



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att vara en kämpe på den sociala arenan

En intervjustudie om lärares uppfattningar kring barns relationsarbete

Amanda Hildor och Charlotte Fransson

”Svenska för tidigare åldrar/Matematik, SO/LAU390”

Handledare: RoseMarie Kamperin

Examinator: Ingemar Gerrbo

Rapportnummer: VT14-2910-102



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att vara en gladiator på den sociala arenan – En intervjustudie om lärares och rektorers uppfattningar kring barns relationsarbete

Författare: Amanda Hildor, Charlotte Fransson

Termin och år: VT14

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: RoseMarie Kamperin

Examinator: Ingemar Gerrbo

Rapportnummer: VT14-2910-102

Nyckelord: Relationsarbete, inneslutning, uteslutning, maktrelationer, socialisation, social aktör, social kompetens.

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka elevers relationsarbeten i skolan utifrån lärares och rektorers perspektiv. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare och rektorer uppfattar begreppet relationsarbets innebörd och hur de menar att de arbetar kring elevers relationsarbete. Vi vill undersöka vad och hur lärare och rektorer anser att elever gör då de skapar relationer. För att konkretisera och strukturera studien har den övergripande studien brutits ner i fyra undersökande frågeställningar:

- Hur tror lärare och rektorer att eleverna gör då de skapar relationer?
- Hur ser lärare och rektorer på de maktrelationer som finns i elevgrupper?
- Hur anser lärare och rektorer att miljö påverkar barns relationsskapande?
- Hur ser lärare och rektorer på den vuxnes ansvar i elevers relationsarbete?

Den metod som användes för att undersöka elevers relationsarbete var en kvalitativ intervjustudie. Genom att analysera de svar som respondenterna gav kunde frågeställningarna besvaras. Resultatet av studien visade att det är svårt att veta hur involverad man som vuxen ska vara i elevers relationsarbete. Vi har under vår arbetsgång förstått att det krävs ett gediget arbete av de vuxna i skolvärlden för att relationsprojekt ska kunna fortlöpa med god utgång. Vi kom även fram till att svårigheter med det svenska språket och ett svagt socioekonomiskt område var faktorer som påverkade elevers relationsarbete negativt. Vi blev också medvetna om, liksom Blidings (2004) diskussion, att det krävs uteslutning för att nå goda relationer. Genom socialisation och goda relationer kan lärande ske och eleverna kan tillgodogöra sig all den kunskap som finns till deras förfogande i skolan. Insikten om att det ständigt pågår relationsarbeten i skolan är något som man i rollen som lärare alltid bör bära med sig under sitt yrkesamma liv.

Förord

Vi vill tacka de lärare och rektorer som har medverkat i studien och därigenom ökat vår förståelse för elevers relationsarbeten. Denna process, som uppsatsskrivande innebär, har lärt oss otroligt mycket om och av varandra. Vi har funnit att olikheter faktiskt kan vara en fantastisk tillgång.

Vidare vill vi även tacka vår handledare RoseMarie Kamperin för goda råda samt stöd i vår arbetsprocess. Tack till våra fina familjer och pojkvänner för ett stort tålamod och alla peppande samtal.

1	INTRODUKTION OCH BAKGRUND.....	6
1.1	ÖVERGRIPANDE SYFTE	7
1.1.1	<i>Frågeställningar</i>	7
1.2	CENTRALA TERMER OCH BEGREPP.....	7
1.2.1	<i>Begreppen inneslutning och uteslutning</i>	7
1.2.2	<i>Begreppet socialisation</i>	7
2	TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING.....	7
2.1	STYRDOKUMENT	8
2.2	GRUNDLÄGGANDE RELATIONSTEORIER.....	9
2.3	DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET OCH SOCIALISATION	11
2.4	INNESLUTNING OCH UTESLUTNING	13
2.5	MAKTRELATIONER	13
2.6	ASPEKTER SOM PÅVERKAR RELATIONSARBETE	14
2.7	SOCIAL KOMPETENS OCH SOCIAL SAMVARO.....	14
2.8	BARNET SOM SOCIAL AKTÖR	16
2.9	MOBBNING	18
2.10	SKOLVERKETS RAPPORT 'UTVÄRDERING AV METODER MOT MOBBNING'	20
2.11	SAMMANFATTNING	21
3	METOD.....	22
3.1	GENOMFÖRANDE.....	23
3.2	URVAL	23
3.3	UTFORMNING AV INTERVJUFRÅGOR	24
3.4	VALIDITET OCH RELIABILITET	24
3.5	ETISKA ÖVERVÄGANDEN	25
3.6	METODANALYS	25
3.7	METODDISKUSSION	26
4	RESULTAT	27
4.1	ELEVERS RELATIONSARBETE.....	27
4.2	DEN VUXNES ANSVAR	30
4.3	MAKTRELATIONER	32
4.4	MILJÖNS PÅVERKAN PÅ RELATIONSARBETE	34
5	ANALYS AV RESULTAT	36
5.1	ELEVERS RELATIONSARBETE.....	36
5.2	DEN VUXNES ANSVAR	38
5.3	MAKTRELATIONER	39
5.4	MILJÖNS PÅVERKAN PÅ RELATIONSARBETE	40
6	AVSLUTANDE DISKUSSION OCH SLUTSATSER	42

6.1	DISKUSSION.....	42
6.2	SLUTSATSER.....	44
6.3	VIDARE FORSKNING	44
	REFERENSER.....	46
	BILAGA 1.....	48
	BILAGA 2.....	49
	BILAGA 3.....	51

1 Introduktion och bakgrund

I detta kapitel introduceras och motiveras studiens innehåll och omfattning, inklusive syfte och frågeställningar. Vidare presenteras och definieras de begrepp som kan anses vara centrala för studien.

Elever skapar ständigt relationer och hittar nya vänner som de bestämmer sig för om de vill eller inte vill identifiera sig med. Bliding (2004) definierar det som relationsarbete, ett slags arbete som sker under den process då elever skapar relationer. Marie Bliding, fil. dr i pedagogik, har skrivit en avhandling med titeln *Inneslutandets och uteslutandets praktik – En studie av barns relationsarbete i skolan*, vilken i stor utsträckning influerat denna studie.

Oavsett om elever vill eller inte kommer de under sin uppväxt behöva umgås med andra individer i olika gruppkonstellationer. Detta är något som Bliding framför i sin avhandling och hon poängterar att det är i samspel med andra individer som nya relationer skapas och elevens identitet formas. Det är även här som de tillsammans med jämnåriga socialiseras in i dagens kultur och samhälle. Vidare är det skolan som utgör grogrunden för elevers sociala relationer, här skapas både positiva och negativa relationer samt i vissa fall konflikter mellan individer. Trots aktivt arbete i skolan kommer inte alla elever finna sin egen plats och bli accepterade av gruppen. Bliding menar därför att eleven, för att kunna ta till sig kunskap i undervisningen, behöver hitta sin plats i den sociala samvaron.

Där Bliding (2004) använder begreppet uteslutning använder Dan Olweus (2007), professor i psykologi, begreppet mobbning. De båda författarna kan i vissa fall ses som motpoler till varandra genom sina olika definitioner av mobbning och uteslutning, samt i sina respektive synsätt på hur mobbning och uteslutning uppkommer.

Under studien framkom att värdegrundsarbetet i skolan har varit varierande, dels då det inte prioriteras i undervisningen, dels då det inte anammats utefter det som står i likabehandlingsplanerna på skolorna. Skolverket (2010) anför att skolans värdegrund vilar på:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (2010:7)

Relevant för studien har också varit att undersöka vuxnas roll i elevernas relationsskapande. Under inledningsfasen av studien framkom att det finns ett tomrum i forskningen angående den vuxnes roll i elevers relationsarbete, varvid studien i viss mån inriktades mot att utifrån denna aspekt utforska elevers relationsarbete. Blidings (2004) sätt att problematisera elevers relationsarbeten i relation till tidigare forskning kring konflikthantering och mobbning väckte ett intresse hos oss och kom att utgöra en inkörsport till denna studie.

1.1 Övergripande syfte

Syftet med studien är att undersöka hur lärare och rektorer uppfattar innebörden av begreppet relationsarbete och hur de menar att de arbetar kring elevers relationsarbete. Studien syftar också till att undersöka hur lärare och rektorer uppfattar att elever gör då de skapar relationer samt hur den vuxnes roll påverkar elevers relationsarbete.

1.1.1 Frågeställningar

Studiens övergripande frågeställning kretsar kring elevers relationsarbete. För att konkretisera och strukturera studien har den övergripande frågeställningen brutits ner i fyra undersökande frågeställningar:

- Hur tror lärare och rektorer att elever gör då de skapar relationer?
- Hur ser lärare och rektorer på den vuxnes ansvar i elevers relationsarbete?
- Hur ser lärare och rektorer på de maktrelationer som finns inom elevgrupperingar?
- Hur anser lärare och rektorer att miljö påverkar barns relationsskapande?

1.2 Centrala termer och begrepp

1.2.1 Begreppen inneslutning och uteslutning

Bliding (2004) menar att inneslutning innebär att man arbetar aktivt med att behålla och skapa relationer till andra. Med uteslutning menas att man förändrar eller avslutar relationer till andra för att man vill markera ett avstånd eller aktivt frysa ut en individ ur en relation. Vi väljer att här i korthet förklara begreppen, för att senare grundligt förklara det vidare i kapitel 2.

1.2.2 Begreppet socialisation

Socialisation ”omfattar alla mekanismer som kan tänkas påverka barnen, inte bara föräldrars och andra instansers intentionella fostran.” (Imsen , 2006:65). Det betyder att barnet går in och ut ur roller för att anpassa sig till rådande gruppnormer.

2 Teoretiskt ramverk och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras det teoretiska ramverk kring vilket uppsatsen är uppbyggd. Ledande forskningsteorier samt tidigare forskning presenteras för att ge läsaren en god bild av de

teorier som finns kring elevers relationsarbete. Det teoretiska ramverket utgör senare, tillsammans med studiens resultat, grund för den analys som är en central del av denna studie.

2.1 Styrdokument

I Skollagen (Riksdagen, 2010) står det att grundläggande bestämmelser av skolverksamheten bland annat ska syfta till att främja allsidiga kontakter och social gemenskap samt ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

I artikel 26 i FN:s Barnkonvention (unicef.se) står det att alla barn har rätt till social trygghet. Likt skollagens bestämmelser (Riksdagen, 2010) handlar det om att eleven ska bli en god medborgare genom att finna trygga relationer. I artikel 29 (unicef.se) står det att barn ska lära sig om mänskliga rättigheter i skolan och att alla är lika mycket värda. Det är något som också förmedlas i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11, Skolverket, 2010):

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde... (Skolverket, 2010:7)

Regeringen har direktiv för vad skolan har för skyldigheter att förhålla sig till. Det anförs i Lgr11 (Skolverket, 2010) att det är skolans ansvar att eleverna lär sig att respektera och ha förståelse för sina medmänniskor. Det står också i Lgr11 att eleverna ska ges möjlighet att vara delaktiga i kulturella sammanhang för att kunna utveckla en trygg identitet.

Skolans rektor är skyldig att ansvara för att åtgärder genomförs och att mål uppfylls för att förebygga och förhindra att eleverna utsätts för kränkande handlingar. Det ska upprättas en plan för hur skolan ska genomföra och åtgärda de problem som finns. En likabehandlingsplan ska alltså finnas och revideras fortlöpande på skolan. Arbetet med värdegrunden ska aktivt integreras i skolans undervisning i enlighet med de krav som finns i Skolverkets styrdokument (2010). Lärarens skyldighet är att lära eleverna vad värdegrunden består av, gemensamt diskutera hur man kan arbeta med den samt dess betydande roll för individen. Vidare ska läraren tillsammans med berörd personal på skolan förebygga och vidta åtgärder vid upptäckt av diskriminering, mobbning och kränkande behandling. De ska dessutom tillsammans med elever utveckla trivseregler för gruppen (2010).

Kennert Orlenius (2010), professor i pedagogik, förklarar i *Värdegrunden – finns den?* att arbetet med värdegrunden har som intention att ”skapa goda relationer och ett gott arbetsklimat i skolan” (2010:18). Han visar på vikten av att låta arbetet med värdegrunden få ta plats i undervisningen och integreras i samtliga skolämnen.

2.2 Grundläggande relationsteorier

Då studien tar avstamp i Blidings (2004) avhandling fann vi av stor vikt att förmedla denna avhandlings syfte samt resultat. Blidings syfte var att studera barns relationsarbete och kamratrelationer. Bliding bryter ner syftet i tre delsyften och vill med studien:

-beskriva och analysera barns interaktion och kommunikation i kamratgrupper och hur kulturella redskap används i barnens relationsarbete.

-beskriva och analysera hur skolan som instituton kan bilda resurser/tillgångar och ramar för barnens relationsarbete.

-beskriva och analysera hur inneslutande och uteslutande handlingar ser ut och ingår som delar av barnens relationsarbete.

(2004:21–22)

Bliding (2004) hävdar att barn skapar gemenskap och samhörighet med varandra genom inneslutande och uteslutande handlingar. Dessa handlingar definieras som relationsarbete. Inneslutning innebär att man arbetar aktivt med att behålla och skapa relationer till andra. Med uteslutning menas att man förändrar eller avslutar relationer till andra för att markera ett avstånd. Produkten av relationsarbetet, den faktiska relationen, kallar Bliding för relationsprojekt. Då Bliding analyserade sina observationer i barngrupper, kom hon i sin avhandling fram till att det som eleverna gjorde var ett faktiskt relationsarbete. Det uppdagades också att relationsarbetet är nödvändigt för elevens identitetsskapande. Bliding beskriver kompisrelationer i sin slutsats. Hon menar att de kännetecknas av personer som delar intressen och delar gemensamma fritidsaktiviteter. Genom att söka efter någon som är jämlik, och genom att finna denne, skapas en närhet mellan individerna vilket resulterar i det som Bliding kallar kompisrelationer.

Slutsatsen i Blidings (2004) studie är att både uteslutning och inneslutning i grupper är väsentliga i upprätthållandet av relationerna. Bliding menar att en uteslutning alltså är något som måste ske, och som också gör det på vardaglig basis. Bliding fann att barnens egna val av placering i klassrummet, matsal etc. kan ses som en resurs i deras relationsarbete då eleverna själva får påverka valet av relationer.

Maud Ihrskog (2006), lektor, har skrivit en avhandling med titeln *Kompisar och kamrater – Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Genom samtal, intervjuer och brevväxling har Ihrskog utfört sin studie med en grupp där tio tolvåringar ingick. Studien gick ut på att undersöka kamratrelationers betydelse. Ihrskogs syfte med avhandlingen är att:

... skapa förutsättningar för förståelse av barns och ungas kompisrelationer med avseende på identitetsbildning och socialisation, samt att belysa meningsskapande och informella läroprocesser i dessa kompisrelationer. Relationernas betydelse för identitetsskapandet analyseras först och främst på individnivå, men relationernas betydelse för socialisationsprocessen ingriper även spänningsfältet mellan individ och samhälle.

(2006:14–15)

Ihrskog (2006) påstår att social kompetens och social kognition är två begrepp som är besläktade. Hon menar att socialt kompetenta barn har lättare att se hur man passar in i grupper samt att se sig själv i relation till andra, gruppen samt den tilldelade rollen. Det handlar om hur eleverna förstår varandras sociala beteende, kan tolka andras känslor och kan se händelser utifrån andras perspektiv. Detta är något som är viktigt att reflektera kring då elevers relationsarbete studeras, framförallt eftersom det är avgörande för om en elev blir utesluten eller innesluten i en grupp.

Ihrskog väljer vidare att definiera relationsarbete som ett skapande av kompisrelationer och fann i sin studie att likhet mellan barnen spelar en viktig roll i kompisrelationsskapandet. Både Ihrskog (2006) och Bliding (2004) noterar att likheter spelar en roll i barns relationsskapande. En annan slutsats Ihrskog har dragit är att yngre barn går in och ut i roller när de skapar relationer, för att pröva sig fram i sina relationer. Hon poängterar dock vikten av att söka sig till likheter under relationsarbetet.

Både Bliding (2004) och Ihrskog (2006) undersöker i sina studier skapandet av relationer. En annan likhet mellan avhandlingarna är att de utgår från barnens perspektiv då intervjuer och observationer. Bliding gör sin studie med barn i årskurs 4 och Ihrskog har enbart tolvåringar som informanter. Bliding har både observation och intervju som empiri medan Ihrskog använder sig av brevväxling och intervjuer. En sak som skiljer de två avhandlingarna från varandra är att Bliding ser den vuxne som en person som har en gynnsam roll i elevens relationsskapande medan Ihrskog ser den vuxne som en person som i viss mån kan hämma relationsskapandet mellan elever.

Anna Carlsson och Sarah Salén (2012) har skrivit en uppsats, *Relationer i skolans värld – tryggare kan ingen vara, eller* med syftet att ”undersöka hur elevernas sociala relationer och relationsarbete fungerar och tar sig uttryck i skolan i årskurs 3 och 4, samt hur det påverkar deras inlärning” (2012:8). Genom enkätundersökningar har Carlsson och Salén bekräftat sina teorier kring lärares medvetenhet om elevers egna sociala relationer och aktivt arbetande kring värdegrundsfrågor. Denna studie pekar på några intressanta resonemang som de ovan nämnda författarna har fört i sin uppsats och har i likhet med dem valt att utgå från Blidings (2004) avhandling.

Ihrskogs (2006) och Blidings (2004) avhandlingar samt Carlsson & Saléns (2012) uppsats kan anses som ytterst relevanta för denna studie, inte minst då de alla behandlar begreppet relationsarbete ur ett barnperspektiv. Det är ett aktivt val att integrera deras studier samt resultat i detta arbete, då denna studies frågeställningar i likhet med deras syftar till att undersöka aspekter kring elevers relationsarbete. Det som dock skiljer denna studie från deras är att denna studie utgår från ett vuxenperspektiv.

2.3 Det sociokulturella perspektivet och socialisation

Det sociokulturella perspektivet grundar sig i Lev Vygotskijs forskning kring socialisation. Han är en viktig teoretiker som kan ses som en social konstruktivist. Teorin om att kultur och historia befäster sig i individen i samspel med barns kognitiva utveckling är hans främsta ståndpunkt. Gun Imsen (2006), professor i pedagogisk psykologi, refererar till Vygotskij:

Från och med födelseögonblicket lever barnet i ett socialt sammanhang där språk och kultur spelar en viktig roll. Kulturens roll kommer bland annat till uttryck i språket, som enligt Vygotskij inte bara är ett redskap för kommunikation utan också för tänkande och medvetande.
(2006:50)

Imsen (2006) beskriver hur viktigt språket är och den viktiga roll det spelar som medierande verktyg i individens identitetsutveckling.

Olga Dysthe (2003), professor i praktisk pedagogik, redogör för den sociokulturella teorin om kommunikativa processers funktion:

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningar för människans lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får ta del av de kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom.
(2003:48)

Dysthe (2003) menar att det vi lär oss av andra tar vi till oss och gör till vår egen kunskap, för att sedan kunna förmedla våra tankar och kunskaper vidare. Sättet att se på socialisation och kommunikativa processer gör individen till medskapare av sin egen kunskap, sin identitet och livsvärld.

Bliding (2004) hänvisar till Vygotskij som skiljer på ords innebörd och betydelse. Ords innebörd är den individuella tolkningen av ordet medan betydelsen kan ses som en ”kollektiv eller social mening i sitt sammanhang”. Med andra ord betyder det att vi människor alltid påverkas av det sammanhang som vi befinner oss i och det är i sin tur något som fortgår under hela vår levnadstid. Bliding för en diskussion kring att språket kan ses som ett kulturellt redskap för social utveckling och socialisation. Bliding refererar till Vygotskij som hävdar att den främsta funktionen som språk som ett medierande verktyg har är att kunna kommunicera med andra. Imsen (2006) refererar till Vygotskij när hon skriver om vikten av kommunikation, att det är av stor betydelse att hellre fokusera på kommunikationens innebörd än kommunikationens deltagare. Hon poängterar likt Bliding att tidigare forskning på elevers sociala samspel och relationsarbete ofta syftar till att fokusera på individerna.

I *The sociology of childhood* skriver William A. Corsaro (2011), professor emeritus, om språk och kulturella rutiner. Han menar att barns delaktighet är ett nyckelelement för tolkande reproduktion. Den inrotade karaktären som utgörs av rutiner, ger barn och alla sociala aktörer trygghet och känslan av att tillhöra en social grupp. Det invanda förstärker rutinerna, vilket ger ett ramverk inom vilken en stor bredd av sociokulturell kunskap kan produceras, uppvisas och tolkas. På så sätt kan kulturella rutiner syfta till att fungera som ankare, det vill säga en stabil plattform, som möjliggör för sociala aktörer att hantera tvetydigheter, det oväntade och det problematiska medan man fortfarande befinner sig i tryggheten av det vänskapliga utrymmet som vardagen och rutinerna utgör.

Ihrskog (2006) refererar till Mead, till skillnad från Bliding (2004) som hänvisar till Vygotskij, i diskussionen kring det sociokulturella perspektivet på relationsskapande. Meads teorier inom det sociokulturella perspektivet kretsar kring denna grundtanke:

Människan är en social varelse vars jaguppfattning och medvetande bildas genom interaktion med andra i ett socialt sammanhang (Mead, 1976). Den viktigaste förutsättningen inom denna teoriram för det sociala samspelet är språket som är intimt förknippat med medvetandets utveckling. (2006:34)

Den här grundtanken är i likhet med Olga Dysthes (2003) förklaring om det sociokulturella perspektivets syn på relationsskapande. Hon skriver att det finns sex punkter på hur lärandet sker hos individen vilka är direkt kopplade till Vygotskij i relation till socialt samspel och lärande:

1. Lärande är situerat.
2. Lärande är huvudsakligen socialt.
3. Lärande är distribuerat.
4. Lärande är medierat.
5. Språket är grundläggande i läroprocesserna.
6. Lärande är deltagande i en praxisgemenskap.

(2003:41–42)

Med det sagt kan man se likheten mellan Mead och Vygotskijs teorier som Dysthe (2003) ovan nämner. Något som för dem samman är vikten de lägger vid språkets betydelse för människans socialisation. De nämner att det är genom språket som individen utvecklar ett medvetande och ett socialt samspel. Såsom Imsen (2006) menar är språket ett medierande verktyg för individers utveckling. Vidare kan man se olikheter mellan de två teoretikerna då de stod för två olika grenar inom den sociokulturella teorin. Mead hade en pragmatisk syn på kunskap och lärande och stod för en inriktning inom det sociokulturella perspektivet som nämns som symbolisk interaktionism. Vygotskij hade en mer kulturpsykologisk och konstruktivistisk syn på lärande.

Dysthe (2003) förklarar begreppet socialt samspel utifrån ett sociokulturellt perspektiv och visar på att dialog, samspel och lärande hänger ihop. Hon menar att kvaliteten på samspelet är betydande för hur lärandet i den sociala samvaron kommer ske. Det här i kombination med Blidings (2004) tankar kring barns relationsarbete är något som lyfts fram i studien.

2.4 Inneslutning och uteslutning

Begreppen inneslutning och uteslutning kan förklaras på olika sätt, det man dock kan konstatera är att de är varandras motsatser. Att innesluta någon betyder att eleven medvetet eller omedvetet plockar in en annan elev i den gemenskap eller grupp som denne tillhör, medan utesluten innebär att eleven i fråga utelämnar någon, att personen i fråga inte får tillgång till gruppen. För elever handlar det ofta om att vara värd lika mycket som andra, att få ta del av gemenskapen. Motsatsen till det är då att vara mindre värd och tvingas stå utanför den sociala gemenskapen. Bliding (2004) skriver att dessa inneslutningar och uteslutningar både är vardagliga och nödvändiga företeelser i elevers relationsarbete. Ofta behöver eleven utesluta någon för att kunna skapa gemenskap med andra. Uteslutning kan därmed ses som en naturlig konsekvens av inneslutning.

Bliding (2004) gör dock skillnad på två typer av uteslutning och poängterar komplexiteten bakom begreppet. Å ena sidan kan det till exempel innebära att två bästa vänner håller sig undan och markerar på ett medvetet/omedvetet sätt att det är de två som hänger ihop och att man ska låta bli att rucka på deras relation och låta bli att försöka tränga sig på. Å andra sidan kan det till exempel innebära att en eller några elever aktivt kämpar för att utesluta någon och fryser ut personen från gruppen genom medveten uteslutning. Bliding kommer i sin avhandling fram till att elevers relationer inte är konstanta.

Med andra ord innebär inneslutning att man arbetar aktivt med att behålla och skapa relationer till andra. Med uteslutning menas alltså att man förändrar eller avslutar relationer till andra för att markera ett avstånd.

Genom inneslutande och uteslutande handlingar skapar barn gemenskap och samhörighet med andra. Dessa handlingar definierar Bliding (2004) som relationsarbete. Produkten av relationsarbetet, den faktiska relationen, kallar Bliding för relationsprojekt.

2.5 Maktrelationer

Begreppet makt definieras här i relation till maktrelationer samt inneslutning och uteslutning. Därmed är inte definitionen av den natur att den syftar till att förklara begreppet ur ett bredare perspektiv. Det innebär att definitionen står i relation till syftet med denna studie.

Dysthe (2003) framför att kommunikation kan påverkas av vilken miljö den utspelas i samt vilka som tillhör den gruppkonstellation där kommunikationen pågår. Något som också påverkar, menar Dysthe, är vilken roll den som kommunicerar med de andra faktiskt har:

Hur kommer det sig att samma elev som är ”tafatt, improduktiv och tystlåten” i klassrummet är fri och kommunicerande utanför det? Det beror på hur han eller hon passar in i klassrummets intersubjektiva rum och genre men även på rollfördelning och maktstruktur och vilken position som eleven placeras i.
(Dysthe, 2003:155)

Dysthe (2003) menar att makt spelar roll för hur en elev betar sig utanför och i undervisningen. Där handlar det om att en elev kan vara på ett visst sätt med sina kompisar på rasten, men att samma elev är annorlunda på lektionen. Det beror på att elevens beteende appliceras i det sammanhang, eller vilket intersubjektiva rum, som eleven befinner sig i.

Gunilla Björk (1995), kliniker och pedagog, har gjort en avhandling med namnet *Mobbning – ett spel om makt*. Björk knyter i sin studie an till tidigare forskning inom mobbning och menar att maktbegreppet inte är konstant, utan att varje maktrelation är speciell. Hur mycket makt som behöver utövas i den specifika situationen står i direkt relation till maktutövarens kapacitet att utöva densamma. I denna typ av relationer anser Björk att maktbegreppet gör individerna asymmetriska redan från första början, handlingsmönstret hos dem är alltså ojämnt. För att behålla sin maktposition anser Björk att det krävs att man får den andra individen till att handla enligt ett förutsägbart beteende, samtidigt som ens eget beteendemönster hålls mindre förutsägbart. Björk uttrycker att makt hela tiden måste återsakapas och att mobbning är en, för ändamålet, adekvat metod att göra det på.

2.6 Aspekter som påverkar relationsarbete

Ihrskog (2006) hävdar att miljön påverkar elevernas relationsarbete, om relationsskapandet kan ske eller inte. Ihrskog menar att sambandet mellan den miljö där relationsskapandet sker och relationsarbete i sig har en väsentlig betydelse. Beroende på hur platsen ser ut, var den ligger och vilka som befinner sig där, får platsen som sådan en betydelse för eleverna och deras skapande av relationer.

2.7 Social kompetens och social samvaro

Vedeler (2009), professor i specialpedagogik, skriver i *Social kompetens i barngrupper* att barn använder alla sina färdigheter i en dynamisk process för att utveckla social kompetens. Dessa färdigheter måste organiseras på ett meningsfullt sätt för att kompetensen ska utvecklas och för att eleven skall bli en social varelse. Vedeler refererar till Rose-Krasnor och hennes granskning av forskning om social kompetens. Rose-Krasnor har delat upp begreppet social

kompetens i fyra kriterier efter det som begreppet kan förklaras, definieras och förstås. Dessa kriterier är:

1. Sociala färdigheter
 2. Status i barngruppen
 3. Relationer och vänskapsförhållanden
 4. Funktionellt tillvägagångssätt
- (2009:18)

Vedeler (2009) beskriver hur elever använder sig av olika strategier för att bli innesluten i gruppen, dvs. bli en del av gemenskapen. Här visar det sig hur social kompetens gestaltar sig hos barn i tidig ålder. Vedeler refererar till Hartup som hävdar att denna tidiga sociala kompetens, eller brist på sådan, kan leda till att barnet senare i livet kan få svårt att klara av sociala situationer.

Ihrskog (2006) hänvisar till Kadesjö och Ogden som definierar vad det innebär att vara ett socialt kompetent barn. De menar att det är ett barn som har en god självuppfattning och en positiv inställning samt att det har lättare att förstå normer och ungå konflikter. Vidare anför de att det är dessa barn som med lätthet även skapar nya relationer samt är duktiga på att bibehålla de relationer som redan existerar. De menar slutligen att det socialt kompetenta barnet innehar de ”färdigheter, förhållningssätt och motiv, som skapar ett kulturellt orienterat synsätt. Barnet ser på sig själv i relation till de individer det möter och de grupper det ingår i.” (2006:29)

Ihrskog (2006) vill poängtera att det ligger ett ansvar hos skolan, läraren och den vuxne att ett relationsskapande sker mellan barn. Det framkommer i Ihrskogs resultat i avhandlingen att det är viktigt, för att inte säga avgörande, för barn att ha kompisar då deras livskvalitet ökar. Ihrskog hävdar att de strukturer som barn vistas i är anpassade för vuxnas relationsskapande. Det innebär, enligt henne, att vuxna måste ”anstränga sig att förstå vad relationer betyder i ett barns perspektiv” (2006:158). Ihrskog anför att man ska se identitet och identitetsutveckling i relation till omgivningen där utvecklingen sker. Det ligger i den vuxnes ansvar att ge barnet de förutsättningar som krävs för ett gott relationsarbete. Hon menar vidare att det helt och hållet är den vuxnes ansvar att vara aktiv i barnets relationsarbete.

Ihrskog (2006) jämför sina egna tankar med Rubin som anser att det finns en tretydighet i vuxnas inblandning i elevers relationsskapande. Trots den betydande rollen vuxna har för elevers samspel med andra elever, måste lärare begränsa sin inblandning något då elever behöver klara sig själva.

Bliding (2004) skriver i sin avhandling att tidigare forskning har fokuserat på barns tankar kring, och egna erfarenheter av, hur den sociala samvaron i klassen fungerar. Då detta har varit primärfokus är samhället relativt medvetet om hur elever faktiskt mår i skolmiljön.

Däremot menar Bliding att forskningen som syftar till att undersöka hur elevers samspel och sociala situationer fungerar, är ett avsmalnat och mindre utforskat fält. Bliding uttrycker sig på detta sätt, angående hennes centrala utgångspunkt för avhandlingen:

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

(2004:18)

Knud Illris (2007), professor i livslångt lärande, skriver om lärandets samspelsdimension som syftar till elevens samspel med omgivningen, både den materiella och den sociala. Illris menar att samspel har två nivåer som det kan utspela sig på. Dels är det på en närliggande nivå i klassrummet eller i gruppen denne tillhör, dels är det på den ”övergripande samhällsliga nivån, som sätter premisserna för samspelet” (2007:44). Illris menar att handling, samarbete och kommunikation är av yttersta vikt för att kunna relatera till omvärlden och som också gör att eleven lättare kan integreras till andra viktiga sociala sammanhang. Själva utvecklingen av denna förmåga sker enligt Illris genom att eleven tillägnar sig båda dimensionerna och därmed påverkas av det som samspelsprocessen faktiskt handlar om och hur man som elev förhåller sig till denna.

2.8 Barnet som social aktör

Bliding (2004) redogör för en av Corsaros teorier, som innebär att barn är sociala aktörer. Det betyder att forskningen fokuserar på vad barn gör i interaktion med andra, hur de tänker och uppfattar sin situation i relation till omgivningen. Det är alltså inte fokus på eleverna, utan själva interaktionen och sociala handlingar som sker i samspelet mellan elever. Alltså ses eleven som medkonstruktör av sin situation och sitt liv.

Corsaro (2011) menar att mycket av den tidigare forskningen kring socialisation i barndomen påverkades av de dominerande teorierna i utvecklingspsykologin i den tiden. De teorierna grundade sig ofta i behaviorismen, att man med andra ord gav barnet en passiv roll i socialisationsprocessen. Corsaro hävdar att barnet ska ses som involverat i att tillgodogöra sig information från sin omgivning för att använda det i organisationen och konstruktionen av deras egen uppfattning av dess omvärld.

Imsen (2006) menar att socialisation ”omfattar alla mekanismer som kan tänkas påverka barnen, inte bara föräldrars och andra instansers intentionella fostran.” (2006:65). Illris (2007) redogör för den socialiseringsprocess som ständigt sker i samhället. Han menar att det handlar om att gå in i den roll där man passar in med andra, där man ingår i den rådande normen samt att bli en del av det samhälle man lever i.

Corsaro (2011) skriver att dessa teorier kring barnens utveckling i grunden är väldigt ensidig. Barnen blir här formade och färgade av de vuxna och dessas positiva förstärkningar och betingningar. Många forskare har nu kommit fram till att man måste se barnet som aktiv i socialiseringen i stället för passivt. Corsaro menar att teorier kring barns socialisation måste brytas loss från föreställningar där barns sociala utveckling enbart ses som dennes egna privata internalisering av vuxnas färdigheter och kunskaper. Från ett sociologiskt perspektiv är socialisation inte bara en fråga om internalisering och anpassning, utan också en process. I processen ingår att göra kunskapen till sin egen men även att återupptäcka och reproducera kunskapen. Centralt för denna bild av socialisation är uppskattningen av kollektivet, det vill säga den kollektiva aktiviteten. Med andra ord; hur barnet förhandlar, delar med sig och skapar kulturer och relationer med både vuxna och andra barn.

Ihrskog (2006) diskuterar vad som kännetecknar att vara en vän. Hon hänvisar till Mead som beskriver att man som individ försöker uppfylla sina egna behov av att utvecklas. Det innebär att människor involverar sin omgivning för att utveckla och forma sin personlighet genom att identifiera sig med och knyta an till andra människor.

Imsen (2006) hänvisar till Erving Goffman, professor i antropologi och sociologi vid University of Pennsylvania, som hävdar att eleverna i interaktionen intar roller i det osynliga sociala systemet i skolan. Cato Björndal, docent i pedagogik vid Universitetet i Tromsø, har inspirerats av Goffman och har fokus på "elevernas informella regi av skeendet på "klassrummets scen". De tilldelar varandra roller och egenskaper, och försöker omvänt fylla ut de roller de upplever att de blivit tilldelade." (2006:172) En elev som andra elever stämplar som klassens "clown" kan exempelvis uppfatta sig som klassens clown och därefter bete sig som en för att få bekräftelse av sin roll. Elevens självbild utformas då av gruppens rollskapande i det sociala samspelet. Bliding (2004) menar att när eleverna interagerar med varandra skapas automatiskt ett system för regler och förväntningar på hur de andra ska agera.

Bliding (2004) hänvisar till Goffman som förklarar hur människor systematiskt placerar in andra i fack och skapar förväntningar på hur andra ska agera. Det här kallas situerade aktivitetssystem och förklaras som interaktiva handlingar mellan individer i sociala projekt. Systemet ger individerna möjligheten att tillämpa olika roller eller olika sätt att förhålla sig i specifika situationer. Det situerade aktivitetssystemet innefattar dessutom olika regler och normer för hur interaktionen i gengäld ska bemötas och bedömas. Alltså vem man är i grupp och hur beteendet tas emot av de andra i den sociala gruppen. Med begreppet situerade roller menar Goffman att det finns olika sätt att välja att agera på i vilken situation man befinner sig i. Dessa beteenden och roller är inte statiska utan kan ständigt förändras och ses som ett erbjudande av interaktion.

Goffman definierar en social situation såsom:

En social situation uppkommer då två eller flera personer möts och kan interagera med varandra. Situationens inramning och samspelets egna regler och logik bestämmer vad som sedan sker. Varje social situation bär med sig en uppsättning regler och förväntningar på hur deltagarna ska agera, men i interaktionen sker också tolkningar och förändringar av dessa.
(2004:52)

Bliding (2004) hänvisar till Corsaro som menar att barnet intar en roll i en grupp och därefter utformas de förväntningar som ställs på barnet samt de förväntningar som ställs på de andra i gruppen. Bliding skriver också om Corsaros sätt att beskriva kategoriseringen som ett verktyg för barnet i relationsarbetet. Det handlar om att barnet kategoriserar de personer som angår den specifika relationen och placerar in dem i olika fack, automatiskt.

2.9 Mobbing

Björk (1995) har i sin avhandling definierat begreppet mobbing utifrån Roos: ”*Mob-mobile valgus... Mobb - den föränderliga opålitliga hopen...*” (1995:8).

Dan Olweus (2007), professor i psykologi, är och har varit den ledande forskaren kring mobbing. I *Utstött- en bok om mobbing*, har Olweus skrivit ett kapitel som heter *Mobbing i skolan – fakta och åtgärder*. Där definieras begreppet mobbing, vars definition är allmänt rådande, likt nedan:

En elev blir mobbad när han eller hon upprepade gånger eller under viss tid utsätts för negativa handlingar från en eller flera andra elever.
(2007:57)

Imsen (2006) hänvisar till Olweus vars tankar kring mobbing kan ses som ett individualiserat problem i skolan. Han tillskriver både mobbaren och den mobbade specifika egenskaper som gör dem mottagliga för att tillskrivas rollerna.

Olweus (2007) hävdar att en mobbare och den som blir mobbad i regel är eller beter sig på ett generellt utmärkande sätt. Han ger exempel på typiska beteenden utifrån både den mobbades och den mobbandes personligheter. Den som blir mobbad tillskrivs ofta personlighetsdrag såsom osäkra och ängsliga och ofta känsliga, försiktiga och tystlåtna. Olweus menar också att mobboffer ofta har dålig självkänsla - ”de känner sig ofta misslyckade, dumma, skamsna och oattraktiva” (2007:61). Den här typen av mobboffer kallar Olweus för passiva eller undergivna mobboffer. Den som mobbar andra tillskriver Olweus personlighetsdrag såsom aggressivitet både mot andra elever och vuxna. Han menar också att de har en mer positiv inställning till våld och vill gärna ses som dominanta.

Här presenteras Blidings (2004) beskrivning av Olweus sätt att definiera begreppet mobbning:

Ett särskilt forskningsområde har vuxit fram där uteslutning och kränkande eller förtryckande handlingar i barngrupper har ringats in som ett isolerat fenomen och betecknas som mobbning. Inom detta forskningsområde betraktas handlingar företrädningsvis som aggressiva beteenden som uppkommer mellan individer och förklaras med hänvisning till individers olika bakgrund/ eller karaktärer
(2004:44)

Denna studie vill, i likhet med Bliding (2004), uttrycka detta sociala fenomen på ett annat sätt och fokuserar därför mer på användningen av begreppen uteslutning. Med det sagt ska det poängteras att mycket forskning som används i studien använder mobbning som begrepp.

I *Utstött - en bok om mobbning* (red. Thors, 2007) har Zelma Fors, fil. dr. i psykologi, leg. psykolog och leg. Psykoterapeut, skrivit ett kapitel som heter *Destruktiva maktrelationer*. Fors (2007) hävdar att destruktiva maktrelationer är något som är gemensamt för samtliga mobbningsfall. Den som utövar mobbning mot någon har ofta ett maktbehov gentemot den mobbade. Fors tillskriver den som mobbar känslor såsom hat och förakt. Den som blir mobbad tillskrivs av Fors känslor som till exempel ångest, rädsla och uppgivenhet, men samtidigt innehar den mobbade samma känslor som mobbaren. Fors anför att genom att utsättas för mobbning och kränkande behandlingar förändras den utsattas självbild negativt då denne tar till sig, både medvetet och omedvetet, andras syn på denne. De tillskrivs alltså mobbarens projektioner av dem. Hon skriver att forskning visar att barn som blivit mobbade inte sällan tillhör den grupp människor som någon gång försöker begå självmord. Fors förklarar det såsom: ”Det är sannolikt så att långvariga övergrepp under de viktiga utvecklingsåren medför skador i den unga människans självbild och den funktionsnivå man uppnår.” (2007:32).

Odd Lindberg (2007), docent i socialt arbete, är författare till *Utstött - en bok om mobbning* (red. Thors). Lindberg har skrivit ett kapitel med namnet *Skammen är det värsta*. I inledningen förklarar han hur mobbade personer mår och känner sig och han hävdar i sin tes att personens skamkänslor påverkar relationsarbetet med andra i sin omgivning och relationsskapandet. Lindberg förklarar att dessa skamkänslor följer med personen som utsätts för kränkande behandling och gör så att denne kontinuerligt under livet ifrågasätter sig själv och ser sig själv som otillräcklig. Han anför att den utsatte attribuerar sig själv en mängd negativa egenskaper vilket gör att denne separerar sig själv från de som inte upplevt uteslutning.

Ihrskog (2006) upptäckte under sina observationer att eleverna bildade pakter, både mot andra elever samt lärare för att dölja uteslutning. Hon kallar det för ett socialt spel. Spelet är svårt för lärare att upptäcka på grund av dess uppbyggnad. Ihrskog jämför till viss del detta sociala spel med mobbning.

2.10 Skolverkets rapport 'Utvärdering av metoder mot mobbning'

I Skolverkets (2011) rapport nr. 353, *Utvärdering av metoder mot mobbning*, riktas en kritisk blick mot de metoder som kan köpas in för att motverka och lösa situationer som rör kränkande behandlingar och mobbning. Rapporten redovisar resultatet av de insatser som effektivt ska förebygga och åtgärda mobbning. Den bygger på kvalitativ och kvantitativ data från 39 olika skolor i Sverige, uppföljning hos enskilda individer och omfattar åtta olika program. Några exempel på program som ingått i utvärderingen är Farsta-modellen, Olweusprogrammet, SET och Friends.

Skolverket skriver i rapporten att det är svårt att komma fram till vilken, om någon, är den mest lämpade modellen då de flesta skolor inte använde sig av enbart en modell utan flera. Resultatet visar här på att olika modeller har olika effekter och resultat beroende på om det syftar till pojkar eller flickors problematik. De menar också att ingen enskild insats har visat på extrema positiva effekter utan att det krävas ett långt och systematiskt och gediget förebyggande arbete för att en skola ska kunna motverka mobbning och kränkande behandlingar. Kritik mot skolor som köpt in metoder har varit att det bland annat inte har varit ett beslut som tagits gemensamt med personal på skolan. Därmed har inte metoderna förankrats hos dessa och arbetet därmed inte blivit genomarbetat och gediget uttryckt i undervisningen. Med andra ord har personalen ofta inte kunnat stå för den metod som skolan anförde.

Att arbeta med och utifrån dessa modeller medför en ofta väsentlig kostnad för skolorna men också ofta mer arbetstid för läraren, vilket har kritiserats i rapporten. Rapporten visar att på de 39 skolorna som medverkat i undersökningen är Farstamodellen den mest använda, då 19 av 39 skolor använder denna. Farsta-modellen är ett åtgärdsprogram som fokuserar på arbetet som behöver göras efter att mobbning redan har skett. De rekommenderar samtal med både den som mobbas och mobbar, gärna överraskningssamtal med den senare. Åtgärdsprogrammet har fått kritik för att inte rekommendera att ta kontakt med de berörda elevernas föräldrar. Det har också fått kritik för att det inte har visat sig ha en så gynnsam effekt som önskat på återkomande och upprepande mobbningsfall.

SET är ett program som syftar till att arbeta med material som behandlar värderundearbete. Det finns både övningar och material för lektioner från förskoleklass upp till årskurs 9. Kritik mot SET är att materialet ska följas oavsett problematik eller brist på problematik i klassen samt att övningarna kan kännas forcerande och utelämnande.

I Olweusprogrammet arbetar skolan både förebyggande och åtgärdsbaserat samt lägger stor vikt vid begreppet mobbning. Programmet syftar till att ge eleverna kunskaper som är värdegrundsstärkande, men också att ge personal stöd i förebyggande och åtgärdande insatser.

Kritik mot programmet är att det tar lång tid och är en utdragen process. En annan nackdel med programmet är att det också är kostsamt för skolorna att köpa in.

2.11 Sammanfattning

För att sammanfatta kapitlet kan det konstateras att skolan och all personal som verkar där, har skyldigheter gentemot eleverna. För att upprätthålla en ordning och förebygga kränkande handlingar ska det finnas en likabehandlingsplan som ska användas aktivt. Denna studie tar framför allt avstamp i Blidings (2004) och Ihrskogs (2006) avhandlingar som behandlar elevers relationsarbete och kamratskap. Inneslutande och uteslutande handlingar bidrar till att elever skapar gemenskap och samhörighet med andra. Denna studie baseras till stor del på dessa begrepp och behandlas i relation till Olweus (2007) och Ihrskogs tankar kring framför allt uteslutning. Vygotskijs sociokulturella teorier i relation till Corsaros (2011) tankar om socialisation samt Dysthes (2003) diskussion kring språk som ett medierande verktyg gör litteraturgenomgången relevant för vår studie. Även diskussionen kring makt och de hierarkier som synliggörs genom mobbning kan ses som givande för studien. Då vi använder begreppet uteslutning använder gemene man uttrycket mobbning, vilket gjorde att begreppet kändes relevant att behandla. Även olika metoder för att förebygga och motverka mobbning samt kränkande behandling lyfts här, samt skolverkets kritik mot de samma. Då vårt syfte med studien är att undersöka lärares och rektorers uppfattningar angående elevers relationsarbete, får det anses att läsaren genom detta kapitel får en förståelse för ämnet samt studiens syfte.

3 Metod

I detta kapitel beskrivs det tillvägagångssätt som används för att nå syftet med frågeställningarna. Vidare beskrivs den metod som har använts samt för- och nackdelar med denna.

Denna studie grundar sig på en kvalitativ intervjustudie. Staffan Stukát (2005), filosofie dr. och universitetslektor, skriver att tolkning och förståelse är den främsta uppgiften under den kvalitativa studien. Med andra ord borde det här generaliseras, förklaras och förutsägas utifrån den data som samlats in. Med tanke på att valet föll på att göra en kvalitativ intervjustudie var inte syftet att resultatet skulle vara generaliserande utan snarare ett sätt att tolka och förstå respondenternas svar. Syftet var att undersöka lärares och rektorers uttalade uppfattningar om elevers relationsarbete i skolan.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängers (2012) skriver att intervjuundersökningar ger forskaren möjligheten att registrera svar som inte är väntade. Ytterligare fördelar kan vara att större möjligheter till uppföljning med intervjupersoner finns då man kan utveckla svar på ett djupare plan. De skriver att samtalsintervjuer ger ”större utrymme för interaktion- samspel mellan forskare och intervjuperson än frågeundersökningen” (2012:251).

Till skillnad från Blidings (2004) och Ihrskogs (2006) val av metod, vilka var observationer, samtal och brevväxling med elever, inkluderar denna studie en kvalitativ intervjurunda med vuxna i skolan som respondenter. På så sätt kunde ett resultat analyseras i enlighet med frågeställningarna. En diskussion fördes mellan oss kring användning av observationer i studien. Då det framkom att observationer hade krävt mer tid och planering för att vara möjligt att genomföra med ett gott resultat valdes därför att endast göra en intervjustudie med lärare och rektorer som respondenter.

Esaiasson et al. (2012) skriver om respondentundersökningar och förklarar att det då är ”... svarspersonerna själva och deras tankar som är studieobjekten.” Det innebar att vi ville finna mönster i de svar som respondenterna gav för att senare förklara hur de kunde skilja sig åt inom olika grupper av lärare samt rektorer.

Både Stukát (2005) och Esaiasson et al. (2012) rekommenderar att göra ljudinspelningar under intervjutillfället. I enlighet med dem gjordes detta. De menar också att det är bra att föra anteckningar under intervjuens gång, för att få tid för reflektion för eftertanke. Intervjuerna pågick i ett enskilt rum, antingen i ett klassrum eller konferensrum. Esaiasson et al. skriver att detta är att föredra då intervjun kan genomföras i lugn och ro.

Esaiasson et al. (2012) anför att det kan vara lättare för samtliga inblandade i intervjusituationen om det inte redan finns en relation mellan respondenter och forskare. De

menar att det underlättar för respondenten att öppna sig och ge mer ärliga svar under intervjun. Detta var något som fanns i åtanke då intervjutillfällena planerades.

3.1 Genomförande

Intervjuer genomfördes med fyra lärare och två rektorer på tre olika skolor under en tvåveckorsperiod. Intervjuerna spelades in för att därefter transkriberas. Varje intervju tog ca 30 minuter att genomföra. Som förberedelse för intervjuerna skickades ett följebrev ut till de tre skolorna, där en bakgrund till studien presenterades (se bilaga 1).

Av integritetsskäl har intervjurespondenterna anonymiserats enligt följande:

Skola 1	Skola 2	Skola 3
Rektor M	Rektor L	Lärare L
Lärare A		Lärare J
Lärare E		

Stukát (2005) menar att det underlättar att endast transkribera de viktigaste passagerna i inspelningarna då det kan ses som tidskrävande att skriva ut hela intervjuerna. Transkriptionerna användes som grund för resultatet i studien. Ett beslut som togs var att inte bifoga transkriptionerna som bilagor, utan att istället använda utvalda citat i resultatredovisningen.

Esaiasson et al. (2012) förklarar hur det kan gå till då jämförelser ska göras mellan de intervjusvar som respondenterna har gett. Vi valde härmed att använda kartläggningsmetoden, som betyder att man utgår från ett fenomen och kartlägger alla viktiga aspekter av detta.

3.2 Urval

Denna studie har ett relativt snävt urval för samtalsintervjuerna. Esaiasson et al. (2012) skriver om svårigheter med avvägningen mellan att använda sig av ett stort urval och ett urval som är anpassat och genomtänkt utifrån den frågeställning man arbetar efter.

Det snäva urvalet resulterade, som tidigare nämnts, i att fyra lärare och två rektorer på tre olika skolor intervjuades. Respondenterna arbetade på tre olika kommunala skolor. En av skolorna är placerad i innerstadsmiljö, medan de andra två är belägna i kranskommuner. Av bekvämlighetsskäl valdes skolorna ut genom redan pågående relationer med personal på dessa. På så sätt kunde möten med berörd personal relativt enkelt bokas upp.

Tanken var att sex intervjuer med lärare och tre intervjuer med rektorer skulle genomföras. Vi fick kontakt med fyra lärare och två rektorer. På grund av tidsbrist för respondenterna samt för oss, bestämdes att det antal respondenter som kunde medverka fick anses vara tillräckligt. Därefter föll valet på att intervjua lärare som arbetar med elever i de tidigare åldrarna då de lärarna borde ha en bredare uppfattning om hur elevers relationsskapande går till. Lärarna som intervjuades arbetade i årskurs F-3. Rektorerna ansvarade över F-3 till F-9. Olika former av integrering av elever med särskilda behov fanns i samtliga intervjuade lärares klasser. Detta kan ha påverkat respondenternas inställning och tankar om hur relationsarbetet i klasserna kunde se ut.

3.3 Utformning av intervjufrågor

Esaiasson et al. (2012) skriver att det är viktigt att respondenten känner trygghet i att svara på frågorna som ställs och kan framföra sina upplevelser och egna erfarenheter kring barns relationsarbete. Önskvärt är att ställa kortfattade frågor som gärna mynnar ut i längre utläggningar från respondenterna. Esaiasson et al. förklarar hur man bör utforma intervjufrågorna och anser att man som forskare bör få kontakt med respondenten och skapa god stämning i rummet samt börja med de så kallade uppvärmningsfrågorna.

Esaiasson et al. skriver vidare att man ska ställa tematiska frågor, vilka är de mest centrala frågorna. Efter de tematiska frågorna ställs uppföljningsfrågor då man kan få svar som följer upp och breddar svaren på de tematiska frågorna. Efter att uppföljningsfrågor har ställts kan man ställa frågor som man har väntat på ska komma upp under intervjun. Dessa frågor kallas direkta frågor. Esaiasson et al. skriver att intervjun avslutas med frågor som kan säkerställa något, så kallade tolkande frågor, så att man ser att svar på det man frågar efter har framkommit. De intervjufrågor som ställdes finns redovisade i bilaga 2.

3.4 Validitet och reliabilitet

Stukát (2005) definierar reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som tre centrala begrepp för att säkerställa en studies kvalitet. Esaiasson et al. (2012) anför att när validiteten diskuteras är det viktigt att ifrågasätta det arbetssätt och den metod som använts. Forskarna måste ständigt ställa frågan: mäter vi det som ska mätas i studien? Bristande reliabilitet beror enligt Esaiasson et al. (2012) till största del på slarvfel under datainsamlingen eller den efterföljande databehandlingen, det vill säga att man inte har mätt rätt med det mått man använder. Ju mer noggrann man är när man använder mätinstrumentet, desto högre reliabilitet har forskningen. Med tanke på att det var få respondenter som intervjuades blir det insamlade materialet relativt enkelt att kontrollera, vilket i sin tur leder till god reliabilitet. Eftersom den metod som användes kunde ge svar på frågeställningarna kring lärarnas och rektorernas uppfattningar om elevernas relationsarbete, kan validiteten i undersökningen anses vara god.

Med andra ord får det anses att frågeställningarna i hög grad berör syftet med studien. Dock ska det påpekas att respondenterna kan ha förskönat sina egentliga attityder i intervjuaren, då frågorna som ställdes var av en något känslig karaktär.

3.5 Etiska överväganden

Det finns fyra huvudsakliga krav enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (2002), som forskare måste anpassa och förhålla sig till. De fyra grenarna av individskyddskravet är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002:6).

Informationskravet innebär att ”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.” (2002:7). Respondenterna meddelas i tidigt skede om undersökningens syfte och informeras om att deras medverkan är frivillig. Respondenterna blir medvetna om hur resultatet kommer redovisas och om hur själva intervjumomentet ska fortlöpa.

Med samtyckeskravet menas att: ”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.” (2002:9). Respondenterna har alltså rätt till att tacka nej till medverkan, vilket vissa tillfrågade lärare också har gjort. Här poängteras också att ett avslutat deltagande inte heller ska ge negativa konsekvenser, vilket det i respondentundersökningar sällan ges.

Konfidentialitetskravet: ”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.” (2002:12). För att säkerställa detta har all intervjudokumentation anonymiserats och inga personuppgifter har lagrats.

Nyttjandekravet: ”Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (2002:14). Nyttjandekravet är inte heller av relevans för denna uppsats, då inga personliga uppgifter ska sparas.

3.6 Metodanalys

Esaiasson et al. (2012) anför att det ställs krav på intervjuaren att fortsätta genomföra intervjuer tills materialet kan anses teoretiskt mättat. Detta med anledning av att man på förhand inte med säkerhet kan veta hur många intervjuer som krävs för att studien ska anses vara klar. I studien ansåg vi att det inte fanns en teoretisk mättnad i materialet, det vill säga att det skulle kunna framkomma fler relevanta aspekter i diskussionen kring relationsarbete om författarna hade fortsatt intervjua fler respondenter. Om antalet intervjuer hade ökat, kunde eventuellt det teoretiska materialet upplevts som mer mättat.

Informationskravet uppfyllades bland annat genom det följebrev som skickades till rektorerna i förväg.

Även samtyckeskravet uppfyllades då respondenterna frivilligt deltog i intervjustudien. En av de tillfrågade valde att avstå medverkan. Då samtliga respondenters identiteter samt arbetsplatser anonymiserats i studien kan även konfidentialitetskravet anses uppfyllt.

De frågor som vi planerade att ställa till respondenterna och de frågor som faktiskt ställdes skiljde sig något åt. Frågorna ställdes spontant, i relation till det pågående samtalet.

De frågor som faktiskt ställdes finns redovisade i bilaga 3.

Esaiasson et. al (2012) framför att genom samtalsintervjuer kan oväntade svar uppkomma. Det var något som uppstod under intervjuerna med respondenterna. Genom intervjuerna kunde det urskönjas ett mönster kring svaren, som kretsade kring den vuxnes roll. Det var då intresset uppdagades till att fortsätta studera elevers relationsarbete utifrån den vuxnes perspektiv.

Vi valde att intervjua lärare och rektorer som någon av oss hade en relation med, eftersom det underlättade identifierandet av respondenter. Dock bestämdes, i enlighet med vad Esaiasson et al. (2012) anser, att den av oss som inte redan hade en relation med respondenten skulle genomföra intervjun. Det underlättade intervjusituationen då respondenterna vågade öppna sig och ge mer ärliga svar.

3.7 Metoddiskussion

Det hade varit lämpligt att intervjua fler respondenter för att få en bredare inblick i deras åsikter angående elevers relationsarbete. Det hade också varit intressant att komma i kontakt med flera olika skolor i olika geografiska områden med varierande socioekonomiska och sociokulturella förhållanden, främst för att kunna studera språkets betydelse för socialisationen och elevers relationsarbete.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av den kvalitativa intervjustudien. Resultatet är uppdelat i fyra separata delar, vilka även återfinns i uppsatsens analysdel. Författarna har valt att göra denna uppdelning av resultat och analys för att tydligt framföra respondenternas svar utan att referera till den tidigare forskningen samt det teoretiska ramverk som studien berör. Detta knyts alltså samman i det kommande kapitlet.

4.1 Elevers relationsarbete

Beträffande elevers relationsarbete belyses två olika ingångar till relationsskapande. Å ena sidan diskuterar respondenterna huruvida eleverna skapar relationer. Å andra sidan förklaras hur gruppdynamiken i klassen ser ut beträffande gruppindelningar, det vill säga inneslutningar och uteslutningar. Inledningsvis presenteras respondenternas egen beskrivning av begreppet relationsarbete.

Rektor L menar att skolan är en värld med relationer, där elever behöver känna trygghet för att bygga bra relationer. Hon berättar att det är skolans ansvar att elever känner trygghet. Hon säger att de har köpt in Olweusprogrammet för att motverka mobbning och all form av kränkande behandling. Rektor L anser att detta inköpta material fungerar på ett advekat sätt.

Rektor L - En del av den tryggheten är att vi försöker och även måste arbeta mot alla kränkande former. Alltså är skojbråkande inte okej, för det urartar sig ofta och det är oftast någon som är i underläge.

Det är något som även lärare A diskuterar. Hon pratar också om att det ska finnas en trygghet i att kunna leka med alla i klassen oavsett kön, även när ens bästa kompis är sjuk.

Lärare A, -Vi försöker bryta det, så att man ska kunna leka med alla, att man ska få den här tryggheten och känner den här klassen. Att även om han eller hon är hemma, att man ska kunna leka med både killar och tjejer.

Lärare E förklarar att det är viktigt att man lär eleverna att behandla andra såsom man själv vill att andra ska behandla dig. Hon drar i sin undervisning paralleller till vuxnas relationer och påpekar hur det skulle kunna bli om vuxna betedde sig på ett elakt sätt gentemot varandra såsom elever kan göra. Läraren diskuterar också vikten av att respektera varandra och menar att det måste finnas respekt för att relationsskapande ska kunna ske.

Lärare E - Att man får tänka, få dem att förstå... Så att man försöker att få in det. Med respekt liksom, innöta så här. Men när man skapar relationer så måste man ha respekt.

Lärare A menar att det är viktigt att det finns ett öppet klimat i klassen där man kan prata och berätta om saker som känns jobbiga. Hon menar att hon inte aktivt arbetar för

att stärka elevernas relationer, men menar att det är en självklarhet att ta tag i det om det finns en problematik i gruppen. Läraren berättar att det inte finns något inköpt program på skolan som används utan att man som lärare får hitta sin egen väg till att lösa de konflikter som uppstår.

Lärare A - Det är inget jag jobbar kring, att relationer ska bli bättre, eller ja, det kan man väl säga att jag jobbar med, men kanske inte aktivt så. Har ju inget program på hur jag gör... Nej, utan det är småsaker hela tiden tror jag.

Vi frågade lärarna och rektorerna hur de tror att det går till när barn skapar nya relationer. Lärare A säger att hon tror att barn skapar, vad hon benämner som riktiga relationer, hemma. Hon menar att det är grannarna, vänner till familjen och kompisarna från fritidsaktiviteterna som innehar dessa riktiga relationer med eleverna i hennes klass.

Lärare A - Riktiga relationer tror jag man skapar mycket hemma...

Lärare J diskuterar olika sätt på vilka elever skapar relationer i olika åldrar. Hon menar att då de är ”pyttesmå” går de fram till någon för att leka och att det senare sker en relationsuppbyggnad genom att de börjar kommunicera med varandra. Hon säger också att alla inte har det lika lätt att ”bara börja prata” med andra. Läraren tror att det ibland behövs stöd av vuxna för att starta upp relationer.

Lärare J - Många bara pratar, men vissa behöver man hjälpa och pussla ihop. Men oftast bara det händer av sig självt nästan. Ibland kan man hjälpa till att skapa situationer där de har möjlighet att lära känna varandra lite grann.

Rektor L säger att hon tror att det ligger i barns natur att skapa relationer, vilket även intygas av lärare E. Rektor L menar vidare att det är en instinkt hos barn att skapa relationer. Hon hävdar att det kan bero på att människan är en social varelse och att det finns ett driv hos alla att inte vilja vara ensamma. Hon tror att man söker efter likheter när man skapar relationer, att man vill finna någon som är lik sig själv.

Rektor L - För jag tror ju att man söker efter likheter det första man gör när man skapar relationer. Nånting som man känner igen från sig själv eller nånting som stärker en själv. Så tror jag att man gör.

I diskussionen kring de grupperingar som bland eleverna säger lärare J att de finns men att de också är flytande, att grupperna ofta blandar sig med varandra. Hon säger vidare att det dock finns vissa grupper som är mindre flytande än andra, som håller ihop. Detta är något som lärare E också konstaterar utifrån sin klass. Läraren säger att vissa grupper är för starka och att detta är något som de aktivt jobbar för att bryta.

Lärare E - Det är ganska mycket grupperingar i våran klass faktiskt. Och man kan se ja, man, vissa kompisar de fastnar för. Men det är grupperingar. Dom leker gärna med några liksom. Alltså det är i perioder också lite vilka de leker med. Men vi försöker bryta det lite det här med att från början nu...

Lärare L resonerar även hon kring grupperingar inom elevgruppen. Hon menar att det är få elever i hennes klass som har en så kallad bästa vän, de flesta umgås med alla. Däremot pekar hon på den stora betydelse bästa vänner har för vissa elever, då det är hos dem tryggheten finns och inte i klasskamraterna i gruppen som sådan.

Lärare L - Det är få av dem som har en bästis så i gruppen, utan det är ganska många som är med många olika, på gott och ont. För en del är det ju det viktigaste av allt, att ha den där bästisen, helst i klassen och helst som granne också om det hade funkat.

Lärare A berättar om hur eleverna försöker finna en plats i gruppen och även hur viktig denna plats och roll faktiskt är. Hon menar också att inte alla kan ta samma plats i gruppen, utan vissa roller är mer självklara för några än för andra. Hon drar paralleller till vuxenlivet då vissa personer alltid kommer att lyckas och vara mer framgångsrika än andra.

Lärare A - Men man ska alltid ha en plats någonstans. Och sen är det ju så att alla har ju inte samma plats... För en del är det mer självklart än för andra, men sånt är ju livet, man kan aldrig styra helt över det, utan man får göra så gott det går.

Lärare J och L berömmar sina klasser och tycker att eleverna är snälla mot varandra trots att grupperna är stora. De säger att eleverna är bra på att få med alla i leken och att ta ansvar för varandra. Båda lärarna berättar om hur elever med särskilda behov integreras i lek och relationsarbete.

Lärare L - alltså på det stora så tycker jag nog att de är väldigt väl fungerande som en stor grupp... De är väldigt duktiga på att ta ansvar för varandra.

Rektor L såg ett samband mellan hur språk och utslutning hör samman, det vill säga att möjligheten till kommunikation spelar en viktig roll i relationsarbetet. Rektorn förde ett resonemang kring hur det kommer sig att elever kan säga fula saker till varandra på svenska men inte på sitt modersmål. Detta var något som hon aktivt arbetade med, att skapa förståelse för vad man faktiskt sa till varandra. Rektorn menar att det är viktigt att skapa en känsla för det språk som används.

Rektor L - Jag började fundera på..varför kan barnen slänga ur sig så grova ord? ...så började jag fundera på relationen till sitt språk. Jag började fatta att språket är relationsskapande, att vi måste ta tag i svenska språket och berätta hur det känns att höra..du måste tala om..hur känns det nu när du på ditt modersmål säger ***?

4.2 Den vuxnes ansvar

Den vuxnes ansvar i elevers relationsarbete kan tillmätas olika stor vikt. Med bakgrund i de genomförda intervjuerna presenteras här hur respondenterna själva arbetar för att främja och påverka elevernas relationer i klassen.

Lärare E förklarar hur hon och andra lärare arbetar för att lära eleverna hur man är mot varandra och hur man pratar med varandra. Hon försöker hjälpa eleverna att förstå vad som sårar och vad som är snälla kommentarer. Hon framför att eleverna lär sig de sociala koderna efterhand, men att lärarna fungerar som ett stöd i relationsskapandet.

Lärare E - Det är liksom tonen i samtalet och lär dom sig de här sociala koderna liksom från sex år så kan man ju liksom följa med sen och de kan bli en bra kompis och tänka till själva.

Vidare berättar lärare E att hon brukar intervjua eleverna för att få reda på hur de trivs i klassen. Då tar hon reda på vilka eleven gärna umgås med, var eleven känner sig trygg etc.

Lärare E - Man går ju alltid innan ett utvecklingssamtal och gör en intervju där vi går in och diskuterar, och sen kan vi ju diskutera med föräldrarna också, vad... det här är viktigt och sammansatt med skolsköterskan inkopplad.

Lärare E säger även att det finns en plan för de elever som inte lyckas med sitt relationsarbete, som blir uteslutna. Där kopplas både föräldrar, skolsköterska och trygghetsteam in för att säkerställa att eleven inte utsätts för kränkande handlingar.

Lärare E - Vi har trygghetsteam, som vi kan diskutera med om vi känner att... den här eleven är inte bra på... alltså han hittar inte kompisar.

Lärare A konstaterar att hon arbetar mycket för att klassen ska trivas ihop. Både medvetet och omedvetet. Hon poängterar även att det ska finnas en trygghet i klassen för att känna tillhörighet.

Lärare A- jag tror att jag jobbar hela tiden med att det ska vara en bra gemenskap.

Lärare J berättar att hon som lärare ibland behöver konstruera situationer där nya relationsarbeten uppstår. Detta på grund av att vissa elever har svårare än andra att starta upp dessa projekt. De behöver stöd från vuxna genom till exempel styrda lekar och att därigenom få möjlighet att ingå i relationsprojekt.

Lärare J - ... vissa behöver man hjälpa att pussla ihop. Men oftast bara det händer av sig självt nästan. Ibland kan man hjälpa till att skapa situationer där de har möjlighet att lära känna varandra lite grann.

Lärare L lägger stor vikt vid vad hon kallar vuxennärvaro. Hon menar att det som lärare gäller att orka ”vara på” och se eleverna. Läraren säger vidare att man under åren lär sig att uppfatta och se signaler som tyder på att något är fel.

Man har öronen precis på de saker man vet... och man har nästan ett öga i nacken på de man vet att det kan bli något med och man har koll på kroppsspråk och ansiktsuttryck. Framförallt om man har barn med speciella svårigheter så lär man sig tolka dem precis hur de fungerar.

Rektor L resonerar kring hur man som vuxen i skolan kan hjälpa eleverna att skapa relationer som blir bestående samt hur man hittar nya relationer när eleverna har fastnat i negativa grupper, negativa relationsarbeten där det primära målet med projektet är konsekvent uteslutning av specifika individer.

Rektor L - Frågan är ju, tror jag, hur vi vuxna kan hjälpa till att relationerna liksom blir bestående eller hitta nya relationer, att inte fastna i en grupp så.

Rektor M berättar om fritidspedagogernas betydande roll i elevers relationsarbete. Han säger att de arbetar för att främja och stötta elever i relationsarbetet, med andra ord att stärka elevers sociala relationer. Han påpekar att just fritidspedagogernas roll behöver lyftas och tydliggöras i relation till detta.

Rektor M - Det lyfts ju ganska ofta det här med fritidspedagogernas sociala... eller fokus på elevers sociala kompetens där och då är det viktigt med relationsarbete.

Vidare diskuterar Rektor M vad skolan gör för att motverka mobbning och kränkande behandlingar. Genom trygghetsteam, trygghetsgrupper och kamratstödare menar han att man kan säkerställa att uteslutningar inte sker på skolan. Om det uppkommer situationer då kränkande behandlingar sker är det alltså dessa grupperns ansvar att arbeta för att detta upphör.

Sen så har vi ju det här trygghetsteamet, trygghetsgrupperna, att det är personal från en klass har ansvar för en annan klass, och så finns det kamratstödare där som man pratar med och checkar av läget med, och sen lyfter vi det här var tredje vecka ungefär.

Lärare J berättar om hur hon har arbetat med det inköpta programmet *Livsviktigt* för att stärka elevers relationsskapande. Hon poängterar att hon inte var nöjd med hela materialet, och att hon därför valde ut specifika delar. Hon säger också att hon har arbetat med metoden kompassamtal för att stärka eleverna i deras relationer i klassen. Dock ansåg hon att dessa samtal snarare stjälpde än hjälpte eleverna.

Lärare J - Vi har haft kompassamtal, men jag tycker inte om det, för då ska man hela tiden gå varvet runt och hela tiden letar efter fel. Bli en större grej än det kanske var.

Lärare L anser att det är av yttersta vikt att se och uppmärksamma varje individ och lyfta dem i händelser då de handlar på ett bra sätt gentemot sina klasskamrater. Hon säger också att de yngre eleverna ofta har svårt att prata om känslor, utan att de föredrar att visa med kroppsspråket. Detta menar hon är viktigt att uppmärksamma på ett positivt sätt. Att visa att man som lärare faktiskt ser att de försöker handla på ett bra sätt.

Lärare L - Mycket handlar ju faktiskt om att göra. I denna ålder gör de ju mer än säger, att visa något fört be om ursäkt eller att man... Att man uppmärksammar det och tydliggör att " vad bra att du gjorde så nu, jag såg att du försökte med den och den grejen"...

Lärare L för ett resonemang kring *SET* och poängterar att det är viktigt att välja material och metod själv för att anpassa det i enlighet med den problematik som finns i klassen.

Men sen finns det ju massa av styrda aktiviteter som man kan arbeta med. Men det här med *SET* och livsviktigt... Det finns ju den här... "Gruppen som grogrund" .

Vidare pratar lärare L om betydelsen av lärarens erfarenheter. Hon menar att ju fler metoder man har prövat, desto mer säker blir man som lärare på att plocka ut de övningar och förhållningssätt som krävs i just den elevgrupp och den situation som man som lärare befinner sig i. Hon påpekar också vikten av att använda material som känns relevant för den specifika situationen då hon anser att eleverna annars inte kan koppla ihop materialet till det som faktiskt händer samt hur verkligheten ser ut.

Lärare L -...så att det inte blir prat för pratandets skull, utan att man kan fånga en situation där det just blir så tydligt för barnen varför, annars tror jag inte att de alltid kopplar ihop verkligheten med det man pratar om...

4.3 Maktrelationer

I den här kategorin presenteras respondenternas uppfattningar kring maktrelationer i elevgrupperna på skolan.

Lärare E resonerar kring maktstrukturen i klassen utifrån olika scenarion där det blir tydligt hur vissa elever vill utöva makt samt hur denna maktstruktur ser ut. Vidare säger hon att denna maktutövning kan uppfattas redan i tidiga åldrar. Lärare E menar att ett typiskt maktutövande kan ses som uteslutning av elever i vissa situationer.

Lärare E - Då kan de säga så här att..då kan två elever stå och berätta att nu ska de göra det här på onsdag eftermiddag. Och då får inte den andra kompisen vara med. Då får du bara lyssna på det vi ska planera. Det är liksom sexåringar...

Lärare A berättar om en elev som har en annorlunda roll i klassen. Läraren skulle inte benämna henne som en av de mer populära, men hon innehar ändå en roll högt upp i hierarkin, då hon visar på en trygghet i sig själv. Hon blir därmed en trygg punkt i klassen, någon som alla litar och lyssnar på. Detta kan ses som en annan typ av maktinnehav bland elever.

Lärare A - ... Säger hon någonting så är det så. Man ifrågasätter inte henne. Hon ljuger inte. Men hon är inte någon ledare över de andra, det är hon inte.

Lärare L berättar att det finns några elever som har försökt ta rollen som ledare i gruppen, framförallt flickorna i deras konstellationer. Hon menar dock att ledarrollen inte tillskrivs en elev, utan att även denna position är flytande då det finns flera flickor som är ute efter rollen och näst intill spelar ut varandra om platsen längst upp i hierarkin.

Lärare L - ... Men det är inte så att jag känner att de har fastnat i en roll, att det är nån som hela tiden som sitter längst upp som en spindel och ska styra och ställa med alla andra, utan dom puttar ner varandra rätt så bra som det är just nu.

Rektor M diskuterar icke självvald uteslutning, och gör skillnad mellan uteslutning som sker oväntat vid enstaka tillfällen och uteslutningar som sker systematiskt och innefattar vissa specifika elever. Han ger exempel på så som att få vänta på sin tur för att lägga straffar i fotboll (enstaka) i relation till att varje dag bli kallad tjock och ful och får inte ta del av gemenskap på kompisgungan (systematiskt). Han menar alltså att det är viktigt att se skillnaden mellan dessa två typer av uteslutning för att göra korrekt analys av situationen och arbetet som sker i efterhand. Med andra ord är det en fin gräns mellan hur lärare och elever upplever situationer och hur det faktiskt utspelar sig.

Rektor M - Alltså icke självvald uteslutning är ju... Det kan vara helt olika hur man tolkar... Det kan vara en pojk som vill vara med och spela fotboll och de andra säger "nej du får inte vara med" alltså att man slänger ur sig någonting, och så menar man kanske att "just nu kan du inte vara med, du får vänta tills anfallet är över" men han tolkar det på ett helt annat sätt. Och hur jobbar man med en sån sak? Att alla får vara med? Det menar kanske han som säger så, men han säger det på ett sådant sätt att... Ja. Det uppfattas fel. Eller den här tjejen som kommer ner till kompisgungan och så säger de att "nej du får inte vara med" och menar det som "du får aldrig vara med för att du är tjock och ful och dum" De säger liksom samma sak men menar två vitt skilda grejer. Det är jättesvårt.

Rektor L diskuterar kring varför de använder det inköpta materialet *Olweusprogrammet*. Hon menar att det med god utgång kan användas mot kränkande handlingar och mobbning. Rektorn ger exempel på hur mobbning och maktstrukturer i skojbråk utkristalliseras och blir tydliga genom situationer som uppstår där någon kontinuerligt hamnar i underläge.

Rektor L - ...Alltså är skojbråkande inte okej för det urartar sig ofta och det är oftast någon som är i underläge. Där är vi... därför jobbar vi med Olweusprogrammet.. det är också ett sätt att bli relationsskapande. Att se om relationen är en god relation eller inte.

4.4 Miljöns påverkan på relationsarbete

I den här kategorin samtalar respondenterna om olika aspekter på miljö som påverkar samt är av stor vikt för elevernas relationsskapande.

Lärare A berättar att för att underlätta elevernas vardag och minimera risken att konflikter uppkommer, väljer hon att konstant ha kontroll över eleverna genom att bestämma placeringen i klassrummet, matsalen etc.

Lärare A – I bamba sitter de på bestämda platser och i klassrummet också... Och de har alltid... När de ska jobba två och två så är det jag som bestämmer.

Lärare E diskuterar problematiken som uppstår då klasserna på skolan är stora och att elevers relationsarbete påverkas av detta. Hon menar också att det är svårt att nå eleverna på grund av tidsbristen. Hon förklarar även att eleverna under långa dagar dels måste underhålla sina relationsprojekt i skolan, men också projekten med sina föräldrar, syskon och vännerna i fritidsaktiviteterna. Det blir väldigt mycket för dem och lärare E menar att detta främst går ut över elevernas situation och relationsarbete i skolan, att det till exempel sker fler uteslutningar än vad som behövs.

Lärare E – Det är så många barn också. Det är ett problem. Grupperna är ju så stora. Jag tror inte att det skulle vara samma problem om det hade varit mindre grupper, för då hade man kunnat nå dem... Det ställs för mycket krav, de är sex år när de kommer till en skolmiljö... Så det är så många faktorer som spelar in. Att det ska... grupperingar och socialt också.

Lärare E pratar om hur elevernas relationer med föräldrarna påverkar hur eleverna beter sig i sina relationer i skolan. Hon diskuterar hur viktiga rutiner, en god uppfostran samt närvarande föräldrar är för elevernas utveckling av den sociala kompetensen.

Lärare E – De kanske har för fria tyglar hemma? Att man har... att man typ curlar, men ändå inte... att man är för snäll fast man inte menar nånting illa med det. Att barnen inte får de här tydliga ramarna som de behöver.

Rektor M påpekar likt lärare E att skolan står för en liten del av hur man lär sig hur man ska bete sig mot andra. Han menar också att det sker mest i hemmet. Han lyfter några fler faktorer som har en roll i elevens relationsarbete. Exempel på detta är språket och kommunikationen och dess betydelse för socialisationen. Han menar att det betyder mycket då man har ett öppet klimat hemma och kan berätta mycket för föräldrarna, där föräldrarna tar sig tid att lyssna på barnet.

Rektor M - Ja, värderingar, vad de har med sig... Social kompetens, hur man löser konflikter, hur man löser saker och ting hemma.

Rektor L berättar utifrån sina erfarenheter kring mobbning och kränkande behandling att de främsta utrymmena där maktutövande sker är i så kallade döda utrymmen eller döda vinklar. Dessa definierar rektor L som platser där lärare inte har någon insyn, där lärare inte kan se och uppfatta om någonting sker. Hon menar vidare att det inte spelar någon roll hur många rastvärdar det finns ute på skolgården - vill elever utsätta andra för mobbning eller kränkande behandling så lyckas de göra det ändå.

Rektor L - Man kan stå hur många som helst på en skolgård, men barnet söker sig per automatik, om man vill göra nånting busigt eller om man har nånting i kikaren, så söker man sig omedvetet antagligen till den här döda vinkeln där man inte syns.

Vidare redogör rektor L för hur hennes skola undersöker vilka dessa platser är samt hur trygga eleverna på skolan känner sig. Rektorn säger att det största problemet kring mobbning inte är situationen i klassrummet, utan miljön runt omkring. Hon pekar på fler otrygga platser, såsom omklädningsrum, korridorer och toaletter. Hon menar att dessa enkäter är av största vikt, för att upptäcka dessa områden där eleverna känner sig otrygga, för att motverka problematiken.

Rektor L –Den här skolan är full av platser där du kan utsätta barn utan att det märks. Det finns några såna platser som en del har pekat ut som inte är okej, så vi vet ju om det. Därför har vi delat in skolgården i zoner att man måste som vuxen ha en zon.

Rektor L skiljer på öppna slagsmål på skolan och den mobbning som hon anser sker, då hon anser att mobbning inte sker inför öppen ridå utan på dessa döda utrymmen som hon tidigare har nämnt och definierat.

Rektor L – Jag tror att om man vill mobba någon till exempel så gör man inte det i öppen ridå, då är det bråk oftast som styr den situationen. Det är ju inte mobbning.

5 Analys av resultat

I detta kapitel presenteras en analys av det tidigare presenterade resultatet. Analysen är uppbyggd enligt samma kapitelstruktur som resultatet. Respondenternas svar analyseras genom den teori och tidigare forskning som presenterats tidigare i uppsatsen. Det är alltså här som empiri och teori vävs samman

5.1 Elevers relationsarbete

Något som framkom under intervjuerna var respondenternas uppfattningar kring hur relationer uppstår och vad relationsarbete faktiskt innebär för eleven. Rektor L pratar om att tryggheten krävs för att en god relation ska uppstå, vilket är något som också barnkonventionens artikel 26 förmedlar (unicef.se).

I läroplanen anförs att eleverna ska ges möjlighet att vara delaktiga i kulturella sammanhang för att kunna utveckla en trygg identitet. Lärare E berättar om vikten av att ha respekt för andra. I Lgr11 (Skolverket, 2010:7) står det att eleverna ska ges förutsättningar för att lära sig ha respekt och förståelse för sina medmänniskor. Olika former av integration av elever med särskilda behov finns i samtliga intervjuade lärares klasser, vilket kan ha påverkat respondenternas inställning och tankar om hur relationsarbetet i klasserna kan se ut.

Lärare A diskuterar kring de sociala reglerna i skolan och att det för vissa elever är svårare att läsa av koderna, det vill säga de sociala reglerna. Det här är något som även lärare E diskuterar under sin intervju. Hon menar att det bland sexåringar kan vara svårt för vissa att se var gränsen går. Vedeler (2009) hävdar att brist på denna tidiga sociala kompetens kan leda till att barnet senare i livet kan få svårt att klara av sociala situationer. Med andra ord är det av stor vikt att lära elever läsa av och förstå de sociala koderna.

Bliding (2004) förklarar i sin resultatredovisning hur barn under samtal beskrev vad som kännetecknar att vara en kompis. Det kunde vara att dela intressen och ha gemensamma fritidsaktiviteter. Med hänvisning till Mead beskriver Ihrskog (2006) vad som kännetecknar en vänskapsrelation såsom att man identifierar sig med och fäster sig vid andra individer. Det här står i relation till vad respondenterna anser om vänskapsrelationer. Bliding (2004) beskriver kompisrelationer i sin slutsats såsom att de kännetecknar personer som delar intressen och delar gemensamma fritidsaktiviteter. Genom att söka efter någon jämlik och finna denne skapas en närhet mellan dem vilket Bliding benämner som kompisrelationer. Respondenterna förklarar hur de ser på skapandet av kompisrelationer och kommer likt Bliding fram till att det är en instinkt att söka efter likheter.

Respondenterna blev tillfrågade om hur gruppdynamiken i klassen är och om det förekommer uteslutningar bland eleverna. I en diskussion kring uteslutning förklarar lärare A hur hon

anser att uteslutning är något som sker naturligt i gruppen. Hon definierar det inte som mobbning, men man kan ändå se likheter mellan hennes åsikter och Olweus (2007).

Dysthe (2003) skriver att den språkliga funktionen har en betydande roll då de flesta aktiviteter både är fysiska och kommunikativa. Då respondenterna berättar att grupperna är duktiga på att leka tillsammans, kan detta kopplas till Dysthes diskussion kring vikten av språkets funktioner i relation till den sociokulturella inlärningsteorin. Båda rektorerna såg ett samband mellan hur språket och uteslutning hör samman, det vill säga att möjligheten till kommunikation spelar en anseelig roll i relationsarbetet. Bliding (2004) hänvisar till Vygotskij som hävdar att den främsta funktionen som språk som ett medierande verktyg har är att kunna kommunicera med andra. Dysthe (2003) gör gällande att kommunikationens funktion utgör de förutsättningar som krävs för lärande och utveckling. ”Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får ta del av de kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom...” (2003:48). Ur det sociokulturella perspektivet som Dysthe hänför betonas språkets viktiga roll i det kommunikativa och funktionella samspelet mellan elever.

Båda rektorerna såg ett samband mellan hur språk och uteslutning hör samman, det vill säga att möjligheten till kommunikation spelar en anseelig roll i relationsarbetet. Rektor M förklarar hur en situation kan se ut då någon blir utesluten ur ett relationsprojekt. Det går att dra paralleller till Fors (2007), som anför att genom att utsättas för mobbning och kränkande behandlingar förändras den utsattes självbild negativt då denne tar till sig, både medvetet och omedvetet, andras syn på denne. De tillskrivs alltså mobbarens projektioner av dem. Med andra ord, om någon säger likt vad rektor M beskriver, ”du är tjock och ful och dum”, kan till slut den utsatte se sig själv som det detta.

Corsaro (2011) resonerar kring gruppen och dess innebörd för den enskilde individen. Han anför att den inrotade karaktären och rutiner ger barn och övriga sociala aktörer trygghet och känslan av att tillhöra en social grupp. Det förutsägbara förstärker rutinerna, vilket ger ett ramverk inom vilken en stor bredd av sociokulturell kunskap kan produceras, uppvisas och tolkas. På detta sätt kan kulturella rutiner syfta till att fungera som ankare, det vill säga en stabil plattform, som möjliggör för sociala aktörer att hantera tvetydigheter, det oväntade och det problematiska medan man fortfarande befinner sig i tryggheten av det vänskapliga utrymmet som vardagen och rutinerna utgör. Corsaro menar att den dominerande tanken angående synen på socialisation är uppskattningen av kollektivet, det vill säga den kollektiva aktiviteten. Med andra ord; hur barnet förhandlar, delar med sig och skapar kulturer och relationer med både vuxna och andra barn.

För att analysera det resonemang som lärare A för, kan Goffmans beskrivning (2004) av hur människor systematiskt placerar in andra i fack och att man skapar förväntningar på hur andra

ska agera, förklara hur eleverna går in i ett rollspel. I Blidings avhandling lyfts det så kallade situerade aktivitetssystemet fram och förklaras som interaktiva handlingar mellan individer i sociala projekt. Systemet ger individerna möjlighet att tillämpa olika roller eller olika sätt att förhålla sig i specifika situationer. Det situerade aktivitetssystemet innefattar dessutom olika regler och normer för hur interaktionen i gengäld ska bemötas och bedömas.

5.2 Den vuxnes ansvar

Då både Ihrskog (2006) och Bliding (2004) har elevperspektiv som utgångspunkt för sina avhandlingar, ser ingången i vår studie annorlunda ut. Då vår studie enbart utgår från den vuxnes perspektiv, var det av stor vikt att lyfta de vuxnas roll för elevernas relationsskapande i skolan.

Ihrskog (2006) vill poängtera att det ligger ett ansvar hos skolan, läraren och den vuxne att ett relationsskapande sker bland barn. Det framkommer i Ihrskogs resultat i avhandlingen att det är viktigt, för att inte säga avgörande, för barn att ha kompisar då deras livskvalitet ökar. Med det menas att den vuxne måste se elever som individer och vara mån om deras relationsskapande, men likt Ihrskog påpekar tidigare så är det en tunn gräns mellan att vara behjälplig eller att inkräkta i deras privata tillvaro. Detta kan även kopplas till läroplanen (Skolverket, 2010) och lärarens ansvar gentemot eleverna. Det ses som en skyldighet hos lärarna att aktivt arbeta för att motverka och förebygga kränkande behandling samt att vidta åtgärder för detsamma. Genom att utveckla trivselregler tillsammans med eleverna kan läraren skapa en trygghet i gruppen.

Av enkätsvaren som Carlsson & Salén (2012) analyserade angående den vuxnes roll och medvetenhet om elevers relationsarbete framkom det att samtliga av informanterna upplevde att ”eleverna blir allmänt påverkade av att de lyckats bra eller mindre bra i sitt relationsarbete”. Exempel som nämns, angående hur det märks i enkätsvaren, är att ”de blir ofokuserade på lektionerna, de kan bli hämmade. Om de lyckats kan de bli stärkta, nöjda och glada elever ger bättre arbetsklimat över lag” (2012:31). De skriver att informanterna har konstaterat att det både sker och har skett uteslutning i klasserna. Det här skulle kunna kopplas till respondenterna i denna studies svar angående den vuxnes roll i elevernas relationsarbete.

Corsaro (2011) visar på vikten av att tillhöra en grupp. Han menar att det vanliga, det vill säga vardagskaraktern i rutiner, ger barn och alla så kallade sociala aktörer säkerhet och en gemensam förståelse av att få tillhöra en social grupp.

Ihrskog (2006) vill poängtera att det ligger ett ansvar hos skolan, läraren och den vuxne att ett relationsskapande sker bland barn. Hon jämför sina egna tankar med Zick Rubin, socialpsykolog och advokat, som anser att det finns en tretydighet i att den vuxnes

inblandning i elevers relationsskapande. Trots den betydande rollen den vuxna har för elevernas samspel med andra elever sociala färdigheter etcetera., måste läraren hålla igen inblandningen något då eleverna behöver klara sig själva. Respondenterna berättar om hur deras roll ser ut och hur de arbetar och främjar elevernas relationsarbete.

Respondenterna berättar hur de arbetar för att främja elevers relationsarbete, samtidigt som de förklarar hur de tar sig an inköpta metoder och det material som medföljer för att motverka och förebygga mobbning, konflikter och kränkande behandling. Skolverket skriver i rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning*, (2011) att det är svårt att komma fram till vilken, om någon, är den mest lämpade modellen då de flesta skolor inte använde sig av enbart en modell utan flera. Kritik mot skolor som köpt in metoder har varit att det bland annat inte har varit ett beslut som tagits gemensamt med personal på skolan. Därmed har inte metoderna förankrats hos dessa och arbetet därmed inte blivit genomarbetat och gediget uttryckt i undervisningen.

Respondenterna på samma skola svarade olika angående pågående användning av metoder på skolan. Det här kan kopplas till det Skolverkets rapport (2011) anför angående kritiken av att inte förankrar beslut om vilket inköpt material som ska tillämpas på skolan.

5.3 Maktrelationer

I resultatet diskuterar lärare E hur makstrukturen i klassen blir synlig genom vissa typer av uteslutning. Det här är något som också Bliding (2004) kommer fram till i sin avhandling, då hon menar att eleverna kunde bestämma att de skulle ses efter skolan och planera det på skoltid. I och med detta kunde uteslutning ske då någon inte blev medbjuden i den sociala aktiviteten. Hon menar att det var något som kunde markera de fördjupade kompisrelationerna och de så kallade bästa vännerna.

Samma fenomen diskuteras av lärare E, då hon ger exempel på detta. Denna typ av uteslutning kan även kopplas till inneslutning och vad Bliding och Ihrskog kallar för bästa vänner. Bliding (2004) definierar bästa vänner som mycket nära och starkt förankrade kompisrelationer. Hon menar att en ”bästis” är en vän, fast med ännu djupare förståelse, trygghet och gemenskap. Ihrskogs (2006) informanter beskriver kompis som någon som står en närmast, istället för att kalla det bästa vän. Genom att markera dessa vänskapsband används en viss typ av makt vilket i viss mån resulterar i uteslutning.

Carlsson & Salèn (2012) diskuterar popularitet i klassen i deras studies resultatanalys. Genom enkätundersökningarna kom de fram till att det övervägande svaret från eleverna var att det inte finns någon i klassen som är mer populär att umgås med än andra, samtidigt som svaret

varierade. Detta menar även lärare L. Hon hävdar att ledarrollen i hennes klass inte tillskrivs en specifik elev, utan att denna position är flytande.

Rektor L för ett resonemang kring varför det är viktigt att se de maktstrukturer som finns och som framförallt syns under raster på skolan. Hon menar att det är genom Olweusprogrammet som personal och elever på skolan aktivt kan jobba för att förebygga och motverka mobbning. I relation till detta kan det anses som en intressant aspekt då arbetet med Olweus (2007) synsätt kring mobbning har blivit kritiserat i Skolverkets rapport (Skolverket, 2011, rapport nr. 353). Kritik mot programmet är att det tar lång tid och är en utdragen process. En annan nackdel med materialet är att det också är kostsamt för skolorna att köpa in. Detta var inte något som nämndes av Rektor L under intervjun.

5.4 Miljöns påverkan på relationsarbete

Ihrskog (2006) hävdar att miljön påverkar elevernas relationsarbete och möjliggör om relationsskapandet kan ske eller inte. Ihrskog menar att sambandet mellan miljö och relationsarbete har en väsentlig betydelse. Respondenternas svar beskriver hur miljön får en mening för relationsarbetet och att barnen känner osäkerhet eller trygghet. Ihrskog i enlighet med respondenterna beskriver vikten av platser för relationsskapande. Beroende på hur platsen ser ut, var den ligger och vilka som befinner sig där, får platsen som sådan en betydelse för eleverna och deras skapande av relationer.

Lärare A påpekar fördelar med utomhuspedagogik i hennes klass, då det fungerar bra. Hon menar att klassen blir orolig då de antingen får fria tyglar eller då de får sitta still på sina stolar i klassrumsmiljö. Det blir bättre då de får vara ute i skogen. Hon berättar också om hur hon gör vid bestämd placering i klassrum och matsal.

Bliding (2004) fann att barnens val av placering kunde ses som en resurs i relationsarbetet. Eleverna kan få möjligheten att påverka valet av placeringar och därefter kan en relation stabiliseras eller markeras. Lärare A väljer att inte ta hänsyn till detta då hon väljer att lägga fokus på sin egen syn på elevernas relationsarbetet, det är alltså inte deras val utan hennes.

Lärare E berättar om den problematik som hon upplever kring elevernas relationer och pågående relationsprojekt. Hon menar att det stora antalet relationer som barnen behöver sköta kan upplevas som överväldigande för dem, vilket resulterar i stress och havererande relationer i skolan. Ihrskog (2006) anför att denna problematik finns och att det är en stor påfrestning för elever att tillbringa en anseentlig tid av dagen i stora grupper. Ihrskog menar att det därför är av stor betydelse för eleven att ha fungerande kompisrelationer i klassen. Eleven behöver få någon att relatera till och känna sig trygg med för att utveckla sina tankar och åsikter.

Rektor M säger att skolan står för en liten del av hur man lär sig hur man ska bete sig mot andra och menar att det sker mest i hemmet. Han berättar även om kommunikationen mellan skolan och hemmet vilket också diskuteras av Carlsson & Salén (2012) i deras uppsats. I slutsatsen skriver de att informanternas svar pekar på att målet är att hålla en nära kontakt och bra kommunikation med elevernas föräldrar. Den vuxnes roll etableras då i elevernas relationsarbete.

Ihrskog (2006) upptäckte under sina observationer att eleverna bildade pakter, både mot andra elever samt lärare för att dölja uteslutning. Hon kallar det här för ett 'socialt spel'. Spelet är svårt för lärare att upptäcka på grund av dess uppbyggnad. Ihrskog jämför till viss del detta sociala spel med mobbning. Det är något som även rektor L framhåller under intervjun.

6 Avslutande diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuteras analysen av resultatet och metoden utifrån egna reflektioner. Därefter presenteras de slutsatser som kan dras av den utförda studien. Dessutom presenteras förslag på vidare forskning inom elevers relationsarbete.

6.1 Diskussion

För att besvara den första frågeställningen kan vi i enlighet med respondenterna samt tidigare forskning konstatera att relationsskapande är en process som respondenterna menar genomsyrar elevernas vardag både medvetet och omdevetet. Respondenterna var någorlunda eniga i *hur* elever i tidiga åldrar gör, det vill säga att eleverna letar efter likheter med dem själva i andra individer de vill skapa relationer med. Exempel på det kan vara att klä sig likadant, lyssna på samma typ av musik eller att ha samma fritidsaktiviteter. Genom att hitta dessa likheter hos någon kan man påbörja relationsarbetet. Något som också betonades av respondenterna var vikten av att ha respekt gentemot varandra, både mellan elever, samt elever och vuxna i skolan.

Något som respondenterna ansåg var av yttersta vikt för att ett relationsarbete skulle fortskrida var att det fanns en trygghet i gruppen. Genom arbete med värdegrundsfrågor ansåg flera av respondenterna att det kunde bidra till ökad trygghet. Att språket var av stor vikt vid relationsskapande kunde samtliga respondenter, genom olika sätt att framföra det, hålla med om. Rektor L poängterade hur bristfälliga kunskaper i det svenska språket kunde medföra svårigheter i relationsskapandet och främja uteslutning. Grupperingar visade sig finnas i samtliga respondenters klasser. De kunde likt Bliding (2004) och Ihrskog (2006) konstatera att dessa grupperingar aldrig var statiska, utan relationsprojekten var flytande och skiftade form och skepnad under skolåren. Några av lärarna ansåg att vissa grupperingar dessutom var mer önskvärda än andra, det vill säga gynnande för klassen som helhet.

Respondenterna ansåg att det är svårt för vissa elever att läsa av andra elever, deras behov och intentioner. Denna problematik syntes främst under de lekar som bedrevs på raster och fritid. De sociala koder som krävs av elever för att vara aktiva sociala aktörer i relationsprojekt var något som vissa elever behövde hjälp med att förstå och tillämpa. Den sociala kompetensen ansågs vara av stor relevans för att kunna tillgodogöra sig möjligheterna att ingå i relationsprojekt.

Som ett svar på den andra frågeställningen kunde vi konstatera att det är en svår balansgång för de vuxna i skolan att avgöra hur och i vilken utsträckning man skall involvera sig i elevernas relationsprojekt. Vikten av att som vuxen i skolmiljön ta sitt ansvar i barnens relationsskapande visade sig vara betydande. Några respondenter tyckte att det var viktigt att engagera sig i elevernas relationer genom att till exempel ordna så att vissa fick arbeta tillsammans. Det kunde även innebära att läraren ville sära på redan bästa vänner, för att

eleverna just skulle kunna umgås med fler i klassen eller röra sig i fler grupper. I linje med Rubins teorier anser författarna att det är svårt att veta var gränsen går i den vuxnes inblandning i elevers relationsarbete. Något som dock skilde respondenterna åt var deras svar angående i vilken utsträckning de arbetade aktivt med att främja elevernas relationsarbete. Några av dem hade tidigare arbetat med olika metoder, och plockade ut de delar som de ansåg var advekata för tillfället och gruppen. Andra ansåg att det inte var av stor vikt att arbeta med detta så länge det inte fanns någon problematik kring relationerna i klassen.

För att besvara den tredje frågeställningen, som innefattade respondenternas tankar kring de maktrelationer som eventuellt fanns i elevgrupperna, kunde vi konstatera att de dolda maktrelationerna var de som var svårast att hantera. Respondenterna gör skillnad på de som *vill* inneha makten och de som faktiskt *förtjänar* den, utan någon som helst ansträngning. En respondent menar att hon har en elev vars personlighet resulterar i att eleven ses som en självklar trygghet, ett ankare i klassen, utan att för den delen vara den som innehar makten. Flera av respondenterna pekar på hur framförallt flickorna krigar för att få makten i klassen, att vara högt i hierarkin. Dock är detta något som varierar, eftersom att ingen under en längre tid tycks inneha positionen längst upp i klassens hierarki.

För att svara på den fjärde frågeställningen kunde vi utifrån respondenternas svar dra slutsatsen att miljön faktiskt har en betydande roll i elevers relationsarbete. Det kan handla om hur elevens humör var vid det specifika tillfället, till exempel om det var en dålig dag så kunde det påverka elevens förmåga att arbeta och utvecklas i sina relationsprojekt. Något som också kunde försvåra relationsarbetet för eleverna i skolan visade sig vara hemmiljö, vad eleven till exempel hade med sig hemifrån, både ur ett uppfostrings- och ett värderingsperspektiv. Ännu en betydande aspekt var hur eleven är placerad i klassrummet och hur läraren väljer att utnyttja nuvarande relationer eller skapa nya i de grupparbeten som sker under skoltid. Något som respondenterna också poängterade var klasstorlekens påverkan på elevernas psykiska välmående, vilket stod i direkt relation till förmågan att delta i relationsprojekt.

Något som kan konstateras i studien genom respondenternas svar är att Olweus (2007) definition av begreppet mobbning fortfarande väger tyngre inom skolväsendet än vad Blindings (2004) begrepp uteslutning gör. Det blir svårt att föra en adekvat diskussion med respondenterna kring mobbning då man har olika föreställningar kring vad det faktiskt är man samtalar om. Blindings begrepp är dock mer förbundet med det sociokulturella perspektiv som nu råder i skolans värld, vilket gör att författarna anser att det är av stor vikt att förmedla begreppet uteslutning till den bredare massan. Avslutningsvis har vi kommit fram till att man bör lyfta begreppet relationsarbete för att ge de vuxna i skolans värld en större förståelse för hur och varför elever skapar relationer.

6.2 Slutsatser

Det är svårt att veta hur involverad man som vuxen ska vara i elevers relationsarbete på skolan. Samtidigt har det genom studien framkommit hur viktigt det är att vara närvarande i, och medveten om, elevernas pågående relationsprojekt därför att det är en del av lärarrollen att fungera som ett stöd i elevers relationsskapande.

Det var överraskande att lärarna på två av skolorna samt rektorn på den ena inte ansåg att det förekom någon mobbning på skolan. Den enda som anförde att det faktiskt förekom mobbning var rektor L, som arbetar på den tredje skolan som besöktes. De klasser i vilka integrering av elever med särskilda behov förekom, var även de klasser där lärare ansåg att det fanns respekt gentemot varandra. Det fann vi intressant då bilden av integreringens funktion i förhållande till relationsskapande brukar se annorlunda ut. Med det sagt är författarna också medvetna om Blidings (2004) diskussion kring att det krävs uteslutning för att nå goda relationsprojekt.

Vi har efter studien funnit en ny ingång till forskning kring elevers relationsarbete och har kommit fram till att det saknas forskning om den vuxnes roll och betydelse för elevers relationsarbete. Under studiens arbetsgång noterades att det krävs ett gediget arbete av de vuxna i skolvärlden för att relationsprojekt ska kunna fortlöpa med god utgång. Alltså behövs vuxna som har kunskap om hur relationsarbeten fungerar och vilka uteslutningar som kan vara goda för gruppen eller som kan vara upprepane utfrysningar av specifika elever.

Något som framkom under intervjun med en av respondenterna var det faktum att svårigheter med det svenska språket och ett svagt socioekonomiskt område var faktorer som påverkade elevers relationsarbete negativt. Med andra ord förekom mer uteslutning på denna skola, möjligtvis på grund av bristande språkkunskaper i svenska, än på de skolor där svenska var det huvudsakliga modersmålet bland elever. Det här var dock något som respondenten var medveten om och aktivt arbetade för att motverka. Något som ska påpekas är att detta inte är statistiskt eller vetenskapligt bevisat utan dessa diskussioner som författarna för enbart är subjektiva uppfattningar som har uppkommit under intervjustudien.

Relationsarbetet och de pågående projekten i gruppen är av stor vikt för eleverna att kunna hantera och relatera till varandra. Genom att vara en socialt kompetent medmänniska lyckas man bli en i gruppen och innesluts i relationsprojekten. Det som är helt säkert är att det är komplicerat att skapa relationer och behålla dem, att vara en gladiator på den sociala arenan.

6.3 Vidare forskning

Författarna anser att det är av stor vikt att forska vidare kring elevers relationsarbete. Likaså att möjligtvis frångå gängse förställningar om vad mobbning och uteslutningar faktiskt är. Att

utgå från Blidings (2004) studier kan vara en viktig ingång in i arbetet då hennes tankar kring begreppet mobbning upplevs som nyskapande. Något som skulle vara intressant vore att utveckla studiens syfte, med betoning på den vuxnes roll i elevers relationsarbete, i relation till Blidings studie vars fokus är ur ett elevperspektiv.

Då Blidings observationer kan ses som utförda på en homogen skola, vars elever har svenska som förstaspråk, skulle det vara intressant att studera en heterogen elevgrupp med olika modersmål. Det hade vidare varit intressant att se språkets påverkan på elevers relationsarbete.

Referenser

- Björk, G. (1995) *Mobbning – ett spel om makt*. Göteborg: Kompendiet
- Bliding, M. (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik – en studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlsson, A & Salén, S (2012). *Relationer i skolans värld – tryggare kan ingen vara eller*. Hämtad 2014-03-25 från <http://hdl.handle.net/2077/33799>
- Corsaro, W. A (2011). *The sociology of childhood*. London: SAGE Publications
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts juridik AB
- Fors, Z. (2007). *Destruktiva maktrelationer*. I Thors, C. (Red.) (2007). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater – barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Illris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lennér Axelson, B & Thylefors, I. (1997). *Om konflikter- hemma och på jobbet*. FalunNatur och Kultur.
- Lindberg, O (2007). *Skammen är det värsta*. I Thors, C (Red.) (2007). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D (2007). *Mobbning i skolan – fakta och åtgärder*. I Thors, C. (Red.) (2007). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber.
- Riksdagen. *Skollagen*. Hämtad 2014-04-12
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K6
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, Vol. 6, No:1:111-135.
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Ordförrådet AB.

Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport nr. 353. Hämtad 2014-05-08 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2498>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vedeler, L. (2009). *Social kompetens i barngrupper*. Malmö: Gleerup.

Vetenskapsrådet (2002) Hämtad 2014-04-15. *Forskningsetiska principer, inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Unicef. *Barnkonventionen*. Hämtad 2014-05-08. <http://unicef.se/barnkonventionen>

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till rektor och lärare på XX-skolan

Vi heter Charlotte Fransson och Amanda Hildor och håller på att skriva examensarbete i pedagogik vid Göteborgs Universitet. Det handlar om elevers relationsarbete i skolan.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare tänker och arbetar kring elevers relationsarbete. Vi vill undersöka vad och hur lärare anser att elever gör då de skapar relationer. Ett ytterligare syfte är att undersöka lärares och rektorers tankar kring varför uteslutande i grupper sker samt hur detta kan förhindras.

Vi vill göra intervjuer till vårt arbete och hoppas att ni skulle kunna tänka er att ställa upp på att bli intervjuade. Vi kommer inte göra någon observation i klassrum eller liknande, endast intervju med rektor och ett fåtal lärare.

Undrar ni något kan ni kontakta Charlotte Fransson eller Amanda Hildor:

xx@student.gu.se

Tel.nr: xx

Med vänlig hälsning,

Charlotte Fransson och Amanda Hildor

Bilaga 2

Lärare

- Hur ser klassen ut, som grupp? Är den uppdelad i många grupper?
- Hur tror du att elever skapar relationer med varandra?
- Hur ser det ut?
- Vilka platser/situationer?
- Kan du berätta om en situation då du har sett det här?
- Arbetar du aktivt med att stärka elevers relationer?
- Kan du ge exempel på ett sådant sätt?
- Har det förekommit kränkande behandlingar i klassrummet?
- Hur ser maktfördelningen ut i din klass?
- Finns det någon plats på skolan som utmärker sig vara en plats där maktkamper förekommer ofta?

- Hur ser ditt arbete med värdegrunden ut?
- Hur delaktiga är eleverna i arbetet med värdegrunden?

- Finns det något inköpt material för att motverka mobbning på skolan?
- Hur ställer du dig till det inköpta materialet?
- Arbetar du aktivt med dessa?
- Tror du att modellen fungerar generellt på din skola?
- Det här med att arbeta kring värdegrunden och användning av modeller etc. Är det ett val som skolläningen har gjort och utformat? Eller kollegialt arbete?

- Hur skulle du definiera begreppet relationsarbete?
- Har du någon gång undersökt elevers relationsarbeten? T.ex. sociala kartor?
- Hur gynnar relationsarbetet skolans undervisning och lärandet för eleven?
- Hur ser du elevernas relationsarbete i klassrummet?
- Hur ofta är du rastvakt och hur ser du då deras relationsarbete på rasten?

Rektor

- Hur tror du att elever skapar relationer med varandra?
- Hur ser det ut? Vilka platser/situationer?
- När händer det? I vilka situationer? Var?
- Hur skulle du definiera begreppet relationsarbete?

- Uppdaterad likabehandlingsplan? Kan vi få ta del av den?

- Har ni någon modell för hantering mot mobbning på skolan? Egen modell eller inköpt?
- Arbetar skolan aktivt med dessa?
- Anser du att det fungerar?
- Tror du att modellen fungerar generellt på din skola?

- Vad anser du att en rektor har för uppgifter gällande hantering av konflikter?
- Berätta om dina uppgifter när det kommer till att hantera konflikter på skolan?

Bilaga 3

- Hur ser det ut i klassen? Finns det många grupper?
- Hur tror du man skaffar vänner och relationer överlag? Hur tror du det går till?
- Finns det någon maktstruktur i klassen?
- Sker en aktiv uteslutning i grupper i din klass? Förklara på vilket sätt det gör det/inte gör det.
- Har du gjort ett sociogram över klassen någon gång?
- Arbetar du aktivt för att främja elevernas relationsarbete?
- Finns det några otrygga platser i skolområdet/inne i skolan?
- Hur skulle du definiera begreppet relationsarbete?
- Hur ser ditt arbete med värdegrunden ut?
- Finns det något inköpt material för att motverka mobbning på skolan?
- Är det något du vill lägga till! Något du vill berätta om?