

INNEHÅLL

Gästredaktör för numret **2**

Camilla Rindstedt:

Etnografi och barndom – introduktion **3**

Karin Norman:

Barn i antropologin – perspektiv och reflektioner **7**

Ann-Carita Evaldsson:

Mobbning som interaktionell praktik. Moraliska överträdelser och flickors kamratgrupsinteraktion **26**

Camilla Rindstedt:

'Illness stories'. Berättelser av en tonårsflicka vid ett barnonkologiskt centrum **43**

Rickard Jonsson & Tommaso M. Milani:

Vad är det för fel på Rinkeby? Offentliga och lokala föreställningar om standardspråk och förortsslang **59**

Loyal Kassielias Wiltgren:

STOLT! Regeln om att försvara sin bakgrund **76**

Björn Sjöblom:

Den spelande forskaren. Att närma sig ett fält genom praktisk domänkunskap **89**

Gästredaktören



Camilla Rindstedt är forskare och universitetslektor i barn- och ungdomsvetenskap (BUV) vid Stockholms universitet. Hennes forskning har varit inriktad mot barns lek- och sociala samspel med syskon, andra barn och vuxna, teoretiskt analyserat ur ett språksochsocialiseringsperspektiv. De mest centrala delarna av hennes forskning baseras på två stora fältarbeten i helt skilda miljöer: (i) syskonsamspel och förälder barnsamspel i hemmet i Ecuador, (ii) en omvårdnads och hälsokontext (cancerklinik för barn).

Camillas främsta forskningsområden är: barnperspektiv, informellt lärande, barnpassning, kamratkultur, barns lek och arbete, interaktion mellan professionella (och familjer) och barnens plats i dessa interaktioner. Vidare är hon även intresserad av språkanvändning och språkskifte.

Under den period som Camilla varit verksam vid BUV-institutionen har hon förutom att bedriva ett antal forskningsprojekt (finansierade av Barncancerfonden) även undervisat på alla nivåer både på grund- och avancerad nivå (inklusive forskarutbildningen). Framför allt har hon varit involverad och varit kursansvarig för ett flertal kurser på Masterprogrammet i barnets bästa och mänskliga rättigheter, men även varit kursansvarig och examinator för andra BUV-kurser.

Senaste publikationer:

Rindstedt, C. (2013) *Barn möter vården*. Lund: Studentlitteratur.

Rindstedt, C. (2013) Children's strategies to handle cancer: A video ethnography of imaginal coping. *Child: Care, Health & Development*. Tillgänglig online <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cch.12064/pdf>

Rindstedt, C. & Aronsson, K. (2012) Children's intent participation in a pediatric community of practice. *Mind, Culture, & Activity* 19, 325-341.

E-post: camilla.rindstedt@buv.su.se

Etnografi och barndom – introduktion

Det nummer av *Locus* som du nu håller i din hand har ett genomgående tema: etnografi och barndom. Det är ett fullspäckt nummer med hela sex olika bidrag. Dessa bidrag är alla skrivna av forskare som använder sig av etnografisk metod i sin forskning med barn och ungdomar. I denna inledning ska jag mycket kort presentera dessa bidrag. Men först några inledande ord om etnografi och barndom som alltså är temat för detta temanummer.

Det finns samhällsvetenskapliga barn- och barndomsforskare som idag anser att etnografi är en speciellt användbar metodologi för att studera barndom. Vissa menar att det är en av de främsta vetenskapliga metoderna för att studera barndom och för att utforska barns sociala

världar. Det ger barn en mer direkt röst och synligt deltagande i data, vilket vanligtvis inte är möjligt genom experiment eller enkäter (Prout & James, 1990). Bland annat är det forskare som arbetar inom ett paradigm som kommit att kallas barndomssociologi som har denna ståndpunkt. Dessa forskare (t ex James, 2001) menar att det inte minst just är genom användandet av etnografi som forskningsmetod som det har blivit möjligt att se barn som människor som studeras i sin egen rätt.

Dagens etnografer dyker upp lite överallt och studerar alla sorts människor och alla sorts ämnen. De etnografiska arbeten som utförs med barn och ungdomar handlar i mycket om att utforska barns och ungdomars dagliga liv – fritidssys-

selsättningar, kamratkultur, syskon-skap, lek, vänskap och samspel med sina kamrater eller syskon, deras deltagande i arbete, deras tankar och attityder till hälsa och ohälsa, förskola, skola eller deras språkanvändning. Centralt i många av dessa studier är ett intresse för socialisation.

Etnografi är en forskningsmetod som används inom många olika discipliner, bland annat antropologi, pedagogik, etnologi, sociologi, socialt arbete och psykologi

Etnografi är en användbar metod och i detta temanummer ser vi prov på att data kan komma ur en mängd skilda kontexter, till exempel skolor, internetcaféer och barnsjukhus. Dessa är alla sammanhang eller arenor där vi finner många barn och ungdomar. Datainsamlingen bygger ofta på längre fältarbeten och ett flertal olika insamlingsmetoder har använts i de olika studierna som presenteras här, varav deltagande observation ofta utgör själva kärnan. Det handlar många gånger om att komma nära människor och i detta fall speciellt barnen eller ungdomarna och få dem att känna sig tillräckligt bekväma med forskarens

närvaro för att hon eller han ska kunna få tillstånd att ”hänga” med dem. Andra viktiga datainsamlingsmetoder som använts i dessa studier är informella samtal, intervjuer, videoobservationer och ljudupptagningar.

Etnografi är en forskningsmetod som används inom många olika discipliner bland annat antropologi, pedagogik, etnologi, sociologi, socialt arbete och psykologi för att endast nämna några av dem. Även vid tvärvetenskapliga institutioner såsom den Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet och tema Barn vid Linköpings universitet är det många forskare som använder sig av metoden eller åtminstone delar av den, även om de inte så att säga alltid köper hela paketet. Det finns numera även vad man kanske skulle kunna kalla ”avknoppningar” eller bindestrecks etnografier om man så vill inom etnografisk forskning som till exempel video-etnografi, mikro-etnografi, klassrums-etnografi, medie-etnografi och det kanske senaste tillskottet, sjukhus-etnografi.

Etnografi är en användbar metod som har omkring 100 år på nacken. Det är inom antropologin som man hittar de tidigaste exemplen på etnografiska arbeten med barn. En pionjär som ni säkert redan väl känner till (och som även Karin Norman nämner i sin artikel) var den amerikanska antropologen Margret Mead som gjorde sina tidigaste observationer på 1920-talet och som var en av

de första att ta barn och ungdomar på allvar. Dessa arbeten följdes av senare etnografer som också beskrev barndom på olika håll i världen och speciellt i icke-västerländska samhällen – en del av dem kritiserade utvecklingsteorier, medan andra var influerade av exempelvis psykoanalytiska teorier. Dessa tidiga beskrivningar gav redan då prov på den stora potential etnografi har för att studera barn. Men de artikulerade inte barns egna perspektiv såsom görs i mycket av dagens forskning. Detta till trots så finns det med andra ord en lång tradition inom antropologin av att studera barn och ungdomar, även om det såsom påpekats av Heather Montgomery (2009) fortfarande finns luckor i forskningen.

Nedan följer en kort presentation av de olika bidragen i detta temnummer.

Titeln på Karin Normans artikel är: ”Barn i antropologin: perspektiv och reflektioner”. Precis som titeln anger handlar den om hur barn och barndom studerats och gestaltats inom antropologin. I första delen av artikeln ger författaren en historisk tillbakablick över ämnets utveckling och även hur olika nationella traditioner skilt sig åt. Författaren lyfter till exempel fram att socialisationsperspektivet (”hur barn lär sig roller och färdigheter, kunskaper och normer”) tidigt var ett viktigt tema inom studier om barn och barndom, men hur det senare även kom att diskuteras och ifrågasättas. Ett antal intressanta generella teoretiska

och metodologiska frågor belyses i texten. I andra delen av artikeln ges ett flertal empiriska exempel på hur olika teman – bestraffning och sömn – kan förstås och belysas ur ett antropologiskt perspektiv.

Det andra bidraget har titeln: ”Mobbning som interaktionell praktik: Moraliska överträdelser och flickors kamratgruppsinteraktion” och är skrivet av Ann-Carita Evalds-son. Artikel baseras på ett års etnografiskt fältarbete i en skola belägen i en mångkulturell förort. Etnografi används här i kombination med videoinspelningar av barns vardagliga interaktion i kamratgruppen. I fokus i studien är en flickgrupp som går på mellanstadiet och som har pekats ut av mobbningsteamet på skolan för att de mobbat en av medlemmarna i gruppen. Läsaren får ta del av en inspelad skvallerepisod som studeras ingående och i detalj.

Den tredje artikeln är skriven av Camilla Rindstedt och har titeln ”’Illness stories’: berättelser av en tonårsflicka vid ett barnonkologiskt centrum”. Studien är baserad på ett längre videoetnografiskt fältarbete vid ett barnonkologiskt centrum på ett svenskt barnsjukhus. Artikeln bygger på kollektioner av så kallade sjukdomsberättelser, alltså transkriberade inspelade sekvenser där Katarina (en tonårstjej med leukemi) själv berättar om sin sjukdomssituation. Det rör sig om spontant förekommande historieberättande snarare än av forskaren initierade samtal. Men som diskuteras och visas i artikeln

är narrationerna ofta samproducerade, i detta fall av Katarina, hennes föräldrar och sjukvårdspersonalen (läkare och sköterskor). I de fem berättelserna som presenteras i artikeln positionerar Katarina sig som en tonåring med aktörsskap. Hon presenterar sig själv för andra (och för sig själv) som en idrottstjej som ser cancersjukdomen som en kamp eller en tävling.

Rickard Jonssons och Tommaso M. Milanis artikel har titeln: "Vad är det för fel på Rinkeby? Offentliga och lokala föreställningar om standardspråk och förortsslang". Här lyfter författarna fram en mycket mer komplex bild av flerspråkiga ungas språkanvändning än den gängse bilden. Genom att använda eller inte använda sig av "rinkebysvenska" eller "förortsslang" kan de ungdomar i multietniska miljöer som får komma till tals i studien (och vars samtal vi får utdrag ur) göra en rad olika saker, såsom att till exempel skämta med varandra, knyta vänskapsband eller "förhålla sig till etniska hierarkier och en normerande svenskhet". Denna svenskhet ser ungdomarna ömsom anledning att tillhöra och ömsom att distansera sig från.

Titeln på Loyal Kassielias Wilt-

grens artikel är: "STOLT! Regeln om att försvara sin bakgrund". Detta är en träffande titel då bidraget handlar om hur ungdomar i två högstadielklasser i en förort till Stockholm tränar varandra i att uttrycka stolthet över sitt ursprung, vilket skapar en gemenskap om att vara någon: 'Man ska inte spela svensk'. Artikeln handlar bland annat om hur elever tilltalar varandra och målet är att få en reaktion från andra deltagare i samtalet. Både tjejer och killar utmanar varandra på olika mer eller mindre provocerande sätt och "tränar" så att säga varandra i att uttrycka stolthet över sitt ursprung.

Björn Sjöbloms bidrag har titeln "Den spelande forskaren: Att närma sig ett fält genom praktisk domänkunskap" och handlar om hans egna erfarenheter av att samla in interaktionsdata i tekniskt komplexa miljöer. Artikeln bygger på ett större videoetnografiskt fältarbete som han utförde på internetcaféer, där barn och ungdomar umgås både i och kring de spel som de spelar. Björn diskuterar bland annat vikten av domänkunskaper, delvis för att skapa förtroende bland deltagarna, men även för att förstå deltagarnas handlingar.

Barn i antropologin – perspektiv och reflektioner

Vad menar vi med barn? Hur ska en barndom vara? Hur ser det ut i olika samhällen? Varför studerar

vi barn? Sådana frågor har på olika sätt präglat antropologins förhållning till forskning om barn och hur de formas. I denna artikel ger jag en kortfattad bakgrund till antropologin och hur barn och barndom studerats och gestaltats inom ämnet, vilka perspektiv det präglats av. Detta berör också generella teoretiska och metodologiska frågor. Slutligen lyfter jag fram ett par empiriska exempel som problematiserar temat sociala och kulturella variationer och hur de kan

tolkas. Några av dessa exempel har presenterats tidigare, i föredrag och artiklar (se t.ex. Norman 1991, 1996, 2012). Dessa exempel tar upp

”Eftersom människor – vuxna och barn – aldrig riktigt förstår och uppskattar varandra och eftersom barn kan missförstå även de mest godhjärtade motiv, tror jag att alla socialiserare (eng. socializers) överallt i världen leker med elden, och vi blir alla brända på ett eller annat sätt” (Briggs, 1998, sid. 242, not 6).

frågan om bestraffningar av barn, och om barns sömn – två helt skilda teman som på olika sätt är återkommande både i våra vardagliga liv och i antaganden och debatter om barns behov och barns bästa.

Vi vet att barns sociala liv varierar både i vårt eget samhälle och på andra håll i världen. Ändå kan det vara svårt att riktigt få grepp om dessa variationer, hur de ska förstås. Vi tenderar att tänka oss att barn i grunden är relativt lika, har i stort sett samma slags behov, och att det främst är åldern som blir avgörande för variationer. Vi kan med andra ord tendera att uppfatta barn som mer naturliga än vuxna. Men att vara barn är inte något naturtillstånd. Barn går inte att skilja ut från ett socialt och kulturellt sammanhang. Samtidigt tycks frågor om 'barn' lätt reduceras till moraliska problem, både vad gäller barns beteenden och hur de ska uppfostras, och om barns rätt till en 'barndom'. I detta sistnämnda, barndomen, ligger antaganden om lycka, lek, trygghet, frihet, individualitet – en bild av barndom och av vad en individ, en person, är som knappast är universell. På det sättet är FNs konvention om barns rättigheter ett problematiskt dokument. Tanken om barns rättigheter täcker flera områden som egentligen står i ett komplicerat och motsägelsefullt förhållande till det politiska och historiska och kulturella sammanhang människor lever i och till den vardagliga sociala praktiken. Det finns inget entydigt sätt att vara social och kulturell, inga givna föreställningar om innebörden av att vara människor, därmed finns det inte heller något entydigt sätt att vara barn. Detta innebär inte att det sociala livet och de föreställningar människor



Karin Norman är professor och universitetslektor i socialantropologi vid Stockholms universitet. Hennes främsta och övergripande forskningsteman har rört socialisationsprocesser och barndom och transformationer av familj och släktskapsrelationer. Bland hennes publikationer märks *Kulturella föreställningar om barn, ett socialantropologiskt perspektiv* (1996), en bok som länge använts på olika kurser om barn. Vidare "Young girls dressing: Experiences of exile and memories of home among Kosovo Albanian refugees in Sweden" (1997), "The workings of uncertainty: Interrogating cases on refugees in Sweden" (2005), liksom bidraget "Svärmor, hus och pengar: Kosovoalbaners släktskapsrelationer i ett transnationellt perspektiv" i *Globala familjer, transnationell migration och släktskap*, redigerad av M. Eastmond och L. Åkesson, 2007.

har om det bara är slumpmässiga och oanalyserbara. De teorier man använder sig av bygger på antagandet att socialt liv har mening, människor tillskriver sina handlingar och sina relationer mening, det finns en inneboende kulturell 'logik', eller rationalitet om man så vill, i hur människor uppfattar och handskas med sin verklighet. Detta utesluter inte motsättningar, motsägelser och konflikter, väl att märka.

Detta gäller också barn som begrepp och föreställning, vilket innebär att barn inte kan reduceras till en enhetlig kategori med givna egenskaper. Visserligen är biologisk omognad universell, liksom människans åldrande överhuvudtaget och detta är förstås inte ointressant eller oviktigt. Men det vi i vår vardag antingen kan fascineras av eller ha problem med att förstå, och ibland acceptera när vi jämför oss med andra och konfronteras med förhållanden som är okända, är våra olikheter. Men vad olikhet är och hur det värderas, vad man uppfattar som likt eller olik är beroende av det sociala och kulturella sammanhang där man rör sig. Det kan kanske tyckas självklart, men sambanden är oerhört svåra att upptäcka i sina detaljer, där livets alla skiftningar sker, just där man själv befinner sig.

En bärande tanke för antropologin är att människor inte bara formas av den värld de lever i utan själva också formar den. Det betyder att det finns ett komplext samband mellan sociala, politiska och

ekonomiska processer, kulturella föreställningar och personlig erfarenhet. Genom sin utarbetade metod strävar antropologin att fånga dessa samband. I praktiken innebär det att antropologer måste hålla sig nära människors verklighet genom att delta i den. Det är det vi nu ska titta lite närmare på, antropologins metodologiska frågor.

Vad kan antropologin tillföra?

Antropologer ägnar sig åt att studera det sociala livets organisation och variationsrikedom i en strävan att bidra till kunskapen om människans villkor. Traditionellt har ämnet främst inriktats på icke-västerländska samhällssystem, förankrat i upptäcktsresandets och kolonialismens historia som det är. Sedan flera decennier har det blivit mer och mer angeläget för antropologer att också bidra till att fördjupa kunskapen om europeiska eller västerländska samhällen (nog så exotiska ur ett globalt perspektiv), vilket tvingar fram en skärpning av den jämförande ansatsen och visar en mer tydlig medvetenhet om globala processer. Antropologin har på det sättet blivit en än mer uttrycklig kulturkritisk verksamhet.

Antropologin handlar då om att tolka och jämföra sociala och kulturella variationer och göra dem begripliga sinsemellan. Det är ett slags översättningsarbete, att göra det främmande bekant och det bekanta främmande, som många antropologer genom åren understrukit i olika

metodologiska beskrivningar. Detta är ett sätt att motverka etnocentrism, att kritiskt granska det vi själva tar för givet, det vi uppfattar som 'naturligt'. "Således vilar antropologin på en idé om kulturell relativism, som är inskriven i antropologisk teori och som är i sig en produkt av variationer som som existerar i världen" (Melhuus, 2002, sid.73). För att komma åt och förstå denna kulturella och sociala variationsrikedom växte det tidigt fram den metod som kallas deltagande observation och det långvariga fältarbetet.

Under en längre tid, oftast ett år eller mer, också med kortare återbesök under flera års tid, lever antropologen nära de människor hon eller han studerar, lyssnar på deras utsagor, ser vad de gör och hur de relaterar till varandra i olika situationer, deltar själv så gott det går och på sätt som blir acceptabelt i den specifika sociala miljön. Det antropologiska fältarbetet är en läroprocess, "...lära sig (genom att göra, att observera och genom att prata) alla de vardagliga och offentliga smådetaljerna" (ibid.; jfr Davies, 2012). Men det finns alltid begränsningar och svårigheter med deltagande, man kan aldrig lära sig allt, man kan aldrig bli som de man studerar, man är alltid en utomstående även om nära band kan knytas med olika personer. Man är den som studerar och skriver om vad andra gör. Hur en studie praktiskt utformas sammanhänger med platsen för studien, färgat av det problemområde man främst är

inriktad på. Studerar man en liten by eller en storstadsförort eller arbetsvillkoren på en fabrik eller ett kontor, eller en skola, tar sig deltagandet olika former. Antropologens ålder, kön, sociala och ekonomiska position får också betydelse för hur fältarbetet utvecklas. Allt detta gör att antropologen måste ständigt reflektera över sina relationer med dem hon studerar. Vilken betydelse får det om jag pratar med och deltar i olika aktiviteter om jag är kvinna, ung, gammal, svensk, akademiker, välbeställd, osv i förhållande till de olika deltagarna? För att förstå dynamiken, uttröna hur handlingar och utsagor skiljer sig åt, hur människor talar om sin situation, hur de kanske säger en sak och gör en annan måste man träffa samma människor flera gånger, i olika situationer. Det kanske säger sig självt att man aldrig kan få en slutgiltig, total kunskap – det blir alltid fragment, det man talar om som 'partiell kunskap'. Och det ställer förstås frågan om objektivitet och subjektivitet liksom etiska frågor i en särskild dager. För att delvis komma åt detta får detaljbeskrivningar utifrån det insamlade materialet, det vi kallar etnografien, en viktig plats, liksom de metodologiska diskussionerna. Det ger läsaren möjlighet att i viss mån se vad analysen baseras på, hur materialet samlats in. Eftersom 'verkligheten' förändras, olika världar ser mycket olika ut blir det också nödvändigt att antropologer reflekterar över och utvecklar sina metoder. Principen om

långvarigt fältarbete 'på plats' – hur än den platsen ser ut och utformas – och deltagande observation står fast men hur det utformas i praktiken kan variera ganska mycket.

Barn i antropologisk forskning

Studier om barn, barndom och socialisation var tidigt ett viktigt tema inom antropologin. Men antropologin har utvecklats olika mellan skilda nationella traditioner, liksom mellan de mer inflytelserika brittiska, nordamerikanska och franska traditionerna, vilket också inverkat på hur studier av barn utformats, vilka frågor man ställt och vilken vikt man gett sådana studier. Antropologins varierande, eller ibland brist på, intresse för barn och barndom har inte varit opåverkat av de teoretiska debatterna inom de övriga samhällsvetenskapliga disciplinerna. Inte heller står temat utanför de sociala och politiska frågor och värderingar som format och formar antropologers vardagliga verklighet.

De tidigaste studierna var behäftade med en evolutionistisk och rasistisk barlast. Genom studier av barn tänkte man att det var den vägen man kunde förstå människan generellt, människans och samhällens utveckling. Barn representerade det första steget i en given utvecklingskedja. Att studera barn, i synnerhet deras lekar, var som att få inblick i mänsklighetens utveckling. Barn och 'primitiva folk' ansågs motsvara varandra, stå på samma utvecklingsnivå. Men under mellankrigstiden tog

den strukturfunktionalistiska kritiken av evolutionismens förenklade utvecklings- och historiesyn över och samhällen studerades mer i sin egen rätt. Många av antropologins monografier innehöll detaljerade etnografiska beskrivningar av villkoren för barns uppväxt och inläring. Det var teoretiskt rimligt att inkludera beskrivningar av barn i analyserna, de var delar av samhället, ett uppväxande släkte, mottagare av kulturell kunskap och social färdighet nödvändiga för att upprätthålla den sociala ordningen och kontinuiteten. Detta socialisationsorienterade perspektiv, hur barn 'lär sig roller och färdigheter, kunskaper och normer', har varit huvudstråket i mycket av antropologin om barn. Men de teoretiska premisserna har förändrats, den förenklade strukturfunktionalistiska modellen, som i och för sig gav upphov till de värdefulla detaljerade etnografiska beskrivningarna, har krackelerat och gett vika för mer konfliktorienterade, sammansatta och diversifierade teoretiska analyser. De allomfattande modellernas tid är förbi.

En av de första antropologer som inriktade sig på barn och uppväxt var den amerikanska antropologen Margaret Mead. Redan på 1920-talet gav sig Mead iväg till Melanesien, Samoa, för att studera barn och unga och hur de socialiseras (1928, 1930). Hon ville motbevisa den universalistiska, biologiska determinism som präglade allmänna diskussioner i USA om barns och ungdomars ut-

veckling. Hennes fokus låg på hur barn formades till mogna medlemmar i samhället och hur de kom att besitta den repertoar av färdigheter som 'av samhället' ansågs kulturellt nödvändiga. Detta fokus handlade främst om de värde- och kunskapsmässiga och ibland psykologiska aspekterna av att växa upp, vilket var ett viktigt inslag i den amerikanska kulturanthropologin.

Psykologi och psykoanalys har generellt haft ett större teoretiskt inflytande på det amerikanska intresset för barn och socialisation, än inom brittisk antropologi, om man nu håller sig till dessa centrala nationella traditioner. Även om en del av de tidiga brittiska antropologerna var engagerade i psykologiska frågeställningar föll det i stort sett bort efter andra världskriget, också vad gäller socialisation. "Det tycktes dem vara för mycket prat om avvänjning, om att linda och om pottråning, och för lite om ekonomiska aktiviteter, social struktur och sociala roller" (Richards, 1970, sid. 5) – det senare som vi allmänt har lärt oss känna igen som ett särskilt brittiskt förhållningssätt.

Förutom den mer psykologiskt orienterade amerikanska antropologin har flera studier av barn haft en sociolingvistisk orientering, och särskilt de senaste decennierna har ett antal detaljerade arbeten växt fram (t ex Goodwin, 1990, Heath, 1983, Schieffelin, 1990, Schieffelin och Ochs, 1986). Men andra aspekter på barns tillvaro har ändå stu-

derats och problematiserats under senare år, särskilt studier om barn och deras arbetssituation som har kommit att engagera flera antropologer (jfr Nieuwenhuys, 1996, Reynolds, 1991, Solberg, 1990), och då främst i förhållande till det slags arbete som är "begränsat av hierarkier grundade i släktskap, ålder och genus" (Nieuwenhuys, 1996, sid. 242). Lek och utbildning har länge varit centrala teman inom antropologiska studier av barn och på senare år har detta problematiserats i förhållande till mer övergripande sociala förhållanden och politiska ideologier (se t.ex Schwartzman 1978, Briggs 1998, Goldman 1998, Chin 1999, 2001). Socialisation utifrån frågor om utbildning och nationella ideologier har engagerat flera antropologer (jfr Handelman 1990, Bledsoe 1993, Field 1995, Lidén 1999, Norman 1991, 1993, Reed-Danahay 1996).

Intresset för socialisation bör man förstå i relation till hur barn och barndom har uppfattats i de moderna kapitalistiska västerländska samhällena och den debatt som pågått om vad som är universellt, dvs. 'naturligt', och vad som är specifikt, dvs. 'kulturellt' hos människan. Något som ju också har haft stor betydelse för utformandet av FNs Barnkonvention. Det handlar om "den eviga frågan om barns barndom formas främst av naturen eller av miljön (nature or nurture) eller är en produkt av båda?" (James, 1993, sid. 80, jfr diskussion i Hecht, 1998). Den tidiga amerikanska inriktningen

mot kultur och psykologi var särskilt angelägen om att visa kulturens makt över naturen (biologin), så som Margaret Mead, men det ledde ändå inte till en teoretiskt genomarbetad syn på barn som reflexiva subjekt, utan 'kulturen' fick en mer determinerande innebörd.

Socialisation kan bli en begränsande inriktning om man främst ser det som ett slags färdighetsprocess, vilket också tenderar att reifiera en åtskillnad mellan 'individ' och 'samhälle', istället för att se socialisation som en tolkningsprocess i en värld av sociala relationer och praktiker. Sedan 1970-talet har socialisationsperspektivet diskuterats och ifrågasatts (Hardman, 1973, Schildkrout, 1978, Tonkin, 1982). Och särskilt sedan 1980-90-talet har flera antropologer och etnografiskt orienterade sociologer framhävt vikten av att studera just barns egna sätt att uppfatta sig själva och andra, deras relationer med varandra och inte bara med vuxna (Corsaro och Miller, 1992, James och Prout, 1990, Thorne, 1993). Det handlar inte bara om att barn socialiseras utan om hur de erfar och handskas med denna process. Detta är också en uppfordran, som inte enbart rör sig om att ge 'en röst åt en osynliggjord grupp' utan också om att bidra till utvecklandet av social teori, öppnandet mot en djupare analys av sociala och kulturella processer. "En bättre conceptualisering och analys of vardagslivets sfärer innebär inte bara att fylla en lucka i den samtida

kunskapen: det implicerar också en ny conceptualisering av relationen mellan samhällens så kallat marginala och centrala sfärer" (Gullestad, 1988, sid. 52).

Socialisation och olika teoretiska diskussioner om hur man 'blir en social person', hur man tillägnar sig den lokala kulturen, har också varit ett dominerande fokus inom sentida antropologisk forskning om barn, men då med en mer kulturkritisk och reflexiv hållning till inläringens komplexitet än tidigare. Det har ändå inneburit ett visst problematiserande av barns egna erfarenheter, hur de 'arbetar' med och genom kulturen. Därigenom tillskrivs barn subjektivitet och agens, vilket ger teoretiskt utrymme för analyser av förändring och variation, men också kontinuitet (jfr Toren, 1999). Jean Briggs arbeten om Inuit och hur barn tillägnar sig och kämpar med 'inuitkultur' med alla de motsägelser och konflikter det inrymmer är ett viktigt exempel på hur barn lär sig att tolka och handskas med de kulturella budskap de konfronteras med (1998).

Inom antropologin (liksom andra samhällsdiscipliner) har det alltså skett ett teoretiskt ifrågasättande av synen på barn som passiva mottagare av vuxnas handlingar eller som representanter för olika utvecklingsstadier. Nu inleds de allra flesta studier om barn med att understryka att barn aktivt skapar sin sociala värld och att 'barndom' är en social (eller kulturell) konstruktion, och inte ett

givet tillstånd (jfr James and Prout, 1990, James, Jenks och Prout 1998). Barndom är då en institution som fått en särskild innebörd och ställning i det moderna, västerländska samhället. Ett sådant synsätt får onekligen teoretiska och metodologiska konsekvenser. Det betyder att antaganden om barns behov, barns utveckling, barns förmågor, barns sysslor, osv inte kan tas för givna; att vardagen rycker fram i den teoretiska diskussionen om det sociala livet och människans villkor. Det innebär också att man inte kan utgå från att barns föreställningar är ett odifferenierat återgivande av vuxnas idéer.

Kontroll av barn och den besvärliga frågan om bestraffning och våld

Vissa inslag i barns tillvaro blir oftare föremål för olika slags studier eller debatter än andra. Vilka förhållanden vi uppmärksammar och vilka frågor vi ställer har samband med den tid och den plats, det slags samhälle vi lever i. Under senare år har ett särskilt intresse i olika slags rapporteringar om barn gällt våld mot barn och unga, sexuella övergrepp, och så kallade beteendestörningar rubricerade i termer av diagnoser – ADHD, autism, depressioner, också ätstörningar, sömnsvårigheter. Här döljer sig vissa dominanta antaganden om 'normalitet', om 'bra uppväxt', om distinktionen mellan 'barn' och 'vuxen', om 'familj' och 'samhälle'.

Antropologin präglas generellt av en kulturrelativistisk hållning. Tanken är att kulturella föreställningar

och sociala förhållanden måste förstås utifrån den specifika kontext där de förekommer, dvs utifrån aktörernas egna erfarenheter och perspektiv – så som antropologen tolkar det. Det är detta tolkningsarbete som också blir föremål för kritisk granskning när det omvandlas till text. Det är alltså fråga om en metodologisk relativism, som ändå inte avsäger sig anspråk på vissa teoretiska generaliseringar (jfr Davies 2007). Däremot kan det bli betydligt besvärligare med moralisk relativism, att i vissa situationer finna en rimlig balans mellan ens egna kulturella värderingar och de föreställningar och handlingar som människor man studerar omfattar.

I en genomgång av hur barn och barndom har studerats inom antropologin sedan ämnets begynnelse tar författaren, Heather Montgomery, upp ett intressant resonemang om kulturrelativism och barns liv och hur de uppfostas, inte minst i förhållande till frågan om bestraffningar och övergrepp (2009). Många antropologer har uppmärksammat olika former av disciplinering och bestraffning av barn i sina studier av socialisation och tenderat att ta med det som ett mer eller mindre oproblemiskt inslag, påpekar hon. I och med att fysiska bestraffningar ifrågasatts på många håll eller rentav förbjudits, som i Sverige, blir beskrivningar av sådana bestraffningar på andra håll i världen mer laddade.

I Sverige kom en lag mot skolan 1958 och 1966 togs alla formu-

leringar om föräldrars rätt att aga sina barn ur föräldrabalken, men inget direkt förbud mot aga skrevs in i lagtexten förrän 1979 (6 kap 1 § föräldrabalken. Se "Aldrig våld – 30 år av svensk lagstiftning mot aga", utgiven av Regeringskansliet och Rädda Barnen 2009: www.government.se). Samtidigt har barnmisshandel och övergrepp mot barn blivit en alltmer uppmärksammas angelägenhet, och ett återkommande tema i den mediala rapporteringen, vilket också sammanhänger med att tanken om barns rättigheter blir alltmer spridd och befäst. Detta har ofrånkomligen inneburit att diskussioner om disciplinering kopplas till frågan om barns rättigheter (jfr Montgomery 2009: 172).

Bestraffning är inte i sig ett entydigt fenomen och dess plats i uppfostringspraktiker och ideologier om uppfostran varierar över tid, mellan samhällen liksom mellan individer. Generellt sett utövar vuxna någon form av kontroll och makt över sina barn, men i vilken utsträckning och på vilket sätt de försöker reglera sina barns beteenden och tankar varierar i relation till det sociala, politiska och kulturella sammanhanget. Det som utomstående kan tycka ser ut som misshandel kan inom den sociala och kulturella kontext där det förekommer uppfattas av människorna själva som någonting naturligt, givet, nödvändigt. För barn själva kan det vara en svårare ekvation att lösa, att kunna se nödvändigheten i det hela. Samtidigt är det inte en

erfarenhet som ställer dem utanför, det finns ett accepterat sammanhang av samlad erfarenhet att inkluderas i. I alla samhällen, även de där barn disciplineras mycket hårt, finns det gränser som inte får överskridas, där människor reagerar mot den som anses gå för långt. Den generella fråga antropologer konfronteras med är hur man som antropolog under fältarbetet ska ställa sig till uppfostringsmetoder som man själv inte omfattar och tar avstånd ifrån eller rentav tycker är plågsamma och upplever som misshandel? Ska man ingripa och i så fall när och hur? Och vad blir konsekvenserna? Vilken betydelse har det ur den moraliska/etiska synvinkeln om man kan förstå den lokala kulturella meningen som ligger bakom sådan disciplinering?

När antropologer tidigare har studerat barn och socialisationsprocesser, har de, som Montgomery skriver, ofta burit med sig outtalade antaganden om vad som utgör det rätta sättet att uppfostra barn och de har indirekt bejakat fysisk disciplinering – som hon skriver,

"Smisk, stryk, piskning har en lång historia med djupa kulturella rötter i den anglo-amerikanska världen" (ibid. 2009:157). Men inte minst sedan konventionen om barns rättigheter, den feministiska debatten inom ämnet, liksom den kritiska reflexivitetdiskussionen har antropologer blivit mer medvetna om vikten av att studera och förstå barns egna perspektiv. Synen på barn som socialt aktiva medlemmar i ett samhälle och

inte enbart produkter av uppfostran har de senaste par decennierna fått mer påtaglig genomslagskraft.

Det kan vara nödvändigt att försöka bena ut vad olika former av våld mot barn handlar om och hur man därmed kan förstå det som utomstående. Det kan röra sig om olika kulturella praktiker som vissa former av initiationsritualer som innebär att barn måste genomgå fysiska prövningar som kan vara svåra och plågsamma. Detta kan en utomstående uppfatta som misshandel, men i det samhälle där det förekommer är det kulturellt accepterat och ses som ett nödvändigt steg som alla måste genomgå för att bli fullvärdiga samhällsmedlemmar. Det finns, så att säga, en social och emotionell värld som kan ta emot upplevelserna. En helt annan form är den individuella misshandel vissa barn utsätts för och som går emot de kulturella normerna. Därutöver har vi det strukturella våld barn som grupp utsätts för genom fattigdom, hunger, social ojämlikhet, racism, utbredd ohälsa, krig. Detta talas dock sällan om i termer av misshandel eller övergrepp. Istället är man mer upptagen av individers övergrepp (Montgomery 2009: 177). Vi är kanske inte heller så medvetna om hur utomstående ser på våra egna handlingar, att det vi själva tycker är rätt och riktigt till och med kan uppfattas som omänskligt och som övergrepp – t ex att låta barn vara ohövliga, skrikiga i skolan, vägra lyda, att lämna små barn att sova ensamma.

Att skapa ordning

Under ett fältarbete i en mindre ort som jag kallat Linden, några mil utanför Frankfurt am Main i dåvarande Västtyskland, visade det sig att för människorna i Linden var frågan om att bli en 'riktig människa' central för dem, och de återkom ofta i olika diskussioner och samtal med varandra och med mig till frågan om *Erziehung*, (rätt) uppfostran, som det enda sättet att just forma ett barn till en bra, riktig människa. I det sammanhanget framträdde bestraffningar och belöningar som ett sätt att få barn att uppföra sig enligt normen, att förhindra oönskat beteende (se Norman 1991, 1993).

Förvisso, *die Strafe muss sein*, sa Lindenborna, bestraffningar kan man inte undvara, utan dem finns ingen *Ordnung* (ordning). Men däremot borde inte bestraffningar vara meningslösa, dvs att barnet ingenting lär sig av att bestraffas. Ett barn måste lära sig vad det har gjort fel och vad som förväntas av det, straffet måste stå i proportion till förseelsen, då inser barnet att det gjort fel, varit olydigt, lurats, ljugit, t ex. Men vad som är en riktig och rimlig bestraffning är man inte alltid överens om, och vad som är en förseelse är i sig något kulturellt kontextbundet. Den pedagogiska bestraffningen, att kombinera inlärning med disciplinära sanktioner hade en särskild plats och underströk vikten av att förstå den sociala ordning som ska upprätthållas, lära sig att underställa sig 'det rätta'. Lärare och föräldrar var

inte alltid överens om vari den optimala pedagogiska hållningen låg, men man var överens om att barn måste lära sig att ta ansvar för sina handlingar, att lära sig rätt och fel.

Besträffningar uppfattades framför allt som något planerat, uttänkt och som stod i relation till händelsen, man ska inte straffa i blint raseri. Att ge en örfil ansågs inte som besträffning, utan mer som en spontan reaktion på något dumt barnet gjort – *dass der Hand ausrutscht*, att man smäller till, 'det händer alla'. Däremot var hårt stryk mer ovanligt, och uppfattades inte som besträffning utan som överdriven stränghet. Att ofta slå sitt barn är att överskrida gränsen för en ansvarsfull vuxen, det är ett tecken på ens egen svaghet och oförmåga.

Ett barn som svarade fräckt och var uppstudsigt (*frech*) kunde ofta räkna med en örfil, eller mer i linje med besträffning – skickas till sitt rum, förbjudas att delta i ett planerat evenemang och liknande. Genom sin 'fräckhet' tar sig barn friheter i förhållande till vuxna, förnekar deras överordnade position. Men att ljuga var det värsta av allt. Sådant oroväckande och omoraliskt beteende kunde inte tolereras. Föräldrar och lärare var särskilt bekymrade när det framkom att ett barn 'ljugit'. Att ljuga betyder att barnet inte är villigt att ta konsekvenserna av sina handlingar, att i princip skylla ifrån sig, lämpa över skulden på någon annan. Detta beteende måste bestraffas, för att stoppa det i tid. Sådant bestraff-

ning kunde bestå av stryk, men lika gärna av restriktioner i form av förbud att leka med kamrater under en period, att inte få se på TV, att inte få ta del av utlovade nöjen, osv. Att barn var högljudda och busiga ansågs naturligt, det uppfattades som en energi som måste få utlopp. I det avseendet var vuxna ofta tåliga och lät sig inte störas. Urartade det till bråk fick barnen höra att de var själva skuld till händelsen och kunde inte räkna med tröst eller att man accepterade skvaller.

Beröm och belöning är till sin struktur inte så skilda från besträffningens struktur, i varje fall inte den medvetet pedagogiska aspekten av det. Vuxna visade barn uppskattning på olika sätt, inte minst genom att skoja med dem och ge dem sötsaker men det är inte målinriktat, utan som en pågående del i de vardagliga relationerna. Genom mer pedagogiskt orienterat beröm och belöning var tanken att man ska uppnå vissa resultat med ett barn – t ex att det klarar skolarbetet, att det vill lyda och sköta sina uppgifter utan tillsägelser, att det ska vara lyckligt och vilja återgälda den kärlek man gett det. Lärare däremot var ofta angelägna om att uppmana föräldrar att beröma sina barn på ett konstruktivt sätt när de hjälpte dem med läxorna, medan föräldrar snarare lutade åt att ge materiella belöningar i form av sötsaker. Sötsaker intog en central plats i relationen till barn och det var sällan man såg ett barn i sällskap med en vuxen utan 'godis'. Sötsaker

är som en ordlös förmedlare mellan vuxna och barn, och därmed på ett annat plan mellan ordning och oordning. Meningen är att barn ska kunna förstå och självständigt foga sig i den rådande ordningen, samtidigt som det ska utvecklas till en person som 'gör som den vill'. Det motsäggelsefulla i detta är det läroprojekt vuxna och barn på olika sätt lever med och formar till sin del av 'den rådande ordningen'.

Den kulturella konstruktionen av sömn

Vilka kulturella föreställningar omgärdar den till synes naturliga rytmen mellan vakenhet och sömn? Hur ingår sömn i det sociala livet? För att få grepp om dessa frågor måste man vidga perspektivet, gå bortom sömnen, så att säga, och se vilken plats barn har i olika sociala sammanhang, liksom vilka samhällsliga strukturer som bidrar till att forma barn och de relationer de är en del av.

Allmänt tar vi det ofta för givet att spädbarn sover mycket, att de behöver och därmed vill det, men hur mycket och när och på vilket sätt är kanske inte lika givet. Sömnen är något som upptar föräldrar i stor utsträckning och är förhållandevis reglerad, den potioneras ut på ett antal tillfällen per dag, med en så lång natt som möjligt däremellan. De främsta inslagen i uppfattningen om spädbarns sömn tycks då vara antal timmar, regelbundenhet, ligande/horisontell sovställning, still-

het och avskildhet. Men det är inte bara sömn som är reglerad, utan också måltider, olika sysslor, skola, fritid, TV-program – och i pendlingen mellan dessa andra strukturerade aktiviteter ska sömnen infogas. Sömnen blir då liksom ett projekt bland många. Vad slags bild av en individ bygger denna reglering på? Vad kan detta innebära för formandet av en social person? Vissa föreställningar och ideal präglar den moderna, västerländska synen på individen som en unik, autonom varelse som samtidigt genomgår vissa universella utvecklingsfaser under uppväxten. Självständighet och eget ansvar är eftersträfvansvärt, och vi vill ha rätt till ett privatliv, skilt från andras insyn. Samtidigt är det viktigt med social gemenskap och solidaritet. Man kan tänka sig att denna vår kulturella konstruktion av sovanor, våra föreställningar om sömn, har ett samband med dessa strukturer, föreställningar och vardagliga praktiker – som ju också bär på sina inneboende motsättningar och konflikter.

Att sova hos Beng

Om vi då vänder oss till ett helt annat socialt och kulturellt sammanhang, en studie i Västafrika bland en folkgrupp i Elfenbenskusten, Beng. Frågan hur små barn sover bland Beng förutsätter en vidare fråga om vad det innebär att vara spädbarn och växa upp som Beng, vilket antropologen Alma Gottlieb studerat (2004).

Beng lever precis på gränsen mel-

lan den fuktiga skogsregionen i söder och den torra savannregionen i norr. Jordbruk utgör den huvudsakliga försörjningen. Bengs historia är en del av den koloniala och postkoloniala historien och deras ökande fattigdom har, enligt Gottlieb, ett direkt samband med de ekonomiska och politiska intressen som binder regionen till denna historia och den framväxande globala marknaden.

Enligt Beng är de alla reinkarnationer av någon förfader. När någon dör omvandlas själen till en ande, som kommer till den plats där andar lever – och det är en mycket bättre och materiellt rikare plats än hos Beng. När en person återföds i någon annans kropp fortsätter anden samtidigt att leva kvar där i andarnas värld. Det betyder att de levande och de döda finns samtidigt och ingår i varandras dagliga tillvaro – t ex genom drömmen eller genom de droppar man alltid håller ut på marken innan man dricker. Denna föreställningsvärld sammanväver nutid med det förflutna och framtiden, vilket också berör innebörden av minne och kunskap och synen på vad en person är (jfr Einarsdottir 2000). Beng uppfattar det nyfödda barnet som en hel person med en egen vilja, med minne, kunskaper och önskningsar. För Beng är minnet centralt för ett spädbarns tillvaro, minnet av en svunnen tid som också väcker önskningsar och längtan att återvända. Gång på gång kan ett spädbarn vilja lämna det här livet för det goda liv det hade tidigare, därför

måste föräldrarna vidta alla möjliga försiktighetsåtgärder och göra livet fint och gott för att lyckas övertala sitt barn att stanna. Barnadödligheten är också hög.

När det gäller sömn är den allmänna hållningen bland Beng att barnen sover när och var de vill sova och det finns inte mycket mer att säga eller invända om det. Under dagen sover de sporadiskt, vid flera tillfällen, några minuter till någon timme, ibland kan ett barn vara vaknet hela dagen. Bengmödrar är inte upptagna av hur mycket eller litet deras barn sover. De 'lägger' dem inte för att sova eller försöker få dem att sova. De små barnen tillbringar större delen av dagtid på någons rygg, moderns eller något syskons eller kvinnlig ogift släktings. Och där somnar det, i vertikal ställning och nära intill någon annans kropp medan denna rör sig i sitt arbete eller på väg någonstans. Också på natten i huset sover barnet nära, men då liggande intill modern/föräldrarna på en stråmatta (jfr LeVine et al 1996).

Det är bland annat genom den nära kroppsliga och sociala kontakten som ett barn både skyddas och får en känsla av att inte vilja lämna denna världen för andevärlden. Den sociala närheten till andra människor har ett starkt kulturellt värde bland Beng.

Denna specifika sömnritm, detta att överlåta åt barnet att bestämma över sin sömn – givet de begränsningar som det pågående sociala livet innebär – kan man se i förhållande till Bengs kulturella idéer om

reinkarnation, att barnet är till stor del kvar i den andra världen. Ur den synvinkeln är det rimligt att det lilla barnet får bestämma över sina egna handlingar, inte minst i förhållande till sömn, och ätande. För Beng mödrar blir det då viktigare att försöka tolka och tillfredsställa spädbarnets önskningar än att styra vilka dessa önskningar ska/bör vara.

Små barns sömn är då i sig inte en intressant fråga för Beng, utan snarare att försöka förstå vad det vill, förankra barnet i en social gemenskap och övertala det att stanna här på jorden. Kanske man kan säga att små barn hos Beng har ett rikt inre liv som är relativt onåbart för föräldrarna, medan vi kanske snarare tänker att vi ska 'fylla' barnet med ett rikt (inre) liv. Liksom Beng kan vi också värdesätta social gemenskap, men vi värdesätter oberoende och 'ett eget liv' kanske ännu mer, att få 'vara sig själv', och att man kan klara sig själv. Att sova 'för sig själv', i avskildhet och stillhet handlar på sitt sätt om tanken att vi föds som egna avgränsade individer och bör behandlas som sådana, vi har vissa rättigheter, bland annat genom att få en egen säng, ett eget rum. Och i denna avskildhet ligger också tanken om en åtskillnad mellan vuxna och barn, att vuxna har rätt till, behöver, få ett 'eget utrymme', 'vuxentid'.

Lindad och sövd i Kosovo

Om vi då förflyttar oss till Kosovo, särskilt i ett område som kallas Drenica i centrala Kosovo, där jag för-

lagt en del av min studie om migration och transnationella familjerelationer och släktskapets betydelse för albaner i Kosovo och i diasporan både i rurala och urbana områden, även om det får en starkare innebörd ruralt. Kosovo var alltså en del av f d Jugoslavien, tills krig bröt ut där 1998-99, då NATO gick in mot slutet och bombade serbiska mål. Efter närmare tio år av FN-styre är Kosovo nu en självständig, om än kontroversiell, stat. Drenica är relativt fattigt och människor har svårt att få jobb och försörja sig till skillnad från under Jugoslavientiden – som många nu refererar till med viss nostalgi. Många som bor i Drenica har tillbringat många år utomlands, framför allt i Tyskland men utvisats i början och mitten av 2000-talet då situationen bedömdes av tyska myndigheter som ofarlig att återvända till. Däremot var den mycket svåra ekonomiska situationen inte något som togs med i beräkningen. Samtidigt finns fortfarande många kvar utomlands, migranter som får permanent uppehållstillstånd och dessa bidrar till att hålla sina familjer ekonomiskt över vattenytan genom att skicka hem pengar.

Mitt arbete har rört albanska familjer, framför allt i Drenica och i huvudstaden Prishtina. Att tillhöra en familj framstår för mina informanter som den främsta sociala identiteten, som går utöver detta att vara alban, eller snarare bekräftar innebörden av att vara alban – vilket för många är en viktig identitet.

En person utan familj, och som lever ensam, har de flesta svårt att riktigt begripa sig på. Man lever tillsammans med familjemedlemmar, ibland i hushåll om flera generationer, särskilt då på landsbygden. När man gifter sig bor paret under några år eller alltid – beroende på utrymme, om man bor på landet eller i en stad, splittring p g a migration – med mannens föräldrar och ogifta syskon, och även gifta bröder och deras familjer. För albaner generellt är också barnen socialt och kulturellt mycket viktiga, särskilt söner, eftersom en son för släkten vidare och är också ansvarig för föräldrarnas ålderdom. Barnen är delvis mycket synliga, de är med överallt, men är samtidigt underordnade de äldre enligt en hierarki som sorterar alla i förhållande till olika familjemedlemmar enligt ålder och genus och allmän släktposition, och de förväntas visa respekt och vara lugna och stillsamma, och vara hjälpsamma i hemmet, särskilt flickorna.

Vad innebär då sömn i detta sociala sammanhang? Sömn är inget man tycks prata särskilt mycket om och man kan även få intrycket att människor sover ganska lite, dvs det finns ingen mall om åtta timmars sömn – eller då mer för barn. Och även om deras liv är strukturerat av arbete och skola, tider att passa, tycks det inte vara ett tydligt skäl för att 'gå och lägga sig'. Människor, både vuxna och barn, sover när de blir trötta, ibland mycket, ibland litet. Vid mina besök och vistelser hemma hos

olika familjer som ingått i mitt fältarbete har jag märkt att barn tenderar att somna på någon soffa eller på en matta om det sitter många i sofforna, när de blir trötta. Man hör inte ofta att de blir tillsagda att det är läggdags bara för att klockan blivit si eller så mycket. Om ett litet barn somnar i knät eller soffan så är det ingen som försöker väcka det med tanke på att det ska sova senare, på natten. Sömnerna blir därmed inte något vuxna styr över. En kvinna sa till mig att detta mer oreglerade har kommit på senare år på grund av kriget, flykten, alla förluster, all rädsla som tvingat människor att omforma sina liv. Allt blev upp och nervänt, man höll ihop, höll sig vaken, också barnen, menade hon.

Det är få barn, om några, som sover ensamma. Det är rentav få personer, oavsett ålder som sover ensamma i ett rum. Det är inte heller alltid givet var barnen sover, i vilken säng eller soffa. Det beror på hushållets sammansättning, också i viss mån var barnen vill sova, med vem. Ibland har familjen besök som övernattar och då upplåts sängar i första hand till dem. Rent allmänt sover små barn med föräldrarna, större barn med syskon och/eller farföräldrarna. Även om det finns utrymme är det få som skulle välja att ligga helt ensam i ett rum. Det finns inga ideal om enskildhet, att kunna vara ensam, värdet med ensamhet som kommer till uttryck. De riktigt små barnen har sin vagg – men främst på dagen. På natten ligger de hos modern.

Det är mycket vanligt att linda

ett nyfött barn och ha det lindat den första månaden eller två – de första 40 dagarna efter födelsen är de känsligaste både för mor och barn, och då är det allra viktigast. Under den tiden är de mest öppna och sårbara för sjukdomar och onda ögat. Sedan kan det variera hur lång tid ett barn lindas, och hur mycket av kroppen, hur länge under dagen. Ibland ett par-tre månader, ibland längre tid. Men vare sig man lindar eller inte är vaggan och att vira in spädbarnet i en filt väldigt vanligt när det ska sova. Det lilla, nyfödda barnet kanske ligger större delen av sin tid i vaggan, tas upp för att ammas – även om vaggan ibland vickas så att mamman kan sitta på golvet bredvid och amma utan att ta upp babyn – bytas på, men läggs snart tillbaka. Vaggan, *djep*, är den plats som framför allt hör spädbarnet till. Vaggan är 'barnets hus', där ligger det lindat, invirrat i filter, med ett broderat tygband virat runt under vaggan och över magen. Den övre stången kan vara prydd med ett broderat vitt band och över stången hängs ofta ett broderat vitt tygstycke när barnet sover, eller så läggs ett litet tyg över ansiktet.

Vaggan flyttas runt i huset beroende på var modern eller hushållets andra kvinnor befinner sig. Och där sitter någon antingen intill och vaggar eller i soffan eller på en stol och vaggar med foten. Vaggan vaggas ofta häftigt från sida till sida och börjar barnet pipa blir vaggningen än häftigare tills barnet somnat. Större barn som ska sova men kan-

ske växt ur vaggan kan ändå läggas där eller själva krypa dit och lägga sig, viras in lite i en filt och så dras tygbandet runt om – först då kan den lilla känna sig trygg och njuta av sin sovstund – medan resten av hushållet och ev gäster ägnar sig åt sin sysslor runtomkring eller sitter och pratar, dricker te och ev röker. Barnet lämnas sällan ensamt i ett rum. Hur man uppfattar det lilla barnet? Inte så sammansatt som hos Beng, mer som en sårbar varelse som egentligen inte har så många egenskaper utan får dem via sin familj, som formar barnet. Man tycks inte uppmärksamma så specifikt ett litet spädbarn som en person.

Lindebarn är och har varit vanliga i olika delar av kanske framför allt Europa. Att linda barn väcker en del intressanta frågor om föreställningar om person och kropp, om spädbarnets ställning och förhållande till den sociala och andliga världen, om spädbarnets plats i familje- och släktgruppen. De flesta av mina informanter uppfattar bruket att linda barn som vanligt och naturligt vare sig de själva gör det eller inte. Det är en tradition som sällan uttryckligen ifrågasätts, även om en del nu säger att de inte bryr sig om att linda. Man skojar på sin höjd om det. Sådana skämt handlar t ex om att albaner har ett platt bakhuvud för att de lindats och alltid legat på rygg som spädbarn. Hur mycket och hur länge ett barn lindas varierar från familj till familj.

De förklaringar människor ger till att linda handlar oftast om att se till

att barnet får raka ben och en stark kropp; att det ska få plats i vaggan som finns i de allra flesta hem, utan att ramla ur, som en ung kvinna påpekade. Att linda gör att babyn känner sig skyddad och det hjälper den att sova. När armar och ben fladdrar och rycker hit och dit skapar det oro. För en del finns också andra motiv – att skydda barnet mot onda ögat och onda andar som barnet drar till sig genom att rycka och vifta med armar och ben, men också genom att skrika. Att linda kan också ses sammanhänga med att värdefulla och eftertraktade ting/personer måste täckas annars drar de till sig avund och ondska – och spädbarn och kvinnor är värdefulla och åtrådda och måste täckas – dock har albanska kvinnor inte täckts men däremot omgärdats av täckande, övervakande former av kontroll. När man täcker/lindar ett barn visar man omvärlden att barnet är högt värderat och omhändertaget, 'täckt av omsorg'.

Det vita tyg mödrar lindar runt sina små spädbarn för att göra dem starka, raka, friska och skydda dem mot onda intrång har jämförts med det vita tyg som man lindar runt den döda vid muslimska begravningar. Vård och skydd ges till de mest sårbara och mest äroverdiga i ett samhälle, och de vars ställning är mest tvetydig – det nyfödda barnet och den avlidna. Att då linda och undvika att utomstående tittar på och håller en baby, vilket man inte ber att få göra, bör då tillskrivas idéer om sårbarhet och barnets stora värde,

det nyfödda barnets liminala position, och se det mer som ett sätt att skydda babyn från okontrollerbara och potentiellt farliga inflytanden. Så det lilla albanska barnet sover i sitt lilla hus omsluten av familjens hus, aldrig ensam. En oundgänglig del av familjen, särskilt om det är en son. Även om man är en egen avgränsad person, är man samtidigt sammansatt av sociala relationer i form av banden till familjen. De tygband som virades runt barnet i vaggan finns kvar som ett slags metafor för den sociala person man är senare i livet.

Avslutande kommentar

Som dessa exempel pekar på är sömnen kulturellt förankrad och kan inte enbart förstås i biologiska eller psykologisk termer. Vilken plats sömnen har och de problem som kan skapas runt sömnen sammanhänger med den vidare sociala och kulturella kontexten och med vilka ideal man har om vad en person är. Att försöka få ihop dessa ideal med det komplicerade motsägelsefulla livet är inte det lättaste.

Sömn formas kulturellt, och byggs på en särskild uppfattning om vad ett barn är, en social person. Likaså kan man sätta olika kulturellt förankrade disciplinära åtgärder i relation till de föreställningar människor har om vad ett barn är, hur man skapar en social person. Olika skeden i barns liv och företeelser i deras vardag, de relationer de har till andra i sin omgivning ger ledtrådar om vad en person är i ett specifikt

samhälle, hur denna person formas. Kan vi sätta våra egna värderingar och synpunkter åt sidan en stund, hellre ifrågasätta det vi tar för givet

och förhålla oss mer kritiskt reflekterande till vår egen värld får vi också tillgång till en djupare förståelse för andras handlingar och val.

Referenser

- Bledsoe, Caroline (1993) The politics of polygyny in Mende education and child fosterage transactions. I Barbara Miller (red.) *Sex and gender hierarchies* (sid.170-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Briggs, Jean (1998) *Inuit morality play. The emotional education of a three-year-old*. New Haven: Yale University Press.
- Chin, Elizabeth (1999) Ethnically correct dolls: Toying with the race industry. *American Anthropologist*, 101 (2): 305-321.
- Chin, Elizabeth (2001) Feminist theory and the ethnography of children's worlds: Barbie in New Haven, Connecticut. I Helen Schwarzman (red.) *Children and anthropology: Perspectives for the 21st Century* (sid. 129-148). Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey.
- Corsaro, I.W and P. Miller (red.) (1992) *Interpretive approaches to children's socialization* San Francisco: Jossy-Bass.
- Davies, Charlotte Aull (2007) *Reflexive ethnography: A guide to researching self and others*. London: Routledge.
- Einarsdottir, Jonina (2000) *"Tired of weeping": Child death and mourning among Papel mothers in Guinea-Bissau*. Stockholm Studies in Social Anthropology, 46, Stockholm University.
- Field, Norma (1995) The child as laborer and consumer: the disappearance of childhood in contemporary Japan. I Sharon Stephens (red.) *Children and the Politics of Culture* (sid. 51-78). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Goldman, Laurence (1998) *Child's play, myth, mimesis and make-believe*. London: Berg
- Goodwin, Marjorie (1990) He-said-she-said: Talk as social organization among black children. Bloomington: Indiana University Press.
- Gottlieb, Alma (2004) *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Gullestad, Marianne (1988) Agents of modernity: Children's care for children in urban Norway. *Social Analysis*. 23: 38-52.
- Handelman, Don (1990) *Models and mirrors, towards an anthropology of public events*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardman, Charlotte (1973) Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropology Society of Oxford* 4 (1): 85-99.
- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hecht, Tobias (1998) *At home in the street: street children of Northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, Allison (1993) *Childhood Identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- James, Allison, Chris Jenks, Allan Prout (1998) *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- LeVine, Robert et al. (1994) *Child care and culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Lidén, Hilde 1999. *Barn-tid-rom: skiftende posisjoner. Kulturelle laereprosesser i et pluralistisk Norge*. Opublicerad doktorsavhandling. Socialantropologisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Mead, Margaret (1928/1973) *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow Quill Paperback.
- Mead, Margaret (1930/1977). *Growing up in New Guinea*. Penguin Books.
- Melhuus, Marit (2002) Issues of relevance: anthropology and the challenges of cross-cultural comparison. I Andre Gingrich och Richard Fox (red.) *Anthropology, by comparison* (sid.70-91). London, New York: Routledge.
- Montgomery, Heather (2009) *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Wiley-Blackwell.
- Nieuwenhuys, Olga (1996) The paradox of child labor and anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 25: 237-251.
- Norman, Karin (1991) "A sound family makes a sound state": *Ideology and upbringing in a German village*. SSSA, 24. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Norman, Karin (1993) Celebrating Nikolaus Day: Ideology and emotion in a German children's ritual. *Ethnology*, 32 (4): 325-338.
- Norman, Karin (1996) *Kulturella föreställningar om barn, ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rädda Barnens Förlag.
- Norman, Karin (2012) Sociala distinktioner och kroppslig erfarenhet. Skrifter från Centrum för barnkulturforskning, 45. Stockholms Universitet.
- Reed-Danahay, Deborah (1996) *Education and identity in rural France: the politics of schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reynolds, Pamela (1991) *Dance civet cat: Child labour in the Zambezi Valley*. London: Zed
- Richards, Audrey (1970) Socialization in contemporary British anthropology. I Philip Mayer (red.) *Socialization: The approach from social anthropology*. London: Tavistock Publications.
- Schieffelin, Bambi (1990) *The give and take of everyday life, language socialization of Kaluli children*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, Bambi och Eleonore Ochs (red.) (1986) *Language socialisation across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schildkrout, Enid (1978) Age and gender in Hausa society: socio-economic roles of children in urban Kano. I Jean La Fontaine (red.) *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*. London: Academic Press.
- Schwartzman, Helen (1978) *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Solberg, Anne (1990) Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children. I Allan Prout och Allison James (red.) *Constructing and re-constructing childhood* (sid. 118-137). London: Falmer Press.
- Thorne, Barrie (1993) *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tonkin, Elisabeth (1982) 'Rethinking socialisation'. *Journal of the Anthropology Society of Oxford*, 13 (3): 243-256.
- Toren, Christina (1999) *Mind, materiality and history: Explorations in Fijian ethnography*. London: Routledge.

Mobbning som interaktionell praktik

Moraliska överträdelser och flickors kamratgruppsinteraktion



Azra: Är det Emilia som skvallrat på oss

Yaasmiin: Jah:

Azra: Yaasmiin de där kan ju inte va mobbning hon bara säger de (.) asså hon måste veta va riktig mobbning e

I den här artikeln visar jag hur etnografiska samtalsstudier av flickors skvallrande kan användas för att förstå det sätt på vilket elever, här en grupp flickor, tar ställning till egna och andras agerande och hanterar moraliska överträdelser i kamratgruppen under skoltid. Som delvis framgår av det inledande exemplet tar flickorna ställning mot skolans version av vad som utgör mobbning (se Evaldsson & Svahn, 2012; Karlsson & Evaldsson, 2011; Goodwin,

2006; Ringrose & Renold, 2009). En förklaring till flickornas agerande är att interaktionella praktiker i form av förtal, ryktesspridning, skvaller, manipulation, indirekta hot och social uteslutning, vilka inom mobbningsforskning förknippas med mer indirekta former av mobbning, utgör en del av många flickors och pojkars vardagliga praktiker i kamratgrupper. Därför ses de här formerna av interaktionella praktiker inte självklart som mobbning av de barn som deltar (se referenser ovan). Intressant är samtidigt att mer indirekta former av mobbning visat sig svåra att upptäcka (Goodwin, 2006; Owens, L., Shute, R., & Slee, P. 2000). En viktig anledning är att barn och unga i allmänhet sällan berättar för lärare om sina erfarenheter

av mobbning (Oliver & Candappa, 2007; Yablon, 2010). Att unga hellre berättar för kompisar om vad som sker bland barn på skolgården har visat sig vara förknippat med de risker som associeras med den egna kamratkulturen. Den som "skvallrar för vuxna" och inte "står upp för sig själv" riskerar i vissa sociala och kulturella sammanhang att själv bli utfrysst. Vuxnas sätt att förstå och åtgärda mobbning beskrivs också ofta



Ann-Carita Evaldsson är professor i pedagogik vid Uppsala universitet. Hennes forskning handlar om yngre skolbarn, interaktionella praktiker och identitetsarbete i institutionella sammanhang (fritidshem, skola, särskilda undervisningsgrupper). Med särskilt intresse för etnometodologi, samtalsanalys, språkso-
cialisation och kamratsamspel.

av barn som "ineffektiva", "okänsliga" och "överdrivna" (Oliver & Candappa, 2007).

Mot bakgrund av de svårigheter som finns med att upptäcka och hantera relationella former av mobbning uppmärksammar jag här betydelsen av att utforska de komplexa interaktionella och kulturella betydelser som relationsskapande praktiker i form av skvallrar, konflikter och ryk-
tesspridning har för de flickor (och pojkar) som deltar i dessa. I fokus här är några flickor som pekats ut av mobbningsteamet på skolan för att de mobbat en flicka i gruppen. Som jag kommer att visa leder händelsen till en form av upptrappning där de flickor som pekats ut som förövare initierar en utdragen skvallarepisod där de sanktionerar den flicka som talat med läraren (se Evaldsson & Svahn, 2012). Jag vill här därför försöka förstå de betydelser som en interaktionell praktik som skvallrande här omfattande rykten, indirekta hot och konflikter har för de flickor som deltar. I fokus är hur flickorna som en del av sitt deltagande värderar egna och andras handlingar, positionerar sig själva i relation till andra och därmed sanktionerar moraliska överträdelser. Jag menar att den här formen av antropologiskt orienterad samtalsforskning av hur flickors kamratgruppsinteraktion organiseras i möte med skolans mobbningsarbete kan fördjupa förståelsen för varför elever ofta miss-
tror vuxnas och skolans förmåga att hantera mobbning bland elever.

Perspektiv på mobbning och studier av barns interaktionella praktiker

Trots att många av de interaktionella praktiker som kommit att förknippas med relationell mobbning konstitueras i barns vardagliga samspel har få forskare undersökt de betydelser som relationsskapande interaktionella praktiker i form av skvaller och ryktesspridning har för de barn som deltar i dessa. Den här studien kan därför sägas vara en del av en framväxande etnografisk forskning med barn som argumenterar för en situationell och relationell förståelse av mobbning; mobbning ses inte som ett individuellt problem utan som ett interaktionellt fenomen med tydliga kulturella och sociala dimensioner (se exempelvis Danby & Oswaldsson, 2010; Evaldsson, 2009; Goodwin, 2006; Renold & Ringrose, 2011; Frånberg & Wrethander, 2011; Svahn, 2012).

Kritik riktas därav mot en dominerande och psykologiskt baserad definitionen av mobbning, där orsak förläggs till enskilda individer, deras dispositioner och uppväxtvillkor (se tex Rigby 2007 för en översikt av mobbningsforskning). Där fokus läggs på att identifiera förövare och offer utifrån en syn på mobbning baserad på att individer vid upprepade tillfällen avsiktligt skadar och utövar makt mot andra (se Rigby, 2007 för en översikt av mobbningsforskning). Inom ramen för de alternativ som växer fram betonas istället betydelsen av att undersöka komplexiteten i den interaktionella och institu-

tionella kontext där mobbningen organiseras, uppmärksammas och hanteras. Inom mobbningsfältet har etnografiska studier, som undersöker de ofta mångfacetterade betydelser som kränkande handlingar i form av mobbning ges av deltagare i olika sammanhang när de organiseras hanteras och åtgärdas.

När jag här studerar mötet mellan å ena sidan en grupp flickors kamratgruppsinteraktion i form av upptrappat skvaller med konflikter och ryktesspridning och å andra sidan skolans mobbningsförebyggande arbete är jag intresserad av hur flickorna när de i sin interaktion omförhandlar skolans syn på mobbning (omfattande offer och förövare) gör det som en integrerad del av hur de upprätthåller en gemensam social och moralisk ordning i kamratgrupper. Det betyder bland annat att den person som av skolan utpekats som förövare i kamratgruppen positioneras som oskyldig och anklagad på felaktiga grunder medan den flicka som utpekats som offer av skolan ses som en angivare och lögnare i kamratgruppen. Jag är alltså inte ute efter att kartlägga eller bedöma förekomsten av mobbning bland eleverna på skolan eller att granska skolans mobbningsprogram (se Evaldsson & Nilholm, 2009 för en diskussion om evidensbaserad mobbningsforskning).

Som jag kommer att visa erbjuder etnografisk forskning med fokus på barns och ungas språkliga socialisation i olika kamratgrupper en möjlighet att utgå från barn som sociala

aktörer som i interaktion med andra barn etablerar olika former av sociala och moraliska ordningar i kamratgrupper (se Goodwin & Kyratsiz, 2011). I en rad arbeten har jag själv tidigare visat hur flickors och pojkars vardagliga användning av skvaller, dispyter, förolämpningar, vilka inom mobbningsforskning ensidigt kommit att förknippats med relationella former av mobbning, för de barn som deltar inte primärt handlar om att avsiktligt kränka andra barn (se tex. Evaldsson, 2002, 2005, 2007, 2009). De barn som organiserar ryktesspridning, skvaller, hot, förolämpningar, konflikter är istället i hög grad upptagna med att värdera egna och andras handlingar samtidigt som de positionerar sig i relation till varandra och upprätthåller gemensamma normer i kamratgruppen (se Goodwin & Kyrtzis, 2011 för en översikt).

Marjorie Harness Goodwin (1990; 2006) visar i ett flertal etnografiska studier baserade på inspelningar av vardagligt samspel bland flickor med olika etniska bakgrunder, hur flickorna organiserar komplexa skvallerdispyter, konflikter förolämpningar, där de värderar varandras handlingar. Samtidigt omorganiserar de kamratgruppen och stärker sociala band, ibland med följd att enstaka flickor utesluts ur gemenskapen (Goodwin, 1990; se också Evaldsson, 2007; Svahn & Evaldsson, 2011). På samma sätt visar etnografiska studier bland pojkar som deltar i dispyter, skvaller och förolämpningar att pojkarna

stärker sociala band och etablerar sociala hierarkier samtidigt som de etablerar gemensamma moraliska ordningar. Danby & Baker (1998) visar bland annat i en studie bland pojkar på en förskola hur pojkarna ägnar sig åt upptrappade dispyter där de etablerar en lokal moralisk maskulin ordning genom att utmana varandra och stärka sociala hierarkier (se också Evaldsson, 2002; Goodwin, 1990).

Sammantaget visar antropologiskt orienterade studier av barns samspel hur flickor och pojkar när de deltar i konflikter, skvaller, rituella förolämpningar, mm. förhandlar gemensamma normer om kön som bland annat omfattar att 'stå upp för sig själv', 'vara lojal med kompisar', 'ta avstånd från vuxnas inblandning' och 'ha roligt ihop'. På så sätt upprättar deltagarna också gemensamma klassmässiga och ofta etniskt överskridande tillhörigheter i sin kamratgruppsinteraktion. Det faktum att de barn som deltar i flera av de refererade studierna har andra etniska och klassmässiga bakgrunder än majoritetssamhället, förklarar delvis också den misstro de visar upp mot skolan och vuxnas inblandning i barns sociala liv.

Som jag kommer att visa orienterar sig de flickor som den här artikeln handlar om i sin interaktion också mot en bristande tilltro till vuxnas förmåga att bedöma och hantera barns relationer i kamratgrupp. Samtidigt bygger skolans mobbningsarbete just på att eleverna skall underrätta lärarna om eventuell mobbning, Som jag kommer att visa leder kontakten

med skolans mobbningsteam till att en elev (här en flicka vid namn Emilia som övertalas av läraren att rapportera om mobbning) utsätts för en omfattande ryktesspridning och senare konfronteras av de flickor som pekats ut som förövare av skolan. Emilia lyckas dock som jag kommer att visa själv hantera de problem som uppstår på skolgården.

Etnografiska samtalsanalyser av barns interaktionella praktiker

Den skvallerepisod som analyseras här är baserad på videoinspelningar av några flickors vardagliga interaktion i kamratgrupper under ett års fältarbete på mellanstadiet i en skola belägen i en mångkulturell förort. I linje med tidigare forskning används här etnografi i kombination med inspelningar av barns vardagliga interaktion i kamratgrupper (se Goodwin & Kyratzis, 2011 för en översikt). Det etnografiska materialet utgör en del av Johanna Svahns (JS) avhandlingsstudie (2012, för en utförlig beskrivning av kamratgrupper och skola). Studien är en del av det av Vetenskapsrådet finansierade projektet 'I demokratins marginaler', här med fokus på barns (visavi vuxnas) rätt att definiera vad kränkande behandling är i skolan (Nilholm & Evaldsson, 2010). Inom ramen för projektet studerades några flickors interaktionella praktiker i två kamratgrupper i femteklass (Evaldsson & Svahn, 2012; Svahn & Evaldsson, 2011), och skolans mobbningsförebyggande arbete (Svahn & Evalds-

son 2013 u.u.). Den skola som valdes ut arbetade aktivt med mobbningsförebyggande arbete i form av kamratstödjare, antimobbningsteam och värderingsövningar. Projektet påbörjades 2007 och har via Vetenskapsrådet bedömts uppfylla de etiska krav som krävs för den här formen av studie. Alla deltagare barn och föräldrar har gett sitt skriftliga samtycke till att delta. Inget material har spelats in på skolan utan de deltagande barnens godkännande.

Ett kännetecknade drag i den här formen av antropologisk samtalsforskning är att som forskare sträva efter att förstå mänskliga praktiker (här barns interaktionella praktiker) 'inifrån' utifrån deltagarnas perspektiv, dvs. 'from the natives point of view'. Att förstå betydelsen av barns interaktionella praktiker i skolvardagen kräver ingående kännedom om hur barn organiserar sitt sociala liv. Det kräver i sin tur etnografiska studier i kombination med fortlöpande inspelningar av barns sociala samspel. Deltagande observation över tid är av betydelse för att etablera ett förtroende med de barn som deltar. Det betyder bland annat att den forskare, som gör en etnografisk studie med barn behöver etablera en nära relation med de barn som deltar. Den etiska hållning man som forskare intar i relation till de barnen man studerar omfattar bland annat att den information man samlar in inte får användas så att den på något sätt skadar de barnen som studeras. I den här studien innebar det att de

flickor som deltog kunde lita på att forskaren (här JS) inte informerade lärarna på skolan om vad de sa och gjorde i kamratgruppen eller värderade deras aktiviteter utifrån ett vuxenperspektiv. I ett etiskt perspektiv betyder det att man som etnografisk forskare bara bryter in i aktiviteter då man ser att något barn utsätts för skada. Om inte de barn som deltar utsätts för fara eller skada, eller själva söker forskarens hjälp, eller agerar på ett sätt som uppfattas som kränkande av de själva eller andra går inte forskaren ur sin forskarroll och värderar och/eller ingriper i barnens aktiviteter. Ett ingripande skulle kunna rubba barnens förtroende.

Som jag kommer att visa hanterar den flicka (här Emilia) som talat med läraren i mobbningsteamet själv den konfliktsituation som uppkommer på skolgården (se exempel 3). Genom att Emilia ifrågasätter de andras agerande och tar situationen i egna händer och lämnar gruppen behöver forskaren (JS) inte heller ingripa. Att ingripa i detta stadium skulle dessutom förvärrat situationen för Emilia, framförallt då flickorna själva just diskuterar det problematiska i vuxnas ingripande i barns liv.

Den skvallerepisod som är i fokus i det här kapitlet sker i efterdyningarna av de mobbningsförebyggande samtal som initierats på skolans. Även om den interaktion som presenteras utgör en del av flickornas vardagliga interaktion där ryktes-spridning, skvaller, konflikter och indirekta hot är en integrerad del av

flickornas sociala liv är det oklart om det just är de här handlingarna som lett fram till att Emilia talat med skolans mobbningsteam. Det är också oklart om Emilia på eget initiativ informerat läraren om att hon blivit mobbad eller om hon blivit övertalad. Viktigt i sammanhanget är också att när flickorna väl pekat ut och åtgärdat Emilias handlingar som problematiska ebbar skvallerepisoden gradvis ut. Några dagar senare är Emilia som vanligt med i flickornas samspel på skolgården.

Flickornas interaktion spelades in förlöpande av JS med hjälp av video när hon 'hängde runt med' flickorna under skoltid, framförallt på skolgården. För att få bra ljudupptagning användes trådlös mikrofon, vilket innebar att en flicka i gruppen hade en mygga.

En utmaning är att analysera etnografisk data baserad på barns vardagliga interaktion med kamrater. Eftersom många barn deltar samtidigt och interaktionen ofta sker i högt tempo krävs att den som analyserar har en gedigen analytisk kunskap om hur språkliga aktiviteter som skvaller, berättelser, rykten, hot, förolämpningar, negativa värdeomdömen, etc. organiseras interaktionellt (se Goodwin & Kyratzis, 2011 för en översikt). Analytisk kunskap om språkliga aktiviteters sociala organisation krävs också för att undvika att definiera exempelvis skvaller, förolämpningar, konflikter, etc. utifrån en normativ vardagsförståelse av dessa aktiviteters inne-

börd. Skvaller och ryktesspridning erbjuder som jag kommer att visa en rad möjligheter för de som deltar att positionera sig i relation till egna och andras handlingar och samtidigt värdera personers handlingar och ifrågasätta deras moraliska status (Evaldsson, 2002; Goodwin, 1990). Genom att i detalj analysera deltagarnas interaktion när de skvallarar blir det tydligt hur de dramatiserar eget och andras (närvarande och icke-närvarande personers) agerande och på så vis intar multipla och skiftande identitetspositioner (Goffman, 1981). Samtidigt knyter de som lyssnar an till den som talar och lierar sig med och tar ställning till de handlingar och personer som iscensätts. Det intima samspelet mellan talare och lyssnare erbjuder stora möjligheter för deltagarna att forma allianser, stärka sociala band, utöva makt, sanktionera moraliska överträdelser och etablera gemensamma versioner om vad som utgör (o)acceptabla handlingar i gruppen.

Vid sidan av de lokala identitetsprocesser och moraliska ordningar som etableras inom ramen för flickornas fortlöpande interaktion uppmärksammar jag också här hur flickornas samspel förstås och åtgärdas inom ramen för skolans förebyggande mobbningsarbete. Som jag kommer att visa finns stora likheter mellan det sätt på vilket flickorna själva och skolan hanterar moraliska överträdelser i form av kränkande handlingar. I likhet med skolan identifierar flickorna enskilda flickor som

förövare. Skillnaden ligger snarare i vilka sociala och språkliga handlingar som ses som överträdelser. Genom att analysera den skvallerepisod som följer på att en av flickorna i gruppen (Yaasmiin) pekats ut som förövare blir det tydligt att det inte är den utpekade flickan (Emilia) i sig som utgör ett problem utan snarare den misstro flickorna har mot lärarna och föräldrarnas insyn i deras sociala liv, vilket i sin tur är förknippat med en uttalad rädsla för repressalier.

Flickgruppen, skolans mobbningsarbete och institutionaliserat skvaller

Den flickgrupp som den här studien handlar om består av sex flickor (Yaasmiin, Salina, Tara, Azra, Emine, and Beyan), som alla känt varandra under lång tid. Förutom Emine och Beyan går alla flickorna i samma femteklass. I flickornas nära relationer spelar ålder och kön en överordnad roll medan etnisk bakgrund (Kurdistan, Somalia, Eritrea, Palestina) ofta överskrids. Exempelvis är Salina (Eritrea) och Beyan (kurd) bästa vänner, så också Yaasmiin (Somalia) och Tara (kurd). Yaasmiin framträder som gruppens ledare även om hennes position skiftar och ofta utmanas av Emine, som från och till intar en hög status i gruppen. Flickorna i gruppen umgås ofta med andra flickor, vilka söker deras umgänge på skolan. Detta umgänge präglas från och till av upptrappade konflikter med ryktesspridning och skvaller. En av de flickor som ofta

Figur 1

a. Emilia	-> informerar läraren	-> att Yaasmiin har mobbat henne
b. Läraren	-> informerar Yaasmiin	-> att en elev sagt att Y mobbat X
c. Yaasmiin	-> informerar de andra	-> att Emilia tjallat till läraren
d. Flickorna	-> konfronterar Emilia	-> för att hon tjallat
e. Flickorna	-> rekryterar Obah	-> att hämnas på Emilia

söker sig till gruppen är Emilia, en flicka i femteklass som en dag talar med läraren i mobbningsteamet. Det är dock oklart om hon självmant berättar om att hon blivit mobbad.

Den händelsekedja omfattande skvaller med konflikter, och rykesspridning som iscensätts efter att a) Emilia troligen övertalats att informera mobbningsteamet om att hon blivit mobbad och att b) Yaasmiin därefter pekats ut som förövare av mobbningsteamet är intimt länkade till den kedja av händelser som senare under lunchrasten utspelas på skolgården. Även om läraren inte talar om vem som informerat honom blir det uppenbart för Yaasmiin att det är Emilia. Yaasmiin blir också informerad om att hon skall få en lapp hem där föräldrarna informeras om mobbningen.

Som framgår av figuren ovan kan den interaktionella organisationen i skolans mobbningsförebyggande samtal (a och b) ses som en form av institutionaliserat skvaller utifrån att det har en liknande triadisk organisation som flickornas efterföljande skvaller (c och e). Gemensamt är att en person talar om för en annan vad en tredje icke-närvarande

person sagt/gjort och att det som sägs om personen ifråga inte är till personens fördel utan omfattar någon form av moralisk överträdelse. Mobbningssamtalens triadiska organisation innebär en uttalad risk för den som övertalats att informera om vad andra elever sagt och gjort att själv senare bli identifierad. Detta då deltagarnas positioner som jag nu skall visa skiftar och förskjuts över tid (se Goodwin, 1990; Evaldsson & Svahn, 2012).

I ett första steg a) övertalats Emilia att informera läraren om att en tredje person (här Yaasmiin) mobbat henne. I nästa steg förskjuts positionerna så att b) den person som tidigare blev informerad om mobbningen blir den som nu informerar (här läraren), den person som tidigare omtalades i tredje person (här Yaasmiin) att hon mobbat en anonym flicka (här Emilia). Positionerna förskjuts ytterligare till att c) den som tidigare blev informerad (här Yaasmiin) nu istället informerar de andra flickorna i gruppen om de moraliska överträdelser som en tredje person (här Emilia) gjort sig skyldig till genom att tala med läraren. På så vis sätts en räcka av ne-

gativa rykten i rullning där skolans mobbningsarbete blir till en form av institutionaliserat skvaller i en kedja av skvallerhändelser där deltagarna syn på vad som utgör moraliska överträdelser skiftar samtidigt med att positioner som förövare och offer växlar över tid.

Att tjalla och ange andra

Efter Yaasmiins samtal med läraren i mobbningssteamet sprids ryktet snabbt på skolan om att Emilia ”har tjallat” (Exempel 1 rad 3). Det hela börjar i korridoren utanför klassrummet där Yaasmiin och de andra flickorna söker upp Patrick, en pojke i femte klassen. Genom att börja skvallerberättelsen med ”du vet” och nämna personen ifråga med för och efternamn ”Emilia Larsson” byggs en förväntan upp om att personen ifråga gjort något konstigt sätt (Goodwin, 1990; Evaldsson, 2002).

Att Yaasmiin använder både för- och efternamn understryker att hon är angelägen om att de andra skall

få veta vem personen ifråga är. Först när Patrick bekräftat att han vet vem hon talar om (rad 2) berättar Yaasmiin i detalj att Emilia ”hon har tjallat” (rad 3). Genom att Yaasmiin beskriver Emilias handlingar som ”att tjalla” pekas Emilia ut som en angivare. Att Emilia beskrivs som ”hon har tjallat” vittnar om att den som informerar lärare om mobbning bryter mot gemensamma normer i kamratgruppen. Emilias moraliska överträdelser underbyggs vidare när flickorna presenterar de negativa konsekvenser som hennes handlande har för flickorna i gruppen, ”kommer att få lapp hem” (rad 5 och 7). Genom att Salina, Tara och Yaasmiin underbygger Yaasmiins version stärks de sociala banden mellan de tre flickorna (rad 5-7). Uppmuntrad av Patrick befäster Yaasmiin deltagarnas gemensamma syn på Emilia, som en angivare, ”Emilia Larsson gick och tjallade” (rad 9-10). En identitet som ytterligare stärks utifrån de negativa konsekvenser, dvs.

Exempel 1: Att tjalla och ange andra

- | | | |
|-----|------------------|-------------------------------------------|
| 1. | <i>Yaasmiin:</i> | Du vet Emilia Larsson |
| 2. | <i>Patrick:</i> | A:: |
| 3. | <i>Yaasmiin:</i> | Ja hon har tjallat och du Gustav å alla |
| 4. | | sexor å fyror å femmor (.) bah shit |
| 5. | <i>Salina:</i> | Du kommer få [lapp |
| 6. | <i>Tara:</i> | [Vi har redan fått |
| 7. | <i>Yaasmiin:</i> | A vi har redan fått du kommer få lapp hem |
| 8. | <i>Patrick:</i> | Varför |
| 9. | <i>Yaasmiin:</i> | För att du vet Emilia Larsson hon gick å |
| 10. | | tjallade (0.3) asså |

Exempel 2: Att ta avstånd från och förneka mobbning

- | | | |
|-----|------------------|------------------------------------------|
| 1. | <i>Patrick:</i> | Jag tror jag har aldrig mobbat Emilia |
| 2. | <i>Tara:</i> | Mobbar vi Emilia |
| 3. | <i>Yaasmiin:</i> | ASSÅ VI MOBBAR INTE HENNE |
| 4. | | LYSSNA VI HAR ÄNDÅ INTE |
| 5. | | när hon A:: VAD FAN VILL DU MIG |
| 7. | <i>Tara:</i> | Dom ba så hära –dom ba “ni har tittat på |
| 8. | | henne så där |
| 9. | <i>Salina:</i> | Ja “ni skrattar” |
| 10. | <i>Yaasmiin:</i> | Ja “ni skrattar” jag vet inte vad |
| 11. | <i>Azra:</i> | Är det Emilia som skvallrat till oss |
| 12. | <i>Yaasmiin:</i> | Ja |
| 13. | <i>Azra:</i> | Yaasmiin det där kan ju inte va (.) |
| 14. | | mobbning hon bara säger det (.) asså |
| 15. | | hon måste veta va riktig mobbning e |
| 16. | <i>Yaasmiin:</i> | Asså det e inte mobbning |
| 17. | <i>Obab:</i> | Hon ba (.) “dom mobbar mig” |

”lapp hem”, som hennes agerande har för deltagarna i gruppen.

Att ta avstånd från och förneka mobbning

När de tre flickorna beskriver vad Emilia sagt och gjort i termer av ”tjallat” etableras i kamratgruppen en moralisk konsensus om vilka handlingar som är moraliskt oacceptabla i gruppen (Evaldsson, 2007; Goodwin, 1990). Genom att de negativa konsekvenserna, ”lapp hem”, lyfts fram etableras en form av moralisk ordning där information till och inblandning av vuxna utgör ett hot mot deltagarna i gruppen. Som jag kommer att visa hanterar flickorna det hot som nu föreligger med att vuxna fått insyn i deras sociala liv, genom att förneka de handlingar

dvs. att ha mobbat Emilia, som de anklagas för (Exempel 2 rad 1-3).

Patricks inledande försök att rannsaka sina handlingar, ”jag tror jag har aldrig mobbat Emilia” (rad 1) möts av ett gemensamt upprop från Tara där hon ställer en öppen fråga till de andra ”mobbar vi Emilia” (rad 2). Med sin fråga ifrågasätter hon rimligheten i de handlingar som flickorna anklagas för av läraren. Hennes fråga möts direkt av ett förnekande från Yaasmiin sida (rad 3). Användandet av pronomenet vi understryker flickornas gemensamma hållning mot orimligheten i lärarens, och även Emilias, anklagelser om att de mobbat henne. I vad som följer bygger flickorna tillsammans upp en gemensam argumentation där de undergräver

lärarens och Emilias beskrivningar av deras handlingar som mobbing. Det görs bland annat genom att de upprepade gånger citerar vad läraren och Emilia sagt med hjälp av en något förvrängd röst ”ni har tittat på henne så där” och ”ni skrattar” (rad 7-10). Genom att exemplifiera med en rad handlingar som inte kan kategoriseras som mobbing kan flickorna förkasta och distansera sig från den version av mobbing som Emilia gett till läraren, ”det där kan ju inte va mobbing” (rad 13-14). Intressant i sammanhanget är hur flickorna använder sig av skolans terminologi för att både rentvå sig själva och anklaga Emilia för att ha ljugit genom att beskriva deras agerande på ett felaktigt sätt. Genom att flickorna förlöjligar och trivialiserar Emilias beskrivningar av vad som utgör riktig mobbing positionerar de sig själva som oskyldiga. Det antyder samtidigt att flickorna har en gemensam uppfattning om vilka handlingar som utgör mobbing.

Att konfrontera den som är skyldig

Eftersom flickorna inte har möjlighet att anklaga läraren för att han anklagat dem på felaktiga grunder återstår bara att konfrontera den som informerat läraren och därmed skapat problem för flickorna i gruppen, vilka som framgått riskerar att få en lapp hem. I exempel 3 söker Yaasmiin, Azra, Obah, Salina och Emine upp Emilia och ställer henne till svars för att hon tjallat. Som

framgår hanterar Emilia den konfliktsituation som uppkommer på skolgården genom att undvika att diskutera den händelse som hon anklagas för (Ex. 3 rad 3). Hon ifrågasätter därefter sin och de andra flickornas vänskap och lämnar därefter situationen (rad 9-10, 12). Därmed tar Emilia kontroll över situationen och slipper samtidigt stå till svars för något som hon eventuellt inte gjort, dvs. att på eget bevåg informerat läraren om att de andra mobbat henne. Frågan om Emilia själv anser att hon tidigare blivit mobbad får därmed inte heller något svar.

Vi skall nu titta lite närmare på hur själva skvallerepisoden når sin kulmen genom att Emilia konfronteras för att hon gått till läraren. Flickorna tar nu hjälp av Emine som på skolgården anslutit sig till gruppen. Flickorna befinner sig nu utanför matsalen när de konfronterar Emilia som är på väg ut på skolgården.

Emine ifrågasätter här varför Emilia talat illa om de andra för läraren, ”Varför har du gått och ditchat ner oss för läraren” (rad 2). Istället för att svara på anklagelsen ifrågasätter Emilia den handling hon anklagas för ”vad spelar det för roll” (rad 3). Hon undviker därmed både att beröra frågan om hon blivit mobbad eller ej och att ta ansvar för att eventuellt ha informerat läraren. Samtidigt distanserar hon sig från konfliktsituationen genom att ställa sig i dörren och visa att hon är på väg ut på skolgården. Emilia gör det därmed svårt för de andra att kon-

Exempel 3: Att konfrontera den skyldiga

1. *Emine:* Hallå Emilia varför har du gått å
2. ditchat ner oss till läraren
3. *Emilia:* Vad spelar det för roll
4. *Emine:* A:: men a:: exakt det spelar ingen roll
5. men om jag får en lapp hem så kommer
6. [jag-
7. *Yaasmiin:* [Men *Emi*:ne skit i de där (.) kom
8. *Emine:* då kommer ja fortsätta bråka med dig
9. *Emilia:* A:: men tror du jag bryr mig om ni är
10. min vän eller inte
11. *Emine:* Ja du bryr dig tro mig
12. *Emilia:* ((lämnar och går iväg ut på skolgården))
13. *Obab:* Oh my GOD ((vänder sig till de andra))
14. *Azra:* De första hon ba-
15. *Yaasmiin:* Hon ba ”oh my God”
16. *Salina:* Om jag får lapp hem-
17. *Azra:* Hon leker
18. *Emine:* Hon kan inte leka (.) hon e som en myra (.)
19. myra (.) hon kan inte-
20. *Obab:* ”Tror du jag bryr mig”

frontera henne. Uppenbart är också att Emilias sätt att svara skapar en viss osäkerhet hos Emine ”A:: men a::” (rad 4). När Emine senare försöker ge tillbaka med samma mynt visar hon upp en viss sårbarhet genom att explicitgöra de negativa konsekvenser som Emilias agerande har för henne och de andra flickorna i gruppen – ”lapp hem” (rad 5). Allvaret i situationen understryks av det försök till hot som Emine därefter riktar mot Emilia, ”då kommer ja fortsätta bråka med dig” (rad 8). På samma sätt som tidigare tar sig Emilia ur situationen genom att frånsäga sig både de handlingar hon

tillskrivs av de andra och sitt ansvar för de andra flickornas problem. För att markera sitt avståndstagande frånsäger hon såg sin vänskap med de andra, vilket i sin tur skapar en viss immunitet mot det eventuella hot om bråk som riktas mot henne (rad 9-10).

Emilia hinner knappt gå ut på skolgården förrän flickorna börjar skratta åt Emilia för hennes brist på engagemang för de anklagelser som riktas mot dem själva (rad 13-20). Genom att iscensätta och ge röst åt hur Emilias tidigare agerande när hon blev konfronterad undergräver flickorna Emilias moraliska status.

Emilia framställs bland annat som en som "leker" (rad 17), vilket antyder att hon inte tar det hot som föreligger för flickorna i gruppen på allvar och är känslokall. Hon beskrivs också som "en myra" på rad 18-19, vilket möjligen kan förstås mot bakgrund av att Emilia drar sig undan från de andra och inte är lojal med gruppen. På så vis distanserar sig också flickorna själva från sitt misslyckade försök att konfrontera Emilia för att hon gått till läraren och dessutom totalt negligerar de uppenbara risker hennes handlande har för flickorna i gruppen.

Att förstärka ett dåligt rykte

Den räcka av negativa personbeskrivningar som hitintills tillskrivits Emilia utgör en grogrund för att hennes moraliska position omförhandlas från angivare, och lögnare, till fegis, och känslokall för att slutligen befästa hennes identitet som problematisk och avvikande. De negativa personbeskrivningarna som riktas mot Emilia positionerar också flickorna i gruppen som oskyldigt anklagade, vilket ger dem rätt att åtgärda Emilias moraliska överträdelser. I sista exemplet (4 på nästa sida) skiftar flickorna identitetspositioner inom gruppen då de rekryterar Obah att hämnas på Emilia för att hon tjallar. Exemplet utspelar sig på skolgården utanför matsalen. Emilia är nu tillsammans med några andra på skolgården och långtifrån flickorna.

Så fort flickorna får syn på Obah annonserar Emine att Obah "är skön

på att bråka" (rad 1). Azad uppgraderar genast Obahs personliga kvaliteter "att bråka" till att också omfatta fysiska handlingar, "Gå och slå henne. Det blir därmed tydligt att flickorna har ett specifikt syfte med att tillskriva Obah attribut som "bråka" och "slå". De personliga tillskrivningarna är en del av flickornas plan att hämnas på Emilia för att hon blandat in vuxna i deras sociala liv. Att Azad upprepar sin uppmaning två gånger gör det möjligt för Obah att ansluta sig och erbjuda sina tjänster.

Obah som är ny i skolan, positionerar sig som en "fighter". Att Azad ropar på Emilia understryker att flickorna ser allvarligt på att deras föräldrar kommer att informeras. Obahs position som fighter förstärks både av henne själv och de andra. Samtidigt skapar det också en viss spänning och ett gemensamt handlingsutrymme att bekämpa ett yttre hot, "Alla är här vi drar" (rad 6). Salinas beskrivning av Emilia som "sjuk i huvet" på rad 7 bekräftar också behovet av att agera kraftfullt mot den som inte själv tar ansvar för sina handlingar och dessutom informerar vuxna. De åtgärdande handlingar som flickorna föreslår kan därmed ses som intimt sammanlänkade med de moraliska överträdelser som tillskrivs Emilia. När flickornas handlingar trappas upp förstärks också Emilias moraliska status som problematisk. Emilia framstår nu inte längre bara som en person som utför moraliskt förkastliga handlingar utan också som en person som "e sjuk i huvet" (rad 7)

Exempel 4: Att förstärka ett dåligt rykte

1. *Emine:* Obah är här Obah är här (.) hon e skön på att bråka
2. *Azad:* | Gå och slå henne (.) gå och slå henne?
3. *Obab:* Vem ska jag slå?
4. *Azad:* EMILIA KOM HIT, EMILIA:
5. *Yaasmiin:* ASSÅ ärligt Obah hon e skön på att bråka (.)
6. *Salina:* ALLA ÄR HÄR VI DRAR ((skriker))
7. Tror ni hon- e hon sjuk i huvet eller- jag vill
8. inte ha en lapp hem (.) min mamma kommer fan å
9. döda mig (.) hon får damp

och inte förstår sitt och andras bästa. Att mycket står på spel för flickorna i gruppen understryks när Salina säger ”min mamma kommer fan döda mig-hon får damp” (rad 8-9). Det hot som beskrivs komma från föräldrarna och den rädsla för repressalier som kommer till uttryck berättigar i sin tur flickornas rätt att hämnas på Emilia. Även om flickorna vid det här tillfället inte använder något fysiskt våld mot Emilia framstår våldsamma handlingar som ett möjligt sätt att hantera moraliska överträdelser av mer allvarlig karaktär, här att blanda in vuxna. Intressant i sammanhanget är att när flickorna till slut söker upp Emilia för en andra gång så handlar det inte om att de skall slå henne utan att de skall se till så att hon också får en lapp hem till sina föräldrar.

Om skolans syn på mobbning och moraliska ordningar i kamratgrupper

Jag har i den här artikeln argumenterat för behovet av att vidga förståelsen av kränkande handlingar i form av

mobbning genom att studera den betydelse som lokala interaktionella och kulturella praktiker som skvaller omfattande ryktesspridning, konflikter, nedsättande kommentarer och indirekta hot har för de flickor som deltar i dessa aktiviteter. Inom ramen för den skvallerepisod som flickorna iscensätter på skolgården skiftar och uppgraderas Emilias moraliska status från att ses som *offer* av lärarna i mobbningslaget till att bli en *angivare*, *lögnare* och *sjuk i huvudet* i flickornas sociala värld. Viktigt i sammanhanget är att de identitetspositioner som Emilia tillskrivs etableras lokalt under en kort tidsperiod som en effekt av att lärarna informerat Yaasmiin om att hon skall få en lapp hem till sina föräldrar. Det är alltså inte primärt Emilias samtal med läraren i mobbningslaget som utgör ett problem för flickorna utan de effekter som detta handlande har för de flickor som pekats ut som förövare. Därmed blir också kontakten med skolans mobbningsprogram till en problematisk handling också för Emilia som hon själv (och inte lärar-

na) tvingas hantera på skolgården. Som framgår distanserar sig också Emilia från en offerposition när hon aktivt ifrågasätter de andra flickorna och frånsäger sig allt ansvar för såväl kontakten med skolans mobbnings-team som med de andra flickorna. För Emilias del innebär det att hon slipper bli konfronterad för något hon eventuellt inte sagt till läraren. Hon tvingas samtidigt tillfälligt att ta avstånd från de andra flickorna. En situation som ändrar sig över tid då Emilia igen efter någon dag ingår i flickornas samspel på skolgården

I de samtal som lärarna i skolans mobbnings-team initierar pekas alltså Yaasmiin ut som förövare, vilket som jag visat inte löser den mobbningsproblematik som lärarna identifierat på skolan. Skolans mobbningsamtal med flickorna leder istället till att de flickor som pekats ut som förövare sprider negativa rykten och sanktionerar den flickans som "tjallat". Viktigt i sammanhanget är att det inte är flickans agerande i sig som utgör ett problem utan de konsekvenser som hennes agerande får för de som pekas ut som skyldiga för mobbningen. För att försäkra sig själva om att deras handlande inte kan ses som mobbning och att deras föräldrar därför inte bör informeras pekar istället flickorna ut den person som gått till läraren som angivare och lögnare, och som en person som inte förstår de allvarliga konsekvenser som hennes handlingar har för de andra.

Hur skall man då med hjälp av et-

nografiskt baserad samtalsforskning av barns interaktionella praktiker här i form av analyser av skvaller, ryktes-spridning och upptrappade konflikter bland några flickor kunna förstå de reaktioner som skolans mobbningsarbete möter bland de här flickorna i skolan? Ett sätt att förstå skolans misslyckande är enligt Davies (2010) att peka på att den definition av mobbning som mobiliseras i skolans mobbningsarbete, hindrar lärarna från att lösa den uppkomna mobbnings-situationen. Genom att positionera barn som offer respektive förövare pekar lärarna indirekt ut vardagligt förekommande interaktionella praktiker som skvaller, rykten och konflikter som oacceptabla språkliga sociala aktiviteter, vilka när de benämnas som kränkningar och mobbning måste åtgärdas. Den distinktion som här görs blir problematisk inte minst för att de flickor som definieras som mobbare positioneras som de andra i relation till skolans normativa ordning. Den kraft med vilken de flickor som utpekas som förövare slår tillbaka för att rentvå sig själva, återta kontrollen och hantera sin maktlöshet understryker vikten av att uppmärksamma de betydelser som barn själva tillskriver vardagliga sociala och interaktionella skeenden i kamratgrupper. Flickornas reaktion går som jag visat att förstå utifrån den moralisk ordning som etableras i kamratgruppen där att tjalla, blanda in vuxna (här framförallt föräldrar), inte stå upp för sig själv och ljuga om kompisar och inte vara lojal ses som

moraliska överträdelser, vilka därför åtgärdas av deltagarna i gruppen. Den som skvallrar för lärarna och informerar föräldrar tvingas stå upp för sina handlingar och riskerar att själv om än tillfälligt bli utfryst från gemenskapen.

För att på sikt utveckla skolans mobbningsarbete menar jag i likhet med Davis (se också Danby & Osvaldsson, 2011) att det inte räcker med att peka ut enskilda individer som förövare och offer. Som jag visat leder detta snarare till en upptrappning av de problem som man på skolan försöker lösa. Det är istället vik-

tigt att förstå de moraliska ordningar som etableras inom ramen för flickors (och pojkars) kamratgrupper i olika sociala och kulturella sammanhang där interaktionella praktiker, som potentiellt kan komma att klassificeras som kränkande handlingar eller mobbning förekommer. En utmaning i det beskrivna fallet är hur man som skola i sitt mobbningsförebyggande inte bara motverkar mobbning utan också hanterar sociala relationer mellan vuxna och barn, vilka här handlar om att elever misstror vuxna och tar avstånd från vuxnas ingripanden i barns sociala liv.

Transkriptionsnyckel

(.)	Mikropaus på en halv sekund eller mindre
[Samtidigt tal/gest
=	Inget hörbart uppehåll mellan turerna
HÖGRE	Märkbart förhöjd ljudvolym
-	Avbrutet tal
Ja:::	Förlängning av ljud; ju fler kolon desto mer förlängt
Mera mera	Tal med stark betoning
.	Fallande ofta avslutande intonation
,	Fortsättningsintonation
((hoppar))	Kommentarer, ofta icke-verbala handlingar

Referenser

- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998). How to become masculine in the blockarea. *Childhood*, 5(2):151-175.
- Danby, S. and Osvaldsson, K. (2011), Bullying: The Moral and Social Orders at Play. *Children & Society*, 25: 255–257
- Davies, B. (2011). Bullies as guardians of the moral order or an ethic of truths? *Children & Society*, 25(4), 278–286.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Boys' gossip telling: Staging identities and indexing (unacceptable) masculine behavior. *Text*, 22(2), 1–27.
- Evaldsson, A.-C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40, 377–404.

- Evaldsson, Ann-Carita (2009). "Ja va inte mobbad ja sa att ja va retard nån gång ja men inte jämt" - Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat. *EDUCARE*, Nr 2, 137-156
- Evaldsson, Ann-Carita & Nilholm, Claes (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1, 65-82.
- Evaldsson, Ann-Carita & Svahn Johanna (2012) School bullying and the micro-politics of girls' gossip telling. (s. 297-322) I S. Danby & M. Theobald. *Disputes in everyday life*. ASA/EMERALD.
- Frånberg, G-M. & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – En social konstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2011). Peer socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (red.), *The handbook of language socialization* (s. 365–390). Malden, MA: Blackwell Publishing Limited.
- Karlsson, M. & Evaldsson, A-C (2011) "It was Emma's army who bullied that girl". A narrative perspective on girl-bullying and identity-making. *Narrative Inquiry* 21:1, 24–43.
- Newman, R., Murray, B., & Lussier, L. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398–410.
- Nilholm, C. & Evaldsson A-C. (2010). ÅR ELEVEN ORSAK TILL SINA EGNA SVÅRIGHETER I SKOLAN? Om "I demokratins marginaler – ett projekt om barn i problematiska skolsituationer" 2010. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 15: 115-122.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education*, 33(1), 71–86.
- Osler A. 2006. Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education* 18: 571–589.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67–83
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. BPA Print Group.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010): Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school, *British Educational Research Journal*, 36:4, 573-596
- Svahn, J. & Evaldsson, A-C. (2011) "You could just ignore me" Situating peer exclusion within the contingencies of girls' everyday interactional practices, *Childhood: A global journal of child research*, 18(4) 491–508.
- Svahn, J. (2012). *The everyday practice of school bullying: Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives*. Uppsala Studies in Education, 129. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (diss.).
- Svahn, J. & Evaldsson, A-C (2013 u.u) Talking moral stances into being. Accounting practices in ART classroom sessions. To be published in *TEXT & Talk*.
- Yablon, Y. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 1110–1123.

'Illness stories'

Berättelser av en tonårsflicka vid ett barnonkologiskt centrum



Det finns inom flera vetenskaper – samhällsvetenskap, humaniora och medicin – ett förnyat intresse för narrativ analys. Sjukdomsnarrationer, särskilt bland patienter, är ett speciellt fokus inom hälsorelaterad forskning (Bury, 2001). Inom samhällsvetenskapen har vi under de senaste decennierna bevittnat något av en narrativ vändning (*narrative turn*), det vill säga ett ökat intresse för livshistorier, biografier, och personliga vittnesmål. Narrativ analys har emellertid alltid haft stor betydelse inom rättsväsendet (se till exempel Amsterdam och Bruner, 2000).

Identiteter och berättelser

Ochs och Capps (1996) har visat att narration utgör en viktig resurs för

känslor, attityder, språksocialisation och identitetsskapande. Capps och Ochs (1995) har även visat att genom att lyssna och bidra med berättelser tillsammans med mer erfarna berättare lär sig barn så småningom att strukturera sina egna berättelser. Barn blir på så vis medskapare till de framställda berättelserna. Det är precis detta samskapande som gör berättande till ett kraftfullt medium för att socialisera kunskap och känslor. Genom att delta i berättande lär sig noviser att ge mening till sina erfarenheter, det vill säga att skapa och omskapa sina liv (Capps och Ochs, 1995).

Det har forskats en hel del om hur familjer och skolor socialiserar in noviser i rådande konventioner för hur man berättar om händelser

(se till exempel Heath, 1983). Capps och Ochs (1995) visar inom ramen för något av en fallstudie hur psykisk hälsa (och ohälsa) delvis frampratas i familjelivet. Forskning kring barn på barnsjukhus har bland annat dokumenterat vad som *inte* sägs (Bluebond-Langner, 1978; Clemente, 2005). Men det finns när det gäller barn och hälsa, mig veterligt, inte så mycket forskning kring hur barn socialiseras in i rådande konventioner för hur man berättar historier. Vem har till exempel rätt att tala under läkarsamtal? Hur mycket hakar barnen och ungdomarna på i till exempel familjers berättande under anamnesen?

Michael Bamberg (2009) har intresserat sig för berättelser i interaktion, som en plats där identiteter ständigt är övade (*practiced*) och testade. Han lägger tonvikt på vad han kallar olika typer av 'små' respektive 'stora' berättelser, vilket möjliggör studiet av hur människor som aktörer positionerar sig själva och därigenom även blir positionerade. Hans syfte är att analysera hur människor använder dessa berättelser i sitt interaktiva engagemang för att konstruera "*a sense of who they are*". Forskaren ser på konstruktioner av 'self' och identitet som nödvändigtvis dialogiska och relationella, skapade och omskapade i lokala interaktiva praktiker.

Sjukdomsberättelser

Inom medicinsk antropologi har insamlandet av personliga narrationer

varit centralt och vi har bevittnat en markant ökning av intresset för sjukdomsberättelser (*illness narratives*). Inte minst så har intresset för patienters egna berättelser om sin sjukdom ökat väldigt snabbt. Studier av Elliot Mishler (1984), Arthur Kleinman (1988) och Arthur Frank (1995) har här varit banbrytande och hjälpt till att etablera forskningen om sjukdomsberättelser.

Definitioner av sjukdomsberättelser har varit föremål för en rätt omfattande debatt. Arthur Kleinman tillhör idag en av de mest inflytelserika medicinska antropologerna och har i en ofta citerad text definierat sjukdomsberättelser som:

a story the patient tells, and significant others retell, to give coherence to the distinctive events and long-term course of suffering. The plot lines, core metaphors, and rhetorical devices that structure the illness narrative are drawn from cultural and personal models for arranging experiences in meaningful ways and for effectively communicating those meanings. Over the long course of chronic disorder, these model texts shape and even create experience. The personal narrative does not merely reflect illness experience, but rather it contributes to the experience of symptoms and suffering (Kleinman, 1988, sid 49).

Sjukdomsberättelser handlar (i en

vid bemärkelse) om sjukdom, sjukdomsepisoder eller erfarenheter av sjukdom (Hydén, 1997). Dessa kan berättas av andra människor än av de sjuka personerna själva, till exempel av släktingar och sjukvårdspersonal (se till exempel Peräkylö, 1995 om hur partnern ofta får en viktig roll i läkar-patient-samtal kring HIV). Dessa berättelser, som ofta kan inkludera alla möjliga erfarenheter, kan till exempel handla om varför någon blev sjuk eller var han eller hon befann sig vid det ögonblicket; betydelsen av sjukdom (till exempel hur relationer mellan anhöriga och den sjuke personen förändrats). Vidare hur andra människor reagerar på sjukdomen och hur den ska tacklas. Dessa sjukdomshistorier förklarar och ger mening till sjukdom. De gör sjukdom och handlingar begripbara (Bülow, 2008).

Att bli allvarligt sjuk efterfrågar berättelser på flera sätt. Den medicinska sociologen Arthur Frank menar att ett sätt har att göra med att man förlorar sin karta och destination. Enligt honom är berättelser ett sätt att rita om kartorna och försöka hitta nya destinationer. Den skada som sjukdomen åsamkat den sjuka personens känsla för vart hon eller han befinner sig i livet och vart hon eller han kan vara på väg, kan således repareras genom berättelser (Frank, 1995). Berättelser hjälper till att bygga upp och att artikulera erfarenheter och händelser som förändrar en människas liv och dess förutsättningar till följd

av sjukdom (Hydén, 2006). Enligt Kristin Langellier (2001) är en historia berättad för andra (forskaren och frånvarande personer) samtidigt en historia berättad för sig själv och sin konstruktion och rekonstruktion av en identitet (*the self*).

Intresset och förståelsen för narrativ analys har utvecklats snabbt på senare tid och kan idag sägas utgöra ett mainstream-element inom många discipliner. Det utgör ett expanderande fält, och är långt ifrån ett homogent tvärvetenskapligt forskningsfält. Detta fält markeras av olika slag av teoretiska angreppssätt och metodologier. Det finns med andra ord åtskilliga åsikter om hur en narrativ bäst ska undersökas. Inspirerad av Erving Goffmans arbeten om den dramaturgiska metaforen (1959, 1981), ses narrativ i denna artikel som något som har betydande inslag av publik handling och performers (*performance*) (se också Bury, 2001; Mattingly och Lawlor, 2001; Mishler, 1999; Riessman, 2003). Vi berättar på olika sätt för olika lyssnare eller mottagare och narrationer tillkommer alltid i ett dialogiskt sammanhang.

Fallstudier har en särskild plats inom hälsoforskning, inklusive sjukdomsberättelser (Riessman, 2003). I samma anda som Catherine Riessman (2003) kommer jag här att analysera *'the performance of identities'* i sjukdomsberättelser, en flicka med leukemi som jag följde under ett år när hon var på barnsjukhuset för att få behandling.

Vad gör då individer när de talar om sin hälsostatus? Det enkla svaret på denna fråga kanske är att människor talar om sin hälsa som svar på frågor om hur de mår (Radley och Billig, 1996).

Data och metod

Det finns åtminstone tre olika sätt att samla in historier på: (1) inspelning av spontant förekommande historieberättande under ett längre fältarbete. (2) genom att locka fram eller framkalla historier vanligtvis vid intervjuer eller observationer. (3) be om dem. Den teknik som forskaren väljer beror på de tillfällen som ges, personlig fallenhet och preferenser (Czarniawska, 2009). I föreliggande studie rör det sig om naturligt förekommande samtal mellan barnen, deras föräldrar, sjukhuspersonalen (läkare och sköterskor) snarare än av forskaren initierade samtal.

Inom ramen för en videoetnografisk studie (Ochs et al., 2006) utfördes ett fältarbete under sexton månader på ett barncancercentrum på ett svenskt barnsjukhus. Det insamlade materialet uppgår till 93 timmar videoinspelat material. Andra viktiga datainsamlingstekniker i fält var deltagande observation, utförliga fältanteckningar och informella samtal med barnen, deras familjer och personalen vid barnsjukhuset. Fem unga patienter följdes i studien (tre förskolebarn och två ungdomar). Denna fallstudie baseras på Katarina 17 år, som hade fått diagnosen akut lymfatisk leukemi (ALL) vilket

är den vanligaste formen av leukemi.

Leukemi är den vanligaste maligna sjukdomen hos barn. Behandlingen har utvecklats med stor framgång och numera är prognosen mycket god, cirka 85 procent av de som drabbas blir friska. Men den totala behandlingstiden är lång, två till två och ett halvt år och behandlingen är krävande inte minst under det första behandlingsåret. Det handlar om långa sjukhusvistelser följda av återhämtningperioder i hemmet - en ny tillvaro för barn och familj. Hela familjen påverkas socialt. På många sätt innebär det även ofta ett avbrott i livet. En del barn och ungdomar kan till exempel inte alltid följa den gängse skolundervisningen.

Den barnonkologiska enheten (avdelning och mottagning) där detta fältarbete utfördes var för mig i mitt fältarbete en överraskande positiv - en varm och barn-tillvänd miljö. Sjukvårdpersonalen visade upp ett stort engagemang för barnen. Där fanns en mängd barnanpassade artefakter och även vårdrutinerna var åldersanpassade efter barnens behov (se Rindstedt, 2013a; Rindstedt, 2013b; Rindstedt och Aronsson, 2012 för en utförlig diskussion).

Eftersom Katarina inte hade någon direkt erfarenhet av sjukvård innan hon fick diagnosen var sjukhusmiljön till en början både ny och främmande för henne. När jag kom i kontakt med henne var hon nydiagnostiserad, men långt ifrån nedslagen. Hon var en aktiv tonårstjej med

ett varierat och rikt socialt liv bestående av familjesammankomster, fester, idrott, och en mängd andra aktiviteter tillsammans med ett vitt socialt nätverk av vänner, församling, lagkamrater, familj och andra släktingar.

Denna artikel bygger på kollektioner av så kallade sjukdomsberättelser, alltså transkriberade inspelade sekvenser där Katarina själv berättar om sin sjukdomssituation. Drygt tjugobärettelser med Katarina har analyserats. I exemplen nedan presenteras kortare utdrag ur några av dessa. Som framgår av dessa exempel består de närmast av berättelsefragment, snarare än av sammanhängande berättelser, vilket återspeglar hur det ser ut när vi muntligt berättar historier inom ramen för dialogiskt samspel. Enligt Jens Brockmeier (2012) strävar våra dagliga berättelsepraktiker vanligtvis inte efter att vara välstrukturerade berättelser. Även Ochs och Capps (1996) menar att berättelser om personlig erfarenhet ofta byggs upp kring fragmenteriska bitar av erfarenhet. Varje berättelse ger den som berättar och den som lyssnar ett tillfälle för fragmenterad självkänedom.

Katarina – en positiv tonårstjej med aktörsskap

Ställd ansikte mot ansikte med sjukdomen satsar Katarina i möjligaste mån på att vara fortsatt aktiv. Trots att hon bor tillsammans med sin familj en bra bit utanför stadskärnan går och cyklar hon ofta mellan hem-

met och staden. På fritiden åker hon ibland inlines och hon spelar innebandy tillsammans med sina gamla lagkamrater, ibland flera gånger i veckan också under behandlingperioden/sjukdomsperioden. Hon sjunger, dansar och repeterar tillsammans med sina vänner. Hon går ibland på fest tillsammans med dem. Vid ett tillfälle åker hon iväg på vintersemester för att åka slalom tillsammans med familjen. Dessutom har hon även börjat läsa in körkortsteori och övningskör med sina föräldrar. Det är full fart med andra ord. Hon är socialt aktiv och har ett stort umgänge, något som inte förändrats av att hon har drabbats av en kronisk sjukdom.

Eftersom patienterna är i vården under en lång tidsperiod lär de känna personalen rätt väl. De bygger upp tillitsfulla relationer med dem. Föräldrarna är så gott som alltid närvarande och de deltar i samtalen, stöttar och finns till hands. Hur mycket deltar då barnen och ungdomarna i dessa sjukdomshistorier? Hur mycket kommer de till tals? Historierna är som vi kommer att se samproducerade och för att i detalj kunna analysera samspelet mellan tonårsflickan, hennes föräldrar och sjukhuspersonalen kommer jag att nedan presentera ett antal transkriptioner, alltså samtalsutdrag. Här får vi med andra ord en inblick i sjukdomen “från insidan” i motsats till perspektivet från den medicinska institutionen (Kleinman, 1988).

I de fem berättelserna som följer

Exempel 1.

Katarina sitter i sängen i ett rum på avdelningen och läkarkandidaten Sofia (LÄ) sitter på en stol vid sidan av henne.

1. LÄ: Mm. Jag tänkte bara att du skulle få berätta lite för mig själv=
2. K: =Ja
3. LÄ: hur ja vad som hände.
4. K: E: mm ja de: (.) det var väl tre månader sen
5. LÄ: Mm
6. K: tror jag (.) som jag fick reda på (paus) de e:: (.) ja det kom jag visste ju inte så
7. mycket alltså.
8. LÄ: Nä vad var det hur kom det sig att du sökte kontakt på sjukhuset?=*((skakar på huvudet))*
- 9.
10. K: =E:: det alltså var jag hade svullnat upp om halsen såhär *((tar med handen på halsen))*
- 11.
12. LÄ: Mm
13. K: väldigt tjockt och så var jag täppt i näsan typ det var redan i somras typ.
14. LÄ: Mm
15. K: Mene då så jag hade inte ont eller liksom sådär ja vi sökte inte nånting då utan
16. det var liksom e:: i början av augusti som vi e:: åkte till en
17. LÄ: Mm
18. K: öron näsa hals läkare och skulle kolla.
19. LÄ: Mm
20. K: (ohör) så då e: (.) så kolla han det var jättetjockt såg han så tog han blodprov
21. och kollade bara sådär
22. LÄ: Mm
23. K: och så såg han atte det var dåliga värden och så men han kunde inte så mycket
24. om det.
25. LÄ: Nä.
26. K: Ja. Och sen så tre dar senare eller nånting så las la dom in mig här så då fick
27. jag ta ett sånt här lymfkörtel=*((båller handen mot halsen))*
28. LÄ: =Mm
29. K: och sen så typ några dar senare så fick jag den här inopererad och- *((tar med handen på venporten))*
- 30.
31. LÄ: Mm
32. K: Ja och så-
33. LÄ: och det rulla på.
34. K: Ja. Men vi: trodde ju liksom att det var kanske nåt med halsen eller sådär.
35. LÄ: Ja.

positionerar Katarina sig som en tonåring med aktörsskap. Hon presenterar sig själv för andra (och för sig själv) som en idrottstjej som ser cancersjukdomen som en kamp eller en tävling. Enligt antropologen Cheryl Mattingly (2010) blir barn och föräldrar övade i att se sina kroppar som platsen för en intern kamp. De är kanske inte direkt huvudpersonerna i kampen mot kronisk sjukdom, men de spelar en viktig roll. Klinikerna rekryterar dem som assistenter i kriget.

I det första exemplet till vänster ber en läkarkandidat (Sofia) Katarina att berätta för henne vad som hände när hon blev sjuk, vilka symptom hon uppvisade och vad som fick henne att söka vård. I likhet med övrig personal ställer hon mycket öppna frågor vilket ger patienten tillfälle att i detalj beskriva vissa förlopp. När Katarina vid ett tillfälle under samtalet undrar vad det är hon egentligen vill veta svarar Sofia: "Du kan berätta helt fritt" (inte excerperat här).

Detta samtal mellan Katarina och läkarkandidaten Sofia pågick under drygt tio minuter, varav endast några minuter återges här. Det är med andra ord ett utrag ur en mycket längre berättelse. Tre månader har passerat sedan en första kontakt med sjukvården tagits och tillvaron sedan dess har radikalt förändrats för Katarina.

Katarina verkar inte ha några problem med att berätta för läkarkandidaten vad hon varit med om.

Tvärtom verkar hon rent av vara mån om att få berätta sin historia. I sitt berättande följer hon en kronologisk historielinje.

Mötet mellan läkare och patient äger rum i en institutionell kontext. I läkare-patient samtal är det som regel läkaren som initierar samtalet. Så också i detta exempel. Det är alltså läkarkandidaten (Sofia) som ber Katarina berätta vad som hände, det vill säga vad som fick henne att initialt söka kontakt med sjukhuset (rad 8-9). Läkaren är här en påtagligt aktiv lyssnare och hon uppmuntrar Katarina att berätta sin historia

Det finns ännu inget entydigt symptom som indikerar att ett barn eller ungdom har leukemi, därav den ovisshet Katarina möttes av i den första kontakten med vården. Vidare är det vanligt att patienten har symptom av sjukdomen några månader innan diagnosen fastställs (Henter och Björk, 2007). Katarina själv anade inte att det var något allvarligt. Hon säger själv att hon trodde att det kanske var något med halsen (rad 34).

Inledningsvis äger många utredningar rum: blodprov, röntgen, "stick i ryggen" och så vidare. Katarina nämner här både blodprov och den venport som hon fått inopererad under huden (på den övre delen av bröstet). Och det rullar på (rad 33) säger läkarkandidaten, det vill säga efter diagnosen följer den krävande behandlingen som Katarina befinner sig mitt uppe i.

Exempel 2 till höger är inspelat under början av behandlingen. Det är dag 29, det vill säga 29 dagar sedan diagnosen fastställdes. Även detta exempel är utdrag ur ett läkar-samtal som totalt varade i ungefär 10 minuter, men här återges endast en del av det inledande samtalet.

Detta är det första läkarsamtalet som jag spelade in med Katarina. Läkaren (Ulf) börjar samtalet med: "Och innan jag berättar för dig hur det såg ut för en vecka sen så vill jag att du talar om hur du har haft det den här veckan som har gått" (rad 1-2). Det är alltid läkaren eller sköterskan som ber henne berätta och som därmed även initierar samtalet. Katarina svarar att hon känt sig frisk (rad 3-4) och att hon inte känt sig så öm efter benmärgsprovet. Vidare har hon inte varit illamående och därför också kunnat äta ordentligt. Hon berättar även att hon varit i skolan kanske för att ytterligare understryka sin friska identitet och att hon kunnat leva på som vanligt. Som framgår är detta alltså en patient som lyfter fram sin friska identitet. Först berättar hon exempelvis att hon varit i skolan en dag (rad 14). Sedan tillägger hon några timmar i alla fall (rad 16-18).

När Katarina besöker sjukhuset gör hon det oftast i sällskap med sin mamma som spelar en viktig roll även i samtalen med vårdpersonalen. Samtalen är i högsta grad samskapade först med läkaren och senare (som här) med hennes mamma. Mamman betonar att Katarina va-

rit i skolan (ända) till halv sex och att hon nästkommande kväll var ute och Partade, det vill säga träffade vänner. Båda lyfter alltså fram Katarinas aktiviteter, snarare än hennes vila.

Även exempel 3 på sidan 52 är

***Genom att berätta
sin sjukdomshistoria
konstruerar Katarina
vad cancererfarenheten
betyder för henne.
Narrationerna visar en
protagonist som "kör
på" nästan som vanligt.***

från början av behandlingen. Det ägde rum två veckor efter föregående exempel. Katarina är tillsammans med sin mamma på läkarbesök på mottagningen. Läkaren börjar med att kommentera det faktum att Katarina får en stor mängd mediciner och undrar därför hur Katarina klarat av behandlingen (rad 5) sedan hon senast besökte sjukhuset. Hon svarar: "det har gått bra" (rad 6). Läkaren frågar sedan i vanlig ordning om hon känt av några biverkningar. Hon berättar då att några av de vanligaste biverkningarna av den starka medicinen uteblivit (värk i muskulaturen, illamående och yrsel), men att hon haft känningar i ryggen och att magen har svullnat upp (rad 18-19). Det senare som en

Exempel 2.

Läkaren Ulf (LÄ) sitter vid ett skrivbord på läkarrummet på mottagningen. Framför honom på bordet ligger ett behandlingsprotokoll och vid sidan om honom står en dator. Katarina och hennes mamma sitter mitt emot honom.

1. LÄ: Och innan jag berättar för dig hur det såg ut för en vecka sen så vill jag att du
2. talar om hur du har haft det den här veckan som har gått.
3. K: E: (.) ja alltså jag har inte tagit nån Alvedon eller så så jag har känt mig
4. väldigt (.) frisk ja.
5. LÄ: JA:
6. K: Inte så mycket ont och så bara lite öm efter- Ja
7. LÄ: Efter benmärgsprovet. Ja
8. K: Ja. Men inte illamående eller ja jag har kunnat ätit ordentligt och
9. LÄ: Ja
10. K: så. Och
11. LÄ: Ja:
12. K: dan efter så vilade jag ganska mycket
13. LÄ: Mm
14. K: men annars så var jag i skolan på torsdan
15. LÄ: Ja
16. K: några timmar
17. LÄ: Mm
18. K: i alla fall
19. LÄ: Mm
20. K: så där så-
21. Ma: Från två till fem- halv sex
22. K: Ja
23. Ma: var hon i skolan
24. K: Ja
25. Ma: Från två till halv sex var hon i skolan.
26. LÄ: Ja.
27. Ma: På fredan var du ute och parta (.) på kvällen.
28. LÄ: Mm. Ja.
29. K: Ja träffade lite kompisar och så Och för- på dan vad var det vi gjorde nånting
30. när- när var det vi handla? På dan? Va det på lördan eller?
31. Ma: Ja: jag tror det.
32. LÄ: Så du har mått rätt så bra?=
33. K: =Ja ((nickar))

Exempel 3.

Katarina och hennes mamma är på mottagningen. Katarina ligger ovanpå sängen när läkaren (Fredrik/LÄ) kommer in genom dörren för att prata med henne och för att göra en fysisk undersökning. Läkaren ställer sig vid sidan av sängen.

1. LÄ: Ja:: vi skulle ju ha lite läkarkoll på dig också
2. K: Ja
3. LÄ: och inte bara pumpa
4. K: Nej
5. LÄ: i hemska mediciner. E:: Men hur har du klarat behandlingen då?
6. K: Jo jag tycker att det har gått bra (.) ändå.
7. LÄ: Det har det gjort ja. Har du-
8. K: För det mesta.
9. LÄ: Vad är det värsta som det har blivit av det hela?
10. Ma: Ska hämta en stol.
11. K: E. Ja alltså. Det har haft. Ja jag har inte haft så ont. Jag har nästan aldrig mått illa och så där.
- 12.
13. LÄ: Jasså
14. K: Såatte
15. LÄ: Du har klarat dig ganska bra?
16. K: Såatte när jag har inte fått ont i benen.
17. LÄ: Onkovin. Du har inte haft känt några smärtor i benen?
18. K: Nä inte så farligt. Nej efter jag har känt av lite i ryggen så att jag ja nu när
19. magen har svullnat upp.
20. LÄ: Toaletten?
21. K: Nej gymnastik och så faste ryggen magen när jag ätit korteson och så
22. LÄ: OK du har lagt lite på hullet? ((ler))
23. K: Ja. Fast jag har inte gått upp i vikt utan det har liksom lagt sig=
24. LÄ: =som en bulle på magen.
25. K: Ja.
26. LÄ: Mm ((nickar))
27. K: Men nu har det blivit lite bättre.
28. LÄ: Mm Mm. Ja det=
29. Ma: =Vi skulle träffa en sjukgymnast tänkte jag.
30. LÄ: Mm Mm
31. Ma: Så att hon får lite hjälp och så. Hon är ju rätt så sportig och så.
32. LÄ: Mm

biverkan av kortesonet. Men hon tillägger att det har blivit lite bättre (rad 27).

Hon svarar alltså att det har gått bra trots att magen har svullnat upp och hon har haft ont i ryggen. Även hennes mamma hakar i och ber att få träffa en sjukgymnast (rad 29) för att få hjälp och tips eftersom Katarina är en idrottstjej som är van att röra på sig. De ber om hjälp. Både Katarina och mamman ser personalen som någon som kommer att hjälpa dem.

Nästa exempel (4) visar att Katarina försöker att vara fortsatt ak-

tiv och att skolan upptar mycket av hennes liv. Det framgår även att hon fortsätter att gå i sin gamla gymnasieklass även om hon deltar i färre lektioner än tidigare. Hon är väl medveten om att hon halkar efter i skolan, men verkar inte märkbart bekymrad över detta, utan vet att hon kan ta igen detta senare. Hon får även viss enskild undervisning av sjukhuslärarna som besöker henne på barncancerenheten, framförallt i matematik och i moderna språk (inte excerperat här). På en direkt fråga om det är svårt att orka (rad 11) svarar hon något undvikande.

Exempel 4.

Katarina sitter i sängen på ett rum och väntar på att få komma ner på operation. Sköterskan (Kerstin/SSK) står vid sidan av sängen.

1. SSK: Har du kunnat gå i skolan då?
2. K: Ja (.) lite grann. I (.) måndags o:ch i igår
3. SSK: Mm
4. K: sådär så nu har jag tisdagar har jag bara en lektion och onsdagar har jag så att
5. jag har inte jättemånga lektioner för jag läser bara vissa ämnen
6. SSK: Ja
7. K: fast jag brukar vara där.
8. SSK: Jag tycker att det är bra gjort att du klarar av såpas mycket. Det kanske är
9. skönt att komma iväg kanske.
10. K: Ja
11. SSK: Märker du att du är mycket tröttare än tidigare eller? Är det svårt att orka?
12. K: Det är väl lite olika
13. SSK: Ja
14. K: fast det går väl ganska bra. Jag har ju spelat innebandy och sådär
15. SSK: Jaha
16. K: Den veckan tisdan söndan.
17. LÄ: Mm

'Det är väl rätt olika', snarare än att fokusera på sin sviktande ork.

Återigen lyfter hon istället fram att hon fortsätter att träna tillsammans med sina lagkamrater i innebandylaget ibland flera gånger i veckan. Ännu en gång ser vi prov på hennes kamp mot sjukdomen och ett upprätthållande av en förhållandevis frisk och positiv identitet.

Den femte och sista berättelse som jag nu kommer att analysera är ett utdrag ur ett samtal mellan Katarina, hennes pappa och läkaren (Ulf). Här handlar Katarina ett läkemedel som på grund av sin bolliknande form rätt och slätt kallas för "bollen".

Som framgår av exemplet så lyckas barncancerenheten positionera Katarina som *lagmedlem* (*team member*; Goffman, 1959) och hon deltar aktivt i sin egen behandling. Läkarens positiva kommentar: "du sköter allting själv där ser jag" (rad 4) visar att han är uppenbart nöjd över det faktum att hon har lärt sig att administrera och övervaka medicamenten. Hennes pappa kan även han ses som en lagmedlem och han berömmar henne genom att säga: "Ja hon är så duktig" (rad 5).

Både Katarina och medlemmarna i personalen faller en rad lekfulla kommentarer i exemplet. Katarina nämner skämtsamt att hon är sjuk-

Exempel 5.

Katarina har just tagit bort "bollen" och rengör slangarna när läkaren (Ulf/LÄ) kommer in på rummet. Pappa är också i rummet.

1. K: Tjenare Ulf.
2. LÄ: Hej hej och hej Katarina. ((stänger dörren))
3. K: Hej ((tar bort koksaltssprutan))
4. LÄ: Du sköter allting själv där ser jag.
5. Pa: Ja hon är så duktig.=
6. LÄ: ((spritar händerna)) =Va?
7. K: Ja här är man sjuksköterska vet du.= ((tar ögonkontakt med LÄ))
8. LÄ: ((spritar händerna)) =Ja jag förstår det.
9. K: ((nickar))
10. LÄ: Men själv är bäste dräng då vet man att det blir bra gjort.=
11. K: =Mm. Jag har hållit på med det här ett tag nu så att= ((rengör slangarna med en spritdränkt kompress))
12. K: =Mm
13. LÄ: =Mm
14. K: Eftersom jag drar ut dom själv också.
15. LÄ: Vad är det du ger dig?
16. K: ((sprutar in heparin i slangarna)) Det är dom här bollarna (.) och så.

sköterska (rad 7), vilket det även hände att sjukvårdspersonalen kallade henne (inte excerperat här). Hon assisterade alltså sjukvårdspersonalen i olika aktiviteter. Dessutom utförde hon vissa delar av behandlingen själv och är på så vis sin egen sjuksköterska. I samma lekfulla *tonart* (*key*; Goffman, 1979) svarar läkaren Ulf med ordspråket att "själv är bäste dräng" (rad 10), det vill säga den bästa lösningen är att göra något på egen hand.

Diskussion

Genom att berätta sin sjukdomshistoria konstruerar Katarina vad cancererfarenheten betyder för henne. Narrationerna visar en protagonist som "kör på" nästan som vanligt. Hon gör saker som hon alltid har gjort och bibehåller mycket av sin friska identitet. I de videoinspelade narrationerna har jag här framför allt analyserat hennes konstruktion av denna positiva identitet. I detta identitetsarbete vägrar hon till exempel att definiera sig som ett offer. I berättelserna framgår naturligtvis också att hon blir illamående av behandlingarna (en vanlig biverkan av medicinen), att hon inte är lika pigg eller energisk som vanligt, men hon är förvånadsvårt aktiv med tanke på den tuffa behandlingen som hon genomgår, vilket verkar förvåna många inte minst sjukhuspersonalen. Hon berättar om förlorad aptit när hon fått viss medicin eller ökad aptit när hon står på korteson och hur hon försöker att tackla detta på

olika sätt för att bibehålla sin ordinarie vikt.

Det framgår av berättelserna att Katarina fortsätter att utöva en hel del idrottsaktiviteter. Hon är en sportig tjej och en tävlingsmänniska som för en kamp mot sjukdomen. I berättelserna säger hon till sin mamma och sina icke-närvarande lagkamrater att hon kommer tillbaka. Av olika människor i sin omgivning får hon även stöd i att skapa en förhållandevis frisk identitet. Det handlar mycket om att se det positivt. I denna artikel har jag valt ut ett antal exempel för att illustrera hur Katarina tacklar sin sjukdomssituation utan att för den skull mena att man måste vara lika duktig som Katarina. Detta är ett av många olika sätt att tackla sin sjukdom på.

Sjukdomsberättelserna är samskapade och växer alltså fram i ett socialt samspel där även mamman hjälper till att konstruera Katarina som aktiv och förhållandevis frisk. Hon flikar in att Katarina varit i skolan eller på fest och att hon orkat vara uppe tillsammans med sina vänner till efter midnatt. Det framgår även i berättelserna att hon ingår i ett stort socialt nätverk vilket sannolikt hjälper henne i sitt tillfrisknande.

Vid behandlingspraktiker och undersökningar var personalen vid barnonkologen barnorienterade; de försökte hela tiden värva barnet eller ungdomen som en *lagmedlem* (Goffman, 1959). På en rad olika sätt tillskansade de sig barnets eller

ungdomens samtycke och ett aktivt deltagande i sin egen behandling. Så som framgår av det sista exemplet (exempel 5) har barncancerenheten lyckats positionera Katarina som en lagmedlem i en klinisk gemenskap, snarare än som vårdobjekt. Hon visar här prov på aktörsskap då hon deltar aktivt i sin egen behandling.

På flera sätt kan man tala om att man för ett 'krig mot cancer' (Elsass och Johansen, 2011). Det var på 1880-talet som man på bred front började använda den militära metaforen inom medicin. Då identifierade man bakterier som sjukdomsagenter. Dessa sades "invadera" eller "infiltrera". Sjukdomen sågs som en fiende som samhället för krig mot (Sontag, 1981).

Tidigare var det de akuta infektionssjukdomarna som pest, kolera, spetälska och tuberkulos som gav anledning till fruktan. Idag är det de kroniska sjukdomarna och allt sedan andra världskriget är det cancer som människor fruktar allra mest (Elsass och Johansen, 2011). Och det sätt som man har talat om cancer har inte förbättrat saken.

Ofta används aggressiva ord som är inspirerade av krig och slagfält (Elsass och Johansen, 2011).

Människor använder sig av metaforer dagligen och alltjämt. Mycket enkelt uttryckt kan man säga att essensen av begreppet metafor är "förståelse och upplevelse av ett fenomen som något annat" (Sachs, 2002, sid. 75). I början av boken *Sjukdom som metafor* (som först publicerades i New York Review of Books) argumenterar Susan Sontag mot användandet av sjukdom som metafor. Hon skriver: "Min poäng är att sjukdomen inte är en metafor, och att det mest sanningsenliga sättet att betrakta sjukdomen på – och det hälsosammaste sättet att vara sjuk på – är det som är mest renat från, eller bäst motstår, det metaforiska tänkandet" (1981, sid. 6). Cancer och tuberkulos utgör hennes två viktigaste exempel på den mänskliga tendensen att använda metaforiskt tänkande om sjukdom. Enligt Sontag har ingen lyckats glamoriserat sjukdomen cancer eller skriva om den på ett poetiskt sätt såsom till exempel gjorts tidigare med tuberkulos.

Transkriptionsnyckel

-	Markerar avbrott av tal
=	Markerar samtidigt tal, det vill säga utan uppehåll mellan turerna
(.)	Mikropaus
:	Förlängning av ljud; ju fler kolon desto mer förlängt
(())	Kommenterar transkriptionen

Referenser

- Amsterdam, Anthony G. och Jerome Bruner (2000) *Minding the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberg, Michael (2009) Identity and narration. I Peter Hühn, John Pier, Wolf Schmid och Jörg Schönert (red.) *Handbook of narratology* (s. 132-143). Berlin: Walter de Gruyter.
- Bluebond-Langner, Myra (1978) *The private worlds of dying children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brockmeier, Jens (2012) Narrative scenarios: Toward a culturally thick notion of narrative. I Jaan Valsiner (red.) *The oxford handbook of culture and psychology* (s. 439-466). Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, Jerome (2002) *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bury, Mike (2001) Illness narratives: Fact or fiction? *Sociology of Health & Illness* 23(3): 263-285.
- Bülow, Pia (2008) "You have to ask a little": Troublesome storytelling about contested illness. I Lars-Christer Hydén och Jens Brockmeier (red.) *Health, illness and culture* (s. 131-153). New York: Routledge.
- Capps, Lisa och Elinor Ochs (1995) *Constructing panic: The discourse of agoraphobia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clemente, Ignasi (2005) *Negotiating the limits of uncertainty and non-disclosure: Communication and culture in the management of pediatric cancer treatment in Barcelona*. Doktorsavhandling. University of California, Los Angeles.
- Czarniawska, Barbara (2009) *Narratives in social science*. London: Sage.
- Elsass, Peter och Christoffer Johansen (2011) *At leve med kræft*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Frank, Arthur W. (1995) *The wounded storyteller: Body, illness and ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goffman, Erving (1959) *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, Erving (1979) Footing. *Semiotica* 25(1-2): 1-29.
- Heath, Shirley Brice (1983) *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henter, Jan-Inge och Olle Björk (2008) Maligna sjukdomar. I Tor Lindberg och Hugo Lagercrantz (red.) *Barnmedicin* (s. 359-375). Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Hydén, Lars-Christer (1997) Illness and narrative. *Sociology of Health & Illness* 19(1): 48-69.
- Hydén, Lars-Christer (2006) *Illness narrative*. Blackwell Encyclopedia of Sociology (s. 2246-2248). Malden, MA: Blackwell.
- Kleinman, Arthur (1988) *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition*. New York: Basic Books.
- Langellier, Kristin M. (2001) "You're marked": Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. I Jens Brockmeier och Donal Carbaugh (red.) *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (s. 145-184). Amsterdam: John Benjamins.

- Mattingly, Cheryl (2010) *The paradox of hope: Journeys through a clinical borderland*. Berkeley: University of California Press.
- Mattingly, Cheryl och Mary Lawlor (2001) The fragility of healing. *Ethos* 29(1): 30-57.
- Mishler, Elliot G. (1984) *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mishler, Elliot G. (1999) *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ochs, Elinor, Graesch, Anthony P, Mittmann, Angela, Bradbury, Thomas och Rena Repetti (2006) Video ethnography and ethnoarchaeological tracking. I Marcie Pitt-Catsoupes, Ellen E. Kossek och Stephen Sweet (red.) *The work and family handbook: Multi-disciplinary perspectives methods and approaches* (s. 387-409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ochs, Elinor och Lisa Capps (1996) Narrating the self. *Annual Review of Anthropology* 25: 19-43.
- Ochs, Elinor och Lisa Capps (2001) *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peräkylä, Anssi (1995) *Aids counseling: Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radley, Alan och Michael Billig (1996) Accounts of health and illness: Dilemmas and representations. *Sociology of Health & Illness* 18(2): 220-240.
- Riessman, Catherine Kohler (2003) Performing identities in illness narrative: Masculinity and multiple sclerosis. *Qualitative Research* 3(1): 5-33.
- Rindstedt, Camilla (2013a) Children's strategies to handle cancer: A video ethnography of imaginal coping. *Child: Care, Health & Development*. Tillgänglig on line <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cch.12064/pdf>
- Rindstedt, Camilla (2013b) *Barn möter vården*. Lund: Studentlitteratur.
- Rindstedt, Camilla och Karin Aronsson (2012) Children's intent participation in a pediatric community of practice. *Mind, Culture, & Activity* 19(4): 325-341.
- Sachs, Lisbeth (2002) *Från magi till bioteknik: Medicinsk antropologi i molekylärbio-logins tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Sontag, Susan (1981) *Sjukdom som metafor*. Uppsala: Brombergs.

Vad är det för fel på Rinkeby?

Offentliga och lokala föreställningar om standardspråk och förortsslang



Den politiska skandalen var ett faktum när Expressen under hösten 2012 kunde publicera ett två år gammalt videoklipp där framträdande Sverigedemokrater använde grovt nedsättande uttryck mot förbipasserande människor, en sen natt i Stockholm. I filmen sågs partiets ekonomisk-politiska talesman Erik Almqvist, tillsammans med sina partikamrater Christian Westlin och Kent Ekeroth, gräla med bland andra komikern Soran Ismael. Videon avslöjade hur Almqvist bland annat använde tillmälen som ”babbe” och ”blatte-lover”, hur han förklarade för Ismail att han var ”svenskfientlig”, och hur samme politiker måttade sparkar mot en berusad man (Expressen, 13 november 2012).

Det är lätt att förstå den upprörd-

het som SD-politikernas agerande skapade. Det finns emellertid en replik i samma videoklipp som passerat relativt okommenterad i eftermälet till händelsen – kanske för att den inte på samma sätt uppfattats som nedsättande eller kränkande. Vi tänker på en scen där Westlin säger till den berusade mannen på gatan, som en kommentar till hans brutna svenska: ”Lär dig prata svenska! Prata svenska för fan!” Vi argumenterar i det här kapitlet för att just sådana rop på att lära sig en bra svenska – inte minst adresserade till unga, och mer specifikt unga människors användning av det som kallats för rinkebysvenska – är ytterligare ett sätt att dra gränser för en exkluderande svenskhet på. Dessutom är det ett tilltal som förefaller

vara mer legitimt än andra nedsättande tillmälen i svensk offentlighet.

Videoklipppet med SD-politikerna utspelade sig mitt under brinnande valrörelse, 2010. Under samma valrörelse figurerade dåvarande integrationsminister Nyamko Sabuni på stora valaffischer med texten: "Svenska språket. En nyckel till integration". Det vore en orättvis poäng att beskylla Sabuni för att dela politisk plattform med Almqvist, Westlin och Ekeröth. Vi nämner snarare exemplen för att uppmärksamma att det är politiskt omöjligt att i svensk offentlig diskussion använda nedsättande rasistiska uttryck av slaget "babbe", men att det samtidigt är möjligt att driva uppmaningen om att lära sig svenska för integrationens skull. Det går förstås att göra en rad olika läsningar av dessa uppmaningar. Man kan förstå Sabunis ord på valaffischen som ett löfte om att satsa resurser på svenskundervisningen i skolan, riktat till alla barn oavsett social, etnisk och ekonomisk bakgrund. Det vill säga ett värde och ett politiskt förslag som få skulle invända emot. Men eftersom "svenska språket" nämns i samma mening som "nyckel till integration" kan man också göra andra läsningar av samma budskap: exempelvis att kompetens i svenska språket görs till gränsmarkör för vem som anses *vara* respektive *behöva bli* integrerad. Mot bakgrund av att "integration" ofta uppfattas som en enkelriktad process (Blommaert och Verschueren, 1998), det vill säga en förvän-

tan på *invandrarens* anpassning och förändring – tolkar vi också uppmaningar av slaget "lär dig svenska!" som riktat till de som migrerat till Sverige att lära sig språket och därmed bli (som) svenskar. Invandraren, inte svensken, antas behöva integreras i detta tilltal, och språkkunskap markerar gränsen för tillhörighet och medborgarskap. Vi intresserar oss i den här artikeln för vad Annick Sjögren (1996) för snart två decennier sedan skrev om som kravet på en "bra svenska" som ett sätt att definiera det svenska, och särskilja vem som föreställs vara svensk från icke svensk. Vi har också i vår egen tidigare forskning (Jonsson, 2007; Jonsson och Milani, 2009; Milani, 2007; Milani, 2010) beskrivet hur den språkliga stil som kallats rinkebysvenska gjorts till markör för den multietniska förortens unga män, i olika offentliga debatter. En central fråga för vår forskning har då bland annat varit hur kategorin förtortskillar skapas i dessa debatter om en "bra svenska".

Etnografi om språkideologier i paneldebatt och skolpraktik

I den här artikeln fortsätter vi vår analys av språkideologier, det vill säga dominerande kulturella föreställningar om språk, och om det som kallats rinkebysvenska. I normerande idéer om bra språk ryms också föreställningar om ett föreställt "oss" och de "andra", om det normala och det obegripliga eller avvikande, om användare av "bra svenska" eller



Rickard Jonsson är lektor vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet.

Han har genom etnografiska fältstudier studerat etnicitet, maskulinitet, sexualitet och språkanvändning i ungas skoldag. E-post: rickard.jonsson@buv.su.se

Tommaso M. Milani är associate professor i lingvistik vid University of the Witwatersrand i Johannesburg, Sydafrika.



Hans forskning fokuserar på språkpolitik i Sverige samt på språk och maskuliniteter. E-post: tommaso.milani@wits.ac.za

Rickard och Tommaso har skrivit flera gemensamma artiklar, bl. a. Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard (2011). Incomprehensible language? Language, ethnicity and heterosexual masculinity in a Swedish school *Gender & Language* 5(4): 241-269.

Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard (2012). Who's afraid of Rinkeby Swedish? Stylization, complicity, resistance. *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1): 44-63.

rinkebysvenska et cetera (se Irvine, 1989; Woolard, 1998). Vi utgår vidare från att språkideologier manifesteras lokalt (Bucholtz, 2012) – exempelvis genom de praktiker där metarefleksioner görs över språk-användning eller i alla de språkliga uttryck som laddas med social mening, till exempel genom att ord eller språkliga stilar associeras till olika sociala grupper. I följande artikel undersöker vi språkideologier om – och användningen av – rinkebysvenska, i två olika former av etnografiskt material. Vi kommer först att analysera en offentlig debatt om ungdomsspråk som utspelades på den årliga mässan ”Skolforum” i Älvsjö, den 27 oktober 2009. Därefter analyserar vi exempel där elever på två högstadieskolor använder samma språkliga stil som diskuteras under paneldebatten och i andra offentliga sammanhang. Båda materialen är insamlade genom etnografisk metod där forskaren (Rickard Jonsson) som deltagande observatör tog fältanteckningar, spelade in och transkriberade kommunikationen från de olikafälten. Men materialen skiljer sig också markant åt. Observationen på skolmässan är begränsad till en enda dag och en dryg timmas inspelat material, medan studierna i de två högstadieskolorna utanför Stockholm bygger på ett års respektive ett halvt års fältarbete. I fältarbetena i skolorna samlade Rickard material genom fältanteckningar under två till tre dagar i veckan. Vidare gjordes bandinspelningar av naturligt

förekommande kommunikation som kompletterades med intervjuer individuellt och i grupp.

Vi har därmed en dubbel ansats i vår etnografi – vi samlar material från olika kontexter och av två olika karaktärer. Det är en strategi som vi använder för att finna jämförelsepunkter mellan å ena sidan ungas lokala och specifika sociala interaktion, och å andra sidan offentliga föreställningar om gruppen unga i multietniska bostadsområden och deras språkanvändning (se Blackledge och Creese, 2010). Vi menar att denna dubbla analytiska lins ger oss möjlighet att ställa större diskurser kring fenomenet rinkebysvenska mot ungas vardagliga språkanvändning. Ansatsen ger oss möjlighet att förstå hur de elever vi följer förhåller sig till språkideologier, och hur de återskapar och utmanar dominerande föreställningar om språk och rinkebysvenska i vardaglig kommunikation.

Från ett poststrukturalistiskt perspektiv har vi också fått lära oss att språkanvändare kan använda multipla och hybrida språkliga resurser på ett kreativt sätt för att iscensätta lika multipla och hybrida identiteter. Butler (1999) varnar oss dock för att kreativitet inte bör betraktas som synonymt med ett fritt val, och att språkanvändare i detta identitetsskapande alltid är begränsade “within a rigid regulatory frame” (1999, sid. 33) – i vår studie, de språkideologier som omgärdar ungas språkanvändning. Med den varningen i åtanke, motiverar vi vår dubbla etnografiska

ansats. Syftet med följande artikel är att undersöka ungas språkanvändning i relation till dominerande språkideologier, manifesterade såväl i skolans vardag som i en offentlig debatt.

Blatte, bög och andras morsor

Paneldebatten på Skolmässan, som arrangerades av bokförlaget Natur & Kultur, hade rubriken ”Blatte, bög och andras morsor”. Det vill säga en rubrik som ger associationer till grovt språk i allmänhet, och till förbjudna uttryck i det mångkulturella Sverige i synnerhet – det behöver väl knappast påpekas att ordet ”blatte” har en historia av att användas som nedsättande namn för ”invandrare”, och att uttrycket ”andras morsor” är ett invektiv som kommit att förknippas med rinkebysvenskan. Det tredje ordet i titeln, ”bög”, understryker att vi har att göra med ett språk som stör och möjligtvis är nedsättande. Det för också tankarna tillbaka till en tidigare offentlig debatt som utspelades på Dagens Nyheters kultursidor 2006, där rinkebysvenskan målades upp av några debattörer som ett explicit homofobiskt och sexistiskt språk (för en analys av den debatten, se Jonsson och Milani, 2009; Milani och Jonsson 2011). Denna rubrik, och panelens deltagare – Åsa Linderborg (ÅL), Mustafa Can (MC) och Fredrik Lindström (FL) – lockade en fullsatt publik till en av Skolmässans allra största scener.

Journalisten och författaren Mustafa Can presenterar sig inlednings-

vis genom att berätta om sina första uppväxtår som kurd i Turkiet där hans modersmål förbjöds. Han beskriver sin inställning till språkliga normer med orden, ”mitt förhållande till språknormerna har hela tiden varit lite opportunistiskt, alltså att jag ska *fanimej krossa* dom här, skapa nya normer!” Aftonbladets kulturchef Åsa Linderborg definierar sig under debatten som språkradikal och hon betonar klassaspekter av språklig norm och att normer kring språk rymmer en tydlig maktdimension. Komikern och språkvetaren Fredrik Lindström slutligen, förklarar att det inte alls finns någon norm för svenska språket i juridisk mening. Föreställningen om att exempelvis Svenska Akademiens ordlista utgör ett rättesnöre för hur ”riktig svenska” bör låta är visserligen starkt etablerad, påpekar Lindström, men han tillägger att i själva verket ska

ordlistan bara *avspegla* hur svenskarna väljer att kommunicera.

Alla debattdeltagare presenterar sig alltså som språkliberala/radikala och det förefaller fullt möjligt – och under denna debatt också eftersträvansvärt – att som intellektuell inta denna ståndpunkt. Det är också en språkideologi som tydligt skiljer sig från de exempel som inledde den här artikeln. I nedanstående analys vill vi dock lyfta fram några teman från debatten som gör positioneringen som språkliberal och kritisk till standardiserings ideologi mer komplex. Det första temat är ett förtydligande som debattdeltagarna gör, som handlar om att det ändå finns en gräns för *när* man kan börja utmana språklig norm.

Mustafa Cans kommentar (excerpt 1 nedan) inför en kronologi för när man kan tillåtas börja bryta med språklig norm. Att försvara rätten att tala rinkebysvenska ”stinker

Excerpt 1

MC: Jag menar inte att man ska vara utan normer nu, jag menar inte att man ska skriva hur fan som helst! [skratt från publiken] utan alltså, alla dom som säger men att ”typ rinkebysvenska det är ju okej”, såhär det är [ohörbart]. För mig stinker det lite grand av trygghetsfascism för vi lever inte i den bästa av världar där man kan acceptera allt språkbruk! Du får inte jobb om du stiger in på kontor och pratar med rinkebysvenska, du gör inte det! Men om du erövrar språket först, sen kan du leka och tugga precis hur du vill! Och då [...] kan du sätta normerna lite grand. Exempel en god vän till mig, Jonas Hassen Khemiri, han skrev Ett öga rött. Jag menar finns det nån bättre exempel? Men den killen han kan ju behärska, han behärskar ju språket till fulländning nästan. Först då kan man ... det är ju inte så att nu ska jag komma in här å utmana varenda jävla norm som finns utan man ska lära sig alla ordklasserna och gamla uttrycken och den gamla fina svenskan!

av trygghetsfascism” menar Can, om man inte *först* tillägnar sig det han definierar som ”den gamla fina svenskan”. Can uttrycker en oro för att unga ska invaggas i falska förhoppningar om att det räcker med rinkebysvenska. Resonemanget bygger på en idé om att lära sig ett språk i taget, där olika språk tydligt hålls isär, och där möjligheten att använda flera parallella språk och språkliga stilar inte erkänns. Här har vi att göra med vad Cummins (2008) kallar ”the two solitudes assumption”, det vill säga en normerande föreställning om att språk bör hållas isär, och att språk som blandas skapar språklig röra.

Man kan invända att flerspråkighet alltid per definition kommer att vara någonting rörigt och heterogent. När flerspråkiga människor utnyttjar hela sin språkliga kompetens, där flerspråkigheten ger tillgång till större register av språkliga resurser, blir språkanvändningen givetvis mer komplex (Stroud, 2004; 2005; Pennycook, 2007). Men den språkliga kompetens som flerspråkiga besitter osynliggörs (Irvine och Gal, 2000) i Cans beskrivning – åtminstone till dess att språkanvändaren är fulllärd i den ”gamla fina svenskan”. Can ger exempel på den etablerade författaren Jonas Hassen Khemiri, som han menar behärskar svenskan till fulländning, och därför mycket väl kan bryta språklig norm (vilket han ju också gjort i sina romaner och pjäser). Bruket av ungdomsstilen rinkebysvenska hänvisas därmed paradoxalt nog till en vuxen och litterärt

erkänd person. Samma poäng lyfts senare fram av Fredrik Lindström, som använder en konstmetafor, där standardsvenska får representera de nödvändiga grunderna, innan det är dags att börja experimentera och leka med språket: ”... precis som en konstnär som kan grunderna i kroki men väljer att måla kubistiskt så att säga. Han får en helt annan impact än den om man ’du kunde ju inte rita innan du började göra fyrkanter’”. I Lindströms uttalande rymms ett ställningstagande för att vi är fria att använda de språk vi vill, och att andra stilar än standardsvenska har ett egenvärde, precis som kubismen har det i konsthistorien. Men att bryta mot språklig norm framstår på samma gång i såväl Cans som Lindströms exempel som reserverat för människor vars språkliga kompetens redan är erkänd. Samma argument plockas upp av en åhörare i publiken som påpekar att skolungdomar först måste erövra ett språk innan de kan förändra det. Mustafa Can svarar på detta inlägg (se excerpt 2).

Som Susan Gal (2010) påpekar finns det en starkt etablerad politisk föreställning där språk och territorium länkas samman. Idén om nationalstatens homogenitet har i högsta grad bidraget till att skapa denna länk, där språkanvändare betraktas som autentiska medlemmar av nationen i kraft av deras kompetens i standardspråket.

Whatever specific political system a state adopts, its linkage

to a posited nation is most often established through the medium of a standardized language with a literary tradition, a norm of monolingualism and the assumption of linguistic homogeneity in the polity. (Gal, 2010, sid. 33)

Vi kan förstå denna föreställning om ett land, ett språk och en litte-

rär tradition som en form av språki-deologi, som också är närvarande i excerptet ovan. På samma sätt som Nils Holgersson flyger på gåsryggen över nationen i Selma Lagerlöfs klassiska geografibok, kan man genom litteraturen lära känna ”det främmande landet Sverige”, påpekar Can. Här skapas en tydlig koppling mellan nationen Sverige, det svenska

Excerpt 2

MC: Alltså jag håller med *fullkomligt*, och nu låter jag som en gammal kulturkonser-vativ men det är jag *sannerligen* inte! Alltså att erövra språket, jag tänker på litteraturen, den svenska arbetarklasslitteraturen exempelvis [ohörbart] hur pass *viktig* den var för mig för att ta del utav ett lands *minne* ... Selma Lagerlöfs Nils Holgersson och resorna på gåsaryggen minskade landet och avstånden krymper, och att kunna ta del av ett lands minne är att skaffa pusselbit för pusselbit i det här pusslet som är det främmande landet Sverige va ? [---] Så det här med ”låt dem vara och hålla på med sitt språk det kommer å utvecklas” och så vidare va? Jag ser *skillnaden* på en del av mina syskonbarn, jag ser en *oerhörd* skillnad mellan dom som har läst och dom som inte har läst. Och dom som har läst pluggar idag på Chalmers högskola, på KTH, dom pluggar på Uppsala universitet, och dom som inte har läst är kvar i Skövde och är arbetslösa!

Detta inlägg möter snabb replik från Åsa Linderborg:

ÅL: Det här är, då måste jag säga emot dig lite Mustafa. Jag kanske feltolkar dig här, men jag, såsom jag lyssnar på det du, så får jag det intrycket att man är mer *lyckad* om man börjar på *Chalmers* än om man stannar kvar och kanske skaffar sig ett jobb som inte kräver utbildning- Alltså om man i en lärarsituation så kan man inte tänka på studenterna eller eleverna i det perspektivet. Alltså *alla* kan inte läsa på Chalmers, vi måste ha kvar några som bor i Skövde, och dom kanske inte är så puckade! Det tror jag att du *tycker* egentligen?

MC: Åsa, självklart!

ÅL: Men jag såg bilden framför mig om drömmen av klassresan som den fula svanen, eller den fula ankungen!

MC: Nej!

språket och den svenska litteraturen. Tillträdet till Sverige sker genom att erövra svenskan och den svenska litteraturen. Resonemanget utgår från att Sverige är ”främmande” och att talare av rinkebysvenska är icke-svenskar.

En annan aspekt av att erövra det svenska språket – såsom Can beskriver det ovan – är dess metaforiska betydelse för framgång, där man får tillgång till högre utbildning, och vice versa, att inte tala ”den fina svenskan” riskerar att begränsa människors framtidsutsikter. Denna framgång respektive begränsning knyts till specifika platser, där Skövde skiljs från intellektuella centrum som Chalmers högskola och Uppsala universitet. Plats och språk har en viktig betydelse i olika former av berättelser, påpekar Jan Blommaert (2005, sid. 222f), inte minst i de som berör olika identifikationsprocesser. Att berätta om tillhörighet och erfarenhet av en specifik plats kan vara ett sätt att berätta en historia om vem man själv eller andra är. Blommaert påpekar också att de associationer som tillskrivs olika platser många gånger baseras på en centrum - periferimodell. Chalmers tekniska högskola i Göteborg befinner sig i Cans beskrivning mer i centrum än Skövde. Att erövra den ”fina svenskan”, litterär kanon och de svenska berättelserna, ger nyckeln till detta centrum. Att inte erövra språket riskerar arbetslöshet i periferins Skövde. Platsen och språkanvändningen ger varandra ömsesidig

betydelse, och en tydlig språklig såväl som geografisk hierarki slås fast: det är eftersträvansvärt att erövra språket för att inte bli kvar i Skövde.

Åsa Linderborg uppfattar en klassttaspekt i denna ståndpunkt och protesterar därför mot den. Att uttala sig nedsättande om periferin är att göra arbetarklass till det avvikande och icke önskvärda – ”en ful ankunge” som bara kan bli vacker genom att göra en klassresa. Mustafa Can värjer sig från detta argument – han förtydligar senare att det *inte* är mindre fint att bo i Skövde, hans poäng är att människor på grund av språklig brist i det ”fina språket” kan komma att förvägras möjligheten att välja ett alternativ. För att kunna hävda denna ståndpunkt distanserar han sig tydligt från positionen som kulturkonservativ i uttrycket ”Nu låter jag som en gammal kulturkonservativ men det är jag sannerligen inte!” Han betonar vidden av att lära sig den ”fina svenskan” men aktar sig för den performativa effekten att framstå som konservativ eller gammaldags av att hävda denna åsikt.

I paneldebatten framträder sammanfattningsvis några tydliga poänger. För det första understryker samtliga debattdeltagare vikten av att utmana språkliga normer. För den andra betonar samtliga debattdeltagare vikten av ge unga en standardiserad svenska, vilken tillskrivs värde som nyckel för framgång i högre utbildning. Slutligen, för att hävda ståndpunkten om standardsvenskans särställning distanserar sig

deltagarna tydligt från en konservativ position. Den explicita kritik av rinkebysvenskan som vi undersökt i tidigare offentliga debatter (Jonsson och Milani, 2009; Milani, 2010) är här frånvarande, möjligen för att en kategorisk negativ skildring av rinkebysvenska väcker misstanke om konservatism och främlingsrädsla. Istället formuleras problemen med att tala rinkebysvenska i panelen mot bakgrund av standardsvenska som den grundläggande språkliga kompetensen.

Så långt om språkdebatten. I det följande vill vi ställa dessa dominerande föreställningar om rinkebysvenskan mot hur unga använder samma språkliga resurs och hur de reflekterar över den.

”Vad är det för fel på Rinkeby?”

Följande exempel kommer från en intervju med två 15-åriga tjejer som går på högstadiet i en socioekonomiskt och etniskt segregerad stadsdel utanför Stockholm. Skolan har en stor andel elever som själva eller vars föräldrar har migrerat till Sverige. Området ligger på samma tunnelbanelinje som den betydligt mer omskrivna förorten Rinkeby, som i media blivit en representation för det mångkulturella Sverige. Under det dryga halvår som forskaren befinner sig i skolan blir just Rinkeby många gånger föremål för olika former av jämförelser och diskussioner mellan elever. Eleverna kan exempelvis identifiera sig som ”invandrare” i relation till elever vid

vad de uppfattar som mer ”typiskt svenska” skolor och bostadsområden, men samtidigt som mer svenska i relation till Rinkeby. När forskaren Rickard i intervjuer ställer frågor om framtidsplaner svarar flera elever att de *inte* kan tänka sig bo i Rinkeby när de blir vuxna, trots att några av dem bor där nu och trivs bra. Några elever anför att de inte kan tänka sig att se sina egna barn växa upp i Rinkeby, och att man vill ge barnen en bättre start i livet än vad Rinkeby skulle kunna erbjuda. Det är i dessa svar slående att de dominerande föreställningar som finns i mediala representationer om Rinkeby, också kan reproduceras av unga som bor i eller i områdets närhet. Men det finns också andra elever som gör tydligt *motstånd* mot samma diskurs, däribland Berivan och Jasmine.

Berivan och Jasmine lyckas bra i skolan, de har höga betyg och har båda ambitioner om att skaffa sig en läkarutbildning efter skolan. De är mycket goda vänner och de förklarar att deras interna skämt och hur de pratar med varandra är viktigt för den vänskapen. Jasmines föräldrar kommer från Libanon medan Berivan har kurdiskt ursprung, och i sitt umgänge använder de ord från både arabiska och kurdiska tillsammans med svenska. De lär varandra ord från sina respektive modersmål, förklarar de, och dessutom tycker de att det är roligt att prata slang med varandra. Men just detta språkbruk kan möta ogillande bland skolper-

sonalen. De berättar under en intervju om en sådan situation när en av deras lärare på en rast kommit fram och uppmanat dem att sluta ”bryta på rinkebysvenska” (se excerpt 3).

Låt oss först som sist påpeka att excerpten är tjejnarnas beskrivning av ett minne från en skolrast. Vi vet inte hur replikväxlingen som de refererar till faktiskt utspelade sig. Vi

Excerpt 3

- Berivan: Hon [deras lärare] kom till oss och vi får inte bryta ... vi *får inte* bryta
Jasmine: Hon kommer till oss bara, ni bor inte i Rinkeby, skärp er!
Rickard: Vem?
Berivan: [En lärare] hon bara, ni bor inte i Rinkeby ni får inte bryta som rinkebysvenska
Jasmine: Alltså *jag*, lyssna, *jag*, jag pratar svenska i skolan och jag pratar arabiska hemma
Rickard: Ja
Jasmine: Det är så jag är uppväxt, och jag pratar inte, alltså inte att jag inte *får* prata svenska hemma, det är klart jag pratar svenska ibland hemma, men jag *för* *söker* prata arabiska, jag vill inte glömma bort min arabiska, det är en del av mig, min kultur och mitt ursprung, det är en del av mig. Eller hur, jag vill inte glömma bort det, och när hon säger sådär, jag vet inte...
Rickard: När brukar hon säga det då, när ni pratar?
Jasmine: I utvecklingssamtal eller när hon ser oss ibland, ibland vi driver med varandra
Berivan: Vi skojar skitmycket med varandra!
Jasmine: Vi skojar skitmycket, och vi har såna
Berivan: Vi slangar, vi slangar väldigt mycket sådär, ”oh bre, va görö?” [hej kompis, vad gör du?] sådär vet du!
Jasmine: Och vi har samma ord ibland på, våra språk är nästan likadana, så *vi förstår* varandra ibland. Så vi pratar och hon lär mig lite grand
[---]
Rickard: Vad säger ni när hon säger så då?
Berivan: Det känns konstigt för först så
Jasmine: Det känns som hon försöker göra oss ... svenskar!
Rickard: Ja ...
Berivan: ... Och inte bara det, hon säger rinkebysvenska, ja vad är det för fel på Rinkeby?
Jasmine: Vad är det för fel på Rinkeby?
Berivan: Det är mångkulturellt, alltså det finns hur många språk som helst där, bara för det alltså, och det går ju jättemånga här som *är* från Rinkeby sådär
Jasmine: Ok alla vet, Rinkeby det bor många invandrare där, men hon kan ändå inte säga sådär!

vet inte med säkerhet vem läraren de syftar på är eller om de återgivit sin lärare på ett rättvist sätt. I detta sammanhang har det dock mindre betydelse. Det intressanta är istället hur tjejerna förstår vuxenvärldens och skolpersonalens förväntningar på deras språkbruk. Rinkeby och Sverige, respektive rinkebysvenska, bruten svenska och skolans påbudna svenska, framstår som motpoler när tjejerna beskriver lärarens tillrättvisning av deras språkanvändning.

Lärarens kritik av tjejernas språkanvändning måste förstås mot bakgrund av att rinkebysvenska har associerats med föreställningar om något dåligt och ickesvenskt. I uppmaningen att sluta ”bryta på rinkebysvenska” framträder ett läraruppdrag – så som det skildras i elevernas berättelse – som försöker rädda eleverna från en tillhörighet med den mångkulturella förorten Rinkeby och samtidigt från en mindre statusfylld position. Markör för denna tillhörighet är rinkebysvenskan, det vill säga den ungdomsstil som tjejerna använder på rasten, och som är en väsentlig del i deras vänskapliga relationer. Jasmine intygar med emfas att hon aldrig skulle använda slangen på lektioner, att det är ett skämtsamt språk som passar i umgänge på raster men inte i undervisningen där hon strävar efter höga betyg. Hon kan växla mellan dessa olika sätt att tala och det gäller på lektioner att undvika rinkebysvenskan i hennes strävan att uppträda som skötsam elev och nå höga betyg. Det är en be-

skrivning som stämmer väl överens med paneldebattens diskussion om att först erövra den ”fina svenskan” för att få nyckel till högre utbildning, innan ”man börjar leka med språket”. Den väsentliga skillnaden är Jasmynes beskrivning av att dessa sätt att kommunicera mycket väl kan ske parallellt.

Den andra poängen vi vill göra handlar om platsens sammankoppling till språkliga hierarkier. I paneldebatten togs Skövde som exempel på en perifer plats som unga med språkets hjälp kunde komma bort från. I tjejernas beskrivning av lärarens tillrättvisning är det miljöprogramsområdet Rinkeby som associeras till fel språkanvändning och en oönskad geografisk tillhörighet. Denna dikotomi mellan centrala och perifera platser får emellertid inte stå oemotsagd i tjejernas berättelse. Berivan och Jasmine påpekar här vad vi kan kalla för mångkulturalismens paradox. Det mångkulturella samhället har i svensk offentlig debatt beskrivits som något positivt, något som hyllas och som försvaras. Alltjämt finns emellertid en mindre explicit förståelse av den mångkulturella skolan eller den mångkulturella förorten som *mindre* åtråvärd och som en plats man faktiskt kan fälla oroande och negativa kommentarer om, även inom ramen för den politiskt korrekta debatten.

Rinkebysvenskan kopplas till multietniska bostadsområden. Här framstår både språket och platsen som ett problem i ömsesidig rela-

tion. Det uttrycks när Jasmine citerar sin lärare med orden "Ni bor inte i Rinkeby, skärp er!" Det disciplinerande uttrycket "skärp er" antyder att tillhörighet med Rinkeby blir synonymt med ett problem att ta tag i, ett slarv som måste stävjas. Begreppet "rinkebysvenska" har fått sitt namn från platsen Rinkeby men har senare blivit en benämning som syftar på ungdomsstil i multietniska stadsdelar generellt i Sverige. I excerptet ovan förs dock betydelsen i begreppet rinkebysvenska tillbaka till den specifika platsen Rinkeby. Att tala rinkebysvenska signalerar en tillhörighet med Rinkeby, vilket framstår som något som eleverna bör undvika. Berättelsen rymmer samma logik som diskussionen om Skövde under paneldebatten på skolmässan – genom att erövra den fina eller ordentliga svenskan, kan unga ta sig bort från dessa platser.

Berivans och Jasmines historia är exempel på hur föreställningar om plats och språk är tätt sammanlänkade och att offentlig debatt om hur unga måste erbjudas möjligheter att ta sig bort från perifera platser genom att erövra en standardiserat språk, också reproduceras i elevers skolvardag. Samtidigt visar deras berättelse på en stor medvetenhet om språkliga hierarkier. Tjejerna försvarar rätten att tala det som kallas rinkebysvenska och de tar strid mot föreställningar om den multietniska förortens lägre värde genom att retoriskt fråga "Vad är det för fel på Rinkeby?"

Den skötsamma rikssvenskan

Vid ett tillfälle (se excerpt 4) diskuteras ämnet skillnader mellan olika bostadsområden också med Saman, Pelle, Nima och Ale som går på samma skola som Jasmine och Berivan. Eftersom killarna bor i olika bostadsområden föder diskussionen snabbt retfulla beskyllningar om vems område som har högst status.

Att ha ett modernt inglasat inomhuscentrum eller att bo i en stadsdel som äger den andres bostadsområde görs till argument i en skämtsam förhandling om sociala hierarkier mellan killarna. Försvaret av sitt eget bostadsområde bland unga män i multietniska stadsdelar har tidigare beskrivits som en "stadsdelsnationalism" (Sernhede, 2002; Hammarén, 2008). Det blir ett samtalsämne att använda för att markera tillhörighet med sin stadsdel. Det är också en berättelse som kan uppfattas som stereotyp och som en typisk uttrycksform för killar som identifierar sig med ett utanförskap i relation till det svenska samhället. I denna förhandling används också ordet "abo" ("hallå", från arabiska) tillsammans med den prosodi som beskrivits som kännetecknade för rinkebysvenskan (Kotsinas, 1987; 1994). Användningen av förortsslangen i kombination med samtalsämnet uppfattar vi därför som ett sätt att iscensätta positionen som killar från den multietniska förorten.

I slutet av excerptet säger dock Nima plötsligt, med adress mot forskaren som sitter och för anteckningar, att de bara skämtar. Och han växlar

till standardiserad svenska, när han säger: ”Vi har bra relationer till varandra, inget tjafs och inget bråk!” Genom den språkliga växlingen, distanserar sig Nima från den jargong om olika stadsdelar som killarna just använt. Möjligheten att använda repliken på detta sätt utgår från att standardiserad svenska har associerats med ordning och skötsamhet. Under fältstudien hörs liknande sätt att skämta, där skämtet bygger på att stereotypen av den flitige eller präktige eleven är *svensk* vilket markeras genom att han eller hon talar *standardsvenska*. Svenskhet kan på så vis konstrueras som någonting skötsamt, och det görs många gånger i relation till föreställningar om det ickesvenska, som skapas som dess motsats.

För att bättre förstå vad Nima gör med repliken kan vi använda vad Nikolas Coupland (2007) med referens till Bakhtin talar om som *stilisering*. Språklig stilisering kan förstås som en ”artistic image of another’s language”, som också bär på subversiv potential. Det vill säga, Nima använder en röst som inte uppfattas vara hans egen, och den får därmed också en subversiv funktion som utmanar hegemoniska diskurser om hur invandrarkillen uppträder och förväntas tala. Genom att använda de maktfullas röster kan de återanvändas i nya syften (se Butler, 1997, sid. 161). Nimas formulering på stiliserad standardsvenska rymmer en parodi som dels distanserar Nima från det tidigare samtalet och

Excerpt 4

- Pelle: Ja det är som Westside och Eastside, förstår ni?
 Nima: Överdriv inte! (skratt) Jo men allvar alltså! Vi har ju såhär, vissa i [namnet på förort a] har ju såhär lite slavfolk här i [namnet på förort b] va!
 Pelle: Ja [förort b] det är typ del av [förort a]!
 Saman: *Abo! Abo!* (skratt) Vad fan säger du, kolla! (skratt)
 Nima: Vi är tre mot en! (skratt)
 Pelle: Käften! (skratt)
 Ale: Vi har i alla fall ett centrum inomhus!
 Pelle: Hur många har det i Stockholm ... två?
 Ale: Vad spelar det för roll?
 Nima: Kista, Solna, Farsta ... Mörby
 Pelle: Vällingby också
 Nima: Ja, men det är ju inte inomhuscentrum, just det
 Rickard: Så ni bor i [förort a]?
 Nima: [vänd till Rickard] Alltså vi skojar [växlar till tydlig standardsvenskt uttal], vi har bra relationer till varandra, inget tjafs och inget bråk!

användningen av rinkebysvenska, och *samtidigt* gör narr av den etniskt svenska skötsamma vuxna rösten. Genom denna parodiska användning av olika språkliga stilar lyckas Nima både inta och distansera sig från två olika subjektspositioner: a) att vara stereotyp representant för den multietniska förorten och b) att vara den skötsamme svensken. På så sätt lyckas han rädda ansiktet både i relation till sina vänner och i relation till forskaren i samtalet.

Anledningar att låta bli att tala förortsslang

Mats, som går i årskurs åtta, på en högstadieskola söder om Stockholm, berättar under en intervju om sin förändring från slarvig till studiemotiverad elev: ”Jag talade mer ghettoslang eller vad man ska kalla det för, och det gör jag fortfarande ibland, om man vill spela tuff då”, säger han och han förklarar senare under samtalet hur han ville åstadkomma en förändring: ”Jag vill inte liksom, om man skolkar nu, jag vet att jag kommer ångra det sen, så jag vill istället göra någonting av mitt liv”. Nu beskriver han sig själv som en duktig elev och han får höga betyg. Vi tolkar Mats som att ”ghettoslangen” blir en metafor för hans olika inställningar till skolan och studier. Det är en markör för de ungdomar som ”spelar tuffa”, och så kan Mats fortfarande ibland använda språket, säger han.

Som vi genomgående sett i exemplet ovan laddas den ungdomsstil

som kallats rinkebysvenska med det normbrytande, icke skötsamma och tillika det icke-svenska. Rinkebysvenskan är en kommunikativ resurs som är användbar för att skämta, knyta vänskapliga relationer, iscensätta tuff maskulinitet eller positionera sig utanför det svenska (jfr León Rosales, 2010, sid. 288ff). Med den betydelsefulla beskrivningen finns det också anledningar för eleverna att *inte* använda slang. Vi såg hur Jasmine och Berivan aldrig tänkte sig använda slang på lektioner där de strävar efter högsta möjliga betyg. På likande sätt motiverar Mats sitt val av att sluta tala förortsslang. Även Nejib som väl behärskar förortsslangens vokalbulär och stil, väljer också ibland att inte använda den (se excerpt 5).

Nejibs reflektioner över hur han växlar sätt att tala visar på en medvetenhet om språkets funktion som markör för identifikation. Nejib reproducerar föreställningen om en språklig hierarki när han kallar den varietet han använder med sina ”svenska” kamrater och lärare för ”bättre svenska”. Slangorden, som Nejibs kamrater från idrottslektionerna inte till fullo känner till, knyts också till ett särskilt sätt att leva – kamraterna behärskar inte slang eftersom ”de sitter hemma, ser på teve och spelar dataspel”, säger han. De som talar slang har erfarenhet av något annat, ett liv i förortens centrum. Så kan språk användas som markör för vem man är och hur man lever sitt vardagliga liv.

Nejib berättar vidare att han kan

Excerpt 5

- Nejib: På gymvalektionen, där går jag i en klass där det bara är svenskar, det finns två andra invandrare. Då blir det också att man pratar lite *bättre* svenska och med läraren för att dom andra ska förstå. För dom är inte såna där svenskar som använder slangord. Dom sitter ju mest hemma och kollar på teve och spelar data så dom har ju inte lärt in sig på orden då. Dom vet ju vad det betyder men använder dom aldrig. Så då blir det också automatiskt att jag pratar mer svenska, så då blir det också som att jag är mer svensk då
- Rickard: Ok, hur känns det då?
- Nejib: Nej men det är ju en vana alltså. Det är som Ibrahim, han säger att jag har blivit svensk ibland, för ibland jag brukar, ibland när jag pratar svenska så blandar jag ord, andra ord som vi inte använder egentligen
- Rickard: Ja, just det, så då driver du med honom att köra mer svensk stil eller?
- Nejib: Ja, såna där ord dom använder har jag lärt mig på lektioner just för att jag är bara med svenskar. Och då har jag blivit, det kan ju hända att när jag pratar, så kommer dom där orden fram!
- Rickard: Just det, hur reagerar han då då?
- Nejib: Nej han kollar på mig lite konstigt och dom andra typ, ”du har blivit svensk!”
- Rickard: Ja, ok
- Nejib: Men ibland jag kan, när vi snackar du vet, då kan jag använda såna här svenska ordspråk
- Rickard: Ja, just det
- Nejib: Då blir han också lite irriterad [Rickard skrattar] och då också säger han att jag blivit svensk.

växla sätt att tala svenska beroende på vilka kamrater han träffar och vilket sammanhang han ingår i. Att anpassa sitt språk (Giles m fl., 1991) kan dock vara ett riskfullt företag. Nejib behärskar de svenska ordspråken men när han använder dem säger kamraterna att han blivit svensk. Att växla till mer standardiserad svenska eller att använda svenska ordspråk innefattar en identitetshandling; att för en stund överge positionen som ”icke-svensk” och bli mer ”svensk”.

Det gör användningen av olika språkliga stilar till en komplex identitetshandling.

Diskussion

Att bli positionerad som ”svensk” av sin vän är både lockande och bekymmersamt för Nejib. Det är just denna erfarenhet av komplexa tillhörigheter som många unga i det multietniska Sverige delar. Det är ett påtagligt exempel på det Homi Bhabha (1994) kallar ”det tredje rummet”: ett till-

stånd som utmanar indelningar efter dikotomin svensk – ickesvensk. De unga som framträtt i denna text ska varken fixeras som ”de främmande” i Sverige (en kategori som användes i paneldebatten) eller ”den skötsamme svensken” som Nima gör parodi av när han imiterar dess röst. Snarare förhåller de sig till dominerande diskurser om vem som inkluderas och vem som exkluderas i en normerande svenskhet, och där språket och standardsvenska framträder som en tydlig gräns.

Vidare har vi försökt visa att föreställningar om standardiserad svenska och rinkebysvenska sammanfaller med olika hierarkier kopplade till plats, grad av svenskhet och utsikter för ett framgångsrikt liv. När Mats väljer bort användningen av förortsslangen för att lyckas i skolan synliggörs det lägre värde och den metaforiska betydelse som vi såg att olika

offentliga samtal tillskrivit rinkebysvenskan. En oro om ungas språkliga brister, och vikten av att först lära sig en standardiserad svenska, var även tydlig i paneldebatten. Ungas växling mellan slang och standardiserad svenska utmanar emellertid argumentet att vi måste hålla isär språk, och att det gäller för unga att lära sig ”riktig svenska” innan de börjar använda rinkebysvenska. Vi har försökt ge en mer komplex bild av flerspråkiga ungas språkanvändning. Genom att använda eller inte använda slangen kan Nejib, Mats, Jasmine, Berivan, Ale, Nima och de andra unga i vår studie göra en rad olika saker – exempelvis skämta, knyta vänskapliga relationer eller förhålla sig till etniska hierarkier och till en normerande svenskhet. En svenskhet som de i somliga fall ser anledning att tillhöra, i andra distansera sig ifrån.

Referenser

- Bhabha, Homi (1994) *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Blackledge, Adrian, and Angela Creese (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, Jan (2005) *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan & Verschueren, Jef (1998) *Debating diversity : analysing the discourse of tolerance*. London : Routledge.
- Bucholtz, Mary (2011) *White kids. Language, race and styles of youth identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Judith (1999/1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997) *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.

- Coupland, Nicholas (2007) *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2008) Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. I Nancy Hornberger (red.) *Encyclopaedia of Language and Education*. Vol. 5: 65-75.
- Expressen, 2012- 11-13 SD - toppens attack: "Skit i den lilla horan". <http://www.expressen.se/nyheter/sd-toppens-attack-skit-i-den-lilla-horan/>
- Gal, Susan (2010) Language and political space. I: Peter Auer and Jürgen Erich Schmidt (red.) *Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation*, (s. 33-49). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Giles, Howard, Coupland, Justine & Coupland, Nicholas (red.) (1991) *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammarén, Nils (2008) *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Irvine, Judith (1989) When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist* 16(2):248-67.
- Irvine, Judith T. & Gal, Susan (2000) Language ideology and linguistic differentiation. I: Paul V. Kroskrity (red.) *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. (s. 35-83). SantaFe: School of American Research Press.
- Jonsson, Rickard (2007) *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard & Milani, Tommaso M. (2009) Här är alla lika! Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den "Andre" i media och skola. *Utbildning & Demokrati*, Vol. 18 (2): 67-86.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1994) *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1987) Immigrant children's Swedish: A new variety? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 9, (1-2): 129-140.
- León Rosales, René (2010) *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm, Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Milani, Tommaso M. (2007) Voices of authority in conflict: The making of the expert in a language debate in Sweden. *Linguistics and Education*, Vol. 18(2): 99-120.
- Milani, Tommaso M. (2010) What's in a name? Language ideology and social differentiation in a Swedish print-mediated debate. *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 14 (1): 116-142.
- Milani, Tommaso M. & Jonsson, Rickard (2011) "Incomprehensible language? Language, ethnicity and heterosexual masculinity in a Swedish school". *Gender and Language* 5(2):239 – 276.
- Sernhede, Ove (2002) *AlienNation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sjögren, Annick (1996) Språket, nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (red.) *En "bra" svenska?* Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Stroud, Christopher (2004) Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, (s. 329-357). Lund: Studentlitteratur.
- Stroud, Christopher (2005) Rinkeby Swedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuan perspective. *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 8(2): 163-230.
- Woolard, Kathryn A. (1998) Introduction: Language ideology as a field of inquiry. I Bambi B. Schiefflin, Katryn A. Woolard och Paul V. Kroskrity (red.) *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

STOLT!

Regeln om att försvara sin bakgrund



svart! Blatte! Kurd! Arab! Tilltalen är många, svaret är ett: Stolt! Blixtsnabbt och upprepat: Stolt! Sådan är regeln, man ska vara stolt över den man är, över grupper man tillhör.

Den här texten handlar om hur ungdomar förväntas svara på tilltal och stå upp för sina grupptillhörigheter i en skolmiljö där samtliga elever, med några enstaka undantag, kommer från familjer med erfarenhet av migration. Med en bandspelare och en anteckningsbok i handen följer jag två åttondeklasser några dagar i veckan under ett år. Jag lär känna många starka karaktärer, som påfallande ofta säger sin mening, avklätt och utan omsvep. Alla i skolan blir någon gång mål för pskar och blickar. En del uppskattar

och söker denna uppmärksamhet i jakt på verbala dueller. Andra försöker hålla sig undan, men ingen, oavsett status eller bakgrund, lyckas helt. Självt får jag ofta höra att jag ser mer ut som en elev än en forskare. Skrattet är målet. Den som lyckas underhålla och få andra att skratta har lyckats. I centrum står ofta ungdomarnas etniska grupptillhörigheter. Jag använder begreppet i pluralis eftersom ungdomarna jag följer sällan identifierar sig med endast en grupp. En individ kan exempelvis vara kurd, irakier, muslim och ung tjej i en Stockholmsförort.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur etniciteter skapas och fylls med innebörder i vardagliga interaktioner. Etnicitet bör förstås som en aspekt av en rela-

tion, som uppstår och blir väsentlig i relationer mellan människor (Erikson 1993/2007). Trots att ordet etnicitet olyckligtvis är ett substantiv vill jag hävda att etnicitet inte är ett ting som människor föds med, utan



Layal Kasselias Wiltgren är doktorand vid Tema barn, Linköpings universitet. Hennes forskning bygger på ett års fältarbete i en högstadieskola utanför Stockholm, där fokus kretsar kring etniska konstruktioner. Intresset är främst riktat på hur etnicitet uttrycks, görs relevant och vad det fyller för syften för de berörda i vardagliga sammanhang.

något som görs, som medvetet eller omedvetet skapas och iscensätts i mötet med andra. På så vis borde ordet vara ett verb. Att etniciteter skapas och iscensätts innebär dock inte att individer är fria att dagligen byta eller välja identitet. Hudfärg kan inte väljas, däremot kan den tillskrivas mening.

I denna text ämnar jag visa hur ordet stolt och stolthet används i vardagliga interaktioner och samtal som ett sätt att iscensätta grupptillhörigheter med positiva innebörder. Men stolthet är också ett krav som ungdomarna ställer på varandra. Det empiriska materialet är valt för att illustrera detta.

Svar och tilltal

I ett klassiskt exempel lyfter filosofen Louis Althusser fram betydelsen av tilltal och svar: En man tillropas på gatan av en polis med orden "Hallå, ni där borta!" När mannen vänder sig om (vilket Althusser menar nästan alltid sker) besvarar han polisens tilltal. Genom själva vändningen på 180 grader blir mannen bestämd som ett subjekt och genom att svara på tilltalet intar den tilltalade mannen en utpekad position. Denna process kallas med Althusserns term för interpellation (Althusser 2001/1971: 118). Att bli interpellerad, att tilltalas med ett namn är en förutsättning för att individen ska kunna svara och ha ett handlingsutrymme. Det ligger dock en begränsning i tilltalet eftersom individens andra möjliga namn och identiteter

Det är dagen för den årliga skolfotograferingen i en högstadieskola i utkanten av Stockholm. Ute i korridorerna trängs elever runt speglarna för en sista försäkran om att håret ligger rätt. De lånar hårprodukter av varandra och tjejerna rättar omsorgsfullt till sminket. Många verkar nervösa där de står utanför skolans bibliotek och inväntar sin tur. Ipek och Sophie suckar och i sin oro över att inte se bra ut på bild utbrister att de inte vill fotograferas. Stämningen är ändå uppsluppen. Eleverna rör sig mellan olika konstellationer och kommenterar varandras utseende. Tanja glider runt bland sina kamrater, hon nynnar på en poplåt och svänger med sitt nyckelband. Så träffar nycklarna Leo på benet. Han tittar upp mot Tanja. Bakom den frågande blicken kan man ana ett leende. Tanja och Leo är klasskamrater. De tillhör samma innergång, de retas och småkivas ofta. Nu när deras blickar möts ger Tanja ifrån sig ett litet skratt och säger retsamt ”kolla hur du ser ut!” varpå Leo omgående svarar ”OCH?”. Tanja skrattar till ännu en gång och tillägger ”svart!” syftande på Leos hudfärg. Hans replik kommer blixtnabbt: ”STOLT!” svarar han, och tittar Tanja stint i ögonen. Hon ler retsamt och upprepar ”SVART!” med ännu mer betoning på ordet. Återigen är Leo blixtnabbt med svaret. ”STOLT!” säger han utan att vika en tum med den allvarliga blicken. Tanja skrattar vänligt och försöker med ”homosexuell”. Hon drar ut på ordet samtidigt som hon rör på kroppen i en överdrivet feminin rörelse. ”Stolt!” svarar Leo och drar en aning på munnen. ”Homose..” ”Stolt!” avbryter Leo innan Tanja hunnit avsluta ordet. Tanja svänger åter med sitt nyckelband och träffar avsiktligt Leo på benet. Hon nickar vänskapligt mot honom, Leo nickar tillbaka och de ler i samförstånd.

reduceras. Den som tilltalar har heller ingen kontroll över svaret; den tilltalade kan svara överraskande, protestera eller inte svara alls. På så sätt upprätthålls en ideologi.

Tanjas tilltal i transkriptionen ovan handlar om Leos hudfärg. Det kan ses som ett test som Leo utsätts för och som han, enligt rådande normen på skolan, klarar galant. Han viker sig inte, tar inte till undanflykter eller ber om ursäkt. Han ger inte heller tillbaka med samma mynt genom att reta Tanja som han annars ofta gör. För varje pik svarar han

kort ”stolt”, till och med när Tanja försöker med homosexuell som sista utväg att provocera och få honom att reagera. Leo får sista ordet och visar att han står pall. Han klarar testet.

Leos mörka hudfärg är synlig, men inte hans stolthet över den. Stoltheten behöver uttryckas och uttalas. Leo och hans kamrater på skolan visar ofta stolthet över sina tillhörigheter. Genom att bära nationella, etniska och religiösa symboler på kläder och smycken uttrycker de både gruppstillhörighet och stolthet. Orientalisk musik fyller ibland skol-

korridorerna, ibland spelas musiken i skolcafeterian där många samlas under rasterna. En del elever dansar då i ring. Majoriteten av eleverna är flerspråkiga och flertalet elever använder förortsslang och växlar flitigt mellan olika språk (Wiltgren 2013). Stolthet kan också uttryckas verbalt genom det lilla ordet *stolt* som är fokus för denna text. Tidigt under fältarbetet uppmärksammade jag användningen av ordet som ett svar på när den egna tillhörigheten påtalas, utmanas, eller upplevs som hotad. Stolt är också ett ord som används för att skapa samhörighet och gemenskap.

Det är i sådana sociala interaktioner som identiteter och etniciteter skapas, för identiteter och etniciteter är varken naturgivna eller förutbestämda. De existerar aldrig i singularis, utan är alltid multipla och skapade genom skillnader och kontraster till andra människor och andra grupper. Att tala om en etnisk grupp i total isolering är lika absurt som att tala om ljudet av en ensam hand som applåderar (Eriksen 1993/2007: 19).

Stuart Hall (1990/1999: 234) menar att identitet inte handlar så mycket om vilka vi är eller var vi kommer från utan snarare hur vi blir representerade och hur detta påverkar hur vi representerar oss själva. Identiteter fungerar som positionering snarare än essens och bildas inom representationer (Hall 1996: 4, 1990/1999: 233), där representation är en kommunikativ

process för att skapa och förmedla mening (Hall 1997:28). Därför bör fokus riktas inte mot vad någons identitet är utan mot hur identiteter och skillnader produceras i olika situationer, hur de beskrivs, förklaras, kommuniceras, fördelas och reproduceras. Skillnader framträder därmed inte som absoluta eller naturligt observerbara fakta, utan som pågående konstruktioner som ständigt måste återskapas inom nya och förändrade sociala kontexter (Barth (1969). Identiteten kan vara en tilldelad, påtvingad eller själv-påtagen positionering beroende av kontexten (Eriksen 1993): när Tanja tilltalar Leo försöker hon tilldela eller till och med påtvinga honom en position. När Leo svarar ”stolt!” är det en självvald position.

Tilltalen på skolan har ofta en skämtsam underton där målet är en reaktion från den tilltalade, att skapa underhållning, spänning och sätta en färgklick i skolvardags-tristessen. Detta kan jämföras med ”jävlanDET”, skojandet och den ”rå humor” som utgjorde den gängse umgängestonen för relationen på fabriksgolvet bland unga, manliga kroppsarbetare i Paul Willis (1999: 73) studie. Vad som utifrån kan verka elakt, illasinnat eller till och med mobbing förklaras av fabriksarbetarna som skoj ämnat att fördriva tiden, liva upp dagen och ”härda” nykomlingar (Willis 1999:75). Men medan Willis fokuserar på ”jävlanDET” och skojandet, riktar jag fokus på hur ungdomar svarar på dessa.

Regeln om att vara stolt

Många studier av ungdomskulturer (Ambjörnsson 2003, Andersson 2003, Haglund 2004, Jonsson 2007, Widdicombe och Wooffitt 1995) tar fasta på en oskriven regel som råder bland ungdomar ”regeln om att vara sig själv”. I denna regel finns tydliga föreställningar om ett autentiskt jag omgivet av gränsdragningar som reglerar vem man är och vem man tillåts vara. Regeln inbegriper att ”inte spela” svensk eller invandrare utan spegla det man ”är” genom att vara ”sig själv”. Carine förklarar för mig en dag:

Carine: Man ska inte spela svensk. Det där ska man aldrig göra. Vissa de spelar svenskar. Jag tycker man ska vara STOLT var man kommer från. Man ska inte spela helt svensk.

Loyal: Utan?

Carine: Alltså man ska vara *stolt*. Alltså man kan prata helt ren svenska, men man ska inte spela svensk.

I skolmiljön som står i fokus i denna studie finns ett tillägg till regeln om att vara sig själv, som Carine och hennes kamrater ofta återkommer till: en oskriven regel om att man ska vara stolt över sin bakgrund. Regeln inrymmer att inte ”spela helt svensk” eftersom det skulle implicera att man inte är stolt. Detta innebär dock inte en avsaknad av svenskhet. Flera ungdomar lyfter fram den i sin självbeskrivning. ”Jag är svenne, med pakistansk bakgrund” säger Sidra, vars båda föräldrar är födda i

Pakistan, om sig själv. Vid ett tillfälle intervjuar jag Sandra, Zahra och Diana; ett gäng goda vänner. Tjejerna bjuder ofta in mig i deras gemenskap. Nu sitter vi i ett grupprum och har skojar mycket, växlat mellan att prata svenska och arabiska, lyssnat på arabisk och assyrisk musik och haft trevligt. Den senaste timmen har samtalet till övervägande del kretsat kring etnicitet, nationalitet och tjejernas relation till Irak.

Plötsligt ser Diana bekymrad ut, hon försöker säga något, men överöses av sina kamrater. Jag vänder mig mot henne och frågar ”vad skulle du säga Diana?” Med allvar i blicken svarar hon ”Vi är svenskar *också*”. Hon konstaterar vidare att ”nu är vi svenska medborgare alltså. Jag och du och du och du!” Hon nickar mot mig och sina vänner. ”Alla är svenska medborgare” fortsätter hon och jag undrar om det betyder att vi är svenskar? Diana nickar med allvar i blicken. Sandra tillägger att ”vi är både och” och får medhåll av Zahra ”vi är svenskar fast bakgrunden är irakisk”.

Samtidigt aktualiserar Carine att vissa identiteter är mer påbjudna än andra. Många gånger kan man finna en kontrast i hur och när man vill positionera sig i etniska termer och hur, när och under vilka omständigheter man blir positionerad av andra. Att positioneras som svart, arab eller invandrare är inte alltid ett eget val. Inte heller *när* man blir positionerad eller under vilka omständigheter. När jag ställer frågor till Sandra, Zahra och

Diana kring etnisk bakgrund är det inte i första hand den svenska jag har i åtanke. Under en timmes samtal nämns den inte heller.

Markerad tillhörighet

På senare år har fältet kritiska vithetsstudier lyft fram det faktum att vithet passerar som omarkerad och normbärande. Perry (2001:79) visar i en etnografisk studie hur vita ungdomar i USA i många fall lyfter fram betydelsen av vithet som att ha vare sig etnicitet eller kultur, utan att vara normal eller bara en människa. Dessa tendenser återfinns i Bucholtz (2011:57) studie där vita ungdomar gör motstånd mot att etikettera sig själva för att istället framställa sina identiteter som unika och komplexa. Trots att barn och ungdomar med invandrarbakgrund i många fall också vill ingå i en omarkerad position som "bara människa" är denna position sällan tillgänglig på grund av deras hud- och hårfärg (Moinian 2009).

"Man kan inte dölja det. Man kan inte gömma sig" förklarar Alexandra en dag och menar att man visserligen inte kan dölja sitt icke svenska utseende, men att man kan framhäva något annat nämligen: "Ja, jag är från Bosnien, jag skäms inte för det."

Så vänder Alexandra den analytiska blicken mot mig och trots att hon blir osäker på min bakgrund lyfter hon fram att jag i alla fall inte kan dölja att jag inte är svensk. Detta är anledningen till att Izla uppmanar sina kamrater: "Jag brukar alltid säga till dem: 'orka vara ni! Stå för

det ni är! Stå för er bakgrund! Var stolta över den!"

Men exakt vad är det man ska vara stolt över? Etnicitetsbegreppet är problematiskt och ifrågasätts ofta eftersom det låser in människor i homogena "etniska grupper" utan att ta hänsyn till alla gruppers inre mångfald. Historiskt grundas dess-

Etnicitetsbegreppet är problematiskt och ifrågasätts ofta eftersom det låser in människor i homogena "etniska grupper" utan att ta hänsyn till alla gruppers inre mångfald

utom begreppet etnicitet i forskning som tjänade de västerländska kolonialstaterna genom att vetenskapligt legitimera exploatering av andra världsdelar. Då det använts som maktmedel menar vissa postkoloniala forskare att det är alltför präglat av den historiska, koloniala och eurocentriska diskurs där det en gång uppkommit och därför borde överges (Eriksson m.fl. 1999:45). Begreppet har alltid förknippats med "de andra" (dvs. invandrare) och har i dagligt bruk alltmer kommit att ta över rasbegrettets inne-

börd, en glidning i terminologi som i Sverige betecknas med termen ”kulturalisering”.

Hall (1989/1996:446) menar att begreppet etnicitet, trots dess historiskt negativa associationer, fortfarande är användbart då det förmår att hänvisa till en form av subjektposition som konstrueras historiskt, kulturellt och politiskt. Därför kan och bör beslagtagandet av begreppet utmanas. Hall menar att det bör avledas från sin position och omkodas på liknande sätt som begreppet ”svart” historiskt återerövrats från negativa beteckningar. Hall menar att etnicitetsbegrepp inte får vara låsande eller tvingande och myntar därför begreppet ”nya etniciteter” för att relatera till mångfald (Hall 2000: 149) på ett sätt som tillåter komplexitet och erkänner erfarenheter och diversiteter av subjektpositioner (Hall 1989/1996:443). Det är just detta man kan finna bland ungdomarna i min studie. De återerövrar sina tillhörigheter genom ett litet ord med stor betydelse. Det är ett ord som Esme ofta använder:

Jag är stolt över att jag är blatte. När någon säger till mig ”du är blatte” jag blir inte ledsen över det. Vet du varför? För att jag är stolt över att jag är kurd. Jag är stolt över den jag är, över hela min bakgrund. Jag är stolt över där jag är född, det jag är. Förstår du?

Ungdomarna använder ordet ”stolt” under vitt skilda omständigheter. Syftet är att iscensätta en positiv till-

hörighet, ofta som ett försvar mot en diskriminerande samhällsdiskurs men även som ett sätt att skapa gemenskap och samhörighet.

En dag beslutar Esme, Evin och Jasmina att strunta i dagens sista lektion och istället gå hem till Jasmina. Tjejnerna frågar om jag vill följa med. Snart sitter vi hemma runt köksbordet och samtalar med Jasminas mamma. Hon plockar fram en cigarett, tänder den och drar första blosset. Evin följer henne med blicken. Så informerar hon allvarligt och tillrättavisande att: ”cigarretter är inte bra för hälsan!” Med vetskapen om att Evin själv röker kan vi inte låta bli att skratta. Esme inflikar ”det är bra för oss invandrare”. Så nickar hon glatt åt mitt håll och informerar Jasminas mamma om att också jag är invandrare. Jasminas mamma kastar en hastig blick på mig och instämmer ”Ah, det märker man.” Så konstaterar hon att vi alla, hela sällskapet runt deras köksbord ”är alla invandrare” varpå Evin rätar på ryggen, höjer blicken och utbrister högt ”STOLT!” Jasminas mamma nickar, ler mot Evin och upprepar ”stolt! Stolt!”

Konstaterandet att vi alla är invandrare kompletteras med att uttrycka en känsla av att vara stolt. Att vara invandrare och stolt är att vara mer än ”bara” invandrare. Det är ett sätt att presentera sig själv (som både invandrare och stolt) och därigenom skapa identiteter (Hall 1996:4).

Jasminas mamma är den enda i

sällskapen som möjligtvis har valt att invandra och därmed bli invandrare. För barn till invandrare är denna position icke självvald, i många fall synlig och i vissa fall tvingande. Att vara stolt över sin bakgrund är självvalt men inte lika synlig. På så sätt är det en position som inte är lika enkel att tilldelas. Stolthet är en känsla som måste uttalas explicit för att synliggöras och förmedlas.

En dag bevittnar jag en konflikt mellan Selda och Belma där Selda förebrår Belma för att hon bär kläder som Selda uppfattar som utmanande. Konflikten slutar med att Belma upprört rusar iväg. Selda skakar på huvudet, tittar på mig och konstaterar "man märker att hon är turk" (syftande på Belma). Jag förstår att Selda inte är turk och i brist på annat att säga frågar jag "du är kurd va?", varpå hon svarar: "Jag är kurd!". Så råtar hon på sig och förtydligar "stolt kurd!".

Min fråga positionerar Selda i en kategori. Hon besvarar tilltalet med ett tillägg – "stolt". "Stolt" används ofta helt fristående, det behöver inte förklaras, inte förtydligas med vad man är stolt över. "Stolt" räcker. Alla tycks veta vad ordet står för.

"Man ska vara stolt över var man kommer från!" uppmanar eleverna varandra. Även jag får sådana uppmaningar när min egen bakgrund kommer på tal. Möjligtvis hänger det samman med att vi alla tillhör minoritetsgrupper. Liknande betydelser ser Habashi (2008: 22-23) i en intervjustudie med palestinska barn

i Västbanken, som gav uttryck för stolthet över sin palestinska tillhörighet och pekade på traditioner, rötter och det palestinska folkets uthållighet och godhet.

Bland ungdomarna i min studie behöver ordet stolt inte följas av förklaringar. Det ifrågasätts inte heller eftersom det förväntas att alla ska vara stolta över sina bakgrunder. Detta samtidigt som det kan råda idéer om etniska hierarkier. Regeln om att vara stolt införlivas inte med ett jämlikhetsideal. Izla, som ofta uppmanar sina kamrater att vara stolta, beskrivs av klassens lärare Stefan som "den mest intoleranta i klassen. Hon accepterar bara assyrier. Ingen annan. Alla andra är bara schyff". Stefan drar med armen i en svepande rörelse för att illustrerar hur Izla avvisar andra. Regeln om att vara stolt underlättas inte alltid av kamraterna; den sätts snarare på prov. Det är ofta då som ordet stolt används, när den egna identiteten är hotad.

Under en lektion sitter alla elever försjunkna i enskilt skolarbete. Goran suckar uttråkat, tittar upp, söker en blick att fånga, någon att utbyta några ord med. Hans blick fastnar på Zahra som sitter allra närmast, försjunknen i skolarbete. Han lutar sig mot henne och viskar.

Goran: Zahra-Kabab!

Zahra: Håll käften cp! Människa!

Goran: Du är arab! Irakier! [skrattar retfullt]

Zahra: OCH!? STOLT!

Goran: [ohörbart]

Zahra: STOLT ARAB! STOLT IRAKIER!
STOLT ALLTING! VADDÅ? HAR DU
PROBLEM?

Zahra skriker ut sina repliker alltmedan Goran talar lågmält för att inte dra alltför stor uppmärksamhet till sig eftersom han dels låter bli att ägna sig åt skolarbete, dels stör en kamrat som ägnar sig åt just detta. Dessutom retar han Zahra för hennes bakgrund, vilket allt som oftast resulterar i tillsägelser från lärare. För Zahras del gäller det att tydligt visa att hon inte låter sig nedslås av Gorans pikar och istället uttrycka stolthet över en tillhörighet Goran förlöjligar.

I sin studie om nationell stolthet fann Miller-Idriss och Rothenberg (2012) att tyska medborgare tenderar att ha ambivalenta, förvirrade och motsägelsefulla känslor gentemot nationen, känslor som kan växla mellan stolthet och skam, med många nyanser av grått däremellan. En del av deras informanter kände restriktioner gällande stolthet över sin nation på grund av dess historia och menade att stolthet i själva verket är en nyttig känsla, men att det var förbehållet andra nationer än den tyska (Miller-Idriss & Rothenberg 2012: 143).

I kontrast till Miller-Idriss & Rothenbergs studie är stolthet bland ungdomarna i denna studie en fast, icke förhandlingsbar position. Det tycks inte finnas utrymme för att vara stolt ibland eller stolt över vissa saker, men inte andra. Regeln talar om att man ska vara stolt och kunna

uttrycka och förmedla denna stolthet, oavsett vad som står på spel.

”Du ska inte ta åt dig!”

Både Leo och Zahra visar tydligt att de inte tolererar att ses ned på. Leo får höra att han är svart och Zahra att hon är arab och irakier, vilket de är, men deras bakgrunder påtalas i avsaknad av sammanhang och i retfull ton. Sådana och liknande kommentarer ifrågasätts ofta av lärare men sällan av eleverna. De senare verkar ha accepterat dem som en del av vardagen, som just utmaningar med en skämtsam underton och uppgiften är att visa att man står pall, att klara sig igenom dem utan att vika undan.

I en studie om maskulinitet och språk i en högstadieskola lyfter Jonsson (2007:119) fram vikten av att svara snabbt och självsäkert, att inte förbli tyst eller svarslös eller inta en passiv position i retfulla beskyllningar. Jonsson fokuserar på killar med invandrarbakgrund och ser deras handlingar som uttryck för maskulinitet. Under min forskning i skolan söker jag efter, men finner inte, några genusskillnader i hur tjejer och killar svarar och förväntas svara på tilltal: rakryggat och med stolthet. Den som misslyckas med detta hamnar i en förbjuden position, försatt i ett tillfälligt underläge, och har förebråelser att vänta.

Flera av klassens elever sitter samlade i cafeterian. Esme och Tanja diskuterar livligt och högljutt. De gestikulerar vilt

och både försöker engagera kamraterna omkring.

Tanja: Jag svär serber är bättre! [än kurder] Vi, vi lever livet utan att folk pratar en massa skit om oss.

Esme: Ni, ni har inte ens bröllop.

Tanja: Vem har sagt vi har inga bröllop?! Vi har stora fester, 500 personer.

Esme: Vi har också 500 personer. Ni, ni gör barn, ni lever sambo, ni är inte ens gifta. Ni gifter er inte ens. Dina föräldrar är inte ens gifta.

Tanja: Abo, len [Turkiska: Wow, kompis], vem har sagt det? Jag svär, vad du hittar på!

Esme: Kolla, de gör barn, de är inte ens gifta [vänder sig informellt mot en kille i nian].

Tanja: Ni, ni har inte ens något liv [skriker upprörd]. Männen jobbar som taxi-chaufförer och kvinnorna sitter hemma och blir knullade och får åtta barn. Ni kan inte ens ha en sån här kort kjol utan att folk snackar skit [håller handen en bit ovanför knäna].

Esme: Vi har kultur. Det kallas KULTUR!

Tanja: Vad är det här för liv?! Ni kommer bli riktiga kurdmammor!

I samma stund passerar Deniz, som går i nian, förbi och hörandes Tanja ger han sig i förbifarten in i samtalet genom att med hela handen peka mot Esme och med bestämdhet i rösten skrika anklagande: "DU! DU ÄR KURD! DU HAR INGET LAND!" Det kurdiska folkets avsaknad av en territorialstat är en ofta förekommande pik i skolan.

Tanja gläds åt det oväntade inlägget från Deniz. Skrattande och tri-

umferande höjer hon handen för en high five. Deniz möter hennes hand i luften, vänder sig åter mot Esme och upprepar: "DU ÄR KURD! DU HAR INGET LAND!" Deniz får applåder och hejarop från Tanja och skrattsalvor sprider sig bland de övriga kamraterna. Esme mumlar något ohörbart till sitt försvar, men överöses av skratt som spritt sig bland åhörarna.

Esme drar sig vanligtvis inte för verbala dueller och är ofta initiativtagaren till dessa. Med sin starka och orädda personlighet finner hon sig ofta i händelsernas centrum. Under min tid i skolan ber hon flera gånger om att få vara huvudperson i boken jag skriver. Men nu tystnar Esme, hon får en suddig blick och sjunker ner i sina egna tankar. En stund senare försöker Tanja att trösta henne:

Tanja: Varför tar du åt dig? Du ska inte ta åt dig! Du tar jättemycket åt dig!

Esme: Jag tar inte alls åt mig [mumlar och viker undan med blicken].

Tanja: Nej, du ska inte göra det!

Trots att Tanja, Deniz och de andra närvarande kamraterna som med sina pikar och skratt går hårt åt Esme lämnas hon inte ensam och besegrad. Tanja visar omtanke och omsorg genom att be Esme att inte "ta åt sig". Att inte ta åt sig är ett av sätten att visa stolthet. Det vet Esme, men trycket mot henne blir för stort och till slut är det just i den förbjudna positionen, att vika sig och bli svarslös, som hon hamnar. Det kan

tyckas som en motsägelsefull hållning som Tanja intar då hon först hätskt utmålar en nidsbild av kurder, därefter något förebrående undrar varför Esme tar åt sig och uppmanar henne att *inte* ta åt sig. En logisk följdfråga blir då vad Tanja har för motiv med sina pikar om de inte är till för Esme ska ta åt sig? När ungdomarna tillfrågas svarar de ofta undvikande att de inte menar något illa eller att de bara skojar med varandra. Deras lärare Osman berättar för mig att eleverna har en ökad toleransnivå och att de har lätt att skilja mellan skämt och allvar. Under en intervju förklarar han att en del elever tyckte att det var jobbigt när de var yngre, men att de har lärt sig att hantera det med ökad ålder. Paul Willis kallar det att härdas (1999: 80f).

Ur denna synvinkel blir Tanjas reaktion mer förståelig – det är omöjligt att ”ta åt sig” och som enskild elev är det svårt om inte omöjligt att förbjuda eller eliminera tal som rör etniciteter. Man måste med andra ord lära sig att hantera detta, stoltheten får inte rubbas. Men samtidigt som man förväntas stå upp för sina bakgrunder kan man i vissa sammanhang välja att bjuda på ett gott skratt.

”Osman!” ropar Evin med en föreställd sårad stämma ”Tanja säger turkapa till mig!” Evin tittar upp mot sin lärare, underläppen är aningen uppvikta, ansiktet förvrider till en illa föreställd sorgsen, barnlig grimas. Osman, upptagen med att assistera Shahnaz, suckar, kastar en

blick mot Tanja som leende står intill och inväntar hans reaktion. Så föreslår han resignerat ”jamen då kan du säga att hon är serbäsna”. Evin, Tanja och Shahnaz brister ut i skratt, liksom en del andra elever som råkar höra, och snart har alla återgått till sitt arbete.

Osmans reaktion lättar upp stämningen genom att han säger något oväntat. I det här fallet avviker han från att som lärare ge Tanja en tillsägelse, varpå Tanja i sedvanlig mening skulle ha förklarat att hon bara skojar. Därefter skulle Osman be henne att inte skoja om sådant alltmedan Evin gottar sig i tillsägelsen eftersom hon i själva verket inte tagit illa upp. Osman är medveten om att hans elever vet att de bryter mot skolans norm genom att tilltala varandra med etniska tillmälen. Det är just genom att känna till normerna som de kan bryta mot dem i syfte att reta och skämta med varandra (se också Jonsson 2007:81). När Osman oväntat bryter mot samma skolnorm lättar han upp stämningen samtidigt som han själv blir en del av gemenskapen. Osmans strategi att föreslå att Evin ger tillbaka med samma mynt funkar såvitt att Evin och Tanja släpper sin konflikt och återgår till skolarbetet.

Avslutning

Trots att flera ungdomar i studien även beskriver sig själva som svenskar hör jag dem inte uttrycka stolthet över denna, i en större samhällskontext överordnade, tillhörighet. På

samma gång som tal om bakgrund kan skapa friktioner inom gruppen bidrar de till att hålla samman gruppen och skapa samhörighet genom att visa på att alla har en bakgrund som är värd att stå upp för och vara stolt över. Regeln om att vara stolt bör förstås ur en större samhällskontext där en minoritetsetnisk tillhörighet i en segregerad stadsdel sällan förser individen med privilegier. Genom att utmana varandra förbereder eleverna varandra för vad de kan komma att möta i ett samhälle där de betraktas som avvikande, men här sker det på hemmaplan i en trygg miljö (se också Schmitt 2010: 174).

Man skulle kunna se det som att ungdomarna tränar varandra i att uttrycka stolthet. Stoltheten sägs och görs och aktiveras genom tilltal. Trots att tilltal kan vara exkluderande skapar de samtidigt en gemenskap, en känsla av att ha ett namn, att vara någon. Genom tilltalen ungdomar emellan skapas en ny gemenskap i relation till den svenska som ungdomarna till viss del identifierar sig med, men som de även kan känna sig uteslutna från. För trots att ungdomarna ofta visar stolthet är det genom andras tilltal och benämningar som själva ordet *stolt* uttalas.

Referenser

- Althusser, Louis (2001/1971) *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront
- Andersson, Åsa (2003) *Inte samma lika: Identifikation hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: Symposion
- Barth, Fredrik (red.) (1969/1994) *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Univ. forlag
- Bucholtz, Mary (2011) *White kids: Language, race, and styles of youth identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eriksen, Thomas Hylland (1993/2007) *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria och Thörn, Håkan (red.) (1999) *Globaliserings kulturen: Den mångkulturella paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Habashi, Janette (2008) Palestinian children crafting national identity. *Childhood*. 15 (1) 12-29
- Haglund, Charlotte (2005) *Social interaction and identification among adolescents in multilingual Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Hall, Stuart (1990/1999) Kulturell identitet och diaspora. I Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria och Thörn, Håkan (red.) (1999) *Globaliserings kulturen: Den mångkulturella paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (s.231-243). Nora: Nya Doxa.

- Hall, Stuart (1996) Introduction: Who needs identity? I Hall, Stuart och Du gay, Paul (red.) *Questions of cultural identity* (s. 1-17). London: Sage
- Hall, Stuart (1989/1996) "New ethnicities". I Morley, David & Chen, Kuan-Hsing (red.) *Stuart Hall. Critical dialogues in cultural studies* (s.441-450). London: Routledge
- Hall, Stuart (1997) The work of representation. I Hall, Stuart (red.) *Representation: cultural representation and signifying practices* (s. 13-74). London: Sage Publications
- Hall, Stuart (2000) Old and new identities, old and new ethnicities. I Back, Les & Solomos, John (red.) *Theories of race and racism: a reader* (s.144-153). New York: Routledge
- Jonsson, Rickard (2007) *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en hög-stadieskola*. Stockholm: Ordfront
- Miller-Idriss, Cynthia och Rothenberg, Bess (2012) Ambivalence, shame and pride: conceptualisations of German nationhood. *Nations and nationalism*. 18 (1) 132-155.
- Moinian, Farzaneh (2009) "I'm Just Me!": Children talking beyond ethnic and religious identities. *Childhood* 16(1): 31-48.
- Perry, Pamela (2001) White means never having to say you're ethnic. White youth and the construction of "cultureless" identities. *Journal of contemporary ethnography* 30(1): 56-91.
- Schmitt, Irina (2010) "Normally I should belong to the others": Young peoples gendered transcultural competences in creating belonging in Germany and Canada. *Childhood*. 17 (2) 163-180.
- Widdicombe, Sue och Wooffitt, Robin (1995) *The language of youth subcultures: Social identity in action*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Willis, Paul (1999) "Varför jävlas?". I Johansson, Thomas, Sernhede, Ove och Trondman, Mats (red.) *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder* (s. 71-101). Nora: Nya Doxa.
- Wiltgren, Loyal Kasselias (2013) Flerspråkighet som tillgång. I Bak, Maren och von Brömsen, Kerstin (red.) *Barndom och migration* (s.333-357). Umeå: Boréa bokförlag

Den spelande forskaren

Att närma sig ett fält genom praktisk domänkunskap



Varje fältarbete är unikt: varje fält har sina egna egenskaper och strukturer, och sina egna förutsättningar för att kunna genomföra etnografisk forskning på ett framgångsrikt sätt. Naturligtvis kan man som forskare lära sig mycket av metodlitteratur, men till syvende och sist måste man anpassa alla metoder till de situationer som man möter på fältet. Genom att ta del av hur andra forskare gjort sådana val kan man också förstå hur mycket av det etnografiska fältarbetet som präglas av kompromisser, flexibilitet och ifrågasättanden av sina egna förgivna föreställningar. Detta reflexiva förhållande mellan forskaren och det fält som undersöks har till stor del präglat etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson 2007). Det

fältarbete som diskuteras i den här artikeln är mina egna erfarenheter av videoetnografi bland datorspelare ungdomar på internetcaféer. Liksom andra fältarbeten så präglades det av min egen närhet och distans till fältet – av mina försök att delta i den verksamhet som jag studerat, samtidigt som det varken varit möjligt eller önskvärt att helt och hållet bli ett med den. Etnografisk forskning pendlar mellan att vilja att närma sig ett fält, de människor och aktiviteter som finns där och ändå hålla ett professionellt, analytiskt avstånd till samma verksamhet (Agar 1996).

Den här artikeln tar upp två separata men relaterade delar av etnografisk forskning bland barn och ungdomar. För det första gäller det graden av deltagande i den verksam-

het som undersöks: helt enkelt i vilken omfattning som forskaren kan och vill göra sig till en del av den verksamhet som man studerar. Den andra aspekten gäller i vilken grad forskaren behöver skaffa sig egen, praktisk domänkunskap i det fält som han eller hon studerar. I korthet kan man säga att jag argumenterar för att forskaren är betjänt av att tillägna sig en ansevärd mängd specialistkunskap inom den verksamhet utforskas, och skälen till detta är två: för det första så handlar det om att skapa förtroende och tillit hos dem man studerar, där specialistkunskap kan fungera som en del i arbetet för att få tillgång till platser, människor och aktiviteter. För det andra så handlar det om forskarens möjlighet att bedriva analytiskt arbete: för att kunna förstå vad deltagarna håller på med, utan att i allt för hög grad fjärma sig från deras egen förståelse av sin verksamhet, behöver forskaren ha goda färdigheter inom det område som studeras.

Utgångspunkten för den här artikeln är det fältarbete som jag genomförde som en del av mitt avhandlingsarbete. I avhandlingen som detta resulterade i, *Gaming interaction: Conversations and competencies in internet cafés* (Sjöblom 2011), använder jag mig av etnometodologiska och interaktionsanalytiska perspektiv på samlokaliserat datorspel (avhandlingen skrevs inom ramen för projektet *Datorspelade som estetisk praktik och informellt lärande*, finansierat av Vetenskaps-

rådet). Med samlokaliserat spelande avses sådant datorspel som försiggår i lokaler där spelarna befinner sig i varandras fysiska närhet. Att spela tv-spel i vardagsrumssoffan är ett exempel på detta, ett LAN-party likaså. Den miljö som jag valde att undersöka var internetcaféer, som sitt namn till trots inte i huvudsak används för nätsurfande utan snarare är samlingsplats för datorspelare (termen *gamer* används ibland



Björn Sjöblom är fil. dr och anställd som postdoc vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet. Hans forskning handlar om spel och spelande, med särskilt fokus på interaktion i kamratgrupper och på representationer av barn i digitala spel. Hans senaste publikation är, tillsammans med Karin Aronsson, "Disputes, stakes and game involvement: Facing death in computer gaming" i Danby & Theobald (2012) *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*.

för att beskriva personer som har datorspelande som ett av sina största fritidsintressen). Internetcaféer används i stort sett uteslutande av tonårsskallar som spelar en mängd olika spel på datorer som de hyr per timme. Under den tid som fältarbetet genomfördes (under olika tillfällen under 2007 och 2008, vid två olika internetcaféer) var de mest populära spelen *World of Warcraft*, *Counter-Strike*, *DotA* och *Left 4 Dead*, även om man också spelade en mängd andra spel. Fokus för mitt fältarbete låg på att genomföra videoinspelningar av vad man kan kalla ”naturligt förekommande spelande”. Med detta menas att studera datorspelande som initierats av spelarna själva, där de själva valt vilka spel de ska spela och med vem de ska göra det, i en miljö där de redan befinner sig (till skillnad från att låta dem spela i exempelvis ett spelforskningslaboratorium). Hela tiden var det spelande som en specifik aktivitet som var mitt huvudsakliga intresse, snarare än att förstå vilka de specifika spelarna var, eller precis hur enskilda spel fungerade. De spelare som deltog i studien var sådana som jag på ett någorlunda enkelt sätt kunde videofilma (naturligtvis efter att de blivit ordentligt informerade om syftet för min forskning och skriftligen givit sitt medgivande).

Det saknas inte forskning kring spel baserat på videodata (exempelvis Linderoth 2004 eller Reeves, Brown & Laurier, 2009), eller för den delen etnografisk forskning

om människor, kulturer och platser centrerade kring datorspelande (så som Chee 2007, Crawford 2011, Jonsson 2012 eller Taylor 2006). Däremot finns det en betydligt mer begränsad mängd forskning som kombinerar dessa två aspekter och använder sig av videoetnografi med fokus på själva spelandet, så som det är situerat i ett specifikt socialt sammanhang. Spelande är den centrala aktiviteten på internetcaféer, och det är hur denna aktivitet organiseras, av spelarna själva, med hjälp av de interaktionella och kommunikativa resurser som de har tillgängliga (se Goodwin 2000) som min avhandling utreder. Eftersom spelandet ofta sker i mycket högt tempo, och där de små detaljerna av vad som händer på skärmarna ofta är helt avgörande för att förstå spelet som en meningsfull aktivitet, ansåg jag att video var den enda möjliga vägen för att kunna samla in data som på ett tillräckligt bra sätt skulle kunna fånga dessa skeenden. Till skillnad från fältanteckningar genomförda under deltagande observation har video de fördelarna att interaktion kan sparas med väldigt hög detaljrikedom och att man tekniskt kan manipulera sina data i efterhand, exempelvis genom att sänka hastigheten. Sammantaget gör detta att en mängd detaljer i interaktionen blir tillgängliga för analys, när de i annat fall skulle gå förlorade (jfr. Jordan & Henderson 1995). Med detta inte sagt att video i samtliga fall är mer lämpligt att använda

än anteckningar under deltagande observation, utan att det givet mitt fokus för avhandlingen var det.

Att skapa förtroende genom kunskap

Även om jag befann mig på caféerna av andra anledningar än de spelare som befann sig där, så delade jag deras intresse för datorspel. I mitt fall gällde det alltså inte bara ett akademiskt intresse för spel och spelande, och den plats som det har i människors vardagsliv, utan också ett aktivt och praktiskt intresse av att spela och uppleva samma sorts spel som det som ungdomarna på internetcaféerna ägnar sig åt. Detta intresse blev, som en del av mitt forskningsprojekt, också ett sätt att kunna skapa förtroende mellan mig och spelarna, både för dem som valde att vara med i min studie och för dem som helt enkelt undrade vad jag gjorde där. Tillsammans med en skrymmande kamerautrustning blev jag ofta en ganska synlig figur på internetcaféerna, och det var inte ovanligt att personer som inte deltog i studien kom fram och undrade vad jag hade för mig. Förtroende var någonting som spelarna till stor del saknade för det som de såg som ett "vuxensamhälle" som mer eller mindre medvetet missförstod dem vad det gällde deras spelintresse. Detta gällde allt ifrån föräldrar, till skola och till media, där spelarna ständigt såg sig påhoppade som några som ägnade sig åt någonting meningslöst, någonting som i värsta fall skulle gö-

ra dem slöa, socialt missanpassade eller till och med våldsbenägna (se Buckingham, 2000, för en redogörelse av diskurser kring barn och datoranvändning i allmänhet). Spelarna såg sig alltså som en ganska utsatt grupp, och ställde också inledningsvis en mängd kontrollerande frågor för att undersöka till vilken grad jag förstod spel och spelande på ungefär samma sätt som de själva.

Mina egna kunskaper i och kring spel fick ofta betydelse redan vid de inledande samtalen med spelarna. Där blev jag många gånger tillfrågad vilka spel jag spelade, på vilket sätt och hur skicklig jag var på dem. Detta skedde exempelvis genom att jag blev frågad vilken nivå (*level*) som mina karaktärer i *World of Warcraft* låg på – tillsammans med en del andra detaljer kring en karaktär kunde en erfaren spelare lätt förstå om jag spelade spelet intensivt och seriöst eller mer avslappnat (se Sjöblom & Aronsson 2012 för en detaljerad beskrivning av hur spelare går till väga för att mäta sig mot varandra med hjälp av den här typen av information). Genom att försöka presentera mig själv som en kompetent och intresserad spelare (snarare än endast som en forskare) försökte jag visa att jag hade förståelse för deras fritidsintresse. Flera gånger fick jag frågor om jag var ute efter att koppla ihop spelande med våldsamma beteenden, någonting som ju ofta förekommer som tema i forskning såväl som i samhällsdebatten i stort. Genom att gång på

gång presentera mitt syfte (d.v.s. att förstå kommunikation och samspel i datorspel) kunde jag också inte det förtroende som krävdes för att spelarna skulle kunna känna att jag inte var ute efter att, om inte direkt skada dem personligen, i alla fall ytterligare minska samhällets förståelse för deras fritidssysselsättning. Genom att hela tiden visa att mitt intresse låg väldigt nära deras egen verklighet (exempelvis hur de pratade med varandra) kunde jag också få dem att förstå att jag inte skulle omformulera deras verksamhet till någonting som enbart handlade om spelberoende eller våldsamma beteenden.

Det fanns naturligtvis situationer då jag i högsta grad blev "the adult on the monkey bars" (Butler 2008: 58), ett främmande element i en miljö som helt och hållet domineras av tonåriga killar. Kort sagt, det fanns tillfällen då min gestalt i mindre grad smälte ihop med omgivningen och istället blev det som alla fäste uppmärksamheten på. Trots mina försök att vinna spelarnas förtroende, så att de inte skulle se mig som varken fientligt inställd till dem eller som en inkräktare på deras territorium (som i vanliga fall är påfallande befriat från vuxennärvaro) så blev det ibland tydligt att jag på vissa sätt var någon utomstående. I de allra flesta fall gjordes detta med glimten i ögat och på ett påfallande humoristiskt sätt, men det fanns också tillfällen då det gjordes tydligt för mig att jag på ett eller annat sätt störde någon

eller några spelare. Många av dessa tillfällen utgick ifrån det förhållande att jag var en vuxen man som uppvisade ett, i spelarnas ögon, något märkligt intresse för ungdomars fritidsliv, som jag dessutom spelade in på en otymplig och väldigt synlig kamerautrustning. Vid något tillfälle gjorde detta att en spelare, med hög och klar röst, varnade de andra för att delta i min studie genom att utbrista "han är pedofil", inför alla inom höravstånd. Även om detta är en typiskt humoristisk situation som även jag skrattade åt vid tillfället, så påvisar den ändå att jag tydligtvis var en person som inte helt och fullt passade in i det sammanhang som jag försökte delta i och studera. Specifikt så visar det på känsligheten i att videofilma barn- och ungdomar i forskningssammanhang (se Aarsand & Forsberg 2010). Det fanns också andra tillfällen då jag själv tydligt visade att jag inte var en naturlig del av miljön, genom att exempelvis inte ge cigaretter till minderåriga med hänvisning till att jag höll på att arbeta.

Deltagandet i vardagen på spelcaféerna, och det videoetnografiska fältarbete som jag bedrev, kan därmed karakteriseras som en *rollkonflikt* (Adler & Adler, i de Laine 2000), där jag å ena sidan strävade efter att delta och få de andra spelarna att känna att de litade på mig, och å andra sidan behovet av att behålla en professionell distans till fältet. Fältarbetet på caféerna kännetecknas på detta sätt av olika grader av närhet och distans (de Laine

2000: 94-109). Man skulle kunna ordna dessa på ett kontinuum, från fullständig deltagare i gemensamt spelande, till någon som står bredvid och observerar, till en än mer avlägsen videofotograf. Snarare än att ta för givet att forskaren alltid kommer att vara separerad från det sammanhang och de personer som han eller hon studerar är detta någonting som man bör avgöra från fall till fall. Man kan säga att det inte finns någon självklar skillnad mellan ”jag” som forskare och ”dem” som informanter (Hodkinson 2005), utan varje situation måste undersökas för sig. På samma sätt som att jag inte kan beskriva mig själv som någon som är helt och hållet främmande i (och för) den verksamhet som jag studerar, kan man också ifrågasätta om det egentligen finns något verkligt ”inifrånperspektiv” att komma åt genom deltagande observation och andra etnografiska metoder. Med detta inte sagt att forskaren med automatik kommer att kunna förstå verksamheten på samma sätt som de som normalt finns i den gör. Snarare vill jag hävda att det kan krävas väldigt lång tid innan forskarens och de reguljära deltagarnas förståelse för verksamheten och de däri förekommande aktiviteterna närmar sig varandra. Skillnaden ska dock inte förstås som en oöverbryggbar klyfta mellan två helt och hållet åtskilda kategorier av människor: forskare och informant. Snarare kan man se skillnaden som beroende av forskarens bristande erfarenhet av de ak-

tiviteter som informanterna ägnar sig åt. Nästa del av artikeln tar upp sådana färdighetsmässiga skillnader, och mina försök att överbrygga dem under mitt fältarbete. Med detta inte sagt att det gäller för alla sorters fält (och fältarbeten). Istället är min poäng att man kan vinna mycket på att inte stirra sig blind på en enskild egenskap hos deltagarna (så som deras ålder), utan istället använda ett gemensamt intresse för den centrala aktiviteten i fältet som ett sätt att närma sig varandra.

Att förstå spelande i praktiken

Så som jag beskrivit tidigare så var erfarenhet av spelande en viktig beståndsdel för mig i processen att skapa förtroende mellan mig och deltagarna i studien. En andra, och analytiskt mer intressant aspekt av mitt eget intresse för datorspelande är relaterat till den princip inom etnometodologisk forskning som handlar om att skaffa praktiska kunskaper i den domän som studeras. Detta är en princip som oftast är associerad med det som kallas ”studies of work” (se exempelvis Garfinkel 1986, Heath & Luff 2000 eller Lynch 1993), studier som undersöker arbete i vid bemärkelse, ofta i teknologiskt komplicerade miljöer, där man försöker förstå hur deltagarna själva, i interaktion med varandra och omgivningen, organiserar sitt arbete.

För den som är ovan vid att titta på eller på annat sätt delta i komplexa multiplayer-spel är det som försiggår till stora delar oförståeligt. De samtal

som förs mellan spelarna innehåller så mycket slang och spelspecifik terminologi att det ibland kan tyckas vara ett helt annat språk. Dessutom är samtalen intimt sammankopplade med det som försiggår på skärmarna, och utan erfarenhet av spelen är även detta i stort sett omöjligt att förstå sig på (även om detta kan variera – spel av så kallad *first-person shooter*-typ skulle kunna vara enklare att förstå för den ovane). Det blir alltså svårt att känna igen vilka sorters handlingar som spelarna utför i spelet, och den förståelse som spelarna skapar tillsammans med varandra och spelet (och kontinuerligt visar för varandra) går därför den ovane förbi. Vad en handling eller händelse betyder blir omöjligt att förstå, hur god kvalitet det än är på inspelningar eller anteckningar. För att kunna förstå vad det är som försiggår i spelandet krävs det alltså att forskaren skaffar sig i alla fall ett minimum av kunskap kring hur spelande går till och vad det är man gör när man spelar. Detta gäller inte bara kunskap kring spel i allmänhet, det vill säga en förståelse av spel som man kan förvänta sig av varje medlem i samhället, utan också en specifik kompetens i att kunna förstå detaljerna i vad det är som sker på skärmar och mellan spelare. Man kan säga att forskaren måste bli ”vardagligt kompetent” (*vulgarly competent*, se Francis & Hester 2004, Garfinkel 2002) som spelare. I etnometodologisk forskning utsträcker sig detta till vilken domän man än studerar: ett grundkrav är att forskaren ska ha

praktisk kunskap och erfarenhet av den verksamhet som undersöks. Idén är att för att forskaren ska kunna förstå handlingar och aktiviteter på ett sätt som liknar de sätt som deltagarna själva uppfattar situationerna på, krävs det att forskaren använder sig av samma ”förståelseskapande praktiker” (*sense-making practices eller ethnomethods*, se Garfinkel 1967) som deltagarna använder sig av när de är engagerade i sin verksamhet. Den här metodologiska principen kallades från början ”*the unique adequacy requirement of methods*” (Garfinkel & Wieder 1992), men har sedan kommit att kallas också just *vulgar competence* (till exempel Crabtree 2001) eller *acquired immersion* (Francis & Hester 2004). Teoretiskt förklaras detta med att varje aktivitet kräver sina egna, specifika och unika praktiker för att man ska kunna delta som en kompetent del av den, och också att dessa praktiker är tillräckliga (*adequate*) för att just denna aktivitet ska kunna försiggå precis så som den gör. Det behövs alltså ingenting som är externt (exempelvis forskarens teoretiska begrepp) för att deltagarna ska kunna organisera sin verksamhet. Sharrock och Anderson (1986: 95-96) förklarar denna princip i en diskussion kring Michael Lynchs etnografiska arbete i en laboratoriemiljö:

The capacity to see connections between the activities comprising a discipline is inseparable from a competence in that discipline. In

the final analysis, what happens in laboratories is for those who really knows the business to say, and one cannot intelligible and accurately talk about what goes on in this or that lab without being able to talk shop talk, without being able to talk in the ways that comprise being capable of practice in this discipline and this means that a prominent feature of ethnomethodology's inquiry must be into what it is that comprises disciplinary competence.

Detta betyder inte att deltagarna (spelarna i mitt fall) alltid förstår varandra. Snarare kan man säga att uppvisandet av adekvat förståelse för specifika händelser är ett sätt för spelarna att visa varandra att de är kompetenta spelare. Det finns alltså många sätt som spelare kan misslyckas med att visa att de har en tillräckligt god förståelse för spelet. Att vara vardagligt kompetent är någonting som ständigt måste påvisas, det är ingenting som en spelare (eller forskare) behöver bevisa för omgivningen bara en gång. Dessutom är det också en ständig förhandling som försiggår kring vad som faktiskt ska bedömas vara "tillräcklig kompetens". Crabtree säger om detta att "[it] is not a transcendent analytic skill but an occasioned requirement; one that must be satisfied on each and every occasion of work-study" (Crabtree 2001: 24). Den forskare som saknar egen kompetens inom det studerade området riskerar att

i allt för hög grad omformulera det som deltagarna säger och göra det till teoretiskt drivna modeller, någonting som, i alla fall etnometodologisk forskning, är detsamma som att ironisera över deltagarnas egen förståelse av sin verksamhet (se Watson 1998). Trots denna ganska starka princip (det är till och med ett krav, ett *requirement*) kan man inte på förhand avgöra vad det är man måste veta eller kunna innan forskaren faktiskt har ställts inför de aktiviteter som ska studeras. Vilken kompetens som krävs är således en fråga som är öppen för debatt (ten Have 2004), och, hävdar jag, i slutänden någonting som måste avgöras när analyserna utvecklas.

Francis och Hester använder sig av begreppet *acquired immersion*, och menar med detta att

the point of such immersion is to acquire a working knowledge of the activities under study, such that the ethnomethodologist knows what the participants know, can see what they see, recognize the problems that they recognize and understand the implications of events in the ways they do (Francis & Hester 2004: 178).

Att lära sig att praktiskt förstå en verksamhet är omöjligt att skilja från att faktiskt lära sig den verksamheten (Livingston 2006). Detta betyder alltså man inte redan på förhand behöver bli kategoriserad som en "spelare" eller "tonåring", eller

”spelande tonåring” för att kunna vara med som en deltagare i en aktivitet som trots allt domineras av sådana tonåringars spelande. Inom spelforskningen debatterar man också i vilken grad som forskaren måste spela de spel som han eller hon beforskar (se exempelvis Aarseth 2003, Crawford 2011 eller Taylor 2008). Några hävdar att forskarens egen kompetens är i stort sett irrelevant för förståelsen av spel och spelarkultur (Crawford 2011) och andra hävdar att allt för hög kompetens hos forskaren hindrar ett kritiskt förhållningssätt till spel och spelande (Taylor 2008). Det finns absolut en fara med att i allt för hög grad bli en del av det fält som man studerar. Forskarens distans är ett viktigt verktyg för att kunna ställa upp viktiga och intressanta frågeställningar och kunna göra analyser som är av intresse även utanför praktiken självt. Men, om man som grund för att kunna göra detta vill använda sig av spelarnas egna publikt framvisade förståelse och förklaringar till vad de själva håller på med, så måste denna grundas i forskarens egna möjligheter att förstå de skeenden han eller hon har framför sig. I ett rent praktiskt hänseende så insåg jag snart att för att kunna göra analyser av spelarnas detaljerade, multimodala interaktion var jag tvingen att skaffa mig egen spelkompetens - mer som en nödvändighet än ett upprätthållande av en metodologisk princip. Innan jag själv började spela de spel som förekom på internetcaféet hade

jag väldigt begränsade möjligheter att förstå vad det var som spelarna sysslade med, men när jag väl lärt mig spelen hyfsat kunde jag på ett helt annat sätt förstå vad det var som försiggick.

Ett deltagarperspektiv kan därmed innebära att man lär sig se det som deltagarna själva lärt sig se i situationer. Att bli en kompetent forskare/deltagare blir i detta hänseende att man blir insocialiserad i deltagarnas eget sätt att se på sin verksamhet. Man kan jämföra detta med Charles Goodwins beskrivning av ett *professionaliserat seende* (1994) där en novis lär sig se och förstå en aktivitet utifrån de kategorier och tekniker som används i aktiviteten.

Att skaffa sådana färdigheter och kompetens tog en hel del tid och kraft (detta betyder inte att det är oangenämt att lära sig spela datorspel). Jag började helt enkelt spela World of Warcraft (som var ett av de dominerande spelen på internetcaféerna), och såg till att detta med bred marginal var det fritidsintresse som jag ägnade flest timmar i veckan åt. Jag spelade både på caféerna och hemma. Spel (både penna-och-papper-rollspel och datorspel) hade varit en stor del av mitt liv även tidigare, så man skulle kunna hävda att jag redan hade en viss bakgrundskunskap kring datorspel. Online-rollspel var den enda genren av datorspel som jag inte hade hållit på med sedan tidigare, och eftersom så pass många på caféerna ägnade sig åt dessa var det naturligt att även

jag skulle ta ett sådant spel till mig. Att lära sig spela World of Warcraft handlade, i en väldigt konkret och fysisk betydelse, om att lära sig *spela* spelet, snarare än att lära sig *om* hur man spelar spelet. Detta betydde alltså att jag lärde mig som vilken annan spelare som helst. Ofta var det på caféerna som jag gjorde detta, och jag insåg snabbt att de andra spelarna var de som i första hand socialiserade in mig i nya sätt att se och tänka i spelet. Förståelse för spelandet skapas i och genom att man lär sig det praktiska handlaget, snarare än genom observation eller reflektion. Detta fick också till följd att jag tog till mig en stor del av spelarnas sätt att prata och resonera, d.v.s. att jag lärde mig deras vokabulär och terminologi. Samtidigt så fanns det vissa sätt att interagera som jag aldrig fann mig till rätta med. Framför allt gällde detta de ofta förekommande beskyllningarna och grälen som spelarna ägnade sig åt – ljudnivån var bitvis väldigt hög och spelare anklagade ofta varandra för att spela dåligt eller inte ha tillräcklig kunskap kring spelen. Visserligen finns det en tjusning för spelarna i denna typ av ganska aggressiva sätt att interagera

(se Sjöblom & Aronsson, 2012), men det låg aldrig för mig att ta till mig denna del av den spelkultur som fanns på caféerna. Även om jag lärde mig att förstå det för internetcaféerna så centrala spelandet, så betydde detta inte att jag helt och hållet gick upp i rollen som spelare – distansen mellan mig själv och det fält som jag utforskade minskade aldrig till noll.

Avslutning

Det här har i mångt och mycket varit en beskrivning av de erfarenheter jag själv gjort när jag närmade mig det fält som jag valde att utforska. Frågan är i vilken grad detta är relevant för den som planerar att genomföra ett eget fältarbete. Den gemensamma nämnaren, både för att kunna skapa förtroende bland deltagarna för forskarens arbete och för att kunna förstå de handlingar som de håller på med, är betoningen på forskarens egen domänkunskap. Denna princip menar jag gör att forskaren behåller fokus på deltagarnas egen uppvisade förståelse av sin verksamhet, och det är, till syvende och sist, deltagarnas eget perspektiv på sin verklighet som är det som etnografisk forskning strävar efter att närma sig.

Referenser

- Aarseth, Espen (2003) *Playing Research: Methodological Approaches to Game Analysis*. Paper presentat vid *Digital Arts and Culture*, Melbourne, Australia.
- Aarsand, Pål & Forsberg, Lucas (2010) *Producing Children's Corporeal Privacy: Ethnographic Video Recording as Material-Discursive Practice* *Qualitative Research* 10(2): 249-268.

- Agar, Michael (1996) *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography* San Diego: Academic Press.
- Buckingham, David (2000) *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, Carly (2008) *Talk and Social Interaction in the Playground* Aldershot: Ashgate.
- Chee, Florence (2006) The Games we Play Online and Offline: Making Wang-tta in Korea *Popular Communication* 4: 225-39.
- Crabtree, Andy (2001) The Practical Availability of Work-Practice *Ethnographic Studies* 6: 17-30.
- Crawford, Garry (2011) *Video Gamers* London: Routledge.
- Francis, David & Hester, Stephen (2004) *An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction* London: Sage Publications.
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology* Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, Harold (red.) (1986) *Ethnomethodological Studies of Work* London: Routledge.
- Garfinkel, Harold & Wieder, Lawrence (1992) Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. I Graham Watson & Robert Seiler (red.) *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* London: Sage, s. 175-206.
- Goodwin, Charles (1994) Professional Vision *American Anthropologist* 96(3): 606-633.
- Goodwin, Charles (2000) Action and Embodiment Within Situated Human Interaction *Journal of Pragmatics* 32(10): 1489-1522.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007) *Ethnography: Principles in Practice* London: Routledge.
- ten Have, Paul (2004) *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology* London: Sage.
- Heath, Christian & Luff, Paul (2000) *Technology in Action* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodkinson, Paul (2005) "Insider Eesearch" in the Study of Youth Cultures *Journal of Youth Studies* 8(2): 131-149.
- Jonsson, Fatima (2012) *Hanging out in the Game Café: Contextualising Co-located Computer Game Play Practices and Experiences* Stockholm: Department of Computer and Systems Sciences (Avhandling).
- Jordan, Birgitte & Henderson, Austin (1995) Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences* 4(1), 39-103.
- de Laine, Marlene (2000) *Fieldwork, Participation and Practice: Ethics and Dilemmas in Qualitative Research* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linderoth, Jonas (2004) *Datorspelandets Mening: Bortom Idén om den Interaktiva Illusionen* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (Avhandling).
- Livingston, Eric (2006) Ethnomethodological Studies of Mediated Interaction and Mundane Expertise *The Sociological Review* 54(3): 405-425.
- Lynch, Michael (1993) *Scientific Practice and Ordinary Action: Ethnomethodology and Social Studies of Science* Cambridge: Cambridge University Press.
- Reeves, Stuart, Brown, Barry & Laurier, Eric (2009) Experts at Play: Understanding Skilled Expertise *Games & Culture* 4: 205-227.
- Sharrock, Wes & Andersson, Bob (1986) *The Ethnomethodologists* London: Tavistock.
- Sjöblom, Björn (2011) *Gaming Interaction: Conversations and Competencies in Internet Cafés* Linköping: Tema Barn (Avhandling).
- Sjöblom, Björn & Aronsson, Karin (2012) Participant Categorisations of Gaming Competence. I Ola Erstad & Julian Sefton-Green (red.) *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* Cambridge: Cambridge University Press, s. 181-197.

- Sjöblom, Björn & Aronsson, Karin (2012) Disputes, Stakes and Game Involvement: Facing Death in Computer Gaming. I Susan Danby & Maryanne Theobald (red.) *Disputes in Everyday Life: Social and Moral Orders of Children and Young People* Bingley: Emerald, s. 377-405.
- Taylor, Nick (2008) Periscope Play: Re-Positioning "the Field" in MMO Studies. *Loading...* 2(3). Hämtad från <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/43/40>
- Taylor, T L (2006) *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture* Cambridge, MA: MIT Press.
- Watson, Rod (1998) Ethnomethodology, Consciousness and Self *Journal of Consciousness Studies* 5(2): 202-223.

LOCUS – tidskrift för forskning om barn och ungdomar nr 4 2012 • årgång 24

LOCUS utges av Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
vid Stockholms universitet.

Ansvarig utgivare: Ann-Christin Cederborg.

ISSN: 1100-3197.

Redaktion

Redaktör: Mats Börjesson.

Adress: LOCUS, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
Stockholms universitet, 106 91 Stockholm.

Besöksadress: Frescati hage 24. *E-post:* locus@buv.su.se

Redaktionskommitté: Mats Börjesson, professor,
Ann-Christin Cederborg, professor,
Karin Helander, professor,
Anna Åhlund, doktorand.

Produktion

Sättning: Tilda Maria Forselius *Tryck:* Elanders Gotab, Stockholm.

Information

om tidigare nummer m.m. finns på

<http://www.buv.su.se/locus>