social position i skolklassen. Studier påvisar också att barn söker sig till populära kamratgrupper för sällskap och vänskap (Cillessen & Mayeux, 2004; Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002). Barn som uppfattas som populära har således makt inom kamratgruppen och utstår få negativa konsekvenser när de deltar i socialt avvikande beteende. Engels med kollegor (2017) menar att ungdomars popularitet tillsammans med socialt avvikande beteende

kan hindra skolarbetet och deras engagemang i skolan. Chen, Wang och Cao (2011) menar däremot att det finns ett samband mellan låg status i kamratgruppen och en rad negativa utfall såsom misslyckande i skolan och ungdomsbrottlighet. En förklaring till att barn med låg status misslyckas i skolan är att de tillhör kamratgrupper som inte anser att skolarbete är viktigt (Ryan & Patrick, 2001; Troop-Gordon, Visconti & Kuntz, 2011).

Flera studier har gjorts på intergrupprelationer i skolan (se Aboud et al., 2012; Beelmann & Heinemann, 2014; Tropp & Prenovost, 2008, för översikter). Turner och Cameron (2016) menar exempelvis att skolan är en plats där barn upplever mångfald och kommer i kontakt med barn med olika bakgrund och kamratgruppstillhörighet. Flera forskare menar att mångfalden i skolan har positiv inverkan på barn, bland annat en mer positiv attityd till andra sociala grupper (Aboud & Sankar, 2007; Davies, Tropp, Aron, Pettigrew, & Wright, 2011), ökat prosocialt beteende (Abbott & Cameron, 2014) och mer inkluderande vänskapsrelationer (Bagci, Kumashiro, Smith, Blumberg, & Rutland, 2014; Jugert, Noack, & Rutland, 2011). Emellertid kan mångfalden också ha negativa konsekvenser såsom sämre välmående och akademisk framgång (Brown et al., 2013) och lägre förtroende mellan olika grupperingar inom skolan (Putnam, 2007). Turner och Cameron (2016) menar att den avgörande skillnaden i om mångfalden resulterar i positiva eller negativa konsekvenser för barns sociala relationer är huruvida mångfalden möjliggör positiva intergruppkontakter, det vill säga kontakt mellan olika grupper. Genom att barn spenderar mycket tid i skolan med de barn som går i skolklassen möjliggörs kontakt med barn som inledningsvis inte umgås eller tillhör samma kamratgrupp. Det främjar positiva intergruppskontakter. En orsak till sambandet menar West, Magee, Gordon och Gullett (2014) är att barn genom kontakt med andra upptäcker att det finns likheter dem emellan. Likheter i bland annat åsikter och delade intressen ligger till grund för barns skapande av kamratgrupper (Abrams et al., 2014; Aboud & Mendelson, 1996; McGlothlin, Killen, & Edmonds, 2005). Om barnen i skolklassen upptäcker och upplever dessa likheter stärks kontakten mellan olika grupper. Det möjliggör mer positiva intergruppkontakter och kamratskapande mellan olika grupperingar.

Flera av ovanstående studier är gjorda med sociometriska nomineringar. I svensk forskning används denna typ av undersökningar i mindre utsträckning på grund av att det uppfattas som etiskt problematiskt att alla i skolklassen ska bedöma varandra. Det finns exempelvis en risk att en sådan studie förstärker ett utanförskap. Dessutom visar inte sociometriska studier huruvida barnen upplever sig omtyckta eller om de har kamrater och kompisar på andra håll än i skolan. Flera studier om barns status i skolklassen pekar på att det är viktigt för barn och unga att uppnå eller upprätthålla en upplevd popularitet. Mot denna bakgrund har Dytham Siobhan (2015) i sin avhandling studerat barns upplevelser av popularitet i skolan. Siobhan använder begreppet *relational popularity* för att understryka fenomenets relationella aspekter. Siobhan menar att popularitet inte är något som individen är eller gör utan det är ett kollektivt fenomen som skapas i relationerna mellan barnen. Det finns därmed olika typer av popularitet i olika grupper inom ramen för skolan.

Genom att barn spenderar mycket tid i skolan med de barn som går i skolklassen möjliggörs kontakt mellan barn som inledningsvis inte umgås med varandra eller tillhör samma kamratgrupp. Om barnen i skolklassen upplever likheter stärks dessutom kontakten inom gruppen. Det kan medföra inkludering och kamratskapande inom skolklassen men även medföra exkludering och indelning i olika grupper. Tidigare forskning visar samtidigt att social acceptans och upplevd popularitet har betydelse för barns sociala relationer i skolan. Jag utgår från att popularitet är ett kollektivt fenomen som skapas i relationerna mellan barnen. Det blir därför angeläget att studera skolklassen som grund för kamratskapande och en arena där acceptans och popularitet kan variera mellan olika grupper i olika kontexter. Det är vad jag ämnar göra i denna avhandling.

Processer i kamratgruppen

Kamratgruppen betraktas många gånger mer som en referenspunkt än som själva studieobjektet och forskarna utelämnar ofta processen i kamratskapandet. Kwon och Lease (2009) pekar på vikten av att studera de gruppprocesser som ligger till grund för kamratgruppens påverkan på barn. De har därför studerat social identifiering med gruppen i relation till barns konformitet till kamratgruppens normer. Barn accepterar och följer kamratgruppens normer i större utsträckning om barnet också identifierar sig med gruppen. Abrams, Rutland, Cameron och Ferrell (2007) har också

studerat barns normer i mindre grupper. Barnen fick bedöma jämnåriga (peers) som visade antingen ett lojalt eller illojalt beteende mot gruppen. Resultatet åskådliggör hur barnen använde sin förståelse av lojalitetsnormer för att bedöma andra. Ett starkt engagemang i gruppen ökade exempelvis användandet av gruppens lojalitetsnormer. Resultaten visar att starka lojalitetsnormer i gruppen ökar barns benägenhet att utesluta jämnåriga som uppfattas som illojala mot gruppen. Tidigare studier har också visat att kamratgruppen har stort inflytande och att barn strävar efter att bibehålla en positiv framtoning inför sina kamrater (Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005; Rutland, Cameron, Milne & McGeorge, 2005). Exempelvis visade Nesdale, Durkin, Maass, Kiesner, och Griffiths (2008) hur en exkluderande kamratnorm ökade barnens avsikter att diskriminera medlemmar i andra grupper.

Tidigare forskning av barns sociala relationer visar, liksom studier om kamratgrupper, att en likhet mellan barn har stor betydelse för hur barnen skapar kamratgrupper. Om barn identifierar sig med sin kamratgrupp anpassar de sig i större utsträckning till gruppens normer. Det leder till att kamratgruppen inte enbart påverkar barns åsikter, attityder och beteenden utan också hur de uppfattas av andra barn i fråga om social status och popularitet. Emellertid är det få studier som har fokuserat på skolklassen som grupp och på barnens kamratskapande *grupprocesser* vilket jag ämnar göra i denna studie.

Ett grupperspektiv på barns kamratskapande där deras interaktion detaljerat studeras tillför alltså aktuell forskning ett nytt perspektiv genom att synliggöra de grupprocesser som ligger till grund för barns interaktion i kompisgrupper. Barns kamratskapande grupprocesser är emellertid inte enbart påverkade av de processer som sker inom gruppen utan också påverkade av den kontext barnen befinner sig. Nedan belyses därför det fjärde forskningsfältet, skolan.

I skolan

Syftet med detta avsnitt är att ge en översiktlig bild över forskning om skolan som kontext och institution där barns sociala relationer och interaktion är i fokus. Forskning om skolan är omfattande. Ett urval har därför gjorts utifrån avhandlingens syfte att öka förståelsen för vad som sker mellan barn när de interagerar inom ramen för skolan och att visa på hur barn förhåller sig till skolans formella regler. Här ges dels en översiktlig redogörelse för forskning om skolan som institution och hur skolans normerande praktik påverkar barns sociala interaktioner. Dels en mer fördjupad redogörelse för forskning om barns sociala interaktion under fri lek. Därtill belyses forskning om mobbning, exkludering och kränkande behandling. Eftersom kontexten har stor betydelse för barns sociala interaktion och avhandlingsstudien är gjord i en svensk skolkontext är det framförallt svenska studier om skolan i relation till barns sociala interaktioner som belyses.

Skolan som institution

Skolan har studeras av flera svenska forskare utifrån ett institutionellt perspektiv där skolans normerande och socialiserande uppdrag belysts utifrån att det är i skolan kunskaper, färdigheter, förhållningssätt och värderingar förmedlas och produceras (Peterson, 2009; Tallberg Broman, 2009; van den Berg & Cillessen, 2015). Exempelvis har van den Berg och Cillessen (2015) studerat den fysiska miljön i skolan och konstaterar att den har betydelse för barns möjligheter till social interaktion. Amnå, Englund och Ljungren (2010) menar att den rumsliga styrningen är ett sätt på vilket lärarna kommunicerar skolans regler, normer och värderingar. Tseng och Seidman (2007) betraktar skolan som ett socialt sammanhang med tillhörande regler och normer och visar i sin studie att skolan påverkar hur barnen kan uttrycka sina sociala relationer genom sin normerande praktik. McKeown, Stringer och Cairns (2016) har studerat hur barn placerade sig i klassrummet när de själva får välja och menar att barnen oftast placerade sig utefter grupptillhörighet. Dessutom kunde forskarna se att lärarnas planerade placering snarare hindrade naturliga möjligheter för inkludering och kamratskapande mellan olika grupper än möjliggjord det.

Det finns flera studier som undersökt skolans olika strategier och pedagogiska metoder för att arbeta utifrån skolans värdegrund. Bartholdsson, Gustafsson-Lundberg och Hultin (2014) menar att det finns flera handlingsmöjligheter för att minska problem i klassrummet. Däribland finns både kontrollerande och fostrande strategier. En strategi är kamratmedling³. Ingela Kolfjord (2009) har studerat kamratmedling och hur den påverkar barns relationsskapande. Resultaten visar att det har stor betydelse vem det är som är medlare och hur de löste konflikten. Kolfjord menar att medling både kan bidra till ett gruppklimat i skolan präglad av inkludering och gemenskap och bidra till exkludering och maktförskjutningar mellan barnen i skolklassen och mellan medlarna och de övriga barnen. I relation till skolans socialiserande och normerande uppdrag konstaterar Kolfjord (2009, s. 133) att ”kamratmedling skulle kunna beskrivas som en normerande metod där skolpersonal indirekt genom barnen kontrollerar skolastklimatet”. Camilla Löf (2009; 2011) har istället studerat strategin att införa ett nytt skolämne, ”Livskunskap”⁴. Löf menar att vilka värden som tas upp och etableras är beroende av vilken pedagog som håller i skolämnet. Hon kunde också se att barnen reproducerar de värden som lyfts fram men att de samtidigt omtolkar och utvecklar dem till sina. På så sätt anpassas skolans värdegrund till barnens relationer och sociala interaktion. Det påverkar skolans uppdrag att arbeta med värdegrunden och visar på hur skolans centrala värden transformeras i arbetet med dem.

Robert Thornberg (2007; 2008a; 2008b; 2009) har i flera studier undersökt barns förhållande till skolans regler. Han har bland annat kunnat visa att barnens möjlighet att påverka reglerna är små, men att barnen använder subtila gester för att visa att de motsätter sig regler. Thornberg (2008b) menar att skolans regler speglar vuxnas syn på barn som inkompetenta och belyser den maktasymmetrin som finns mellan barn och vuxna. Samtidigt menar Thornberg att barn inte bara är passiva mottagare utan är aktiva deltagare i den socialisationsprocess som förekommer i skolan. Genom att reflektera kring, värdera och bedöma skolans regler och lärarens

³ Kamratmedling innebär att några barn i var skolklass utbildas till medlare och sedan själva medlar i konflikter mellan skolkamrater bland annat på rasten (Kolfjord, 2009).

⁴ Livskunskap syftar till att skapa ett fungerande socialt sammanhang genom att påtala förhållningsregler och att arbeta med skolans värdegrund under lektionstid (Löf (2009).

interventioner tar de makten över sin vardag i skolan. Johansson, Lindgren och Hellman (2013) menar att det finns en dubbelhet i tolkningen av barns sociala interaktion i förhållande till de regler och normer som omger interaktionen. Forskarna visar att barn testar de omgivande normerna genom exempelvis lek och humor som bryter mot skolans eller förskolans norm. Denna normtestning kan å ena sidan ses som ett lärande av vilka regler som faktiskt gäller. Å andra sidan kan normtestningen ses som en utmaning av rådande normer eftersom barnen tydligt gör handlingar som bryter mot normerna för hur situationen skall genomföras. Genom att bryta mot de vuxenstyrda reglerna synliggörs både normaliteten runt situationen och det som i förhållande till detta normala görs avvikande och som barnen prövar.

Bliding (2004) menar att lärarna i interaktion med barnen både möjliggör och förhindrar barns inbördes kompisrelationer. Bliding menar att barnen och de vuxna i skolan har olika interaktionsordningar, det vill säga olika sätt att samspela och att förhålla sig till inneslutning och uteslutning i barngruppen. Barnen uppfattar inneslutning och uteslutning som normala processer i arbetet med att bli kompisar med varandra, medan de vuxna uppfattar uteslutningsprocesser som uttryck för ett oönskat, kränkande beteende. Skolan med uppdrag att förhindra oönskat beteende, kommer då i konflikt med barnens egen organisering i kompisgrupper.

De normer som uppkommer i skolklassen har potentialen att skapa förutsättningar för att positiva intergrupprelationer kan utvecklas (Nesdale, Maass, et al., 2005). För att undersöka huruvida en inkluderande skolnorm påverkar kamratgruppens inflytande och minskar diskriminering mellan kamratgrupper har Nesdale med kollegor gjort flera studier (McGuire, Rutland & Nesdale, 2015; Nesdale et al., 2008; Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2005; Nesdale & Lawson, 2011; Nesdale, Zimmer-Gembeck & Roxburgh, 2014). Exempelvis fann Nesdale och Lawson (2011) att även om en inkluderande skolnorm kunde leda till mer positiva attityder mot andra kamratgrupper hade en exkluderande kamratgruppsnorm en fortsatt stark påverkan. De Tezanos-Pinto, Bratt och Brown (2010) fann på liknande sätt att norska skolbarn med positiva normer i kamratgruppen också hade mer positiva attityder mot andra kamratgrupper. McGuire, Rutland och Nesdale (2015) fann vidare att en uttalat inkluderande skolnorm ledde till mer positiva attityder

mot andra kamratgrupper, också när kamratgruppen hade en exkluderande gruppnorm. Emellertid visade resultaten också att om barnen behövde förklara sig inför sin kamratgrupp, samtidigt som kamratgruppen har en exkluderande gruppnorm, uteblev den positiva effekten. Forskarna menar att barnens ansvarskänsla inför sin kamratgrupp förstärkte den exkluderande normen i gruppen.

Forskning om, på, i och med skolan har främst varit pedagogernas område och det är också här forskning kring barns vardag ofta återfinns (se t.ex. Bliding, 2004; Dalgren, 2017; Ihrskog, 2006; Jonsdottir, 2007; Michélsen, 2004). Emellertid är många studier av barns samspel med varandra gjorda i förskolan. Exempelvis har Fanny Jonsdottir (2007) studerat barns sociala interaktion och gemenskap i förskolan. Sara Dalgren (2017) har också studerat förskolebarns sociala interaktion i relation till förskolepedagogers arbete. Hon fann bland annat att även små barn som inte behärskar språket deltar aktivt i sociala interaktioner.

Skolan som samhällelig institution, där barns vardag och livsvillkor i stor utsträckning utspelas, har dock sällan belysts inom socialt arbete. Avhandlingar inom socialt arbete med skolan som forskningsfält är få och har fokuserat på elevvård utifrån ett organisationsteoretiskt perspektiv (Backlund, 2007), skolans insatser för elever med behov av särskilt stöd (Isaksson, 2009) samt samarbetet mellan skolan och samhällsvård (Hjelte, 2005; Spånberger Weitz, 2011; Lagerlöf, 2012). Denna avhandling kan därför bidra till forskningen i socialt arbete genom att belysa barns sociala interaktioner i relation till skolan som utgör en stor del av barns vardag.

Interaktioner under fri lek

Studier av barns kamratrelationer har ofta skett genom studier av barns lek (Hellman, 2010; Johansson, Lindgren & Hellman, 2013; Sutton-Smith, 1997; Tullgren, 2004). Flera forskare poängterar att barns sociala interaktion och inbördes relationer synliggörs på ett tydligare sätt i den fria leken än under lektionstid i skolan eller pedagogstyrd verksamhet inom förskolan (Bateman, 2011; Coplan, Ooi & Rose-Krasnor, 2015; Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003; Skånfors, 2010; 2013). Amanda Bateman (2011) menar exempelvis att barn skapar en egen social ordning på skolgården genom att skapa normer och regler i interaktion med varandra. Lovisa Skånfors (2010; 2013) anser att barns sociala ordning

skapas i relation till specifika omständigheter och är därmed flytande och situerade vilket gör att kontexten för barns interaktion har stor betydelse för förståelsen av deras inbördes relationer. Anette Hellman (2010) visar vidare i sin studie att leken består av förhandlingar mellan barnen, vilka formar förutsättningarna och innehållet i leken. Nya händelseförlopp kan godtas, diskuteras eller förkastas av övriga deltagare i leken. Inflytande och rollfördelning förhandlades, vem som passar till vad och vad som borde hända i en given situation. I processen av förhandlande fann Hellman två kritiska moment, tillträde och inflytande (se även Thorne, 1993; Andersen & Kampmann, 1996). Att få tillträde till en viss gruppering, eller att som grupp ge tillträde, innebär för barnen att komma överens om innehåll och rollfördelning i de lekgrupper barnen deltar i (Hellman, 2010). Andersen och Kampmann (1996) menar att normer om ”fungerande lekar” producerar positioner med olika inflytande för barnen att förhandla.

Förhandling av normer mellan barn innehåller ofta inkluderings- och exkluderingsprocesser, inte minst då barn förhandlar om tillträde till lek och om inflytande i leken (Andersen & Kampmann, 1996; Corsaro, 2018; Hellman, 2010; Bliding, 2004). Exempelvis framgick det i Hellmans (2010) studie att barnen använde statusfyllda saker såsom olika populära leksaker eller datorspel för att förhandla sig in i leken, inte minst bland de barn som sällan gavs tillträde. Erika Lundby (2014) undersökte i sin avhandling hur barn uppfattar konsumtion i det sociala livet med kamrater. Resultaten visar att de flesta barn i studien uppfattar konsumtion som ett användbart verktyg för att skapa, stärka och upprätthålla sociala relationer.

I relation till Hellmans resultat att leksaker kan användas för tillträde i lek är Lundbys studie viktig. Speciellt då Hellman (2010) också kunde se att barn med ”tråkiga” leksaker har lägre status och svårt att få tillträde till leken. Vissa barn hade dock lätt att få tillträde till lekgrupper trots att de inte hade med ”roliga” leksaker, eftersom de i stället hade en hög lekstatus. Hög lekstatus innebär att barnet är en ”kompetent” förhandlare menar Hellman. En ”kompetent förhandlare” kan hantera meningsskiljaktigheter, kontrollera aggressivitet och är bra på att förhandla. Denna kunskap är viktig för att ges status och få tillträde till leken. Barn med positionen som en ”kompetent förhandlare” beskrivs också som en ”bra kompis” och som någon som fixar roliga lekar, faktorer

som framkom som viktiga för att få vänner (Hellman, 2010). Om man ges tillträde eller inte, och vilket inflytande och vilken lekposition barnet får, beror på vilken status barnet ges. Hög lekstatus innebär flera vänner i de flesta grupperingar medan låg status i leken ofta innebär att barnet har få vänner.

Eva Johansson (2009) lyfte fram att lekkunskap krävs för tillträde till leken, vid turtagande och i förhandling om lekens utförande. Vidare visade hon att ögonkontakt mellan barnen i förhandlingar är centralt för tillträde till leken. Dessa lekkunskaper förväntas barn lära sig av varandra i de sammanhang då pedagoger drar sig undan vid den ”fria leken”. Charlotte Tullgren (2004) menar att synen på lek som naturligt för barn har en lång tradition i framförallt förskolan och att man länge har betraktat lek som barns naturliga sätt att aktivera sig och visa spontanitet. Hellmans (2010; 2011a; 2011b) studier visar hur en syn på lek som ett naturligt uttryck för barn också förs över till en syn på att barn ”naturligt” och av sig själva kan leka och klara av sociala relationer tillsammans med andra i leken. Det blir problematiskt, menar Hellman, då hennes studier pekar på att barn som inte ”naturligt” kan leka och hantera sociala relationer får låg status i leken vilket medför att de inte får tillträde till leken eller får mindre inflytande i leken om de får delta. Det innebär också att barn med låg status inte får den lekkunskap som Johansson (2009) menar krävs för tillträde i kommande lekar vilket kan bidra till en exkludering av dessa barn.

Tidigare forskning visar således att rastaktiviteter är viktiga att studera eftersom det är under den mer fria tiden det går att skönja barnens inbördes relationer och gruppprocesser. Genom att detaljerat studera barnens interaktion under rasten tillför studien en möjlighet att öka kunskapen om hur barnen formar sina interaktionsordningar. Tidigare studier pekar därutöver på att alla medlemmar i lekgruppen inte har likvärdiga relationer. Status och inflytande är centrala aspekter av en lekgrupps dynamik och är något som jag ämnar synliggöra i avhandlingen.

Exkludering, kränkande behandling och mobbning

Flera forskare som tidigare presenterats har poängterat hur kamratskap och gruppnormer både kan leda till inkluderande och exkluderande interaktioner. Forskning om barns vardag i skolan har till stor del varit inriktad på exkludering, kränkande behandling och mobbning. Alltsedan

publikationen av Dan Olweus bok *Hackkycklingar och översittare* (1973) har det funnits ett ökat intresse för ämnet mobbning i skolan och det har forskats kring mobbning och dess orsaker och verkan i många olika länder. Forskningen har tidigare betraktat mobbning såsom ett klart definierat och individuellt beteende. De senaste 25 åren har dock fokus skiftat från att mobbning ses som ett resultat av barns personliga karaktäristika till att ses mer som ett komplext fenomen som innehåller såväl kontextuella faktorer som grupp-dynamiska förklaringar (se t.ex. Espelage, Holt & Henkel, 2003; Forsberg, 2016; Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Thornberg, 2007; 2010; 2015; 2018).

Seriösa empiriska försök att studera hur gruppen upprätthåller och förstärker mobbning trädde fram under 1990-talet. Studier har visat att eleverna inte enbart är medvetna om mobbningen utan de är även närvarande när den utspelar sig, som så kallade åskådare (bystanders) (O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004; Thornberg, 2010; 2015). Christina Salmivalli med kollegor (1996; 1999; 2004; Sijtsema et al., 2009; van der Ploeg et al., 2017) har studerat olika roller inom mobbningssituationen. De menar bland annat att det vid varje mobbningssituation finns dels den mobbade och den som mobbar, dels de som tittar på, de som hjälper mobbaren samt de som hjälper den mobbade (Salmivalli et al., 1996). Det handlar om en komplex interaktiv process innehållande individens förhållningssätt till omvärlden och gruppen som helhet. Hela grupper är sällan engagerade i en mobbningssituation, utan den drivs av en eller ett par aktiva personer (Thylefors, 1999), det är däremot desto fler som bevittnar den och som mer eller mindre deltar i det tysta (Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996; van der Ploeg et al., 2017).

Enkätundersökningar har visat att elever motsätter sig mobbning och menar att de skulle stoppa mobbning om de såg det hända (Boulton, Bucce & Hawker, 1999). Samtidigt har observationsstudier visat att många elever inte gör något för att stoppa mobbningen (Eslea & Smith, 2000; Henry et al., 2000; Lease, McFall & Viken, 2003). Robert Thornberg (2007; 2010; 2015; 2018; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2016) har i flera studier visat hur elevers roller i relation till mobbning konstrueras i sociala interaktioner, hur de olika aktörerna förklarar

mobbingen och hur skolan som institutionell inramning påverkar mobbingens uppkomst och process. Han visar att barns sociala relationer och interaktion har stor betydelse för uppkomsten, utvecklandet och bibehållandet av mobbing i en skolklass. Camilla Forsberg (2016) presenterade i sin avhandling elevers röster om mobbing. Med fokus på hur eleverna upplever och tolkar olika mobbingssituationer menar Forsberg att barn reagerar situationsbundet på mobbing. Hon poängterar att barnen lägger stor vikt vid att själv få tillhöra ett socialt sammanhang och att de strävar efter att passa in vilket påverkar deras beteende vid mobbingssituationer.

En stor del i hur barn upplever vardagen i skolan beror på de relationer barn har med andra barn och känslan av gemenskap (Ihrskog, 2006; McGloin, Sullivan & Thomas, 2014; Richmond Mermelstein & Metzger, 2012; Tu, Erath & Flanagan, 2011). Bliding (2004) har i sin avhandling studerat elevers relationsskapande och socialisation och hävdar att mobbing är en del av barns inneslutning och uteslutnings-processer. Genom arbetet med relationerna till kompisgruppen utesluts andra från att delta i leken. Denna uteslutning kommer som ett resultat av barnens inneslutningsprocesser. Roland och Galloway (2002) har i sin forskning visat att mobbing, lärares sätt att leda och organisera klassen (t.ex. lärares relationer till eleverna, sätt att bry sig om eleverna och sätt att bedriva lektionsaktiviteter) och klassens sociala struktur (relationer mellan elever, informella normer) har ett samband. Det är således av vikt att förstå hur barns sociala interaktion ter sig även i situationer där mobbing inte förekommer för att till fullo förstå de grupprocesser som förekommer i en skolklass. Avhandlingens syfte att belysa barns kamratskapande grupprocesser kan därför bidra till förståelsen av exkludering och utanförskap.

Summering

Denna avhandling relaterar till flera forskningsfält. Ovan har fyra forskningsfält presenterats. Forskning om barndom ligger till grund för studiens barnperspektiv. Forskning om barns vänskap och kamratgrupper är en central utgångspunkt för att utveckla förståelsen för barns kamratskapande. Studier som utgår ifrån skolan som institution har också

stor betydelse för hur skolan som kontext kan förstås i relation till barnens vardag i skolan. Trots att andra studerat skolan som en arena för samspel både mellan elever och mellan elever och lärare är fokus i de flesta studierna det enskilda barnet/eleven och dennes upplevelse och uppfattning. Barns kompisgrupper har sällan studerats utifrån de gruppprocesser som förekommer i alla grupper och de studier som fokuserar gruppprocesser i barngrupper har framförallt gjorts i förskolegrupper och inte i skolklasser. Att studera grupper och kamratskapande gruppprocesser i en skolkontext kombinerar de fyra forskningsfälten på ett nytt sätt där kunskapsluckan om barns kamratskapande gruppprocesser i skolan kan fyllas.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av nio kapitel. I det första har jag introducerat studiens forskningsfält samt redogjort för syfte och frågeställningar. Jag har också redogjort för tidigare forskning. I kapitel 2, som är metodkapitlet, skildras studiens metodologiska överväganden och genomförande. Kapitlet inkluderar dessutom etiska överväganden och resonemang om hur bearbetning och analys av det insamlade materialet har gått till. I kapitel 3 presenteras de teoretiska utgångspunkterna och avhandlingens interaktionistiska perspektiv. Likaså presenteras de teorier som använts i analysen av studiens material. Det är Randall Collins teori om interaktionsritualkedjor i kombination med gruppsykologiska teorier och begrepp. Kapitel 4 behandlar skolan som kontext och placerar in barnens kamratskapande gruppprocesser i skolan som fysisk plats, samhällelig institution och socialt sammanhang. Kapitel 5 handlar om barnens storgruppslekar under rasten och belyser barnens strategier för att införliva skolans norm om att alla får vara med i lekar. I kapitel 6 belyses barnens lekar i mindre grupperingar som ett sätt att skapa kompisgrupper. Kapitel 7 handlar om hur barnen talar om de sociala relationer de har i skolklassen. Här analyseras och problematiseras begreppen klasskompis, kompis och bästis utifrån barnens perspektiv. I kapitel 8 analyseras styrkan i den emotionella energi som genereras i barnens interaktioner och hur den påverkar barnens interaktioner med exempel från klassrummet,

matsalen och skolgården. I det nionde och sista kapitlet summerar jag avhandlingens huvudresultat och lyfter frågan om hur barns kamratskapande grupprocesser påverkas av och påverkar skolan som kontext i relation till skolans uppdrag att arbeta med barnens sociala interaktioner.

Kapitel 2 Metod

Syftet med denna avhandling är att fördjupa kunskapen om, och förståelsen för, de kamratskapande gruppinteraktioner som sker inom en skolklass. Det kan uppnås genom att *beskriva* och *förklara* de gruppprocesser som uppkommer när barn interagerar i vardagliga situationer i skolan. Studien är en kvalitativ studie med en etnografisk ansats (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Den huvudsakliga metoden för insamling har varit deltagande observationer. Detta betyder att jag deltagit i en skolklass vardag under ett läsår för att på nära håll studera barns interaktion. Fokus har varit att studera barnens interaktioner som gruppprocesser, den mening barnen ger interaktionerna samt hur skolan som kontext påverkar och påverkas av dessa interaktioner.

I detta kapitel kommer de metodologiska ställningstaganden som ligger som grund för valet av en etnografisk ansats motiveras och problematiseras. Därefter presenteras och diskuteras de tillvägagångssätt som användes i studien samt de etiska överväganden som gjorts. Slutligen argumenteras för studiens kvalitet och trovärdighet.

Etnografi i skolan

– metodologiska överväganden

Etnografi betraktas inte enbart som en samling metoder eller tillvägagångssätt, utan också som ett särskilt förhållningssätt eller ansats (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013; Hammersley & Atkinson, 2007). Ansatsen innebär att titta, lyssna och tänka om sociala fenomen på ett visst sätt och innefattar flera metodologiska överväganden i förhållande till hur fenomenet studeras och analyseras. Den etnografiska ansatsen motiveras av att jag vill: (a) utgå ifrån autentiska situationer och miljöer, (b) fokusera

barnens perspektiv, (c) kunna belysa fenomenet från olika infallsvinklar, (d) komma nära barnen och deras vardag för att studera deras interaktioner som processer, samt (e) att kunna se bortom det uppenbara och bakom vad som sägs och görs för att förstå barns kamratskapande gruppprocesser.

Ett första praktiskt ställningstagande var vid vilken skola studien skulle genomföras. Flera forskare som studerar grupper och deras interaktion framhåller värdet av att studera vad som sker i grupper i deras befintliga miljöer (Frey & Sunwolf, 2005; Hammar Chiriac & Einarsson, 2013; Granström, 2004). Frey och Sunwolf (2005) menar exempelvis att det endast är i gruppens befintliga miljö vi kan erhålla kunskap om och förståelse för gruppens användande och tolkningar av symboler. Ambitionen att studera barnens interaktion i deras autentiska situationer innebar att situationerna inte skulle avvika från det vardagliga. Det som skulle iakttas skulle kunna ske oavsett forskarens medverkan (Granström, 2004). Detta ställningstagande innebär en realistisk syn på verkligheten vilken är att det finns en verklighet oberoende av forskarens medvetande (en realistisk ontologi) och att det är möjligt att nå kunskap om denna verklighet genom att studera den (en realistisk epistemologi) (Blumer, 1969/1986; Brante, 2014). En etnografisk ansats utgår ifrån att forskaren är ute i verkligheten bland deltagare i deras förekommande situationer och befintliga miljöer, något som benämns fältarbete (Bryman, 2016; Fangen, 2005; Sjöberg, 2011). Utgångspunkten för den etnografiska ansatsen är således fältarbete i autentiska situationer och befintliga miljöer där jag som forskare försöker förstå och beskriva situationer utifrån människorna i dem.

Forskare inom barndomssociologiska studier har ofta använt sig av etnografi för att studera barns världar med motiveringen att det ger barnen en röst och en möjlighet att bli involverade i forskning (Honig, 2011; James 2011; Qvarsell, 2004). Qvarsell (2004) framhåller också att barnen själva kan förmedla den direkta kunskapen om sin egen tillvaro i vardagen. Kontexten barnen befinner sig i kan synliggöras med ett etnografiskt tillvägagångssätt (Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2009).

Den etnografiska ansatsen karaktäriseras vidare av att många olika datainsamlingsmetoder används inom samma studie såsom observationer, intervjuer, informella samtal och inläsning av dokument (Hammersley & Atkinson, 2007). Denna metodologiska flexibilitet möjliggör en närhet

både till barnen och till det studerade fenomenet. Att kunna studera en skolklass under en längre tid möjliggjorde en förståelse för barns interaktion som processer. Vidare kan en etnografisk ansats med flera olika datainsamlingsmetoder utifrån flera olika perspektiv öppna upp för tolkningar och förklaringar som går bortom det förgivettagna. Kamratskapande grupprocesser är vardagliga skeenden och att studera barns sociala interaktioner och grupprocesser med skolan som kontext innebär att ge sig in i en miljö som många känner igen. Att inte dra förhastade slutsatser eller låta förgivettaganden om ett fenomen, varken från deltagarna eller forskaren, styra fokus i studien eller tolkningar av materialet är viktiga aspekter i en etnografisk ansats, särskilt i välkända miljöer (Hammersley & Atkinson, 2007). Hammersley och Atkinson (2007) skriver:

[...] we think of the ethnographer as simultaneously concerned to make the strange familiar, so as to understand it, and to make the familiar strange, so as to avoid misunderstanding it. (s. 231)

Författarna poängterar själva essensen i att gå bakom det sagda och gjorda. Det som från början kan te sig svårförståeligt och främmande behöver göras förståeligt och välkänt samtidigt som det välkända och tillsynes självklara behöver studeras som om det vore främmande och nytt.

Sammanfattningsvis har ställningstagandet att belysa barns kamratskapande grupprocesser i deras befintliga miljöer i skolan utifrån flera olika infallsvinklar och genom flera olika datainsamlingsmetoder motiverat den etnografiska ansats som ligger till grund för avhandlingsstudien. Det etnografiska förhållningssättet har möjliggjort en närhet till barnen och deras vardag i skolan utifrån deras perspektiv. Det har också bidragit till att se processerna bortom det uppenbara och bakom vad som sägs och görs. Härnäst beskrivs det tillvägagångssätt som användes för att planera och genomföra avhandlingsstudien vilket inkluderar urvalsprocessen, förberedelser och tillträde till fältet, datainsamlingsmetoder samt genomförande, fältanteckningar och analysförfarandet.

Tillvägagångssätt

Urval

Beslutet om var studien skulle genomföras och i vilken skolklass de deltagande observationerna skulle ske följde en urvalsprocess i tre steg. Urvalen utgick från ett strategiskt urval (Denzin & Lincoln, 2017, s. 202), det vill säga ett urval som ligger i linje med det som efterfrågas. Urvalet bestod av att den valda skolan skulle kunna ses som ett exempel på en genomsnittlig svensk skola. Anledningen till strävan efter att finna en så genomsnittlig kommun och genomsnittlig skola som möjligt var att försöka undvika ytterligheterna gällande geografisk placering, socioekonomiska levnadsförhållanden och skolklassens sammansättning. Syftet var istället att utifrån ett exempel ge en inblick i och illustrera barns sociala interaktioner och kamratskapande gruppprocesser i en genomsnittlig skolkontext.

Det första steget i urvalsprocessen var att bestämma i vilken kommun studien skulle förläggas. För att få fram en genomsnittlig kommun användes grundläggande befolkningsstatistik från SCBs databas (Statistiska centralbyrån [SCB], 2011) där sökningar gjordes utifrån kriterierna socioekonomisk bakgrund, medelinkomst, andelen barn 0-18 år med utländsk härkomst och andelen arbetslösa. När ett antal ”medelkommuner” utsetts gjordes nya sökningar i SCBs databas och i Skolverkets databas SIRIS (Skolverket, 2011) utifrån storlek på kommunernas tätorter och skolor i relation till befolkningsstatistiken i kommunen. Efter dessa sökningar minimerades utfallet till två kommuner som var genomsnittliga. Den av kommunerna som låg geografiskt närmast valdes på grund av den praktiska genomförbarheten av studien. I den fortsatta framställningen benämns kommunen Mellankommun.

Det andra steget i urvalsprocessen var att finna en skola som ville delta i studien. Urvalet baserades både på statistiska sökningar och på direkt kontakt med skolorna. En del i urvalet av skola var att besluta om i vilken årskurs studien skulle genomföras och valet av årskurs tog avstamp i tidigare forskning om barns vänskapsrelationer. Flera forskare framhåller att det i 10-11 årsåldern blir viktigare med kompisar och sociala relationer

utanför familjen (Brown & Klute, 2003; Harter, 2012; Knifsend & Juvonen, 2014; Sani & Bennett, 2004; Bliding, 2004). Knifsend och Juvonen (2014) menar bland annat att det är i denna ålder barn börjar förstå och värdesätta nära vänskap och medlemskap i kompisgrupper. Giota (2001) betonar också att de flesta barn från 10 års ålder är i stånd att artikulera sina tankar och uppfattningar och resonera kring sin verklighet. Av dessa anledningar utgår flera tidigare studier av barns vänskapsrelationer i skolan från barn i 10-11 års ålder, det vill säga när de går i årskurs fyra. De sociala relationernas vikt och barns förmåga att resonera om relationer tillsammans med möjligheten att jämföra resultaten från denna studie med tidigare studier ledde till urvalet av årskurs fyra.

I Mellankommun fanns 15 rektorsområden och 11 skolor med årskurs fyra. I ett första skede skickades brev både per post och per e-post till de 11 skolornas rektorer (se Bilaga 1). Efter svar från en av skolorna att de var intresserade av att delta i studien togs telefonkontakt med skolans rektor vilket ledde till en presentation av studien på en av personalens arbetsplatsträffar. Skolan var i kommunal regi och hade en indelning i årskurser från förskoleklass till årskurs sex utifrån ålder på barnen, där barnen började i förskoleklassen det år de fyller sex. Skolan hade två parallella skolklasser i årskurs fyra och efter presentationen av studien på arbetsplatsträffen tog rektorn åter kontakt och meddelande att lärarna för båda skolklasserna var intresserade av att ingå i studien. I den fortsatta framställningen benämns skolan Mellanskolan.

Det tredje steget i urvalsprocessen var att få samtycke från barnen och vårdnadshavarna i de båda skolklasserna i årskurs fyra på Mellanskolan. Under vårterminens sista månad 2011 skickades ett informationsbrev om studien hem till barnen och deras vårdnadshavare och precis innan sommarlovet besöktes skolklasserna (se Bilaga 2). Efter sommarlovet, i augusti 2011, återknöts kontakten med Mellanskolans rektor och de aktuella lärarna i skolklasserna och samtyckesblanketter lämnades ut till barnen och deras vårdnadshavare (se Bilaga 3). Eftersom barnen var minderåriga var studien beroende av att vårdnadshavarna skulle ge sitt samtycke (SFS 2003:460) och under höstterminens första vecka informerades föräldrarna muntligt om studien på ett föräldramöte. Samtliga barn och vårdnadshavare gav sitt samtycke i den ena skolklassen. I den andra skolklassen fanns ett flertal som antingen inte kom in med

samtyckesblanketten eller som avböjde medverkan i studien. Eftersom studien var på gruppnivå och inkluderade deltagande observationer var det av avgörande vikt att samtliga barn gav sitt samtycke till studiens genomförande. Då det var interaktionen mellan barnen som var i fokus var det inte möjligt att enbart observera några barn och bortse från andra. Studien kom därför att genomföras enbart i en av skolklasserna. I den fortsatta framställningen benämns skolklassen Fyran.

Fyran bestod av 23 elever varav 10 flickor och 13 pojkar, men ett av barnen deltog enbart delvis i skolklassen under studiens genomförande. Det fanns två klasslärare, varav klassföreståndaren hade mer ansvar och arbetade heltid medan den andra läraren arbetade deltid i skolklassen. Lärarna var nya för Fyran medan barnen i skolklassen hade gått tillsammans sedan förskoleklass, med undantag för tre barn som tillkommit under föregående år. Jag valde medvetet att inte få mer personlig information om barnen och lärarna än deras förnamn, dels för att analysen genomfördes på gruppnivå och mer information om individen därför inte var motiverad, dels för att hålla deras identiteter konfidentiella.

Förberedelser och tillträde till fältet

Urvalsprocessen var en del av processen av att förbereda studien och få tillträde till fältet vilket är en förutsättning vid en etnografisk studie (Hammersley & Atkinson, 2007; Sjöberg, 2011). Förberedelserna inför studien innefattade även inläsning av forskningsområdet och genomförande av en pilotstudie. Pilotstudien var en observationsstudie av barns interaktion i korridoren på en skola och genomfördes under våren 2009. Syftet med pilotstudien var att se vad som kan vara möjligt att observera av barns interaktion och hur jag agerade och reagerade under observationerna, alltså att medvetandegöra min förförståelse för fältet och min roll som forskare. Rollen som forskare är av betydelse eftersom en central aspekt i en etnografisk ansats är att etablera relationer med deltagarna (Sjöberg, 2011). För att kunna delta i miljön var jag därför beroende av att hantera och utveckla förtroende och tillit samt bli accepterad av både lärare, vårdnadshavare och barn (Corsaro & Molinari, 2008).

Efter de vuxnas medgivande skulle jag så få tillgång till barnens vardagstillvaro. Det var både lättare och svårare. Mottagandet av mig var överraskande lugnt och smidigt på det sättet att barnen syntes vara vana vid att olika vuxna befinner sig i klassrummet och ute på rasten. Intresset från barnen för mig som person var som störst i början vilket visades genom att jag bjöds in till lek på rasterna och att barnen frågade om mig och mitt arbete. Genom att låta barnen styra samspelet med mig fick jag tillträde till deras tillvaro i deras takt och sakta etablerades relationen mellan mig och barnen. Efter ett par veckor var jag en ganska given del av barnens vardag i skolan och jag upplevde mig accepterad. Tiden i skolan präglades av återkommande återtillträden efter uppehåll i observationerna och ställningstagande om hur jag skulle förhålla mig till relationerna mellan barnen och mig. Det var också en balansgång mellan att komma barnen nära och hålla distansen och jag arbetade mycket med att inte bli sedd som en av lärarna. Min strategi och diskussion om tillträde utvecklades under rubriken ”Genomförande”.

Datainsamlingsmetoder

Utifrån studiens etnografiska ansats eftersträvades en empirisk bredd och metodologisk flexibilitet. I avhandlingens syfte och i dess empiriska frågeställningar framträder tre övergripande fokus, på barns interaktion, den mening barnen ger interaktionerna samt på skolans organisering. Det har haft betydelse för datainsamlingen både vid val av metoder och vid genomförandet. Datainsamlingsmetodernas inriktning föranleddes också av ambitionen att ta barnens perspektiv. För att få förståelse för den organisering som ramar in barnens vardag i skolan söktes även till viss del lärarnas och beslutfattares perspektiv.

De datainsamlingsmetoder som användes var (a) deltagande observationer, (b) intervjuer, samt (c) fokusgruppsintervjuer. Deltagande observationer genomfördes i en strävan att få barnens perspektiv för att erhålla kunskap både om barns sociala interaktion och kamratskapande gruppprocesser. För att fånga barnens egna upplevelser och tolkningar av den sociala interaktionen i skolan genomfördes också formella intervjuer och fokusgruppsintervjuer med barnen. Med fokus på skolans organisering utifrån ett lärarperspektiv genomfördes en intervjun med de

båda lärarna i Fyran. Utifrån beslutsfattares och lärares perspektiv studerades därutöver olika formella styrdokument och arbetsmaterial från Mellanskolan. I Tabell 1 nedan sammanfattas studiens datainsamlingsmetoder, fokus samt erhållet material.

Tabell 1.

Studiens datainsamlingsmetoder, fokus och material

Datainsamlingsmetod	Fokus	Material
Deltagande observationer (sept 2011-juni 2012)	Barns interaktion	333 timmars observationer, fältanteckningar Nätverkskartor över skolklassen inbördes relationer samt en nätverkskarta för varje barn
Individuella intervjuer med barnen i skolklassen (oktober-november 2011)	Barns interaktion	20 intervjuer, transkriberade
Fokusgruppsintervjuer (april-maj 2012)	Barns interaktion	5 fokusgrupper 4-5 barn i var grupp, delvis transkriberade
Deltagande observationer (sept 2011-juni 2012)	Skolans organisering	333 timmars observationer, fältanteckningar
Intervju med lärare (juni 2012)	Skolans organisering	1 intervju med båda lärarna vid samma tillfälle. Transkriberat
Inläsning av dokument (sept 2010-dec 2012)	Skolans organisering	Skollagen, Läroplan, styrdokument från Mellanskolan, sekundärmaterial av andra forskare

Huvuddelen av datainsamlingen ägde rum mellan augusti 2011 och juni 2012. Studiens primära datainsamlingsmetod var deltagande observation. Intervjuerna med barnen och lärarna samt fokusgruppsintervjuerna tillkom under tiden på fältet som kompletterande datainsamlingsmetoder. I det följande kommer var datainsamlingsmetod för sig presenteras och diskuteras.

Deltagande observationer

Deltagande observationer är en vanligt förekommande metod inom samhällsvetenskapen och kan sägas utgöra grundmetoden i en etnografisk studie (Fangen, 2005). Ett argument som ofta förs fram som deltagande observationers styrka är att forskaren kommer nära deltagarna i den studerade situationen och kan observera vad människor gör istället för att vara begränsad till vad människor säger att de gör (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

För att beskriva karaktären på avhandlingsstudiens deltagande observationer har Hammar Chiriac och Einarssons (2013) modell över gruppobservationer varit användbar. Deltagande observationer med en etnografisk ansats beskrivs utifrån modellen som *teorigenererande observationer med låg grad av struktur*. Med teorigenererande observationer menas att den empiriska verkligheten bestämmer vad som är av intresse att studera, inte i förväg uttalade teoretiska antaganden. Att studien har en låg grad av struktur innebär att observationerna inte styrs av på förhand utarbetade kategorier eller observationsschema. Istället har observationerna i denna studie utgått ifrån studiens övergripande frågeställningar. För att få en bild av kontexten och skeendena i olika situationer har barnens agerande i vardagen, deras gruppinteraktion och deras kommunikation fått styra fokus för observationerna. Det innebär att nya infallsvinklar dök upp och fokuserade observationerna under studies genomförande.

Förutom kunskapssyn och graden av struktur på observationerna har graden av deltagande betydelse för karaktären på studien. I en studie som utgår ifrån deltagande observationer är det uteslutet att enbart vara observatör utan som Hammersley och Atkinson (2007) påpekar, bara av att befinna sig på fältet per se är forskaren deltagare. Det handlar snarare om hur deltagandet ska se ut. Med stöd i Fangen (2005) tolkar jag ordet deltagande som att forskaren deltar i ett allmänt socialt samspel med sina informanter vilket innebär ett aktivt deltagande utan att observatören behöver utföra samma handlingar som deltagarna. Observatörer som däremot inte alls deltar i det sociala samspelet kan dra uppmärksamhet till sig och ses som avvikare vilket i större grad kan öka observatörens påverkan på interaktionerna i sammanhanget (Fangen, 2005). Alltså var min strategi vid deltagandet i denna studie att jag var med och deltog i det

sociala samspelet och försökte anpassa mig genom att i största mån möjlig följa de sociala reglerna. Samtidigt fanns en medvetenhet om min roll som forskare och begränsningar som vuxen. I början av studien deltog jag i barnens aktiviteter, så som att hoppa Twist eller spela boll. Min klumpighet och ovana gjorde att barnen kunde skratta åt mina försök. I den sortens deltagande fanns något avväpnande vilket gjorde att mina kommande observationer även utan denna form av aktivt deltagande i lekarna underlättades.

Individuella intervjuer med barnen

Efter att ha observerat barnens sociala samspel och interaktioner i tre månader hade jag blivit tillräckligt bekant med både barnen och deras sammanhang i skolan för att fokusera på vissa teman i observationerna. Ett par av dessa teman var ”vad är en kompis?”, ”rastaktiviteter” och ”relationer inom skolklassen”. Att vara lyhörd för barnens egna upplevelser och tolkningar av skolklassen och grupper däri har setts som viktiga aspekter i studien vilket inte till fullo kunde erhållas genom de deltagande observationerna. Därför valdes individuella intervjuer med varje barn för att få kunskap om hur barnen själva talar om kompisar, rastaktiviteter och skolklassen och höra deras egna upplevelser av vardagen i skolan. Skillnaden mellan de mer naturliga och informella samtal som skedde under observationerna och en formell intervju var att jag arrangerade en situation där jag och barnet kunde mötas enskilt. Eftersom strategin vid de deltagande observationerna var att låta barnen bjuda in till lek hade jag inte deltagit i aktiviteter med samtliga barn. Genom intervjun gavs alla barnen möjlighet att förklara händelser som ägt rum och uttrycka sin åsikt om saker som skett. Jag kunde också visa att jag var intresserad av dem alla och att jag såg var och en, något som inte alltid tilläts under observationerna. Att genomföra individuella intervjuer var dock att inta ett individfokus i motsats till studiens övergripande grupperspektiv. Emellertid har intervjuerna med barnen varit ett sätt att genom de individuella barnen nå barnens perspektiv på grupperna i skolan. Ett annat, mer grupporienterat, sätt att nå barnens perspektiv var att genomföra fokusgruppsintervjuer.

Fokusgruppsintervjuer

Fokusgrupper kan sägas vara en typ av gruppintervju där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren (Denzin & Lincoln, 2017; Wibeck, 2010). Vid studier med barn som informanter anses fokusgrupper vara en fungerande metod för att göra barnens röster hörda (Helgeland & Lund, 2017; Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002; Qvortrup, Corsaro & Honig, 2011). Morgan och hennes kollegor (2002) kunde exempelvis se att när barnen samlades i grupp kände de sig mer bekväma och var mer avslappnade än om de hade blivit individuellt intervjuade av en främmande vuxen. Vid forskning om känsliga ämnen, så som kompisar och relationer i skolklassen kan vara, fungerar också fokusgrupper väl. Då kan deltagarna själva välja om de vill sitta tysta vid delar av diskussionen eller om de vill dela med sig av erfarenheter. Att barnen själva diskuterade gjorde att makten försköts från mig som forskaren till gruppen. Tryggheten i gruppen kunde då ge blyga möjligheten att våga prata samtidigt som formatet kunde leda till att barn med stor makt i gruppen kunde ta över diskussionen. Därför var det av vikt att jag, som samtalsledare, såg till att alla blev hörda. Formen passade emellertid syftet med fokusgrupperna som både var att få mer kunskap om hur barnen *i grupp diskuterade* och förde fram sina åsikter, tankar och uppfattningar och att få mer kunskap om hur *interaktionen* ser ut i de grupper jag tolkade som kompisgrupper. Resultatet som erhöles var en produkt av de gruppprocesser som förekom i fokusgrupperna vilket påverkade både vad barnen diskuterade och hur de diskuterade det. Fokusgrupperna möjliggjorde barnens perspektiv i grupp till skillnad från det individuella perspektivet som erhöles vid intervjuerna. Målet var att deltagarna skulle diskutera med varandra med hjälp av de teman som initierades.

Läraryntervju

Som tidigare redovisats och som illustreras i Tabell 1 fanns två övergripande fokus för datainsamlingen. Skolans organisering innefattar lärarnas arbete och som ett komplement till inläsningen av formella dokument och de vardagliga samtal som skedde med lärarna i skolklassen genomfördes därför en intervju med de båda lärarna tillsammans. Lärarna kunde i sin lärarroll ge en bild av barnens interaktioner i klassrummet. Som företrädare för skolan och dess formella organisering samt som

förmedlar av skolans värdegrund bidrog deras upplevelser av kompisgrupper i skolklassen, kamratskapande och sociala interaktioner mellan barnen till att kunna besvara avhandlingens syfte att belysa vad som sker mellan barn när de interagerar inom ramen för skolan. Eftersom intervjun skedde skolårets sista dag hade det också till syfte att avsluta studien och ge lärarna möjlighet att enskilt ställa frågor till mig.

Inläsning av dokument

För att få inblick i skolan som kontext och förstå det sammanhang som ramar in barnens vardag i skolan fordrades också inläsning av de dokument som hade relevans för studien. Skolan är omgärdad av en mängd dokument, både formella och informella, som har en central plats i skolans arbete. Alltså var det av vikt att läsa in de nationella styrdokument som omger skolans verksamhet där beslutsfattare visar sin bild av vad skolan bör göra och hur det skall göras. Det var även viktigt att ta del av och läsa de dokument som styr lärares praktiska arbete med barnens vardag i skolan.

Läsning av dokument skedde i tre perioder där varje period kännetecknades av en viss strategi: (a) bakgrundsläsning för att förstå kontext, (b) återkommande läsning för att fokusera observationer och (c) som ett material för kvalitativ analys.

I förberedelsearbetet inför de deltagande observationerna lästes dels forskningsrapporter, dels olika formella dokument kopplade till skolan på nationell och lokal nivå. Exempel på dokument som lästes var Skollagen, förarbeten och Läroplan (nationell nivå) samt Mellanskolans likabehandlingsplan och skrift för värdegrundsarbete (lokal nivå). Syftet med den periodens inläsning var att orientera mig i forskningsområdet och få kunskap om de lagar och riktlinjer som organiserar arbetet i skolan. Dokumenten återgav framförallt beslutsfattares perspektiv på skolan och utgjorde en bas för förståelsen av skolan som kontext.

Under genomförandet av de deltagande observationerna tillkom andra dokument såsom Fyrans schema, lärarnas veckobrev till barnen och arbetsmaterial som användes i likabehandlingsarbetet. Dessa dokument hade en tudelad funktion där de för det första bidrog till att fokusera observationer genom att visa på händelser som skett, planering av kommande aktiviteter och hur arbetet i skolklassen motiveras. För det

andra bidrog dokumenten till att få förståelse för den kontext barnen befann sig i. Dokumenten återgav framförallt skolans och lärarnas perspektiv på arbetet i skolklassen och de strategier läraren hade för att strukturera barnens sociala interaktion. Efter genomförandet av den fältbaserade studien återgick jag till de formella och de lokala dokumenten utifrån de teman som uppkommit i materialet från observationerna, intervjuerna och fokusgruppsintervjuerna. De dokument som var mest centrala i barnens skolvardag, exempelvis Skollagen och arbetsmaterialet för likabehandlingsarbetet, kodades och tematiserades likadant som övrigt material och ingick i analysen vilket beskrivs ingående senare i kapitlet.

Sammanfattningsvis var studiens datainsamlingsmetoder deltagande observationer, formella intervjuer med barnen och lärarna, fokusgruppsintervjuer samt inläsning av material. Tillsammans har detta bidragit till den empiriska bredd och metodologiska flexibilitet som eftersträvats. I det följande beskrivs genomförandet av studien.

Genomförande

Studien genomfördes i skolklass Fyran under ett läsår (september 2011-juni 2012). De deltagande observationerna utfördes i klassrummet, i matsalen, i idrottshallen, på skolgården och i korridoren. Jag följde alltså barnen vart de gick och där de uppehöll sig under hela skoldagen. Observationerna kom att fördelas på sex perioder om cirka tre veckor per period med 2-3 dagars observationer per vecka. Pauserna mellan observationsperioderna varade mellan en vecka och en månad och uppkom i huvudsak av tre skäl; a) att skolan var stängd på grund av lov- och utvecklingsdagar, b) att tid avsattes för att ta hand om materialet och fokusera kommande observationer, c) att jag hade andra åtaganden på universitetet som tog tid i anspråk. Pauserna mellan observationsperioderna var en förutsättning för att kunna studera det insamlade materialet och göra tentativa analyser vilket fokuserade observationerna. Pauserna möjliggjorde också en balans mellan närhet och distans både ute på fältet och i analysen av materialet.

Deltagande observationer

Fokus för observationerna har varierat under studiens gång. Rastaktiviteter var i fokus genom hela observationstiden och utvecklades med tiden till detaljerade observationer av en grupp barn under en rast, en lek eller rörelser mellan grupperingar. Allteftersom studien fortskred framstod vissa infallsvinklar som viktigare än andra och följdes upp. Exempelvis visade matsalsaktiviteter vara av speciell vikt att studera både för att förstå hur barnen förhöll sig till varandra och till skolans formella regelverk.

Att balansera observatörsrollen och följa det naturliga samspelet på lite distans men ändå så pass nära att det går att uppfatta nyanser i samspelet är en svår uppgift och jag har haft olika grader av delaktighet under studiens gång. En central del vid de deltagande observationerna var hur jag formade min forskarroll. Eftersom det är jag som observatör som är det huvudsakliga instrumentet för inhämtande av information blir forskarrollen av betydelse för studiens utformning, genomförande och resultat (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Forskare som är intresserade av barndom och det sociala livet hos barn, har som ett resultat av den obalans som finns inbyggd i maktstrukturen mellan barn och vuxna, poängterat betydelsen av att inta rollen som atypisk och mindre maktorienterad vuxen vid forskning med barn (se ex. Corsaro, 2018; James & James, 2004; Lowe, 2012; Mandell, 1991; Mayall, 2008; Thornberg, 2007). Corsaro (2018, s. 45) menar att forskaren behöver visa "a direct concern to capture children's voices, perspectives, interests, and rights as citizens". Jag närmade mig därför barnens perspektiv och intressen genom att jag antog en roll som "ovetandes vuxen" för att få tillgång till barnens upplevelsevärld. Det vill säga ovetandes om den faktiska essensen av att vara barn idag och faktiskt öppet dela med mig av min okunskap. Det är vanligt att vuxna antar en auktoritär roll i skolan och att vara en ovetandes vuxen var ett sätt på vilket jag försökte få barnen att förstå att de hade information och kunskap som jag som vuxen inte hade. Jag använde två paroller som hjälpte mig i min interaktion med barnen under studiens gång: "Jag vet inte" och "Jag vill förstå". Detta synsätt delas av bland andra Forsberg (2016) och Thornberg (2015) som i sin forskning med barn har presenterat sig själva som personer som på grund av att de är vuxna inte har den kunskap som barnen har. Förhållningssättet

som ”annorlunda vuxen” (out-of-the-ordinary-adult approach, Heintz, 2012) kunde bidra till att barnen kände en större tillit till mig och vågade dela med sig av sina tankar och funderingar. När jag hade etablerat relationer med barnen var jag inte lika aktiv i deras interaktioner utan drog mig tillbaka och observerade deras samspel.

Individuella intervjuer

Som en del av fältarbetet intervjuades barnen enskilt under höstterminen 2011. Totalt genomfördes 20 intervjuer (bortfall 3 st.). Intervjuerna varade i genomsnitt 13 minuter (med en varians mellan 8-22 minuter). Samtliga intervjuer spelades in som ljudfil och transkriberades ordagrant. Inför intervjuerna informerades barnen muntligt och ett informationsbrev skickades till barnen och deras vårdnadshavare (se Bilaga 4). Genom ett nytt informationsbrev blev vårdnadshavarna uppdaterade om mitt pågående arbete och informerade om frivilligheten att delta i de individuella intervjuerna. Eftersom de deltagande observationerna hade fokus på skolklassen och grupperingar i den hade inte det enskilda barnet tidigare varit i centrum varför det var av vikt att poängtera syftet med intervjuerna. Jag delade upp min intervjuguide i teman utifrån mina frågeställningar (se Bilaga 5). Jag intog rollen som en intresserad åhörare som var ute efter att höra mer om vem barnen var och vad de ansåg i olika frågor och intervjustilen var snarare informell med låg grad av struktur än strikt (Hammersley & Atkinson, 2007). Jag anpassade mig till vad barnet ville berätta om och försökte i största mån använda konkreta händelser som jag observerat som underlag för att låta barnen berätta om hur de upplevde situationen. Under intervjuerna försökte jag vidare förhålla mig dynamisk och genom nickar och instämmande hummanden uppmuntra barnet att vidareutveckla sitt svar. Intervjuerna hölls i ett grupprum i anslutning till klassrummet.

I metodlitteraturen framförs fördelar med att genomföra intervjuer på en annan plats än där observationerna sker för att särskilja de två och för att få den intervjuade mer avslappnad och fokuserad på intervjun (Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2014). En nackdel med arrangemanget var att det vid två tillfällen kom in ett annat barn i rummet under pågående intervju. De barn som intervjuades vid

dessa tillfällen blev tydligt påmindas om att de andra barnen i skolklassen satt precis utanför. Efter avbrottet i intervjuerna fortsatte dock barnen sina berättelser, det var främst jag som tycktes störas av avbrottet. Möjligen anpassade barnen sitt beteende efter hur det var i skolan i övrigt. Deras ”elevroll” innebar att de var vana vid att bli avbrutna av att någon kom in i klassrummet och att de var vana vid att ha klasskompisarna runt sig. Det innebar också att elevrollen innefattade vissa normer och konventioner om hur man pratade om kompisar och att man i skolan är kompisar med alla. I efterhand ser jag fördelar med att intervjuerna hölls på skolan. Eftersom studien fokuserar barns interaktion inom en skolkontext blev platsen inte ett hinder för att kunna besvara studiens frågeställningar utan snarare en tillgång då de svar som erhöles speglade barnens vardag i skolan.

Fokusgruppsintervjuer

Under slutet av vårterminen utfördes fokusgruppsintervjuer som en del i fältarbetet. Inför fokusgruppsintervjuerna informerades barnen muntligt och ett informationsbrev skickades till barnen och deras vårdnadshavare (se Bilaga 6). Genom ett nytt informationsbrev blev vårdnadshavarna uppdaterade om mitt pågående arbete och informerade om frivilligheten att delta i fokusgrupperna. Barnen delades in i fem fokusgrupper med 3-5 deltagare i var grupp (bortfall 2 barn). Urvalet till fokusgrupperna utgick från de grupperingar som framkommit i observationerna. En av fokusgrupperna delades på två tillfällen. Första tillfället fick avbrytas i förtid, då barnen inte koncentrerade sig på diskussionen och i stället sprang omkring i lokalen. Fokusgruppsintervjuerna varade i genomsnitt 41 minuter (med en varians mellan 25-65 minuter) och spelades in som ljudfil. Fokusgrupperna transkriberades delvis, vilket innebar att delar av ljudinspelningen transkriberades ordagrant medan andra delar enbart bestod i en sammanfattning av vad som skedde i fokusgruppen. Fältanteckningar nedtecknades i direkt anslutning till fokusgrupperna för att minnas vad som hände förutom det som kan höras på inspelningen och för att fånga interaktionen i gruppen.

De teman som diskuterades i fokusgrupperna var (a) kompisar, (b) grupperingar i skolklassen, (c) hur barnen relaterade till lärarens och (d) skolans påverkan på rastaktiviteter och kamratgrupper. Som underlag och

hjälp i diskussionen användes också sex uppdragskort (se Bilaga 7) tagna från ett program som läraren använde i skolklassen i syfte att stärka samhörigheten och för att motverka kränkande handlingar, ”Livsviktigt”. Syftet var att konkretisera ovanstående teman med exempel från uppdragskorten. Ett barn fick läsa upp påståendet på uppdragskortet för att sedan gemensamt i fokusgruppen diskutera ämnet som togs upp.

Även vid fokusgruppsintervjuer betonas platsens betydelse för att skapa en atmosfär som skiljer sig från det skolsammanhang som barnen är vana vid. Exempelvis genom att vara på en annan plats, göra lekar och övningar och genom att poängtera att de inte behöver räcka upp handen innan de pratar (Morgan et al, 2002). Fokusgrupperna genomfördes i ett till klassrummet angränsande rum som vanligtvis användes av fritidsverksamheten. Barnens vana vid lokalen var både till fördel och till nackdel på liknande sätt som vid intervjuerna. Fördelen var att de kände sig hemma i lokalen och uppfattades som avslappnade och trygga. Nackdelen var att det fanns leksaker i rummet som barn vid några tillfällen lekte med istället för att delta i diskussionerna. Som samtalsledare inledde jag samtliga fokusgruppsintervjuer med att fråga barnen vad de tänkte om att det var just denna grupp som var samlad för diskussion. Frågan föranledde diskussioner om vem som var i rummet, vem de saknade och hur kompisgrupperna såg ut utifrån barnens perspektiv. Jag initierade sedan med hjälp av uppdragskorten olika teman om att vara i skolklassen, om att vara en kompisgrupp, vad en kompis är och hur de olika grupperingarna i skolklassen ser ut. I diskussionerna som hölls ombads barnen resonera fritt och deras tankar fick vandra, något som bidrog till dynamiska och ibland väldigt spretiga diskussioner vilket gav ett rikt material att arbeta med.

Lärarintervju

Som komplement till vardagliga samtal med lärarna och för att avsluta studien genomfördes en intervju tillsammans med skolklassens två lärare efter skolavslutningen i juni 2012. Intervjun varade i 62 min och spelades in som ljudfil. Intervjun har transkriberats i sin helhet. Intervjun ägde rum på skolavslutningsdagen och trots att klassrummet var tomt i övrigt valdes en mer enskild plats utan insyn för att intervjun skulle kunna genomföras

ostört. Därför genomfördes intervjun i ett grupprum som angränsade till klassrummet. Intervjun fick karaktären av ett sammanfattande samtal snarare än en formell intervju. Det blev en tillbakablick på det gångna året jag spenderat med dem samtidigt som samtalet berörde kompisgrupperingar, skolans roll i det sociala samspelet mellan barnen i skolklassen, hur barnens sociala gruppinteraktioner påverkar skolarbetet samt hur lärarna arbetade med skolans värdegrund.

Fältantecknande

Anteckningarna från de deltagande observationerna, fältanteckningarna, var ett viktigt redskap för att skapa en analytisk förståelse för vad jag observerat. I början av studien var det svårt att få en överblick över sammanhanget i skolan vilket tillsammans med min ovana att föra fältanteckningar visades i att fältanteckningarna var långa och ostrukturerade med en hel del värderande ordval. Jag hade inte heller några tydliga rutiner för att skriva fältanteckningar. Min oro över att missa något betydelsefullt skeende eller situation ledde till att jag, exempelvis ute på skolgården, kunde nedteckna iakttagelser i barnens närvaro. Till en början kunde mitt antecknande vara en öppning för barnen att närma sig mig med frågor om vad jag skrev vilket ledde till en kontakt med dem, dock insåg jag snabbt att det också gjorde några barn obekväma i min närvaro. Det bröt också mot det naturliga samspelet och kunde påverka interaktionerna varför jag slutade föra anteckningar öppet. Efter någon vecka hade jag dock hittat en rutin för skrivandet eftersom jag var mer bekant med barnens rutiner i skolan och kunde planera in när det passade att anteckna. För att så konkret och direkt som möjligt beskriva hur situationerna utspelade sig använde jag Schatzmans och Strauss (1973) struktur på fältanteckningar. De förespråkar en indelning i tre kategorier av anteckningar; (a) rena observationsanteckningar (utifrån frågor om vem, var, vad, när, hur), (b) teoretiska anteckningar (med noteringar om arbetshypoteser, begrepp, slutsatser) samt (c) metodologiska anteckningar (med kritiska reflektioner, känslor, upplevelser och strategier för kommande observationer). Mycket av fältanteckningarna hade formen av uppritade bilder och scheman över lekar, rörelser på skolgården och placeringar i klassrummet och i matsalen. Indelningen gav en överblick

över framträdande sammanhang och mönster i barnens interaktion. Tolkningar och början till analyser bidrog dessutom till att fokusera observationerna. Observationerna av rastaktiviteter nedtecknades under lektionstid om barnen satt och skrev eller arbetade med någon uppgift. Detta visade sig vara en bra metod då jag bättre smälte in i omgivningen. När lektionerna inte tillät att jag antecknade skrevs fältanteckningarna efter dagens observation. Eftersom observationerna utfördes under skoltid fanns tid efter skolan att i lugn och ro färdigställa och renskriva fältanteckningarna. Efter observationerna var avslutade transkriberades fältanteckningarna.

Transkriptioner av inspelade intervjuer

Transkribering kan ses en tolkande process snarare än en mekanisk handling (Lapadat & Lindsey, 1999). Lapadat och Lindsey (1999) poängterar därför vikten av att transkribera sitt material för att börja bli bekant med det. Eftersom det är lättare att hantera intervjumaterialet i form av utskriven text transkriberades ljudinspelningarna i stort sett ordagrant. Vissa ord har emellertid fallit bort på grund av dålig kvalitet i ljudinspelningen vilket jag har valt att markera i utskriften. Vidare har jag valt att ta bort en del hummanden. För att skydda barnens anonymitet har jag valt att redan i utskriften ta bort namn på exempelvis orter eller dylikt som går att härleda till dem. Barnens namn ersattes med en kod och senare i analysen fick alla ett fingerat namn. När intervjuerna var transkriberade var det lättare att kategorisera olika uttalanden och jämföra barnens utsagor.

Även fokusgrupperna spelades in som ljudfiler. Till en början var tanken att analysen skulle ske utifrån ljudfilerna och att fokusgruppsintervjuerna inte skulle transkriberas. Dock visade det sig vara svårt att hantera ett så stort material utan att ha det i text. Därför transkriberades fokusgrupperna delvis. Anledningen till att delar inte transkriberades var att det var svårt att höra vad barnen sa om de gick omkring eller pratade i mun på varandra. För att veta vilket barn som talade hade jag bett barnen säga sitt namn i början av fokusgruppsmötet så att jag kunde jämföra rösten med namnet. I transkriberingen av fokusgrupperna hade jag sedan användning av det för att kunna följa diskussionerna.

Analys

Liksom i många andra etnografiska studier var denna studie baserad på teorigenererande observationer med låg struktur (jmf Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). Det innebar ett induktivt arbetssätt i analysen där empirin som samlats in vid observationerna, intervjuerna och fokusgrupperna renskrevs och sammanställdes och först därefter tolkades och tematiserades. Det innebar således en forskningsansats med tolkning som analysredskap och därför valdes en tematisk analys på materialet. En tematisk analys kan beskrivas som en tolkningsprocess av materialet där kategorier och teman identifieras utifrån funna mönster och betydelser i materialet (Braun & Clarke, 2006). Analysmetoden används ofta i induktiva, teorigenererande studier eftersom den anses möjliggöra en rik och detaljerad analys (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

Analysprocessen

I en etnografisk studie som denna pågår analysprocessen redan från början och handlar om att röra sig fram och tillbaka mellan materialet, idéer och tolkningar. Redan under fältstudien fokuserades observationerna utifrån iakttagelser av mönster i barnens interaktioner. De uppehåll som förekom under observationerna möjliggjorde tid för reflektion och tidiga analyser av materialet vilket var en fördel för att behålla en tillräcklig analytisk distans. Några av de teman som tidigt fokuserades fanns kvar under hela studien medan andra gick samman med andra teman eller visade sig inte vara så vanligt förekommande att de följdes upp. Rastaktiviteter och kompisgruppstillhörigheter är exempel på analytiska teman som tidigt fanns med. Dessa teman kan sägas vara teman eller begrepp som uppkom under fältarbetet och gav en riktning åt vart observationerna skulle fokuseras eller som mer generella referenspunkter som hjälpte mig att närma mig olika situationer på fältet.

Även om en del tolkningar och tentativa analyser gjordes under tiden för studien tog en ny analysprocess vid efter studiens slutförande. Den tematiska analys som då användes inspirerades av Braun och Clarkes

(2006) analysmetod vilken utgår ifrån sex faser i analysarbetet vilka beskrivs i Tabell 2 nedan.

Tabell 2.

Analysprocessen (Fritt översatt från Braun och Clark (2006))

Fas	Beskrivning
1 Bli förtrogen med materialet	Lyssna på inspelningarna, transkribera intervjuerna och fokusgruppintervjuerna samt noggrant gå igenom fältanteckningarna. Skriva ner initiala idéer och analyser.
2 Generera initiala koder	Koda hela materialet utifrån intressanta kännetecken på ett systematiskt sätt. Sammanför relevant materialet under var kod.
3 Identifiera teman	Sammanför koder till potentiella teman och samla all relevant material under vart tema.
4 Granska teman	Undersöka om temana fungerar i relation till det kodade materialet och till materialet i helhet. Skapa en tematisk karta av analysen.
5 Definiera och namnge teman	Tydligt definiera och namnge temat för att renodla dem i relation till den övergripande betydelsen som temat fångat in.
6 Producera rapporten	Urval av illustrerande, talande extrakt, citat och exempel. Sista analysen av de utvalda extrakten genom att relatera tillbaka till forskningsfrågorna, tidigare forskning och vald teori. Skriva den slutgiltiga texten.

Tabellen ovan beskriver faserna i en tematisk analys på ett idealt och förenklat sätt, dock har beskrivningen varit användbar för att synliggöra de steg som funnits med i genomförandet av analysen. Trots att alla faser har ingått i analysarbetet har analysen snarare präglats av en konstant rörelse fram och tillbaka mellan de olika faserna än att den strikt följde fasernas ordning. Analysprocessen har betraktats som en pågående process där analysen har fått utvecklas och förfinats över tid. För att överskådligt återge analysprocessen beskrivs den emellertid utifrån de olika fasernas fokus.

Analysarbetet i den första fasen av processen inleddes med att bearbeta utskrifterna av de individuella intervjuerna, fokusgrupperna samt fältanteckningarna genom att flera gånger läsa igenom dem och undersöka materialet med forskningsfrågorna i förgrunden. Jag tog ett steg från mitt material och försökte se det utifrån. Preliminära analyser av materialet och idéer om teman skrevs ned. Genomgången av materialet genererade initiala

koder utifrån upprepande kännetecken i materialet (fas 2). Exempel på koder var ”snäll”, ”tjuv och polis”, ”alla får vara med”. Efterhand skapades kluster av händelser och interaktioner under var kod vilka sammanfördes. Anteckningarna inkluderade också teoretiska funderingar och hur min förståelse och tidigare kunskap kunde påverka tolkningen av materialet. Information som inte direkt var relaterat till någon kod eller till frågeställningarna kodades eftersom de kunde visas sig vara viktiga i ett senare skede av analysen. Materialet från observationerna kodades och kategoriserades enskilt liksom intervjuerna och fokusgrupperna där varje intervjutranskription analyserades separat. De initiala koderna och anteckningarna användes sedan som referenspunkter i det vidare analysarbetet med texterna där hela materialet sattes samman och som helhet kodades. Genom att använda varierande tillvägagångssätt, exempelvis leta efter mönster, identifiera likheter och skillnader och göra jämförelser av uttalanden, har jag således kodat och försökt skapa mening i materialet.

Genom att åter läsa igenom transkriptioner och fältanteckningar identifierades de avsnitt som tillhörde en eller flera teman och likheter och skillnader mellan koder och teman undersöktes (fas 3). Om en ny idé framkom i materialet skapades ett nytt tema. Allt material som var relevant för respektive tema togs ut och placerades under det bestämda temat i enskilda mappar. När alla transkriptioner och fältanteckningar var noggrant genomgångna och initiala teman framtagna lästes allt material igenom ännu en gång för att klargöra att teman och dess illustrationer var ”riktiga” tolkningar av barnens upplevelser av kompisar och klasskompisar och deras interaktioner inom skolklassen (fas 4), alltså att teman höll ihop med helheten av materialet. För att se hur koderna och temana relaterade till varandra skapades ”mindmaps” som gav en överskådlig blick av materialet och de teman som mejslats ut. Efterhand innehöll varje tema typer av händelser, skeende, beteenden och kontexter som var specifika för temat.

När materialet var tematiserat finjusterades teman ytterligare genom att definiera varje temas kärna och presentationen av vart tema arbetades fram (fas 5). Det krävde en process av skrivande och redigering av texten i förhållande till varje tema. Genom denna process utvecklades temat på en mer djupgående nivå där relationen mellan teman undersöktes och en ”berättelse” av barns kamratskapande gruppprocesser tog form. De teman

och kategorier som nu arbetades fram var tydligt definierade. När ett tema var tydligt definierat och beskrivet togs citat och beskrivningar av situationer fram för att användas för att illustrera temat. Utifrån de teman som framkom skapades i slutet av analysprocessen mer beskrivande berättelser utifrån vart tema utifrån täta beskrivningar och utdrag av fältanteckningar och citat.

Den sista fasen i analysprocessen beskriver Braun och Clarke (2006) som en förening och skapande av en helhet av materialet vilket innebar att relationen mellan teman och den kontext materialet är hämtat från utforskades. En vanlig kritik som framförs mot tematiska analyser är att materialet tas ur sitt sammanhang (Silverman, 2015). Syftet var att studera barns kamratskapande i skolan varför det var av uppenbar vikt att kontextualisera materialet. Tidigt i analysen gjordes indelningar utifrån i vilket kontext barnen befann sig, exempelvis i klassrummet, matsalen, ute på skolgården och i idrottshallen då det visade sig ha betydelse för hur deras interaktion uttrycktes. Dessa kontextkategorier slogs sedan samman till tre kategorier under temat ”kontextens betydelse” där klassrummet och idrottshallen tolkades som kontexter där barnens aktiviteter var styrda av skolan, skolgården som en kontext där barnen hade mer makt över sin interaktion samt matsalen och förflyttningar emellan lektioner som kontexter som skolan organiserar men där barnen samtidigt hade makt över sin interaktion. Således var temat ”kontextens betydelse” ett tema som kan sägas gick på tvären, och sattes i relation till övriga teman. Ytterligare analys ”på tvären” gjordes utifrån temat ”kompisgrupperingar”. I analysen hade olika kompigrupperingar uppenbarats. Nu analyserades transkriptioner och fältanteckningar som tillhörde de barn som sågs tillhöra en gemensam kompigrupp. Genom att åter gå igenom materialet med kompigruppen i förgrunden formades underteman i de andra temana utifrån var kompigruppering. Vidare gjordes en nätverkskarta över varje barn och deras relationer till de andra barnen i skolklassen. En nätverkskarta skapades också över hela skolklassen där de olika grupperingarna och deras förhållande till varandra och skolklassen som helhet framlades.

Sju teman framstod som speciellt framträdande i materialet i relation till frågeställningarna. Dessa var (a) barnens egna tankar om klasskompisar, kompisar och bästisar, (b) rastaktiviteter, (c) relationer inom skolklassen,

(d) kompisgrupperingar, (e) tillhörighetsmarkörer, (f) barnens förhållningssätt till skolans förhållningsregler och normer, samt (g) kontextens betydelse. Under vart tema samlades de uttalanden och anteckningar som kunde härledas till temat. Inom dessa teman sorterades materialet i underteman, exempelvis under rastaktiviteter kunde två olika former av aktiviteter ses: rastaktiviteter i storgrupp och rastaktiviteter i mindre grupper. Genom stora delar av analysprocessen sattes temana samman med de teoretiska begrepp som valts under processens gång. Fokus har alltså ständigt skiftat mellan den teoretiska förståelseramen och materialet. I slutet av analysen skiftade presentationen av materialet från att ha varit mer deskriptiva till att vara förklarande. Tillsammans med den teoretiska förståelseramen och tidigare forskning inom ämnet presenteras resultaten i denna avhandling.

Etiska överväganden

Fältstudien men dess olika datainsamlingsmetoder har lett till flera etiska överväganden och frågor. Lag om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:406) säger att forskning som ”utförs enligt en metod som syftar till att påverka forskningspersonen fysiskt eller psykiskt, eller som innebär en uppenbar risk att skada forskningspersonen fysiskt eller psykiskt” skall etikprövas. Studien genomfördes visserligen inte i syfte att direkt påverka barnen och lärarna, snarare tvärtom, men det är ofrånkomligt att de skulle kunna påverkas psykiskt av att bli observerade under ett helt läsår där fokus är de sociala relationerna och interaktionen mellan barnen. En studie med barn kan också anses vara av känslig karaktär (Vetenskapsrådet, 2016). Jag ansökte därför om etikprövning av studien. Regionala etikprövningsnämnden i Lund beslutade dock att studien inte behövde prövas (Dnr H152011/322). Datainsamlingen har oavsett beslutet följt Regionala etikprövningsnämndens rekommendationer.

Barns perspektiv har varit utgångspunkt för studien och i FNs Konvention om barns rättigheter (UNICEF, 2009) artikel 12 står att barn skall få forma egna uppfattningar om det som berör dem, uttrycka dessa fritt och att vuxna bör respektera dessa uppfattningar. Därför värdesattes barnens rätt till information och möjlighet att bestämma om medverkan. Huruvida barn

ensamma kan samtycka till deltagande har emellertid reglerats i Lagen om etikprövning 18 § (SFS 2003:460) och innebär att barn under 15 år inte själva kan samtycka till forskningen men att de så långt som möjligt ska informeras om forskningen så att de förstår innebörden av att delta. Med ovanstående överväganden i åtanke informerades barnen muntligen om studiens syfte, vilka metoder som skulle komma att användas samt att det var frivilligt för alla att delta i studien. De informerades också om att studien låg till grund för en avhandling som skulle publiceras och att materialet inte skulle komma att användas för något annat syfte. Barnen fick även möjlighet att i lugn och ro ställa frågor och bekanta sig med mig innan information om studien gavs till vårdnadshavare. I Vetenskapsrådets CODEX (Vetenskapsrådet, 2016) framförs att det är svårare att erhålla ett adekvat informerat samtycke från barn då barns förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser anses vara begränsade. Därför skall barnets vårdnadshavare informeras om och samtycka till forskningen. Samtyckesblanketterna formulerades således till både barnet och dess vårdnadshavare, där båda skulle skriva under. Som tidigare beskrivits deltog jag på ett föräldramöte för att informera vårdnadshavarna och ge dem möjlighet att ställa frågor om studien.

Barnens interaktion på gruppnivå var centralt för studiens genomförande. Det innebar att det individuella barnet inte fokuseras i analysen. Jag var också tydlig med att alla i studien har konfidentialitet, vilket bland annat innebär att jag i texten har gett barnen fingerade namn. Namnen kan också variera mellan kapitlen. Därigenom går det inte att följa ett enskilt barn genom texten, vilket förstärker dels studiens fokus på gruppen, dels barnens anonymitet. Alla uppgifter som har kunnat härledas till skolan, staden och andra miljöspecifika platser såsom namn på fotbollslag har anonymiserats redan i transkriptionerna. Eftersom kompisgrupper och rastlekar har specificerats i framställningen finns det en viss risk att barnen kan känna igen sig, dock har beskrivningar av alltför specifika situationer där enskilda barn skulle kunna identifierats undvikits eller förändrats. Jag har gjort bedömningen att vinsten och nyttan av att förstå barns interaktion genom nära och rika beskrivningar och en djupare analys överväger risken att något barn känner igen beskrivna situationer.

Vid de individuella intervjuerna informerades barnen både muntligt och skriftligt om syftet och vad det innebar att bli intervjuad. Även

vårdnadshavarna fick informationen. Samtycket gavs först av vårdnadshavarna men när intervjuerna genomfördes fick barnen åter möjlighet att bestämma om de ville delta eller ej och de informerades också under intervjun att de när som helst kunde avbryta eller välja att inte svara på frågorna. Tre barn avstod från att bli intervjuade.

Vid fokusgruppsintervjuerna informerades barnen muntligen om syftet och strukturen på fokusgrupperna. Frågan om samtycke uttrycktes när gruppen var samlad och det finns en risk att gruppen och det sociala tryck som fanns i den kan ha gjort det svårare för enskilda barn att dra tillbaka sitt deltagande. Eftersom fokusgruppsintervjun utgår ifrån diskussioner blir det också relativt enkelt för barnen att dra sig ur diskussionen om de inte känner sig bekväma med situationen och det som diskuteras (Wibeck, 2010). Wibeck pekar på att ett problem med fokusgrupper är att det är svårt att garantera att känslig information som kommer fram inte sprids av deltagarna. Det gjorde att barnen informerades om att det som sades under diskussionerna inte kommer att spridas vidare och att informationen bör stanna mellan de som deltog. Sammansättningen utifrån kompisgrupperingar vid fokusgruppsintervjuerna kan ha bidragit till att informationen stannade inom gruppen. Dock kan det inte garanteras att informationen stannade mellan de barn som deltog.

Genomförandet av fältstudien präglades av återkommande etiska ställningstaganden och reflektioner. Många berörde relationen till barnen och till de vuxna som fanns i skolan. Barns vardag är ofta strukturerad av vuxnas uppfattningar om hur deras liv ska levas och vad barndomen är (Qvortrup, 2008). Deras position i samhället tillika deras position i relation till vuxna är omgivna av maktstrukturer som fortlöpande behöver reflekteras över (Christensen, 2000). Med skolan som kontext blev maktförhållandet en viktig faktor att beakta både under studiens genomförande och i analysen av materialet. Som nämnts tidigare i detta kapitel var ett sätt att minska makten att medvetet ta på sig rollen av en annorlunda vuxen övertygad om barnens självständighet och kompetens där jag ständigt ifrågasatte min roll som vuxen och vad den innebar för studiens genomförande och resultat. Positionen till vuxna kan leda till att de vuxna vill överse och även ibland påverka forskningsprocessen. Under fältstudien var det inga vårdnadshavare som aktivt påverkade studien genom att delta under skoldagen eller kontakta mig. Samtidigt fanns det

en vädjan från vårdnadshavare om att jag skulle agera ”rastvakt” och på ett aktivt sätt gå in i barnens interaktioner. På samma sätt var det stundtals svårt för lärarna och andra pedagoger att skilja på min roll som forskare och som extra vuxenresurs i klassrummet/skolgården. Emellertid krockade detta både med min forskarroll och med min plikt att skydda barnens rättigheter och deras integritet. Det föranledde att jag uttryckligare agerade utifrån min forskarroll som ovetandes vuxen.

Som minderåriga var barnen i studien under omsorg av andra såsom vårdnadshavare och lärare. Barn är vana vid vuxna som leder dem och tar ansvar (Ihrskog, 2006, Mayall, 2008). Jag fick vid ett par tillfälle möjlighet att reflektera över var gränsen gick för å ena sidan inta barnens perspektiv och å andra sidan ta ett vuxenansvar. En incident under våren har speciellt etsats sig fast i minnet. Jag stod och observerade i kapprummet när ett barn började slå ett annat. Ett tredje barn kom dit. Det ropade på mig att göra något. Jag tvekade innan jag gick in och bröt slagsmålet. Efteråt tillkallade jag läraren som tog över situationen. Trots att jag agerade som många av barnen skulle ha gjort accepterades inte tvekandet hos mig som vuxen. Barnen återkom flera gånger till att jag inte gick in och bröt slagsmålet direkt. Situationen blev avgörande för mina etiska överväganden framöver. Det blev tydligt för mig att trots att jag arbetar aktivt med att vara minsta möjliga vuxen, så är förväntningarna från barnen att jag ska agera som vuxen och ta ansvar när någonting händer. Denna händelse påverkade också etiska överväganden utifrån min roll som forskare kontra mitt ansvar som socionom att anmäla om ett barn far illa. Den medförde en medvetenhet om hur svår balansgången är och startade en reflektionsprocess över olika ställningstaganden. De etiska övervägandena var följaktligen en kontinuerligt social praktik (jmf Christensen, 2000).

Kvalitetskriterier

Som en del i transparensen som möjliggör bedömningen av studiens kvalitet och trovärdighet har jag hittills noggrant och konsekvent beskrivit vilka metodologiska och analytiska överväganden och tillvägagångssätt jag arbetat med under studiens gång. I detta avsnitt kommer jag att vidare

resonera om studiens trovärdighet och kvalitet utifrån begreppen autentiska situationer, tillförlitlighet, överförbarhet och forskarens påverkan.

Autentiska situationer

Ett ställningstagande som har stor betydelse för studiens kvalitet var att studera situationer där barn interagerar i naturligt förekommande grupper i sina verkliga miljöer i skolan, det som betecknas autentiska situationer. För bedömning av studiens trovärdighet är det av vikt att reda ut huruvida de studerade situationerna verkligen kan sägas vara autentiska det vill säga att de representerar de typer av interaktioner jag avsåg studera och att situationerna inte avviker från det naturliga eller vardagliga. Granström (2004), använder tre kriterier för hur en situations autenticitet kan bestyrkas. Det första kriteriet handlar om att komma överens med deltagarna om att genomföra observationerna i en så naturlig situation som möjligt. Genom att informera barnen tidigt i forskningsprocessen har de haft tid att både bekanta sig med studien och med mig som observatör vilket ökar sannolikheten för att de situationer som studerats kan ses som autentiska. Det andra kriteriet handlar om att förvissa mig om att själva upplägget av observationerna inte påverkat deltagarna i allt för hög grad. Jag har tidigare i kapitlet noggrant beskrivit tillvägagångssättet för studien vilket kan bidra till att ge läsaren en uppfattning om hur studien kan ha påverkat deltagarna. Det tredje kriteriet är att försäkra mig om att deltagarna inte påverkats i allt för hög grad av själva observationerna.

Min utgångspunkt för observationerna var deltagande och att jag öppet observerade i skolklassen. Jag antog en deltagarroll där jag lät barnen lära känna mig i deras takt och där jag har försökt att följa det naturliga samspelet i skolklassen. När jag deltog i aktiviteter uppfattade jag att min påverkan var större än när barnen interagerade själva och jag höll mig i bakgrunden. Jag lät barnen interagera i de grupper de själva valde och göra det de ville göra på rasten, på så sätt avvek inte situationen från det som vanligtvis utspelas på rasten eller i klassrummet. Att vara vuxen forskare i skolan har sina fördelar, barnen och personalen på skolan var vana vid att andra vuxna rörde sig i lokalerna och ute på rasterna vilket gjorde att jag lättare smälte in i miljön. Det har även inneburit att jag, istället för att anteckna under rasten, har valt att sitta längst bak i klassrummet och

antecknat när barnen utförde skolarbete. Det för att lättare smälta in. I början antecknade jag öppet vilket fick till följd att jag störde barnens interaktion på exempelvis rasten. Granström (2004) betraktar full öppenhet som ett av de mest etiskt försvarbara sätten att utföra observationer då deltagarna då får möjlighet att förhålla sig till att bli observerade. De kan då också bli mer avslappnade.

Tillförlitlighet

Tillförlitlighet definieras som att studien ska ske på ett sådant sätt att det som avses studeras verkligen undersöks (Denzin & Lincoln, 2017). För att stärka studiens tillförlitlighet krävs det därför att ständigt under den pågående forskningsprocessen kontrollera och ifrågasätta mina tillvägagångssätt, tolkningar och resultat. Det handlar således om att göra forskningsprocessen så transparent som möjligt. Med detta i åtanke har jag i detta kapitel detaljerat redovisat för de metoder studien utgår ifrån och mitt tillvägagångssätt vid genomförandet av studien.

För att stärka studiens tillförlitlighet har jag använt flera olika datainsamlingsmetoder vid insamlingen av materialet. Via intervjuer med barnen individuellt fick jag det enskilda barnets uppfattningar och berättelser om skolklassen och kompisar vilket sedan kunde undersökas och prövas mot det jag kunde observera i vardagen i skolan. Genom fokusgruppsintervjuerna kunde de kompisgrupper jag observerat jämföras mot det barnen själva upplevde. Exempelvis visade materialet från fokusgrupperna att några av de kompisgrupper som jag hade tyckt mig se inte hade samma komposition utifrån barnens perspektiv. Också kontexten visade sig ha betydelse för vilket material som erhöles. I de formella intervjuerna representerar barnet sig själv i relation till mig som forskare och vuxen vilket påverkade hur de svarade på frågorna. I fokusgrupperna var de tillsammans med andra barn från klassen där deras inbördes relationer kan ha påverkat vad de pratade om och hur. Alltså är det viktigt att väga de olika utsagorna mot varandra och redogöra för alla tillvägagångssätten för att erhålla trovärdighet i studien.

Ytterligare sätt att stärka tillförlitligheten i studien var att föra noggranna och systematiska fältanteckningar. Genom att använda täta beskrivningar

både i fältanteckningarna och i resultatbeskrivningarna i form av utdrag från fältanteckningar och citat är ambitionen att åskådliggöra barnens interaktion och tal om kompisskapande i skolan. Jag har även fört argumentationer kring valda tillvägagångssätt, tolkningar och resultat med mina handledare och på olika seminarium. I nästkommande kapitel tydliggörs de teoretiska perspektiv utifrån vilka tolkningarna av materialet är gjorda vilket också är ett sätt att stärka tillförlitligheten.

Överförbarhet

Denna studie utgick från ett strategiskt urval. En svaghet med ett sådant urval är att det kan ses som subjektivt i bemärkelsen att det är jag som valt ut ett exempel på en genomsnittlig svensk skola (Denzin & Lincoln, 2017). För att minska min partiskhet tog jag stöd i befolknings- och skolstatistisk i urvalet. Syftet har inte varit att kunna generalisera resultaten utifrån urvalet utan snarare att illustrera hur barns interaktion i skolan kan se ut. Möjligen kan en teoretisk generalisering vara möjlig (Denzin & Lincoln, 2017). Det finns skeenden och grupprocesser som framkommit i materialet som skulle kunna sägas vara giltiga även i andra grupper av barn och den teoretiska förklaringsramen i studien kan vara användbar för att förklara andra barns interaktion och kamratskapande grupprocesser. Studiens form, med en etnografisk ansats med deltagande observationer som huvudsaklig datainsamlingsmetod, är också relativt vanligt i skolsammanhang och följaktligen tillämpbar i andra skolor där barn skapar kompisgrupperingar och interagerar.

Forskarens påverkan

Den främsta invändningen mot kvalitativa forskningsmetoder såsom deltagande observation och intervjuer är att resultaten utifrån sådana metoder, på grund av forskarens subjektiva påverkan, inte är givet pålitliga (Hammersley & Atkinson, 2007). Kvale och Brinkmann (2014) påtar att en studies tillförlitlighet är beroende av forskarens hantverksskicklighet snarare än objektivitet. Alvesson och Sköldberg, (2009) menar rent utav att ett öppet användande av personliga känslor och erfarenheter i forskningsarbetet ger ett mer sanningsenligt resultat av det som studerats.

Samtidigt poängterar Hammar Chiriac och Einarsson (2013) att en förutsättning för att studier med en etnografisk ansats skall kunna bedrivas krävs att relationer byggs mellan forskaren och deltagarna och genom att befinna sig på forskningsfältet påverkar forskaren vad som sker. Jag ansluter mig till det senare synsättet.

Denna avhandling utgår ifrån ett interaktionistiskt perspektiv inom vilket all mening anses skapas av och i interaktion med andra (Goffman, 1967; Mead, 1976). Alltså är de utsagor och den analys som gjorts i denna studie beroende av relationen barnen har med varandra och av hur jag som forskare skapar relationer och interagerar med fältet. Under forskningsprocessens gång har jag fattat många olika beslut och gjort analyser som en annan forskare kanske inte hade gjort, det har därför varit upp till mig som forskare att tillhandahålla och åstadkomma tillräckliga argument som stödjer mina tolkningar. Jag behövde således vara medveten om min subjektivitet och synliggöra processen, det vill säga ha ett reflexivt förhållningssätt (Alvesson & Skoldberg, 2009). Denna medvetenhet kallar Hammar Chiriac och Einarsson (2013) för att förhålla sig till sin förförståelse för fältet och deltagarna och de skeenden som studeras. Fangen (2005) menar att ett avgörande för vilket forskarroll jag tar är mina egna färdigheter och personliga erfarenheter. Jag reflekterade kontinuerligt över mina erfarenheter och förförståelse om skolan, kompisar och vardagen i en skolklass, både som tidigare elev och som nuvarande förälder, för att kunna gå in och studera barnens vardag. Genom att distansera mig från mig själv som person och inta forskarrollen var det lättare att upptäcka barnens vardagstillvaro och kompisskapande gruppinteraktioner som något nytt, utforskat och låta nyfikenheten istället för konventionen styra observationerna. I avsnittet om en etnografisk ansats har jag lyft fram hur viktigt det är att i en etnografisk studie göra det kända okänt och det okända känt vilket är speciellt viktigt när studien görs i en välkänd miljö så som skolan. För att vara mottaglig för nya intryck behövde jag vara öppen och i mina tolkningar försökte jag förhålla mig kritisk till min egen subjektiva förförståelse.

Jag menar att jag i min undersökning har kunnat dra fördel av att vara tillsammans med barnen i vardagen och delta i deras interaktioner, genom att exempelvis kunna ställa uppföljande frågor i stunden. Genom en dialog mellan mig och barnen kunde missförstånd redas ut, vilket stärker studiens

pålitlighet. Att anta en roll som annorlunda vuxen kan ha haft betydelse för vad och hur barnen talade om kompisar och deras relationer med varandra i skolklassen. Min medvetna positionering som annorlunda vuxen var ett sätt för mig att bemöta barnen genom att minska min auktoritet som vuxen och forskare och poängtera min olikhet med exempelvis lärarna. Den effekt jag som forskare har på studien och situationen uppfattade jag blev större då jag avvek från det sociala samspelet i olika situationer. Det innebar att jag försökte anpassa mig efter skoldagen och låta barnen bjuda in till lek. Det ledde till att det var barnen som vägledde nivån på deltagandet. Situationen som beskrevs under etiska överväganden synliggjorde samtidigt hur kontextberoende detta förtroende kan vara.

Under studiens gång behövdes alltså en medvetenhet om barnens representationer av sig själva i relation till mig som vuxen och som forskare i en skolmiljö där barnen är vana vid att vuxna berättar vad de skall göra och svarar därefter. Särskilt viktigt blir det om ämnet kan uppfattas som känsligt, vilket kompisar i skolan kan vara för många barn. Jag har granskat flera studier med fokus på barns perspektiv som visar hur forskarens uppenbarelse som en vuxen både i sätt, storlek och språk har påverkat studien och relationen till barnen (se t.ex. Connolly, 2008; Corsaro & Molinari, 2008; Bliding, 2004). Barnen kommenterade dem, bytte språkbruk runt dem eller talade om vad de trodde forskaren ville höra, men de reflekterade också över de frågor som togs upp av forskaren och gjorde dem till sina egna. För att öka trovärdigheten användes därför flera olika insamlingsmetoder samtidigt som kontextens betydelse poängteras i analysen av materialet. Under både fältstudien och analysfasen fanns en konstant intern dialog och undersökning av processen där jag skapade och ifrågasatte mina tolkningar av materialet.

Kapitel 3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. För att belysa samspillet mellan barnen i skolklassen har analysen utgått ifrån ett interaktionistiskt perspektiv där jag tagit stöd i Randall Collins (2004) teori om interaktionsritualer. Interaktionsritualteorin används som förståelseram för hur interaktionen mellan människor skapar händelsekedjor sammanbundna av emotionell energi, vilket skapar olika känslor av gemenskap. Collins utgår emellertid från situationen där en individs agerande förstås genom interaktionen i den givna situationen. Eftersom analysnivån för avhandlingen är grupp och hur olika gruppers agerande kan förstås genom den interaktion som sker däri har den teoretiska förståelseramen kompletteras med ett gruppsykologiskt perspektiv. Ett interaktionistiskt grupperspektiv utgår från att det är genom gruppmedlemmarnas interaktion grupper skapas och genom begrepp såsom symbol och ritual förklaras skeenden i grupper (Frey & Sunwolf, 2005). Med stöd i grupp teori är fokus på gruppen som aktör och analysenhet. Genom att kombinera de två teoretiska förståelseramarna kan interaktionsritualer förstås utifrån ett grupperspektiv.

Syftet med detta teorikapitel är att beskriva och problematisera de två teoretiska förståelseramarna och hur de tillsammans bidrar till en djupare förståelse för barns kamratskapande gruppprocesser i skolan. Kapitlet är indelat i tre delar och har sin startpunkt i det interaktionistiska perspektivet för att sedan närmare beskriva teorin om interaktionsritualkedjor och interaktionistisk grupp teori. I den andra delen problematiseras och beskrivs vad begreppet grupp innebär. I den tredje delen diskuteras och problematiseras de grundläggande processerna och strukturerna i interaktionsritualerna utifrån ett gruppsykologiskt perspektiv.

Ett interaktionistiskt perspektiv

Det interaktionistiska perspektivet utgår, något förenklat, från att kunskapen om samhällets, gruppens och individens tillvaro uppnås genom studier av mellanmännsliga interaktioner (Simmel, 1981/2013). Att inta ett interaktionistiskt perspektiv innebär att intressera sig för mellanmännsliga relationer, hur dessa tar sig uttryck och hur relationerna förhåller sig till sin omgivning. Utgångspunkten är att interaktionen, det vill säga den växelverkan som sker människor emellan, är betydande för den enskilde individens agerande likaså som för förståelsen av samhället i stort (Goffman, 1967; Mead, 1976). Det interaktionistiska perspektivet kan därför bidra med viktiga teoretiska ingångar för att öka kunskapen om barns sociala relationer och hur deras interaktioner kan förstås. Goffmans (1967; 1986) teori om interaktionsordningar har exempelvis använts i tidigare studier för att förstå den växelverkan som sker mellan barnen i skolan i relation till skolan som institution (se t.ex. Bateman, 2011; Bliding, 2004; Skånfors, 2010). Bateman (2011) menar exempelvis att barn skapar en egen social ordning på skolgården genom interaktion med varandra. Bliding (2004) pekar på att barns och vuxnas interaktionsordningar skiljer sig åt och att barnen lägger ner omfattande tid på relationsarbete också under skoltid. Interaktionistisk teoribildning har följaktligen använts i tidigare studier för att förstå barns interaktioner. Emellertid saknas en djupare analys av barns interaktioner. Randall Collins teori om interaktionsritualer möjliggör att fokus för analysen flyttas från att interaktionsordningar sker till *hur* olika interaktionsordningar skapas genom kedjor av interaktionsritualer.

Collins (2004; 2008; 2016) har gjort flera utförliga etnografiska studier av olika situationer och hans beskrivning av interaktionsritualer har fått starkt fäste inom sociologin (Lundberg, 2014; Wieviorka, 2014). Collins arbeten har bland annat används som förståelseram i forskning om våld (Armstrong, 2008; Dolan & Connolly, 2014). Exempelvis har Dolan och Connolly (2014) studerat ”emotionell energi”, våld och känslan av tillhörighet mellan fotbollssupportrar på Irland. Teorin har också applicerats på sportföreteelser där våld inte är i fokus såsom hur supportrar till ett amerikanskt fotbollslag skapar en känsla av gruppsolidaritet (Cottingham, 2012). Collins (2016) menar att våld och sport har flera

likheter när de analyseras som interaktionsritualkedjor vilket kan vara en förklaring till teorins popularitet inom de forskningsinriktningarna. Emellertid har teorin om interaktionsritualer även använts i så vitt skilda studier som hur hemsidor använder interaktionsritualkedjor för att omskapa identitet hos anorektiker (Maloney, 2013), hur biografier från idrottsmän kan förstås som interaktionsritualer (Thing & Ronglan, 2015) och hur den kvalitativa intervjun i sig är en interaktionsritual (Napolitano, 2009). I denna avhandling har Collins (2004) teori med fokus på situationer, kollektiva känslor, gruppsammanhållning och en syn på interaktioner som processer möjliggjort att olika situationer i barnens vardag i skolan och vad som sker mellan barnen i interaktionen i olika grupperingar har tydliggjorts som kamratskapande grupprocesser.

Teorin om interaktionsritualkedjor

Collins (2004, 2014) intresserar sig för människors gemensamma aktivitet och känslenergi för att förklara kollektiva beteenden och sammanhållningen i olika situationer. Teorin om interaktionsritualkedjor utgår ifrån att i varje given situation när människor möts uppstår en interaktionsritual som bygger på deltagarnas tidigare erfarenheter av liknande interaktioner. Teorins tre bärande idéer återfinns i dess namn: *interaktions-ritual-kedjor*. Begreppet *interaktion* är en hänvisning till teorins interaktionistiska perspektiv där fokus är samspelet mellan människor. Begreppet *ritual* har Collins hämtat från Durkheims (2008) och Goffmans (1967, 1986) teorier om interaktioner som ritualer. Genom en fysisk närvaro fokuseras interaktionen och skapar en delad verklighet som påverkar och sammanför deltagarna i interaktionen. Collins (2004) menar att interaktionen har en rituell karaktär vilket leder till att emotionell energi alstras i individen och att symboler skapas. Den tredje bärande idén är att interaktionsritualer bygger på varandra som en *kedja* av interaktioner. Genomförandet av en interaktionsritual påverkas med andra ord av tidigare interaktioner i gruppen och påverkar kommande interaktionsritualer.

Collins (2004, 2014) menar att en *interaktionsritual* består av ett antal *föresättningar* som ligger till grund för att en interaktion ska definieras som en ritual. Vidare leder en interaktionsritual till ett antal *effekter* som

påverkar sammanhållningen och känslan av gemenskap i gruppen. Nedan beskrivs först förutsättningarna för en interaktionsritual och sedan dess effekter.

Förutsättningar för interaktionsritualen

För att en interaktionsritual ska ske framhåller Collins (2004) fyra centrala förutsättningar: (a) *fysisk närhet*, (b) *gemensamt fokus för uppmärksamheten* (c) *delad sinnesstämning* samt (d) *gränsdragning mot utomstående*. I senare publikationer (se t.ex Collins, 2014) framhålls enbart de tre första förutsättningarna som en interaktionsrituals ”ingredienser”. Emellertid har gränsdragning mot utomstående betydelse för analysen på gruppnivå varför jag har valt att utgå ifrån originalmodellen.

Den första förutsättningen är *den kroppsliga närvaron*. Både Goffman (1967) och Collins (2004, 2014) betonar den fysiska närvaron i situationer och det direkta samspelet mellan människor i deras naturliga miljö. Goffman (1970) framhåller exempelvis hur interaktion som sker ansikte mot ansikte blir extra betydande och situationens relevans framhålls där fokus inte är ”[...] människor och deras ögonblick, snarare ögonblicken och deras människor.” (Goffman, 1970, s. 9). Collins (2014) menar att individerna behöver vara fysiskt tillräckligt nära varandra för att kunna uppfatta varandras ”mikrosignaler” vilket innefattar verbala signaler, kroppsspråk och ansiktsuttryck. Det har framförts kritik mot att teorin poängterar fysisk närvaro i en tid då mycket social interaktion sker över telefon eller via internet (Ling, 2008). Hall (2018) visar däremot att merparten av tiden spenderad på internet på sociala medier såsom Facebook, Twitter och Instagram, som presenteras som just sociala plattformar, inte kategoriseras som social interaktion av dess användare. I Halls studie framkom också att merparten (96,5%) av all social interaktion mellan ungdomar sker genom att de fysiskt träffas. Collins (2014) fasthåller dessutom att interaktion som sker genom medier såsom i en internetchatt, där den fysiska närvaron saknas, inte heller uppfyller de andra förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual vilket han menar påvisar den kroppsliga närvarons betydelse för uppkomsten av en interaktionsritual.

Den andra förutsättningen är ett *gemensamt fokus för uppmärksamhet*. Genom att vara fysiskt nära möjliggörs för deltagarna att fokusera sin uppmärksamhet på samma sak. Med hänvisning till Meads (1976) begrepp ”att ta den andres roll” kopplar dessutom Collins ett gemensamt fokus för uppmärksamheten med att deltagarna har en medvetenhet om att alla har samma fokus. Det uppstår i så fall en intersubjektivitet som är nödvändig för att deltagarna ska kunna dela en gemensam känsloupplevelse (Collins, 2014).

Den tredje förutsättningen är en *delad sinnesstämning*. Liksom deltagarna i en interaktionsritual behöver fokusera sin uppmärksamhet på samma sak behöver de också känna en delad känsla. Collins (2014) menar att det egentligen inte spelar någon roll vilken den delade känslan är. En ritual kan skapas av delad glädje som i ett firande men också av delad sorg som i en begravning eller av vrede och rädsla som i en stridsituation. Det som framförallt kännetecknar en delad sinnesstämning är att känslorna intensifieras i interaktionsritualen. Ju närmare deltagarna är i sinnesstämning desto intensivare upplevs de kollektiva känslor som uppkommer.

De tre första förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual bygger således på varandra och kan sägas handla om en synkronisering och konvergering av fysisk, kognitiv och emotionell närhet. Genom att vara fysiskt nära kan deltagarnas mikrosignaler synkroniseras och på så sätt blir deltagarnas språk, kroppsspråk och ansiktsuttryck mer och mer lika varandras (Kelly, Iannone & McCarty, 2014). På liknande sätt kan synkroniserad interaktion konvergera deltagarnas handlingar (Rabinowitch & Knafo-Noam, 2015). Genom att delta i synkroniserad interaktion, det vill säga en koordinering av deltagarnas rörelser, skapas en rytmisk stimulering som förstärker den kognitiva närheten, ett gemensamt fokus för uppmärksamheten, och den emotionella närheten, delad sinnesstämning (Collins, 2014).

Den fjärde förutsättningen, *gränsdragningar mot utomstående*, skiljer sig genom att vara en möjliggörande eller hindrande faktor för de andra tre förutsättningarna. En tydlig gränsdragning mellan deltagarna i interaktionsritualen och de som är utanför kan underlätta för deltagarna att synkronisera sin interaktion. På så sätt är gränsdragning mot utomstående nära förknippat med den fysiska närvaron. Genom att ha ett avstånd,

fysiskt liksom psykiskt, till andra gruppers interaktion blir det lättare för deltagarna att veta vem de ska relatera till. Det underlättar för deltagarna att uppnå ett gemensamt fokus för uppmärksamheten och dela sinnesstämning (Collins, 2004). Om gränsdragningen däremot är otydlig blir det svårare för deltagarna att veta vem som inkluderas i interaktionsritualen samtidigt som fokus för uppmärksamhet kan störas av andra intryck och en delad sinnesstämning blir svårare att uppnå. För barns interaktion på rasten kan en medvetenhet om vem som deltar i leken (interaktionsritualen) vara avgörande för att leken ska starta upp och konflikter reduceras under lekens gång. Collins menar att en känsla av inkludering bland deltagarna i interaktionsritualen skapas genom tydliga gränser mellan deltagare och utomstående. Utifrån ett grupperspektiv kan gränsdragningen mellan vem som tillhör ens lekgrupp (in-grupp) och vem som är utomstående och tillhör andra grupper (ut-grupper) få betydelse för interaktionen i skolklassen och för känslan av gemenskap. Vem som betraktas som utomstående får i detta sammanhang betydelse. Det kan vara andra lekgrupper såsom vid smågruppslekar eller andra skolklasser såsom vid storgruppslekar. Det kan också vara delar av lekgruppen såsom vid förekomsten av etablerade lekgrupper, då en mindre grupp som tydligt identifierar sig med leken kan betrakta andra deltagare som utomstående, eller såsom vid indelning i lag då två grupperingar ser varandra som motståndare. Det är av dessa anledningar av vikt att betrakta gränsdragning till utomstående som en förutsättning för att en interaktionsritual ska lyckas och sammanhållning och gemenskap skapas.

Skillnaden mellan en lyckad och misslyckad interaktionsritual ligger följaktligen i huruvida förutsättningarna uppfylls. Om samtliga förutsättningar uppfylls benämner Collins (2004) interaktionsritualen för lyckad. En lyckad interaktionsritual påverkar deltagarnas känsla av gemenskap genom att den leder till ett flertal sammanhållande effekter. Om någon förutsättning saknas eller inte uppfylls till fullo misslyckas emellertid interaktionsritualen. Då uteblir vissa effekter och ingen eller lite gemenskap skapas.

Interaktionsritualens effekter

Interaktionsritualens effekter är det som förenar människor och får dem att känna en sammanhållning och gemenskap. Effekterna avgör också hur kedjan av interaktionsritualer utvecklas. De fyra centrala effekter som

Collins (2004) menar att en lyckad interaktionsritual skapar är; (a) *emotionell energi*, (b) *gruppsolidaritet*, (c) *känslan att vara moralisk* samt (d) *symboler*.

Om samtliga förutsättningar återfinns och interaktionsritualen är lyckad blir deltagarna fyllda av *emotionell energi*. Collins (2014) menar att emotionell energi är en känslenergi som lyfter upp deltagarna, gör dem entusiastiska och som sedan leder till att de tar initiativ till andra interaktioner. Emotionella energier fokuserar, intensifierar och överför känslor från en situation till nästa. Collins hävdar att utan detta flöde av emotionell energi skulle inga interaktioner äga rum. Den emotionella energin är det individen söker; situationer är attraktiva eller oattraktiva utifrån den grad av energi som interaktionen genererar. En situation som skapar en hög emotionell energi leder till en stark känsla av gemenskap och samhörighet i gruppen som deltar i interaktionsritualen. Låg emotionell energi däremot bidrar till en passivitet i interaktionen. Det uppstår ingen känsla av gemenskap och tillhörighet till gruppen utan deltagarna känner sig snarare dränerade på känslor och vill undvika att interagera med samma grupp igen.

Collins (2004) framhåller att den emotionella energin är mekanismen som håller samman människor. Genom en lyckad interaktionsritual intensifieras de kollektiva känslorna och deltagarnas initiala sinnesstämning omvandlas till en ny känsla: känslan av *gruppsolidaritet* (Collins, 2014). Den delas av alla i gruppen och upplevs som starkare än var och ens individuella känsla. Oavsett vilken den gemensamma sinnesstämningen är menar Collins att effekten blir att deltagarna upplever en känsla av gemenskap och solidaritet med gruppen som deltar i interaktionsritualen.

Den emotionella energin har därutöver en kontrollerande funktion. Collins (2004) menar att med grupp-solidaritet uppkommer också en känsla av lojalitet och gemensamt ansvar mellan deltagarna vilket kan härledas till *känslan av att vara moralisk*. En grupp som är fylld med emotionell energi känner sig god och rättfärdig interaktionsritualens uttryck och genomförande. Denna moraliska solidaritet ger upphov till kärleksfulla och altruistiska handlingar inom gruppen, men ger också upphov till en vilja att försvara och ära gruppen och dess symboler mot utomstående.

Den sista effekten är att *symboler* uppstår. Den symboliska meningen olika objekt kan få förklarar Collins (2004) med att objekt får en emotionell laddning som ger energi till situationen. En symbol är ett ord, objekt eller handling som avsiktligt skapats och överenskommits av medlemmarna i gruppen som representation av det handlingen/ordet/objektet återger men som inte annars har någon naturlig koppling till denna (Frey och Sunwolf, 2005:186). Exempel på symboler är berättelser och fysiska föremål. Skvaller är ett exempel på en berättelse om tredje person som kan ha ett starkt symbolvärde för dem som berättar skvallret. Symboler representerar gruppen, dess ritual och gruppens gemenskap. Som bärare av den emotionella energin som skapas i interaktionsritualen är det bland annat genom symbolerna den emotionella energin sprids från en interaktionsritual till nästa.

De effekter som en lyckad interaktionsritual leder till förenar följaktligen människor genom emotionell energi som skapar en kollektiv känsla av gruppsolidaritet, gemensam moral och symboler för gemenskap. Det föreligger en växelverkan mellan interaktionsritualens förutsättningar och effekter. Det är en process där effekterna av en interaktionsritual utgör grunden för nästa interaktionsrituals förutsättningar genom en kedja av interaktionsritualer. På så vis ger olika situationer upphov till interaktionsritualer som i varierande grad uppfyller förutsättningarna och ger olika starka effekter.

Collins tillhandahåller således en processuell modell för hur situationer skapar och formar gemenskap genom att interaktionsritualer genererar och regenererar emotionell energi som laddar upp deltagarna och skickar dem från en situation till en annan. Interaktionsritualens effekter sätter den emotionella energin i rörelse och skapar på så sätt händelsekedjor av interaktionsritualer. Teorin om interaktionsritualkedjor är emellertid inte uttalat en teori om grupper och deras processer även om den har många beröringspunkter med klassiska gruppteoretiska förklaringar på skeenden i grupp, såsom kollektiva känslor, gruppsammanhållning och gruppmentalitet (Kelly et al, 2014). För att förstå barns kamratskapande gruppprocesser har teorin utökats med ett gruppteoretiskt perspektiv.

Vad är en grupp?

I en skolklass pågår interaktioner inom skolklassen som helhet liksom inom och mellan olika grupper. Men vad är egentligen en grupp? Begreppet grupp används i många sammanhang i skolan; barnen löser skoluppgifter i arbetsgrupper, är uppdelade i lag under idrottslektionen och leker i större och mindre grupper. Det som förenar definitionerna av grupp är att människor sammanhålls genom något sorts relation. Begreppet grupp har definierats av många. Det finns de som betonar de processer som sker i grupper (som t.ex. Bales, 1950; Frey & Sunwolf, 2005; Wheelan, 2005), medan andra betonar gruppens struktur (som t.ex. Hare, 1976; Levine & Moreland, 1990) och ytterligare andra fokuserar på hur olika definitioner leder till olika förklaringsmodeller (som t.ex. Brown, 2000; Forsyth, 2014). Flera av begreppsförklaringarna innehåller samma faktorer som grundläggande för definitionen av en grupp, exempelvis betydelsen av antalet medlemmar och hur gruppens struktur och process förklaras. Faktorerna som också beaktas vid definitionen av grupp i denna avhandling utgår från följande: (a) antalet medlemmar som ska delta i interaktionen för att samlingen ska ses som en grupp, (b) hur gruppens struktur förklaras och (c) vilka processer som fokuseras.

Gruppen som helhet

En komponent i definitionen av grupp är dess *struktur* vilken bland annat innefattar gruppens mål, uppgift, regler, normer, och roller. Dessa är av avgörande betydelse för gruppens funktion och fortlevande och beskriver *hur gruppen är uppbyggd*. I grupper uppstår dessutom flera *processer* för att skapa, bibehålla och förnya gruppen (Bales, 1950; Forsyth, 2014; Levine & Moreland, 1990). En grupps processer innefattar bland annat kommunikation, inflytande, socialt tryck och konformitet. Dessa processer påverkar gruppens funktion och fortlevande och beskriver *hur gruppen agerar* i givna situationer (Forsyth, 2014). Det finns således en ömsesidig påverkan mellan gruppens process och struktur.

Liksom att det finns flera definitioner av begreppet grupp finns det många olika perspektiv inom grupp teori där gruppens struktur och processer

förklaras på varierande sätt. Hur indelningen görs kan variera men två skolbildningar framstår tydligt; den individualistiska skolbildningen och den grupporienterade skolbildningen (Jungert, 2013). Inom den individualistiska skolbildningen förklaras sociala beteenden och grupper handlande utifrån enskilda individer. Inom den grupporienterade skolbildningen förklaras en grups struktur och processer utifrån *gruppen som enhet*. Gruppen delas inte upp i dess medlemmar utan medlemmars handlande ses som representationer för gruppens handlande. Det medför att förändringar i en del av gruppen påverkar andra delar. Avhandlingens teoretiska perspektiv ansluter till den grupporienterade skolbildningen genom att utgå från att gruppen ses som något mer och annorlunda än bara summan av individerna i den. En vidare utveckling av hur gruppens struktur och processer förstås och förklaras i avhandlingen återfinns under rubriken ”Interaktionsritualkedjor som gruppfenomen”.

Gruppen som konstruktion

Interaktionistisk gruppteori betraktar gruppen som något socialt konstruerat och utgår ifrån att en grupp är en symbol som representerar relationen mellan medlemmarna (Frey & Sunwolf, 2004; 2005). En grups existens definieras utifrån relationen mellan medlemmarna, deras gemensamma aktivitet samt kontexten som de befinner sig i. Gruppen som symbol finns således inte om den inte uppfattas av gruppens medlemmar som verklig (Frey & Konieczka, 2010). Det innebär att en grupp inte ses som en behållare med en fast plats, statiska gränser eller en existens frångående den kontext gruppen finns i, utan istället karakteriserad av genomträngliga gränser, skiftande ramar och ett beroendeförhållande till kontexten den återfinns i (Frey & Sunwolf, 2004; 2005). Brown (2000) hävdar däremot att en grupp enbart kan ses som en grupp om den erkänns av någon annan utanför gruppen. Huruvida gruppen existerar genom att konstrueras inifrån eller utifrån har betydelse för analysen av barns kamratskapande gruppprocesser. Det innebär att en grupp utifrån olika definitioner och perspektiv kan tolkas på flera skilda sätt. När gruppen definieras inifrån krävs att dess medlemmar hörs om hur de tolkar gruppen. Det är av vikt att poängtera barnens perspektiv och att det är deras grupper som studeras. Det innebär att jag låter barnen definiera vilka

grupper som finns inom skolklassen. Skolklassen är konstruerad som grupp utifrån av skolan och dess administration. Frey och Sunwolf (2004) menar att det fordras observationer av medlemmarnas interaktioner och relationer för att kunna avgöra om samlingen i själva verket kan definieras som grupp. Via observationer och intervjuer konstruerar emellertid jag skolklassen och barnens grupper inom skolklassen med utgångspunkt i den teoretiskt baserade definition av grupp som presenteras nedan. De skilda perspektiven och definitionen av grupper har kombinerats om inget annat nämns i avhandlingen.

Dyader, smågrupper och storgrupper

Många definitioner av grupp inleds med att fastställa hur många individer som skall vara samlade för att utgöra en grupp (Forsyth, 2014). Emellertid pågår en ständig diskussion om huruvida en dyad (två individer) kan sägas vara en grupp eller inte. Moreland (2010) hävdar att dyader inte kan betraktas som grupper eftersom det finns fenomen som är unika för grupper respektive dyader. Den mesta gruppforskningen är dessutom gjord på grupper med fler än tre medlemmar (Frey & Sunwolf, 2005; McLeod & Ketter-Polley, 2005; Moreland, 2010). Moreland (2010) presenterar åtskilliga argument för att dyader inte kan betraktas som grupper, men två är av speciellt intresse; att vissa gruppfenomen inte uppkommer i dyader och att människor ofta upplever starkare och framförallt annorlunda känslor i dyader än i grupper. Två gruppfenomen som Moreland (2010) menar inte uppkommer i dyader är socialisering och majoritets/minoritets påverkan. Anledningen till att de inte uppkommer är helt enkelt att de är för små enheter. Vidare menar Moreland att känslor ofta upplevs som starkare i dyader än i grupper vilket han exemplifierar med kärleks- och vänskapsrelationer som ofta uppkommer mellan två individer och som ger upphov till starka känslor. Så starka känslor uppkommer inte på samma sätt i grupper menar Moreland. Att utesluta dyader från gruppforskning motsäger Williams (2010) som menar att dyader ska betraktas som en grupp och studeras därefter. Även om han medger att det finns gruppfenomen som inte förekommer i dyader anser han att det finns fler likheter än skillnader mellan dyaden och gruppen. Blott närvaron av en annan individ påverkar hur människan tänker och

agerar menar Williams och därför är det av intresse att också inkludera dyader i gruppforskning.

Vidare skiljer forskare som studerar barns sociala relationer oftast på dyadiska interaktioner och gruppinteraktioner. Exempelvis menar Zbaratany, McDougall och Hymel (2000) att gruppinteraktioner utvecklar barns förmågor till lagarbete och ledarskap medan dyadisk interaktion möjliggör för utvecklandet av intimitet och vänskap. I likhet med Moreland (2010) görs således en skillnad i relationernas närhet och styrkan på de känslor som uppkommer mellan barnen i en grupp respektive i en dyad. Coplan, Ooi och Rose-Krasnor (2015) framför härutöver flera argument till varför det kan vara svårt att vid observationer på skolgården avgöra huruvida de dyadiska interaktionerna reflekterar en nära relation. Exempelvis pekar forskarna på att ett barn kan leka med ett annat barn eftersom det finns ett begränsat antal barn att umgås med. Ett barn kan också vara blygt och socialt tillbakadraget och därav välja att enbart umgås med ett annat barn åt gången. Forskarna menar alltså att det inte behöver vara en nära relation som leder till att barn interagerar i dyader.

Mot bakgrund av Coplan, Ooi och Rose-Krasnors (2015) argument om observationer av dyader och med stöd i Morelands (2010) argument för att exkludera dyaden från studiet av grupper utgår min definition från att *en grupp innefattar tre eller fler individer*. Eftersom avhandlingens syfte är att studera kamratskapande grupprocesser kommer dyader inte fokuseras i analysen.

Förutom att utgå ifrån att tre eller fler individer utgör en grupp använder jag benämningarna storgrupp och smågrupp i framställningen, framförallt i förhållande till barnens rastlekar. Det är förutom en empirisk indelning även ett teoretiskt baserat val att skilja på större och mindre grupper. Liksom det finns skillnader mellan processerna i en dyad och en grupp finns en skillnad mellan grupprocesserna som uppkommer i mindre och större grupper. Det förekommer dessutom skilda teoretiska förklaringsmodeller och små och stora grupper studeras inom olika forskningsfält.

Barnen i skolan är delar av en skolklass till vilka de behöver förhålla sig på flera sätt. Skolklassen som grupp är påverkad av skolan som kontext

där skolans regler och normer för hur den sociala interaktionen ska ske är dominerande. I denna framställning definieras *skolklassen som en storgrupp*. Ofta definieras en grupp som stor när antalet medlemmar överstiger 8-12 (Cao & Banaij, 2017). Den grupp som bildas när flera barn från skolklassen leker tillsammans kan bestå av 10 upp till 23 barn och definieras därför också som en storgrupp. Studier om gruppstorlek i naturligt förekommande grupper visar emellertid att människor föredrar mindre grupper (Burgess, 1984; Levine & Moreland, 1990). Burgess (1984) klassiska observationsstudier visade exempelvis att inga naturligt förekommande grupper bestod av fler än sju personer och att de flesta grupper antingen var dyader eller triader. Liknande mönster kan ses när barnen i skolklassen bildar mindre grupper inom skolklassen, *smågrupper*. De består vanligen av mindre än tio barn och det förekommer åtskilliga dyader och triader i barnens interaktioner. Smågrupper karakteriseras av att barnen i gruppen delar gemensamma intressen, åsikter och känslor när de är tillsammans. I smågrupperna skapas särskilda regler och normer för hur den sociala interaktionen ska se ut. En form av smågrupp som framkommer i analysen av barnens lekar är *etablerade lekgrupper*. De etablerade lekgrupperna består vanligen av 3-5 barn som ofta leker tillsammans. De har fått benämningen eftersom de utgör förhållandevis stabila och centrala grupper i lekens interaktionsritualkedja.

Gruppen definierad

Det händer något när individer kommer samman. Utifrån ett grupporienterat grupperspektiv ses gruppen i denna avhandling som en enhet med unika strukturer och processer. Med stöd i interaktionistisk grupp teori ses gruppen därutöver som socialt konstruerad. Således blir min definition av grupp:

En grupp karakteriseras av att tre eller fler individer interagerar med varandra, vilket innebär att de kommunicerar med varandra och står i beroende av varandra så till vida att de påverkar varandras tankar, känslor och agerande. Interaktion sker i en kontext som påverkar gruppens interaktion och gruppens existens avgörs genom att medlemmarna själva ser på sig som grupp.

Ovanstående definition av grupp bidrar till förståelsen för olika typer av grupper inom skolklassen. De grupper som fokuseras i analysen är skolklassen och mindre grupper inom skolklassen. Kontextens betydelse som medskapare av gruppen och dess handlande medför att de olika grupperna förhåller sig till varandra på skilda sätt (Frey & Sunwolf, 2004). Exempelvis påverkas barnen av de gruppprocesser som sker inom skolklassen också i sitt kamratskapande i mindre grupper och vice versa.

Interaktionsritualkedjor som gruppfenomen

Teori om interaktionsritualkedjor har många beröringspunkter med klassiska gruppteoretiska förklaringar på skeenden i grupp. Exempelvis använder Collins (2004) begrepp som kollektiva känslor, gruppgemenskap och gruppsolidaritet. Detta avsnitt handlar om hur grupp psykologisk teori och interaktionsritualteorin befruktar varandra och hur kombinationen av de två teoretiska utgångspunkterna används i avhandlingen.

Individen, situationen och gruppen

Collins (2004) menar att teorin om interaktionsritualkedjor handlar om att förklara *situationer* och dess struktur och dynamik. Det är genom att studera dynamiken i en situation som vi kan få kunskap om individers handlande. Analysen behöver därför ske av situationerna för att nå interaktionen och relationerna mellan människor. På grund av att skolkontexten innehåller flera olika sammanhang, exempelvis klassrummet, matsalen och skolgården, uppstår situationer med olika förutsättningar för barnens sociala interaktioner. Interaktionsritualteorins fokus på situationen är därför användbar i förståelsen av barnens kamratskapande interaktioner.

Collins medger att teorin framförallt har används till att analysera mikrosituationer, men anser att teorin har förklaringsvärde också för skeenden på meso- och makronivå och motsätter sig dikotomin mellan

mikro-makro (Collins, 1981). Utifrån ett interaktionistiskt grupperspektiv är fokus samspelet snarare än individuellt handlande och skillnaden mellan att fokusera samspelet i en situation eller samspelet i en grupp har betydelse för hur barns interaktion inom en skolklass förstås. Collins (2004) menar emellertid att det inte finns någon konflikt i att utgå ifrån individens motivation att söka emotionell energi och gruppens handlande eftersom det är något utöver individens motivation som styr situationen. En situation är alltså inte enbart resultatet av individerna som är i den, inte heller en kombination av de deltagande individerna, utan situationen tolkas ha egna processer och strukturer som påverkas av och påverkar individerna i den (Collins, 2004). I situationen uppstår alltså ett samspel som är annorlunda än individuellt handlande vilket kopplas till den intersubjektivitet som uppkommer i interaktionsritualen och som leder till ömsesidigt kollektivt handlande.

Collins (2004) syn på situationen ligger i linje med den definition av grupp som förekommer inom interaktionistiskt gruppteori. Turner och Killian (1972) definierar exempelvis en grupp som något mer än en samling individer i interaktion med varandra och enligt Blumer (1969/1986) är en grupp handlande är ett kollektivt handlande vilket är format av mänskliga aktörer som agerar utifrån gemensamma processer. Detta samspel är vidare avgörande för allt socialt handlande, också för individen utanför gruppen. Frey och Sunwolf (2005) betonar att gruppen konstrueras i situationen. Det är via de som interagerar i gruppen som gemenskap och solidaritet uppkommer.

I relation till hur situationen och gruppen förstås i avhandlingen kan följande sägas: Barnens vardag i skolan innefattar en stor mängd olika interaktioner i olika kontexter, i klassrummet, i matsalen och på rastgården, vilka tolkas som *situationer* barnen är i. Barnen interagerar också i större och mindre samlingar inom skolklassen, framförallt under rastaktiviteter, vilket tolkas som olika *grupper* barnen tillhör och känner gemenskap med.

Att skapa gemenskap – interaktionsritualkedjan som grupprocess

I interaktionsritualerna synkroniserar och konvergerar deltagarna fokus för uppmärksamhet och sinnesstämning. Det leder till att ett antal sammanhållande och energigivande effekter uppstår som har betydelse för gruppens struktur och interaktion (Collins, 2004). Inom gruppteori beskrivs dessa grupprocesser med begrepp såsom socialt tryck, konformitet och gruppsammanhållning (Hogg, 1987; Kelly et al., 2014; Sherif, 1936).

Likriktning, socialt tryck & konformitet

En av de bärande idéerna i interaktionsritualteorin är att deltagarna genom att fokusera uppmärksamheten på samma sak likriktar sina beteenden, åsikter och känslor. Inom gruppteori finns en lång tradition av att intressera sig för denna likriktning. I sitt pionjärbete visade Sherif (1936) genom upprepade studier exempelvis att medlemmar i en grupp riktar in sitt beteende, åsikter och känslor på en gemensam väg och konvergerar sitt beteende och åsikter att likna varandras. Sherif med kollegor (Sherif, 1958; Sherif, Harvey, White, Hood, Sherif, 1961; Sherif & Sherif, 1964) menar att den nästan automatiska och snabba likriktningen beror på en vilja att skapa sammanhållning i gruppen. En likriktning i gruppmedlemmars beteende och åsikter har också en trygghetsgivande funktion i gruppen genom att organisera interaktionen och göra den mer förutsägbar (Veenstra, Dijkstra, Steglich & Van Zalk, 2013).

Både för att skapa och behålla sammanhållningen i gruppen utövar gruppen ett socialt tryck på medlemmarna att anpassa sig till gruppen (Schmidt & Tomasello, 2012). De beteende, åsikter och känslor som ses som lämpliga och accepterade befrämjas medan olämpligt beteende och oaccepterade åsikter och känslor följs av olika sanktioner (Rimal & Lapinski, 2015). En sanktion är att medlemmen blir påmind och tillsagd av andra medlemmar, vilket är en form av verbalt socialt tryck. En annan typ av sanktion är att utesluta medlemmen från gemenskapen på olika sätt vilket är en starkare form av socialt tryck. Oftast är det medlemmens rädsla för sanktionen som utgör det sociala trycket och bidrar till att gruppens medlemmar likriktar sitt beteende (Rimal & Lapinski, 2015).

Som ett svar på gruppens sociala tryck på likriktning är det vanligt att individen anpassar sig efter gruppen. Detta svar på och anpassning till gruppen benämns inom grupp teori för konformitet (Asch, 1955). Konformitet definieras som en förändring av en gruppmedlems åsikt, omdöme eller agerande för att öka överensstämmelsen med de andra i gruppen (Forsyth, 2014). Konformitet innebär att individen utåt sett anpassar sig efter gruppen. En förklaring är att när någon utifrån kommer in i gruppen behöver denne förstå vad som anses vara lämpligt eller olämpligt uppförande, hur de ska agera och vad som ses som accepterat i gruppen (Schmidt & Tomasello, 2012). Ett sätt att ta reda på det är att undersöka gruppmedlemmarnas beteende, åsikter och sinnesstämning.

En stark känsla av gemenskap leder dessutom till en ökad konformitet till gruppen (Festinger, Schachter, & Back, 1950; Kelly et al, 2014). Emellertid kunde Haun och Tomasello (2011) visa att det bland förskolebarn förekommer en skillnad när barnen ensamma redovisar sina svar och de påpekar att barn inte ändrar sina ”riktiga” åsikter utan enbart anpassar sig till majoriteten när de skall svara publikt. Denna form av konformitet, medgörlighet, innebär att medlemmarna i gruppen offentligt uttrycker en åsikt likt den som resten av gruppen uttrycker men privat anser medlemmen något annat. Det finns även de som inte alls går med på gruppens idéer eller åsikter utan motsätter sig majoriteten i gruppen. Forsyth (2014) beskriver formerna som oberoende och anti-konformitet. Oberoende innebär att medlemmen uttrycker en egen åsikt, som är en annan än gruppens åsikt, i en fråga. Anti-konformitet innebär att medlemmen medvetet uttrycker idéer eller agerar mot gruppens idéer oavsett vad gruppen anser, den är alltid i motsats till majoriteten i gruppen. I både Aschs (1955) och Haun och Tomasellos (2011) studier var de vanligaste reaktionerna antingen medgörlighet eller oberoende. Asch (1955) visade dessutom att så länge det fanns någon som var på var på samma sida var försökspersonen oberoende men så fort den var ensam ökade tendensen att föga sig efter majoriteten.

Gruppkänslor och symboler för gemenskap

Collins (2004) betraktar gemenskap som ett resultat av en lyckad interaktionsritual. Genom den emotionella energi och gruppsolidaritet som uppkommer i interaktionsritualen uppstår en grupps sammanhållning. Inom grupp teori benämns ofta gruppsammanhållning med begreppet

gruppsammanhållning (Kelly et al., 2014). En betydande del i grupsammanhållning är, liksom Collins (2014) framhåller, en delad positiv känsla för gruppen och dess medlemmar (Hogg, 1987). Därtill menar Mackie och Smith (2017) att grupper uppvisar unika känslor som ett resultat av identifikation med gruppen. Dessa kollektiva känslor definieras inom grupp teori som känslor som delas mellan människor på grund av deras medlemskap i en grupp (för översikt se Doosje, Branscombe, Spears & Manstead, 2006). Kollektiva grupp känslor har framförallt två konsekvenser för skapandet av gemenskap. För det första, att uppleva delade känslor, även negativa, kan skapa grupper och stärker en redan etablerad grups sammanhållning (Barsade & Gibson, 2012; Knight & Eisenkraft, 2015). För det andra motiverar delade grupp känslor kollektivt handlande (Barside & Knight, 2015; Collins, Lawrence, Troth & Jordan, 2013).

Forskare som studerat uppkomst av grupper visar att de som skapar en grupp tillsammans dessutom ofta är lika varandra på olika sätt, exempelvis har samma färdigheter eller samma åsikter i en viktig fråga (Festinger, 1954; Rutland, Hitti, Mulvey, Abrams & Killen, 2015). Rutland et al (2015) menar att en upplevd likhet med andra gruppmedlemmar stärker den kollektiva känslan. Nesdale, Zimmer-Gembeck och Roxburgh (2014) menar att när en individ känner en tillhörighet och identifierar sig med en grupp känner denne mer med gruppens medlemmar. Identifieringen med gruppen påverkar följaktligen intensiteten med vilken de grupp baserade känslorna upplevs. Collins (2004) tar däremot utgångspunkt i den grupp baserade känslan för att förstå identifieringen med gruppen. Han framhåller exempelvis känslan av gruppsolidaritet som en unik kollektiv känsla som förstärks genom att gruppen utför återkommande energigivande interaktionsritualer. Gemenskapen mellan deltagarna kan leda till att de identifierar sig med varandra och gruppen.

En viktig del i att skapa gemenskap och att identifiera sig med gruppen är de symboler som uppkommer genom interaktionsritualkedjan. Utifrån ett interaktionistiskt grupp perspektiv skapas symboler för att ena gruppen (Frey & Sunwolf, 2005). Det är genom gruppens symboler medlemmarna identifierar sig och blir knutna till kollektivet i gruppen. Symboler skapas också för att hantera olikheter inom gruppen. Begreppet symbol är således av avgörande betydelse för förståelsen av grupper och det är genom att

studera karaktären, utförandet och konsekvenserna av användning av symboler som denna förståelse kan uppnås (Frey och Sunwolf, 2004; 2005). Collins (2004) betraktar symboler som en effekt av interaktionsritualen. Symbolerna är laddade med den emotionella energi som skapats och genom symbolerna förflyttas den emotionella energin från en interaktionsritual till nästa. På så sätt bevarar symboler gruppsammanhållningen och skapar trygghet genom att befästa och förlänga den kollektiva känslan i interaktionen. Collins (1992) skriver att ”gruppens själ lever vidare i dem [gruppens symboler], även när gruppen inte är samlad” (Collins, 1992, s. 55, min förklaring inom hakparantes). Därför kan en symbol uppbära en grups gemenskap och ha stor betydelse för gruppen också när andra hanterar den. Symbolen samlar gruppens medlemmar i en gemenskap kring den vilken bekräftar och förstärker gruppens medlemmar att känna att de delar detta gemensamt. Det förstärker gruppidentiteten hos medlemmarna (Collins, 2004). Emellertid är symboler enbart effektiva så länge de har en emotionell laddning. När laddningen avtar förlorar symbolen sin funktion för sammanhållning och gemenskap. Därför bildas vissa symboler för att snart skingras igen, andra har större dragningskraft än andra och vissa försvinner bort i glömska. Interaktionsritualteorin visar alltså processen som skapar gruppens symboler. En kombination av interaktionsritualteorin och grupp teori ger på så sätt ett förklaringsvärde både på gruppnivå och processnivå.

Olika former av gemenskap

Det föreligger en skillnad mellan situationen och gruppen som kan kopplas till styrkan i den gemenskap och sammanhållning som skapas i interaktionsritualen utifrån ovan beskrivna gruppprocesser. Det uppstår olika mycket emotionell energi och känslor av gemenskap dels beroende på hur intensiv interaktionsritualen är (rituell intensitet) dels beroende på hur länge och ofta deltagarna är fysiskt tillsammans (social densitet). Rituell intensitet kopplas till hur stark emotionell energi som alstras vilket berör de kollektiva känslor som uppkommer i interaktionsritualen (Collins, 2014).

För att skilja på den svagare och starkare formen av gemenskap har två olika begrepp valts ut, tillhörighet och samhörighet. *Tillhörighet* är den svagare formen av gemenskap och reflekterar en känsla av att ha samband med de som deltar i interaktionen, att kunna räknas till gruppen, där

relationen kan sträcka sig från en lös förbindelse till en känsla av medlemskap beroende på interaktionsritualens sociala densitet. *Samhörighet* är den starkare formen av gemenskap och reflekterar en känsla av närhet och likhet med de som deltar i interaktionen. Det tycks finnas ett ömsesidigt förtroende och en tillit mellan deltagarna som innebär att de identifierar sig med varandra och känner stor solidaritet och samhörighet med gruppen. Det beror både på den höga emotionella energi som skapas av en hög rituell intensitet och på en hög social densitet.

Interaktionsritualens kontext och struktur

Utifrån ett interaktionistiskt grupperspektiv sker all interaktion i en växelverkan mellan individernas tidigare erfarenheter, gruppens sammansättning och omgivningens påverkan (Frey & Sunwolf, 2005). På liknande sätt förklarar Collins (2004) att interaktionsritualen kan ses som länken mellan gruppstrukturen och gruppens idéer. Omgivningen, eller kontexten, för avhandlingen är skolan. Med skolan som kontext finns en viss struktur runt barnen och deras kamratskapande gruppprocesser. Samtidigt skapas andra gruppstrukturer i de interaktionsritualkedjor barnen genomför. De innefattar emellertid alla olika regler, normer och roller som är delar av gruppens struktur och beskriver hur gruppen är uppbyggd.

Gruppnormer i interaktionsritualer

En av de avgörande delarna i en grupps struktur är de normer som skapas för att organisera den sociala interaktionen och göra andra människors agerande meningsfullt och förutsägbart (Rakoczy & Schmidt, 2012; Veenstra et al., 2013). Det är mönster i gruppens beteende som kan sägas vara en vägvisare till det socialt accepterade sättet att agera och tänka i gruppen (Rutland et al, 2015). De normer som uppkommer i en grupp internaliseras av dess medlemmar därför betraktas normer för det mesta som så naturliga att de tas för givna av gruppmedlemmarna (Sherif, 1936; Schmidt & Tomasello, 2012). Utifrån ett interaktionistiskt grupperspektiv skapas normer i grupper av de symboliska handlingar gruppmedlemmarna utför (Frey & Sunwolf, 2005). Den retoriska processen att skapa ett gemensamt narrativ om gruppen genom exempelvis ritualer skapar

strukturen och ”reglerna” för gruppens interaktion. Denna inramning av gruppen är ett sätt för gruppen att hitta sin identitet. Collins (2004) menar att alla former av normer organiserar den sociala interaktionen, ökar förutsägbarheten och höjer solidariteten. Rakoczy, Brosche, Warneken och Tomasello (2009) kunde visa att normer relativt snabbt skapas för att strukturera beteenden i gruppen och att barn så unga som tre år anpassar sin lek därefter.

Skolan har en normstruktur som påverkar deras sociala interaktion. En norm är exempelvis att inkludera samtliga barn i skolklassens aktiviteter. Denna norm kan bland annat härledas till skolans Läroplan (Skolverket, 2017a) och skolans värdegrundsarbete och den är på så sätt att betrakta som en formell norm (Kumar, O'Malley, Johnston, Schulenberg & Bachman, 2002; Smetana, Campionne-Barr & Metzger, 2006). Normen återfinns i många olika grupperingar och situationer och är på så sätt utbredd inom skolkontexten. Det finns också mer lokala och informella normer som skapas och återskapas i de interaktionsritualkedjor barnen genomför. Det är i interaktionen mellan barnen som lekens regler och normer skapas (Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2009; Rossano, 2012). Här finns en skillnad mellan lekens regler och normer. Lekens *regler* föreskriver hur barnen ska utföra leken och är med få undantag öppet uttalade. Lekens *normer* föreskriver bland annat hur barnen förhåller sig till reglerna och kan både vara öppet uttalade och underförstådda. Ett exempel på en uttalad norm är att alla får vara med medan en underförstådd norm är att barn deltar på olika villkor. Barnen skapar på så sätt en egen struktur i interaktionen med tillhörande gruppnormer (Kultti & Odenbring, 2015; Martin & Evaldsson, 2012). Normerna i en grupp kan också användas för att skilja människor åt och fastställa en grupps hierarki och rollstruktur vilket belyses nedan.

Grupproller och Status

– maktdimensioner i interaktionsritualer

Relationerna, interaktionerna och styrkan i relationerna skiftar mellan olika medlemmar i en grupp och mellan grupper (Forsyth, 2014). Alla medlemmar i gruppen behöver således inte ha likvärdiga relationer och beroendet inom gruppen varierar. Ett sätt att beskriva en grupps inre struktur är att använda begreppen roller och status.

Begreppet roll är vanligt förekommande både i interaktionistisk teoribildning och inom socialpsykologin. Det finns olika synsätt på begreppet och det används på olika sätt utifrån olika perspektiv. Emellertid saknas ofta en tydlig definition av begreppet och det används snarare som en allmänt vedertagen term, inte ett teoretiskt begrepp (Guvå, 2001). Det finns dock gemensamma tolkningar inom socialpsykologin av vad en roll innebär. Exempelvis ses rollen som kopplad till de förväntningar och normer som förknippas med en viss uppgift eller social position. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv, ofta med hänvisning till Goffman (1974) och hans teatermetafor, ses människor agera utifrån olika roller på olika scener. Rollen definieras som en rutin utifrån i förväg fastställda handlingsmönster.

Ett exempel som är nära tillhands är rollerna lärare och elev. Med utgångspunkt i att roller skapas i samspel mellan individer blir rollerna avhängiga situationen de uppstår i och att dessa situationer definieras gemensamt och likartat av deltagarna. Det innebär att de är kontextberoende där olika sociala strukturer skapar olika förutsättningar, förväntningar och krav på hur en roll ska spelas. I skolan förväntas exempelvis barnen att agera utifrån en elevroll där de bland annat ska räcka upp handen innan de talar, gå i korridoren (inte springa) samt sitta vid sin bänk och delta i den lektion läraren bestämmer att de ska ha. Dessa förväntningar på elevrollen framträder i klassrummet, medan det finns betydligt färre krav och andra förväntningar på elevrollen ute på skolgården under en rast. Under rasten behöver inte eleverna räcka upp handen för att tala och de kan springa omkring och i större utsträckning själva bestämma vad de ska göra. Elevrollen spelas alltså olika i de olika kontexterna inom skolan. Eftersom en roll bara blir relevant och meningsfull i relation till speciella situationer kan elevrollen under rasten snarare ses som en annan roll där barnen intar rollen som ”barn på skolrast”, vilket skiljer sig från elevrollen men också från ”barn på lekplats” genom att det är olika situationer. Det finns andra förväntningar på hur barnen ska uppföra sig på rasten i skolan än på hur barnen ska uppföra sig på en allmän lekplats. Förväntningarna kommer både från skolan som kontext och från de deltagande barnen själva som tillsammans definierar rollerna. Utifrån ett grupperspektiv finns det således inom grupper specifika roller som innefattar de förväntningar och det ansvar en funktion har inom gruppen (Benne & Sheats, 1948; Jern, 2013; Salazar,

1996). Grupproller möjliggör en koordination av gruppen och förutsäger vem som förväntas göra vad (Jern, 2013). Rollen är i sin tur knuten till en norm som fastställer de uppgifter som rollen innefattar. De roller som återfinns inom en grupp är således knutna till dess funktion och till gruppens inre struktur och inte till medlemmarnas personlighet (Benne & Sheats, 1948).

På samma sätt går det också att tala om status, roller har en viss status oavsett vem det är som innehar rollen, och status är följaktligen inte kopplat till barnets personlighet eller karaktär utan till den roll barnet har i relation till lekgruppen (Rimal & Lapinski, 2015). Ett sätt att beskriva den status en roll har är att utgå ifrån begreppen inflytande och centralitet vilka kan kopplas till Collins (2004) typologiska dimensioner makt och status. Maktdimensionen redogör för nivå av inflytande, det vill säga hur stor makt var deltagare har att påverka utförandet av interaktionsritualen. Statusdimensionen redogör för deltagarnas centralitet i interaktionsritualen, om deltagaren finns i centrum av de andras uppmärksamhet eller i periferin. Om barnet är i interaktionsritualens centrum och samtidigt har mycket inflytande över lekens genomförande tolkas barnets status som hög. Om barnet är i interaktionsritualens periferi eller har mindre inflytande över lekens genomförande tolkas däremot barnets status som lägre. Vilken grupproll och status ett barn har får också betydelse för hur avvikelser från reglerna tas emot. Rimal och Lapinski (2015) menar exempelvis att det finns en toleransnivå vid normbrytning som ändras beroende på vem som bryter mot gruppens normer och dennes status i gruppen. Collins menar att alla interaktionsritualer är implicit stratifierade utifrån de två dimensionerna vilket innebär att samma barn kan ha olika roller och status vid olika tillfällen som samma lekar genomförs. Eftersom olika grupproller innebär olika mycket inflytande och centralitet är vissa roller attraktiva att inneha medan andra är oattraktiva.

Summering

I det här kapitlet har avhandlingens teoretiska utgångspunkter och hur de tillsammans bidrar till en djupare förståelse för interaktioner i grupp beskrivits och problematiserats.

De förutsättningar Collins (2004) menar behöver uppfyllas för att en interaktionsritual ska lyckas tycks i gruppteoretiska termer överensstämma med den likriktning som sker när en grupp skapas, det sociala tryck som gruppen utövar på dess medlemmar samt den konformitet som uppvisas av medlemmar för att svara på det sociala trycket. Denna synkronisering och konvergerande av interaktionsritualens deltagare är avgörande för att gemenskap ska skapas. Utgångspunkten i ett interaktionistiskt grupperspektiv är att grupper påverkar och påverkas av dess struktur och den kontext den återfinns i. Med sitt fokus på situationens betydelse för hur sammanhållning mellan människor uppstår är interaktionsritualteorin därför användbar för avhandlingens syfte att studera flera olika situationer med samma deltagare från en och samma skolklass. Sammanfattningsvis kan kedjan av interaktionsritualer således förstås som en gruppprocess över hur gemenskap skapas och hur grupper bildas, består eller skingras.

Därtill har den definition av grupp som ligger till grund för analysen presenterats och de olika grupper som fokuseras i analysen har introducerats. Utifrån ett grupperspektiv har skillnaden mellan en grupp och dyader klarlagts och motivet till att inte inkludera dyader i analysen har förklarats. Genom att beskriva och problematisera de grundläggande processerna och strukturen i interaktionsritualerna utifrån ett grupp psykologiskt perspektiv har jag visat hur en kombination av Collins (2004) teori om interaktionsritualkedjor och grupp psykologisk teori kan möjliggöra en analys av interaktionsritualkedjor på grupp nivå. Det kan både bidra till att öka kunskapen om barns kamratskapande gruppprocesser i skolan och till en utveckling av Collins teori.

Kapitel 4 Skolan som inramning

Den kontext interaktionen sker i har stor betydelse för gruppen och dess handlande (Frey & Sunwolf, 2005). Skolan som kontext är komplex och mångfasetterad. Skolan är en *fysisk plats*, som med sin utformning på olika sätt ramar in och påverkar barns möjligheter till sociala interaktioner (van den Berg & Cillessen, 2015). Skolan är även en *institution* som återspeglar och iscensätter samhällets system av normer och värderingar. I stor utsträckning är de regler och normer som återfinns i skolan formade av lagar, förordningar, läroplaner och riktlinjer som ramar in skolans verksamhet. Demokrati, likvärdighet, jämställdhet och solidaritet är begrepp som betonas i såväl Skollagen (2010:800) som Läroplanen för grundskola (Skolverket, 2017a). Dessa centrala begrepp ska genomsyra hela skolans verksamhet och också ligga till grund för skolans värdegrundsarbete. Exempelvis förekommer ofta formuleringen ”alla får vara med” som sammanfattar detta synsätt på ett talande sätt. Begreppen har också varit centrala värden i det svenska samhället och pekat på vikten av principen om ett inkluderande och jämställt medborgarskap (Stoltz, 2009). Skolan är också ett *socialt sammanhang* med tillhörande regler och normer som påverkar hur barnen kan uttrycka sina sociala relationer (Tseng & Seidman, 2007). För att skolor ska kunna handskas med såväl ett kunskaps- som ett fostransuppdrag anammats varierande strategier och pedagogiska metoder för att sträva mot skolans mål (Kolfjord, 2011). När kunskapsuppdraget utmanas av ett ”stökigt” klassrumsklimat finns olika handlingsmöjligheter för att minska problematiken (Bartholdsson, Gustafsson-Lundberg & Hultin, 2014). Däribland finns kontrollerande och fostrande strategier såsom att skapa social ordning genom rumslig styrning och förhållningsregler följda av sanktioner om de inte följs (van den Berg & Cillessen, 2015). Det finns också strategier som syftar till att

skapa ett fungerande socialt sammanhang genom att påtala förhållningsregler och att arbeta med skolans värdegrund (Löf, 2009; 2011). Skolan och lärarna är således delaktiga i de processer som skapar utrymmen, hinder och möjligheter för barnen att interagera med varandra.

Fokus för det här kapitlet är hur skolan som samhällelig institution genom lärarnas organisering och dagliga praktik arbetar med och påverkar barnens sociala interaktioner och kamratskapande grupprocesser. Syftet med kapitlet är att presentera och analysera den kontext barnen i klass Fyra på Mellanskolan befinner sig i, som fysisk plats, samhällelig institution och socialt sammanhang.

Skolan som fysisk plats

Den fysiska miljön i klassrummet, i matsalen och på skolgården strukturerar barns vardag i skolan och har betydelse för barns möjligheter till social interaktion (van den Berg & Cillessen, 2015). Den rumsliga styrningen kan ses som ett av de sätt på vilket lärarna kommunicerar skolans regler, normer och värderingar (Amnå et al., 2010). Den rumsliga styrningen och den sociala ordningen är en del av skolans arbete med barns interaktion och sociala relationer. I denna del beskrivs och problematiseras skolan som fysisk plats.

Klass Fyra på Mellanskolan

Skolklass Fyran består av 23 barn varav 10 flickor och 13 pojkar. Skolklassen har två klasslärare, varav klassföreståndaren arbetar heltid medan den andra läraren arbetar deltid i skolklassen. För att få en bild av det sammanhang skolklassen dagligen befinner sig i beskrivs i det följande en vanlig skoldag och sedan skolans fysiska miljö.

En vanlig skoldag för Fyran börjar klockan 08.00 och varar till klockan 14.30. Under förmiddagen har barnen först en lektion för att sedan ha 15 minuters rast, åter från rasten har barnen två lektioner innan lunchen som varar en timme inklusive rast. På eftermiddagen har barnen en lektion som följs av 15 minuters rast och sedan avslutas dagen med en sista lektion.

Alla dagar har samma tider och barnen har ämnena matematik, naturorienterande ämnen (NO), slöjd, svenska, samhällsorienterande ämnen (SO), engelska och idrott på schemat. Arbetet i skolklassen består bland annat av grupparbeten, självstudier och lärarledda lektioner. Innehållet i lektionerna kan variera lite beroende på vad som behöver göras klart eller om det är något speciellt som händer såsom övning inför Lucia och sommaravslutningar, idrottsdagar eller om någon lärare är sjuk.

Mellanskolans fysiska miljö

Mellanskolan består av flera mindre, låga byggnader i gult tegel. Mellan byggnaderna finns öppna ytor med gräsmattor och fotbolls-, bandy- och basketplaner tillsammans med klätterställningar och gungor. Skolans område kantas av buskar mot omkringliggande bostadsområde och av stängsel vid bollplanerna. Skolgården är annars öppen utan grindar att passera för att komma in och ut. Under tiden för fältarbetet har Fyran två olika klassrum. Under höstterminen har Fyran sitt klassrum i byggnaden som är till för årskurs 7-9. Deras klassrum ligger i ena änden av byggnaden och har en egen ingång. I korridoren innanför har barnen skåp där de förvarar ytterkläder och skor. De delar skåp två och två. Till höger finns en trappavsats som leder till ytterligare en korridor där Fyrans klassrum finns rakt fram. Bredvid till höger har den andra fyran sitt klassrum. Korridoren fortsätter sedan in till högstadiedelen av byggnaden. I klassrummet har barnen platser vid enskilda bänkar som ofta står två och två vända mot white boarden. Lärarens skrivbord står till höger om white boarden. På lärarens skrivbord finns en pennvässare som används av barnen. Vid lärarens skrivbord finns en extra bänk med en dator som används i undervisningen. Utmed väggen till höger står några skåp för arbetsmaterial. Vänstra väggen vetter mot vägen utanför och består huvudsakligen av fönster. Vid klassrummets bakre vägg finns en dörr in till ett extra rum som ofta används av lärarna för att ge de barn som behöver extra stöd enskilda arbetsplatser.

I slutet av höstterminen flyttar barnen till en annan del av skolan. Byggnaden ligger på andra sidan av skolgården och inrymmer skolklasser från årskurs 4-6. Inne i den byggnad där Fyran har sina klassrum är det en mindre entré där barnen tar av sig sina skor. En dörr leder in till korridoren

där två toaletter återfinns direkt till vänster och till höger ligger ett grupprum. Korridoren är lång och leder till flera klassrum. Fyran har det första klassrummet till höger i korridoren. Utanför klassrummet finns krokar där barnen hänger sina ytterkläder. Mitt emot klassrummet ligger fritidsverksamhetens lokaler och längre ner i korridoren sitter Fyrans parallellklass. I klassrummet har barnen platser vid enskilda bänkar som ofta står två och två, eller ibland tre och tre, vända mot white boarden där även lärarens skrivbord står. Vid lärarens skrivbord finns också en dator som används i undervisningen samt papper, pennor och en pennvässare och lokalen är utrustad med en projektor i taket. Utmed väggen mot korridoren står några skåp för arbetsmaterial, i övrigt är det fönster ut mot korridoren så pass högt uppsatta att det inte går att titta in samtidigt som ljus utifrån kommer in i klassrummet. Längst den bakre väggen står barnens skåp för arbetsmaterial och läroböcker. Där finns också dörren in till ett grupprum där de barn som behöver extra stöd vistas under delar av dagen. Högra väggen vetter mot skolgården och består helt av stora fönster från golv till tak.

När det är tid för musik, idrott, slöjd och lunch behöver barnen gå till andra byggnader. Musiksalen finns i andra änden av samma byggnad som Fyrans nya klassrum, barnen går emellertid ut och in genom en annan ingång i direkt anslutning till musiksalen. Idrottshallen är belägen en liten bit ifrån Fyrans byggnad och barnen går samlade tillsammans med en lärare dit. I idrottshallen finns två omklädningsrum för flickor och två för pojkar. Barnen i Fyran använder alltid samma omklädningsrum vilket innebär ett för flickorna och ett för pojkarna. När barnen är ombytt går de in till idrottssalen som består av ett stort utrymme med högt till taket och en vinkvägg som kan dela in salen i två delar. Till vänster finns åskådarbänkar i trappformation i fem rader. Slöjdlektioner hålls i en del av skolan som egentligen tillhör högstadiet (årskurs 7-9). Slöjdlektionen var under skolåret som observerades förlagd till första lektionen på morgonen så barnen gick direkt dit hemifrån och kom tillbaka till klassrummet under förmiddagsrasten, alltså inte i samlad trupp som vid idrotten eller vid lunchen. Vid lunchen äter barnen i skolmatsalen som också den är belägen i högstadiets del av skolan. Till lunchen går barnen två och två i led tillsammans med en lärare. Det är reglerat att barnen måste gå i par, dock får barnen själv välja ”gå-kompis” det vill säga den de ska gå tillsammans med. När barnen kommer in i skolmatsalen kommer de

direkt in i kön till maten som serveras från en större matvagn i rostfritt stål. Det bildas oftast två köer, en på var sida av matvagnen. Efter matvagnen går barnen till ett bord med sallad och knäckebröd och till vänster om bordet står ytterligare bord med vatten och mjölkbehållare. När barnen passerat dessa stationer går de till de bord Fyran har fått tilldelade. Det är nästan alltid samma bord med bara ett fåtal mindre ändringar i form av att ett bord emellanåt byts ut mot ett annat. Barnen ska sätta sig vid borden allteftersom de kommer fram till borden. Med vid lunchen i skolmatsalen är alltid en av lärarna som äter tillsammans med barnen. Barnen måste sitta vid sina platser under minst 20 minuter innan de får lämna borden och gå ut på rast. Innan de går dukar de av, sedan ska de vara utomhus under resterande lunchrast.

Rumslig styrning och social ordning

Barnens placering i klassrummen och i matsalen styrs av lärarna som ett sätt att hålla ordningen i skolklassen. Den rumsliga styrningen och sociala ordning som eftersträvas har stor inverkan på barns interaktion och sociala relationer i skolan. I klassrummet placeras vanligtvis barnen två och två i bänkar bredvid varandra vilket är en klassisk placering i ett klassrum. Emellanåt sitter barnen tre och tre, men alltid vid egna bänkar. Under läsåret då fältarbetet sker ändrar lärarna placeringen vid åtta tillfällen. Exempelvis ändrar läraren placeringen i början av höstterminen efter ett förslag från barnens tidigare lärare. I förslaget finns en lista på de barn som passar bra tillsammans respektive de som inte borde sitta bredvid varandra. Placeringen innebär i praktiken att barnen sitter med åtminstone en av dem de umgås med på rasten. Lärarna tar alltså hänsyn till vilka sociala relationer barnen har inom skolklassen. Efter mindre än tre veckor på dessa platser väljer läraren att åter ändra placeringen. I samtal med läraren om placeringarna framgick att anledningen var att ”det blev för mycket prat under lektionen”. Läraren ändrar placering ytterligare två gånger under höstterminen. I samband med att skolklassen i slutet av terminen byter klassrum ändras också placeringarna. Under vårterminen byter läraren placering tre gånger, framförallt med förklaringen att det behövs för att få arbetsro i klassrummet. Placeringen av barnen i klassrummet är ett sätt att rumsligt försöka minska oönskad social

interaktion under lektionstid. Placeringen har på så sätt en kontrollerande funktion. När barnen sitter med sin kompis anser läraren att det är för mycket prat i klassrummet vilket stör undervisningen. För att styra barnen att inte sin elevroll anser läraren det bättre att sitta med någon barnen inte har någon närmare relation till. Utifrån barnens perspektiv är däremot placeringen med en kompis något de önskar. Vid varje flytt pratar barnen om vem som ska få sitta med vem och framförallt vem som ska få sitta bredvid någon de inte vill sitta bredvid. Omplaceringarna uppfattas alltså av barnen som något av ett stressmoment. Trots lärarens många omplaceringar ses få förändringar i barnens agerande under lektionerna vilket kan betyda att omplaceringarna inte hade den önskvärda effekten. Den fysiska placeringen synes inte påverka barnens interaktioner sinsemellan. Barnen tycks vilja fortsätta de interaktioner de hade under rasten och det blir då viktigt för barnen att kommunicera även under lektionstid.

Matsalen är också en plats där skolan reglerar barnens sociala interaktioner genom fysisk utformning och placering. I matsalen har skolklassen några anvisade bord att sitta vid och regeln är att barnen fyller på borden efterhand de kommer dit. Skolverket tillsammans med Livsmedelsverket (2013) poängterar att skolmåltiden kan vara en viktig arena för skolans värdegrundsarbete och arbete mot kränkande behandling. De förespråkar därför att skolor ska schemalägga skolmåltider för att skapa lugn och ro med färre konflikter, bättre och tryggare relationer och mindre stress. En av de viktigaste poängerna som förs fram är att skolmåltiden inte skall vara det samma som rast utan vara schemalagd under lektionstid och betraktas som ett pedagogiskt arbetspass. Lärarna, som bör äta tillsammans med eleverna, har till uppgift är att under skolmåltiden samtala och bygga relationer med eleverna för ”att lära ut ett humanistiskt och demokratiskt förhållningssätt och göra det genom praktisk handling varje dag” (Skolverket, 2013, s. 12). Skolpersonalen bör ta kontroll över barnens interaktioner under skolmåltiden och ta bort kopplingen mellan rasten och lunchen för att styra barnens matintag och sociala interaktioner. Eftersom skolmåltiden ses som en arena för värdegrundsarbetet är det av vikt att inkludera alla. Tanken bakom placeringen i matsalen kan på så sätt tolkas som ett led i skolans övergripande norm att ”alla får vara med” där skolklassen hålls samman och där det inte ska spela någon roll med vem barnen sitter under

lunchen. Genom att reglera placeringen styrs barn till att interagera med alla i skolklassen och inkludera också de som i andra fall kan vara utsatta för exkludering. Tanken synes också vara att om barnen väljer fritt riskerar något barn bli sittande ensam, alltså att barn utan den sociala kontrollen i form av reglerad placering skulle inta en exkluderande hållning gentemot sina klasskompisar. Barnen anses alltså inte själva vara tillräckligt mogna för att själva kunna reglera placeringen i matsalen utefter skolans norm att alla får vara med. Med mognad menas här att barnen inte till fullo anses vara inordnade under skolans värdegrund⁵. Persson (2003) menar att barn inte har någon makt eller framstående position i skolsystemet, eftersom de inte bidrar till dess upprätthållande av normer, medan den vuxne är inplacerad i systemet och genom det också bidrar till att upprätthålla det. Då barnen inte bidrar utgör de ett eventuellt hot mot systemet. Min tolkning är att barn ses som ett hot av vuxna eftersom de inte vet hur barnen kommer att agera. Alltså att barnen ska gå utanför den institutionella normen.

Vid flera tillfällen uppkommer diskussioner i matsalen när någon inte sätter sig utefter regeln att fylla på borden. Responsen från lärarna i dessa fall är av två slag, antingen att utgå från regeln eller att motivera varför barnen kan frånga regeln. I samtliga observerade fall motiverades undantagen, det vill säga när barnen kan frånga regeln att fylla på borden, med att barnet skulle bli ensam pojke eller flicka vid bordet. Normen tycks alltså vara att flickor respektive pojkar bör sitta tillsammans eller i vart fall att en ensam pojke inte ska behöva sitta med bara flickor och tvärtom. Emellertid gällde undantagen enbart i de fall det uppmärksammas, vilket kan vara av barnet själv, av andra barn eller av någon vuxen. Förhållandevis ofta var det lärarna som uppmärksammade detta. Placeringen som ensam flicka eller pojke vid ett bord tycks däremot inte vara ett problem för de flesta barnen som oftast inte reagerade på om det satt en pojke bland flickor eller omvänt. Det är motsägelsefullt att skolan inte ger barnen möjlighet att ha bestämmanderätt över sin placering på

⁵ Mognad finns med i Läroplanen där Skolverket (2017a) skriver: "Lärare ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad." (s. 15). Det framgår inte om det som åsyftas är medborgerlig mognad (i relation till FNs Barnkonvention) eller utvecklingspsykologisk mognad.

grund av risken att barnen därigenom kan exkludera någon samtidigt som de tillåter barn att frånga regeln utifrån könstillhörighet. Ihrskog (2006) menar att lärare ofta gör elever till objekt istället för att möta dem som fullvärdiga subjekt. Barns strategier att själva ordna sig i matsalen underordnas därav skolans institutionella styrning av barnen. Asp-Onsjö (2011) menar att det i skolans sätt att styra historiskt sett har förekommit en förskjutning från styrning genom yttre reglering och tydliga påbud till en mjukare disciplinär maktutövning vilket kan ses i att skolan idag även använder en mer dialogisk kommunikation i sitt sätt att överföra normer och värderingar. Eftersom placeringarna i klassrummet och matsalen inte anses tillräckliga behövs även andra medel för att utbilda och fostra barn till att inrätta sig under skolans regler, normer och värderingar.

Skolan som institution

I vår klass:

Får alla vara med

Använder vi vårdat språk

Hjälper vi varandra

Räcker vi upp handen

Lyssnar vi på varandra

Har vi arbetsro

Ovanstående förhållningsregler stod att läsa på den dörr som leder in till klassrummet i klass Fyra på Mellanskolan. Den ser ut som många andra förteckningar över förhållningsregler i andra klasser och på andra skolor. Emellertid är de värda att begrunda i förhållande till skolan som institution. Punkterna åskådliggör i själva verket regler och normer som också återfinns i andra sammanhang i samhället. Att lyssna på varandra, använda ett vårdat språk och att få ha arbetsro kan jämföras med att visa respekt mot varandra, något som förväntas av oss i många sammanhang där människor möts. Det är också förväntningar som samhället har på

skolan som utbildningsinstitution, att fostra barnen att bli goda, väluppfostrade och lyssnande medborgare (Berg, Groth, Nyttell, Söderberg, 1999; Gruber, 2008; Jönsson, Persson & Sahlin, 2011). Förhållningsreglerna uttrycker även en annan typ av förväntning på skolan vilket ses i ”i vår klass hjälper vi varandra” och ”i vår klass får alla vara med” vilka kan härledas till den solidaritetstanke som finns i Skollagen (2010:800) och Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2017a). De kan också härledas till skolans uppdrag att främja gemenskap och arbeta mot kränkande behandling, alltså skolans socialiserande uppdrag. Förhållningsreglerna på Fyrans dörr uttrycker således skolans regler och normer som speglar av samhälleliga normer och värderingar och därmed är en del av skolans fostran.

Fostran, kontroll och ordning

Skolan är underkastad ett allmänt demokratiuppdrag. Skolan ska uppfostra goda medborgare, men även betrakta barn som enskilda medborgare och aktörer i sin egen rätt. Det innebär att läraren arbetar med skolans fostrande och socialiserande uppdrag utifrån olika strategier för att inordna barnen under institutionens regler och normer. Lektionen är den tid och plats som läraren aktivt förmedlar kunskap och värderingar till eleverna vilket innebär att det behövs en viss social ordning. Lärarna använder flera skilda sätt att upprätthålla ordning. Att räcka upp handen är exempelvis en förhållningsregel för att kontrollera talordningen. Handuppräkring kan också ses som en träning i att lyssna på varandra, visa respekt för varandra och ge varandra arbetsro. Därutöver reglerar handuppräkring den sociala interaktionen i klassrummet. Lärarna arbetar också med att skapa en social ordning i klassrummet utifrån att begränsa barnens rörelse och uttalande i klassrummet under lektionstid. Lärarna använder ibland arbetssätt som kan uppfattas som strängare och mer bestraffande där de använder sin auktoritet och makt mer explicit för att upprätthålla ordningen i skolklassen.

Under vårterminen får barnen i Fyran streck på tavlan de gånger de talar i klassrummet utan att ha fått ordet, kommer försent till lektionen, inte har gjort läxan eller på andra sätt stör ordningen under lektionen. Om ett barn får sex streck ringer lärarna hem. Detta är ett system för att, som en av

lärarna säger vid intervjun, ”få barnen att inse att det är viktigt att ha arbetsro och inte störa de andra och att göra det de ska och inget annat”. Att barnen får streck när de missköter sig eller sin skolgång visar en strävan att skapa social kontroll i klassrummet. Då strecken är väl synliga på tavlan statueras exempel på avvikare från skolans regler och normer för alla i klassrummet att se. Alltså används systemet med streck både för att disciplinera elever som inte sköter sig i klassrummet och hemma (göra läxan, komma försent) och för att statuera exempel på vad som händer om ett barn frångår reglerna. Det sistnämnda utgör ett socialt tryck på barnen att agera i enlighet med skolans regler och normer. Barnen i skolklassen är medvetna om systemets regler och vem som brukar få streck. Barnen pratar ofta om strecken, vem som har streck, hur många streck alla har och om lärarna ska ringa till någons förälder. Barnen är också noga med att påtala till lärarna om något barn ska få ett streck eller att barnet har tillräckligt många streck för att lärarna ska ringa hem.

Strecksystemet kan också bidra till att förstärka utsatta barns avvikande position i skolklassen. Eftersom strecken visar på avvikelse från reglerna och normerna i skolklassen utsätts barn med streck för negativ uppmärksamhet i lärarnas strävan efter att ta kontroll över skolklassens sociala interaktioner. Att strecken är synliga för de andra står i kontrast till skolans arbete mot kränkande behandling och integritet för den enskilde eleven. Här syns det komplexa uppdraget som skolan och lärarna har att uppfylla de krav och förväntningar som finns från samhället att vara både kunskapsförmedlare och fostrande. Strecksystemet förklaras av lärarna som ett sätt att få arbetsro i klassrummet för att lärarna ska kunna lära ut och eleverna i lugn och ro ska kunna inhämta kunskapen vilket kan härledas till kunskapsuppdraget. Strategin medför emellertid ett socialt tryck på barnen att som individer vara goda elever som inrättar sig efter skolans regler och normer vilket kan härledas till det fostrande och kontrollerande uppdraget.

Solidaritet, gemenskap och relationsarbete

Ett alltmer heterogent och multikulturellt samhälle leder till höga förväntningar på skolan som en normerande och socialiserande kraft i samhället (Peterson, 2009). Som den enda tvingande gemensamma arenan

i samhället har den obligatoriska skolan därför fått en tydligare funktion som en institution i vilken barndomen regleras och där normalitet och avvikelse definieras (Tallberg Broman, 2009). I Läroplanen och Skollagen framkommer exempelvis att syftet med utbildning är, förutom att förmedla kunskap, att överföra vissa centrala normer och värden och fostra barnen till goda moraliska medborgare. Några av de värden som lyfts fram är likvärdighet, tolerans, respekt, empati och solidaritet (Skolverket, 2017a). Utifrån dessa normer arbetar lärarna bland annat aktivt med inkludera samtliga barn i skolklassen.

Förhållningsregel ”i vår klass får alla vara med” inbegriper solidaritets- och inkluderingsnormen. Normens fungerar som vägvisare till det socialt accepterade sättet att agera och tänka i skolkontexten (Veenstra et al., 2013). Den gäller i klassrummet och i undervisningen där det är en skola för alla barn liksom utanför klassrummet, exempelvis på skolgården eller i korridoren där normen snarare berör de sociala relationerna i rastaktiviteterna. Det är således en utbredd norm som återfinns i många olika grupperingar inom skolan (Smetana, Campionne-Barr & Metzger, 2006). Fältanteckningen nedan återger en situation när barnen precis har kommit in i klassrummet efter en lunchrast:

Läraren frågar: Hur gör ni lagen i fotboll?

William svarar: En säger etta-välja, en annan tvåa-välja. Sedan väljer de lagen.

Läraren fortsätter: Kan man göra på något annat sätt?

Liam säger: Det är inte roligt att bli vald sist varje gång. Jag är alltid sist.

Läraren replikerar: Det är inte roligt att bli sist vald.

Lilly säger: Men det betyder inte att man är sämst. Det blir alltid någon sist.

Noah fortsätter: Det är knappt någon som vill välja. Det är alltid samma väljare. Det är ju ingen som vill vara väljare.

Maja säger: När jag väljer dom säger de ”ååhh”.

Läraren svarar: Vi vill inte ha något ”ååhh” här i klassen. Här ska ingen känna sig utanför! Alla får vara med.

(fältanteckning, 21 mars)

Uttrycket används ofta i syfte att hjälpa något barn som återger att det är exkluderat från en aktivitet. Det vill säga arbeta efter målet att skolan ska

präglas av solidaritet mellan människor och aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling (jmf. Skolverket, 2017a). Förutsättningarna för att alla ska få vara med påverkas emellertid av skolornas lagstadgade närvaro-obligatorium och av skolklassens sammansättning (Peterson, 2009). Skolklassen är inte självvald utan sammansatt av skoladministrationen, i första hand efter ålder och inte intressen eller annan samhörighet. Målet för skolklassen är inte heller självvalt utan utgår från Läroplanen och består i att få kunskap om så skilda saker som matematik, samhällskunskap eller språk. Barnen i skolklassen är således tvingade att interagera med varandra oavsett intressen, mål eller värderingar. Att skapa en gemenskap i skolklassen, av barn med olika bakgrund och etnicitet, olika intressen och personligheter, är något lärare således arbetar mycket med. Att uttrycka att alla får vara med kan vara ett sätt för lärarna att skapa en känsla av tillhörighet till övriga i skolklassen.

I Läroplanen står att alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för gemenskap, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen (Skolverket, 2017a). Vid naturligt uppkomna grupper har däremot delat intresse och en likhet mellan medlemmarna stor betydelse (Festinger, 1954; Rutland et al., 2015). Studier om gruppstorlek i naturligt förekommande grupper visar dessutom att människor föredrar mindre grupper (Burgess, 1984; Levine & Moreland, 1990). Burgess (1984) visade exempelvis att inga naturligt förekommande grupper bestod av fler än sju personer. Det påverkar lärarnas möjlighet att skapa en gemenskap i skolklassen. Att ”alla får vara med” kan ses som ett sätt för läraren att skapa en gruppstruktur som främjar lärande och inkluderar samtliga barn i skolklassen.

Skolan som socialt sammanhang

Förutom att förhållningsreglerna uttrycker skolans fostrande och socialiserande uppdrag att bidra till samhällets upprätthållande och återskapande genom att utbilda blivande samhällsmedborgare innebär förhållningsreglerna att barnen är medvetna om och har gått med på hur de ska agera i klassrummet. Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter

tillskrivs barn grundläggande demokratiska fri och rättigheter. I Skollagen och Läroplanen fokuseras allas frihet att utvecklas som individer och friheten att göra egna livsval. Amnå med kollegor (Amnå, Arensmeier, Ekman, Englund & Ljunggren, 2010; Amnå, Englund, Arensmeier, Ekman, Ljunggren & Unemar Öst, 2010) menar att skolans roll blir att ge alla barn förutsättningar att göra dessa val. Enligt Läroplanen ska dessutom barnen själva vara involverade i sin utbildning och fostran (Skolverket, 2017a). Thornberg (2009) menar att detta kan vara svårt att uppnå eftersom det i praktiken uppstår situationer där elevernas inflytande påverkas av den anpassning som kan finnas eleverna emellan. En vilja att inte avvika från gruppen kan bidra till att den enskilde eleven inte gör uttryck för sin önskan om den skiljer sig från resten av klassen. Barnens inbördes relationer och det sociala sammanhang skolan utgör har lett skolan till att arbeta med värdegrunden genom olika program för social och emotionell träning tillsammans med och i interaktion med barnen. Skolans värdegrund påverkar hur lärarna bemöter barnen i skolan, men också hur de aktivt och systematiskt arbetar med värderingar i klassrummet.

Livsviktigt – värdegrundsarbete på Mellanskolan

Ett sätt att arbeta med skolans värdegrund är att använda olika program för att diskutera och på andra sätt arbeta med barns sociala interaktion och känslor i förhållande till varandra. På Mellanskolan använder lärarna i klass Fyra ett manualbaserat program som på olika sätt arbetar med socioemotionella frågor, SET (social och emotionell träning). Programmet är utvecklat av Birgitta Kimber och säljs till skolor i manualbaserad form. Enligt den officiella hemsidan är ”SET ett manualbaserat program som syftar till att främja barns och ungdomars psykiska hälsa och att främja en positiv utveckling hos våra barn och ungdomar” (Kimber, 2016). Likt andra socioemotionella program är det träning i att förstå sig själv i relation till andra och att lära sig om sina känslor. Det ska sedan få barnen att styra sig själva (Asp-Onsjö, 2011).

En bokserie utifrån SET heter ”Livsviktigt” och det är den som används i skolklassen. Från senare delen av höstterminen till i mitten av vårterminen arbetar skolklassen aktivt med olika moment från Livsviktigt såsom

kompassamtal, värderingsövningar, samtal om värdegrund och ”dagens uppdrag”. En dag i slutet av en lektion frågar läraren barnen varför de använder programmet:

Lärare: Varför har vi Livsviktigt?

Filip: Vara med andra än de man brukar vara med.

Liam: Ge beröm. Lära sig att leva, alla har en period då de är dåliga förlorare. Jag hade min i trean. Man ska lära sig sitt humör även om man ligger under med 24-0. Tålamod.

Frida: Lära sig uppföra sig. Hantera känslor.

Läraren säger: Bra, vi har det för att lära oss att vara snälla mot varandra.

Läraren tittar på klockan på väggen och säger kort: Livsviktigböckerna i skåpet och alla pennor, suddi och saxar i lådan.

(fältanteckning, 17 januari)

Svaren barnen ger att ”vara med andra än de man brukar vara med”, ”ge beröm” och att ”hantera känslor” ligger i linje med det programmet säger sig arbeta med vilket läraren har förklarat för skolklassen vid flera tillfällen. Bartholdsson, Gustafsson-Lundberg och Hultin (2014) har studerat och utvärderat olika socioemotionella program och sett att barn i 10-11 årsåldern reproducerar sådant som lärarna har sagt vilket tolkas som att barnen lär sig att göra eller svara rätt. Författarna lyfter fram de disciplinerande och ordnande funktionerna programmen har där barnen tolkas som elever vilka växer in i en bild av sig själva som ”legitima föremål för de åtgärder som de befinner sig i” (Bartholdsson et al 2014, s. 59). Barnens svar på lärarens fråga ovan kan därav betraktas som institutionaliserade svar, alltså det svar som förväntas av dem.

Löf (2011) har i sin avhandling behandlat skolämnet livskunskap vilket till vissa delar kan jämföras med det värdegrundsarbete som sker med Livsviktigt. Löf fann att skolorna oavsett hur de definierar livskunskap hade en ambition att undervisningen i livskunskap ska stärka känslan av gemenskap och stärka sammanhållningen mellan barnen. För att stärka sammanhållningen i barngruppen är det centralt att etablera gemensamma värden, menar Löf. Under vårterminen arbetar lärarna i Fyran med uppdragskort för att stärka känslan av gemenskap i skolklassen. Uppdragskorten är kort i storlek av vanliga spelkort på vilka det står

uppdrag för barnen att utföra under skoldagen. Uppdraget börjar med ”Idag ska jag...” och exempel på uppdrag är:

- komma ihåg att räcka upp handen när jag vill säga något
- säga en snäll sak till fyra personer i klassen
- sprida arbetsro vid min plats
- vara med någon på rasten som jag inte brukar vara med
- se till att ingen i klassen är ensam
- hindra någon från att göra något taskigt

(ur Livsviktigt, Dagens uppdrag)

Korten delas ut i början av dagen och ofta är reaktionen att barnen suckar högt och ibland även delger varandra vad de har i uppdrag trots att det explicit är sagt att de ska hålla det för dem själva. Vid skoldagens slut ska barnen utvärdera sin egen insats genom att i en speciell bok skriva om hur de utförde uppdraget utifrån tre frågor: a) vad har jag gjort, b) hur reagerade personen och c) hur fick det mig att känna. Efter att barnen skrivit i sina böcker samlar lärarna in böckerna för att se i dem efter skoldagen.

Ett sätt på vilket barnen förhåller sig till Livsviktigtkorten syns i nedanstående utdrag från en fältanteckning:

Hej! Utropar Olivia när jag kommer in i klassrummet. Jag blir lite överraskad och förvånad då Olivia som många andra av barnen vanligtvis inte hälsar på mig när jag kommer med dem in från rasten. Jag ler och säger ”hej” tillbaka varpå Olivia utbrister ”det är mitt uppdrag”. Jag ser frågande ut så Olivia fortsätter: ”idag ska jag säga hej till någon som jag inte brukar hälsa på”. Olivia ler. (fältanteckning, 17 januari)

Förutom tolkningen att jag har blivit inkluderad som en del i skolklassen kan tolkningen göras att uppdragen som bland annat är till för att stärka sammanhållningen i skolklassen används på andra sätt av barnen när de väl fått uppdragen. Genom att tillföra en kontroll av barnens uppdragsböcker försöker lärarna styra barnen att faktiskt genomföra dem på rätt sätt. Det händer att lärarna påtalar att något barn i sin bok skrivit att de inte kunnat utföra uppdraget och det sker då inför de andra barnen i

skolklassen. Som ett sätt att arbeta med skolans värdegrund tycks Livsviktigt kunna poängtera de förhållningsregler som satts upp av skolklassen. Bartholdsson med fleras (2014) studie visar att många lärare till en början välkomnade manualbaserade program för att få tillgång till verktyg för systematiskt arbete med socioemotionella frågor, men att de snart fann svårigheter att omsätta övningarna på ett meningsfullt och etiskt försvarbart sätt för eleverna i verksamheten.

Summering och diskussion

– En skola för alla där alla får vara med

Fokus för det här kapitlet har varit den kontext barnen i klass Fyra på Mellanskolan befinner sig i. Genom analysen framkommer att (a) lärarnas organisering och dagliga praktik till stora delar kan härledas till skolans fostrande och socialiserande uppdrag, och att (b) skolan som fysisk plats, samhällelig institution och socialt sammanhang påverkar barnens sociala interaktioner och kamratskapande grupprocesser.

Kapitlet visar att solidaritet och inkludering är norm i skolklassen och framhålls framförallt av läraren genom uttrycket ”alla får vara med”. Uttrycket återkommer i flera situationer både i klassrummet, i matsalen och under rasten. Uttrycket kan kopplas till skolans uppdrag att främja gemenskap och en känsla av tillhörighet i skolklassen och är en viktig del i lärarnas arbete att skapa en fungerande gruppstruktur för både lärande och social samvaro. Skolklassen som grupp är emellertid unik genom att inte vara självvald samtidigt som det finns ett starkt tryck på dess medlemmar att interagera med varandra och låta alla vara med. Det leder till ett ständigt relationsarbete i skolklassen. Lärarna arbetar därför aktivt med exempelvis socioemotionella uppdragskort för att stärka gemenskapen och öka barnens medvetenhet om de känslor som uppkommer mellan medlemmarna i skolklassen.

Resultatet visar att skolan som samhällelig institution påverkar barnens sociala interaktioner genom att värdegrunden genomsyrar lärarnas dagliga praktiska arbete. Det tar sig uttryck i att lärarna arbetar med att få kontroll över och skapa ordning i skolklassen genom rumslig styrning där

placering i klassrummet och i matsalen påverkar vem barnen interagerar med. Det tar sig även uttryck i de förhållningsregler som barnen tillsammans med lärarna kommit överens om. Dessa förhållningsregler efterhålls dels genom kontroll vilket exemplifierades med "strecksystemet" dels genom uttrycket "alla får vara med" och skolklassens arbete med Livsviktigt.

Kapitel 5 Rastaktiviteter i storgrupp

Skolklassens interaktion är annorlunda under rasten än under lektionstid, inte bara i vad barnen gör utan också hur de samspelar inom skolklassen. Bateman (2011) menar att barn skapar en egen social ordning på skolgården genom interaktion med varandra. I leken förhandlas interaktionens regler och normer, det vill säga vad som borde hända i en given situation. I lekens förhandlingar och i dess genomförande positionerar sig barnen i förhållande till varandra (Corsaro, 2018) och en inre dynamik uppstår mellan barnen i lekgruppen.

Fokus för det här kapitlet är de rastlekar som sker i större grupper under rasten i skolan. Utgångspunkten är att storgruppslekarna kan förstås som exempel på interaktioner av rituell karaktär där samtliga barn i skolklassen till synes får delta. Det är interaktioner som genererar känslor och som har en inverkan på upplevelsen av gemenskap och sammanhållning i skolklassen. Syftet med kapitlet är att beskriva, analysera och tolka de kamratskapande grupprocesser och den gruppstruktur som här exemplifieras genom storgruppslekarna ”tjuv & polis” och Dunkgömmen.

Storgruppslekar

Under skoldagen har barnen i Fyran rast vid minst tre tillfällen och med få undantag tillbringas denna tid ute på skolgården. På skolgården spelas fotboll, hoppas rep, leks dunkgömmen och barnen umgås både i större och mindre grupperingar. Barnen är mest med de andra i skolklassen även om de har rast samtidigt som andra skolklasser och emellanåt leker näst intill hela skolklassen tillsammans. De rastaktiviteter som sker mellan flera barn

i skolklassen har här fått benämningen *storggruppslekar*. Storgruppslekarna förekommer framförallt under början av höstterminen och under senare delen av vårterminen och de två storgruppslekar som förekommer mest frekvent är ”tjuv & polis” och Dunkgömmen.

Tjuv och Polis

I leken ”tjuv & polis” delar barnen in sig i två lag, ”tjuvar” och ”poliserna”. ”Poliserna” stannar vid en speciell plats som är ”fängelset” och ”tjuvarna” springer iväg och gömmer sig. Valet av vem som ska vara ”poliserna” respektive ”tjuvar” görs i början av leken antingen genom ett urvalssystem som barnen benämner ”etta-välja, tvåa-välja” eller genom att lagen delas in efter kön. ”Etta-välja, tvåa-välja” går ut på att två lagväljare utses genom att barnen ropar nummer från ett och framåt och de barn som först ropar ”etta” respektive ”tvåa” får rollerna som lagväljare. Vem det är som blir lagväljare skiftar således mellan barnen beroende på vem som först ropar ”etta välja” och ”tvåa välja”. Den som ropar ”etta” alternativt ”etta-välja” får börja välja en första deltagare till sitt lag utifrån de barn som samlats. ”Tvåa-välja” får välja närmast. Det är sedan ”ettans” tur igen. De två lagledarna väljer sedan deltagare varannan gång tills alla närvarande barn är valda. Vilka som är tjuvar respektive poliserna förhandlas under tiden uttagningen sker.

I korthet går leken sedan ut på att poliserna ska ta tjuvarna och föra dem till fängelset, vilket är en för tillfället avtalad plats på skolgården. För att komma ut ur fängelset måste den fängslade tjuven frättas av en annan tjuv. Detta görs genom att en fri tjuv springer fram och rör vid den fängslade tjuven, som därmed är fri att springa iväg och åter bli jagad. Polisernas uppgift är dels att jaga tjuvar och dels att vakta fängelset. De som är poliserna bestämmer sinsemellan vem av dem som skall vakta fängelset och vem som skall vara ute och leta efter tjuvarna. Vaktens uppgift är att stanna vid fängelset och se till att fångarna inte rymmer. För de andra poliserna är uppgiften att fånga tjuvarna och reglerna är som vid kull, det vill säga att poliserna springer ikapp tjuvarna och rör vid dem, de är då ”tagna” och blir förda till fängelset. Fältanteckningen nedan återger ett exempel på hur samlingen till och påbörjandet av Tjuv och polis genomförs.

Lunchrast. Flera barn från skolklassen har samlats vid stenvallen utanför ingången till skolan. Maja och Emma går i cirkel runt rabatten alldeles i närheten. Vincent och Axel jagar varandra och springer mellan rabatten och stenvallen, efter ett tag springer Isak och Hampus med dem. William, Elsa, Agnes och Charlie står och diskuterar något.

William ropar: Vem är med på tjuv och polis?

Vincent, Maja och Emma kommer springande och alla ropar: Jag är med!

Noah och Nils säger: Klart vi är med.

Elliott kommer fram till de andra och frågar: Kan vi inte spela boll?

Lilly svarar: Sluta nu, vi ska leka tjuv och polis, jag är etta-välja.

William ropar: Då är jag tvåa-välja.

Lilly börjar välja Maja redan innan någon annan hunnit säga något.

William väljer Vincent.

Elliott frågar: Ska vi inte vara killar mot tjejer?

Nej! hörs från flera håll.

Lilly fortsätter: Jag väljer Noah.

[...] Efter en kort stund har barnen delat in sig i två lag. De är 8 barn i Williams lag och 9 barn i Lillys lag, blandat killar och tjejer. William informerar om reglerna och det uppstår en diskussion om var fängelset ska vara. Vincent menar att det alltid brukar vara vid rabatten medan Maja tycker att det ska vara vid stenvallen, båda får medhåll från andra barn.

Axel säger: Måste ni tjata så, vi är vid stenvallen, där är det mycket bättre att sitta och vakta.

Lilly svarar: Nej, vi är vid rabatten!

William håller med. Barnen går till rabatten samtidigt som de fortfarande diskuterar var det bästa stället för fängelset är.

Lilly säger: Vi börjar som poliser.

Vincent säger: Men, åh, ni ska alltid börja.

Maja svarar: Det gör vi inte alls!

Lilly säger högt: Vi är poliser.

Poliserna ställer sig tillsammans och pratar om vem som ska vara vakt.

Ingen verkar vilja vara vakt så de lottar. Noah får börja som vakt.

Lilly ropar: Nu börjar vi!

De barn som är tjuvar springer iväg medan poliserna blir kvar och räknar.

När de räknat till 50 springer de efter tjuvarna.

Axel blir tagen först och kommer till fängelset tillsammans med Lilly.

Lilly säger: Här har vi en fånge!

Hon håller Axels armar bakom ryggen och leder honom till rabatten. Noah tar emot Axel och ställer sig så att Axel inte kan springa iväg. Efter ett tag kommer fler fångar, William lyckas fly och nuddar Axel som då också blir fri.

(fältanteckning, 9 september)

Leken fortsätter genom att poliserna jagar tjuvarna och fångar in dem medan tjuvarna springer undan och räddar fångar från fängelset. Oftast byter barnen deltagarroller någon gång under leken så att poliserna blir tjuvar och vice versa. Rollbyten sker således under pågående lek. Dock är det inte alltid detta hinner ske under en rast. Undantagsvis fortsätter då barnen i samma lag vid nästkommande rast. Emellertid är det vanligast att barnen väljer nya lag när leken påbörjas på nytt.

Dunkgömmе

Leken Dunkgömmе går kortfattat ut på att ett barn blundar och räknar medan de andra springer och gömmer sig. När barnet räknat färdigt ska de som gömt sig springa fram till en för syftet avsedd plats och ”dunka” sig, det vill säga att säga sitt namn och samtidigt röra stället. De är då fria och har klarat leken. Den som har räknat, och således tar, skall försöka hinna före, leta upp de gömda och dunka dem genom att röra stället och säga deras namn. De barn som blir dunkade är tagna och är ute ur leken. Ofta är det den första som blir tagen som vid nästa omgång får räkna. Barnen som blir tagna får vara med igen vid nästa omgång av leken vilket sker när alla deltagarna antingen har dunkat sig eller har blivit dunkade. Fältanteckningen nedan är ett exempel på hur Dunkgömmе genomförs.

Förmiddagsrast. Elsa har precis frågat vem som vill vara med på dunkgömmе. Tio barn står nu vid lyktstolpen bredvid basketplanen. Elsa informerar om reglerna, var de ska dunka sig och vem som ska börja ta. Elsa börjar att räkna med händerna för ansiktet vänd mot lyktstolpen.

1,2,3...40, nu kommer jag!, ropar Elsa.

Elsa går försiktigt mot buskarna bredvid basketplanen och kikar för att se om någon är där. Bakom ett träd står Alice och Elsa får syn på henne. Elsa rusar mot lyktstolpen samtidigt som Alice.

Alice hinner fram först, tar på lyktstolpen med handen och skriker: Alice!

Under tiden Elsa och Alice springer mot lyktstolpen kommer William fram från buskarna. Han springer mot lyktstolpen och dunkar sig strax efter Alice. Elsa suckar. Hon går mot några bänkar som står utmed skolans vägg och letar efter de andra. William frågar några andra i skolklassen om de vill vara med i nästa runda. Elsa letar efter och dunkar Axel, Liam och Lilly. Agnes och Vincent dunkar sig själva.

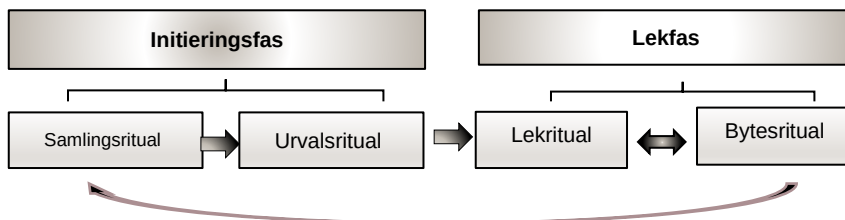
(fältanteckning, 28 september)

Dunkgömmen kan pågå under en hel lunchrast och startar då om på nytt efter varje omgång. Ofta varierar antalet barn som deltar mellan omgångarna och vanligast är att barnen leker ett par omgångar dunkgömma för att sedan leka andra lekar.

Storgruppslekar som kedjor av interaktionsritualer

Lekarna är en del i barnens kamratskapande grupprocesser och den senaste interaktionen påverkar vad som följer. Storgruppslekarna har analyserats utifrån de fyra komponenter som Collins (2004) menar är förutsättningarna för att en interaktionsritual skall ske; (a) *fysisk närhet*, (b) *gemensamt fokus för uppmärksamheten* (c) *delad sinnesstämning* samt (d) *gränsdragning mot andra*. Både Tjuv och polis och Dunkgömma är rastlekar som återkommer i liknande former upprepande gånger. Deras fysiska närhet i leken gör dem medvetna om och delaktiga i varandras kroppsrytm och känslor. Genom förhandlingar om lekarnas regler och i lekens genomförande utvecklar barnen ett gemensamt fokus för uppmärksamhet. Leken skapar gränser mellan deltagarna och utomstående. Om samtliga komponenter uppfylls genereras emotionell energi som leder till en upplevelse av gemenskap mellan de deltagande barnen.

Vid en närmare analys av barnens interaktion i storgruppslekarna framkommer att lekarna består av fyra separata interaktionsritualer som samtliga är delar i den interaktionskedja som utgör respektive storgruppslek. I Figur 1 illustreras denna kedja av interaktionsritualer fördelade i två faser.



Figur 1: Kedja av interaktionsritualer vid storgruppslekar

Den första fasen, initieringsfasen, består av en samlingsritual och en urvalsritual. I samlingsritualen samlas barnen kring en gemensam lek och i urvalsritualen förhandlas och bestäms lekens utförande och struktur. Lekfasen består av en lekritual och en bytesritual. Lekritualen är själva genomförandet av leken och bytesritualen uppstår när barnen gör förändringar i lekens struktur, exempelvis vid byte av deltagarroller. Beträktad som kamratskapande gruppprocess består barnens interaktion inte enbart av själva genomförandet av leken utan av hela kedjan av ritualer både före och under leken.

Initieringsfasen

Den kroppsliga närvaron är en förutsättning för uppkomsten och bibehållandet av en interaktionsritual och är speciellt framträdande i *initieringsfasen* då barnen bestämmer vem som ska vara med i leken och hur leken ska gå till.

Alltså det är direkt när vi kommer ut på rasten så sätter vi oss på dom stenarna som kommer här ute, den där stenvallen sen så funderar vi lite på vad vi ska göra.

(intervju med Alice)

Liksom Alice berättar stod barnen ofta samlade tillsammans vid stenmuren direkt utanför ingången till skolan i början av rasten i väntan på vad som ska hända. För storgruppslekarna har denna fysiska samling stor betydelse för hur leken sedan genomförs. Den fysiska närheten till varandra möjliggör att ett gemensamt fokus för uppmärksamheten kan arbetas upp och barnen blir medvetna om varandras kroppssignaler och kan fånga varandras sinnesstämning. Den fysiska närheten signalerar på liknande sätt gruppstillhörighet och en gränsdragning mellan de som är med i leken och de som inte deltar. På så sätt vet barnen vem de ska förhålla sig till i igångsättningen av leken. Denna del av leken uppfyller således de förutsättningar Collins (2004) satt upp för en interaktionsritual och ritualen får här benämningen *samlingsritual*. Samlingsritualen påbörjas vanligen, så som i utdragen från lekarna ovan, med att barnen är i närheten av varandra och något barn frågar vem som vill vara med i leken. Ofta görs detta genom att barnet högt, inför de andra, ropar exempelvis ”Vem vill vara med på dunkgömma?” och svaren sker lika öppet och ljudligt, ”Jag är med”, ”Jag räknar” eller ”Nej, inte idag”, ”Åh, så tråkigt”. Oftast är det ett eller två barn som drar igång samlingsritualen. Hur deras roll som lekens ledare tas emot av de andra barnen är mycket viktig för att samlingsritualen ska ske. Barnen som innehar lekledarrollen har olika strategier för att samla till lek och ju mer entusiasmerande lekledaren är i sitt sätt att samla de andra barnen och få med dem i leken desto fler barn tycks samlas. Det är vanligt förekommande att barnen redan innan rasten har en samlingsritual där de pratar om vad de ska göra.

Lektion i svenska. Det är tio minuter till förmiddagsrasten och flera barn börjar vända sig om och prata med varandra. Det låter som ett surrande och ljudnivån i klassrummet ökar allt mer. Läraren börjar gå igenom läxan till fredag. Det blir tystare i klassrummet men barnen fortsätter prata med varandra. Maja frågar Axel om han är med på Tjuv och polis. Axel svarar att han vill vara med och frågar i sin tur Liam om han ska vara med. Maja vänder sig om till Emma och frågar vad hon ska göra på rasten. Vet inte, svarar Emma. Då kan du vara med oss, vi ska börja vara poliser, säger Maja. Flera barn pratar nu om vad de ska göra på rasten. När rasten börjar springer Maja, Emma, Liam och Axel ut tillsammans följd av Vincent, Oliver och Lilly.

(fältanteckning, 29 september)

En möjlig tolkning är att denna typ av samlingsritual är till för att trygga en plats i leken och på så sätt komma mer i centrum av leken när den sedan sker under rasten. Genom att skapa ett gemensamt fokus på leken och verbalt bekräfta sitt deltagande blir barnen medvetna om varandras sinnesstämning. När barnen har fokus på leken finns en riktning. När det ringer ut till rast påbörjas den fysiska samlingen samtidigt som de går ut på skolgården tillsammans. Vid andra tillfällen tar barnen tag i varandra vilket visar på en fysisk närhet och tillhörighet. I utdraget nedan har barnen precis ätit lunch och påbörjar en samlingsritual som liknar leken ”kull” där de jagar och fångar varandra.

Lunchrast. Barnen kommer ut från matsalen och samlas utanför byggnaden. Elsa och Linnea jagar Emma och Maja. De fångar Maja flera gånger. Ebba och Olivia kommer ut. Olivia hoppar in i leken och är med och jagar. Ebba går bredvid. Efter ett tag frågar Ebba Linnea om hon får vara med. Linnea svarar ja, men tittar inte på Ebba utan fortsätter springa förbi och får tag på Emma och ger henne en kram. Ebba börjar springa efter Maja tillsammans med de andra. Hon får tag på henne och ger henne en kram. Fler barn tillkommer och springer medan andra står bredvid och tittar på. Efter någon minut frågar Elsa om de ska leka Tjuv och polis. De barn som var med och jagade stannar upp och vill vara med. Några av de som står bredvid hänger med i leken medan andra går därifrån. De som är kvar börjar dela in sig i lag. (fältanteckning, 15 september)

Att delta i en synkroniserad interaktion, så som att springa åt samma håll eller stå samlade tillsammans, leder till att barnen uppfattar sig som närmare och mer lika varandra (Rabinowitch & Knafo-Noam, 2015). Det gemensamma agerandet fokuserar dessutom uppmärksamheten på leken och barnen blir medvetna om att de som deltar i leken delar en gemensam uppfattning om vad som skall göras. Samlingsritualen innebär att deltagarna, genom denna närhet och fysiska närvaro, dras med i en kollektiv känsla av uppyrmdhet. En känsla som uppkommer genom att emotionell energi skapas i interaktionsritualen och som tillsammans med ett delat fokus för uppmärksamheten bidrar till en gemenskap som samlar deltagarna i leken.

När barnen har samlats kring en lek går samlingsritualen över i en *urvalsritual* som är den andra delen i initieringsfasen. Urvalsritualen

utmärks av förhandling om de regler som ska gälla och processen att utse lag som i Tjuv och polis eller den som ska ta som i Dunkgömme. Processen att förhandla om regler kan också ses som ett sätt att samla deltagarna, fokusera uppmärksamheten och dela sinnesstämning. Vanligen informerar exempelvis barnet som har lekledarrollen om reglerna för leken.

Det [tjuv och polis] är rätt så roligt, men vissa kan inte reglerna så bra så har man berättat reglerna om och om igen, för vi går igenom reglerna varje rast så att alla är med.

(intervju med Elsa)

Trots att lekarna ofta leks, menar Elsa att de går igenom reglerna varje rast i syfte att alla ska kunna vara med. Det finns en skillnad mellan lekarna i hur processen att bestämma reglerna fortlöper. I Dunkgömme uppstår det sällan diskussion eller förhandling om vilka regler som ska gälla medan det redan före urvalsritualen vid Tjuv och polis förekommer diskussioner och förhandlingar mellan barnen om utformningen av leken.

Förhandlingen skapar en medvetenhet om varandras känslor, åsikter och uppfattningar om leken och varandra. Utifrån ett gruppteoretiskt perspektiv är det på så sätt en grupp skapas och deltagarna kan sedan se sig som medlemmar i den lekgrupp som formats (Frey & Sunwolf, 2005). Om en överenskommelse uppnås för vilka regler som ska gälla stärks och bekräftas det delade sättet att se på hur leken ska utföras och gruppen blir mer väldefinierad. Denna ökade kollektiva uppmärksamhet leder till en intensifiering av delade känslor som gör leken attraktiv och lockande att delta i. Ju närmare barnen är i sinnesstämning, desto intensivare upplevs också de gemensamma känslorna i gruppen.

I urvalsritualen för Dunkgömme, som inte präglas av förhandlingar i samma utsträckning, är medvetenheten om varandras uppfattningar om lekens utformning och känslor inte lika uttalad. Trots att det finns ett gemensamt fokus för uppmärksamheten på leken är det inte på samma sätt explicit bekräftat genom förhandlingar och överenskommelser. Det gör urvalsritualen kortare och innebär att intensiteten i de delade känslorna och den emotionella energin i urvalsritualen blir lägre. Lekgruppen som formas i Dunkgömme har därför inte lika tydliga gränser mot utomstående

och det är svårare för deltagarna att definiera sin tillhörighet i gruppen. Urvalsritualen konkretiserar hur leken ska genomföras och sedan vem som ska göra vad.

För att leken ska sättas igång behöver således barnens interaktionsritualer i initieringsfasen skicka dem i riktning in i leken. Så sker om samlings- och urvalsritualen uppfyller de förutsättningar som ligger bakom en lyckad interaktionsritual; (a) fysisk närhet, (b) delat fokus för uppmärksamheten, (c) en gränsdragning mot andra samt (d) en gemensam sinnesstämning. I så fall skapas en känsla av gemenskap mellan de barn som deltar och en lekgrupp formas. Många barn uttrycker att anledningen till att leka en lek är att den är rolig. Rolig kan i detta sammanhang förstås som ett sätt för barnen att uttrycka att de får en positiv känsla och emotionell energi av leken och att de därför attraheras av den. När leken uppfattas som rolig och attraktiv vill barnen fortsätta tillsammans vilket resulterar i att de fortsätter in i utförandet av leken, till lekfasen. Om någon av de fyra förutsättningarna däremot saknas eller är otydliga i initieringsfasen riskerar leken att utebli eller leda till konflikter barnen emellan. I Tjuv och polis får barnen exempelvis svårt att avgöra vem som är med i lekgruppen och vilka som ska delas upp i lagen om gränsdragningen mellan deltagare och utomstående är otydlig. Den förvirring som då kan uppstå leder till konflikter. I Dunkgömmen skingras barnen i väntan på att en ”tagare” ska väljas om det inte finns ett tydligt gemensamt fokus för uppmärksamheten på leken. Det kan leda till att leken avstannar redan innan den har utvecklats till en lekritual.

Lekfasen

När barnen påbörjar lekfasen är de laddade med den emotionella energi som skapats i initieringsfasen. Hur leken sedan utformas beror dels på de förutsättningar som finns i leksituationen, dels på samspelet i gruppen. I *lekfasen* genomförs leken genom en lekritual och en bytesritual. *Lekritualen* präglas av de regler som barnen satt upp för hur leken ska utföras, de normer som skapas och återskapas i interaktionen samt lekgruppens inre dynamik. *Bytesritualen* är den interaktionsritual som sker när barnen ska skifta roller som i Tjuv och polis, från poliser till tjuvar och tvärtom, eller som i Dunkgömmen vem som ska ta vid nästa omgång.

I Tjuv och polis är det oftast samma barn som fortsätter leka, det är sällan att någon ny deltagare får tillträde när leken väl påbörjats. Detta gör att den sammanhållning och gemenskap som skapats mellan barnen i lekritualen fortsätter in i bytesritualen där det snarare handlar om ett rollbyte än att på nytt ladda leken med ny emotionell energi. Om lekritualen har varit lyckad och barnen är laddade med emotionell energi och en känsla av gemenskap utförs därför oftast bytesritualen med smidighet och bibehållet fokus. Utdraget nedan exemplifierar en lyckad bytesritual i Tjuv och polis.

Eftermiddagsrast. Stora delar av skolklassen leker Tjuv och polis.

Emma frågar efter en stund: Ska vi byta lag? Får jag vara etta välja?

Maja, Oliver och Elliott svarar i kör: Det är samma lag.

Emma svarar: Ok!

Barnen byter roller så att poliserna blir tjuvar och tjuvar blir poliser.

Oliver ropar: Nu är vi poliser, vi räknar till tio - en, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta.... Medan Oliver räknar springer de barn som är tjuvar iväg och gömmer sig.
(fältanteckning, 10 maj)

Vid en lyckad bytesritual förändras alltså inte genomförandet av leken och efter att lagen har bytt deltagarroller påbörjas lekritualen igen. I Tjuv och polis kan leken fortsätta under en hel rast medan Dunkgömmen oftast hinner starta upp ett par gånger under en rast på 15 minuter. Därför ser bytesritualen i Dunkgömmen något annorlunda ut. För att fortsätta leka Dunkgömmen går barnen ånyo igenom samlingsritualen. Barnen samlas vid exempelvis lyktstolpen för att se vem som är med i nästa runda eller påbörjar samlingsritualen igen genom att fråga vem som är med samtidigt som lekritualen pågår. Utdraget nedan exemplifierar hur det kan gå till.

Förmiddagsrast. Stora delar av skolklassen leker Dunkgömmen (15 barn). Axel börjar ta. Maja står bredvid och deltar inte i leken. Liam och Charlie står på kullen och pratar. Elsa blev tagen först och ska därför vara tagare i nästa omgång.

Elsa skriker: Kom igen nu. Kom fram!

Hon ber de som är kvar att de ska skynda sig så att hon kan räkna. Axel letar fortfarande efter de som gömt sig. Oliver och Agnes studsar en handboll mellan sig. När Elsa börjar räkna ger Agnes bollen till Maja att

hålla medan hon springer iväg. Maja håller bollen medan Agnes gömmer sig. När Elsa räknat färdigt lägger Maja ner bollen och går för att gömma sig. Maja smyger fram för att dunka sig. Hon hinner före Elsa.

Elsa säger: Det är orättvist, jag visste inte att du var med ens.

Elsa dunkar Axel, Liam, Alice och Oliver. Omgången avslutas genom att de pratar om vem som nu skall ta. (fältanteckning, 11 april)

Elsas tillvägagångssätt att påbörja en ny samlingsritual genom att ropa in dem som fortfarande gömmer sig förekommer frekvent. Maja och Agnes in hopp i leken visar en annan process som återfinns i Dunkgömmen och det är att barn som tidigare inte deltagit blir tillfrågade att vara med eller själva hoppar in i leken. Eftersom det tillkommer nya barn i Dunkgömmen och för att barnen under leken är utspridda över ett stort område förefaller barnen vara i behov av att utföra samlingsritualen igen. Processen tolkas som ett sätt för barnen att korta ner bytesritualen för att snabbare kunna gå in i lekritualen igen. Detta påverkar emellertid gränsdragningen mellan deltagare och utomstående. I Tjuv och polis är gränsdragningen tydlig medan den i Dunkgömmen är otydlig eftersom deltagare kommer och går i leken. På så sätt får lekritualen i de två storgruppslekarna olika hög sociala densitet, det vill säga hur länge barnen är tillsammans i den befintliga gruppen. Den sociala densiteten påverkar hur stark emotionell energi och känsla av gemenskap som skapas i respektive lekgrupp. Det får som konsekvens att Tjuv och polis genererar mer emotionell energi än Dunkgömmen.

Lekfasen kan således utspelas på olika sätt där bytesritualen innebär olika strategier i de två lekarna för att kunna fortsätta interaktionen. I Tjuv och polis är bytesritualen en tydlig del av leken och processen fortlöper oftast utan att interaktionskedjan bryts. I Dunkgömmen däremot innebär bytesritualen ett avbrott i interaktionskedjan som snarare börjar om med en initieringsfas. Gränsdragningen mellan deltagare och utomstående påverkar om ett gemensamt fokus för uppmärksamheten uppstår och hur gruppstrukturen blir i leken. Eftersom storgruppslekarna genomförs på skilda sätt i de två exemplen blir kedjan av interaktionsritualer något olika i de två lekarna.

Gruppstruktur i storgruppslekar

Uppbyggnaden av lekgruppens inre struktur är en process där gruppen skapar gemensamma värderingar, normer och idéer om vad som är viktigt för gruppen och vad målet för leken är (Abrams, et al., 2007). Det sker genom lekarnas kedja av interaktionsritualer. Lekarnas struktur och inre dynamik påverkar barnens möjlighet att skapa ett gemensamt fokus, gränsdragning mot andra och en gemensam sinnesstämning i leken. Hur förutsättningarna uttrycks påverkar i sin tur hur stark den emotionella energin och känslan av gemenskap blir.

Regler och normer i storgruppslekar

I barnens rastlekar kan lekens regler och hur barnen förhåller sig till reglerna liknas vid en karta över hur leken går till. Genom lekens regler och gruppens normer tillhandahålls en förståelse av vad som anses vara lämpligt eller olämpligt uppförande och ger barnen en riktning i hur de ska agera och vad som ses som accepterat i leken (Cobb-Moore, Danby & Farrell, 2009; Rossano, 2012).

Lekens *regler* föreskriver hur barnen ska utföra leken och är med få undantag öppet uttalade. Ett exempel på en regel är att en av poliserna ska vakta fängelset och därmed inte ska springa ut och jaga tjuvarna. De regler som finns för storgruppslekarna omtolkas och återskapas i förhandlingar mellan barnen och formar förutsättningarna och innehållet i leken (Hellman, 2010). Barnen skapar på så sätt en egen social ordning i interaktionen med tillhörande gruppnormer (Kultti & Odenbring, 2015; Martin & Evaldsson, 2012).

Lekens *normer* föreskriver bland annat hur barnen ska förhålla sig till reglerna och kan antingen vara öppet uttalade eller underförstådda. Ett exempel på en uttalad norm är att alla får vara med medan en underförstådd norm är vem som kan frånga regeln att som vakt stanna vid fängelset utan sanktioner från gruppen. Som en grundläggande del av den sociala strukturen i en grupp organiserar normerna den sociala interaktionen och gör andras reaktioner förutsägbara och meningsfulla (Veenstra et al., 2013). Gruppnormer skapas av de symboliska handlingar

medlemmarna utför (Frey & Sunwolf, 2005). Om barnen leker lekarna flera gånger i följd utan att kedjan av interaktionsritualer bryts kan de normer som håller samman och styr barnens agerande i leken befasts.

Barnen tar därutöver med sig sina tidigare erfarenheter från gruppaktiviteter in i interaktionen. Kontexten och medlemskap i andra grupper påverkar därför utformningen av leken (Abrams, et al., 2014). Så samtidigt som rastaktiviteter på skolgården tillåter barnen att till stor del själva bestämma vad de ska göra är barnens interaktion situerad i en skolkontext och påverkad av dess institutionaliserade regler och normer. Barnen har lärt sig reglerna för lekarna av att titta på när äldre barn lekt och genom att kopiera deras interaktionsritualer skapat reglerna och normerna för lekarna.

Nä, men alltså vi har kollat på alla sexor och min syster går ju i åttan nu så nu i åren när vi gått i 6års så har vi ju sett dom hur dom spelar och det finns olika regler så har vi följt dom riktiga reglerna och sånt.

(intervju med Alice)

Alice beskrivning av hur regler för lekar kopieras av äldre barn visar hur barnen beskriver hur de vet reglerna i en lek. Hon påpekar att det finns olika regler men att de har ”följt dom riktiga reglerna”. Att följa de ”riktiga reglerna” är något som återkommer i barnens beskrivningar av olika lekar och dess regler. Oftast härleds dessa ”riktiga regler” till något äldre barn som visat eller berättat om hur en viss lek går till. Några barn berättar också att de har lärt sig olika lekar genom pedagoger när de gick i förskolan.

Maja: De flesta reglerna vet man för man har kört dem [lekarna] sen sexårs.

Hugo: Om man går på dagis, som jag har gjort, då berättar fröknarna varför man gör det, det, det...

Maja: ...och man får inte lov att göra det, det, det.

Hugo: Så när man blir större och större och leker fortfarande så blir man bättre och bättre. Sen blir man proffs.

(utdrag från fokusgruppsintervju D)

I utdraget framkommer hur pedagoger i förskolan har påverkat utformningen av lekarna genom att berätta hur lekar går till. Förutom att barnen tidigt lär sig lekarnas regler lär de sig skolans normer för social interaktion. Storgruppslekarna kan tolkas som ett sätt för barnen att integrera skolans norm att alla får vara med i sina rastaktiviteter. Denna norm kan bland annat härledas till skolans Läroplan (Skolverket, 2017a) och skolans värdegrundsarbete och den är på så sätt att betrakta som en formell norm som återfinns i många olika grupperingar och situationer inom skolkontexten (Kumar et al., 2002; Smetana, Campionne-Barr & Metzger, 2006). Barnen hänvisar exempelvis ofta till Dunkgömme när de ska berätta om lekar då de alla kan delta. Vincent säger exempelvis ”[...] Alla är ju i en...alla är i en klunga...ja...så” och William menar ”när man kör dunkgömme är man ju med alla”. Både William och Vincent redogör för att synen bland barnen är att Dunkgömme är en lek som kan lekas av alla och barnen uppfattar det som att alla klasskompisar får vara med. Vid vissa tillfällen verkar till och med uppfattningen vara att alla bör vara med för att inte anses avvikande:

William säger: Isak och Anton vill aldrig vara med när vi leker dunkgömme. Vi frågar dem men Isak säger aldrig något och Anton vet jag inte ens var han är på rasten.

Charlie svarar: De är lite konstiga.

Axel säger: Alla ska ju vara med när vi kör dunkgömme.

William svarar: Jag fattar inte varför de inte är med.

Charlie funderar högt: Det känns som om de inte tillhör klassen.

Axel säger: Precis (utdrag från fokusgruppsintervju C)

Charlies sista uttalande att ”det känns som om de inte tillhör klassen” och Axels ”precis” tolkas som ett uttryck för att alla bör vara med i Dunkgömme för att inte ses som ”konstiga”. I förlängningen kan barnens diskussion tolkas som att uppfattningen är att alla bör vara med i Dunkgömme för att tillhöra skolklassen. Barnen accepterar och integrerar alltså den formella normen i sina storgruppslekar och därigenom skolans legitimitet.

Gemensamt för de båda storgruppslekarna är att lekens regler kopieras både från andra barn och från pedagoger samtidigt som skolans formella

normer påverkar synen på lekarna. Det gör att det i lekarnas uppsättning regler finns en föreställning om vad leken innebär och hur den skall utföras. Det finns följaktligen en överenskommelse mellan barnen om ramarna för lekarna i form av dessa grundläggande regler för utförandet. Samtidigt observeras olikheter mellan de båda lekarna i sättet barnen förhåller sig till de förutbestämda reglerna, alltså de normer som framträder i genomförandet av respektive lek.

Dunkgömme

I Dunkgömme uteblir till stor del förhandlingen om lekens regler. Det är ett gemensamt agerande som i andra fall fokuserar uppmärksamheten på leken och medvetandegör sinnesstämningen. Dunkgömme leks därför relativt ofta utifrån de grundläggande reglerna även om variationer förekommer. Lekens utformning innebär att barnen leker var för sig och att de sprider ut sig för att gömma sig. Det bidrar till att den fysiska närhet som finns i samlingsritualen och som sammanlänkar barnens fokus på uppmärksamhet och sinnesstämning inte uppkommer på samma sätt i lekritualen. Det framkommer bland annat genom att barnen ibland gör något annat samtidigt som de är med i leken, exempelvis se om något barn är med på en annan lek eller förbereda ny lek.

Lunchrast. Noah kommer gående med sin boll. När William frågar om han vill vara med på dunkgömme hoppar han in i leken fortfarande med bollen i armarna. Viktor kommer senare och deltar. Adam är delvis med genom att han springer iväg när den som tar räknar, men går sedan i buskarna eller slutar att gömma sig efter ett kort tag. När Noah dunkat sig frågar han Axel om han vill spela Boll-mot-vägg. Det vill han. Samtidigt som dunkgömme pågår börjar pojkarna sparka fotbollen mot väggen.

(fältanteckning, 5 oktober)

Det förekommer ofta att barnen gör parallella aktiviteter liksom Noahs tillvägagångssätt att leka med bollen samtidigt som han är med i leken är exempel på. Genom att barnen tycks göra andra aktiviteter samtidigt som de leker Dunkgömme blir gruppstrukturen lösare. Det möjliggör mer rörelse mellan de som deltar i leken och de som deltar i andra aktiviteter.

Barnen kommer och går, de är med en omgång men inte nästa vilket gör att det både för en observatör och för de deltagande barnen emellanåt är svårt att avgöra exakt hur många som deltar under en rast. Det tycks finnas en flexibilitet i genomförandet. Normen är att det går att delta i Dunkgömme på sitt eget vis och att det accepteras att komma och gå i leken bara barnet följer de grundläggande reglerna att gömma sig och försöka ”dunka” sig.

Den flexibla gruppstrukturen leder samtidigt till att gränsdragningen mellan deltagare och utomstående är svårare att dra. Collins (2004) menar att känslan av inkludering skapas genom tydliga gränser mellan deltagare och utomstående. När denna gränsdragning är otydlig och svag blir interaktionsritualen mer ofokuserad och känslorna den genererar inte lika intensiva. Att samlingsritualen till en ny omgång Dunkgömme ofta påbörjas redan innan lekritualen har avslutats tolkas exempelvis som att den emotionell energi som alstras i leken är för låg för att skicka barnen till en ny omgång Dunkgömme. Det tycks krävas en ansträngning från någon som dragits med i lekens emotionella energi för att ladda leken på nytt redan under pågående lek. Förutom att Dunkgömme genom sin gruppstruktur leder till lägre emotionell energi bidrar de otydliga gränserna mot utomstående till varför Dunkgömme relativt ofta leks med mindre entusiasm och inlevelse jämfört med Tjuv och polis.

Det är dock inte alltid Dunkgömme utförs utan förhandlingar och entusiasm. Det förekommer variationer och fastän grundreglerna inte omförhandlas sker det förhandlingar om vem som ska ta och diskussioner om vem som är tagen och hur de ska ”dunka” sig under lekens gång. Nedan följer två exempel.

Lunchrast. Barnen leker Dunkgömme och Liam tar. När de flesta är dunkade eller har dunkats frågar Lilly om man får skrika på de som är kvar ute. Hon börjar skrika åt de som gömt sig: Fritt fram! Liam säger snabbt åt Lilly att sluta. Man får inte skrika, konstaterar Lilly och tystnar. De andra säger ingenting. De vinkar istället till de gömda att komma fram eller stanna när Liam inte ser.

(fältanteckning, 9 september)

Barnen leker Dunkgömme. Emma tar. Efter en kort stund kommer Agnes fram och går fram till Emma. Riktigt schysst, säger Agnes till Emma.

Emma verkar inte förstå och frågar: Vad?. Det framgår att Agnes var med på dunkgömme och att Emma har missat henne. Lilly kommer fram och håller med Agnes och det två går därifrån. Emma ser ledsen och frågande ut och pratar med Maja och Axel.

(fältanteckning, 12 september)

Utdragen visar att Dunkgömme också kan generera starka känslor. Det tycks bidra till en förstärkt känsla av gemenskap och tillhörighet till skolklassen snarare än till lekritualens upplösning och konflikter mellan barnen. En bidragande orsak är att reglerna upprepades i samlingsritualen vid dessa tillfällen vilket också är ett sätt att fokusera uppmärksamheten och skapa en delad sinnesstämning. En annan bidragande orsak är att Dunkgömme återspeglar skolans norm att alla får vara med. Det kan medföra att barnen känner en trygghet i sitt deltagande. Dunkgömme utförs dessutom ofta på ett rutinartat sätt vilket kan medföra att barnen snabbare fokuserar sin uppmärksamhet på leken. Den symboliska handlingen att delta i Dunkgömme på sitt eget vis och veta att det accepteras att komma och gå i leken tycks följaktligen generera en positiv emotionell energi trots att förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual enligt Collins teori inte är lika utpräglade i Dunkgömme som i Tjuv och polis.

Tjuv och polis

Av storgruppslekarna är Tjuv och polis ett tydligt exempel på när barn förhandlar och omtolkar regler. Det förekommer ofta diskussioner och förhandlingar om vilka regler som gäller där nya händelseförlopp godtas, diskuteras eller förkastas av deltagarna i leken. Därför kan reglerna skifta något från en gång till en annan.

Många gånger handlar förhandlingarna om detaljer i reglerna, så som var poliserna ska ha sitt fängelse, hur tjuvarna ska agera när de är i fängelset eller huruvida det räcker att nudda en tjuv för att denne ska vara tagen. Leken Tjuv och polis är ett exempel på att barnen till stor del styrs av de regler som förhandlats fram. I utdraget nedan är Lilly och Viktor tjuvar som hamnat i fängelset och Liam är vakt. De har följande konversation om var gränsen går för var tjuvarna ska stå.

Viktor är tagen och kommer in till fängelset eskorterad av två poliser. Vid fängelset står Liam som är vakt och bredvid honom står Lilly som redan är fånge.

Lilly säger åt Viktor: Man måste vara under taket.

Viktor svarar: Men det gjorde ju du Lilly, du ställde dig där och stod [utanför taket].

Liam ropar: Kom igen, ställ dig här!

Viktor ställer sig under taket tillsammans med Liam.

Viktor tittar på Lilly som står kvar och säger: Precis.

Liam säger igen: Kom igen Lilly, ställ dig nu under taket.

Lilly rycker på axlarna och går sakta in under taket.

Alla står sedan under taket och de andra poliserna springer ut för att jaga tjuvar. Viktor blir frigiven och springer iväg.

(fältanteckning, 11 maj)

Fastän lekarnas regler har förhandlats i initieringsfasen agerar inte alla barn utifrån dem. Vid flera tillfällen är det först när något barn avviker från reglerna som normerna om hur barnen ska förhålla sig till reglerna synliggörs. Normen i Tjuv och polis tycks vara att det är viktigt att följa reglerna. I de flesta fall blir barnen påmind och tillsagda av andra deltagare om de frångår någon av reglerna. I utdraget är det Lilly som påtalar regeln att tjuvarna ska stå under taket (vilket är platsen för fängelset). Viktor opponerar sig mot Lillys påstående och menar att hon själv inte stod under taket. Liam tar över och säger åt alla tjuvar att ställa sig under taket där han står. Viktor ansluter sig till Liam och stödjer honom genom att säga ”precis”. Detta leder till att även Lilly går dit så att alla står under taket och leken fortsätter. Genom att återkommande diskutera reglerna och förtydliga vad som gäller arbetas lekgruppen samman. Genom barnens agerande i leken bekräftas även gruppens norm att det är viktigt att följa reglerna.

En orsak till att följa de förhandlade reglerna är att behålla sammanhållningen i lekgruppen som bildats. Genom att barnen förhandlar om reglerna skapar de en närhet där de tillsammans fokuserar uppmärksamheten och delger varandra sina känslor. Den lekgrupp som bildas i interaktionsritualen får på så sätt en tydlig gränsdragning mot utomstående. Genom att barnen återkommande samlas för att diskutera reglerna påminns de om ett gemensamt fokus för uppmärksamhet och den

fysiska närheten bidrar till att intensifiera den emotionella energin och stärker gemenskapen. Tjuv och polis leks därför ofta med stor inlevelse och entusiasm.

Förutom lekarnas gruppstruktur av regler och normer påverkar lekgruppernas inre dynamik hur förutsättningarna i lekarnas interaktionsritualer uttrycks och hur stark den emotionella energin och känslan av gemenskap blir. Om detta handlar nästa avsnitt.

Roller och status – lekgruppernas inre dynamik

Lekgruppens sammansättning och den dynamik som finns mellan deltagarna påverkar hur storgruppslekarnas interaktionsritualkedjor utformas och genomförs. Begreppen roller och status kan användas för att beskriva en gruppens dynamik. Inom grupper finns specifika *roller* som innefattar de förväntningar och det ansvar en funktion har inom gruppen (Benne & Sheats, 1948; Jern, 2013; Salazar, 1996). Grupproller möjliggör en koordination av gruppen och förutsäger vem som förväntas göra vad (Jern, 2013). De roller som återfinns inom en grupp är således knutna till dess funktion och till gruppens inre struktur och inte till medlemmarnas personlighet (Benne & Sheats, 1948). På samma sätt går det också att tala om *status*, roller har en viss status oavsett vem det är som innehar rollen, och status är följaktligen inte kopplat till barnets personlighet eller karaktär utan på den roll barnet har i relation till lekgruppen (Rimal & Lapinski, 2015). Ett sätt att beskriva den status en roll har är att utgå ifrån begreppen inflytande och centralitet (Collins, 2004). Nivå av inflytande redogör för hur stor makt var deltagarroll har att påverka utförandet av interaktionsritualen. Nivå av centralitet redogör för om deltagarrollen finns i centrum av de andras uppmärksamhet eller i periferin i interaktionsritualen. Om deltagarrollen är i interaktionsritualens centrum och samtidigt har mycket inflytande över lekens genomförande tolkas dess status som hög. Om deltagarrollen är i interaktionsritualens periferi och/eller har mindre inflytande över lekens genomförande tolkas däremot dess status som lägre. Collins menar att alla interaktionsritualer är implicit stratifierade utifrån inflytande och centralitet. Det innebär att samma barn kan ha olika roller och status vid olika tillfällen lekarna genomförs.

Eftersom olika deltagarroller innebär olika mycket inflytande och centralitet är vissa roller attraktiva att inneha medan andra är oattraktiva.

Lekledaren är en av de mest centrala rollerna i storgruppslekarnas lekgrupper. Lekledarrollen är attraktiv för många av barnen i och med dess status. Flera barn påtalar exempelvis att det är de barn som startar leken som också bestämmer vem som får vara med och vilka regler som gäller. Genom sin centrala plats i interaktionsritualen och den auktoritet som kommer genom att vara den som startar leken har barnen i lekledarrollerna hög status i leken. I motsats till lekledarrollen finns exempelvis rollen som vakt i ”tjuv & polis”. Att vara vakt tycks vara en oattraktiv roll för många av barnen i och med den perifera placeringen och den låga nivå av inflytande i lekritualen rollen medför. Detta framgår exempelvis genom att det varje gång leken ska genomföras blir en diskussion om vem som ska vara vakt och att det är få som frivilligt tar på sig rollen. Eftersom vakten inte får springa efter tjuvarna utan ska stå vid fängelset medför rollen ofta att barnet som är vakt får stå kvar ensam i väntan på tjuvar att vakta. De barn som har rollen som vakt erhåller genom den perifera placeringen i interaktionsritualen och den passivitet rollen innebär en lägre status i leken medan de barn som jagar varandra är aktiva och centralt placerade i interaktionsritualen och därigenom erhåller en högre status.

Vilken grupproll och status ett barn har får också betydelse för hur avvikelser från reglerna tas emot. Rimal och Lapinski (2015) menar att det finns en toleransnivå vid avvikelser som ändras beroende på vem som bryter mot gruppens normer och dennes status i gruppen. Ett barn som genom sin roll som lekledare har hög status och stort inflytande över leken kan i större utsträckning än barn som har en grupproll med låg status frångå reglerna utan tillsägelser eller sociala sanktioner. Analysen av utdraget som presenterades under rubriken Tjuv och polis i detta kapitel blir något annorlunda med tillägget att Lilly har rollen som lekledare och lagväljare samtidigt som Liam har rollen som vakt. Med den status och inflytande Lilly har som lekledare är det hon som påtalar att Viktor ska ställa sig under taket. Samtidigt är det inte förrän Viktor påtalar att Lilly inte står under taket och sedan förstärker Liams tillsägelse som hon anpassar sig till regeln och ställer sig under taket. Nedan följer fortsättningen på händelsen:

Efter ett kort tag står Lilly åter utanför taket och ropar på de andra tjuvarna att rädda henne. Liam står kvar under taket utan att säga något. En stund senare blir Lilly räddad och Alice kommer in som fånge. Alice ställer sig först under taket där poliserna lämnat henne men flyttar sig sakta närmare och närmare slutet av taket för att sedan stå strax utanför det. Liam, som fortfarande är vakt, säger åt Alice att ställa sig under taket. Det är det som är fängelset, förklarar han. Alice går ett par steg bak med en ljudlig suck. Nu står hon precis vid kanten av taket, men under det.

(fältanteckning, 11 maj)

Händelseförloppen visar att lekledaren Lilly till större del än Viktor och Alice tycks kunna frångå regeln att fångarna ska stå under taket. Vakten Liam säger till både Viktor och Alice när de frångår regeln, men inte Lilly i samma utsträckning.

De roller och den status ett barn har i lekarna ändras från gång till gång och förändras också under läsåret. Några av de barn som under höstterminen har rollen som lekledare och lagväljare och därigenom är drivande i ”tjuv & polis” och Dunkgömme har en mindre central roll under slutet av vårterminen vilket innebär att de har lägre status i interaktionsritualerna. En lägre status innebär bland annat att andra barn inte lyssnar på den i samma utsträckning som på den som innehar en deltagarroll med högre status. Nedan exemplifieras detta utifrån ett utdrag från Tjuv och polis där Alice utifrån sin tidigare deltagarroll som lagledare försöker påverka leken.

Lunchrast. Några barn leker Tjuv och polis. Ena laget består av Oliver, Linnea, Klara, Elsa, Elliot, Agnes och Liam. Elsa valde laget och nu är de poliser. Det andra laget består av Lilly, Maja, Viktor, Olivia, Hugo, Alice och Vincent. De valdes av Hugo och är tjuvar.

§§§§De flesta av barnen är samlade under taket där fängelset är. Bredvid står William.

Alice frågar ut i luften: Får William vara med när vi är polisen om han vill? Inget svar.

Maja svarar efter en stund: Vi ska byta lag ändå!

Alice säger: Va? Får jag välja när vi är poliser?

Inget svar.

Alice fortsätter: Ska vi byta lag? Får jag vara etta välja?

Elsa säger kort med hög röst: Ni har William... så räkna nu!

Elsa pekar på Agnes och William.

Agnes säger: Men...

Elsa svarar: Räkna nu!

Elsa börjar springa iväg.

William börjar räkna medan resten av tjuvarna springer iväg.

(fältanteckning, 14 maj)

Utdraget illustrerar hur Agnes försöker få inflytande i leken. I ett första skede försöker Agnes få inflytande utifrån den roll hon nu har genom att fråga om ett annat barn får vara med. När svar uteblir försöker Agnes istället inta rollen som lagväljare och ”vara etta välja”. Emellertid får hon inget gehör för sin förfrågan denna gång. Istället är det Elsa som innehar lagledarrollen och tar kommandot över leken genom att säga ”Ni har William... så räkna nu”. Lekgruppen har redan accepterat Elsas roll som lagväljare och är därför inte i behov av att rollen innehas av någon annan, funktionen finns redan. Den status som är förknippad med deltagarrollen har betydelse för hur stort inflytande som kan erhållas och på vilket sätt barnet kan påverka lekens interaktionsritualkedja. Både status och deltagarroller är snarare kopplade till situationen än till barnens individuella karaktäristik eftersom de skiftar från gång till gång.

Förutom att lekens genomförande påverkas av lekgruppens inre dynamik är interaktionsritualerna i Tjuv och polis präglade av att lekgruppen består av två lag. Att leka i två lag tycks ha betydelse för varför barnen arbetar för att upprätthålla de framförhandlade reglerna tydligare än i Dunkgömmen. De två lagen betraktade som två enskilda grupper, tjuvar och poliser, gör lekritualen till en intergruppinteraktion. På så sätt kan normen att upprätthålla reglerna förstås genom de två gruppernas förhållande till varandra. För det första tenderar grupper att uppvisa en starkare konkurrens mellan sig än den som kan ses mellan individer (Wildschut, Pinter, Vevea, Insko & Schopler, 2003) och när barnen är uppdelade i två lag, som dessutom tävlar om att fångas eller undkomma, kan konkurrensen förstärkas mellan grupperna. Det leder till att lagen tycks kontrollera varandra att följa reglerna. Upprätthållandet och påpekandet av reglerna inför den motsatta gruppen kan då förstås som ett sätt för gruppen att hävda sin dominans och samtidigt visa sin lojalitet mot den egna gruppen. För det andra är det vanligt att medlemmar skattar sin egen grupp som överlägsen andra grupper (Yu, Zhu & Leslie, 2016) och

om en stark känsla av gemenskap uppkommer i lekritualen kan denna komma att framförallt inkludera den egna gruppen. Det leder till en favorisering av det egna laget över det andra trots att lekens interaktionsritualkedja innefattar båda.

Summering och diskussion

– Rastaktiviteter med klasskompisar

Fokus för det här kapitlet har varit de rastaktiviteter som sker i större grupperingar där nästintill samtliga barn i skolklassen deltar, benämnda storgruppslekar. Jag har i kapitlet visat hur storgruppslekar som kamratskapande gruppprocesser består av en kedja av interaktionsritualer. Jag har även åskådliggjort hur interaktionen genererar emotionell energi och därigenom skapar en känsla av gemenskap och tillhörighet i skolklassen. Hur stark den emotionella energin och känslan av gemenskap blir har visat sig påverkas av lekarnas gruppstruktur och lekgruppens inre dynamik.

Resultatet visar att storgruppslekar snarare än att vara en interaktionsritual består av flera interaktionsritualer sammanfogade till en kedja av interaktionsritualer. Den kedjan består av två faser, initieringsfasen och lekfasen, som vardera innefattar två interaktionsritualer. Initieringsfasen, som består av en samlingsritual och en urvalsritual, samlar barnen både fysiskt och emotionellt och genom förhandlingar bestäms lekens utförande och struktur. Lekfasen, som består av en lekritual och en bytesritual, är själva genomförandet av leken. Eftersom lekarna består av flera interaktionsritualer där de fyra förutsättningarna krävs balanserar lekarna ständigt mellan att lyckas och att misslyckas. När interaktionsritualerna lyckas flyter lekarna på som en händelsekedja där det är svårt att urskilja de separata ritualerna. Det genererar emotionell energi som leder till upprymda känslor av gemenskap mellan barnen. De upprymda känslorna som leken laddar barnen med kan å ena sidan leda dem till att upprepa lekarna och å andra sidan leda till konflikter om barnen har olika syn på reglerna och lekens utformning. Om någon av de fyra förutsättningarna däremot saknas eller är otydliga minskar den emotionella energin och

känslan av gemenskap uteblir. När interaktionsritualerna misslyckas i någon del av kedjan stannar därför leken upp och riskerar att avbrytas.

Eftersom en stor del av barnen från skolklassen deltar i storgruppslekarna kan känslan av gemenskap som uppkommer i interaktionsritualerna leda till att barnen även känner en känsla av *tillhörighet* till skolklassen, ”alla är med” som Oliver säger. Eftersom storgruppslekarna kan tolkas som en symbol för gruppgemenskapen och tillhörigheten i skolklassen kan den gruppidentitet som skapas liknas vid ”vi i Fyran”. Genom att upprepa storgruppslekarna under många raster efter varandra förstärks och befasts en emotionell och fysisk närhet mellan barnen i skolklassen som tycks ha betydelse för hur de bemöter varandra i andra kontexter såsom i klassrummet eller i matsalen. Normen i den kontext barnen befinner sig i bygger på skolans värdegrund och att ”alla får vara med” som är en återkommande tankegång i barnens berättelser om storgruppslekarna. Genom storgruppslekarnas kedjor av interaktionsritualer skapas således en gemensam moralisk grund för interaktionerna i skolklassen och storgruppslekarna kan förstås som ett sätt för barnen att integrera skolans norm i sina rastaktiviteter. Dock arbetar barnen aktivt med att skydda ”vikänslan” och upprätthålla bilden av skolklassen som enad. Detta görs framförallt i förhållande till andra skolklasser på skolan vilket bland annat syns i att det främst är barn från Fyran som leker tillsammans fastän många andra barn har rast samtidigt. Normen att ”alla får vara med” tycks således enbart gälla den egna skolklassen, inte samtliga barn på skolan.

Trots att storgruppslekarna kan ses som ett sätt att uttrycka skolklassens sammanhållning under rasterna tycks barnens placering inom och inflytande över interaktionen och dess regler variera och alla är inte med på samma villkor. Resultatet av analysen av lekgruppernas inre dynamik i storgruppslekarna visar exempelvis att barnen har olika förhållningssätt till lekens regler och på skilda sätt får sanktioner vid regelbrott beroende på vilken grupproll och status de har i lekgruppen. Den status ett barn har är kopplad till den grupproll barnet har i leken. Samma barn kan få olika grupproller och därmed olika status vid olika lektillfällen under skolarbetet. Den status som är förknippad med grupprollen har betydelse för hur stort inflytande som barnet får i leken och på vilket sätt barnet kan påverka lekens interaktionsritualkedja. En grupproll med hög status, som exemplifieras genom lekledarrollen, tycks vara attraktiv att inneha

eftersom den bland annat innebär att barnet har stort inflytande på leken och kan frånga reglerna i större utsträckning än barn som har en grupproll med låg status. Deltagare som har en mer perifer position i leken känner inte lika mycket emotionell energi som en deltagare som befinner sig i interaktionens centrum (Collins, 2004). Det leder till att barnet inte visar en lika stark känsla av tillhörighet till de andra om deltar i leken. Att barnen uttrycker att alla får vara med behöver därför inte betyda att barnen har en nära relation till varandra utan kan betyda att de har en relativt neutral relation till någon som de delar skolklass med. Känslan av tillhörighet som uppkommer i storgruppslekarna är således som förknippad med barnens definition av varandra som klasskompisar.

Utöver det som visats i kapitlet är det värt att nämna att en skillnad i storgruppslekarna kunde ses över läsåret. I början av höstterminen, när skolklassen samlades efter sommarlovet, var storgruppslekarna vanligare. Storgruppslekarna kan ses som ett sätt för barnen att hitta tillbaka till varandra och att se sig som en skolklass, det vill säga ladda klassens gemensamma emotionella energi, skapa en känsla av tillhörighet och en gemensam moralisk grund för interaktionerna i skolklassen. Under senare delen av höstterminen och i början av vårterminen avtar storgruppslekarna. En möjlig tolkning är att storgruppslekarnas symboliska mening som tillhörighetsmarkör minskar när känslan av att vara en skolklass har befasts. Vi-känslan kan då sägas vara laddad och barnen behöver inte förstärka den genom att genomföra lekarnas interaktionsritualer. Barnen tycks känna en trygghet genom att ha mejslat ut de normer som förekommer i skolklassen. Med tryggheten kommer möjligheten att istället börja gruppera sig efter gemensamma intressen och kompisgrupperingar. Den emotionella energin avtar om den inte förnyas (Collins, 2004) och i slutet av vårterminen återkommer storgruppslekarna som rastaktivitet. Emellertid förekommer inte lekarna lika frekvent som under början av höstterminen. Det kan förklaras med att den emotionella energin i skolklassen behöver laddas på nytt men inte behöver mer än en ”påminnelse” för att återupprättas. Eftersom det snart är sommarlov kan anledningen till att lekarna återkommer också vara att barnen behöver ladda upp känslan av tillhörighet i ”vi i Fyran” inför att skingras under lovet. På samma gång uppstår fler konflikter i hur lekarna skall gå till vilket kan tolkas som att det inte finns ett lika tydligt gemensamt fokus för uppmärksamheten. Att lekarna ser lite olika ut beroende på när de leks, på

hösttermin eller vårtermin, kan också förklaras med att mindre grupperingar inom skolklassen har skapats, återskapats och skingrats under skolåret. Interaktionen i storgruppslekarna under vårterminen påverkas också av att barnen känner en tillhörighet med sin kompisgrupp i större utsträckning än med skolklassen som helhet.

Kapitel 6 Rastaktiviteter i mindre grupper

Barn leker ofta i mindre grupper under rasten. Flera studier av barns interaktioner under rasten har visat att lekar i mindre grupper tycks vara normen i synnerhet för barn i mellanstadiet (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003; Coplan, Ooi och Rose-Krasnor, 2015). Eftersom barnen positionerar sig i förhållande till varandra i lekens genomförande (Corsaro, 2018) skapas en inre dynamik mellan barnen i gruppen och mellan olika grupper i skolklassen. Genom att studera hur samspelet går till i lekar i mindre grupper kan således olika gruppstrukturer inom skolklassen och de gruppprocesser som ligger till grund för olika uttryck av gemenskap inom de mindre grupperna synliggöras.

Fokus för det här kapitlet är de lekar som sker i mindre grupper under rasten i skolan. Utgångspunkten är att smågruppslekarna kan förstås som exempel på interaktioner av rituell karaktär där lekgrupper skapas genom att samma barn tenderar att återkomma till samma lekar upprepade gånger. Det är interaktioner som genererar emotioner som laddar upp barnen och som har en inverkan på upplevelsen av gemenskap och samhörighet i lekgrupperna. Syftet med kapitlet är att beskriva, analysera och tolka de kamratskapande gruppprocesser och den gruppstruktur som framkommer i olika smågruppslekar.

Smågruppslekar

Barnen tillbringar rasterna tillsammans med klasskompisarna och i flera aktiviteter är barnen uppdelade i mindre grupper. Dessa lekar sker parallellt under rasterna, en grupp barn hoppar hopprep vid ena sidan av

skolgården, samtidigt spelar en annan grupp barn fotboll på fotbollsplanen och ytterligare en grupp barn leker Vampyrer i buskarna bakom skolbyggnaden. De rastaktiviteter som sker i olika mindre grupper av barn från skolklassen har här fått benämningen *smågruppslekar*. Smågruppslekarna förekommer under hela skolåret men mest frekvent under senare delen av höstterminen och i början av vårterminen. Smågruppslekarna delas här in i två kategorier: redskapslekar och rollekar. De redskapslekar som exemplifieras här är hopprebslekar, Twist och bollekar. Rollekarna innefattar också flera olika lekar med det gemensamma att barnen antar olika roller och likt ett skådespel agerar ut dessa roller i leken. De två rollekar som förekommer mest frekvent och som exemplifieras här är Häst och Vampyrerna.

Redskapslekar

I några av de rastlekar som återkommer frekvent under läsåret används lekredskap. Lekredskap kan både användas som en mindre del av leken och vara nödvändiga för att barnen ska kunna utföra leken. Exempelvis behövs en fotboll för att barnen ska kunna spela fotboll. Dessa lekar benämner jag fortsättningsvis som *redskapslekar*. De redskapslekar som förekommer mest frekvent är hopprebslekar, Twist och bollekar.

Hopprebslekar

Hopprebslekar återkommer med jämna mellanrum under hela skolåret och uppkommer ganska spontant i jämförelse med många andra lekar. Emma berättar följande:

[...] då hoppar vi hopprep eller något annat för på hopprep blir det inte så mycket bråk. Det är bara att hoppa och sedan när man har missat då får man ställa sig och veva så att det är inget svårare. (intervju med Emma)

Emma poängterar att hoppa rep, själv eller tillsammans med någon, tycks vara en avkopplande aktivitet utan komplicerade regler. Det blir ett tillfälle för barnen att göra något på egen hand eller pausa mellan lekar, något som också observerades. Att hoppa rep är en aktivitet där ensamhet tillåts och accepteras. Hopprepen används även till andra lekar som är mer

medvetet strukturerade än att hoppa rep ensam eller tillsammans. Då utgår leken från regler som styr interaktionen och är på många sätt mer lika storgruppslekarna i sättet de utförs. Ibland deltar många barn i lekarna och det sker en förhandling om lekens utförande och regler i interaktionen mellan barnen.

Twist

”Twist” är en lek där ett stort gummiband, ett så kallat Twistband, används som hinder som barnen skall hoppa på, gå runt, över och under för att klara en förutbestämd bana. Två barn står cirka två meter ifrån varandra med Twistbandet mellan sig. Till en början är Twistbandet lågt ner (i ankelhöjd) för att i takt med att barnen avancerar framåt i de olika banorna flyttas högre och högre upp. Banorna och Twistbandets placering blir mer komplicerade ju längre barnen hoppar. Barnen leker utifrån valda lag där alla skall hoppa i turordning för att klara banan. Laguttagning i Twist utgår ifrån samma urvalssystem som tidigare presenterats för ”tjuv & polis” det vill säga ”etta-välja, tvåa-välja”. De barn som står med Twistbandet är från samma lag medan de som hoppar är i det andra laget.

Förmiddagsrast.

En grupp barn hoppar Twist. I det ena laget som valts av Agnes är Lucas, William, Elsa och Emma. I det andra laget som valts av Oliver finns Elliott, Axel, Maja och Lilly. Agnes lag börjar att ”stå”, det vill säga vara de som håller Twistbandet.

Agnes säger: Elsa och jag börjar att stå.

De tar Twistbandet och trär det om sina anklar och går bakåt så att Twistbandet späns. Oliver börjar att hoppa första banan som innebär att först hoppa på Twistbandet, sedan hoppa under och ta med sig ena sidan av Twistbandet över till den andra sidan. Oliver får inte med sig Twistbandet över till andra sidan.

Agnes utropar: Du missade! Nu är det vår tur!

Oliver svarar: Nä, vi får rädda.

Agnes säger: Just det. Vem är er räddare? Har ni valt räddare? Vem är vår räddare?

Oliver diskuterar med de andra i sitt lag om vem som ska vara räddare.

Agnes frågar William vem som ska rädda i deras lag.

Oliver svarar: Lilly är vår räddare.

Agnes säger: William ska rädda hos oss.

Lilly börjar hoppa samma bana som Oliver och klarar den. Det innebär att deras lag får fortsätta hoppa. Maja är näst på tur och klarar också banan. Axel börjar hoppa men hinner inte klart innan rasten är slut.

Oliver säger: Vi fortsätter på lunchen.

Emma svarar: Ja, vi vill ju också hinna hoppa.

Agnes samlar ihop Twistbandet och de går in till klassrummet.

Vid lunchrasten fortsätter barnen hoppa Twist i samma lag som på förmiddagsrasten.

(fältanteckning, 5 mars)

Om något barn missar någon del i banan eller nuddar vid Twistbandet när de inte ska, får alltså en ”räddare” från laget hoppa samma bana. Om ”räddaren” klarar banan får laget fortsätta men om ”räddaren” missar är det nästa lags tur att hoppa. Följaktligen alternerar hoppandet mellan de två lagen under hela leken. Barnen kan fortsätta hoppa Twist i samma lag från rast till rast i flera dagar för att klara alla banor.

Bollekar

I många redskapslekar används bollar av olika slag och det finns ett flertal olika bollekar med stor variation mellan hur lag tas ut och hur de utförs. De bollekar som förekommer mest frekvent i skolklassen är fotboll, ”Bollmot-vägg” och olika trixlekar. Andra bollekar som förekommer är basketboll, ”King out” och bandy. Bollekar är beroende av dels en boll, del en lämplig fysisk plats. Skolklassen har tillgång till någon av skolans bollplaner en gång om dagen och då under 15 minuter. Under läsåret ändras dels skolklassens fysiska placering i skolbyggnaden, dels tillgången till olika bollplaner vilket påverkar vad barnen spelar. Under höstterminen har skolklassen sitt klassrum mitt emot basketbollsplanen och barnen spelar basketboll så snart de har tillgång till planen. Under vårterminen är klassrummet i en annan byggnad en bit från basketbollsplanen och då är det istället fotboll som spelas, antingen på fotbollsplanen eller på bandyplanen. Basketboll spelas inte alls. Tillgången till bollplanerna sätter alltså ramarna för bollekarna, vilket gör att de barn som vill spela boll tidvis gör olika trix-lekar eller spelar Bollmot-vägg som alternativ när de inte har tillgång till någon bollplan. Under en förmiddagsrast utspelar sig följande scenario:

Milton skyndar fram till lådan med lekredskap och tar en fotboll. Samtidigt springer Felix ut och ”tar väggen”. Oliver är strax efter Milton vid lådan och tar den andra fotbollen. Milton springer ut till Felix. Oliver går ut tillsammans med Lilly, Maja, Elsa, Vincent och Elliot.

Milton ropar till Oliver: Vem vann?

Oliver svarar: Som om ni kan ta väggen! och börjar sparka fotbollen mot väggen bredvid Milton och Felix. De barn som gick med Oliver är med i leken och sparkar i turordning fotbollen mot väggen. Milton och Felix spelar bredvid dem med sin fotboll. Barnen leker inte tillsammans utan bredvid varandra under hela rasten. (fältanteckning, 14 oktober)

Boll-mot-vägg och olika trixlekar är lekar som sker under hela läsåret och de uppkommer ofta spontant. Det är även vanligt att dessa lekar pågår parallellt i olika grupper under en rast. För det mesta påbörjas lekarna genom att något barn frågar om de ska spela alternativt att ett eller flera barn börjar sparka och trixa med en fotboll. Oftast ansluter barn genom att deklarerar ”jag är med” och hoppa in i leken medan andra barn frågar om de får vara med och väntar på att bli inbjuden innan de deltar. Initieringsfasen i de olika bollekarna skiljer sig alltså åt. Vid fotboll, basketboll och bandy, som kräver två lag för att utföras, görs en uttagning av lagen utifrån urvalssystemet ”etta-välja, tvåa-välja”. Lekarna samlar emellanåt flera deltagare och utgår ifrån förenklade regler likt de som finns inom respektive bollsport.

Reglerna i Boll-mot-vägg och i olika trixlekar är likartade. Deltagarna ska sparka på eller trixa med en fotboll utan att den stannar eller skjuts iväg. Om en deltagare missar åker den ur leken. Det är i genomförandet som lekarna skiljer de sig åt. I Boll-mot-vägg ska deltagarna i turordning sparka en fotboll mot en vägg. Deltagarna står som på kö en bit från väggen. Om en deltagare stannar fotbollen, missar att sparka på den eller missar väggen när det är dennes tur åker den ut. I den vanligaste trixleken står deltagarna istället i en ring med bollen i mitten och målet är att behålla bollen i luften inom ringen. När en deltagare får bollen ska den göra trix med den, exempelvis studsa den på knäna ett visst antal gånger. Den som missar eller skjuter bollen utanför ringen åker ut.

Rollekar

Det är framförallt två olika *rollekar* som barnen leker under stora delar av läsåret: ”Häst” och ”Vampyrer”. Gemensamt för rollekarna är att de båda utgår ifrån att barnen antar olika spelade roller i leken såsom häst, skötare eller olika vampyrkaraktärer. Skillnaden mellan lekarna utgörs dels av komplexiteten i den historien som omgärdar rollerna och dels av hur nya deltagare inkluderas i leken.

Att leka häst

Rolleken Häst går ut på att några deltagare intar rollen som hästar och andra rollen som deras skötare som försöker hålla styr på sina hästar. Leken kan utgöras av ett eller flera par, det vill säga en häst och en skötare där ett hopprep används som tyglar men kan också utgöras av en större gruppering där flera deltagare är hästar och några få är skötare med hopprep som de håller i och försöker fånga in alla hästar i en klunga. Karaktären på leken kan därför variera från en mer stillsam rollek om att ta hand om sin häst som i det första exemplet till att i det senare ha karaktären av en vild jakt. I leken används ett lekredskap, hopprepet. Även om hopprepet krävs för att leken ska kunna genomföras är fokus på den roll hopprepet får som tyglar i leken samt rollerna häst och skötare och interaktionen däremellan varför Häst här kategoriseras som en rollek. Hästleken utspelas framförallt på gräsmattan som är central på skolgården. Det gör att det är många andra barn som leker andra lekar runt omkring hästdeltagarna vilket medför att det kommer och går barn i leken vid flera tillfällen. Hästleken är också en lek där flera olika grupper kan leka samtidigt och då snarare parallellt med varandra än tillsammans.

Leka häst: Emma, Linnea, Ebba och Olivia leker häst vid buskarna bredvid skolbyggnaden. Emma och Olivia är hästar som går och betar medan Linnea och Ebba är skötare som gör fint i stallen. Uppe på kullen leker Elsa, Maja, Axel, William och Felix också häst. Elsa och Maja är skötare och jagar efter Axel, William och Felix upp och ner för kullen. Leken tycks gå ut på att killarna skall springa framåt och tjejkarna hejdar dem med hjälp av hopprepet. (fältanteckning, 26 oktober)

Att leka vampyrer

Vampyrerna är en rollek som är svårförståelig för den oinvidde. Leken utgår ifrån en historia som bygger på en bokserie om vampyrer som bestämmer vilka roller deltagarna kan inta. Leken utförs oftast i ett buskage i utkanten av skolgården, avskilt från de andra barnen. Deltagarna är oftast de samma och rollerna de spelar fortsätter rast efter rast under hela läsåret, vilket gör den till gruppens lek.

Molly, Linnea, Olivia och Ebba leker Vampyrer. Olivia står på ena sidan av skolgården, vid buskarna, och "trackar". Det innebär att hon letar efter människor. Hon är mamman till alla utom Molly för hon är Bell, berättar Olivia. "Jag är alltid samma gubbe, eller... karaktär" berättar Ebba "Jag är alltid Dolly." Jag frågar om man måste veta karaktärerna för att vara med. Ebba och Olivia är tysta ett tag sedan säger Ebba: "När vi är själva vet vi vem vi ska vara. Jag är alltid Dolly, men Linnea och Olivia bestämmer lite olika." Om exempelvis Emma ska vara med förstör hon. Hon hittar bara på. Ska hon vara med är det goodbye till Vampyrerna.

(fältanteckning, 30 mars)

I utdraget illustreras att det är viktigt att följa historien och dess karaktärer. Detta är utmärkande för rolleken Vampyrerna. Gruppen som oftast leker Vampyrerna har etablerade roller de spelar. När något annat barn vill delta och bestämma i leken sker förändringar, något Ebba menar "förstör leken". Det är alltså viktigt att leken får fortsätta på liknande sätt rast efter rast.

Smågruppslekar som kedjor av interaktionsritualer

Lekarna i mindre grupper har analyserats med utgångspunkt i Randall Collins (2004) teori om interaktionsritualer för att förstå den betydelse lekarna har för barnens sociala samspel och kamratskap inom skolklassen. Som en del i barnens grupprocesser har lekarna analyserats utifrån de fyra komponenter som Collins menar är förutsättningarna för att en interaktionsritual skall ske; (a) *fysisk närhet*, (b) *gemensamt fokus för*

uppmärksamheten (c) delad sinnesstämning samt (d) *gränsdragning mot andra*. Lekar i mindre grupper återkom under observationerna upprepade gånger, i näst intill identisk form. Genom att barnen delar upp sig och samlas i skilda lekar formas flera lekgrupper, dock med varierande gränsdragning mot andra. Om samtliga komponenter uppfylls genereras emotionell energi som leder till en upplevelse av gemenskap mellan barnen i respektive lekgrupp.

I analysen av smågruppslekarna framträder, i likhet med storgruppslekarna, en kedja fördelad på två faser; initieringsfasen och lekfasen. Smågruppslekarna uppvisar emellertid en variation i ordningen av ritualer inom initieringsfasen och i lekfasen iakttas ingen frånskild bytesritual. Tre skilda kedjor av interaktionsritualer har iakttagits. Barnens kedja av interaktioner inleds före själva leken och avslutas efter. Leken är på så sätt bara en del av kedjan.

Initieringsfasen

I *initieringsfasen* bestämmer barnen vem som ska vara med i leken och hur leken ska gå till. Eftersom det sker en uppdelning i olika grupper beroende på vilken lek barnen vill leka ser processerna i initieringsfasen olika ut. Vid den första typen (A) av interaktionskedja påbörjas initieringsfasen, likt storgruppslekarna, med en tydlig samlingsritual för att gå över i en urvalsritual. Så sker i rolleken Häst. Vid den andra typen (B) av interaktionskedja börjar initieringsfasen direkt med en lekritual som sedan går över i en samlingsritual vilket exempelvis förekommer vid hopprepslekar och Boll-mot-vägg. Vid den tredje typen (C) av interaktionskedja påbörjas samlingsritualen redan innan rasten för att eventuellt gå över i en invigningsritual vilket kan ses i både Twist, fotboll och rolleken Vampyrerna. I alla tre typerna förekommer samlingsritualen, dvs. att barnen närmar sig varandra och samlas inför genomförandet av leken, men det sker på olika sätt. Den kroppsliga närvaron är också en förutsättning för uppkomsten och bibehållandet av en interaktionsritual (Collins, 2004). Nedan beskrivs och analyseras de tre olika initieringsfaserna utifrån exempel på hur de vanligen genomförs.

Initieringsfas typ A

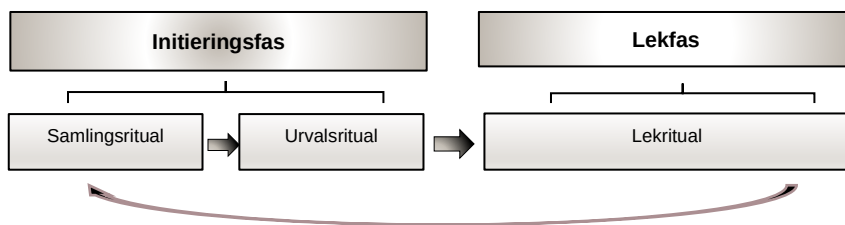
– ”Om dom gör något roligt så går vi dit”

Under observationerna kunde jag se att barn går ut på skolgården för att se vad de ska göra och tycks inte ha någon bestämd idé om vad de vill leka. I intervjuerna med barnen beskrev de hur de själva resonerar.

... så kollar vi lite runt omkring vad dom andra gör. Om dom gör något roligt så... går vi dit. Om det är inte är någonting roligt så går vi bort till kajan. För det är också roligt.
(intervju med Maja)

Är Charlie sjuk och jag inte har något att göra letar jag efter någon att vara med. Något som jag tycker är roligt och alltså liksom gör så...
(intervju med Noah)

”Något som jag tycker är roligt” är ett svar som ofta uppkommer på frågan vad barnen gör på rasten och varför de gör det. Genom att de ”kollar runt” vad som händer på skolgården och söker sig till någon rastaktivitet som tycks vara rolig samlas barnen snart i olika grupper. Vid vissa lekar, exempelvis rolleken Häst, påbörjas initieringsfasen med en tydlig samlingsritual för att sedan övergå i en urvalsritual.⁶



Figur 2: Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ A

⁶ Eftersom interaktionsritualkedjan i stort sätt överensstämmer med den i storgruppslekar beskrivs den i korthet här med hänvisning till kapitel 5 för vidare läsning.

Samlingsritualen startas oftast genom att något barn frågar vem som vill leka, som inför rolleken Häst:

Eftermiddagsrast. Alice tar med sig ett hopprep ut från klassrummet och går ut på skolgården. Hon frågar högt vem som är med i Häst. Elsa svarar: ”Jag är med”, Maja svarar: ”Jag är skötare” och Liam svarar: ”Jag är med. Jag kan vara häst.”. Barnen ansluter till Alice med hopprepet. Felix kommer med ett eget hopprep och säger ”Jag vill vara med” och ansluter till de andra. De springer bort till grönområdet tillsammans.

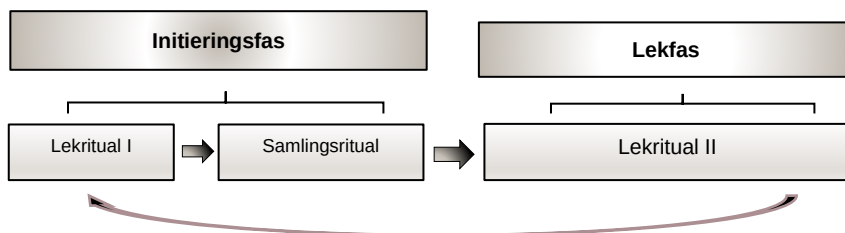
(fältanteckning, 12 april)

Förutom att Alice frågar vem som är med i leken tycks hopprepet ha en samlande funktion för barnen. De barn som vill leka samlas kring den som förfogar över hopprepen. Det finns en likhet i denna *samlingsritual* med storgruppslekarnas samlingsritualer då barnet frågar vem som är med i leken för att sedan samla intresserade runt den som frågar. Genom att verbalt bekräfta sitt deltagande i leken och säga ”jag är med” och att närma sig varandra fysiskt blir barnen medvetna om varandras gemensamma intresse. Det gemensamma agerandet fokuserar uppmärksamheten på leken och barnen blir medvetna om och delar en gemensam uppfattning om vad som skall göras. Samlingsritualen innebär att barnen, genom den energi som skapas i denna närhet och fysiska närvaro, dras med i en kollektiv känsla av upprymdhet som tillsammans med ett delat fokus på uppmärksamheten skapar en gemenskap som samlar deltagarna i leken.

När barnen har samlats kring en lek går samlingsritualen över i en *urvalsritual*. Det som utmärker urvalsritualen är att de regler som ska gälla förhandlas och processen att utse roller eller utse lag sker. I rolleken Häst handlar det om att utse vem som ska vara häst respektive skötare och i fotboll eller Twist tas lag ut. Processen att förhandla om regler kan i likhet med samlingsritualen ses som ett sätt att samla deltagarna, fokusera uppmärksamheten och dela sinnesstämning. I smågruppslekar förekommer både att det barn som varit sammankallande informerar om reglerna för leken och att det sker förhandlingar mellan deltagarna om vilka regler som ska gälla. Urvalsritualen ändrar barnens fokus för uppmärksamhet från samlingsritualen, då de enas om en gemensam lek, till att konkretisera hur leken ska genomföras och sedan vem som ska göra vad.

Initieringsfas typ B - "Får jag prova?"

Det finns lekar där initieringsfasen påbörjas med en lekritual, det vill säga genomförandet av en lek.



Figur 3: Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ B

När ett barn ensamt, eller några få barn tillsammans, leker med ett lekredskap och andra ansluter blir barnets *lekritual* till en *samlingsritual* för gruppen. Genom *samlingsritualen* anpassas och förändras lekens struktur och utförande. När barnen går in i lekfasen är lekritualen därför annorlunda från hur den initialt genomfördes (lekritual II). Följande fältanteckning visar hur en sådan interaktionskedja kan genomföras med hoppreshoppande som exempel.

Eftermiddagsrast. Jag står bredvid Klara som hoppar hopprep. Efter ett tag säger Klara: Ge mig ett nummer. Hon hoppar därefter det antalet gånger. Detta upprepas ett par gånger. Därefter är det min tur och efter att Klara sagt hur många gånger jag ska hoppa så hoppar jag. Det lockar Liam, som tidigare stått bredvid, att vilja hoppa rep. Får jag prova, frågar Liam. Han lånar hopprepet av Klara. När han hoppat några gånger tar Klara tillbaka repet och fortsätter att hoppa. William kommer fram. Får jag vara med? Frågar han. William får hopprepet och hoppar några gånger. Han ger tillbaka hopprepet till Klara. Klara tar hopprepet och börjar svinga det längs med marken. Ställ er här och hoppa, säger hon. Jag hoppar när det kommer nära mina fötter. Klara säger "hoppa, hoppa", varje gång det närmar sig mina ben.

Nu ansluter Liam. Klara säger: När någon missar är det deras tur att slå. Efter ett kort tag kommer även Viktor och William hoppar in i leken. När vi missar tar vi över repet. Liam missar först och tar över. Sedan är det

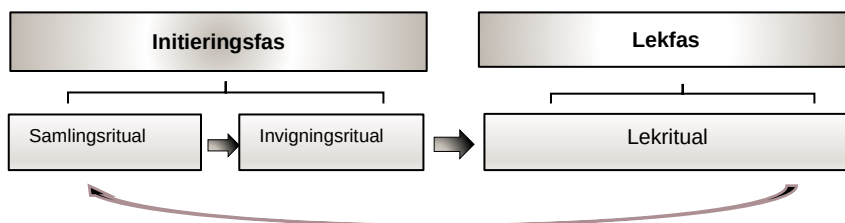
Viktor. Sedan jag. Hugo kommer och hoppar – missar. Tar repet och fortsätter. Efter att Liam missar igen går han därifrån. Rasten är slut.

(fältanteckning, 5 oktober)

Från början är det bara Klara som hoppar. Genom att först stå bredvid dras barnen med i och utvecklar ett gemensamt fokus för uppmärksamheten och blir medvetna om och delaktiga i varandras och Klaras kroppsrhythm och känslor. Det tycks som om den emotionella energi som barnet i leken förmedlar lockar in andra i interaktionen och en samlingsritual påbörjas. Efter ett tag tillkommer barn ”för att prova”. Att fråga om man får prova tycks vara ett annat sätt att fråga om att få vara med i leken. De två sätten bemöts vanligtvis på samma sätt och i ovanstående utdrag får barnen hoppa själv ett kort tag för att sedan återlämna hopprepet till Klara. Genom att andra barn provar på leken förstärks interaktionsritualens förutsättningar samtidigt som gränsdragningen mot andra luckras upp. Det möjliggör för nya deltagare att inkluderas samtidigt som att fokus för uppmärksamhet förändras. När fler barn samlas runt ensamleken ändras således lekens karaktär. Genom att istället för att hoppa en och en, svinga hopprepet längst med marken för deltagarna att hoppa över när det kommer vid deras fötter inkluderas de som står bredvid i leken och en lekgrupp bildas. Eftersom fler barn inkluderas i interaktionen tycks den bli mer beroende av regler för utförande i linje med de som Klara nämner. Det är jämförelsevis ofta som ensamlek leder till mer organiserade smågruppslekar. Emellertid är det värt att nämna att det förekommer ensamlekar och lekar i par som inte utvecklas till grupp lekar på samma sätt men de är inte i fokus för denna analys.

Initieringsfas typ C - "De som väljer bestämmer"

Det finns lekar där initieringsfasen består av en samlingsritual och en invigningsritual.



Figur 4: Kedja av interaktionsritualer vid smågruppslek, initieringsfas typ C.

I *samlingsritualen* samlas barnen kring en gemensam lek vilket ofta sker innan rasten börjat eller på väg ut på skolgården. Eftersom majoriteten av lekarna med denna typ av initieringsfas utgår ifrån en mindre grupp som ofta leker tillsammans får den process som i storgruppslekarna utgör urvalsritualen istället formen av en *invigningsritual* där de nytilkomna barnen initieras in i den etablerade lekgruppens sätt att strukturera och utföra leken.

Barn som tidigare utfört samma lek tillsammans arbetar snabbt upp ett gemensamt fokus för uppmärksamheten på leken och en delad sinnesstämning redan i klassrummet eller under tiden de går ut till skolgården. I nedanstående fältanteckning exemplifieras denna samlingsritual utifrån hur barnen förbereder en ny omgång av Twist under en engelskalektion.

Barnen kommer in från förmiddagsrasten. En grupp barn har hoppat Twist och kommer in tillsammans. De hämtar sina engelskaböcker i sina skåp och går till sina bänkar. Agnes säger högt: Jag är etta i Twist.

Något senare under lektionen. Agnes pratar med Maja om Twist.

Lilly vänder sig om och frågar: Vem är tvåa? Är du tvåa Maja? Oliver, är du tvåa?

Emma kan du vara tvåa? fortsätter Lilly.

Emma, kan du vara tvåa? frågar även Agnes. Emma svarar med en nick.

Efter lunchen går Agnes, Maja, Lilly och Elsa ut tillsammans. Strax efter dem kommer de andra barnen som var med under förmiddagsrastens Twist.

(fältanteckning, 5 mars)

Genom att barnen pratar om vem som ska välja lagen vid nästa rast behåller barnen delvis ett gemensamt fokus på leken under lektionen och sinnesstämningen från förmiddagsrasten förlängs in på lektionen. När rasten kommer och de på nytt ska hoppa Twist tycks det därför också finnas en vilja att ta vid där de senast slutade. Det får betydelse för hur de bemöter barn som inte ingår i gruppen som sedan tidigare har etablerat en gemenskap. Om lekgruppen såsom i utdraget ovan är djupt involverade i leken, det vill säga att interaktionsritualen har stark intensitet, känner deltagarna en stark emotionell energi och gemenskap inom gruppen. Det skapar en tydlig gränsdragning mellan lekgruppen och utomstående som kan ha svårt att få tillträde till leken. I fotboll är däremot gränserna relativt öppna och nya deltagare släpps oftast in.

Lunchrast.

Oliver, Lucas, Vincent, William, Maja, Agnes, Lilly och Elliott står på bandyplanen. Oliver håller en fotboll i händerna. Liam, Axel och Elsa kommer fram till kanten av planen och frågar om de får vara med. Ja, svarar Oliver, men då får Liam och Elsa vara i Vincents lag och Axel i mitt. Vi kör från denna sida [pekar åt ett bandymål till höger om barnen som samlats] och en ska vara målvakt. Målvakten får inte springa ut men får sparka i mål om den kan. Vi har bara planen en kvart så vi kör igång. Ok, säger Liam och Axel. Barnen delar upp sig på bandyplanen och Liam och Axel är målvakter i respektive lag. Elsa står fortfarande bredvid planen och tittar.

(fältanteckning, 26 april)

Genom att vara fysiskt nära möjliggörs att ett gemensamt fokus för uppmärksamheten kan arbetas upp och Liam, Axel och Elsa signalerar att de vill dela sinnesstämning med de som ska sätta igång leken. De nya deltagarna tas med i gruppens fokus för uppmärksamhet genom att Oliver från lekgruppen berättar hur de ska spela fotboll och vilka regler som gäller. Samlingsritualen handlar i detta fall om att komma i samma sinnesstämning som lekgruppen och dela deras fokus för uppmärksamhet.

Möjlighet för nytillkomna att komma in i samlingsritualen blir därför avhängig gruppens gränsdragning mot utomstående. Även om barnen deltar i samlingsritualen och dras med i den gemensamma känslan och fokus för uppmärksamheten är deras fortsatta deltagande i leken emellertid också avhängig invigningsritualen.

Det som utmärker invigningsritualen är barnens anpassning till den etablerade lekgruppens normer och regler. Förutom att lekgruppen ofta har makten över lekredskapen, exempelvis fotbollen eller Twistbandet, styr de fokus för uppmärksamhet och gränsdragningen till andra genom att ha erfarenhet från att ha utfört leken tidigare. Invigningsritualen blir i likhet med samlingsritualen ett sätt att fokusera en gemensam uppmärksamhet och dela sinnesstämning genom att de nya deltagarna anpassar sig till interaktionsritualens förutsättningar och villkor. I fältanteckningen nedan diskuterar några barn som inte är medlemmar i ”fotbollsgänget” hur det är att spela fotboll på rasten.

Liam säger: De som väljer bestämmer. Det är alltid samma i fotboll, Oliver och Lucas. Man tar alltid de som går på fotboll.

Maja svarar: Eller sina bästisar.

Liam håller med och säger: Ja, och sen så...

Elsa avbryter: Man känner sig dålig om man blir vald sist.

Hugo säger högt: Ja, det var jag.

Elsa fortsätter: Egentligen bryr jag mig inte om jag blir vald sist för jag jagar bara bollen hela tiden.

Maja kommer in och säger: Elsa blir nöjd bara hon får en passning.

Elsa svarar: Ja. Jag får det nu.

Maja säger: Jag gör faktiskt mål mycket oftare nu. Om så här, typ om jag var ”etta-välja” och Hugo var ”tvåa-välja”. Så kanske jag och Liam är de allra bästa och så väljer jag då Liam. (utdrag från fokusgruppsintervju D)

Vid invigningsritualen i fotboll och även Twist handlar det om att kunna reglerna för lekarna och att kunna spela fotboll eller hoppa över Twistbandet. Barnen uttrycker att deras förmåga att spela fotboll har betydelse för hur delaktiga de kan vara i fotbollsspel på rasten. Förmågan kan kopplas till hur väl nytillkomna kan anpassa sig efter interaktionsritualens normer och regler. I utdraget uttrycker barnen att de som är duktiga på fotboll blir valda först. I det tidigare utdraget visades

också att om de nytillkomna barnen, i exemplet Liam och Axel, accepterar reglerna får de delta. Den etablerade lekgruppens bedömning av hur väl en nytillkommen kan utföra lekritualen och dess öppenhet mot utomstående har således stor betydelse för om gruppen i invigningsritualen inkluderar eller exkluderar nya deltagare.

Initieringsfasen handlar således om att de barn som tillhör en etablerad lekgrupp sedan tidigare har en upparbetad interaktionsritualkedja som uppfyller förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual. Det ger dem en gemensam känsla för leken, en känsla av gemenskap och emotionell energi. För att delta i leken behöver de barn som inte tillhör den etablerade lekgruppen anpassa sig till hur leken brukar utföras och för lekgruppen att fånga upp de andra barnen i deras sinnesstämning och fokus för uppmärksamhet för att leken skall komma igång. Den etablerade lekgruppens gränsdragning mot utomstående samt upplevelse av gemenskap påverkar om och hur nytillkomna får delta i lekens interaktionsritualer vilket kommer utvecklas under rubriken ”Gruppstruktur i smågruppslekar”.

Lekfasen

Om initieringsfasens ritualer uppfyller förutsättningarna som ligger bakom en lyckad interaktionsritual fortsätter barnen in i *lekfasen*. När barnen påbörjar lekfasen är de då laddade med den emotionella energi som skapats i de olika initieringsfaserna. Leken uppfattas då som attraktiv och barnen har en känsla av gemenskap till varandra. I lekfasen återfinns utförandet av leken och *lekritualen* i smågruppslekar präglas framförallt av de förutsättningar som finns i leksituationen och på strukturen i gruppen. Lekfasen utspelas på olika sätt i de olika lekarna vilket till stor del förefaller bero på lekgruppens inre dynamik. Framförallt tycks den etablerade lekgruppens inbördes interaktion ha stor betydelse för hur lekarna utförs och uppfattas. I lekar som Twist, fotboll och rolleken Vampyrerna har den etablerade lekgruppen skapat en hög rituell intensitet och en hög social densitet genom att upprepa lekens interaktionskedja återkommande gånger. I utdraget från fokusgruppsintervjun nedan illustreras hur medlemmarna i gruppen som leker Vampyrerna pratar om

vikten av att hålla den etablerade lekgruppen intakt och leka samma lek varje rast.

Ebba säger: Vi har startat en lek, vi tre, som ska va med på

Olivia säger samtidigt: Vi tre!

Ebba fortsätter: Det är bara vi som eh vill...leka den leken för att i nästan alla lekar vi har, vi har typ startat femhundra nånting lekar...vi har lekt jätte mycket....

Linnea säger: Och typ en av dem är vampyrerna

Olivia säger: Vampyrerna

Ebba fortsätter: Vi är liksom några vampyrer vi tre

Linnea hoppar in: Tre tjejer från böckerna om vampyrerna...

(Pratar i munnen på varandra)

Linnea säger: Vi leker varje rast... vi tre

(utdrag från fokusgruppsintervju C)

När gruppen ofta är tillsammans (hög social densitet) och leken sker med stort engagemang (hög rituell intensitet) uppstår en tydlig gränsdragning mot utomstående. Dessutom blir gruppens inbördes relationer etablerade vilket har stor inverkan på de regler och normer som styr lekritualen. I lekar med lägre densitet och rituell intensitet såsom hopprep, boll-mot-vägg och rolleken Häst framkommer en annan dynamik där lekgruppen tycks ha otydligare gränsdragning mot andra och där de regler och normer som styr lekritualen snarare uppkommer i situationen när leken utförs. Interaktionens och lekgruppens densitet och intensitet påverkar alltså lekritualernas förutsättningar att skapa ett gemensamt fokus för uppmärksamheten, fysisk närhet samt delad sinnesstämning.

Även yttre faktorer tycks påverka lekritualens förutsättningar, exempelvis är platsen för att kunna spela fotboll tidsbegränsad. Barnen är därför angelägna att få spela när de har planen. Det tycks stärka de etablerade lekgruppernas känsla av gemenskap och öka den emotionella energi som omgärdar lekritualen. Det tycks öka viljan hos lekgruppen att lekritualen ska genomföras ”korrekt”. Lekgruppen utövar då också ett socialt tryck på nya deltagare att anpassa sitt beteende och åsikter till lekgruppens redan etablerade sätt att utföra lekritualen. Utformningen av smågruppslekarnas interaktionsritualkedjor och dess normer och regler är följaktligen påverkade av den etablerade lekgruppens struktur och dynamik.

Gruppstruktur i smågruppslekar

Lekarnas struktur av regler och normer har liksom dess inre dynamik betydelse för hur interaktionsritualerna genomförs. Exempelvis påverkas hur stark den emotionella energin och känslan av gemenskap blir i interaktionen. Tidigare har jag visat att det förekommer mindre grupper av barn som ofta leker tillsammans vilket påverkar hur smågruppslekarnas interaktionskedjor genomförs. Dessa *etablerade lekgrupper* har ofta en central placering i och stort inflytande över interaktionsritualerna vilket medför att de både har makt att bestämma över interaktionen och en hög status i relation till andra barn som vill vara med i leken. Det innebär att lekarnas utförande och genomförande oftast bestäms av den etablerade lekgruppen.

Den etablerade lekgruppen

Genom att barnen dras till olika lekar skapas flera olika lekgrupper. Som tidigare påtalats nämner barnen ofta att ett intresse för leken ”som är rolig” är anledningen till att de leker en viss lek. Emellertid framgår det ur barnens redogörelser att det ofta finns någon eller några barn de gärna är tillsammans med. I uttalandet ”Om dom gör något roligt så går vi det” citerades Maja och Noah som båda nämner ett ”vi” som tillsammans bestämmer vad som ska hända på rasten. ”Vi” antyder en gemenskap inom lekgruppen som kan kopplas samman med leken som är ”rolig”. I föregående kapitel framfördes att ”rolig” kan ses som ett sätt för barnen att uttrycka att de får en positiv känsla och emotionell energi av leken och att de därför attraheras av den. Den emotionella energin gör således att barnen attraheras både till leken och till varandra vilket skapar en känsla av gemenskap och ett ”vi”.

Genom lekarnas kedja av interaktionsritualer uppstår även lekgruppens inre struktur. Det är en process som innebär att gruppen skapar gemensamma värderingar, normer och idéer om vad som är viktigt för gruppen och vad målet för leken är (Abrams et al., 2007). När samma lekgrupp under längre tid har utfört samma interaktionsritualkedja återkommande gånger sammanförs barnens färdigheter att exempelvis

hoppa hopprep, leka Twist eller spela fotboll. På liknande sätt sammanförs barnens intressen, känslor och beteende av att delta i samma grupp vilket kan leda till att de interagerande barnen uppfattar sig som mer lika varandra (Rabinowitch & Knafo-Noam, 2015). Det delade intresset och känsla av likhet gör att den gemenskap som skapas genom lekarnas interaktionskedjor blir till en känsla av samhörighet. Genom lekarnas interaktionsritualkedjor bildas mindre grupper av barn som delar intresse och som genom den emotionella energi som uppkommer känner en likhet med varandra som leder till en stark gemenskap och känsla av samhörighet. När dessa grupper återkommande fortsätter sina interaktioner bildas vad som här benämns etablerade lekgrupper.

Barnen påtalar ofta att de har ett gemensamt intresse för leken, exempelvis fotboll eller rolleken Häst. Det har stor betydelse för till vilken lek barnen dras till, vilket exemplifieras genom utsagorna nedan.

Alla har samma intresse – att spela. Ibland spelar vi fotboll och landhockey. (intervju med Oliver)

Diskussion utifrån frågan om någon saknas i fokusgruppen.

William: Jag skulle vilja ha med Lucas här idag. Jag är aldrig med dom här under rasten [pekar på de andra som deltar]. För dom är mer så...eh...Dom gör lite saker...eh...dom gör lite såna saker så... som jag sportar och så. Det gör ju vissa av dom också men dom spelar inte fotboll och så på raster. Dom gör en sak och jag spelar fotboll.

Charlie: Jag gillar inte fotboll. Jag gillar att samla myror och jag önskar att hela skolgården var en stor brottningsmatta.

William: Jag vet inte vad Axel gillar. Jag vet inte vad Isak gillar och jag vet inte vad Felix gillar. Jag spelar bara fotboll.

(utdrag från fokusgruppsintervju C)

Oliver och William talar om en grupp barn som delar intresset för fotboll, basket och andra bollsporter och även utövar dessa sporter på fritiden vilket tycks förena samma barn i liknande interaktioner under rasten i skolan. Det antyder även en gemenskap som går bortom leken på rasten. William nämner också att han inte vet vad några av de andra barnen i fokusgruppen har för intressen och att han därför inte är med dem på rasten. Ett delat intresse tycks alltså ha betydelse för viljan att leka

tillsammans. Det har också betydelse för känslan av gemenskap och den samhörighet som finns inom de etablerade lekgrupperna.

Förutom att lekarnas interaktionskedjor frambringar emotionell energi som leder till en känsla av samhörighet i de etablerade lekgrupperna, förstärks den etablerade lekgruppens sociala densitet och rituella intensitet genom att gruppen utför samma interaktionsritualkedja återkommande gånger under en längre tid. Den sociala densiteten och rituella intensiteten har betydelse för hur nära medlemmarna ser sig och även hur mycket emotionell energi som alstras. I rolleken Vampyrerna finns en tydligt definierad etablerad lekgrupp som oftast är tillsammans (hög social densitet) och som med stor inlevelse leker rolleken Vampyrerna (hög rituell intensitet).

Lunchrast. Olivia, Ebba och Linnea springer efter varandra. De skrattar och tjoar. Olivia och Ebba ”tar” Linnea. Sedan springer de alla runt skolbyggnaden. Efter en stund kommer Olivia fram till mig och gömmer sig bakom mig.

Olivia säger: Du måste hjälpa mig!

Jag frågar: Vad leker ni?

Olivia svarar: Följ med här.

Hon försöker dra med mig. Jag står kvar.

Olivia viskar: Linnea ska ta mig, jag är människa och hon är vampyr. Hon ska bita mig.

Linnea kommer fram och tar tag i Olivia.

Linnea säger: Jag bet dig.

Ebba kommer fram till oss och drar iväg Olivia. Hon tar en pinne och svingar i luften.

Ebba säger högt: Detta är ett svärd och jag räddade dig!

Ebba, Linnea och Olivia går skrattande bort till buskarna vid sidan av skolgården. Det är där de har sitt ”hem”.

(fältanteckning, 5 mars)

Vid fokusgruppsintervjun talar Ebba, Linnea och Olivia om att de ofta leker Vampyrer tillsammans och att de utvecklar ett språk som de kan använda i leken.

Ebba säger: Vi har ett eget språk som vi övar på.

Olivia svarar: Vi pratade om det när vi gick till maten idag

Ebba avslutar: Vi ska fortsätta imorgon.

(utdrag från fokusgruppsintervju B)

Den emotionella närheten av att leka tillsammans och dela intressen medför en känsla av samhörighet och skapar en stark emotionell energi. Den fysiska närheten att gå tillsammans och att ha ett eget språk stärker samhörigheten och visar det för andra vilket medför en synlig gränsdragning mellan den etablerade lekgruppen och utomstående. Det förefaller vara av vikt för den etablerade lekgruppen att hålla fast vid denna upparbetade samhörighet. Desto mer involverade barnen är desto viktigare tycks det också vara att behålla den etablerade lekgruppen intakt. Det får konsekvenser för hur medlemmarna i de etablerade lekgrupperna relaterar till andra barn som deltar i lekens interaktionsritualer vilket analyseras nedan.

Status och roller i smågruppslekar

– Intergruppsprocesser i interaktionsritualerna

Eftersom smågruppslekar ofta är präglade av att det finns etablerade lekgrupper deltar inte alla barn på samma villkor. Ett sätt att beskriva interaktionsritualernas och lekgruppernas struktur är att utgå ifrån begreppen inflytande och centralitet vilka kan kopplas till Collins (2004) typologiska dimensioner makt och status. Maktdimensionen redogör för nivå av inflytande, det vill säga hur stor makt var deltagare har att påverka utförandet av interaktionsritualen. Statusdimensionen redogör för deltagarnas centralitet i interaktionsritualen. Collins menar att alla interaktionsritualer är implicit stratifierade utifrån de två dimensionerna där deltagarna kan placeras in utifrån deras nivåer av inflytande och centralitet. På grund av sin centrala placering och stora inflytande har närvaron av en etablerad lekgrupp därför betydelse för stratifieringen i interaktionsritualerna.

Både fotbollslekar och rolleken Vampyrerna präglas av tydligt etablerade lekgrupper som återkommande utför samma rituella interaktioner. De utgör därför illustrativa exempel på hur inflytande och centralitet uttrycks

i de etablerade lekgrupperna i förhållande till andra deltagande barn. Nedanstående utdrag från fokusgruppsintervjun med ”fotbollsgänget” exemplifierar ett vanligt förekommande resonemang när den etablerade lekgruppen pratar om hur de gör för att inkludera andra barn i leken samtidigt som de behåller makten i och inflytandet över lekritualen.

Oliver säger: Jag har börjat spela fotboll. Ja du får inte va med, du får inte va med men kanske du...(pekar med fingret på imaginära barn i rummet). Samma sak... man får inte säga så för det är dumt. Men vi delar bara in dom i lag så spelar vi.

Oliver fortsätter: Man passar inte dom, man bara divar

Elliot bryter in: Nä, dom får springa bredvid och titta

Agnes fortsätter: Man brukar typ inte passa dom eller så så får dom oftast stå i mål.

(Utdrag från fokusgruppsintervju A)

Här framkommer att de barn som ser sig tillhöra den etablerade lekgruppen ”fotbollsgänget” behåller inflytandet över leken genom att bestämma lagen, vilket uttrycks genom uttalandet ”men vi delar bara in dom i lag så spelar vi”, och genom att styra utförandet av leken vilket uttrycks genom uttalandet ”man passar inte dom”. Det tycks, liksom vid storgruppsleken Tjuv och polis, finnas roller i leken som varierar i hur attraktiva de uppfattas vara. Utifrån utdraget kan det tolkas som om målvakt i fotboll, likt vakten i Tjuv och polis, anses vara en oattraktiv roll. Det tycks bero på målvaktens perifera placering och rollens begränsningar i att påverka utförandet av leken. Genom att den etablerade lekgruppen har stort inflytande över hur lagen väljs och vilka roller deltagarna ska ha, sker det ingen förhandling mellan deltagarna. Utan förhandlingar får barn utanför den etablerade lekgruppen mindre möjlighet till inflytande i leken, vilket gör att deltagandet sker utifrån olika villkor.

Den starka känslan av gemenskap och starka emotionella energi som skapas i den etablerade lekgruppens interaktioner bidrar till att de barn som tillhör den etablerade lekgruppen vill bibehålla leken i samma form. Ett sätt är att bibehålla sitt inflytande över interaktionsritualerna. På så sätt kan de erhålla samma känslor av gemenskap och uppleva samma starka emotionella energi. Det innebär då att andra barn får mindre inflytande och upplever en lägre emotionell energi även om de får delta. Inflytande

och centralitet förefaller alltså även vara kopplad till barnets upplevda förmåga att utföra leken och till barnets möjlighet att anpassa sig till lekgruppens regler och normer.

”Anpassa dig eller stå över”

– Att få komma med i den etablerade gruppens lek

Då etablerade lekgrupper ofta har en likriktning i sitt sätt att tänka och tycka kan det vara svårt att komma in i en redan etablerad lekgrupp. Eftersom normer skapas för att organisera den sociala interaktionen behöver den tillkomna förstå vilka normer som råder i gruppen. Lekgruppen kommer dessutom att, omedvetet eller medvetet, utöva ett tryck på den nyttillkomna att anpassa sig. För att matcha detta tryck är det vanligt att individen anpassar sig efter gruppen (Täuber & Sassenberg, 2012). Ett sätt att ta reda på vilka normer som råder är att titta på övriga gruppmedlemmars beteende och utsagor. De som kan anpassa sig efter gruppen och dess normer har lättare att få vara delaktig. Nedanstående fältanteckning visar olika sätt att försöka komma in i en etablerad lekgrupps interaktionsritual utifrån rolleken Häst som exempel.

Elsa, Maja och Agnes leker med hopprep. William och Viktor är hästar och har hopprenen runt sina axlar och de springer fram och tillbaka på grönområdet på skolgården. Jag kommer dit. Vincent kommer också dit och går in under hopprepet. Det går ut på att killarna skall springa framåt och tjejerna hejda dem. Ingen reagerar på att Vincent går in i leken och han frågar inte om ”lov”. Ungefär samtidigt kommer Liam fram till de som leker. Han frågar ”får jag vara med?” Ingen svarar eller bjuder in till leken utan fortsätter med det de gjorde innan han kom dit.

Killarna rusar iväg och tjejerna håller efter i hopprenen för att få stopp på dem. Liam börjar gå därifrån igen. Då vänder sig Elsa om och ropar på Liam som nästan hunnit bort till skolhuset. ”Kom Liam!” Efter en sekunds tvekan vänder Liam tillbaka och går till hästleken och är med.

Noah kommer dit och hoppar in i leken. Jenny kommer något senare och frågar om hon får vara med. ”Du får inte vara med”, säger Vincent. ”Åh, jag bara skojar. Du får fråga Maja!” Jenny står bredvid och frågar igen.

Elsa säger något ohörbart men kroppsspråket visar att hon synes tveka och hålla sig undan. Jenny drar sig in i leken och frågar efter vilka regler som gäller. Ingen svarar. Jenny tar sig in i leken genom att fånga upp Viktor som ”rymt” bort från grönområdet. Viktor säger att ”Så här gör vi inte!” när Jenny drar i Viktors kläder och drar i honom tillbaka. Något de andra inte gör. Rasten är slut. (fältanteckning, 26 oktober)

Som visas i utdraget har barnen olika strategier för att få delta i leken. Den strategi Vincent exemplifierar är att hoppa in i leken och direkt anpassa sig till lekgruppens normer och regler. På så sätt dras Vincent med i interaktionens känsla och emotionella energi. Det kan bero på att han tidigare varit med i samma lek och att han tar med sig minnet av denna interaktionsritual till detta tillfälle och således känner vad som gäller i lekritualens utförande. Agerandet visar på en konformitet till den etablerade lekgruppens normer vilket många gånger är en automatisk och spontan reaktion snarare än en genomtänkt aktion (Sherif et al., 1961; Kelly et al., 2014). Vincent godkänns också av deltagarna och upplever den gemenskap som skapas genom interaktionsritualen.

Om den nytillkomna däremot hoppar in i leken utan att anpassa sig till lekgruppens regler och normer har den svårare att bli godkänd som deltagare, som strategin Jenny har i utdraget ovan. Hon frågar om lov men får inget svar så hon hoppar in i leken. När hon är med i leken tycks hon dock leka Häst på ett något annorlunda sätt än de andra barnen. Hon följer inte reglerna och normerna för leken. Det medför även att hon inte delar samma sinnesstämning och fokus för uppmärksamheten. Detta leder till en uppretad sinnesstämning hos de andra barnen som har dragits med i lekens positiva sinnesstämning. Jennys strategi kan liknas vid ett oberoende i förhållande till gruppens regler och normer. Ett oberoende som påverkar de andra deltagarnas emotionella energi och känsla av gemenskap. Om den nytillkomna inte delar fokus för uppmärksamheten med lekgruppen och direkt anpassar sig till dess regler är det alltså svårt att komma in i leken. I utdraget får exempelvis Liam inte svar på sin fråga om att delta medan Jenny får ett nekande svar med en hänvisning till vem hon bör fråga. Att försöka komma in i gemenskapen genom att stå bredvid och fråga om lov att få delta eller att hoppa in utan att anpassa sig till lekgruppen medför att det uppstår ett avbrott i lekritualen. Avbrottet innebär att det finns en risk att leken avbryts eftersom gränsdragningen till

utomstående förändras och att känslan av gemenskap och den emotionella energin minskar. För att ett gemensamt fokus och delad sinnesstämning åter ska uppstå kan barnen behöva gå igenom initieringsfasen på nytt. Detta avbrott i lekritualen kan vara en förklaring till varför deltagarna drar sig för att släppa in andra när lekritualen redan startat. Det utövas därför ett tryck på nytillkomna att anpassa sig till lekritualens förutsättningar. Barnens strategier för att få tillträde till leken kan samtidigt förstås som en pågående förhandling om tillhörighet till en lekgrupp och om interaktionsritualens gränser mot utomstående. Det kan alltså vara lättare för det barn som kan hoppa in i en lek att få vara med, medan det för ett barn som behöver bli introducerad är svårare att komma med.

Ihrskog (2006) menar att när något barn kastar sig in i leken leder det många gånger till konflikter. I min studie kan jag se att det är sättet på vilket barnen kastar sig in i leken som har betydelse. De barn som kastar sig in i leken, och anpassar sig till lekritualens utförande medför sällan konflikter, medan de barn som står vid sidan av och frågar om lov eller kastar sig in i leken utan att anpassa sig till leken avbryter ritualens utförande, vilket i högre grad kan leda till att konflikter uppstår. Det är således hur intakt interaktionskedjan för leken får vara som har betydelse för om det uppstår konflikter eller ej. Om barnen anpassar sig till lekens normer och regler uppstår det ingen konflikt. Det är när dessa ifrågasätts eller barnen inte agerar enligt dem som konflikter uppstår.

Även om nya deltagare tillåts vara med i leken tycks de normer och regler som sedan tidigare upparbetats vara viktiga att behålla för den etablerade lekgruppen. Nedan illustreras hur viktigt det är i den etablerade lekgruppen i rolleken Vampyrerna att alla följer regler och normer för att leken ska behålla den sedan upparbetade dynamiken.

När Molly är med fungerar det inte, hon bara bestämmer. Hon har läst den första historien nu men hon hittar bara på och ska bestämma. När vi är själva vet vi vem vi ska vara. Men Molly vet inte men ska bestämma ändå, och hon hittar på. Om hon ska vara med kan vi inte leka längre, då kan vi aldrig leka Vampyrerna mer. (samtal med Ebba, fältanteckning 30 mars)

Ebba, som berättar, har en lekledarroll i den etablerade lekgruppen. Eftersom en rolls centralitet i interaktionen ofta medför en hög status i

lekritualen tycks de flesta barn vilja behålla denna position. Mollys deltagande och ”bestämmande” uppfattas som ett hot mot Ebbas centralitet och den status hon därigenom åtnjuter. Ebbas uttalande kan förstås som en reaktion på att lekritualens gränser öppnas och att deltagarna då inte lika tydligt delar fokus i och med Mollys deltagande. Det innebär att interaktionsritualen inte blir lika intensiv och den delade känslan av gemenskap och upprymdhet inte heller blir lika påtaglig för Ebba som strävar efter att få uppleva samma intensiva känsla av upprymdhet som leken brukar ge henne. De barn som inte lika ofta deltar i leken får därför en perifer position i lekritualen. Det kan medföra att de blir mindre engagerade i lekritualen och dess symboler. Det kan också innebära att de uppfattas som obekväma då de inte anpassar sig till de regler och normer som finns. Centraliteten tycks även vara kopplad till deltagarens likheter med de andra i gruppen där ett barn som är mindre lik de övriga i gruppen ses som avvikare och därför satt i periferin eller exkluderas (Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Täuber & Sassenberg, 2012).

Sammanfattningsvis visar analysen att lekarnas utförande och genomförande bestäms av den etablerade lekgruppen. Det kan vara svårt att komma in i en etablerad lekgrupp där medlemmarna i gruppen redan har format normerna i leken. Det finns en strävan efter att få uppleva den emotionella energin som leken genererar och som blir mer intensiv om interaktionsritualen har en hög social densitet och rituell intensitet. Därför blir lekar tillsammans med sin etablerade lekgrupp eftersträvansvärt.

Summering och diskussion

– Rastaktiviteter i kompisgrupper

Fokus för det här kapitlet har varit de rastaktiviteter som sker i mindre grupper benämnda smågruppslekar. Genom analysen av redskapslekar och rollekar framkommer att (a) smågruppslekar som kamratskapande grupprocesser består av en kedja av interaktionsritualer, (b) förekomsten av etablerade lekgrupper och deras inre dynamik påverkar hur interaktionsritualkedjorna genomförs samt (c) smågruppslekar är

interaktioner som genererar emotionell energi och skapar en känsla av gemenskap och samhörighet i mindre grupper.

Resultatet visar att smågruppslekar snarare än att vara en interaktionsritual består av flera interaktionsritualer sammanfogade till en kedja. Kedjan består av två faser, initieringsfasen och lekfasen. Till skillnad från vid storgruppslekarna framträder det emellertid tre olika kedjor av interaktionsritualer i initieringsfasen vid smågruppslekarna. Vid initieringsfas typ A påbörjas initieringsfasen, likt storgruppslekarna, med en tydlig samlingsritual som går över i en urvalsritual vilket exempelvis kan ses i rolleken Häst. Vid initieringsfas typ B påbörjas initieringsfasen med en lekritual som sedan går över i en samlingsritual vilket exempelvis förekommer vid hopprepslekar och Boll-mot-vägg. Vid initieringsfas typ C påbörjas samlingsritualen med att en etablerad lekgrupp, utifrån tidigare erfarenheter av lekritualen, innan rasten samlas för att åter starta sin lek. När andra barn vill delta övergår samlingsritualen i en invigningsritual där de nytilkomna behöver anpassa sig till hur den etablerade lekgruppen anser att leken ska utföras. Detta sker exempelvis både vid Twist, fotboll och rolleken Vampyrerna. Lekfasen, som består av en lekritual, är sedan själva genomförandet av leken. Eftersom lekarna består av flera interaktionsritualer där de fyra förutsättningarna krävs balanserar lekarna ständigt mellan att lyckas och att misslyckas.

Interaktionsritualens och de etablerade lekgruppernas densitet och intensitet påverkar förutsättningarna för en lyckad interaktionsritualkedja. Eftersom de etablerade lekgrupperna genom upprepade interaktionsritualkedjor har skapat en stark känsla av gemenskap och upplever en hög emotionell energi i leken tycks viljan öka att lekritualen ska genomföras ”korrekt”. De etablerande lekgrupperna utövar därför ett socialt tryck på nya deltagare att anpassa sitt beteende och åsikter till lekgruppens redan etablerade sätt att utföra lekritualen. Om detta sker flyter lekarna på som en händelsekedja där de separata ritualerna flyter in i varandra. Det är alltså inte ordningen i kedjan som är det viktiga utan hur interaktionsritualerna lyckas generera emotionell energi. Den emotionella energin leder till upprymda känslor av gemenskap och samhörighet mellan barnen. Det blir särskilt tydligt i de etablerade lekgrupperna. De upprymda känslor som leken laddar barnen med kan å ena sidan leda dem till att upprepa lekarna och å andra sidan leda till konflikter om barnen har olika

syn på reglerna och lekens utformning. När interaktionsritualerna misslyckas i någon del av kedjan stannar därför leken upp och riskerar att avbrytas, eftersom den emotionella energin och känslan av gemenskap uteblir.

Det är framförallt i rastaktiviteter som omfattar ett urval av barn som likheter i exempelvis intressen får betydelse för val av aktivitet och lekgrupp. Sådana likheter återfinns inte på samma sätt i rastaktiviteter där majoriteten av barnen från skolklassen deltar. Till skillnad från storgruppslekarna tycks smågruppslekarnas utförande och regler till stor del styras av den etablerade lekgrupp som genom tidigare interaktioner tar med sig ett fokus för uppmärksamhet och en känsla för leken. Det innebär delvis att det är olika villkor för olika barn beroende på hur gruppstrukturen ser ut, hur stark den rituella intensiteten och den sociala densiteten är och hur dynamiken mellan de nytilkomna och lekgruppen uttrycks.

Resultatet av analysen av lekgrupperna i smågruppslekarna visar att de etablerade lekgrupperna har stort inflytande på lekens utformning och genomförande. Det innebär att medlemmar i de etablerade lekgrupperna ofta får hög status i leken och kan påverka vem som får delta och hur. Till skillnad från lekgrupperna i storgruppslekarna, där samma barn kan få olika grupproller och status vid olika lektillfällen under skolarbetet, tycks grupprollerna i de etablerade lekgrupperna vara mer befästa. En möjlig förklaring till att grupprollerna blir mer definierade och befästa i de etablerade lekgrupperna är deras funktion att fastställa att förutsättningarna för lyckade interaktionsritualkedjor uppfylls. Exempelvis förefaller det vara av vikt för de etablerade lekgrupperna att behålla sin gemenskap och upparbetade tillhörighet. Det medför en tydlig gränsdragning mellan den etablerade lekgruppen och de barn som inte är med där i. Vid en tydlig gränsdragning mot utomstående förstärks känslan av gemenskap inom gruppen och den emotionella närheten mellan deltagarna. Det leder till att gruppstrukturen och gränserna inom lekgruppen befästs och innebär det att de grupproller som uppkommer i lekgruppen blir viktiga att hålla fast vid. När andra kommer in i leken försvagas gränserna mot andra och gruppen förlorar sitt gemensamma fokus då de skall inviga andra i leken, vilket gör att de nytilkomna måste anpassa sig eller leder till att barn uteslås från interaktionsritualen. Om

barnen anpassar sig till lekritualens normer och regler uppstår ingen konflikt. Det är när regler och normer ifrågasätts eller barnen inte agerar enligt dem som konflikter uppstår. Det är således frågan om hur intakt interaktionskedjan för leken får vara som har betydelse för om det uppstår konflikter eller ej. Det påverkar i sin tur effekterna av interaktionsritualerna, det vill säga hur stark den emotionella energin och känslan av samhörighet blir i leken och för de olika deltagarna.

Via den process som interaktionsritualerna utgör menar Collins (2004) att en gemensam gruppidentitet skapas. Genom att utföra samma interaktionsritualkedja återkommande under en längre tid sammanförs barnens färdigheter, beteende och känslor. Det skapar etablerande lekgrupper. Medlemmarna i de etablerade lekgrupperna dras därigenom med i en kollektiv känsla av upprymdhet som skapar en stark gemenskap och känsla av *samhörighet* mellan deltagarna i gruppen. Eftersom smågruppslekarna kan tolkas som en symbol för en starkare form av gruppgemenskap och en samhörighet mellan barnen i den etablerade lekgruppen kan den gruppidentitet som skapas liknas vid en *kompisgrupp*. Genom att upprepa smågruppslekarna under många raster efter varandra förstärks och befästs en emotionell och fysisk närhet mellan barnen i lekgruppen som tycks ha betydelse för hur de betraktar varandra som kompisar även in andra kontexter såsom i klassrummet eller i matsalen.

Utöver vad som framkommit i kapitlet är det värt att nämna att de flesta barn beskriver samma grupper inom skolklassen. Dessa sammanfaller till stor del med de etablerade lekgrupper som kunde iakttas vid observationerna. Utifrån de enskilda intervjuerna och fokusgrupperna framkommer att barnen är medvetna om de grupper som finns i skolklassen och vem som är med vem. De barn som tillhör en gruppering tycks också vara medvetna om och definiera sig som en kompisgrupp. Detta är grupper med barn som genom upprepade interaktionsritualkedjor skapat en känsla av samhörighet och gemenskap. Den etablerade lekgruppen har vidare kategoriserats som kompisgrupp när det har kunnat observeras att tre eller fler barn kommunicerar med varandra och tycks påverka varandras tankar, känslor och agerande samt när barnen själva definierar sig som en grupp. Det innebär exempelvis att den etablerade lekgrupp som framkommer vid Twist och rolleken Häst utgörs av en och samma kompisgrupp.

Kapitel 7 Kamratskapande relationer inom skolklassen

Utifrån den interaktion som sker på rasten kan något sägas om vem som är med vem och vem som får vara med i leken. I tidigare kapitel har skolklassens inre gruppstruktur och de grupprocesser som ligger till grund för olika uttryck av gemenskap inom skolklassen synliggjorts genom att analysera barnens rastaktiviteter. De relationer barnen därigenom skapar med varandra har stor betydelse för deras upplevelse av vardagen i skolan (Ihrskog, 2006; McGloin, Sullivan & Thomas, 2014; Qvortrup et al. 2011; Richmond, Mermelstein & Metzger, 2012; Tu et al., 2011). Barn använder dessutom olika begrepp för att särskilja mellan olika typer av relationer (Ihrskog, 2006). Därför är det även av vikt att få kunskap om på vilket sätt barnen i avhandlingsstudien uttrycker, uppfattar och definierar de sociala relationer de har inom skolklassen.

Som en del av analysen av barns kamratskapande grupprocesser är syftet med kapitlet att beskriva, analysera och tolka hur barnen i Fyran talar om och definierar de relationer dem har med varandra. Fokus är hur barnens med egna begrepp och utsagor återger vilka egenskaper som är viktiga i olika relationer och vad som skiljer dem åt. Kapitlet består av tre avsnitt, ett för varje begrepp barnen använder, vilka är klasskompisar, kompisar och bästisar.

Klasskompisar

– ”För alla i klassen är ju kompisar”

Barnen spenderar den mesta av sin vakna tid i skolan i skolklassen. Under lektionstid och i matsalen är skolklassen placerad tillsammans utifrån skolans och lärarnas regler. Därtill arbetar lärarna aktivt med barnens sociala relationer både genom att poängtera förhållningsregeln att alla får vara med och genom uppdragskorten i ”Livsviktigt”. Under rasterna leker barnen tillsammans inom skolklassen både i mindre och större grupper. Storgruppslekarna skapar en ”vi-känsla” i skolklassen och kan på så sätt betraktas som barnens sätt att upprätthålla förhållningsregeln, och skolans norm, att alla får vara med. Tiden som spenderas tillsammans innebär en närhet mellan barnen i skolklassen som inte finns i samma utsträckning till barn i andra skolklasser.

När barnen talar om de relationer de har till varandra i skolklassen använder barnen begreppet kompis genomgående. Oftast beskriver barnen en kompis som snäll och omtänksam. En kompis är någon som ställer upp för och hjälper en. Många barn likställer snällhet med att inte vara elak mot varandra och att inte retas. Exempelvis beskriver Liam en kompis på följande sätt:

En kompis ska vara snäll, omtänksam, så... ska den inte vara så himla elak mot andra folk och ska inte bli...ja vara omtänksam o så.

(intervju med Liam)

Flera av barnen nämner att hjälpa varandra om de slår sig, ramlar eller på andra sätt skadar sig på rasten som likvärdigt med omtänksamhet. Exempelvis säger Noah:

En kompis är någon som är hjälpsam nån som vill... hjälpa till i fall någon är skadad på rasterna.

(intervju med Noah)

Även att bjuda in till lek beskrivs som ett sätt att visa omtanke:

En kompis är om man inte har någon att vara med så kanske den kommer och frågar 'vill du vara med', så är den snäll mot en.

(intervju med William)

Att beskriva en kompis som snäll, omtänksam och hjälpsam ligger i linje med skolans värdegrund och den beskrivning som ges av att vara en bra kompis utifrån förhållningsreglerna. Det var det svar som oftast gavs när barnen ombads beskriva en kompis och det uttrycktes likartat av samtliga barn i Fyran. I kapitel 4 beskrevs hur läraren arbetar med barnens sociala interaktioner och i klassens förhållningsregler återfinns ”i vår klass hjälper vi varandra”. Synen på att vara snäll och omtänksam mot varandra återkommer ofta i diskussioner i klassrummet, både i det dagliga samtalet och under mer organiserade former så som under uppdrag från programmet ”Livsviktigt”. Lärarna tycks också likställa snällhet och omtänksamhet med att hjälpa varandra. Att hjälpa varandra är alltså en norm som framförs i skolklassen. Att vara kompisar är alltså generell, barnen är kompisar med alla i skolklassen. Genom att beskriva en kompis som snäll och omtänksam och att alla kan vara kompis med alla visar barnen att de vet hur en kompis bör vara utifrån ett skolperspektiv. Tolkningen är att omtänksamhet är en viktig egenskap hos en kompis, men också en viktig del i definitionen av en klasskompis. Samtidigt finns en ambivalens i att alla ska vara kompisar med alla, vilket syns i barnens utsagor i förhållande till begreppet kompis.

I: Finns det nån i klassen som du skulle säga det är min kompis?

Olivia svarar: Två stycken, eller tre stycken... det är Klara, Ebba och Linnea

I: ok. Vad skiljer... säger ni att ni är bästisar då? Eller vad säger du..

Olivia funderar och säger: mmm... kompisar och man kan va kompisar med alla.

(intervju med Olivia)

För alla i klassen är ju kompisar. Alltså kompisar men jag har inte lärt känna dem så bra så jag vet inte så mycket om dom. Så det är mest om typ nån är sjuk och jag orkar inte vara med den personen hela tiden så går jag till dom för jag känner inte dom så mycket.

(intervju med Lilly)

Olivia har några namngivna kompisar men menar ändå att ”man kan va kompisar med alla”. Samtidigt säger Lilly att ”alla i klassen är ju kompisar”, men att hon inte känner dem. Denna ambivalens syns även i observationerna och analysen av storgruppslekarna där de flesta i skolklassen deltar och barnen ofta påtalar att alla får vara med. Emellertid tycks barnens placering inom och inflytande över interaktionen och dess regler variera och alla är inte med på samma villkor. Att barnen uttrycker att de är kompisar behöver därför inte betyda att de har en nära relation utan kan uttrycka en tillhörighet till skolklassen som grupp. Alltså en relativt neutral relation till en klasskompis. I jämförelse med relationen till barn i de andra skolklasserna tycks det emellertid finnas en ömsesidighet mellan barnen i Fyran att vara hjälpsamma och inkluderande. Det är kopplat till att de delar tiden i skolan och därigenom upplever en känsla av gemenskap och tillhörighet.

Det är när barnen mer detaljerat beskriver egenskaper hos en kompis och talar om enskilda relationer och lekar i mindre grupper som en mer nyanserad bild av en kompis kommer fram.

Kompisar- ”De man brukar va med”

Även om barnen talar om att alla kan vara kompisar med alla och tycks uppleva en känsla av tillhörighet med skolklassen umgås barnen ofta i mindre grupper. Den gemenskap som skapas i dessa mindre grupper karaktäriseras av samhörighet och ömsesidighet mellan barnen. Barnen talar ofta om att de känt sin kompis länge och att de tycker om samma saker att göra, både i skolan och på fritiden. Att umgås synes vara en förutsättning för att vara en kompis och att leka mycket och känna varandra bra är andra kännetecken som tillskrivs en kompis vilket kan härledas till att dela gemensam tid.

Den man brukar va med.

(intervju med Axel)

... vi träffades i 6års sedan dess har vi nog varit varje dag.

(intervju med Oliver)

Alltså det är nån som man leker mycket med, å e mycket med när man inte är i skolan å ... och som är snäll mot varandra å gör mycket saker tillsammans. (intervju med Lucas)

En kompis är alltså någon barnen brukar leka med, både ofta och länge. Oliver pratar om att han träffat de som han ser som sina kompisar i förskoleklassen, när de var sex år, och att ”sedan dess har vi nog varit varje dag”. Ord som ”brukar”, ”mycket” och ”ofta” förekom i barnens uttalanden vilket poängterar att tidsaspekten och närheten har betydelse. Den kroppsliga närvaron är en förutsättning för uppkomsten och bibehållandet av en interaktionsritual. Den resulterar i att barnen kan fästa uppmärksamheten på varandra och bli medvetna om varandras kroppssignaler och fånga varandras känslor (Collins, 2004). Leken möjliggör därför en förståelse för vikten av att leka ofta och mycket. Om barnen spenderar mycket tid tillsammans och har känt varandra länge tycks barnen dessutom se relationen som en starkare kompisrelation än om de ses sällan och/eller nyss träffats. Det kan förklaras med att den fysiska närheten signalerar tillhörighet, skapar en känsla av samhörighet och laddar barnen med emotionell energi.

Många av barnen berättade också att en kompis är någon man är med och leker med både i skolan och på fritiden. Lucas berättar exempelvis att en kompis är någon som man är mycket med när man inte är i skolan. Det är alltså inte enbart en relation till någon i skolklassen som barnet måste förhålla sig till, utan det är självvalt att kompisar umgås. I barnens skildringar av kompisar framkommer därför att valet av vem de ska leka med under rasten och de rastaktiviteter de utför som viktiga. Det är ett av de få val barnen själva får göra för sina sociala relationer i skolan. Att relationen mellan kompisar är just självvald är en av förutsättningarna i den gängse definitionen av vänskap (se t.ex. Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Burgess et al, 2006; Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008). Barnen spenderar mycket tid med sina klasskompisar i skolan och att dela tid synes inte vara tillräckligt för att kalla relationen för en kompisrelation. Gemensam tid är en förutsättning för att interaktionen ska ladda barnen med emotionell energi och en känsla av samhörighet. Så länge relationen inte är självvald definieras den emellertid inte som en kompisrelation.

I analysen av smågruppslekarna framkommer att ett gemensamt intresse för leken, exempelvis fotboll eller Twist, förefaller ha stor betydelse för vilken lek barnen dras till. Uttalanden som ”vi tycker om fotboll” eller ”vi gillar ju hästar” antyder en gemenskap som går bortom leken på rasten. De kan ses som sätt för barnen att uttrycka att en samhörighet och likhet mellan barnen har betydelse för viljan att leka tillsammans. Det verkar således vara en skillnad mellan att dela intresse för rastaktivitet såsom att tycka om hästleken och att det finns en likhet i intresset, exempelvis att tycka om att rida. Klasskompisar kan dela intressen under rasten, men för att relationen skall ses som en kompisrelation tycks den erfordra vissa likheter mellan barnen utöver den delade aktiviteten.

Delade intressen och en känsla av likhet har i tidigare studier påvisats ha betydelse för vem som ses som kompisar och för bildandet av kompisgrupper (Nesdale et al., 2014; Rutland et al., 2015). Den etablerade gruppens återkommande ritualiserade interaktionskedjor kan medföra att barnen närmar sina beteenden, åsikter och känslor att lika varandras. En upplevd likhet med andra gruppmedlemmar stärker dessutom den kollektiva känslan (Rutland et al., 2015). På så sätt kan barnens interaktion under rasten förstärka ett redan gemensamt intresse och barnen uppfattar sig som mer lika varandra varpå de betraktar den etablerade gruppen vara en kompisgrupp.

Barnen nämner att skillnaden mellan att vara kompis och klasskompis även ligger i att det finns en tillit och ett förtroende mellan kompisar som inte finns mellan klasskompisar. Den känslomässiga närhet barnen talar om kan tolkas som och kopplas samman med den emotionella energi som skapas i de interaktionsritualer kompisgruppen genomför. Om interaktionsritualen sker återkommande i samma form med hög social densitet och rituell intensitet förstärks känslan av samhörighet. Identifieringen med gruppen påverkas följaktligen av intensiteten i interaktionsritualen. Den emotionella energi som skapas i barnens interaktionsritualer kan även innebära att barnen oftare går till sin kompisgrupp än till storgruppen med klasskompisar för att laddas med ny emotionell energi. Den emotionella energin kan också generera en känsla av ömsesidig tillit och förtroende mellan deltagarna vilket Collins (2004) benämner gruppolidaritet och känsla av moral. Flera barn i studien talar om en djupare form av omtänksamhet. William menar att en kompis kan

umgås utan att ”sätta dit en för minsta lilla fel”. Williams uttalande visar på hur omtänksamheten även innebär att ta hänsyn till hur barnet är som person. Det ingriper ett förtroende för den som är ens kompis, att den visar hänsyn och ”ställer upp för en för den man är” som Hugo uttrycker det. Många barn nämner olika formuleringar utifrån ordet omtänksam som kan härledas till förtroendet barnen emellan. Analysen visar att egenskaper som att inte skvallra eller på andra sätt visa tillit har betydelse för hur en kompisrelation ser ut och förklaras. Nedan är några exempel på hur barnen pratar om vikten av att ha tillit till och från sin kompis:

En som inte berättar hemligheter och så... inte skvallrar...

(intervju med Elsa)

Nån som är snäll och som kan ställa upp, alltså... ja... någon man kan lita på o ja...

(intervju med Oliver)

Ja, snäll så att dom inte ljuger eller säger någonting och så som säger... ja...

(intervju med Elliot)

Tillit innebär för Elsa att en kompis inte berättar hemligheter som de delat och inte skvallrar. Det kan förstås som att en kompis är så nära och att tilliten är så stor att barnen kan berätta hemligheter. Citaten belyser också att barnen inte kan vara kompis med alla. Det är bara de som kan hålla en hemlighet som går att lita på och som ställer upp som är ens kompisar.

Det gemensamma intresset och likheten tycks även skapa en ömsesidighet i relationen. Lillys resonerar om en av hennes kompisar:

Jag brukar oftast vara med Agnes. Jag och Agnes har något gemensamt för hon gillar handboll och spelar handboll och jag gillar handboll och spelar handboll. Hon gillar Twist, jag gillar Twist. Hon gillar hopprep, jag gillar hopprep. Hon gillar fotboll, jag gillar fotboll. Så att det går att vara med henne för hon gillar att göra de grejorna. Vi har mycket gemensamt.

(intervju med Lilly)

Här framförs både gemensamma intressen och likheter i vad de gillar att göra som förklaring till varför hon och Agnes är kompisar. Ömsesidighet

i relationen är viktig för att ett kompisskap ska uppkomma. Det motsatta förhållandet, det vill säga att *inte* dela intressen och lita på varandra är ett argument barnen ofta återkommer till i förklaringen varför de inte umgås med något eller några barn.

Agnes säger: ... men jag brukar inte vara med Isak.

I: vad är det som gör att du inte brukar vara med dem då?

Agnes svarar: Isak och dom, vi gillar inte samma saker, vi har inte samma saker vi gör. (intervju med Agnes)

Hur barnen ser på vad en kompis är och hur relationen ser ut tycks vara relaterat till vilken form av gemenskap barnen känner. De egenskaper utifrån vilka barnen definierar en klasskompis stämmer även för kompisar, skillnaden ligger i graden av närhet och samhörighet till kompisen. En annan typ av vänskapsrelation som barnen talade om är ”bästisar”. Det var inte alla som upplevde sig ha en bästis, men samtliga talade om bästisrelationer och de hade en samstämmig definition av en bästisrelation. Den karaktäriseras av en ömsesidig tillit och en exklusiv emotionell närhet.

Bästisar – ”Man är dubbelt så snällare mot varandra”

”Bästisar” återkommer i barnens beskrivningar av de sociala relationer som återfinns i skolklassen. Ofta är beskrivningarna av bästisar att bästisar är ”lite mer” av det som kännetecknar en kompisrelation. Det vill säga lite mer omtänksamhet, mer delad tid och gemensamma intressen samt ett större ömsesidigt förtroende och tillit. Bästisrelationen har, som också Ihrskog (2006, s. 81) framhåller, ”något alldeles extra”. Jenny och Liam beskriver bästisrelationen:

Man är närmare varandra och man är mycket oftare. Man är dubbelt så snällare mot varandra. (intervju med Jenny)

Den bäst bästa vännen är en som man gillar allra mest, sen har man fler vänner och de gillar man lite mindre än vad den som... gillar lika... ah... kolla...om man säger att Olle är min bästa vän då brukar jag leka med honom jätte ofta och vara med han jätte ofta. Sen har jag andra vänner som jag också brukar leka med så... men det är han jag bäst gillar.

(intervju med Liam)

En bästis kännetecknas här av att den är som en kompis fastän mer av de tidigare nämnda karaktärsdragen av närhet och förtroende. Att bästis är något utöver att vara kompis uttrycks exempelvis som att vara ”dubbelt så snällare mot varandra”. Vissa aspekter, såsom att en kompis beskrivs som snäll och omtänksam, nämns inte vid tal om bästisar och bästa kompisar. Ett sätt att tolka att barnen inte använder orden snäll och omtänksam vid beskrivningen av en bästis är att en bästis passerat de mer grundläggande aspekterna av en kompisrelation. Emellertid framkommer egenskaper som, i likhet med omtänksamhet, kan härledas till ett ömsesidigt förtroende bästisar emellan. Tilliten mellan bästisar och det förtroende barnet tycker att en bästisrelation skall bestå av är också starkare och synes mer grundläggande för relationen än förtroendet mellan kompisar, trots att ett ömsesidigt förtroende framställs som av stor vikt även för en kompisrelation.

Kompis är liksom inte så, kanske inte är riktigt ställer upp i alla lägen men en bästis, den gör ganska mycket för en. Om man hamnar i knipa så vågar den gå in och bryta men en kompis kanske liksom struntar i det.

(intervju med William)

William belyser en aspekt på förtroende vilket handlar om att ställa upp för varandra. I jämförelse med hur barnen talar om hur en kompis ställer upp om något händer visar Williams uttalande att en bästis ställer upp i alla lägen, något som tolkas som att tilliten till en bästis är större än till en kompis. Tilliten mellan barnen i form av att hålla hemligheter eller ställa upp för varandra poängteras som en del i en bästisrelation. Oliver uttrycker skillnaden mellan en kompis och en bästis när det gäller hemligheter på ett uttrycksfullt sätt:

Alltså, en bästis kan man berätta sina hemligheter för dom kan lova något och hålla det men en vän... man kan... visst kan jag gå ut med en vän men man säger ju inte alla sina hemlisar till en kompis utan till sin bästa kompis istället. (intervju med Oliver)

Oliver beskriver att hemligheter kan delas med vänner också men om man vill vara säker på att hemligheten skall bevaras delar man hemligheten med en bästis. Hemligheter bästisar emellan kan tolkas som en tillhörighetssymbol som skapats i deras återkommande interaktionsritualer. Det är ett uttryck för deras närhet och samhörighet men också ett uttryck för en gränsdragning mot utomstående eftersom bara de delar hemligheten vilket bidrar till att göra deras relation mer exklusiv. Närheten i en bästisrelation beskrivs av barnen som mer varaktig och bästisar delar ofta på mer än ett gemensamt intresse. Barnen talade ofta om hur de var lika i sitt sätt eller genom gemensamma intressen när de talade om sin bästis. Det tycks alltså finnas känsla av likhet och en samhörighet mellan barnen i en bästisrelation som överskrider kompisrelationer. Vincent visar med händerna hur fysiskt nära bästisar kan vara genom att sätta händerna omlott över varandra och säger: ”man är en och en intill, tätt varandra och så är man typ varje dag och så...”. Den fysiska närhet som Vincent talade beskriver kan ses som ett uttryck för den tydliga gränsdragning som kan uppkomma mellan bästisarna och utomstående i bästisarnas interaktionsritualer.

En bästisrelation betraktas således av barnen som något positivt och eftersträvänsvärt. Exklusiviteten i relationen är något eftertraktat och relationen nämns ofta bland andra barn. Exempelvis påpekar ofta Noah inför andra att han och Charlie är bästisar. Likheten mellan bästisar förstärktes också av att bästisar ofta demonstrerade sin relation genom att likna varandra utseendemässigt genom att ha likadana kläder eller att ha ”bästissmycken” vilka, likt trolovningsringar, också kan sägas vara symboler för samhörighet och en nära relation:

Ja, man kallar dom bästisar så kan man ibland ha såna armband, bästisarmband o sånt. (intervju med Linnea)

... så vi har varit bästisar sedan 6års. Då är det så att den ena köper bästisring och den andra köper halsband. Vi har redan en sån blå ring med

en blomma på där det står 'bästisar' inuti. Vi brukar ha den när vi är tillsammans och sånt. (intervju med Lilly)

Här beskrivs ett yttre bevis på bästisrelationen, det symboliska bästissmycket; Linnea beskriver ett bästisarmband och Lilly en bästisring. Enligt Linnea och Lilly är bästissmycken ett bevis på att någon är bästisar, ett sätt att för utomstående visa att man hör ihop. Andra barn talade om att de hade bästisar utan att nämna bästissmycken. De kunde dock uttrycka tillhörigheten med bästisen på andra sätt, som till exempel att ha likadana anteckningsbok, dela suddgummi eller ha likadana lagtröjor.

Gemensamt för barnen är att talet om bästisar oftast är relaterat till en dyadisk relation. Begreppet vänskap definieras ofta som en dyadisk relation där det ömsesidiga utbytet i relationen poängteras som viktigt (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Howe & Parke, 2001; Doll, Murphy & Song, 2002). I barnens tal om kompisar och bästisar är det snarare bästisar än kompisar som karaktäriseras av dyadiska relationer. I Lillys uttalande ovan synliggörs exempelvis att en bästis-relation är en exklusiv relation såtillvida att det är en relation barnen har till en eller möjligen två andra barn. Att en bästisrelation oftast är en relation mellan två barn tycks relatera till den ömsesidiga emotionella närhet relationen tycks ha. Det är ett särskilt band mellan bästisar som bygger på att de tillsammans genomför interaktionsritualer med hög social densitet och rituellt intensitet som inte delas med någon annan. Det skapar en stark känsla av samhörighet och laddar barnen med gemensam emotionell energi. Emellertid nämner några av barnen även att det går att vara bästis med fler än en, exempelvis Liam:

Eh... min kompis... där har...jag har inte precis en bästa vän. Jag har några stycken då är det Maja, Elsa och Viktor är mina bästa kompisar. (intervju med Liam)

Ett barn beskriver hur det kan kännas när man inte är med i en bästisrelation med någon i skolklassen men samtidigt leker med dem som har.

I: Bästis, vad är det?

Axel svarar: det är ingenting för mig

I: hur skulle du förklara då vad en bästis är?

Axel säger: Man är en och en intill, tätt varandra och så är man typ varje dag och så...

I: okey

Axel fortsätter: Ja, men jag vill inte va, ha någon BÄSTIS för... jo... kanske vill ha en bästis så men...kanske man gillar lite mer än de andra kan man ju hålla det för sig själv att det är en bästis...men man går inte runt så...man är med alla och så... (intervju med Axel)

I Axels uttalande får vi ta del av hur det kan kännas om andra runt omkring är bästisar där du inte är del av någon av de nära bästisrelationerna. I Axels fall vill han först inte ha en bästis (vilket sägs på ett mycket explosivt sätt) men ändrar sig något när han funderar på hur han tänker om hur bästisar bör vara när de är tillsammans med andra barn. Här framkommer åter att alla bör vara med alla, en värdering som Axel menar är viktig för att andra barn runt bästisarna ska känna sig inkluderade i exempelvis rastaktiviteter.

Summering och diskussion

Fokus för det här kapitlet har varit hur barnen i Fyran talar om och definierar de relationer de har med varandra. Genom barnens med egna begrepp och utsagor har begreppen klasskompis, kompis och bästis beskrivits och analyserats. Ihrskog (2006) har undersökt skillnader mellan begreppen kompisar, vänner och kamrater. Barnen i Ihrskogs studie talade om kamrater, vänner och kompisar. En vän är någon lite mer i allmänhet som barnen hade många av medan en kamrat mest var förknippat med epitetet klasskamrat. En kompis däremot var någon barnen har en nära relation med. En liknande gradskillnad syns i denna studie där barnens beskrivningar av klasskompis, kompis och bästis kännetecknas av liknande egenskaper men med olika tyngdpunkter i förhållande till graden av närhet och graden av förtroende.

De sociala relationer barnen har till varandra så som klasskompisar i skolklassen bygger på att barnen delar tid tillsammans i skolan och där

visar omtänksamhet om varandra. Relationer till klasskompisar varierar i grad av närhet och förtroende från att vara relativt neutrala till att inkludera samhörighet och ömsesidighet. Den mer neutrala relationen bygger på skolans värdegrund att "alla får vara med" och uttrycks genom att barnen talar om klasskompisar som snälla, omtänksamma och hjälpsamma. Samtidigt byggs inte relationen på någon starkare känsla av samhörighet. En relation till en klasskompis kan emellertid även betyda att barnen delar både gemensam tid och gemensamma intressen, exempelvis i vilka aktiviteter de deltar i på rasten. Därigenom upplever de en tillhörighet till varandra och till skolklassen. Relationen till klasskompisar kan även innebära att barnen delar en emotionell närhet till varandra. Emellertid är den främst knuten till en känsla av tillhörighet till skolklassen, "vi i Fyran". Det beror på att deltagande i rastlekar och de interaktionsritualer som sker mellan barnen inte är tillräckligt för att ladda barnen med en emotionell närhet och känsla av samhörighet som går utöver den delade tiden i skolan. Eftersom klasskompisar inte delar tid och intressen utanför skolan fördjupas inte relationen mellan barnen och skapar den ömsesidighet som tycks vara viktig för att ett kompisskap ska uppkomma. Den ömsesidighet som tycks finnas mellan klasskompisar går istället att härleda till en institutionaliserad ömsesidighet och att vara medlem i skolklass Fyran.

De sociala relationer inom skolklassen som barnen benämner kompisar bygger på att barnen valt att umgås ofta och delar gemensamma intressen både i och utanför skolan. Kompisar visar omtänksamhet om varandra som tycks bygga på en känsla av samhörighet samtidigt som det finns ett ömsesidigt förtroende barnen emellan. Relationer till kompisar tycks, liksom klasskompisrelationerna, därefter variera i grad av närhet och förtroende från att baseras på en känsla av samhörighet genom att dela upplevelser tillsammans till att inkludera en känsla av likhet och genuin tillit. Relationer som baseras på en känsla av tillhörighet genom att dela gemensam tid och ha gemensamma intressen bygger på att barnen identifierar att de har samma intressen och att det finns en ömsesidighet i synen på intresset. Därigenom sammanförs barnen i interaktioner både i skolan och på fritiden och en känsla av tillhörighet och emotionell energi skapas. Det leder till att barnen vill fortsätta vara tillsammans. En relation till en kompis kan även baseras på en starkare emotionell närhet, en samhörighet, som skapats genom återkommande interaktionsritualer med

hög social densitet och rituell intensitet vilket exempelvis förekommer i rastlekar i mindre grupper. Den upprymdhet och känsla av samhörighet interaktionen skapar leder barnen till att vilja återupprepa interaktionen tillsammans. En emotionellt starkare form av kompisrelation än den som till merparten baseras på gemensamma intressen. En kompisrelation kan emellertid även ha tyngdpunkten i den ömsesidiga tillit som kan finnas mellan barnen. Ömsesidigheten tycks ha betydelse för den närhet barnen känner till varandra där känslan av närhet kan verifieras genom en ömsesidigt tillit mellan barnen vilken exempelvis uttrycks genom att dela hemligheter med varandra. Den emotionella energi som skapas genom interaktionsritualen att berätta hemligheter för varandra leder till en känsla av gemenskap och samhörighet som gör att barnen vill fortsätta vara tillsammans. Viljan att vara tillsammans och att relationen är självvald är således centralt i en kompisrelation.

De barnen benämner bästisar eller bästa kompisar är relationer som, i likhet med kompisar, bygger på att barnen valt att umgås tillsammans ofta, delar gemensamma intressen både i och utanför skolan och barnen i en bästisrelation känner en stark samhörighet och emotionell närhet till varandra. En relation till en bästis baseras på ett starkt ömsesidigt förtroende och en tillit till varandra. Samhörigheten tycks skapas genom återkommande interaktioner tillsammans där det också uppstår en tydlig gränsdragning mellan barnen i bästisrelationen och de andra barnen i skolklassen. Samhörigheten som skapas i bästisarnas interaktion laddar barnen med emotionell energi och förutom en vilja att fortsätta vara med varandra tycks känslan av närhet även leda till en vilja att uttrycka tillhörigheten med olika symboliska uttryck. Genom att exempelvis dela hemligheter, klädstil eller genom att bära ”bästissmycken” manifesteras bästisrelationen där samtliga kännetecken som barnen talar om gällande dimensionerna förtroende och närhet uppfylls. Bästisrelationen tolkas således som den starkaste formen av social relation som barnen talar om. Det tycks vara en eftersträfvansvärd relation som betecknas som exklusiv såtillvida att den oftast är en relation barnen har till en annan.

De sociala relationer barnen har till varandra i skolklassen varierar följaktligen i grad av närhet och förtroende från att vara relativt neutrala klaskompisrelationer till att vara nära bästisrelationer präglade av en stark emotionell närhet och ömsesidig tillit. Barnens beskrivningar ligger alltså

i linje med tidigare forskningsresultat där vänskapsrelationer karaktäriseras av ömsesidig tillgivenhet och en vilja att vara tillsammans (jmf Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Burgess et al., 2006; Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008). Skillnaden mellan klasskompisrelationen och kompisrelationen kan bland annat förklaras med Rubin et als (2008) tredje karaktärsdrag i definitionen av vänskap där frivilligheten i relationen är central. Eftersom denna studie är begränsad till barnens tid i skolan, vilket även har uttryckts öppet inför barnen, tycks barnen på samma sätt ha fokus på de sociala relationer de har inom skolklassen i sina redogörelser om kompisar. Frivilligheten är därmed redan begränsad genom att utgångspunkten är skolkontexten där barnen befinner sin i en grupp som inte är självvald. Det resulterar även i att barnen har ett urval av andra barn i klassen att relatera till. I relation till frivillighet kan barnens redogörelser för sociala relationer i skolan sammanfattas på följande sätt: Barnen i skolklass Fyran delar gemensam tid i skolan och även om en klasskompis är snäll och omtänksam är relationen inte självvald. En kompisrelation däremot är självvald och barnen använder begrepp som ”tycker om att vara med” eller ”vi tycker om samma saker” och i valet av vem de leker med på rasten uttrycks frivilligheten i relationen. En bästisrelation är en eftertraktad exklusiv relation där framförallt två barn väljer varandra. Alltså finns en gradskillnad även kopplat till frivillighet mellan klasskompisar, kompisar och bästisar.

Med stöd i Collins (2004) teori om interaktionsritualer kan barnens redogörelser och uttryck förklaras genom att de upplever olika mycket känslor av gemenskap både beroende på var de är placerad, i interaktionsritualen och på interaktionsritualens sociala densitet och rituella intensitet. Den emotionella närhet som barnen beskriver som viktigt i en kompisrelation tycks vara förknippat med barnets centralitet i lekritualerna där en central position också medför att barnet känner ett förtroende och en ömsesidighet i relationen till dem som delar liknande upplevelser i lekritualen. Aspekten att vara tillsammans ofta framhålls exempelvis av barnen som viktigt för att någon ska betraktas som kompis. Om interaktionsritualen återkommer i samma form med samma deltagare upplevs en starkare gemenskap mellan barnen, en samhörighet som kan leda till en kompisrelation. De som är i interaktionsritualens centrum upplever därtill starkast känslor av samhörighet vilket kan leda till att en bästisrelation uppkommer medan den som är i dess periferi upplever

svagare känslor av gemenskap, en tillhörighet som kopplas samman med en vi-känsla för skolklassen Fyran och klasskompisrelationer.

Därutöver nämner barnen att i en kompisrelation finns det en ömsesidighet i intressen och en tillit mellan kompisar som inte finns mellan någon som bara är en klasskompis. Tilliten mellan barnen återkommer i deras utsagor om kompisar och har en avgörande betydelse för om relationen ses som en kompisrelation eller klasskompisrelation. Tilliten är även kopplad till den ömsesidiga emotionella närheten där en klasskompis inte är nära nog att anförtro sig åt eller emotionellt luta sig mot, något däremot en kompis eller bästis är. Tilliten tycks även vara kopplad till känslan av tillhörighet och samhörighet, det vill säga vilken gemenskap barnen upplever i de situationer de befinner sig i exempelvis under rastlekar och de relationer de har till de andra barnen i skolklassen.

Nära vänskap och kompisrelationer finns i grupper av tre eller flera barn liksom mellan två. Utifrån att en grupp samlas runt ett gemensamt intresse skapas också olika kompisgrupper. Det är det gemensamma intresset som avgör vem barnet leker med och också ser som sin kompis. Vidare är den kontext vänskapsrelationen återfinns i av vikt för hur den uttrycks och definieras (Bukowski, Newcomb, & Hartup, 1996; Corsaro, 2018; Thorne, 1993). Skolan har betydelse för hur barnen talar om sina relationer och vänskapsrelationerna tar sig dessutom olika uttryck i klassrummet, på skolgården och i matsalen. Den spänning som uppkommer i och med att vuxna och barn tolkar relationsskapande processer olika (Bliding, 2004) återfinns i begreppet kamratskapande i skolan. Kamratskapande har en dubbel förankring i relation till barnen och deras sociala relationer i skolan. Å ena sidan syftar kamratskapande på de processer som sker i barnens inbördes kompisgrupper. Kamratskapande syftar då på den interaktion barnen ägnar sig åt exempelvis under rasten i skolan och relationerna till andra barn vilka barnen kallar kompisar och bästisar. Å andra sidan syftar kamratskapande på de processer skolan aktivt arbetar med utifrån skolans värdegrund och normerande praktik, alltså de sociala relationerna mellan barnen i skolklassen som dels framkommer i storgruppslekarna och dels formellt organiseras av skolan vilka barnen kallar klasskompisrelationer. En skolklass består således av olika typer av sociala relationer vilka alla barnen i klassen måste relatera till på olika sätt i olika situationer.

Kapitel 8 Styrkan i den emotionella energin

Collins (2004) menar att emotionell energi är den mekanism som formar både processerna och strukturen i interaktioner genom att fokusera, intensifiera och överföra känslor mellan människor via en kedja av interaktionsritualer. En hög emotionell energi gör situationer attraktiva och deltagarna känner en entusiasm att fortsätta interagera tillsammans. Resultatet blir en känsla av gemenskap och solidaritet med de deltagare som delat upplevelsen. Det är följaktligen den emotionella energin som laddar upp barnen och som uttryckligen kastar dem in i och ut från olika situationer och interaktioner. Det gör att barnens sociala interaktioner inom skolklassen påverkas av deras tidigare interaktioner i olika grupper. Emotionell energi som mekanism för skapandet av gemenskap blir därför central för förståelsen av barnens sociala interaktion både i rastens lekar och i andra situationer i skolans kontext, så som exempelvis i klassrummet eller i matsalen.

Fokus för det här kapitlet är hur styrkan i den emotionella energin påverkar barnens sociala interaktioner. Syftet är att göra en fördjupad analys av de konsekvenser den emotionella energin får i barnens interaktioner.

Emotionell energi genom symboler

Inom interaktionistisk gruppforskning poängteras symbolers viktiga funktion för gruppens interaktion och känsla av gemenskap (Frey & Sunwolf, 2005). Teorin om interaktionsritualkedjor beskriver hur symboler uppstår som effekter av lyckade interaktioner genom att tillföra begreppet emotionell energi (Collins, 2004). Collins menar att emotionell

energi skapas i ritualerna som en speciell känsla för situationen och dess deltagare. Denna känsla överförs på olika föremål, handlingar och berättelser som får en emotionell laddning och symboliserar gruppen och dess interaktion. Interaktionsritualen kring symbolen upprätthåller sedan interaktionens och gruppens struktur och fortsatta agerande. I vardagliga situationer kan symbolerna representera grupptillhörighet på samma sätt som de kan vara en samlande kraft i enstaka rastaktivitetssituationer.

I barnens rastlekar används symboler som är förenade med olika mycket emotionell energi och de är därmed olika starka markörer för interaktionen och den uppkomna gemenskapen i gruppen. I storgruppslekar tycks leken i sig bli en symbol för tillhörigheten och vi-känslan i skolklassen, medan symbolerna i smågruppslekar snarare representerar den etablerade lekgruppens samhörighet.

”Men vi ska spela fotboll, ge hit bollen”

Många av rastlekarna i mindre grupper är beroende av olika lekredskap, såsom hopprep, Twistband och fotbollar. Genom barnens interaktionsritualer och de känslor som uppkommer i interaktionen omformas lekredskapens initiala betydelse och de får rollen som lekens symbol. Som symbol är lekredskapen bärare av lekens kärna och genom att förfoga över ett lekredskap kan ett barn få makten att bestämma hur lekritualen ska utföras och vem som får delta. Det gör att lekredskapen är åtråvärda symboler. Ett exempel på en sådan symbol är fotbollen. Det krävs en fotboll för att starta flera av de lekar barnen genomför på rasten. Fotbollen är därför symbol för olika interaktioner vilket kan leda till konflikter mellan olika lekgrupper. I fältanteckningen nedan illustreras fotbollens symbolvärde genom en vanligt förekommande situation då barnen ska ut på rast och flera barn vill komma åt en fotboll.

Lektionen är slut. Barnen plockar raskt undan sina matematikhäften och reser sig för att gå ut. Nästan i samma stund som barnen plockar undan springer Hugo fram till lådan där fotbollarna ligger. Han tar en fotboll och springer lika snabbt ut ur klassrummet. Oliver och Vincent springer också fram till lådan med fotbollarna. De letar efter den andra fotbollen. Fotbollen Oliver får tag på saknar luft och med en högljudd harang

svordomar kastar de ner bollen i lådan och springer efter Hugo. Oliver, Vincent, Lucas, William hinner fatt Hugo som har gått ut. Oliver säger med stark röst: Har du tagit bollen?

Hugo svarar: Jag har gömt den!

Oliver säger: Vi skulle ha fotbollen, vi har planen idag.

Hugo svarar: Men nu har jag bollen.

Lucas säger med stark röst: Men vi ska spela fotboll, ge hit bollen. Hugo

svarar: Ta den andra bollen.

Den är sumpad! nästan skriker Oliver och tar ett par steg mot Hugo. Hugo möter upp Oliver. De står nu nära och stirrar på varandra.

Hugo säger väsande: Du skulle bara våga! och går sedan ifrån de andra.

Vincent säger till de andra som står kvar: Han är dum i huvudet! De börjar sakta gå bort mot andra sidan skolbyggnaden. Hugo står själv och sparkar fotbollen mot en vägg. Efter ett tag ansluter fler barn.

(fältanteckning, 21 mars)

I utdraget återges en interaktionsritual mellan några pojkar i skolklassen där fotbollen tycks ha en symbolisk innebörd. Fotbollen representerar både fotboll som rastlek för många och den etablerade lekgruppen ”fotbollsgänget”. För att kunna initiera en samlingsritual för rastleken fotboll krävs en fotboll. Eftersom barnen inte har tillgång till fotbollsplanen varje dag är det speciellt viktigt att få spela fotboll de gånger de har fotbollsplanen. Vincent säger: ”Vi skulle ha fotbollen, vi har planen idag”. När den ena fotbollen inte har någon luft springer pojkarna därför efter Hugo som har den hela fotbollen. Fotbollen och fotbollsplanen som symboler för fotbollsspel och barnens medvetenhet om att de kan spela där på rasten tycks öka den emotionella energin i interaktionen och därmed det värde fotbollen får som symbol. Parallellt kan fotbollen uppfattas som en symbol för ”fotbollsgängets” gruppsamhörighet. Fotbollens symboliska betydelse för ”fotbollsgänget” har byggts upp via återkommande interaktionsritualer tillsammans som laddar dem med emotionell energi. Fotbollen blir då också laddad med emotionell energi kopplad till den samhörigheten ”fotbollsgänget” upplever. Exempelvis säger Lucas: ”men vi ska spela fotboll, ge hit bollen”. I uttalandet åskådliggörs en gränsdragning mellan ”fotbollsgänget” och Hugo. Ingen av pojkarna bjuder in till att spela fotboll tillsammans utan ”fotbollsgänget” säger ”vi ska spela fotboll” där ”vi” inte inkluderar Hugo.

Förutom att den emotionella energin förflyttas från situation till situation genom fotbollen som symbol framkallar den ”fotbollsgängets” gruppstruktur som tas med in i interaktionen. Det leder till att pojkarna intar de roller de brukar ha i gruppen och att de normer som är kopplade till deras interaktioner tillsammans aktiveras. Hugo utmanar emellertid gruppens struktur genom att komma in i interaktionen. Då han inte brukar delta i ”fotbollsgängets” interaktionsritualer har han inte på samma sätt likriktat sitt beteende och åsikter med medlemmarna i gruppen. Han är dessutom laddad med emotionell energi från interaktionsritualer tillsammans med andra där fotbollen har en annan symbolisk innebörd. Det får betydelse för hur han bemöter fotbollsgängets normer.

En norm som är förhärskande i ”fotbollsgänget” är att när skolklassen har tillgång till fotbollsplanen är fotbollen deras. Genom att ta kontrollen över fotbollen bryter Hugo gruppnormen. En grupp som är fylld med emotionell energi känner sig god och rättfärdigar interaktionsritualens uttryck och symboler. Denna moraliska lojalitet ger upphov till en vilja att försvara gruppen och dess symboler mot utomstående. Det leder till ett starkt socialt tryck på Hugo att lämna ifrån sig ”deras” fotboll. Det uttrycks bland annat i de starka känslor gruppen visar i utdraget, både med kroppsspråk och verbalt, i relation till Hugos förfogande över fotbollen. Dock möter Hugo upp Olivers hotande gest med ”du skulle bara våga” och hans strategi kan liknas vid ett oberoende i relation till gruppens sociala tryck på honom att anpassa sig. Det ger Hugo en central och inflytelserik roll i interaktionen vilket bryter mot den gruppstruktur som redan är etablerad i ”fotbollsgänget”. Vincents avslutande kommentar ”han är dum i huvudet” kan följaktligen förstås som ett sätt att rättfärdiga gruppens agerande och återupprätta ”fotbollsgängets” etablerade gruppstruktur. Konflikter mellan barn kan alltså uppkomma när de känner en stark emotionell energi kopplad till ett föremål som av en grupp anses vara deras symbol för samhörighet samtidigt som föremålet är en symbol för andra interaktionsritualer.

Även om förfogandet över ett symbolisk lekredskap ofta leder till en inflytelserik roll i interaktionsritualen finns tillfällen då symbolen inte har tillräcklig dragningskraft att starta en interaktionsritualkedja. Fältanteckningen nedan är ett exempel på en situation där fotbollens emotionella energi är för låg för att initiera en lek.

Lunchrast. Linus kommer ut med en fotboll i händerna. Han går mot fotbollsplanen tillsammans med Axel. Han ropar till några andra från skolklassen som också är på väg ut. ”Ska vi spela fotboll?”. Ingen svarar. De andra går istället mot andra sidan av skolan och börjar spela Boll-mot-vägg med fotbollen som Vincent har med sig ut. Efter en kort stund ansluter Axel till lekgruppen som spelar Boll-mot-vägg. Linus fortsätter gå mot fotbollsplanen men vänder om och ställer sig vid en annan vägg och sparkar fotbollen mot väggen. (fältanteckning, 5 oktober)

Det framkommer tre väsentliga skillnader mellan denna situation och situationen med ”fotbollsgänget” och Hugo beskriven tidigare. Det är (a) antalet fotbollar till förfogande, (b) vem som använder symbolen och (c) vilka förutsättningar som föreligger för en interaktionsritual. Samtliga har betydelse för fotbollen som symbol och är kopplade till den emotionella energi som symbolen framkallar.

Den första skillnaden är antalet fotbollar till förfogande. En bidragande orsak till den starka emotionella energi som fotbollen skapar i föregående situation är att det endast finns en fotboll. Samtidigt är fotbollen symbol för flera olika interaktionsritualkedjor tillika ”fotbollsgängets” gemenskap. Det gör förfogandet över en fotboll attraktivt eftersom dess symboliska värde är högt. När det finns fler fotbollar att tillgå sprids emellertid den emotionella energin mellan dem. Det minskar fotbollens åtråvärdhet som lekredskap och dess symboliska inflytande över interaktionsritualen. I ovanstående situation väljer de andra barnen Vincents fotboll och att spela Boll-mot-vägg istället för att spela fotboll med Linus fotboll. Vem det är som förfogar över fotbollen tycks alltså ha betydelse för dess symbolvärde. Varken Linus eller Axel är medlemmar i ”fotbollsgänget”. Det innebär att fotbollen inte symboliserar den gemenskap och samhörighet med ”fotbollsgänget” som den representerar när någon medlem ur ”fotbollsgänget” förfogar över den. Det gör Linus fotboll mindre attraktiv än Vincents. Den tredje skillnaden är vilka förutsättningar för en lyckad interaktionsritualkedja som återfinns i de två situationerna. I situationen med ”fotbollsgänget” och Hugo finns ett gemensamt fokus på fotbollen, barnen är fysiskt nära och det finns en delad sinnesstämning. Det som sker mellan pojkarna kan alltså definieras som en interaktionsritual. Som en effekt därav laddas fotbollen med emotionell energi på nytt vilket stärker dess symbolvärde. I situationen

med Linus och fotbollen uppstår ingen interaktionsritual. Eftersom fotbollen inte är laddad med lika mycket emotionella energi räcker den inte för att skapa ett gemensamt fokus och sinnesstämning. Det finns ett fysiskt avstånd mellan barnen vilket försvårar förutsättningen för en tydlig gränsdragning. Det gör att samlingsritualen uteblir. De andra går istället iväg tillsammans med Vincent och påbörjar en samlingsritual utan Linus deltagande. Emotionell energi överförs följaktligen inte från en interaktionsritual till en annan enbart genom symboler utan även genom deltagarna själva.

I nästa del analyseras hur den emotionella energin som skapats i lekgruppernas interaktionsritualer under rasten följer med in i klassrummet och i matsalen samt hur det påverkar hur barnen förhåller sig till varandra och till skolans formella organisering av deras sociala interaktioner.

Kedjereaktioner genom emotionell energi

Emotionell energi betraktas som mekanismen bakom de kamratskapande gruppprocesser som sker i skolan och som håller barnen samman genom att skapa en stark dragningskraft till interaktionsritualen och dess deltagare. Styrkan i den emotionella energi som skapas i barnens interaktionsritualer på rasten gör att barnen gärna upprepar samma interaktionsritualer rast efter rast. Ett sätt att förstå varför barnen vill utföra sina lekar på samma sätt upprepade gånger är att de åter vill känna de känslor av gemenskap och den emotionella energi som de tidigare interaktionerna bidragit till. Känslan bärs sedan med in i andra situationer vilket gör att den emotionella energin förflyttas och omvandlas genom en kedja av interaktionsritualer under barnens dag i skolan. Den emotionella energi som skapas i barnens interaktionsritualer under rasten påverkar följaktligen hur interaktionerna sker även i klassrummet under lektionstid och i andra kontexten såsom i matsalen eller däremellan.

”Jag ska bara vässa pennan”

Flera forskare som studerat barn i en skolkontext har noterat att barn ständigt arbetar med sina sociala relationer även under lektionstid (Bateman, 2011; Bliding, 2004; Gustafson, 1998; Ihrskog, 2006). Vid en första anblick ser det oftast ut som att barnen agerar enbart i sina roller som elever men genom observationer under lektionstid kan ett aktivt socialt samspel observeras. Exempel på sociala interaktioner under lektionstid är att gå fram till någons bänk och prata om annat än skolarbetet eller att vända sig om mot någon annan och prata med denne. Dessa interaktioner uppmärksammas ofta av lärarna och följs av tillsägelser som är riktade åt att avsluta interaktionen, exempelvis ”vänd dig om”, ”nu ska vi vara tysta” eller ”sätt dig ner igen”. Det finns emellertid även sociala interaktioner som sker mer i det fördolda eller i ett förklätt accepterat beteende. Ett exempel är att gå fram till lärarens bord och vässa en penna eller gå förbi någon och ha ögonkontakt med denne.

Det har gått tio minuter in på matematiklektionen och barnen sitter och räknar i sina matteböcker. Emil som sitter ganska långt bak i klassrummet ställer sig upp och börjar gå framåt och har ögonkontakt med Victor. Läraren undrar vart Emil är på väg. ”För att vässa pennan, det måste jag faktiskt”. Läraren svarar att det är okej och återgår till att hjälpa ett annat barn och står lutad över dennes bänk. Emil fortsätter framåt och passerar Olle på vägen, deras blickar möts och Emil fortsätter. Börjar vässa sin penna (som redan såg ut att vara vass). Nästan direkt efter att Emil börjat vässa pennan står Olle upp och börjar gå framåt mot pennvässaren. Han visar pennan för läraren som tittat upp och nu nickar. Olle ställer sig bredvid Emil och ber honom skynda sig. Nu kommer även Victor fram med en penna och säger att spetsen på pennan brutits. Emil fortsätter sakta att vässa sin penna och pratar med Olle och Victor (hör inte om vad där jag sitter). När Emil är färdig stannar han kvar och fortsätter att prata med de andra framme vid pennvässaren som nu är fem stycken. Det skrattas och pratas. Ljudnivån blir hög och läraren rätar sig upp, vänder sig mot samlingen som sker framför pennvässaren och säger: ”Nu måste ni ha vässat klart, sätt er ner och fortsätt arbeta”. Barnen protesterar och menar att de inte kan arbeta utan penna och fnittrar. ”Men skynda er” svarar läraren. Barnen stannar kvar en kort stund till och går sedan en och en tillbaka till sina platser.

(fältanteckning, 28 september)

I klassrummet är tiden organiserad efter skolans mål och regler. Oftast sker undervisningen genom att läraren instruerar barnen vad de skall göra och att de sedan arbetar vid sina platser. Då en penna behövs för att kunna utföra arbetet är pennvässning en accepterad handling i klassrummet. Genom att använda pennvässning som argument för att gå fram till lärarens bänk kan barnen ta en paus från sitt arbete och pennvässaren blir en plats för barnen att samlas. Barnen anpassar sig således till rådande normer i klassrummet. Samtidigt talar de om annat än det lektionen handlar om. Pennvässandet får en symbolisk mening och har följaktligen en ytterligare innebörd än vad handlingen egentligen åsyftar. Det kan förstås som ett sätt att bibehålla den emotionell energi som skapats i tidigare interaktionsritualer tillsammans. På sin väg till pennvässaren går Emil förbi och har ögonkontakt med flera barn och kan på så sätt erhålla en uppfattning om vilka som kommer följa med fram och vässa pennan. Genom att på så sätt stämma av sinnesstämningen och fokus för uppmärksamhet påbörjas en samlingsritual som kan förstås som en del i den interaktionsritualkedja som påbörjats på rasten. Samlingsritualen kan också ses som ett sätt att kolla av den rådande gruppstrukturen i lekgruppen. Ihrskog (2006) kunde i sin studie exempelvis se att tillfällen av socialt samspel under lektionstid stundtals handlar om att utmana rådande grupperingar och för barnen att på olika sätt pröva sin status i kamratgruppen. Genom att skapa förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual framme vid pennvässaren går det att pröva huruvida gruppstrukturen och känslan av samhörighet även gäller i andra situationer. De barn som ansluter vid lärarens bord är också de som umgås på rasten. Pennvässningen blir då en interaktionsritual som på nytt ger emotionell energi. Det stärker känsla av samhörighet i gruppen och påverkar kommande interaktionsritualer både tillsammans i gruppen och med andra barn.

Förutom pennvässning använder barnen andra strategier för att på ett accepterat sätt få fortsätta vara med varandra och känna den samhörighet den emotionella energin bidrar till. I exemplet nedan illustreras hur medlemmarna i en etablerad lekgrupp aktivt arbetar för att få sitta tillsammans i matsalen.

Konsten att få äta med sina vänner

Förutom sitt pedagogiska uppdrag har skolan, som poängterats tidigare, ett socialt åtagande gällande värdegrundsarbete och arbete mot kränkande behandling (SFS 2010:800; Skolverket, 2017a). Det innebär bland annat att skolan reglerar barnens sociala interaktioner genom rumslik styrning i exempelvis matsalen. I matsalen har skolklassen några anvisade bord att sitta vid och regeln är att barnen fyller på borden efterhand de kommer dit. Genom placeringen hålls skolklassen samman, men mindre grupper inom skolklassen kan skiljas åt. Placeringen i matsalen kan därför tolkas som ett led i skolans värdegrundsarbete där förhållningsregeln att ”alla får vara med” är norm. Emotionell energi från olika lekgruppers interaktionsritualkedjor påverkar emellertid skolklassens sociala interaktioner även under de situationer skolan formellt organiserar. Efter en lyckad interaktionsritual tillsammans är gruppen laddad med emotionell energi och en känsla av samhörighet som skickar dem in i andra situationer. Det leder gruppens medlemmar till att vilja fortsätta tillsammans och upprepa interaktionsritualen på samma sätt igen. Gustafson (1998) menar att barn ofta använder lunchen till att planera vad de skall göra under den kommande rasten men även vad de skall göra under eftermiddagen och efter skolan. Ur ett interaktionistiskt grupperspektiv skulle barnens planering och tal om vad de ska göra betraktas som ett symboliskt handlande till syfte att stärka gemenskapen i gruppen. Det blir därför viktigt att skapa förutsättningar för en lyckad interaktionsritual även under lunchen. I nedanstående fältanteckning exemplifieras en av strategierna för att åstadkomma dessa förutsättningar utifrån hur en av de etablerade lekgrupperna går tillväga.

Lunch. Barnen går ut från klassrummet och samlas utanför ingången till skolan. De ska gå till matsalen. Det innebär att stå två och två i en rad för att sedan tillsammans gå till en annan byggnad där matsalen finns. Lea, Olinda och Emma står sist och diskuterar vem som ska stå tillsammans. Jag frågar vad de pratar om. De berättar att de har ett system för att gå till matsalen. Eftersom barnen ska stå två och två behöver de lösa att de egentligen vill gå tillsammans alla tre. Lösningen är att de delar in veckan genom att Lea går med Olinda på måndag och onsdag och med Emma tisdag och torsdag. På fredagar, som idag, kan de välja fritt. Det innebär

att Olinda och Emma pratar om vem av dem som ska gå med Lea. Lea väljer Emma och jag går tillsammans med Olinda till matsalen.

I matsalen hamnar Lea, Olinda och Emma på olika platser i kön till att ta maten. Lea står först i matkön till vänster om lunchvagnen, medan Emma är tredje sist och Olinda sist i matkön till höger om lunchvagnen. När Lea har tagit mat går hon från matkön till mjölken som står på ett annat bord längre in i matsalen. Hon stannar vid mjölkbordet fram tills dess att Emma och Olinda har tagit mat och kommer ditåt. Emma och Olinda går direkt från matkön till borden samtidigt som Lea går från mjölken och ansluter vid samma bord. Skolklassens tilldelade bord har redan fyllts på och flickorna kan sätta sig tillsammans ensamma vid ett bord. Emma och Olinda går och tar dricka efter det att de tagit sina platser. Jag sätter mig ner tillsammans med dem och pratar. De berättar att de har många medvetna strategier för att få sitta tillsammans. ”Vi vill ju sitta tillsammans” säger Olinda. ”Det är så jobbigt att sitta med Victor och William” säger Lea. När jag ser mig omkring ser jag att många av barnen sitter tillsammans med dem de kallar kompisar.

(fältanteckning, 21 april)

Utdraget är ett exempel på när barnen medvetet har strategier för att få gå tillsammans till och sitta tillsammans i matsalen. Flickorna i exemplet tillhör en etablerad lekgrupp och tycks vara väl medvetna om sina strategier och påtalar att de vill sitta tillsammans. En tolkning är att de vill fortsätta uppleva den emotionella energi de skapat och känna den samhörighet de redan etablerat. Eftersom de väntar in varandra och tillsammans går till borden möjliggörs de förutsättningar som krävs för en fortsatt lyckad interaktionsritualkedja, det vill säga att vara fysiskt nära, dela sinnesstämning och fokus för uppmärksamheten. Därigenom skapas ett utrymme för flickorna att få sitta tillsammans samtidigt som de följer regeln att sätta sig efterhand de kommer till borden. Emellertid är regeln att barnen ska följa matkön det vill säga ta mat, sedan sallad och knäckebröd och till sist vatten eller mjölk. När barnen passerat dessa stationer går de till de bord fyra har fått tilldelade. Om flickorna hade följt skolans reglerade sätt att fylla på borden efter hand som de kommer i matsalskön skulle de alltså sitta vid olika bord. Genom att Emma och Olinda går och tar dricka efter det att de har tagit sina platser frångår de skolans regel för att få sitta tillsammans med sin lekgrupp. De får dessutom sitta själva vid ett bord vilket är ovanligt. Det förstärker

interaktionsritualens förutsättning att lyckas eftersom det på ett tydligt sätt skapar en gränsdragning mot utomstående. Som resultat laddas lekgruppen med emotionell energi inför rastens interaktionsritualer och den samhörighet de känner stärks ytterligare. Styrkan i den emotionella energi som barnen känner tycks följaktligen åsidosätta skolans formella regler och organisering kring barnens samvaro under lunchen. Av observationerna i matsalen framkommer att andra lekgrupper har liknande strategier och att majoriteten av barnen sitter tillsammans med sin kompisgrupp vid borden. Den rumsliga styrningen genom placering i matsalen tycks alltså inte vara tillräcklig för att leda barnen till att sitta med alla.

Hittills har de exemplifierade situationerna fokuserat på hur lekgrupperna fortsätter sina interaktionsritualkedjor under lektionstid och i matsalen. Därigenom laddas lekgrupperna med emotionell energi som leder dem till nya interaktionsritualer tillsammans. I det kommande exemplet är det istället läraren som under lektionstid försöker påverka barnens interaktionsritualer på rasten vilket bidrar till det motsatta, att den emotionella energin blir lägre och interaktionskedjan avbryts.

”Men då hinner vi aldrig hoppa alla banor”

Den emotionella energi som skapats i barnens lekar leder dem till att upprepa samma lek återkommande gånger. Ofta är det dessutom samma barn som leker tillsammans vilket medför en känsla av samhörighet och emotionell närhet. Om lekens interaktionsritualkedja däremot bryts uppkommer inte den emotionella energin på samma sätt, känslan av gemenskap uteblir och leken avstannar. Det kan exempelvis ske om någon inte följer lekgruppens utformade regler och normer eller om lekgruppens struktur förändras på andra sätt. Ett exempel på när barnens interaktionskedja avbryts är när lärarna går in och försöker ändra barnens tillvägagångssätt i leken. Nedan åskådliggörs en sådan situation som uppkommit i leken Twist.

Skolklassen diskuterar att hoppa Twist på initiativ av läraren.
Läraren säger: Några säger att de inte får vara med i Twist.

Victor svarar med tillgjord röst: Du kan inte vara med för vi började för typ 2 sekunder sedan!

Tea replilkerar: Vi gör lagen sedan spelar vi kanske i tre dagar. För att hinna alla banor måste vi hålla lagen.

Läraren säger: Ni får hoppa en rast, sedan börja om. Det får ni acceptera!

Alice frågar: Men när vi spelat så länge, måste nya komma in då?

Liam säger: Vi har ju två Twistband.

Läraren svarar: Alla SKA få vara med.

Tea säger: Men vi brukar göra lagen dagen innan, det är fem banor. Då hinner vi aldrig bli klara.

Läraren svarar: Det är inte rimligt att köra så länge. Vi tycker att man får börja om varje rast om någon annan vill vara med. Det gäller hela rasten, ni behöver inte bryta mitt i. Reglerna som gäller är att alla får vara med när ni gör lagen och ni börjar på nytt varje rast. Går man ifrån får man vänta till nästa rast. (fältanteckning, 17 november)

Även om barnen oftast får bestämma vad de ska göra på rasten, vilka lekar de ska leka och hur de ska utföras går lärarna emellanåt in och försöker ändra barnens regler. I exemplet har samma lekgrupp hoppat Twist under flera raster och fortsatt över flera dagar. De som har varit med och förhandlat om reglerna i lekens invigningsritual och är del i lekgruppen som skapats genom att utföra lekritualen framhåller att leken är utformad med flera olika banor vilka tar tid att gå igenom ”kanske tre dagar”. Upprymdheten som kommer med att klara banorna laddar deltagarna med emotionell energi att fortsätta under längre tid och bidrar till att interaktionsritualerna vid Twist har hög densitet och rituell intensitet. Sättet leken är utformad exkluderar emellertid andra från att delta vilket innebär att den inte följer skolans norm att alla ska få vara med. Till följd därav har diskussionen i klassrummet uppkommit där läraren poängterar normen och bestämmer förutsättningarna för leken. När lärarna går in i barnens lekar och ändrar regler för dessa, eller säger åt dem att någon får vara med i leken som inte deltog från början, förändras lekgruppens struktur och interaktionsritualkedjan bryts. I följande konversation med Tea efter det att reglerna diskuterats i klassrummet framkommer hur barnen hanterade de nya reglerna.

Tea berättar: Dom får inte vara med om vi redan börjat Twistet och kommit så långt så tycker jag att de får vänta några dagar till. För vi har kommit rätt så långt. Det är olika banor, men nu så är det så att man får köra på en rast ju.”

I: Vad tycker du om det?

Tea svarar: Dåligt. Alltså, det är samma bana hela tiden och det är bara att hoppa framlänges. Fast på de andra banorna är det hoppa baklänges på ett ben, alltså hoppa så här riktigt roliga [banor] och nu har vi bara två banor kvar och då vill vi ju köra ut dom. För annars är det inget roligt, när man påbörjat något så vill man såklart spela klart det. Men nu är det så att vi får köra en rast på samma bana och jag tycker inte det är så himla roligt, så vi kör inte Twist nu. Vi kommer nog hitta på något annat.

(intervju med Tea)

Med nya regler och andra deltagare måste en ny interaktionskedja påbörjas. Om lagen dessutom ändras från rast till rast innebär det att en ny kedja ska initieras varje rast och att barnen inte hinner hoppa alla banor. När den sociala densiteten är hög, det vill säga när lekgruppens struktur är intakt över tid, finns en gränsdragning mot utomstående och gruppen kan snabbt arbeta upp ett gemensamt fokus för uppmärksamheten på leken och en delad sinnesstämning. I kapitlet om smågruppslekar beskrevs att initieringsfasen i lekar som Twist ofta påbörjas redan i klassrummet eller under tiden barnen går ut till skolgården tillsammans. Med lärarens regler kan inte barnen initiera en ny interaktionsritualkedja förrän förutsättningarna för en sådan uppfylls, vilket sker först när barnen fysiskt samlas ute på skolgården och en delad sinnesstämning, gemensamt fokus för uppmärksamheten och gränsdragning till utomstående arbetas upp i den nya lekgruppen. Denna process tar både tid och emotionell energi i anspråk. Istället för att anpassa interaktionsritualkedjan efter lärarens regler slutar barnen att hoppa Twist och påbörjar andra ”roliga” lekar.

När den sociala densiteten och rituella intensiteten minskar avtar även den emotionella energin. Låg emotionell energi leder till en passivitet i interaktionen och en känsla av att vilja undvika att interagera med samma grupp igen (Collins, 2004). Tea säger ”jag tycker inte det är så himla roligt, så vi kör inte Twist nu”. Ordet ”roligt” återkommer i barnens tal om vad de gör på rasten och varför de gör det. Det kan tolkas som ett sätt att uttrycka den emotionella energi som en lyckad interaktionsritual ger. När

Tea uttrycker att det inte är roligt kan det tolkas som om Twist inte längre ger den emotionella energi och känsla av samhörighet som leken gjorde tidigare. Det kan vara en av anledningarna till att leken avstannar och dess funktion som kamratskapande grupprocess minskar.

Summering och diskussion

Fokus för det här kapitlet har varit hur styrkan i den emotionella energin påverkar barnens sociala interaktioner. Genom analysen av de konsekvenser den emotionella energin leder till i barnens interaktioner framkommer att (a) lekredskapen får en symbolisk innebörd när de laddas med emotionell energi från barnens interaktionsritualer, (b) en symbol är förenad med olika mycket emotionell energi beroende på om den enkom är en symbol för interaktionsritualen eller om den även representerar samhörigheten i lekgruppen samt (c) emotionell energi från olika lekgruppers interaktionsritualkedjor påverkar skolklassens sociala interaktioner även under de situationer skolan formellt organiserar.

Analysen visar att lekredskapen, med fotbollen som exempel, får en symbolisk innebörd genom att laddas med emotionell energi från barnens interaktionsritualkedjor. En symbol är dessutom laddad med olika mycket emotionell energi beroende på om den endast är en symbol för interaktionsritualen eller om den även representerar samhörigheten i en lekgrupp. En symbol som skapats i en etablerad lekgrupps interaktionsritualer representerar emellertid inte bara interaktionsritualen utan även gruppen och den gemenskap och samhörighet som finns mellan gruppens medlemmar. När en medlem i den etablerade lekgruppen sedan använder gruppens symbol är den emotionellt laddad med både interaktionsritualens och gruppens emotionella energi. Symboler kan på så sätt vara både en samlande kraft till lek och en enande kraft för gruppen. Om ett barn eller lekgrupp däremot försöker använda en annan lekgrupps symbol för att starta en interaktionsritualkedja har den ofta inte tillräckligt med emotionell laddning. Det beror på att symbolen inte längre representerar gruppen och dess gemenskap.

Resultatet visar att förfogandet över en symbol kan leda till inflytande över interaktionsritualen. Eftersom symbolen enbart är verksam så länge den har en emotionell laddning är lekgruppen dessutom beroende av att fortsätta ladda den med emotionell energi. Om laddningen avtar förlorar symbolen sin sammanhållande funktion. Det gör förfogandet över lekredskap så som fotbollen betydelsefullt och åtråvärt. Finns det därutöver få lekredskap att tillgå, som i exemplet med ”fotbollsgänget” och Hugo, tycks symbolens emotionella laddning och åtråvärdhet öka ytterligare. Collins (2004) menar att en grupp som är fylld med emotionell energi försvarar gruppens symboler och rättfärdigar sitt beteende. Gruppen anser sig alltså vara moraliskt berättigade till symbolen. Det ger upphov till ett starkt socialt tryck på utomstående att anpassa sig efter gruppens normer. Om ett lekredskap är symbol för flera olika lekgrupper och deras interaktionsritualer eller om en utomstående inte anpassar sig kan konflikter uppstå. Konflikter mellan barnen eller mellan olika grupper kan på så sätt förstås som en förhandling över vem som har rätt till symbolen.

Lekgrupperna har flera olika strategier för att kunna fortsätta sina interaktionsritualkedjor i andra situationer än på skolgården. Det för att känna styrkan i den emotionella energin och känslan av gemenskap som de genererat tillsammans. Analysen av smågruppslekarna visar att om lekgruppen delar fokus för uppmärksamheten och sinnesstämning genom att fortsätta interaktionsritualkedjan även under lektionstid blir initieringsfasen under rasten betydligt kortare. Det blir därför viktigt att skapa förutsättningarna för en lyckad interaktionsritual även i matsalen under lunchen och i klassrummet på lektionstid. Det leder till att det uppkommer situationer där barnens interaktionsritualer inte är kongruenta med hur skolan organiserar barnens sociala tillvaro i skolklassen. I det här kapitlet har några av dessa situationer exemplifierats och analyserats.

Lärarna arbetar för att skapa ordning och inkludera alla i skolklassen. Barnen har strategier för att bibehålla den emotionell energi som skapats i tidigare interaktionsritualer tillsammans i relation till skolan som fysisk plats. En strategi är att anpassa interaktionsritualen till rådande regler och normer i klassrummet. Exemplet med pennväsningsritualen visar hur lekgruppen genom en accepterad handling möjliggör utrymme för social interaktion under lektionstid. En annan strategi är att skapa förutsättningar

för en lyckad interaktionsritual genom att kringgå skolans regler och normer. Exemplet från matsalen visar hur lekgruppen med relativt subtila förflyttningar i strid med skolans regler möjliggör förutsättningar för att få sitta i avskildhet tillsammans. Styrkan i den emotionella energi som lekgruppen erhåller genom att fortsätta sin interaktionsritualkedja är följaktligen starkare än kravet att upprätthålla skolklassens norm att alla får vara med. Samtidigt möjliggör strategierna att anpassa sina interaktionsritualer till skolans normer eller på subtila sätt kringgår reglerna för lekgrupperna fortsätta sina kamratskapande grupprocesser även under lektionstid och i matsalen.

Stundtals kommer emellertid barnens interaktionsritualer i konflikt med normen att alla får vara med. Barnens utformning av smågruppslekar kan hindra andra barn från att delta i lekarna. Det föranleder lärarna att poängtera att alla får vara med och kan som i exemplet med redskapsleken Twist leda till att lärarna ändrar förutsättningarna för leken. Eftersom en förutsättning för en lyckad interaktionsritual är en tydlig gränsdragning mot utomstående försvårar normen att alla får vara med smågruppslekarnas potential att generera emotionell energi. När lärarna förändrar rastlekarnas utformning och lekgruppens struktur bryts interaktionskedjan. Det gör att den emotionella energi lekens interaktionsritual tidigare genererat avtar för att till slut försvinna. När barnen inte längre upplever emotionell energi och den gemenskap den skapar mister leken sin attraktionskraft och barnen slutar leka leken. Resultatet tolkas som ett sätt för barnen att ta makt över sin egen vardag såväl som i förlängningen ett möjligt problem för skolan att organisera barns sociala interaktion. Att alla får vara med kan ses som en självklar förhållningsregel för skolan att arbeta utefter men utifrån hur barnen agerar efter gruppssamhörighet är den svår att realisera. Resultatet kan bli att de strukturer som skolan byggt upp kring barnens sociala relationer för att motverka kränkande behandling blir ineffektiva.

Att uttrycka att alla får vara med förstås också som ett sätt för lärarna att skapa en känsla av gemenskap i skolklassen. Barnens benägenhet att vilja fortsätta sina lekgruppers interaktionsritualkedjor under skoldagen kan emellertid betraktas som en kamratskapande grupprocess som skapar naturligt uppkomna grupper inom skolklassen. I lekgrupperna är ett delat intresse och likheter mellan medlemmarna betydelsefullt (Rutland et al.,

2015). Det står i kontrast till skolklassens sammansättning som präglas av heterogenitet. Samtidigt påverkas hela skolklassen av den emotionella energi som skapas i en lekgrupps interaktionsritualer på rasten eftersom den emotionella energin sprids från en situation till nästa. Detta innebär att om barnen har lekt tillsammans under rasten och därigenom producerat en stark emotionell energi förknippad med lekgruppen, leken och dess symboler tar de med sig samma känsla när de senare är i klassrummet. En lekgrupps sinnesstämning kan således påverka alla i skolklassen. Det innebär också att barnen i skolklassen kommer in efter en rast laddade med olika lekgruppers sinnesstämning och emotionella energi. Konflikter mellan barn och mellan olika lekgrupper kan tolkas bero på att dessa olika emotionella energier stundtals kolliderar med varandra. Den emotionella energin framstår alltså som central för samspelet mellan barnen i skolklassen och hur barnen upplever de sociala relationer som uppstår dem emellan.

Kapitel 9 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel görs en fördjupad analys av avhandlingens empiriska resultat genom att återkoppla till syfte och frågeställningar med utgångspunkt i avhandlingens teoretiska ram. Syftet med avhandlingen har varit att fördjupa kunskapen om och förståelsen för de kamratskapande gruppinteraktioner som sker inom en skolklass. Frågeställningarna var: (a) Hur interagerar barn i en skolklass? (b) Hur beskriver barn samspelet med varandra? Samt (c) Hur förhåller sig barnens interaktion till skolans formella organisering?

Avhandlingens empiriska material består av observationer av en skolklass i årskurs fyra samt intervjuer med barnen i skolklassen, både individuellt och i fokusgrupper. Analysen har främst inriktats mot barnens mer fria interaktioner med varandra men samspelet under lektionstid har också studerats. Med stöd i Collins (2004) teori om interaktionsritualkedjor och ett gruppsykologiskt perspektiv har barns kamratskapande gruppinteraktioner analyserats som pågående grupprocesser. I det följande summeras avhandlingens resultat och övergripande kunskapsbidrag diskuteras. Kapitlet avslutas med några reflektioner över studiens genomförande, resultatens användbarhet och framtida forskning.

Kamratskapande som grupprocess

Skolklassen är en grupp som barn förväntas vara i dagligen. Där förväntas de kunna arbeta tillsammans men också umgås socialt. Genom att tolka barns samspel som händelsekedjor av ritualer där en interaktion påverkar nästkommande förstås barnens samspel i skolklassen i denna avhandling som pågående grupprocesser.

Interaktionskedjor som grupprocesser

För att förstå barns samspel har tidigare forskning bland annat fokuserat på hur barn skapar egna interaktionsordningar i skolan. Utifrån det perspektivet ses barns interaktion, framförallt på rasten, som ett sätt för barnen att ordna och hantera sin sociala samvaro (se t.ex. Bliding, 2004; Skånfors, 2010). Corsaro (2018) beskriver bland annat att barn strävar efter kontroll över sina liv samtidigt som de försöker dela kontrollen med varandra vilket han menar är centrala delar i skapandet av kamratkulturer. Trots att denna forskning fokuserar barns sätt att hantera sin vardag förbises oftast grupprocesserna som ligger till grund för barns interaktionsordningar och kamratkulturer. Med stöd i interaktionsritualteorins utgångspunkter har jag därför visat hur olika grupprocesser har betydelse för hur barn interagerar.

Resultaten visar att det sker flera grupprocesser i barnens samspel som påverkar deras inbördes interaktion. Genom den kroppsliga närvaron, gemensamt fokus för uppmärksamheten och delad sinnesstämning sker synkroniserings- och konvergeringsprocesser. Detta leder till att barnen likriktar sina beteenden, åsikter och känslor vilket också framkommit i tidigare forskning. Flera studier har visat att grupper påverkar dess medlemmar, såväl barn som vuxna (Abrams et al., 2014; Festinger, 1954; Sherif, 1936). Även kunskapen om att normer skapas i dessa grupprocesser har belysts tidigare. Exempelvis menar Abrams med flera (2007) samt Nesdaal med flera (2008) att det speciellt i kamratgrupper skapas normer som påverkar hur barn interagerar med varandra. Utöver att bekräfta tidigare forskning har denna avhandling belyst att dessa grupprocesser är ett resultat av att emotionell energi uppstår mellan barnen

som leder till en kollektiv känsla av gemenskap. Genom att peka på hur emotionell energi laddar barnen med upprymda känslor för en lek eller för sin lekgrupp och att kollektiva känslor i gruppen påverkar hur barn interagerar bidrar avhandlingen till en ytterligare dimension av gruppens processer och barns egna interaktionsordningar.

Avhandlingen visar att barns interaktionsordningar uppkommer genom att barnen genomför upprepande interaktionskedjor tillsammans. Det är gruppprocesser som leder till interaktioner med olika betydelse för barns gemenskap i skilda typer av grupper och situationer. Genom att olika gemenskaper skapas i interaktionsritualerna förklaras interaktionsordningar som uppkomna i gruppprocesserna att skapa, bibehålla och förändra gruppstrukturen inom skolklassen. Gemenskaperna påverkar alltså hur barn samspelar inom skolklassen.

Olika gruppinteraktioner – olika gemenskaper

I avhandlingen har exempel presentats från barns samspel i olika situationer och olika grupper. Genom studien har två olika typer av gruppinteraktioner framkommit, storgrupps- och smågruppsinteraktioner.

I storgrupps- och smågruppsinteraktionerna framträder skilda gruppprocesser som viktiga för barns samspel i skolklassen. Därefter uppstår olika emotionell energi och känslor av gemenskap dels beroende på hur intensiv ritualen är (rituell intensitet), dels beroende på hur länge och ofta deltagarna fysiskt är tillsammans (social densitet).

Genom sina gemensamma interaktioner gör barnen skolklassen till sin grupp. Den grupp som skapas i storgruppsinteraktioner innefattar ofta hela eller stora delar av skolklassen. Interaktionen har relativt låg rituell intensitet och social densitet. Det har som följd att gränsdragningen inom storgruppen ibland är otydlig. Det skapar en gemenskap som reflekterar känslan av tillhörighet till skolklassen.

Begreppet tillhörighet markerar den svagare formen av gemenskap och reflekterar en känsla av att ha samband med de som deltar i interaktionen, att kunna räknas till gruppen. Gemenskapen sträcker sig från lösa

förbindelser till känslor av medlemskap beroende på ritualens sociala densitet. Utifrån det interaktionistiska grupperspektivet ses gruppen som konstruerad genom interaktionen mellan barnen (Frey & Sunwolf, 2004; 2005). Känslan av tillhörighet kan sägas skapa och återskapa gruppidentiteten ”vi i Fyran”. Därmed har barnen integrerat skolans norm att ”alla får vara med” i sina storgruppsinteraktioner. Ett viktigt resultat är att tillhörighetskänslan sedan bärs med, tillsammans med den emotionella energi som uppstått mellan barnen, till andra situationer när barnen är samlade. Det får alltså betydelse för skolans arbete.

Avhandlingen visar därutöver att interaktionen i smågrupper genererar en starkare form av emotionell energi. Genom att interaktionen innebär en emotionell närhet med några specifika barn från skolklassen skapas en gemenskap som reflekterar känsla av samhörighet mellan barnen i just den gruppen. Det innebär tydligare gränsdragning mot andra samt starkare likriktning och kollektiva känslor inom gruppen. Det tycks finnas ett ömsesidigt förtroende och en tillit mellan deltagarna som innebär att de identifierar sig med varandra och känner stor solidaritet och samhörighet med gruppen. Framförallt kan det ses i de etablerade lekgrupperna. Det beror på den höga emotionella energi som skapats av en hög rituell intensitet och på en hög social densitet.

Ett viktigt resultat är följaktligen att olika typer av grupper skapas beroende på vilken gränsdragning och kollektiv känsla som uppkommer i interaktionsritualkedjan. Gränsdragningen som i storgruppsinteraktioner kan befrämja den inkluderande normen kan i smågruppsinteraktioner snarare leda till exkludering av andra i skolklassen. Mina resultat bekräftar en tidigare studie av Bliding (2004) som fann att barnens relationsarbete både innefattar inkluderande och exkluderande praktiker. I min studie blir det tydligt att processen som skapar grupper är också den som förändrar grupper och kan bidra till att grupper skingras. Konflikter mellan barn och mellan olika grupper kan därför förstås som att gruppernas olika emotionella energier kolliderar med varandra. Efter att ha haft möjlighet att observera barns interaktion på nära håll under en längre tid är det min uppfattning att även uteslutande från grupper i skolklassen kan förklaras genom de grupprocesser som sker inom skolklassen för att skapa olika former av gemenskaper. Det har dock inte varit del i denna studie.

Gruppinteraktioner ur barnens perspektiv

Avhandlingen visar att barnen beskriver olika typer av relationer kopplade till hur gemenskapen upplevs i olika interaktioner. Känslan av närhet och förtroende mellan barnen avspeglas i barnens beskrivningar. Barnen betraktar skolklassens storgruppsinteraktioner som symboler för skolklassens gemenskap och relationerna inom skolklassen beskrivs som klasskompisrelationer. I smågruppsinteraktioner uppkommer en emotionell närhet och barnen upplever att de är lika varandra genom känslan av samhörighet. Dessa relationer beskrivs som kompis- eller bästisrelationer.

Gruppen som symbol

Barnen är medvetna om de lekgrupper som finns i skolklassen och vem som är med vem. En viktig del i att skapa gemenskap och att identifiera sig med en grupp är de symboler som uppkommer som en effekt av interaktionsritualkedjan (Collins, 2004). Symbolerna är laddade med den emotionella energi som skapats och genom symbolerna förflyttas den emotionella energin från en interaktionsritual till nästa. I avhandlingen har symboliska föremål såsom fotbollen liksom symboliska handlingar såsom pennvässning och placering i matsalen presenterats som strategier för att bevara gruppsammanhållningen. Resultaten visar att de har stor betydelse för barns interaktion i skolklassen och skapar trygghet genom att befästa och förlänga den kollektiva känslan i interaktionen.

Skolklassen är emellertid i sitt ursprung en av skoladministrationen konstruerad grupp. Det som utgör grunden för gruppen är i första hand skolans indelning utifrån ålder på barnen. Eftersom en grupps existens är avhängig av att det finns relationer mellan dess medlemmar och att de utför gemensamma aktiviteter behövs interaktioner mellan barnen för att de ska uppleva skolklassen som grupp (Frey & Sunwolf, 2004). I denna studie framgår att den interaktion som sker under rasterna, på barnens friare tid, skapar en symbol för skolklassen som grupp som barnen själva tar ansvar för. Skolklassens storgruppsinteraktioner kan därför ses som manifestering av skolklassens gemenskap.

I smågruppsinteraktioner uppkommer en annan form av samhörighet, emotionell närheten och ömsesidighet mellan barnen. Nesdale, Zimmer-Gembeck och Roxburgh (2014) har tidigare visat att en tillhörighet och identifiering med en grupp leder till en starkare kollektiv känsla av gemenskap. I min studie har olika lekgrupper framkommit, såsom ”fotbollsgänget” och ”vampyrerna”. Medan ”fotbollsgänget” samlas kring fotbollen, samlas ”vampyrerna” kring sina roller i leken. Fotbollen och rolleken blir till symboler för barnens interaktion. Studien visar också att de barn som tillhör en lekgrupp är medvetna om och definierar sig som en kompisgrupp.

Ett viktigt resultat är att identifieringen med gruppen och dess symboler påverkar intensiteten med vilken de gruppbaseade känslorna upplevs. Med stöd i Collins (2004) har den gruppbaseade känslan använts för att förstå symbolernas mening för gruppen. Kärnan ligger i känslan av gruppsolidaritet som en unik kollektiv känsla. Den förstärks genom att gruppen utför återkommande energigivande ritualer genom att använda interaktionens symboler för gemenskap. När laddningen avtar förlorar emellertid symbolen sin funktion för sammanhållning och gemenskap. Det kan förklara varför barnens rastlekar förändras under skolarbetet. Storgruppslekarna återkommer exempelvis i början och slutet av terminerna, vilket tolkas som storgruppens funktion av att befästa känslan av tillhörighet i skolklassen.

Relationer i skolklassen

Avhandlingen visar att barnen genomgående talar om kompisar men att det finns en gradskillnad mellan olika typer av relationer till kompisar. Det framkommer när barnen talar om sina interaktioner. I storgruppsinteraktioner interagerar barnen med klasskompisar. När barnen beskriver smågruppslekar talar de om kompisar och bästisar. Samhörigheten som interaktionen skapar medför att relationerna upplevs som nära, ömsesidiga och självvalda.

Resultaten i avhandlingen ligger i linje med tidigare studier där bland annat Ihrskog (2006) fann att det finns en gradskillnad i barns relationer till varandra. Förståelsen för barns relationer utgår ofta från att de mer nära

relationerna såsom kompisrelationen är en ömsesidig relation mellan två individer (Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008). I barnens interaktioner och i deras tal därom framstår emellertid ömsesidigheten i både kompis och klasskompisrelationer i denna studie vara beroende på barnens placering inom och inflytande över interaktionen. Den emotionella närhet som skapas i interaktionen i storgruppsinteraktioner kan upplevas som stark för vissa barn medan den för andra barn främst är knuten till en känsla av tillhörighet till skolklassen. Det samma sker i smågruppsinteraktioner där den etablerade lekgruppen kan uppleva en stark emotionell närhet och ömsesidighet samtidigt som andra barn som deltar i leken varken upplever gemenskapen som nära eller ömsesidig. Barnen talar trots detta om relationerna som kompisrelationer.

I skolan får barn lära sig hur en kompis är och att de ska vara kompis med alla. Skolklassen som grund för kompisskap är heterogen, bygger på likhet i ålder och är inte självvald. Det påverkar hur barnen talar om relationerna. Rubin, Fredstrom, och Bowker (2008) och Williams (2010) har tidigare poängterat dyadens betydelse för uppkomsten av vänskap. Emellertid visar avhandlingen att barnen förväntas skapa vänskapsrelationer med alla i skolklassen. Mina resultat att det uppstår mindre grupper av barn som väljer varandra på grund av att de upplever sig vara lika bekräftar tidigare studier av Rutland med flera (2015) och Nesdale, Zimmer-Gembeck och Roxburgh (2014). Nesdale, Zimmer-Gembeck och Roxburgh (2014) menar att en upplevd likhet med andra gruppmedlemmar stärker den kollektiva känslan av gemenskap. Rutland med flera (2015) fann att de flesta kompisrelationer uppstår mellan barn som är lika varandra. Avhandlingen pekar således på de processer som gör att det uppstår olika grupperingar inom skolklassen. Strukturen på gruppen som interagerar har betydelse för vilken gemenskap som skapas samtidigt visar avhandlingen att gruppens struktur uppkommer genom barnens interaktioner.

Styrkan i den emotionella energin

Ett återkommande begrepp i avhandlingen är emotionell energi, vilket visat sig vara viktigt för att förstå barns interaktion i skolklassen. De kollektiva känslorna av gruppgemenskap och solidaritet till gruppen som

tidigare belysts kan härledas till den emotionella energi som uppkommer i barnen interaktion. Den emotionella energin förflyttar sig genom kedjan av interaktionsritualer mellan olika kontexten inom skolan. På så sätt påverkas interaktionen i exempelvis klassrummet av interaktionen på skolgården eller i matsalen. Avhandlingen visar att även om lärarna arbetar aktivt med sociala relationer är den emotionella energin som uppkommer i barnens interaktioner stark nog att leda till egna interaktionsordningar. Det leder stundtals till spänningar mellan skolans organisering och barnens interaktioner.

Emotionell energi genom interaktionskedjor

Avhandlingen visar att barnen har en benägenhet att vilja fortsätta sina gruppers interaktionsritualkedjor under skoldagen. Med stöd i Collins (2004) teori förstår jag detta resultat som att den emotionella energin förflyttas mellan de olika situationer barnen befinner sig i. Det innebär exempelvis att skolklassens olika grupper kommer in i klassrummet med olika emotionella energier från lekar under raster. Den emotionella energin har skapats i barnens interaktion med varandra. Om barnen lekt tillsammans i storgruppslekar bär de med sig en gemensam emotionell energi. Om barnen däremot har lekt i mindre grupper bär de med sig olika emotionella energier.

Gruppstrukturen inom skolklassen befästs genom barnens interaktioner. Det gör att de olika status- och grupproller som uppkommer kan påverka barnens interaktion även under lektionstid. En grupps sinnesstämning kan därav påverka alla i skolklassen. Det har inflytande på barnens inbördes interaktion och det kan uppkomma spänningar mellan olika grupper i skolklassen. Det, menar jag, påverkar lärarnas arbete med barnens sociala relationer både i klassrummet och ute på skolgården. I förlängningen påverkar det också lärarnas möjlighet att arbeta efter skolans värdegrund.

Resultaten visar att när barnen har lekt i storgrupp under rasten fortsätter de gruppprocesser som tidigare skett också under lektionstid. Det är då ofta en mer enad skolklass läraren möter. Den emotionella energi barnen bär med sig innebär att barnen känner tillhörighet till skolklassen. Avhandlingen belyser därigenom innebörden av uttrycket ”alla får vara

med”, vilket i min tolkning är ett sätt för lärarna att skapa en känsla av gemenskap i skolklassen. Ambitionen att skapa en gemenskap i skolklassen är avsedd att ha en positiv inverkan på barns relationer med varandra. Emellertid skapar skolans fostrande uppdrag med fokus på barnens sociala relationer också spänningar mellan olika typer av grupper inom skolklassen. Emotionell energi från olika gruppers interaktionsritualkedjor påverkar följaktligen skolklassens sociala interaktioner även under de situationer skolan formellt organiserar.

Strategier för att behålla sina grupper

Barnen skapar strategier för att behålla de grupper som uppkommit genom deras interaktionsritualkedjor oavsett var de är, på skolgården, i klassrummet eller i matsalen. Det skapar en spänning mellan skolans organisering av barnens vardag och barnens intention att skapa relationer inom skolklassen på egen hand. Det som kan förstås som ett motstånd mot skolans regler kan också förstås som en dragningskraft till gruppen och den emotionella energi som förknippas med interaktionen i gruppen.

Barnen har flera strategier för att bibehålla den emotionell energi som skapats i tidigare interaktioner. En strategi är att anpassa interaktionen till rådande regler och normer i klassrummet. Lekgrupperna skapar utrymme för social interaktion genom accepterade handling under lektionstid, exempelvis genom att samlas för att vässa pennan. En annan strategi är att skapa förutsättningar för en lyckad interaktionsritual genom att kringgå skolans regler och normer. Exemplet med ritualen i matsalen visar hur en kompisgrupp med relativt subtila förflyttningar i strid med skolans regler möjliggör förutsättningar för att samlas och få sitta i avskildhet tillsammans. Styrkan i den emotionella energi som lekgruppen erhåller genom att fortsätta sin interaktionsritualkedja är följaktligen starkare än kravet att upprätthålla skolklassens norm att alla får vara med. Strategierna medför att grupperna kan fortsätta sina kamratskapande grupprocesser oavsett var i skolan de befinner sig och vad som pågår i övrigt.

Gruppens interaktion kan innebära att andra barn exkluderas. Det föranleder lärarna att poängtera att alla får vara med. Det kan också leda till att lärarna ändrar förutsättningarna för interaktionen. När lärare

förändrar interaktionens utformning och gruppens struktur bryts interaktionsritualkedjan. Det gör att den emotionella energi interaktionsritualen tidigare genererat avtar för att till slut försvinna. När barnen inte längre upplever emotionell energi och gemenskap i interaktionen mister den sin attraktionskraft och barnen slutar interagera tillsammans. Den emotionella energin är således central för samspelet mellan barnen i skolklassen och hur barnen upplever de sociala relationer som uppstår dem emellan. Att alla får vara med kan ses som en självklar förhållningsregel för skolan att arbeta efter men utifrån hur barnen agerar efter gruppsamhörighet är den svår att realisera. Jag menar att resultatet kan bli att de strukturer som skolan byggt upp kring barnens sociala relationer för att motverka kränkande behandling riskerar bli ineffektiva.

Avslutande reflektion

Det faktum att barn har egna sätt att hantera sina sociala relationer som går bortom skolans normer och regler är inte nytt. Inte heller att studera barns interaktion. Analysen av hur barns interaktion kan betraktas som en gruppprocess som skapar emotionell energi har bidragit till en fördjupad förståelse för barns kamratskapande gruppprocesser i skolan.

Genom det grupperspektiv som används i avhandlingen finns emellertid risken att barns interaktion beskrivs som relativt enhetlig. Christensen och James (2008) menar att barndom kan sägas vara det samma för alla barn men samtidigt te sig väldigt olika ut beroende på barnets livssituation. Lärare och annan personal på skolan som arbetar med en skolklass behöver se till barnens individuella förutsättningar och livssituation. Samtidigt skulle det vara av värde att föra in ett tydligare grupperspektiv i det praktiska arbetet. Genom begreppet emotionell energi kan förståelsen av situationers betydelse även gå bortom gruppgemenskaperna. Detta förskjuter fokus från individen till situationen. Genom en förståelse för barns interaktioner som situationsberoende och hur den emotionella energin bärs med från olika interaktioner kan förståelsen för barns samspel i skolan fördjupas. Vikten av förståelsen för grupper och situation innebär inte att enskilda barn inte ska vara i fokus. Men det saknas kunskap om

exempelvis vad den emotionella energin har för betydelse i olika situationer för olika barn. Ett angeläget område för fortsatt forskning.

I avhandlingen har leken fått stort utrymme. Tidigare studier har visat att rastaktiviteter är viktiga att studera eftersom det är under den mer fria tiden det går att urskilja barnens inbördes relationer (Skånfors, 2010; 2013; Tullgren, 2004). Tidigare studier pekar också på att alla medlemmar i lekgrupperna inte har likvärdiga relationer (Hellman, 2010; Johansson, 2009). Status och inflytande är centrala aspekter av en lekgrupps dynamik vilket vore värdefullt att studera mer ingående. Är tillhörighet i skolklassen eller samhörighet med en lekgrupp eller bästis något barn faller in i ”naturligt”?

Flera forskare har belyst det problematiska i att betrakta lek som barns naturliga sätt att aktivera sig (Hellman, 2010; 2011a; 2011b; Johansson, 2009; Tullgren, 2004). Hellman (2010) menar att det leder till bedömningen att barn ”naturligt” och av sig själva kan leka. Samtidigt visar hennes studier att barn som inte ”naturligt” kan leka inte får tillträde till leken eller får mindre inflytande i leken om de får delta. Det innebär också att dessa barn inte får den ”lekkunskap” som Johansson (2009) menar krävs för tillträde i kommande lekar. Hellman (2010) menar vidare att lekkunskap leder till att barn kan bli ”kompetenta förhandlare” vilket framkom som en viktig aspekt för att få vänner. Dessa lekkunskaper förväntas barn lära sig av varandra i leken på sin fria tid. Tidigare forskning poängterar alltså vikten av barns lek för barns kommande sociala interaktioner. Det vore värdefullt att fördjupa förståelsen för barns ”lekkunskap” och möjlighet att bli ”kompetenta förhandlare” genom att studera situationernas betydelse i relation till barnens laddning av emotionell energi. Det kan hjälpa oss att förstå vad som sker i barns interaktion.

Vidare vore det värdefullt att ytterligare studera hur barn bär med sig den emotionella energin från en situation till nästa, exempelvis hur skolklassens gruppklimat under lektionstid påverkas av barnens interaktion på rasten. Jag har genom studien sett att barnens interaktion varierar under skolarbetet. Storgruppslekarna återkommer i början och slutet av varje termin, däremellan leker barnen oftast i mindre grupper. Är detta en vanligt förekommande process för skolklasser? En fördjupad förståelse

för barns kamratskapande grupprocesser i skolklassen över tid under läsåret skulle vara till gagn för skolans personal i deras arbete.

Fokus i avhandlingen har varit inkluderingsprocesser men den emotionella energi som skapas i barns interaktion skulle också kunna öka förståelsen för barns konflikter och exkludering i skolklassen. Lekar i storgrupp har betydelse för hur barn skapar en gemenskap och känsla av grupptillhörighet i skolklassen. Samtidigt leder den emotionella energi som skapas i mindre lekgrupper till en känsla av samhörighet och närhet. Därmed kan barnen komma in i klassrummet med olika emotionella energier. Denna kunskap kan användas av lärare, kuratorer och annan personal på skolan för att utveckla värdegrundsarbetet och arbetet mot kränkande behandling. Genom att få ökad förståelse för hur processen som skapar grupper och hur grupperns symboler ser ut ökar förståelsen för barnens värld, ur deras perspektiv. En fotboll är inte alltid bara en fotboll, den kan även vara en symbol för lekgruppens gemenskap. Hur olika situationer laddar barnen med emotionell energi och hur det påverkar de konflikter som ofta uppstår i skolan, exempelvis över olika lekredskap, vore värdefullt att studera vidare för att öka förståelsen för symbolers betydelse för barns interaktion i skolan. En sådan kunskap kan bidra till att reaktionerna riktas mot situationen som uppstått, inte mot de enskilda barnen utifrån deras egenskaper som individer.

En fördjupad förståelse för de kamratskapande gruppinteraktioner som sker inom en skolklass kan öka kunskapen om vad som sker mellan barn i de grupprocesser som uppkommer när barn interagerar inom ramen för skolan. Uttalandet ”alla är ju med alla” får då en annan innebörd och kan i förlängningen leda till en bättre förståelse för vilken betydelse sociala relationer har för alla barns vardag i skolan.

English Summary

”Everyone hangs out with everyone...”
– Friendship making and group interactions in school.

Introduction: Background and purpose of the thesis.

Social interaction often take place in groups. The school class is a group children interact in daily. Frønes (2011) regards the school as functioning as a protective factor for children where social relations acts as a buffer for alienation and criminality. Sunwolf and Leets (2004) has found that children use a great amount of their time every day to engage in play with classmates and be included in friendship groups. Hence, the school class and the social relations that take place in school become of great importance for the wellbeing of children and future social interactions (Putallaz & Wasserman, 1990).

In the contemporary society the informal structures in school are of significant importance. In a multifaceted society with influences from many dimensions through a wide variety of source, compulsory school has been the only arena where there is a common ground in the local community (Tallberg Broman 2009). The central role for the school as distributor of societal values has not decreased in the digital era. Rather, it increases as the world becomes more difficult to grasp and when all nuances become visible and evident. In almost all actions taken by the school, the social relations of children are a part of the formal organization of everyday life. Schools are not only organizations with plans, schedules and professionals. They are also institutions that carry presumptions, ideas

and expectations (Tallberg Broman, 2009). The emphasis on rights, basic values and work against discrimination has also increased as a result of a change in the Curriculum (Skolverket, 2011). Thus, the school plays an important role in empowering children in this socialization process. This implies schools to work actively with the children's social relations.

Both international and Swedish research on children's social interaction has primarily focused on exclusion and discrimination. The Finnish psychologist Christina Salmivalli has for example studied bullying in several research projects (Salmivalli, 1999; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009; van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli & Veenstra, 2017). Research has emphasized bullying as a group process and demonstrated the importance of bystanders in bullying situations. Furthermore, the Swedish pedagogue Robert Thornberg has shown that bullying is a social process in which group processes and interaction patterns in the school class is significant for the occurrence of bullying (Thornberg, 2007; 2010; 2015; 2018; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg, Birberg Thornberg, Alamaa & Daud, 2016). Several other researchers have in addition shown that children form their own friendship cultures and interaction orders within the school context (Bliding, 2004; Löfdahl, 2014; Skånfors, Löfdahl & Hägglund, 2009; Wrethander, 2017). For example, Marie Wrethander Bliding (2004) has shown in her thesis that children organize their social relations and develop friendship relations within the school class which form different friendship cultures.

However, few studies have focused on the school class as a group and the way in which children make friends from a group perspective. That is what this thesis is about; children's friendship making as group processes within a school class.

Children's social interactions and friendship making processes within in a school class is of particular interest because it is a group which is not optional to the children to partake in. The Swedish school has obligatory attendance in school from the age of seven years old (SFS 2010:800; Skolverket, 2017a). It is primarily composed by the school administration from geographic factors such as neighborhood (Peterson, 2009). Friendship groups on the other hand are optional and often chosen out of common interests and reciprocal feelings and values (Abrams, Palmer, Rutland, Cameron & Van de Vyver, 2014; Rabinowitch & Knafo-Noam,

2015). However, it is not given that children share interests and values with all their classmates.

This thesis contributes to the existing knowledge about children's social interaction in school by focusing on social interactions as friendship making group processes and in detail study how the children interact in school.

The main aim of the thesis is to further the knowledge of children's interactions and friendship making within a school class. The research questions focused on (a) how children interact within a school class, (b) how children describe these interactions and (c) how children's interactions relate to the formal organization of the school.

Research method

The thesis is based on a study of children's social relations and interactions in a school class of 23 children at the age of 10 years. In the class there were 10 girls and 13 boys. The school where the study was conducted was selected so that it could be regarded more or less as a "normal school": this means that it was selected from a statistical analysis of the area for the school, so that the socio-economical aspects did not show any extremes. Further, the national Swedish database over results from schools was studied and it was made clear that it was neither a school with very high, nor very low, results. All in all, this school was selected to be as close as possible to a "normal school".

Inspired by an ethnographic approach, a range of methods were used during the field work. The children were observed and interviewed both individually and in focus groups during one school year. The observations were conducted in all places in the school, the classroom, the lobby between the classroom and the school yard, the school yard as well as in the gymnasium and the cantina. In total, 333 hours of observations were conducted. Doing observations is an ethnographic method that is more direct (you can see what is going on) than interviews (where it is told retrospectively what happened). Silverman (2007), as well as Rapley (2004), says that informants use collective representations to describe their actions and that they give different presentations depending on the one

who asks. To observe is to avoid stories formed by the situation and to get first hand data. Doing observations makes it possible to get close to the activities in schools from the children's perspective. These observations had a special focus on group processes and social interaction between the children. Along the way it became obvious that the children not only interacted with each other, but also in relation to the framework set up by the school and by the teachers.

In the observation, one important step has therefore been to take an "out-of-the-ordinary-adult approach" (Heintz, 2012). I used two main paroles in the observations: "I do not know" and "I want to understand" (cf. Mayall, 2008) to express that the researcher was uninformed or unaware of the actual meaning and essence of being a child today. To openly share this unawareness with the children was one way of making them understand that they have information and knowledge that an adult does not have. In a school context it is important to be aware of the role the other adults' play, which is often of an authoritarian nature. Being unknowing and interested in the children's perspective opened the opportunity to be different from the more authoritarian adults from the school, such as the teachers. Being different from the teachers and playing games with the children, in the same way they played with each other, gave both an access to and knowledge of the children's world. And it made the children confident with the researcher.

Theoretical framework

Since my research interest is in social interactions and group processes, I chose to use a theoretical framework based on the symbolic interpretative group perspective originating from Frey and Sunwolf (2005) together with Randall Collins (2004) theory of interaction ritual chains. Analytical concepts from Collins' theory – interaction rituals, group solidarity and emotional energy – are used in combination with analytical concepts from group psychology such as norms, conformity and group emotions. Together these concepts form the analytical tool of the thesis and further the understanding of children's interaction in school.

Results and discussion

The analysis and results of the thesis are presented in chapters 4 through chapter 8 and summarized in the final discussion in chapter 9. In this section I present each analysis chapter and summaries the findings of the study.

Chapter 4, “The school as a context”, place the children’s friendship making group processes within the school as a physical setting, institution and social context. As a frame, the actions taken in school are governed by law, regulations and rules set in different levels of society. Further, financial resources, staff and houses provide the setting for the practice (Persson, 2014). From an interactional perspective, schools are understood to carry a system of norms. What happens in school is formed by this setting, but also by the actors involved and their expectations. The social setting, therefore, cannot be fully planned and organized, as the actors involved influence what happens. The speech and actions of teachers shapes the children’s understanding of the school as a formal system, as well as of the informal aspects in it. More generally it is about understanding that you can and should act differently in the classroom and in the schoolyard, and to learn how to act in the different settings.

Thus, the school as a context for the children and their agency fall into different levels of formal organization and structure. The classroom is the most formalized and constraining context where the teacher governs the situation and structure the children’s social behaviors. The school yard is the context which is the least structured by the school, where the children have the possibility to plan and structure their interplay with friends and express their agency. The cantina is a context “in-between” where the teachers formally organize and manage, but where the children are given more agency than in the classroom.

Chapter 5 and 6 focus on the children’s schoolyard play, in large and small groups respectively. Inspired by the theoretical model of Collins (2004), interaction ritual chains, the children’s play are analyzed as situations in which interaction rituals take place. The play episodes are understood as chains of interactions where one interaction ritual is connected to the next. Thus, children’s play can be seen as not only one ritual but composed of several rituals combined. The different forms of play, in large and small

groups, produce various emotional energy. This leads to diverse feelings of interconnectedness and group solidarity. In large group play, such as in “Hide-and-seek” and “Police and thieves”, the feelings of togetherness arise (tillhörighet). In small group play, such as in “Twist”, “Football” and the roleplay “Vampires”, the feelings of belongingness arise (samhörighet).

In chapter 7 the children’s definitions and talk of classmates and friends are added to the analysis of the different types of play. The two forms of play seem to have different functions for the children. Play in large groups, often most of the children in the school class together, results in feeling of belonging to the school class and a way for the children to construct and re-construct the school class as a group. The same norm as the one presented by the school “everyone may join” is present in large group play. As a result, the children see the play as between schoolmates, not friends. Play in small groups, three to ten children, results in feelings of belonging to the small play group. The foundation on which the belonging is set on is feelings of sharing interests, values and being similar in other ways. As a result, the children see the play as between friends, not schoolmates.

Chapter 8 focuses on emotional energy as an analytical tool to describe why the children interact in certain ways. With examples from the classroom, the cantina and the schoolyard it is shown how emotional energy moves and transforms through the children’s interactions with friends in small groups or with classmates in large groups. The interactions on the schoolyard or in the cantina affect the interactions taking place in the classrooms and vice versa. The results show that even when teachers work actively with the children’s social relations in the classroom the emotional energy created in their play is strong enough to shape the interactions in between them. This leads at times to tensions between the school’s formal organization and the children’s friendship making group processes.

Conclusion and suggestion

To summarize, children’s interactions in school are influenced by the different contexts and situations the children are in during a school day.

The emotional energy, which is created in the children's interactions rituals, interplay with the context and produce different forms of interactions with various functions. The flow of the emotional energy creates two forms of belonging, togetherness and belongingness. Togetherness functions through feelings of belonging to the school class and the schoolmates while belongingness functions through feelings of likeness between a small group of friends.

I have in this thesis shown how the school as an organization and institution formalized structures concerning the children's social behavior and interactions. In accordance with the assignment of Swedish schools to mediate and establish norms and basic values the teacher uses various anti-discriminatory practices to ensure that the main basic value "everyone may join" is met and no child is excluded.

The overarching knowledge contribution of the thesis is the importance of the emotional energy in children's social interactions. That the group, be it the school class or the friendship group, has the power to intervene in the schools work with social relations. Hence, the schools work to empower the children to grow up and become citizens with sound basic values collide with the children's right to freely express their rights and act on their agency from their point of view. This creates a tension between the children's formation and maintaining of friendship groups and the schools formal structures and organization regarding the children's social behavior. This tension shows the complexity in Swedish schools today where they both have to actively work from out of children's rights as agents in their own right and against discrimination which includes working on the children's social relations. The display of diverse feelings of belonging have a direct impact on the opportunity of the teacher to work with social relations to include all children. The structures the school has constructed to work against discrimination can as a result become ineffective.

The results from this study emphasize the importance of recognizing the interactions taking place in the school context. It is important to acknowledge the school not only as a structure where things are to be in a certain way, but also as a context where the expectations of the involved actors influence what happens. A challenge for the schools task to socialize the children is to not only show them how society expects them

to act, but also to understand how the interactions between the children work. In understanding how the children themselves experience and express their social interactions the children's agency can be taken seriously. Thus, it is important to include the children's friendship making group processes in the school's work with anti-discriminatory practice for socialization.

Having Collins (2004) theory of interaction ritual chains and emotional energy in mind I can identify new questions to be asked and studies to be done. For example, it would be fruitful to study how the emotional energy flow between different contexts within the school in more detail to further understand the chain of interaction rituals among children. How the classroom climate is affected by the emotional energy created in the children's play could be studied. It is also interesting to study the perception of emotional energy to come to the understanding of what constitutes this concept and how it is perceived by both children and adults.

Referenser

- Abbott, N., & Cameron, L. (2014). What makes a young assertive bystander? The effect of intergroup contact, empathy, cultural openness, and ingroup bias on assertive bystander intervention intentions. *Journal of Social Issues*, 70, 167–182.
- Aboud, F. E., & Sankar, J. (2007). Friendship and identity in a language-integrated school. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 445–453.
- Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In A. Newcomb, & W. Hartup (eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (s. 87–112). New York, NY: Cambridge University Press.
- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336.
- Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L., & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: Development of the black sheep effect. *Developmental Psychology*, 50(1), 258–270.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Ferrell, J. M. (2007). Older but wiler: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43, 134–148.
- Åkerlund, N. (2017). *Barns relationer i våldets närhet Respons, positioner och möjligheten till barns röst*. (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Arts and Science). Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Alberoni, F. (1984). *Vänskap*. Göteborg: Korpen.
- Alvesson, M & Skoldberg, K (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. 2:a upplagan. London: Sage Publications.
- Amnå, E., Arensmeier, C., Ekman, J., Englund, T. & Ljunggren, C. (2010). Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarskapets kompetens: en

- jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 23, 23-31.
- Amnå, E., Englund, T., & Ljunggren, C. (2010) Skolor som politiska arenor. I Amnå, E., Englund, T., Arensmeier, C., Ekman, J., Ljunggren, C. & Unemar Öst, I. (2010). *Skolor som politiska arenor: medborgarkompetens och kontrovershantering: internationella studier*. Stockholm: Skolverket.
- Amnå, E., Englund, T., Arensmeier, C., Ekman, J., Ljunggren, C. & Unemar Öst, I. (2010). *Skolor som politiska arenor: medborgarkompetens och kontrovershantering: internationella studier*. Stockholm: Skolverket.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (1996). *Børns legeskultur*. København: Munksgaard.
- Andersson, B. (2002). *Öppna rum- Om ungdomar, staden och det offentliga livet*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Socialt arbete.
- Andersson, G. (2001). Barns vardagsliv i familjehem. I M. Bäck-Wiklund & T. Lundström (red.). *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Andersson, G. (2008). Barndomens placeringar och ungas tillbakablick. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 15(2), 76-96.
- Andersson, G. (2017). Barndom i samhällsvård - relation till föräldrar i vuxen ålder. *Socionomens forskningsupplement*. Akademikerförbundet SSR, 6, 22-38.
- Andersson, G. & Linge, L. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. Lund: Meddelanden från Socialhögskolan.
- Andrews, N. Z., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Martin, C. L. (2014). With Whom and Where You Play: Preschoolers' Social Context Predicts Peer Victimization. *Social Development*, 23(2), 357-375.
- Armstrong, P. (2008). Violence: A Micro-sociological Theory. *Canadian Journal of Sociology*, 33(4), 982-985.
- Arnér, E., & Tellgren, B. (2006). *Barns syn på vuxna: att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Asch, S. E. (1955) Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193(5), 31-35.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *EDUCARE*, 2(7), Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik*. Stockholm: Institutionen för Socialt arbete. Rapport nr 121.

- Bäck-Wiklund, M. & Lundström, T. (2001). *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bagci, S. C., Kumashiro, M., Smith, P. K., Blumberg, H., & Rutland, A. (2014). Cross-ethnic friendships: Are they really rare? Evidence from secondary schools around London. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 125–137.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2012). Group affect: Its influence on individual and group outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 119–123.
- Barsade, S. G., & Knight, A. P. (2015). Group affect. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2 (14), 1–26.
- Bartholdsson, Å., Gustafsson-Lundberg, J. & Hultin E. (2014). *Rapport från projektet Socioemotionella program i förskola och skola. Förskolebarns, elevers och lärares erfarenheter*. Högskolan Dalarna: Kultur och Lärande, arbetsrapport, 2014:05.
- Bateman, A. (2011). Huts and heartache: The affordance of playground huts for legal debate in early childhood social organisation. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3111-3121.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10-24.
- Benne, K. & Sheats, P. (1948). Functional Roles of Group members. *Journal of Social Issues*, 4 (2), 41-49.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, B. (red.) (2011). *Norstedts stora engelska ordbok: engelsk-svensk: svensk-engelsk*. Stockholm: Norstedt.
- Berglund, S-A. (1998). *Val av livsstil. Problemungdomars sätt att hantera verklighet och konstruera identitet*. Umeå: Umeå Universitet, socialt arbete. Rapport nr 26.
- Björkhammar Turesson, A. (2009). *Mor i fängelse – mödrar och barn berättar. En analys av ungdomars resiliensprocess*. Göteborg: Göteborgs Universitet, socialt arbete.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.

- Blatterer, H. (2014). *Everyday friendships: intimacy as freedom in a complex world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg Studies in Educational Science 214. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blumer, H. (1969/1986). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Boulton, M.; Bucce, E.; Hawker, D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40: 277-284.
- Brante, T. (2014). Från teoretisk filosofi till empirisk kunskapssociologi. *Sociologisk Forskning*, 51(3-4), 239-250.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. I G. Adams & M. Berzonsky (red.) *Blackwell handbook of adolescence*, s. 330–348. Malden, MA: Blackwell.
- Brown, R. (2000). *Group Processes. Dynamics within and between groups*. 2:a uppl. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Brown, R., Baysu, G., Cameron, L., Nigbur, D., Rutland, A., Watters, C., Hossain, R., LeTouze, D., & Landau, A. (2013). Acculturation attitudes and social adjustment in British South Asian children: a longitudinal study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(2), 1656–1667.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Burgess, J. W. (1984). Do humans show a "species-typical" group size? Age, sex, and environmental differences in the size and composition of naturally-occurring causal groups. *Ethological Sociobiology*, 5, 51-57.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157.
- Cairns, R, Xie, H. & Leung, M (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. I W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (red.), *Sociometry then and now: Building on six decades*

of measuring children's experience with the peer group: New directions for child development. s.5-24. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cao, J. & Banaji, M. R. (2017). Social inferences from group size. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 204-211.
- Chen, X., Wang, L., & Cao, R. (2011). Shyness-Sensitivity and Unsociability in Rural Chinese Children: Relations with Social, School, and Psychological Adjustment. *Child Development*, 82(5), 1531-1543.
- Christensen, P. & James, A. (red.) (2008). *Research with children. Perspectives and Practices*. 2:a uppl. New York: Routledge.
- Christensen, P. (2000). Etiske fordringer. Etik og taktik i forskning med børn. I P. Scultz Jørgensen & J. Kampmann (red.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet, s 215-232.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the associations between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105.
- Cobb-Moore, C., Danby, S., & Farrell, A. (2009). Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics*, 41, 1477-1492.
- Coie, J., Dodge, K. & Kupersmidt, J. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Collins, A. L., Lawrence, S. A., Troth, A. C., & Jordan, P. J. (2013). Group affective tone: A review and future research directions. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 43-62.
- Collins, R (1981). On the Microfoundations of Macrosociology. *American Journal of Sociology*, 86(5), 984-1014.
- Collins, R. (1992). *Den sociologiska blicken. Att se bortom det uppenbara*. Lund: Studentlitteratur.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2008). *Violence: A Micro-sociological Theory*. Princeton University Press. Hämtad från: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt4cg9d3>
- Collins, R. (2014). Interaction ritual chains and collective effervescence. I von Scheve, C. och M. Salmela (red.) *Collective Emotions*. Oxford: University Press Scholarship Online.
- Collins, R. (2016). Micro-sociology of sport: interaction rituals of solidarity, emotional energy, and emotional domination. *European Journal for Sport and Society*, 13(3), 197-207.

- Connolly, P. (2008). Race, Gender and Critical Reflexivity in Research with Young Children. In P. Christensen & A. James (eds.) *Research with children. Perspectives and Practices*. 2:a uppl. New York: Routledge, s. 173-188.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Rose-Krasnor, L. (2015). Naturalistic Observations of Schoolyard Social Participation: Marker Variables for Socio-Emotional Functioning in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 628-650.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2008). Entering and Observing in Children's Worlds. A reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. I P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with children*. 2:a uppl. New York: Routledge, s. 239-259.
- Corsaro, W. (2018). *The Sociology of Childhood*. 5e uppl. Thousand Oaks: Sage.
- Cottingham, M. D. (2012). Interaction Ritual Theory and Sports Fans: Emotion, Symbols, and Solidarity. *Sociology of Sport Journal*, 29(2), 168-185.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping: Linköping University Electronic Press. Serie: Linköping Studies in Pedagogic Practices, 1653-0101; 30.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332-351.
- Dawes, M., & Xie, H. (2017). The Trajectory of Popularity Goal during the Transition to Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 37(6), 852-883.
- De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C., & Brown, R. (2010). What will the others think? Ingroup norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49, 507-523.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.) (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5:e uppl. Los Angeles: SAGE.
- Dolan, P., & Connolly, J. (2014). Emotions, Violence and Social Belonging: An Eliasian Analysis of Sports Spectatorship. *Sociology*, 48(2), 284-299.
- Doll, B., Murphy, P. & Song, S. Y. (2002). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (2006). Antecedents and consequences of group-based guilt: The effects of in-group identification. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9, 325-338.

- Durkheim, É. (2008). *The elementary forms of religious life*. New York: Oxford University Press.
- Dyblie Nilsen, R. (2017). Vi-gemenskap i förskolan. Skiftande och situationsbestämt relationsbyggande i barns sociala rum. I Øksnes, M. & Greve, A. (red). *Vänskap*, s. 59-76. Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, M. (2010). *Dom kallar oss värstingar: om ungas lärande i mötet med skola, socialtjänst och polis*. Växjö: Linneaus University Press.
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007a). Explaining Friendship Formation and Friendship Stability: The Role of Children's and Friends' Aggression and Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1). 79-104.
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007b). Peer Group Status as a Moderator of Group Influence on Children's Deviant, Aggressive, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 78(4), 1240-1254.
- Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child and Family Social Work*, 19, 194-202.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Den Noortgate, W. V., Claes, S., Goossens L. & Verschueren, K. (2017). School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 6461-75.
- Eslea, M. & Smith, P. (2000). Pupils and parents attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2): 207-219.
- Espelage, D., Holt, M., & Henkel R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order: everyday life in two Swedish after-school centers*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in arts and science 93). Linköping: Tema.
- Fangen, K. (2005). *Delta gande observation*. Malmö: Liber.
- Fehr, B. A. (2000). *Close relationships: A sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Festinger, L. (1954) A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: a study of human factors in housing*. Oxford: Harper.
- Forsberg, C. (2016). *Students' perspectives on bullying*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University.

- Forsberg, M. (2005). *Brunetter och Blondiner - Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet, Socialt arbete.
- Forsyth D. R. (2014) *Group Dynamics*. Hampshire: Cengage Learning
- Frey, L. & Sunwolf (2004). The Symbolic-Interpretive perspective on group dynamics. *Small Group Research*, 35 (3), 277-306.
- Frey, L. & Sunwolf (2005) The Symbolic-Interpretive Perspective of Group Life. I Scott Poole, M. & Hollingshead A.B. (Reds) *Theories of small groups. Interdisciplinary perspectives*. London: Sage Publications.
- Frønes, I. (2011). Childhood: Leisure, Culture and Peers. I Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M-S (reds) *The Palgrave Handbook of Childhood studies*. London: Palgrave Macmillian.
- Furman, W. (1996). The measurements of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. I Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (red.). *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*, s. 41-65. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1970). *När människor möts: studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Goffman, E. (1974). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern Univ. Press.
- Goswami, H. (2012). Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588.
- Graham, J., Kwon, K., & Lease, A. M. (2009). Children's Social Identification with a Friendship Group: A Moderating Effect on Intent to Conform to Norms. *Small Group Research*, 40(6), 694-719.
- Granström, K (2004). Om tillförlitlighet i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 56(4), 289-303.
- Greve, A. (2017). Vänskapsbegreppet. I Øksnes, M. & Greve, A. (red). *Vänskap*, s. 41-58. Lund: Studentlitteratur.

- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Gustafson, K. (1998). *Bilder av vänskap – att studera vänskap bland barn. En rapport från projektet "Från barn till ungdom i ett sen modernt samhälle: aktörsperspektiv på barn, uppväxtvillkor och samhällets tjänster"*. Arbetsrapport nr 212. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rolltagande: överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping studies in education and psychology, 76. Linköping: Univ.
- Hall, J. A. (2018). When is social media use social interaction? Defining mediated social interaction. *New Media & Society*, 20(1), 162-179.
- Halldén, G. (red) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Grupppobservationer: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. 3:e uppl. London: Routledge.
- Hare, A. P. (1976). *Handbook of small group research*. New York: Free Press; London : Collier Macmillan.
- Harju, A. (2008). *Barns vardag med knapp ekonomi. En studie om barns erfarenheter och strategier*. Växjö: Institutionen för vårdvetenskap och socialt arbete.
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. I M. Leary & J. Tangney (red.) *Handbook of self and identity*, s. 680–715. 2:a uppl. New York: Guilford Press.
- Haun, D. & Tomasello, M. (2011) Conformity to Peer Pressure in Preschool Children. *Child Development*, 82(6), 1759–1767.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Karls-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct Groups of At-Risk Youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hedin, L., Höjer, I. & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: what school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*, 16, 43-51.
- Heintz, M. (2012). Fieldwork with children in school: Positioning oneself as an out-of-the-ordinary-adult. I Jacobsson, K. och Sjöberg, K. (reds) *Pondering on methods: A variety of methodological concerns*. Lund: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.

- Helgeland, A., & Lund, I. (2017). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hellman, A. (2011a). Gender learning in pre-school practices. I Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (red.). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Hellman, A. (2011b). Democracy among girls and boys in pre-school. Inclusion and common projects. I E. Johansson (red.). *Democracy, solidarity and individualism in pre-school practices*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Henry, D., Guerra, N.; Huesmann, R.; Tolan, P.; VanAcker, R.; Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1): 59-81.
- Hilte, M. (2017). *Den moderna vänskapen*. Malmö: Égalité.
- Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland. Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg*. Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet. Rapport nr 45.
- Hogg, M. (1987). Social identity and group cohesiveness. I Turner, C. J. (red.) *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*, s. 89-116. Oxford: Basil Blackwell.
- Honig, M-S. (2011). How Is the Child Constituted in Childhood Studies? I Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M-S. (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave.
- Howe, T. & Parke, R. (2001). Friendship quality and sociometric status: between-group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse & Neglect*, 25, 585-606.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Acta Wexionensia; 90. Växjö: Växjö University Press.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå Universitet. Rapport nr 64.
- James, A. & James, A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Pelgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (red) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.

- James, A. (2011). Agency. I Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M-S. (red.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jern, S. (2013). Vid grupparbete spelar rollerna roll I E. Hammar Chiriac & A. Hempel (red.). *Handbok för grupparbete– att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*, s.93-120. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2009). Barns samspel. I Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, T., Lindgren, S., & Hellman, A. (2013). *Nya uppväxtvillkor – samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber AB.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. Malmö studies in educational sciences, 35.
- Jönsson, L-E., Persson, A., & Sahlin, K. (2011). *Institution*. Malmö: Liber.
- Jugert, P., Noack, P., & Rutland, A. (2011). Friendship preferences among German and Turkish preadolescents. *Child Development*, 82(3), 812–829.
- Jungert, T. (2013). Grupparbete och lärarperspektiv. I E. Hammar Chiriac & A. Hempel (red.) *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Källström Cater, Å. (2004). *Father's violence against mother – normality and deviation from children's perspectives*. (doktorsavhandling) Örebro: Örebro Universitet, Örebro Studies in Social Work no. 4.
- Kelly, J. R., Iannone, N. E. & McCarty, M. K. (2014). The function of shared affect in groups. I von Scheve, C. och M. Salmela (red.) *Collective Emotions*. Oxford: University Press Scholarship Online.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer Relations across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion in and after School. *Child Development*, (5). 1328-1343.
- Kimber, B. (2016). *SET*. Hämtad 2016-02-27 från: <http://www.birgittakimber.com/set-2/>.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203.

- Knifsend, C.A. & Juvonen, J. (2014). Social Identity Complexity, Cross-Ethnic Friendships, and Intergroup Attitudes in Urban Middle Schools. *Child Development*, 85(2), 709–721.
- Knight, A. P., & Eisenkraft, N. (2015). Positive is usually good, negative is not always bad: The effects of group affect on social integration and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 100, 1214–1227.
- Kohler Flynn, H., Felmlee, D. H., & Conger, R. D. (2017). The Social Context of Adolescent Friendships: Parents, Peers, and Romantic Partners. *Youth & Society*, 49(5), 679–705.
- Kolfjord, Ingela (2009). Alternativ konflikthantering - Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande. *EDUCARE*, 2-3, 119-135. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Krappman, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, Freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. I Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (red.). *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*, s.19-40. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kultti, A. & Odenbring, Y. (2015). Collective and individual dimensions in peer positioning in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 185(6), 68-882.
- Kumar, R., O'Malley, P. M., Johnston, L. D., Schulenberg, J. E., & Bachman, J. G. (2002). Effects of school-level norms on student substance use. *Prevention Science*, 3(2), 105-124.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kwon, K., & Lease, A. M. (2009). Examination of the contribution of clique characteristics to children's adjustment: Clique type and perceived cohesion. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 230-242.
- Lafontana, K. & Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.
- Lagerlöf, H. (2012). *Samhällsvård och välfärdsresurser: En studie av skolgång, fritid och kamratrelationer bland unga i familjehem och institutioner*. (doktorsavhandling) Stockholm: Institutionen för socialt arbete- Socialhögskolan, Stockholms universitet.
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Steglich, C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., Vollebbergh, W., & Veenstra, R. (2017). The Norms of Popular Peers

- Moderate Friendship Dynamics of Adolescent Aggression. *Child Development*, 88(4), 1265-1283.
- Lapadat, J. & Lindsey, A. (1999). Transcription in Research and Practice: From Standardization of Technique to Interpretive Positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86.
- Larsson Sjöberg, K. (2000). *Barndom i länkade familjesystem. Om samhörighet och åtskillnad*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Socialt arbete.
- Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychology*, 36, 343-56.
- Lease, A. M., & Axelrod, J. L. (2001). Position in the Peer Group's Perceived Organizational Structure: Relation to Social Status and Friendship. *Journal of Early Adolescence*, 21(4), 377-404.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109.
- Lease, A., McFall, R. & Viken, R. (2003). Distance from peers in the group's perceived organisational structure: Relation to individual characteristics. *Journal of Early Adolescence*, 23(2), 194-217.
- Levidioti-Lekkou, S. (2006). *Adolescents' voices. Mental health, self-esteem, sense of coherence, family function and life attitudes in Swedish and Greek Adolescents*. Umeå: Umeå Universitet, Socialt arbete. Rapport nr 53.
- Levine, J., & Moreland, R. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 585-634.
- Ling, R. (2008). *New Tech, New Ties. How Mobile Communication is Reshaping Social Cohesion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Löf, Camilla (2009). Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *EDUCARE* nr 2-3, Lärarutbildningen Malmö.
- Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. (doktorsavhandling) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.
- Lowe R.J. (2012). Children deconstructing childhood. *Children & Society* 26, 269–279.
- Lundberg, H. (2014). Philosophical thought and its existential basis: the sociologies of philosophy of Randall Collins and Pierre Bourdieu. *Transcultural Studies*, 10 (1), 119-147.

- Lundby, E. (2014). *Consuming for friendship: Children's perceptions of relational consumption*. Linnéuniversitetet: Institutionen för socialt arbete. Serie: Linnaeus University Dissertations: 168/2014
- Mackie, D. M., & Smith, E. R. (2017). Group-based emotion in group processes and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(5), 658 – 668.
- Maloney, P. (2013). Online networks and emotional energy. How pro-anorexic websites use interaction ritual chains to (re)form identity. *Information, Communication & Society*, 16(1), 105-124.
- Mandell, N. (1991). The least-adult role in studying children. I Frances Chaput Waksler (red) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: Falmer Press.
- Martin, C., & Evaldsson, A. (2012). Affordances for Participation: Children's Appropriation of Rules in a Reggio Emilia School. *Mind, Culture & Activity*, 19(1), 51-74.
- Mayall, B. (2008) Conversations with Children: Working with Generational Issues. I Pia Christensen and Allison James (reds), *Research with children*, s. 109-124. 2a uppl. New York: Routledge.
- McGloin, J., Sullivan, C., & Thomas, K. (2014). Peer Influence and Context: The Interdependence of Friendship Groups, Schoolmates and Network Density in Predicting Substance Use. *Journal of Youth & Adolescence*, 43(9), 1436-1452.
- McGlothlin, H., Killen, M. & Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 227–250.
- McGuire, L., Rutland, A., & D. (2015). Peer group norms and accountability moderate the effect of school norms on children's intergroup attitudes. *Child Development*, 86(4), 1290-1297.
- McKeown, S., Stringer, M., & Cairns, E. (2016). Classroom segregation: where do students sit and how is this related to group relations? *British Educational Research Journal*, 42(1), 40-55.
- McLeod, P.L. & Kettner-Polley, R. (2005) Psychodynamic Perspectives on Small Groups. I Scott Poole, M, & Hollingshead A.B. (red) *Theories of small groups. Interdisciplinary perspectives*. London: Sage Publications.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag.
- Merriam-Webster (2017). *Merriam-Webster Dictionary* [Elektronisk resurs]. Springfield, MA: Merriam-Webster. Hämtad 2017-11-22 från: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/peer>.

- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. (doktorsavhandling) Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Moreland, R. L. (2010). Are dyads really groups? *Small Group Research*, 41(2), 251-267.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Napolitano, L. (2009). The Qualitative Interview as Interaction Ritual. Conference Papers: *American Sociological Association*, 1
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and children's intergroup attitudes: Can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development*, 82, 1594-1606.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 189-205.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., & Griffiths, J. A. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development*, 17(4), 889-907.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76, 652-663.
- Nesdale, D., Zimmer-Gembeck, M.J. & Roxburgh, N. (2014) Peer Group Rejection in Childhood: Effects of Rejection Ambiguity, Rejection Sensitivity, and Social Acumen. *Journal of Social Issues*, 70 (1), 12-28.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Neysa, P., Carter, M., Stephenson, J., & Sweller, N. (2016). Perceived Friendship Quality of Children with Autism Spectrum Disorder as Compared to Their Peers in Mixed and Non-Mixed Dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46(4), 1334-1343.
- Nordenfors, M. (2006). *Ett reflexivt syskonskap – en studie om att växa upp tillsammans med fostersyskon*. Göteborg: Göteborgs Universitet, socialt arbete.

- O'Connell, P.; Pepler, D.; Craig, W. (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Øksnes, M. & Greve, A. (2017). *Vänskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Parks, M. R. (2007). *Personal relationships and personal networks*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Persson, Anders (2003). *Skola och makt*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Peterson, Tomas (2009). Barndomens reglering via skol- och föreningsidrott. *EDUCARE*, nr 2-3, Lärarutbildningen Malmö.
- Philipson, L. (1990). Den kreativa gruppen. I Ödman, M. (red.) *Om Kreativitet och Flow*, s. 116-122. Värnamo: Brombergs Bokförlag AB.
- Prop. 1991/92:95. Om valfrihet och fristående skolor.
- Putallaz, M., & Wassweman, A. (1990). Children's entry behavior. I Asher, S., R. & Coie, J., D. (red.), *Peer Rejection in childhood*, s. 60-89. New York: Cambridge University Press.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.
- Qvarsell, B. (2004). Barn som informanter om villkor och rättigheter. I G. Balldin & B. Qvarsell (red.) *Barns villkor och rättigheter. Sex uppsatser om barns plats i den pedagogiska diskursen och praktiken*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet. Skriftserie nr 71.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. & Honig, M-S. (2011). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave.
- Qvortrup, J. (2008). Macroanalysis of Childhood. I P. Christensen & A. James (red.) *Research with children. Perspectives and Practices*, s. 66-86. 2:a uppl. New York: Routledge.
- Rabinowitch, T-C. & Knafo-Noam, A. (2015). Synchronous Rhythmic Interaction Enhances Children's Perceived Similarity and Closeness towards Each Other. *PLoS ONE*, 10(4).
- Rakoczy, H., & Schmidt, M. H. (2013). The Early Ontogeny of Social Norms. *Child Development Perspectives*, 7(1), 17-21.

- Rakoczy, H., Brosche, N., Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of the context relativity of normative rules in conventional games. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 445–456.
- Rasmusson, B. (1998). *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort*. Lunds Universitet, Socialhögskolan. Lund: Hans Reitzels Förlag.
- Richmond, M., Mermelstein, R., & Metzger, A. (2012). Heterogeneous Friendship Affiliation, Problem Behaviors, and Emotional Outcomes among High-Risk Adolescents. *Prevention Science*, 13(3), 267-277
- Rimal, R. N., & Lapinski, M. K. (2015). A Re-Explication of Social Norms, Ten Years Later. *Communication Theory*, 25(4), s. 393-409.
- Röbäck, K. (2012). *Barns röster i vårdnadstvister- om verkställighet och professionellas riskbedömningar*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, Doktorsavhandling 2012:1.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Education Research*, 44(3), 299-312.
- Rossano, M. (2012). The Essential Role of Ritual in the Transmission and Reinforcement of Social Norms. *Psychological Bulletin*, 138(3), 529–549.
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future Directions in . . . Friendship in Childhood and Early Adolescence. *Social Development*, 17(4), 1085-1096.
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76, 451–466.
- Rutland, A., Hitti, A., Mulvey, K. L., Abrams, D., & Killen, M. (2015). When does the in-group like the outgroup? Bias among children as a function of group norms. *Psychological Science*, 26(6), 834-842.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100, 672-687.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Salazar, A. (1996). An analysis of the development and evolution of roles in the small group. *Small Group Research*, 27(4), 475-503.

- Sallnäs, M. (2000). *Barnavårdens institutioner – framväxt, ideologi och struktur*. (doktorsavhandling) Stockholm: Institutionen för socialt arbete – Socialhögskolan, Stockholms universitet.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Sani, F., & Bennett, M. (2004). Developmental aspects of social identity. I M. Bennett & F. Sani (red.), *The development of the social self*. s.77-100. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Schmidt, M. & Tomasello, M. (2012). Young Children Enforce Social Norms. *Current Directions in Psychological Science*, 21(4), 232–236.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 31 augusti, 2016, från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper & Brothers.
- Sherif, M. (1958) Superordinate goals in the reduction of intergroup conflicts. *American Journal of Sociology*, 63, 349-356.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups: exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper & Row, cop.
- Sherif, M., Harvey, O., White, J., Hood, W.E., & Sherif, C.W. (1961) The Robber's cave experiment: Intergroup conflict and cooperation. I Coates, E.J., & Feldman, R.S. (2001) *Classic and contemporary readings in social psychology*. Prentice Hall, London.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research*. London: Sage Publications
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. 5:e uppl. London: Sage.

- Simmel, G. (2013) [1981]. *Hur är samhället möjligt?- och andra essäer*. 3 uppl. Göteborg: Korpens förlag.
- Siobhan, D. (2015). *Relational popularity and social status in secondary school*. British Library EThOS, EBSCOhost (hämtad December 8, 2017).
- Sjöberg, K. (2011). *The Ethnographic Encounter. Fieldwork among the Ainu, the Lubicon Cree and Wall Street Brokers*. Lund: Sekel bokförlag.
- Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41-52.
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. (Doktorsavhandling) Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Skånfors, L., Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2009). Hidden Spaces and Places in the Preschool: Withdrawal Strategies in Preschool Children's Peer Cultures. *Journal Of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109.
- Skerfving, A. (2015). *Barn till föräldrar med psykisk ohälsa Barndom och uppväxtvillkor*. Stockholm: Institutionen för socialt arbete - Socialhögskolan, Stockholms universitet. Serie: Rapport i socialt arbete, 0281-6288 ; 149.
- Skolverket (2011). *SIRIS Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitets Informations System*.
[www.http://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:7:0::NO::](http://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:7:0::NO::)
- Skolverket (2012). *En bild av skolmarknaden. Syntes av Skolverkets skolmarknadsprojekt*. Skolverkets aktuella analyser. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Skolmåltiden- en viktig del av en bra skola*. Uppsala: Livsmedelsverket
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2017-12-11 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Skolverket (2017b). *PM. Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2016/17*. Enheten för förskole- och grundskolestatistik. Dnr 2016:1320.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255-284.
- Spånberger Weitz, Y. (2011). *Ungas erfarenheter av skolan, samhällsvård och vuxenblivande: En studie av fem livsberättelser*. (doktorsavhandling) Rapport i socialt arbete nr 136. Stockholm: Institutionen för socialt arbete- Socialhögskolan, Stockholms universitet.

- Statistiska Centralbyrån [SCB] (2011). Hämtad 2011-02-12 från www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/?rxid=9e052715-8019-410b-832b-13b13efa53e8
- Stefanek, E., Strohmeier, D., & Yanagida, T. (2017). Depression in Groups of Bullies and Victims: Evidence for the Differential Importance of Peer Status, Reciprocal Friends, School Liking, Academic Self-Efficacy, School Motivation and Academic Achievement. *International Journal of Developmental Science*, 11(1-2), 31-43.
- Stoltz, P. (2009). Styrning, barndom och skola. I Sundmark, B. (red.) *EDUCARE 2-3: En gränsöverskridande skola: Om olika former av styrning och reglering i barndomen*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Sunwolf & Leets, L., (2004). Being left out: rejecting outsiders and communicating group boundaries in childhood and adolescent peer groups. *Journal of Applied Communication Research*, 32(3), 195-223.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the Social Participation of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in Relation to Peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 435-443.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). En gränsöverskridande skola: Om olika former av styrning i barndomen: Inledning. *EDUCARE* nr 2-3, Lärarutbildningen Malmö.
- Tarrant, M., MacKenzie, L., & Hewitt, L. A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 627-640.
- Täuber, S. & Sassenberg, K. (2012). Newcomer Conformity. How Self-Construal Affects the Alignment of Cognition and Behavior With Group Goals in Novel Groups. *Social Psychology*, 43(3), 138-147.
- Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats. Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. Örebro: Örebro universitet. Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska Institutionen 2.
- Thing, L. F., & Ronglan, L. T. (2015). Athletes confessions: The sports biography as an interaction ritual. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25(2), 280-288.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5-28.

- Thornberg, R. (2008a). 'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22, 418–428.
- Thornberg, R. (2008b). School children's reasoning about school rules. *Education*, (23), 1, 37-52.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, (4)3, 245-261.
- Thornberg, R. (2010). A Student in Distress: Moral Frames and Bystander Behavior in School. *Elementary School Journal*; 110(4), 585-608
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 4(29), 310-320.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Birberg Thornberg, U., Alamaa, R., & Daud, N. (2016). Children's conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring and personal-choice reasoning. *Educational Psychology*; 36(1), 95-111.
- Thorne, B (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Thylefors, I. (1999). *Syndabockar. Om mobbning och kränkande särbehandling i arbetslivet*. 2:a omarbetade utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., & Kuntz, K. J. (2011). Perceived Popularity during Early Adolescence: Links to Declining School Adjustment among Aggressive Youth. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 125-151.
- Tropp, L. R., & Prenovost, M. (2008). The role of intergroup contact in predicting interethnic attitudes: Evidence from meta-analytic and field studies. In S. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, s. 236–248. Oxford: Oxford University Press.
- Tseng, V., & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3/4), 217-228.
- Tu, K.M., Erath, S.A. & Flanagan K.S. (2011). Can socially adept friends protect peer-victimized early adolescents against lower academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33 (1), 24-30.

- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Malmö: Malmö Högskola, lärarutbildningen.
- Turner, R. & Killian, L. (1972). *Collective behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Turner, R., N. & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212-246.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- van den Berg, Y. M., & Cillessen, A. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19-34.
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1-10.
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., Steglich, C., & Van Zalk, M. W. (2013). Network-Behavior Dynamics. *Journal of Research On Adolescence*, 23(3), 399-412.
- Vetenskapsrådet (2016). *CODEX, Regler och riktlinjer för forskning: Forskning som involverar barn*. Hämtad 11 september, 2016, från: <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>
- West, T. V., Magee, J. C., Gordon, S. H., & Gullett, L. (2014). A little similarity goes a long way: The effects of peripheral but self-revealing similarities on improving and sustaining interracial relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 81-100.
- Wheelan, S. A. (2005). *Group processes: a developmental perspective*. 2:a uppl. Boston: Allyn and Bacon.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Wieviorka, M. (2014). The sociological analysis of violence: new perspectives. *The Sociological Review*, 62(2), 50-64.
- Wildschut, T., Pinter, B., Vevea, J. L., Insko, C. A., & Schopler, J. (2003). Beyond the group mind: A quantitative review of the interindividual-intergroup discontinuity effect. *Psychological Bulletin*, 129(5), 698-722.
- Williams, K. D. (2010). Dyads can be groups (and often are). *Small Group Research*, 41(2), 268-274.
- Wrethander, M. (2017). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African–American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology, 41*(5), 355-375.
- Yu, J., Zhu, L. & Leslie, A. M. (2016). Children’s Sharing Behavior in Mini-Dictator Games: The Role of In-Group Favoritism and Theory of Mind. *Child Development, 87*(6), 1747–1757.
- Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-Differentiated Experience in the Peer Culture: Links to Intimacy in Preadolescence. *Social Development, 9*(1), 62-79.

Bilagor

Bilaga 1	Informationsbrev om studien till rektorer i Mellankommun.
Bilaga 2	Informationsbrev om studien till barn på Mellanskolan och deras vårdnadshavare.
Bilaga 3	Samtyckesblankett till barn på Mellanskolan och deras vårdnadshavare.
Bilaga 4	Informationsbrev om individuella intervjuer till barnen i Skolklass Fyran och deras vårdnadshavare.
Bilaga 5	Intervjuguide för individuella intervjuer.
Bilaga 6	Informationsbrev om fokusgruppsintervjuer till barnen i Skolklass Fyran och deras vårdnadshavare.
Bilaga 7	Uppdragskort från ”Livsviktigt”. Underlag i fokusgruppsdiskussioner.

Bilaga 1

Till personal på Mellanskolan

Mitt namn är Maria Heintz och är doktorand vid Socialhögskolan i Lund. Jag arbetar med mitt avhandlingsarbete som handlar om barns kamratskapande i skolan. Jag studerar de relationsskapande grupprocesser som sker i en skolklass och vill genom barns egna upplevelser och tolkningar av skolklassen och kamratgrupper inom skolklassen öka förståelsen för barns relationer i skolan. Viktigt för mig och för studien är barnens eget perspektiv på tillvaron i skolan.

Jag studerar interaktion mellan barn och deras vardag i skolan och kommer därför att följa barnen i en klass i skolår fyra under läsåret 2011-2012. Tillvägagångssättet är etnografiskt det vill säga bygger på att följa med i och observera barnen i deras vardag. Mina observationer kommer att utföras i klassrummet, på raster och i korridoren. Tanken är att följa barnen vart de går och vart de uppehåller sig under hela skoldagen. Fokus är inte på de enskilda barnen utan observationerna kommer att göras på gruppnivå, det vill säga på själva interaktionen. Min roll är tänkt att i den mån det är möjligt smälta in i skolans dagliga rutiner och går ut på att jag under ett par veckor i sträck går med klassen vart den befinner sig. Jag räknar med ca sex observationsperioder omfattande ca tre veckors observationer fördelat på hela läsåret (tre per termin). Jag vill också höra barnens uppfattningar av kamratskapandet och kommer därför att göra intervjuer individuellt eller i små grupper. Intervjuerna spelas in på band medan observationerna nedtecknas under tiden eller efteråt i form av anteckningar.

Deltagandet är förstås frivilligt. Ett samtycke kommer att hämtas in från både föräldrar och barn. Det är även viktigt att ni känner till att allt insamlat material endast kommer att användas i forskningssammanhang och inte kommer att spridas. Allt material kommer självklart att anonymiseras, det innebär att alla (såväl skolans som barnens) riktiga namn ersätts med påhittade. Studien kommer att prövas av etikprövningsnämnden vid Lunds Universitet.

Om Ni har några frågor är Ni naturligtvis välkomna att kontakta mig via telefon eller e-post.

Maria Heintz, doktorand i socialt arbete

Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Maria Heintz. Jag är doktorand vid Socialhögskolan i Lund. Jag arbetar med mitt avhandlingsarbete kring barns kamratskapande i skolan. Jag studerar hur barn samspelar med varandra som grupp i en skolklass. Jag vill att barnens egna uppfattningar skall komma fram så att vi kan lära oss att bättre förstå hur barn resonerar om det de är med om i skolan och klassen.

Därför skulle jag vilja följa barnen i Ert barns klass under läsåret 2011-2012. Genom att vara med och följa vardagen i skolan kan jag fånga in det som sker i klassrummet, på skolgården och i korridoren.

Jag har genom kontakt med rektorn och Ert barns klassföreståndare fått tillstånd att komma och presentera mig för Ert barns klass den 8 juni.

Ert barn kommer också att få ett brev med hem i vecka 22. Där finns mer information om min studie samt en talong för Er att fylla i för att ge Ert samtycke till att delta i studien.

Jag vill gärna att Alla lämnar in talongen till Ert barns klassföreståndare senast den 8 juni.

Om Ni har några frågor eller funderingar är Ni naturligtvis alltid välkomna att kontakta mig via telefon eller e-post, så spara gärna detta brev där mina kontaktuppgifter finns.

Med vänliga hälsningar

Maria Heintz, doktorand i socialt arbete

Bilaga 3

Hej!

Mitt namn är Maria Heintz. Jag är doktorand vid Socialhögskolan i Lund. Jag arbetar med mitt avhandlingsarbete kring barns kamratskapande i skolan. Jag studerar där hur barn samspelar med varandra i grupp i en skolklass. Jag vill genom barnens egna upplevelser och tolkningar förstå hur en skolklass fungerar som grupp. Viktigt för mig och för studien är barnens eget perspektiv på tillvaron i skolan.

Jag studerar därför samspelet mellan barn och deras vardag i skolan och skulle vilja följa barnen i Ert barns klass under läsåret 2011-2012. Genom att vara med och följa vardagen i skolan kan jag fånga in det som sker i klassrummet, på skolgården och i korridoren. Fokus är inte de enskilda barnen utan jag kommer att titta på samspelet i klassen. Jag vill också höra barnens uppfattningar och kommer därför att göra intervjuer individuellt eller i små grupper. Intervjuerna spelas in på band medan mina iakttagelser under dagarna nedtecknas under tiden eller efteråt i form av anteckningar så att jag sedan kan analysera dem i lugn och ro.

Deltagandet är förstås frivilligt och kan närsomhelst avbrytas på Er begäran. För att Ert barn ska kunna delta i studien måste Ni som föräldrar ge Ert tillstånd till detta. Även Ert barn måste ge sitt samtycke till att delta, varför jag ber Er att fylla i nedanstående talong. Det är viktigt att Ni känner till att allt insamlat material endast kommer att användas i forskningssammanhang och inte kommer att spridas. Allt material kommer självklart att anonymiseras, det innebär att alla (såväl skolans som barnens) riktiga namn ersätts med påhittade. Studien kommer att prövas av Etikprövningsnämnden vid Lunds universitet.

Om Ni har några frågor är Ni naturligtvis alltid välkomna att kontakta mig via telefon eller e-post, så spara gärna övre delen av detta brev där mina kontaktuppgifter finns.

Jag hoppas att Ni vill delta i studien och ser fram emot ett spännande läsår!

Maria Heintz, doktorand i socialt arbete

☐

Ja, vi accepterar att delta i studien

☐

Vi vill veta mer för att kunna svara, kontakta oss

på: _____

☐

Nej, vi vill inte vara med i studien.

Elevers

namn: _____

Målsmans

underskrift: _____
____ Datum: _____

Elevers

underskrift: _____
____ Datum: _____

Bilaga 4

Hej!

Jag har nu varit i Ert barns klass sedan september. Jag tänkte med detta brev kort redogöra för mitt pågående och kommande arbete.

Som jag tidigare berättat studerar jag barns kamratskapande och interaktionen mellan barn och deras vardag i skolan. Genom observationer har jag börjat fånga in det som sker i klassrummet, på skolgården och i korridoren. Jag är som ni meddelas via veckobrevet i skolan 1-3 gånger i veckan och är då med under raster och lektioner. Ibland är jag med i barnens lek under rasterna och ibland observerar jag på håll hur barnen förhåller sig till varandra. Fokus för min studie är inte de enskilda barnen utan på själva samspelet men det är även viktigt för mig och för studien att barnens eget perspektiv på tillvaron i skolan åskådliggörs.

Jag kommer därför i nästa vecka (v 46) genomföra vad jag kallar mini intervjuer där jag kommer att prata med barnen enskilt för att ha möjlighet att få höra barnens egna uppfattningar om vad en kompis/kamrat/vän är och hur de ser på kamratskapande. Intervjuerna kommer att ske under skoltid och vara ca 15 minuter per barn.

Deltagandet är förstås frivilligt och barnen kan närsomhelst avbryta intervjun eller välja att inte delta. Jag vill också påminna om att allt insamlat material endast kommer att användas i forskningssammanhang och inte kommer att spridas varken till något av de andra barnen eller vuxna i deras närhet. Jag har även meddelat skolsköterska Pia Collin att jag är i klassen och om behov uppstår finns hon till för barnen.

Om Ni har några frågor eller funderingar är Ni naturligtvis alltid välkomna att kontakta mig via telefon eller e-post.

Maria Heintz, doktorand i socialt arbete

Intervjuguide för individuella intervjuer

-Berätta om hur du upplever klassen.

-Jag har sett att du leker med...../brukar spela boll/ är med många olika osv....på rasten. Är det som du brukar leka/vara med?

-Vem brukar du vara med i klassen?

-Brukar du vara/leka med någon speciell i klassen i skolan?

-Brukar du vara/leka med någon i klassen utanför/efter skolan?

-Hur skulle du beskriva en kompis/vän/bästis/kamrat?

-Finns det någon i klassen som du skulle säga var din vän/kompis/bästis/kamrat?

-Finns det någon i klassen som du skulle säga inte var din vän/kompis/bästis/kamrat?

Bilaga 6

Hej!

Snart är det sommarlov och jag kommer att avsluta min studie om barns kamratskapande och interaktionen mellan barn och deras vardag i skolan. Det har varit en spännande och lärorik tid för mig och jag är ytterst tacksam för att jag har fått vara i Ert barns klass. Jag tänkte med detta brev kort redogöra för mitt pågående och avslutande arbete.

Som jag tidigare berättat studerar jag barns kamratskapande och interaktionen mellan barn och deras vardag i skolan. Genom observationer har jag fångat in det som sker i klassrummet, på skolgården och i korridoren. Jag är som ni meddelas via veckobrevet i skolan 1-3 gånger i veckan och är då med under raster och lektioner. Ibland är jag med i barnens lek under rasterna och ibland observerar jag på håll hur barnen förhåller sig till varandra. Fokus för min studie är inte de enskilda barnen utan på själva samspelet men det är även viktigt för mig och för studien att barnens eget perspektiv på tillvaron i skolan åskådliggörs. Därför intervjuade jag barnen individuellt i slutet av förra terminen.

För att ytterligare fånga barnens egna upplevelser av vardagen i skolan kommer jag i nästa vecka (v 19) diskutera kamratskapande och skolvardagen med barnen. Tanken är att vi i mindre grupper (4-5 barn per grupp) fritt kommer att prata om tankar och föreställningar om hur det är att vara en kompis. Gruppintervjuerna kommer att ske under skoltid och vara ca 20 minuter per grupp.

Deltagandet är förstås frivilligt och barnen kan närsomhelst avbryta sin medverkan eller välja att inte delta. Jag vill också påminna om att allt insamlat material endast kommer att användas i forskningssammanhang och inte kommer att spridas varken till något av de andra barnen eller vuxna i deras närhet.

Jag kommer under hösten påbörja min analys av materialet och jag kommer att återföra mina resultat till Er under nästa läsår. Om Ni har några frågor eller funderingar är Ni naturligtvis alltid välkomna att kontakta mig via telefon eller e-post.

Med vänlig vårhälsning, Maria Heintz, doktorand i socialt arbete

Uppdragskort från ”Livsviktigt”. Underlag för fokusgruppsdiskussioner

- Idag ska leka med någon som jag inte brukar leka med på rasten
- Idag ska jag visa att jag bryr mig om min kompis
- Idag ska jag säga hej till någon som jag inte brukar hälsa på
- Idag ska jag säga en snäll sak till fyra personer i klassen
- Idag ska jag se till att ingen i klassen är ensam
- Idag ska jag hindra någon från att göra något taskigt

Lund Dissertations in Social Work

1. Svensson, Kerstin (2001) *I stället för fängelse? En studie av vårdande makt, straff och socialt arbete i frivård*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
2. Jönson, Håkan (2001) *Det moderna åldrandet. Pensionärsorganisationernas bilder av äldre 1941-1995*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
3. Habermann, Ulla (2001) *En postmoderne helgen? Om motiver til frivillighed*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
4. Jarhag, Sven (2001) *Planering eller frigörelse? En studie om bemyndigande*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
5. Tops, Dolf (2001) *A society with or without drugs? Continuity and change in drug policies in Sweden and the Netherlands*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
6. Montesino, Norma (2002) *Zigenarfrågan. Intervention och romantik*. Lund: Social- högskolan, Lunds universitet.
7. Nieminen Kristofersson, Tuija (2002) *Krisgrupper och spontant stöd. Om insatser efter branden i Göteborg 1998*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
8. Laanemets, Leili (2002) *Skapandet av feminitet. Om kvinnor i missbrukar- behandling*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet
9. Magnusson, Jan (2002) *Ny situation - ny organisation. Gatutidningen Situation Sthlm 1995-2000*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
10. Johnsson, Eva (2002) *Självordsförsök bland narkotikamissbrukare*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
11. Skytte, Marianne (2002) *Anbringelse af etniske minoritetsbørn. Om socialarbejderes vurderinger og handlinger*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.

12. Trulsson, Karin (2003) *Konturer av ett kvinnligt fält. Om missbrukande kvinnors möte i familjeliv och behandling*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
13. Bangura Arvidsson, Maria (2003) *Ifrågasatta fäder. Olika bilder av fäder till socialt utsatta barn*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
14. Jönsson, Leif R. (2003) *Arbetslöshet, ekonomi och skam. Om att vara arbetslös i dagens Sverige*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
15. Ingvad, Bengt (2003) *Omsorg och relationer. Om det känslomässiga samspelet i hemtjänsten*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
16. Hedblom, Agneta (2004) *Aktiveringspolitikens Janusansikte. En studie av differentiering, inklusion och marginalisering*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
17. Blomberg, Staffan (2004) *Specialiserad biståndshandläggning inom den kommunala äldreomsorgen. Genomförandet av en organisationsreform och dess praktik*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
18. Granér, Rolf (2004) *Patrullerande polisens yrkeskultur*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
19. Giertz, Anders (2004) *Making the Poor Work. Social Assistance and Activation Programs in Sweden*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
20. Hjort, Torbjörn (2004) *Nödvändighetens pris. Konsumtion och knapphet bland barnfamiljer*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
21. Wolmesjö, Maria (2005) *Ledningsfunktion i omvandling. Om förändringar av yrkesrollen för första linjens chefer inom den kommunala äldre- och handikappomsorgen*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
22. Hjortsjö, Maria (2005) *Med samarbete i sikte. Om samordnade insatser och samlokaliserade familjecentraler*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
23. Elvhage, Gudrun (2006) *Projekt som retorik och praktik. Om utvecklingsarbetet på särskilda ungdomshem*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
24. Olsson, Martin (2007) *Unga vuxna med en historia av uppförandestörning. En långtidsuppföljning med ett salutogent och ekologiskt perspektiv*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
25. Panican, Alexandru (2007) *Rättighet och Rättvisa. Användbarheten av rättighet och rättvisa i sociala projekt*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.

26. Raunkiær, Mette (2007) *At være døende hjemme. Hverdagsliv och idealer*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
27. Ulmestig, Rickard (2007) *På gränsen till fattigvård. En studie om arbetsmarknadspolitik och socialbidrag*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
28. Liedgren Dobronravoff, Pernilla (2007) *Att bli, att vara och att ha varit. Om ingångar i och utgångar ur Jehovas vittnen*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
29. Ponnert, Lina (2007) *Mellan klient och rättsystem. Tvångsvård av barn och unga ur socialsekreterares perspektiv*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
30. Gassne, Jan (2008) *Salutogenes, Kasam och socionomer*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
31. Righard, Erica (2008) *The welfare mobility dilemma. Transnational strategies and national structuring at crossroads*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
32. Larsson, Monica (2008) *Att förverkliga rättigheter genom personlig assistans*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
33. Martinell Barfoed, Elizabeth (2008) *Berättelser om adoption*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
34. Olsson, Tina (2009) *Crossing the quality chasm? The short-term effectiveness and efficiency of MST in Sweden: An example of evidence-based practice applied to social work*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
35. Nielsen, Tabitha Wright (2009) *Viljen til at frigøre. En undersøgelse af empowerment i praksis*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
36. Bohlin, Ulla (2009) *Habilitering i fokus. En människobehandlande organisation och dess utmaningar*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
37. Kyhle Westermarck, Pia (2009) *MTFC – en intervention för ungdomar med beteendeproblem*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
38. Angelin, Anna (2009) *Den dubbla vanmaktens logik. En studie om långvarig arbetslöshet och socialbidragstagande bland unga vuxna*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
39. Linde, Stig (2010) *Församlingen i granskningssamhället*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
40. Rosén, Annika (2010) *Är detta seriöst? En studie av anhöriginvandring till Sverige*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.

41. Hollertz, Katarina (2010) *Problemen förgår, lösningarna består. Organisering av kommunala insatser för unga arbetslösa med försörjningsproblem*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
42. Egard, Hanna (2011) *Personlig assistans i praktiken. Beredskap, initiativ och vänskaplighet*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
43. Andrée Löfholm, Cecilia (2011) *Multisystemisk terapi i Sverige – evidensbaserad metod i nytt sammanhang*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
44. Werner, Erika (2012) *Trygg, sviken eller osäker. Tankar och förberedelser inför pensioneringen*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
45. Ebsen, Frank (2012) *Udsat til børneforsorg. Om etablering af familiepleje, børneanstalter og indsats i hjemmet for udsatte børn i Danmark*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
46. Söderberg, Maria (2014) *Hänsynstagandets paradoxer. Om äldre, närstående och biståndshandläggare vid flytt till särskilt boende*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
47. Eriksson, Erik (2015) *Sanktionerat motstånd. Brukarinflytande som fenomen och praktik*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
48. Jägervi, Lotta (2016) *Villiga stödjare och motvilliga offer. Självpresentation och identitetsskapande hos stödjare och brottsoffer*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
49. Ritenius Manjer, Åsa (2017) *Det motsägelsefulla beslutet. Om kvinnors syn på och erfarenheter av mammografiscreening*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
50. Helmersson, Sara (2017) *Mellan systerskap och behandling. Omförhandlingar inom ett förändrat stödfält för våldsutsatta kvinnor*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
51. Nordling, Vanna (2017) *Destabilising Citizenship Practices? Social work and undocumented migrants in Sweden*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
52. Thell, Nataliya (2018) *Public Talk on Personal Troubles. A study on interaction in radio counselling*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
53. Heintz, Maria (2018). *"Alla är ju med alla..." Kamratskapande gruppinteraktioner i skolan*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.