



### 3. Fältarbetet

Vid samlingen den andra dagen i förskoleklassen leker vi "Gömma ben", en lek där deltagarna sitter i en ring på golvet. En av dessa gömmer ett "hundben" bakom ryggen. En deltagare sitter i mitten av cirkeln och är hund. Hunden ska försöka lista ut vem som har benet genom att gå fram och snuffa på en missiänt. När hunden till slut hittar den som gömmer benet böjjar leken om med ett nytt gömställe och en ny hund. Efter några vändor med olika hundar i mitten ger Emil benet till mig. Jag håller det bakom ryggen och ett fniss sprider sig i cirkeln.

"Nu blir det svart", viskar någon i min närhet. Och svart är det! Trots att vi alla är lika nya i förskoleklassen visar det sig att jag är den sista tänkbara kandidaten när hunden söker efter det gömda benet. Jag deltar aktivt i leken men är uppenbarligen inte självklart en fullvärdig deltagare. Jag är inte en "fröken", inte ett barn och inte en förälder i det här sammanhanget.

Det var från denna svärbestämda position som jag fick arbeta mig in i fältet, in i relationer med olika människor. Fältarbete är ett möte som präg-

las av de föreställningar som de inblandade bär med sig. I mitt fall handlar de om föreställningar om barn, om makrelationer men också om antropologen och nyttan med denna. Utifrån dessa föreställningar och de erfarenheter vi gjorde av varandra och tillsammans, kom vi att definiera oss i relation till varandra. Det här kapitlet handlar huvudsakligen om hur jag, i detta möte, etablerade mig i fältets vardag, som det som Christensen och James (2000:5) beskriver som en särskild form av närvaro.

### Deltagande observation

Den frågeställning som studien utgår ifrån, att förstå de processer genom vilka elevskapet tar form inom ramen för en särskild normalitet, har varit vägledande för hur fältarbetet utformats. Huvudsakligen har fältarbetet bedrivits i form av deltagande observation. Detta är en metod med en lång tradition inom antropologin och något av disciplinens signum. Deltagande observation innebär att genom närvaro i någon form av vardag under en längre tidsperiod lära känna och förstå de idéer och praktiker som människor formar och formas genom. Deltagande observation blir ett sätt att agera i fält som vid en första anblick inte skiljer sig nämnvärt från den vardagliga sociala interaktion som pågår i livet i stort, både i fält och utanför. Som forskningsmetod är det dock en mer reflexivt medveten närvaro i sociala relationer och ett aktivt betraktande av processer. Detta har inneburit en balansakt mellan att delta på sätt som liknar "verkligt" deltagande och att hantera olika informanternas förväntningar på hur jag borde uppträda (och inte alltid gör) utan att det får negativa konsekvenser, varken för mitt fortsatta fältarbete eller för informanterna.

Om jag beskriver deltagande observation på en skala där deltagande utgör den ena polen och observation den andra, har jag rört mig fram och tillbaka på denna under fältarbetet. Graden av, och sättet att vara deltagande har varit olika i olika situationer. Ibland har jag varit med och lekt eller pysslat. Jag har ätit lunch i både elevmatsalar och lärarrum. Jag har varit med på lärarlagsmöten, på utflykter och familjedagar. Ibland har jag dragit mig tillbaka och mer observerat. Även om eleverna var mina huvudinformanter var min ambition att så långt som möjligt kunna röra mig mellan de olika grupperingar som finns i skolan. Jag tillbringade inte en period med eleverna och en med lärarna, utan rörde mig i vardagen både på de gemensamma arenor där dessa möttes och i de olika sammanhang där de vistades åtskilda. Detta förutsatte en funktion och en position i fält som ingen annan hade.

Det finns olika sätt att ta plats i sitt fält. Antropologisk och sociologisk barnforskning har genomförts med olika grad av integration i barnens so-

ciala fält. Anna Laerke (1998a, 2002) försökte göra sig så barnlik som möjligt för att avlinda sig den auktoritet som vuxenskapet var förknippat med i de engelska klassrum där hon gjorde sitt fältarbete. För att kunna se världen som barnen gjorde positionerade hon sig som ett barn; klädde sig som ett barn; gjorde allt som barnen gjorde; tilltalade de vuxna som barnen gjorde och nådde inte upp till de saker som placerats högt, dit inte heller barnen nådde. Barrie Thorne (1993) hade en annan strategi och försökte under sitt fältarbete i en amerikansk skola att inte uppträda som ett barn, utan istället arbeta med att avstäva de privilegier som vuxna hade. Hon gick in för att vara "least adult" – den minst vuxna vuxna. Hon ansåg att det var viktigt att kunna röra sig mellan olika grupper i fält och intog positionen som frilansande vuxen besökare. Andra antropologer har gått in i klasserna som lärare i olika omfattning (se exempelvis Luttrell 1997, Narrowe 1998, Stambach 2000).

Antropologer som ger sig ut i mer främmande fält brukar beskriva hur vägen in i samhället går genom eller manifesteras som exempelvis adaptation in i en familj (se exempelvis Briggs 1986, Tuzin 1997). För mig som skulle göra fältarbete i en välbekant miljö där det fanns en uppsättning möjliga positioner som jag var bekant med handlade det inte om att bli som en av mina informanter, varken lärare eller barn. Istället handlade fältarbetet om att hitta en ny position från vilken det var möjligt att samla olika erfarenheter. Detta var inte något som jag kunde bestämma på egen hand, utan en process där jag fick kompromissa med mina egna definitioner av mig själv och det sätt på vilket lärare och elever, men också föräldrar, placerade och uppfattade mig i skolsammanhanget.

## Fältanteckningar som forskningsmarkör

Jag strävade efter att bli en odramatisk del av vardagen. Ibland innebar detta att jag bara fanns där och följde med i det som hände runt omkring mig. För det mesta hade jag dock min anteckningsbok framme. Att skriva fältanteckningar i elevers och lärares närvaro har varit en av de aktiviteter som tydligast visat att något utöver det vanliga sker. De stunder, då de mer formella inslagen som anteckningar eller intervjuer inte fanns med i bilden, uppfattade jag att det var svårare för både elever och lärare att förhålla sig till mig som forskare. I början av fältarbetet skrev jag fältanteckningar nästan hela tiden av rädsla för att missa något viktigt. Detta ångsliga skrivande avtog med tiden och jag hittade så småningom en balans mellan mig och min anteckningsbok. Denna process var också parallell med det som Agar (1996:7) beskriver med en trattmetafor där början av fältarbetet präglas av öppenhet, leder till upptäckter och därefter ett avsmalmande fokus parallellt med att det större sammanhanget framträder alltmer klart. I takt med att

mitt fokus skärptes ändrade anteckningarna karaktär och blev alltmer specifika.

Både lärare och elever visste att anteckningarna handlade om dem. Lärare bad mig aldrig läsa ur boken eller frågade efter vad jag skrev. Agneta, en av forskningsklassens lärare, sa att hon tyckte att det kändes lite konstigt i början men konstaterade att hon vände sig vid mitt skrivande och att hon efter ett tag inte funderade så mycket över vad som stod i min bok. Där emot var min anteckningsbok föremål för mer öppet intresse från elevernas sida. Det hände ibland att elever bad att få höra vad jag hade skrivit. Som svar på denna önskan kunde jag läsa valda delar högt. Jag kunde också läsa upp anteckningar för någon när det handlade om att jag ville veta om jag uppfattat något korrekt. "Det är tur att du har sudd på din penna" sa Kajsa till mig efter att hon korrigerat en uppgift i min anteckningsbok.

En lunchrast i forskningsklassen befinner jag mig med Kajsa, Lisa och Nora i en trädunge på skolgården. Kajsa och Lisa vill att jag ska skriva att det är en and på skolgården och jag antecknar lydigt. Nora klättrar högt upp i ett träd och ropar att hon vill att jag ska skriva att "Nora klättrar upp i ett träd". Kajsa vill också upp i trädet och jag får i uppdrag att passa hennes docka medan hon klättrar. Jag sitter på gräsmattan med dockan på ena knäet och anteckningsboken på det andra medan Kajsa dikterar upprifrån trädkronan: "Skriv att det ligger sand i busken". Nora tycker också att jag ska skriva just det men tillägger: "Men skriv inte att det var jag som sa det eftersom det var Kajsa som sa det." Jag uppmanas att läsa upp vad jag skrivit och de skrattar åt mina anteckningar.

Ibland hände det att elever själva ville skriva i min bok. I forskningsklassen var detta relativt oproblematiskt eftersom eleverna inte kunde läsa min svåra skrivstil. De ritade i min anteckningsbok och dikterade beskrivningen av teckningen eller skrev sitt eller någon annans namn. I femman släppte jag inte ifrån mig boken och i de fall någon ville göra något i den, förtusatte det att jag höll i den och att jag gav dem ett blankt uppslag att skriva eller rita på. Jag vaktade på min bok, något som inte bara syftade till att hålla den nyfikne borta, utan också att markera att jag värnade om förtroendet.

Mina anteckningar gjorde mig till en person med ett utmärkt minne och ibland uttryckte elever förvåning över den utsträckning i vilken jag, med anteckningarnas hjälp, kunde återge detaljer i skeenden. Jag kunde också bekräfta deras egna minnen från situationer genom att läsa mina anteckningar. Med tiden blev också eleverna mindre och mindre intresserade av vad som stod i boken. Den blev något som hängde ihop med mig. En lärare som vikarierade under vårterminen i forskningsklassen kommenterade hur

”naturligt” det var att jag satt där och skrev, medan jag vid ett annat tillfälle fick känslan av att vara en besvärande konkurrent till en specialpedagog som kom till klassen för att göra ”deltagande observation”<sup>32</sup> av en elev.

Jag kom successivt att inse att alla situationer inte självklart tolkades som forskningsstid. Donna Reed-Danahay (1996:19) beskriver hur hennes informanter klassificerade vissa aktiviteter som forskning och andra inte. Att föra fältanteckningar, läsa eller skriva var aktiviteter som förknippades med forskningen medan ”fri tid” var något annat. Jag upplevde detta också i mitt fält. Ett gott exempel är rasten. Lärarna i förskoleklassen hade, förutom lunchrasten, en rast på förmiddagen och en på eftermiddagen. Detta innebar oftast att de lämnade barngruppen för att vara lediga, något som vanligtvis innebar att de fikade. Ibland när värdret tillät hade de gemensam rast utomhus samtidigt som eleverna. De hade uppsikt över eleverna men om någon sökte upp lärarna vid dessa tillfällen avvisades de med orden ”Vi har rast nu”. Genom detta tydliggjordes lärarnas relationer till eleverna som relationer mellan professionella personer och deras ”klienter” och att rast upplöste vissa förpliktigheten samtidigt som skillnader mellan lärare och elever definierades i handling.

Jag blev ofta uppmannad av Agneta och Birgitta att ta rast – att gå på en promenad eller slå mig ner för att fika några minuter. En trevlig, informell pratstund med lärarna över en kopp kaffe innebar endast en skenbar rast för mig eftersom samtalsämnen ofta berörde verksamheten eller eleverna. Att föra fältanteckningar under rasten kändes svårt eftersom det på något vis inkräktade på lärarnas rast, men detta var ändå sunder då min uppmärksamhet var förhöjd i motsats till hur rast kanske kan uppfattas. Andra situationer som inte hade karaktär av forskning var när jag presenterade mig själv på föräldramöten eller plaskade med eleverna i simbassängen. Men också lek och skoj, eller en enkel presentation av mig själv på ett möte, genererade ett antal sidor minnesfältanteckningar när jag väl kommit hem eller upp på torra land. Att ställa explicita frågor eller skriva fältanteckningar var alltså den omedelbart tillgängliga manifestationen av mitt forskningsarbete och kan väl sammanfattas en central aspekt av deltagande observation.

<sup>32</sup> Detta är ett exempel på hur begrepp färdas in i nya verksamheter och får ny innebörd. Specialpedagogens deltagande observation skilde sig radikalt från den deltagande observation jag gjorde. Hon satte sig på en stol under en samling och förde anteckningar kring en elevs uppträdande. Hon avbröt sin deltagande observation för att återkomma vid ett tillfälle då jag inte var där eftersom hon tyckte att det blev absurt med två deltagande observatörer med anteckningsblock i samma klassrum.

## Ett projekt med många ägare

I fält har min egen definition av mig själv och nyttan med mitt projekt mött informanternas definitioner och förståelse av mig, mitt projekt och deras egen medverkan. Varje fältperiod inleddes med att jag presenterade mig som socialantropolog och beskrev mitt projekt både för elever i klassrummet och i brev både till elever och till föräldrar. Jag berättade då om att jag var intresserad av hur det är att gå i skolan. Också de lärare som jag mötte dagligen fick en presentation och ett brev där jag förklarade mitt intresse för föreställningar kring normalitet i skolan. Att jag var socialantropolog var ett av de inslag i min presentation som åtminstone elever öppet tyckte var svårt. Det var ett svårt ord och de gånger jag förklarade innebörden av ett antropologiskt perspektiv var intresset svårt. Ganska snabbt övergav jag tanken att insistera på att vara just antropolog.

Det stod också snart klart för mig att min egen presentation var underordnad informanternas egen förståelse av mitt projekt och de egna intressen de fann i det. Detta är en erfarenhet som jag är långt ifrån den första eller sista att göra.<sup>33</sup> Det finns på så sätt ett antal olika projekt i vilka de själva deltog och lät mig vara med. I det följande kommer jag nu att beskriva hur jag tolkar att elever, lärare och föräldrar uppfattade min närvaro och meningen med den – hur min studie blev mångas projekt.

## Elevprojektet

Min presentation av mig själv och min studie visade sig ha uppfattats mycket olika av olika elever. I början av vistelsen på Juvelen rättade jag flera gånger dagligen elever som kallade mig för fröken och förklarade att jag var forskare och att de kunde kalla mig för Åsa. Eleverna upplörde snart att kalla mig fröken (det hände fortsättningsvis bara i undantagsfall) och länge levde jag i bedräglig förvissning om att min presentation av mig och mitt projekt hade fungerat. Jag tyckte mig till och med få upprepade bekräftelse på detta i elevernas hållning till mig och mina gåranden. Elever presenterade mig för utomstående som kom till klasserna som forskare och en pappa i förskoleklassen berättade, i början av den första terminen på Juvelen att hans barn refererat till mig som ”forskar:n” vid samtal hemma. Så, en dag i slutet av fältarbetet på Juvelen satt jag och åt lunch med Emil.

Emil och jag sitter ensamma kvar vid bordet i matsalen. Resten av klassen har gått ut i värmsalen för att ha rast. Jag håller honom sällskap medan han åter upp sin knäckebrödsörgås. Vi pratar om att jag ska åka till min arbetsplats på eftermiddagen och han vill veta vad jag gör där.

<sup>33</sup> Se exempelvis Rabo (1995:171).

Jag beskriver exempel på sådant jag brukar göra när jag är på plats i mitt arbetsrum; skicka e-post, skriva, förbereda undervisning och diskutera med kollegor. Han tittar förbryllat på mig och frågar:

"Men Åsa, jobbar inte du som forskare?"

"Jo", svarar jag.

Han skakar funderansamt på huvudet och fortsätter:

"Ja men, då borde du väl dra upp några fiskar eller nåt som du kan undersöka!"

Jag insåg plötsligt att min forskarstatus inte nödvändigtvis var direkt kopplad till det jag gjorde på Juvelen. Den bild Emil hade av vad en forskare sysslar med var förknippad med naturvetenskap, den typ av forskning som eleverna kom i kontakt med exempelvis via barnprogram och skolexperiment. Om bilden av en forskare var att han eller hon sysslar med fiskar var det naturligtvis inte helt klart vad jag egentligen gjorde på Juvelen. Inte heller min berättelse om att jag hade ett "kontor" stämde med bilden av forskaren i vit rock med en fisk på dissekeringsbänken.

Jag förstod också att det fanns elever som faktiskt inte mindes att jag presenterat mig som en forskare. Under ett samtal med Ellen i forskoleklassen pratade vi om vad hon tänkte jobba med i framtiden.

Ellen: Jag ska antingen jobba [på ortens frituftsanläggning där de har djur] eller på ett hunddagis.

Åsa: Mm.

Ellen: För det är två olika yrken. Eller så ska jag bli, vad heter det när man håller på... vänta! *Forskare!* Då håller man bara på med djur.

Åsa: Man forskar om djur?"

Ellen: Mm.

Åsa: Jag är ju forskare.

Ellen: Är du?

Åsa: Fast jag håller ju inte på med djur, jag håller på med barn.

Ellen: Ja, men forskare kan också hålla på med barn.

Åsa: Man kan hålla på med vad som helst och forska om, tror jag.

Ellen: Ja, djur kan man också hålla på med. Det ska *jag!*

"Åsa" var möjligt att identifiera men "forskaren" var inte lätt att placera in på ett meningsfullt sätt i den här kontexten. Det hände också att elever uppmuntrade mig att sluta mitt "andra jobb" och bara vara på Juvelen. Det jag gjorde på Juvelen var alltså inte självklart kopplat till vad vissa elever i forskoleklassen tänkte sig att en forskare sysslar med. Så här i efterhand framsår det för mig som om Åsa i några elevers ögon helt enkelt var en snäll forskare som hellre var i forskoleklassen än i sitt laboratorium.

I femman var min forskning tydligare kopplad till min samvaro med eleverna. Eleverna i femman pratade om den bok jag skulle skriva om dem och de flesta av dem såg särskilt fram emot att bli intervjuade. Flera gånger fick jag frågan om jag tyckte att mitt jobb var roligt och när jag en dag försökte övertyga Iza om att detta verkligen var mitt drömjobb, fnös hon skeptiskt och sa att hon inte kunde förstå att någon ville vara i skolan frivilligt.

## Läraryrket

Även om jag kände mig mycket välkommen i både Ninas, Birgittas och Agnetas klassrum var det klart att de olika lärarna närde olika idéer om mitt projekt och hade olika motiv till att öppna sina arbetsplatser för mig. Nina, min viktigaste lärarinformatant i femman, värdade om mig som en resurs och en förtrogen i klassrummet. Min funktion som "hjälp" i klassrummet var inledningsvis en föresättning för att jag skulle få vara där. Nina var ofta ensam med 27 elever och min "hjälp" handlade vanligtvis om att dela ut papper eller lyssna på när elever i par läste högt för varandra. Vid några tillfällen gick jag runt och hjälpte elever att rätta tal eller övningsuppgifter. För att klara av det var jag betrodd med, och beroende av facit, något som inte eleverna hade tillgång till. Att bära runt på facit innebar att jag utsattes för påtryckningar från elever att hjälpa dem genom att förse dem med rätt svar. Mina turer i klassrummet blev intressanta inslag i mitt fältarbete, fyllda av undanmanövrar för att inte hjälpa till med fusk utan att för den delen vara en "fröken".

Bland lärarna på Juvelen hade jag mer forskarstatus än i femmans klassrum. På Juvelen upplevde jag att lärarna också markerade min ställning som utomstående i förhållande till deras ställning i verksamheten. Framför allt var det Agneta, som skulle kunna beskrivas som min nyckelinformatant bland lärarna i forskoleklassen, som fungerade som en gränsvakt för hur mycket jag skulle räknas. Detta underströks exempelvis vid det första föräldramötet på Juvelen, där presentationen av mig och min studie låg före själva mötets början. Jag fick inte heller tillgång till information om tider för vissa utvecklingssamtal som lärarna ansåg vara känsliga. För mig var detta "utomståendeskap" alltså ett problem när det handlade om att få tillgång till viss information. Däremot uppfattade jag att den nya Agneta såg med att ha mig i forskoleklassens verksamhet var kopplad just till att jag var utomstående. Agneta visade stort intresse för studien och välkomnade det hon beskrev som "en koppling till forskarvärlden". Utöver detta uppgav hon en mängd skäl till varför hon uppskattade min närvaro i forskoleklassen. Hon menade att det var värdefullt att någon utomstående fick inblick i deras arbete. Hon uttryckte vilja att reflektera över sig själv som professionell person och menade att det var stimulerande att ha någon som

observerade henne, även om hon ibland kunde tycka att det kändes svårt. Hon ansåg också att det var bra att kvinnor forskade. Jag skulle alltså fungera som bollplank och som en förebild för flickorna i klassen. Hon uttryckte också förvåning på att mitt projekt, genom mitt vardagsnära arbete, skulle borgea för en annan slags skolforskning än den Agneta tidigare mött. Birgitta, Juvelens andra forskollare, ville gärna diskutera, eller kanske snarare ställa frågor till mig, om vad jag ansåg om olika saker. Exempelvis undrade hon en dag vad jag trodde att det berodde på att det var "...så långa köer till barnpsyki nu för tiden". Om en sådan fråga ställdes till mig i Agnetas närhet brukade Agneta ibland svara i mitt ställe. Jag var inte någon man ställde frågor till utan någon man berättade saker för.

### Föräldraprojektet

Också föräldrar gav uttryck för olika föreställningar om det jag gjorde och vad nyttan med mitt arbete skulle kunna vara för dem och deras barn. Vissa föräldrar var mycket intresserade och förhörde sig om hur det gick och vad jag sett. Andra sade sig ha sett mitt presentationsbrev, men inte läst det. En del föräldrar höll distans till mig och andra satte mig på sin e-postlista.

Efter att ha presenterat mig själv för föräldrar på ett möte på Juvelen uttryckte en mamma lättmod över att ingen av de andra föräldrarna hade opponerat sig mot min närvaro i klassen. Hon tyckte att det var bra att någon skrev hennes barns skollistoria, något som barnet sedan kunde läsa som vuxen när mycket fallit i glömska. Som en riktig glädjedödare sa jag att slutprodukten kanske inte skulle se ut som en berättelse om livet i förskoleklassen och att individer skulle vara anonyma. En annan förälder som lyssnat på vårt samtal garanterade mig att hon ändå skulle känna igen sitt barn, oavsett om jag använde pseudonym eller inte.

En vanlig hållning till min närvaro var att se mig som en källa till information på plats, just då. I samband med utvecklingssamtalen hände det vid några tillfällen att föräldrar efteråt ville veta hur jag såg på deras barns tillvaro i skolan. Jag fick frågor som de inte tyckt sig få svar på vid utvecklingssamtalen: "Hur har Pelle det med kompisarna egentligen?"; "Är han verkligen så hemsk som det låter på läraren?"; "Detta var situationer som jag kunde avfärda föräldrarnas frågor, att jag måste säga något. Jag försökte hålla mina svar på en så allmän nivå som möjligt och satte fokus på att jag tyckte om barnet i fråga, att det var "en fin kille" eller en "fin tjej" och att det fanns kompisar. Ibland kändes det fel, men nödvändigt, att krypa ur den här typen av frågor. Riktigt problematiskt blev det i ett fall då jag upplevde att eleven i fråga blev illa behandlad av lärare och då jag helt enkelt inte kunde komma se mig själv i spegeln om jag bara gav ett lugnande svar

på föräldrarnas fråga om hur jag såg på det hela. Jag lät föräldrarnas göra problembeskrivningen och bekräftade den försiktigt genom att ställa frågor till denna beskrivning. Det var ett laddat samtal där jag inte förde några anteckningar. Jag kan inte minnas exakt hur samtalet löpte, men det var en svår balansgång och det enda samtalet av den här karaktären under hela fältarbetet.

Att jag skulle fortsätta att följa klassen i början av skolår ett var något som föräldrar vid ett tillfälle beskrev som positivt eftersom de menade att det innebar att eleverna hade med sig en vuxen de kände under övergången från förskoleklassen. I femman var det en förälder som uttryckte oro över att hennes barn skulle gå att känna igen och att hon i efterhand skulle få veta saker om barnets skolförhållanden som hon inte känt till. Detta oroadde henne. Att mitt avhandlingsarbete skulle kunna vara någons minne av sin skoltid eller en retroaktiv källa för information, var för mig, nya perspektiv på det jag gjorde.

## Barn som informanter

En majoritet av mina informanter tillhör kategorin barn. När det gäller val av metoder och kvalitén på den information som dessa ger, anser jag inte att barn behöver särbehandlas. Deltagande observation, intervjuer och andra datansamlingsmetoder fungerar utmärkt i förhållande till barn. Där emot behöver föreställningar kring barn, både som sådana och som informanter, och de makrelationer barn och vuxna ingår i, kommenteras. Barns relationer till den vuxna forskaren måste förstås utifrån mer generella kulturella föreställningar om makrelationer mellan barn och vuxna (Christensen & James 2000:6, Mayall 2000, Alderson 2000). Barn är, så som jag diskuterat i kapitel ett, underordnade vuxna i allmänhet och professionella vuxna i synnerhet (Christensen 1998:187).

Studiet av barn kan sägas ha utvecklats på ett liknande sätt som den feministiska forskningen. Barn har tidigare betraktats som en slags kulturella outsiders i en vuxenorienterad värld (Alanen 1998). Som en motkraft till detta har det utifrån den barnorienterade socialantropologin och sociologin vuxit fram vad som benämns som ett nytt paradigm (se t ex Thorne 1993, James et al 1998, Lachre 1998 och 2003, Hutchby & Moran-Ellis 1998, Haudrup 1998, Lidén 2000, Christensen & James 2000:3f Poluha 2004, Aretun, kommande). Det är en uppgörelse i förhållande till de historiskt förankrade vetenskapliga föreställningar och vardagsföreställningar som är rådande ännu idag om barnets natur och vad som utgör en god barndom. Forskningens utgångspunkt i det nya paradigmet är att barn ska ses som socialt och kulturellt kompetenta aktörer. Utgångspunkt i dagens

barntforskning är alltså att barn inte är passiva mottagare i överföringen av kulturell mening och att socialisationens "riktning" inte är en given linjär process med målet att bli vuxen (Loveschal Nielsen 1998, Laerke 1998a och 2002). Barn socialiseras inte enkelt i någon strikt bemarkelse eller i någon envägsrelation där vuxenvärlden formar barnet. Som Anna Laerke visar i sin avhandling *Children and their adults* (2002), går påverkan i båda riktningarna i mötet mellan barn och vuxna. Barn ska inte föreställas som blivande vuxna, utan som kompetenta aktörer i framlevandet av en kulturellt kontextualiserad barndom. Denna barndom är inte någon "barnkultur".<sup>34</sup> Utan jag skulle snarare vilja beskriva den som de "villkor" som rör en särskild, åldersbaserad fas i livet i ett samhälle. Barndomen utspelar sig inte isolerad från människors andra livsfaser och deras villkor, utan i interaktion med dessa. Det handlar om att vara öppen för olika barns egna erfarenheter av, och föreställningar om den specifika barndom de är med om att skapa och att se barn som kompetenta aktörer också i den "värld" som definieras som en vuxenarena (James 1998).

### Barns röster – och vuxnas

Den barndom som utspelar sig i skolan villkoras i hög grad av de makrelationer som råder där. Eleverna befinner sig där i en åldershierarkisk struktur och i relation till professionella personer. De befinner sig därmed längst ner i en maktstruktur och därigenom också längst ner i vad som kan beskrivas som en sanningssystem (jfr Gusterson 1998;204f, Björsson & Palmblad 2003b). Barns utsagor tillmäts låg auktoritet i denna struktur och det är vanligtvis vuxna som avgör vilka uttalanden som kan räknas som "sanna" och vilka personer som räknas som trovärdiga.

Det handlar alltså också om *hur* barn talar. På ett liknande sätt som feministisk forskning belyst kvinnor som en så kallad "muted group" (Ardenner 1977, Moore 1988), en tystad grupp i samhälle och forskning, har den nya barnforskningen strävat efter att göra samma sak med barnen (Christensen & James 2000:1).<sup>35</sup> Detta har lett till att man i olika sammanhang hävdar ett "barnperspektiv", något som jag upplätar som problematiskt då "perspektiv" på kategorinivå följer all den spretighet som mänskligheten rymmer. Här finns ytterligare paralleller med feministisk forskning: att vara barn innebär en mängd olika saker för olika barn och det finns en mängd barndomar parallellt i tid och rum (jfr Moore 1988).

<sup>34</sup> Se Laerke 2002 för en mer ingående diskussion som problematiserar "barndomskultur".  
<sup>35</sup> Historiker som studerar barndom ur ett historiskt perspektiv möter ett problem genom att det inte finns några barnröster i källorna. Vuxna har dominerat barndomen långt tillbaka i historien. Det som kan studeras är således generella föreställningar kring barndom, inte barns erfarenheter (Hendrick 2000:51f).

Barnperspektiv som ett forskningsbegrepp går hand i hand med hur begreppet utvecklats i en politisk diskurs. Genom barnkonventionen och infattandet av Barnombudsmannen har barnperspektiv kommit att bli ett begrepp i den politiska debatten och i styrdokument av olika slag (Sandin & Halldén 2003:17). Sandin och Halldén menar att begreppet barnperspektiv, tillsammans med uttrycket "barns bästa" har blivit politiska begrepp med flexibla innebörder beroende av aktörers olika intressen. De exemplifierar detta genom socialtjänsten där barnperspektivet och "barnets bästa" träder in som användbara begrepp då konsensus inte uppnåtts i omhändertagandeprocessen. Barnperspektivet mobiliseras alltså för att skapa en gemensam ram för motstridiga professionella perspektiv.

Jag gör inte anspråk på att ha ett "barnperspektiv" i denna studie. På en nivå där *barns* perspektiv får framträda i en särskild fråga kan ett sådant perspektiv möjligen göra anspråk på att beskriva hur det *kan* vara att vara barn. Barnperspektiv på en generell nivå tenderar som jag ser det att vara problematiskt då det förutsätter att barn är en homogen kategori och därigenom rent utav kan undergräva barnperspektivets ambition att företräda barn.

### Barn som roliga och ofullkomliga människor

Laerke (2002:19) tillbakavisar sättet att beskriva barn som en "muted group" och gör det viktiga påpekandet att barn faktiskt hörs hela tiden och att problemet snarare är att vuxna inte lyssnar på dem. Edwin Ardener (1972/1977) menade, då han beskrev kvinnor som en sådan "muted group" att en orsak till att kvinnor inte "hördes", var att de, genom att inte verka på samhällets offentliga arenor, inte tillägnat sig en accepterad retorik att uttrycka sig på. Barn är en kategori som verkar i ett underläge på ett liknande sätt då deras språkliga kompetenser kanske inte motsvarar kulturellt bestämda förväntningar på hur det offentliga samtalet ska föras. Det finns också studier som visar att barn ibland förstår och drar andra slutsatser än vuxna kring företeelser i deras omgivning och utifrån erfarenheter de gör (Toren 1999: 87ff, Norman 1999:8). Här kan kulturella föreställningar om barn som ofärdiga vuxna utföra en barriär för vuxna att kunna lyssna på barn och ta deras utsagor på fullt allvar. Elevernas berättande är på så vis förenat med komplikationer, just vad gäller det värde som tillmäts barns utsagor i sanningssystemens övre skikt.

Jag har i detta avseende stött på ett flertal olika sätt på vilka vuxna *inte* lyssnar till det barn säger. Ett sådant sätt var då elevens utsagor eller uppfattningar i olika frågor tillskrevs ett visst underhållningsvärde. På sanningssystemet i förskoleklassen, när elever berättade om något de varit med om eller någon de kände kunde proportionerna ibland vara ur balans. En pojke berättade efter att alla sexåringar varit på tandläkarkontroll att han hade 70

tänder och en flicka berättade att hennes morfar skjutit 25 ålgar på älgjakten. Sådan hade lärarna ibland roligt åt över kaffet och vid ett par tillfällen frågade de faktisk också efter uppgifter från eleverna som de visste skulle ge lite roliga svar. Detta är ett sätt att se på barns utsagor som man kan finna också utanför skolan. I en bok som *Gamla tanter lägger inte ägg* (Levengood och Lindell 2001) och underhållningsprogram på TV, som *Småpratarna*,<sup>36</sup> riktrade till en vuxenpublik, är det möjligt att skratra åt det barn säger och åt hur de uttrycker sig. Även om kärnan i det barnen säger skulle ha en allvarlig betydelse, är det lustigheten som gör att de får komma till tals. James och Hockey (1995:89) menar att det i västerländska samhällen finns en tendens till att barn som öppet visar sin ofullkomliga kulturella kompetens eller sin okunnighet uppfattas som söta av vuxna. Dessa barns beroende och hjälplöshet värderas positivt av vuxna medan barn som agerar kompetent eller rationellt, enligt James och Hockey, kan framstå som förbryllande och hotfulla. Jag menar att detta också fungerar som ett osynliggörande av barn som samhällskommentatorer och de erfarenheter som barn gör. *Hur* barn talar framstår som viktigare än vad de säger.

En annan, och kanske än mer praktiserad hållning till en del av det elever sa eller gjorde i skolan, var när lärare ibland beskrev elevers uttryck som manifestationer av något annat än vad eleverna själva gjorde anspråk på att mena. I en artikel i tidskriften *Antropologiska studier* (se Bartholdsson 1999) tog jag bland annat upp elevers kritik mot att pojkar på juveln under en period måste utgå på rasterna medan flickorna fick vara inne. Lärarna i klassen, Agneta och Birgitta, fick ta del av artikeln innan den gick i tryck och sade sig, med några förtydliganden, vara nöjda med den. När artikeln sedan nådde föreläsningarna visade det sig att alla inte hade klart för sig att pojkar måste vara ute medan flickorna fick vara inne. Några föräldrar väckte frågan i samband med utvecklingssamtalen och ifrågasatte denna ordning. I slutet av fältarbetet diskuterade jag utvecklingen kring artikeln med Agneta. Hon menade att eleverna utnyttjat mig för att jag var intresserad och att de därigenom hade gjort en stor sak av något som egentligen inte var ett problem. Frågor som jag ställde mig efter detta var: Hade jag förstort ett problem genom mitt intresse för hur eleverna upplevde situationen? Var det verkligen så att jag, som läraren uttryckte det, "utnyttjades" av eleverna? Eller var detta ett sätt att begärligsera något som eleverna upplevde som problematiskt? Som jag ser det handlar det om vem som gör anspråk på tolkningsföretade. Jag valde att belysa konflikten kring flickors och pojkars skilda rastbestämmelser efter att ha lyssnat på den diskussion som fördes i elevgruppen både bland flickor och bland pojkar. I intervjuer med eleverna frågade jag specifikt

<sup>36</sup> Ett underhållningsprogram där barn beskrev saker och vuxna skulle gissa vad det var de beskrev som sändes på STV under en del av fältarbetstiden.

efter hur de såg på denna fråga och visst har jag på så vis bidragit till att lyfta fram den. Detta skedde utifrån att jag identifierade rastfråga som ett problem – obetydligt för en del elever, stort för andra. Lärafrågan ifrågasättande av rastfrågan som ett problem, väckte ett antal frågor hos mig: Vilka möjligheter har elever att påverka sin situation om de inte tillåts rika de vuxnas uppmärksamhet på det de uppfattar som problem? Vilka motiv skulle eleverna kunna ha till att rikta uppmärksamhet på ett problem om det inte handlar om att finna en lösning? Hur kommer det sig, om det nu är så det förhåller sig, att elever griper alla möjligheter att förstå problem och utnyttja vuxnas intresse?

En förklaringsmodell som jag hörde bland lärare, var att elever som opponerade sig eller avvek från ordningen i själva verket sökte uppmärksamhet eller ville "testa" vuxna och deras "gränser". I denna typ av tolkningar reduceras elevers åsikter och uttryckta vilja till en önskan att vuxna uppmärksamhet och bekräftelse. Här kommer föreställningar om barns behov av att bli "sedda" in i bilden. Tolkingar av det elever säger görs här utifrån ett anspråk på det som Börjesson och Palmblad (2003b:138ff) benämner som expertens rena position, en professionell position bortom moralen, illviljan och värderingar där det verkliga problemet definieras. Genom denna hållning avleds fokus från det jag uppfattar som elevers kritik och sätter istället ljuset på lärares tolkingar av *varför*, och *till vem* eleverna *egentligen* talar.<sup>37</sup>

Att fältarbete med barn som informanter kräver därför att man stannar upp och funderar över vad som sägs, av vem och att prioritera barnens egna förklaringar, snarare än att tolka deras tankar och känslouttryck genom att förlägga dem utanför det aktuella sammanhanget.

## Ansvar och maktutövning

Att göra fältarbete innebär alltså att dras in i de maktstrukturer i vilka informanterna ingår. De makrelationer som råder i skolan, följer med också i mötet mellan antropologen, eleven och läraren. Det innebär samtidigt att jag som forskare medverkar till att skapa nya strukturer i vilka alla inblandade måste finna sin plats. Som nämns ovan är barn positionerade långt ner i en åldershierarkisk maktstruktur. När barn är informanter blir därför makrelationer betydelsefulla både för det praktiska genomförandet (se exempelvis Fine och Sandstrom 1988, Thorne 1993, James 1993, Laerke 1998a, Christensen & James 2000) och för vilka kunskaper antropolo-

<sup>37</sup> Gränser mellan sanning, lögn och fantasi kan ibland beskrivas som problematiskt av lärarna, framför allt i forskoleklassen.

gen får tillgång till. Detta gäller både då det handlar om vem som äger tolkningsföreträde till det eleverna säger, vem som reglerar den information jag får och elevers förväntningar på mig som vuxen.

För att kunna fältarbeta med barn i en institution som skolan har det varit viktigt att vara medveten om och tydligt arbeta med att fränsäga mig möjligheten att utöva makt. Ett sätt har varit att avstå från att ingripa i elevernas relationer eller i kritiska situationer som uppstår mellan dem. Detta var annars en väsentlig del av vuxnas ansvar på skolorna och den vuxne som inte ingrep kunde upplattas av både elever och andra vuxna som ansvarslösa (jfr Haudrup Christensen 1998:193). För att komma till tals med elever på det sätt jag önskade var det viktigt för mig att inte förknippas med möjligheter att sanktionera deras beteenden. I vissa situationer upplevde jag det därför problematiskt att bli inddragen i lärares arbete med att tillrättvisa elever. Som när Martin i förskoleklassen en morgon hälsade mig med ett glatt "Åsa Åsna!" och Agneta genast tillrättvisade honom och frågade honom hur han trodde att jag (Åsa) kände när han sa så. När Agneta vände sig till mig och undrade om jag hört Martin säga "Åsa Åsna", undslapp det mig ett litet skratt. Hon tittade mig allvarigt i ögonen och menade att det var fel av mig att skratta eftersom det kunde tolkas som att det var i sin ordning att "kalla folk för saker". Min och Martins relation blev här föremål för en korrigerande insats från läraren enligt de konventioner som gäller för relationen barn-vuxen och där den vuxne ansvarar för att barnet utvecklas enligt de normer som finns för en god elev. Även om jag kände mig skamsen efter tillrättvisningen, delade jag inte hennes uppförande över "tillmålet". Vi såg olika problemen i situationen utifrån de idéer vi hade om vår egen uppgift på Juvelen och utifrån hur vi såg på hur en legitim vuxen-barnrelation etablerades och upprätthölls. Agneta och jag ville uppnå olika mål i den här situationen. För mig handlade det om att slå vakt om att ha en egen relation till Martin, för Agneta handlade det om att korrigera ett icke önskvärt beteende. Samtidigt handlade det också om att vi alla skulle ha fungerande relationer till varandra, något som gjorde situationen läddad.

Annars var det eleverna som hade svårast att koppla bort mig från det förväntade vuxnansvaret, framför allt i början av fältarbetet. De förutsatte att jag skulle rycka in och medla vid konflikter eller upprätthålla förbud och en viss moralisk ordning. Både i förskoleklassen och i femman ifrågasatte elever ibland min ovilja att ingripa och att välja sida vid konflikter. På Juvelen vände sig elever ofta till mig när det gällde att öppna låsta utrymmen eller för att be om lov att göra något eller att få gå till någon viss plats, förfrågningar jag var tvungen att hänvisa vidare till deras lärare. Att vara vuxen här handlade alltså mycket om att vara en "tillrättställare", "tillåtare" eller "förbudare". Jag fick arbeta aktivt med att försöka lyfta bort dessa reflexmässiga förväntningar på mig som vuxen i förhållande till

eleverna och under senare delen av förskoleåret upprättade jag att dessa "reflexer" avtog.

Också jag hade "reflexer" som ibland störde min ambition att inte ta på mig ansvar för att upprätthålla ordning. Under värterminen i skolar fem genomfördes så kallade nationella prov i kärnämnen matematik, engelska och svenska. Vissa av dessa prov innebar uppgifter som skulle lösas i grupper. Då femman skulle ha muntligt prov i svenska tog Nina ut mindre grupper till det angrepsande "gröna rummet" och lämnade resten av klassen att arbeta självsjälvständigt. Det blev genast rörigt i klassrummet och trots mina ambitioner att inte tillrättvisa tog jag ändå på mig att vara en ordningskommentator i klassrummet. Ingen faste någon större notis om mitt gnäll annat än Amanda som till slut utbrast "Gud, vad du klagar". Jag kände mig ertrappad med att göra det jag annars så konsekvent hävdade att jag inte skulle göra. Röran i klassrummet fortsatte, men nu utan mina kommentarer. Efter en stund bad Amanda och Joakim mig att säga till klassen att vara tyst, men jag vägrade. Lektionen förblev rörig.<sup>38</sup>

### "Vilket lag hejar du på?" - Att vara en av oss eller en av dem?

Att arbeta utifrån en position mellan elever och lärare var långtifrån okomplicerat. Vissa tillhörigheter, eller likheter, var givna och omöjliga att komma undan, andra omöjliga att erövra. Att jag inte var ett barn, eller ens särskilt barnlik, var uppenbart för alla. Att jag var vuxen utgjorde en förutsättning för att kunna komma in i lärarnas gemenskap på det sätt jag gjorde. På den här mer generella kategorinivån är jag övertygad om att likhet ibland var väsentligt. Bekräftelse på detta fick jag exempelvis en av de sista dagarna jag hälsade på hos Nina. Vi satt i lärrummet i varsin soffa och fikade. Vi pratade om hur fort ett och ett halvt år hade gått och Nina sa att det kändes som om det var helt nyligen som vi sågs första gången. Hon berättade att hon faktiskt varit lite orolig över hur det skulle gå att ha en forskare i klassrummet under så lång tid.

"Jag visste ju inte hur du skulle vara, men du var ju precis som en av oss", förklarade hon.

<sup>38</sup>Att vägra hjälpte inte alltid. Under en mattelektion i femman då jag satt med några elever i det "gröna rummet", bad Maria mig att säga till Joakim och Leo att vara tysta. Jag sa att jag inte ville men Maria menade att jag var tvungen. När jag inte gav mig vände hon sig självt till Joakim och Leo och sa "Åsa har sagt att ni ska vara tysta!". Samtidigt som hon sa det såg hon troligt på mig och log. Ine triumferande. När jag besvarade hennes blick med ett uppgivet leende, upprepade hon uppmaningen att de skulle vara tysta och avslutade det hela med att sträcka upp handen i fluten och göra ett segetecken.



Här vill jag säga något om min egen upplevelse av att göra fältarbete på skolan. Detta var också för mig en överraskande positiv erfarenhet just när det handlade om hur relationerna med lärare, elever, föräldrar och annan skolpersonal utvecklades. Jag trivdes mycket bra på skolan och med de lärare och elever som jag mötte. Att Nina beskrev mig som "en av oss" var både en bekräftelse på det jag upplevde på relationsnivå och ett kvitto på att den förväntade klyfta mellan forskaren och praktiker som Nina implicit refererar till ovan inte var en överstigit avgrund. Jag fick den bestående uppfattningen att "oss" i detta sammanhang var tillhörighet i något jag här skulle vilja kategorisera som "vanliga människor" med tanke på att Nina vid ett tillfälle berättade för mig om en av hennes gamla elever som efter en längre tid bortta från orten "kom hem". Denna person hade skaffat sig en hög utbildning men hade, till Ninas glädje, visat sig inte ha blivit "märkvärdig för det".

Samtidigt som jag var glad över Ninas erkännande av mig var det på flera sätt bekvämsamt att vara "en av oss". Det var också något som fick mig att känna mig lite illa till mods. Detta eftersom jag under fältarbetet levde med en medvetenhet om att jag faktiskt inte hörde dit och att jag senare skulle distansera mig från mina informanter och skriva en avhandling som jag i den situationen inte kunde överblicka. På ett mer konkret plan, där och då, hände det också vid flera tillfällen att jag befann mig i, eller observerade situationer, mot vilka jag hade invändningar. Dessa invändningar kunde röra allt från mina lekmanmässiga observationer av hur undervisning ibland bedrevs till mitt ogillande av skolmaten.<sup>39</sup> Det kunde också handla om mina känslor inför sådana situationer där jag upplevde att makt missbrukades eller där elever, föräldrar eller lärare behandlades illa av varandra på olika sätt. Det var invändningar som jag som regel inte gav uttryck för och som istället tvingade mig till att försöka förstå det som hände. Ibland kunde jag nå en förståelse som nysanserade och gav nya perspektiv på det jag reagerat mot. Ibland ledde förståelsen till fler tysta invändningar från min sida.

Även om Nina sa att jag var "en av [dem]" upplevde jag det inte som att eleverna uppfattade mig som en av lärarna. En av de saker jag ofta påpekade för eleverna var just att jag inte var en lärare. Jag uppträdde inte som en lärare, svarade inte på samma sätt och undvek att gripa in i konflikter. Dessutom svor jag ibland. Att svära var förbjudet i skolan och detta gällde såväl elever som lärare. Min personliga hållning till svordomar är ganska tolerant och jag har inga större problem varken med mitt eget svärande eller med någon annans. Jag svor tillsammans med elever och ibland när jag var på tu man hand med lärare. Att svära när både lärare och elever var närvarande skulle ha varit utmanande och provocerande även om båda

<sup>39</sup> När det gällde skolmaten var jag definitivt inte "en av oss" utan debiterades 50 kronor om dagen för denna.

kategorierna svor på var sitt håll. Elever både i femman och i förskoleklassen reagerade på att jag inte tillrättavisdade elever som svor och att jag inte alltid vaktade min egen tunga i detta avseende.<sup>40</sup> Den laddning svordomar hade i skolan gjorde min hållning kontroversiell och därigenom till en, för mig, oväntad markör för att jag inte var som lärarna.

Att svära var ingen medveten strategi från min sida. Detta blev en oväntad hjälp i min ambition att finna en specifik position som inte vanligtvis fanns i skolans vardag. Annars byggde mina möjligheter att skapa en egen "plats" i fält huvudsakligen på de olika erfarenheter och tillhörigheter som jag representerade: förälder; före detta elev; före detta barn; universitetslärare; en person med andra, icke-akademiska yrkeserfarenheter. Visserligen var det min forskarstatus som öppnade klassrum för mig men det var inte främst genom mina formella kvalifikationer som jag kunde etablera relationer till elever och lärare. Istället var det mina personliga erfarenheter och intressen som sammanföll med eleverns och lärares erfarenheter och intressen som förde mig närmre vissa, mindre nära andra. Det var de små intersubjektiva likheterna som visade sig vara de viktigaste. Dessa kom att fungera som aspekter av mig som kunde aktiveras i olika sammanhang och i olika relationer. Ett tillfälligt intresse för att konstruera hemsidor på Internet förde mig samman med några pojkar i femman. Med Joakim i femman diskuterade jag varje tisdag den TV-serie vi båda följde och med en annan pojke hade jag det gemensamma att jag en gång haft samma yrke som hans pappa.

## Prövningar

I den process genom vilken jag lärde känna elever och lärare var det viktigt att släppa ifrån mig information om *mig* själv. Det handlade om att jag måste vara beredd att svara på frågor, att själv berätta om sådant jag varit med om, men också om att vara lojal och trovärdig. I ett sammandrag av fältanteckningar från mitt allra första besök hos femman på Bärnstensskolan, inför att jag skulle inleda fältarbetet, blir detta tydligt:

Den första dagen jag besöker femman på Bärnstensskolan inbjuds jag av Nina att stanna på lunch. I matsalen serveras pizza. En flicka (alla är namnlösa i mina anteckningar från denna första dag i fält) från klassen berättar att jag har tur som kommer en pizzadag, (något som senare skulle visa sig vara favoriträtten när eleverna själva fick önska maträtt). En annan flicka i klassen kommer fram till mig och insisterar på att jag

<sup>40</sup> Jessica i femman sa vid ett tillfälle att mina barn kunde vara lyckliga som hade en mamma som svor ibland, medan mina egna barn lade en del energi på att tillrättavisa mig på den här punkten.

ska sitta med henne och hennes kamrat. Så snart jag satt mig till rätta vid deras bord börjar de överrösa mig med frågor. Den första frågan handlar om vilket elitserierlag i ishockey jag hejar på. Det visar sig att mina två bordskamrater, som presenterar sig som Jessica och Gabriella, hejar på olika lag. De har båda goda kunskaper i hur det går för de här lagen i elitserien och har dessutom varit på några matcher. Självt har jag alltid varit tämligen ointresserad av ishockey och när jag inte kan ta ställning i lagfrågan vill de veta vilket lag mina barn och min man hejar på. De vill också veta vilka fritidsintressen jag har och vad det är för slags hus jag bor i. Efter att jag svarat på deras frågor lämnar de mig för att hinna vara utomhus en stund innan det ringer in till lektion. En flicka (som jag senare skulle lära känna som Amanda) sitter ensam vid ett bord bakom mig och hon ber mig flytta över till henne. Hon vill veta vilka TV-program jag föredrar, om jag brukar titta på "såpor". Hon vill också veta mina barns namn och vilka program de tittar på. När jag svarar på hennes frågor berättar hon lite om sig själv och sin familj. Hon berättar också att hon egentligen är ett år äldre än sina klasskamrater och att hon gått om ett skolar. När jag frågar hur det kommer sig att hon var ett skämt, lägger sin ena hand på min axel och säger att det var ett skämt. "Jag har inte gått om, jag ville bara veta om du gick på det."

Att svara på frågor präglade min första tid tillsammans med eleverna både i förskoleklassen och i femman. Det kom att handla mer om att jag skulle svara på frågor om vem jag var och vad jag tyckte och tänkte om olika saker, än om att jag ställde frågor till dem. Hur levde jag och i vilken slags familj? Var jag gift med den man jag levde med? Var den man jag var gift med pappa till alla mina barn? Referensramarna var långt ifrån "kärnfamiljen" och frågor om vilken bil jag hade, om mitt hem var en lägenhet eller ett hus, hade möjligen samma socioekonomiska baktanke som mina frågor till dem om hur de bodde. Vad var jag för sorts person, för sorts förälder i livet utanför skolan? Hur lojal var jag och med vem?

Det räckte inte att bedyra sin lojalitet. Detta var något som bevisades i handling. Dels handlade det om en utdragen process som byggde upp det som Åsa Aretun (kommande) beskriver som en social erfarenhet av antropologen. Denna, menar hon, växer fram i takt med att informanter inser att information inte förs vidare och att antropologen faktiskt inte ägerar som andra vuxna i skolan. I den process genom vilken jag kvalificerades för olika relationer hände det dock att elever ställde mig inför konkreta tester av mina lojaliteter och min pålitlighet. Annandas prövande ovan av huruvida jag trodde på det hon sa eller inte var bara den första i en rad tester som inrättades under hela fältarbetet. Låt mig beskriva ett betydligt mer kvalificerat lojalitetstest jag fick genomgå i femman.

Under en period ägnade eleverna i femman raster och obevakade lektionstillfällen till att göra något som de kallade för "Solen". "Solen" gick till så att en elev ritade en cirkel på armen på en annan elev. I cirkeln skrev man sedan in datumet för den dag i månaden som den elev som fick solen på sin arm var född. Från cirkeln ritades sedan så många strålar som det fanns bokstäver i namnet på den man var kär i. För att få den man älskar måste man sedan göra nya cirklar på armen på lika många personer som anges av ens födelse/edag. Jag, som är född den 14:e skulle alltså göra "Solen" på 14 andra för att min kärlekslycka skulle fulländas. När jag en dag kom ut från skolmatsalen stod där en grupp med fem flickor från klassen och viskade en bit ifrån Anders, en av lärarna på skolan.

Läraren Anders håller på att hjälpa elever i en lägre klass att ta ut sparkcyklar och lekredskap ur ett skjul. När flickorna får syn på mig kommer ett par av dem springande och drar mig in i den tisslande gruppen. Amanda förklarar för mig att jag måste följa med dem och att jag måste lova att vara tyst hela tiden. Jag vill veta vad de tänker göra och jag får till svar att de ska göra "Solen" på den manliga läraren. Hela gruppen, inklusive jag själv, går fram till honom. Flickorna formerar sig i en halvcirkel framför honom och deklarerar att de behöver prata med honom om en sak. Anders frågar vad de vill och två av flickorna ställer sig på varsin sida av honom. De förklarar "Solen" för honom och han säger att det är okej att göra en liten cirkel på hans arm. En av flickorna börjar göra en "sol" på hans arm. Hon vill veta vem han är kär i men han vill inte avslöja det för dem. Plötsligt är "Solen" färdig och flickorna får bråttom därifrån. Jag är lite sen i starten och när jag kommer till femmans del av skolgården möts jag av Amanda.

"Nu är du TYST!" väser hon genom mungipan samtidigt som hon ler mot mig.

Vi står nu på en del av skolgården som ligger lite högt belägen och nedanför ser vi Anders gå runt bland de mindre barnen. En flicka i förskoleklassen pekar på hans rygg och jag ser hur han ligger en hand på sin rygg och drar loss en papperslapp. Flickorna runt omkring mig fnittrar och rusar sin väg. Anders läser lappen och tittar upp mot den plats där jag står. Resolut börjar han gå mot mig. Jag känner att jag inte kan springa därifrån och beslutar mig för att stå kvar för att se vad som händer. När han slutligen kommer fram till mig, ser han anklagande på mig.

"Det här var inte kul", säger han och ger mig lappen som nu är hopvikt. "Du får förklara för tjejerna att man inte gör så här! Det här var inte roligt!"

"Jag ska framföra det", säger jag samtidigt som jag känner att allt plötsligt är fel. Jag finner mig indragen i något där jag förväntades agera lojalt med alla parter.

"Men gör inte för stor sak av det hela", fortsätter han och vänder tillbaka ner till de mindre barnen. Jag viker upp lappen i min hand och läser: "Vill du knulla med mig?" Situationen är både komisk och lite obehaglig. Jag uppfattar att Anders var osäker på om jag varit delaktig i komplotten mot honom eller inte och funderar ett ögonblick på att gå efter honom för att reda ut det hela. Jag bestämmer mig för att söka rätt på flickorna istället. De har tagit sin tillflykt in i skolan och upp till klassens kapprum där de sittat och tittat på medan läraren gav mig lappen. När jag kommer upp till dem vill de veta vad han sa till mig, vilket gör det lättare för mig att framföra det han bad mig att säga.

"Han sa att man inte gör så här och att han inte tyckte att det var kul!" säger jag.

"Det var ju inte direkt meningen att göra han glad heller", svarar Amanda och gruppen utbrister i skraut.

"Om vi skulle räna en bank så skulle du hänga med, va?" säger Iza och dunkar mig i ryggen.

"Visst", svarar jag ironiskt och försöker inte dölja att jag är lite sur. Flickorna applåderar.

Trots godkämmande applåder (eller var det så att de applåderade sig själva för att ha lyckats dra in mig i det här?) lämnade denna händelse eftersmak av att ha varit lite "färlig". Jag ställdes här inför att hantera både mina relationer till läraren och till eleverna samtidigt som de ställde mig som en buffertzonen mellan varandra. Jag var osäker på om läraren Anders trodde att jag varit delaktig i komplotten mot honom utan att ingripa och jag var osäker på om eleverna försatte mig i den här situationen för att ha roligt på min bekostnad eller för att testa min lojalitet. Här blev min position som en annan slags vuxen i skolan förvirrande, åtminstone för mig. Jag blev indragen både i elevernas hämnd på läraren och i lärarens reprimand till eleverna.

### "Kan du säga till fröken?" - att representera

Även om eleverna så småningom nästan helt slutade upp att vända sig till mig för att få hjälp när det uppstod konflikter eller oordning, blev jag ändå ibland betraktad som någon som kunde föra deras talan i olika sammanhang. Att vara "snäll", att överleva lojalitetstester som den med "Solen" och att svära, en handling som placerade mig som en norm- och regelbrytare, var säkerligen sådant som hjälpte mig bort från att bli definierad som en lärare. Istället för att ropa "Åsa såg till Kalle för han har gjort

det eller det", lät det allt oftare "Åsa såg till fröken...", vilket inte heller låg i linje med hur jag själv ville arbeta.

Att eleverna ibland antog att jag stod på deras sida var något som jag uppfattade hängde samman med att jag var en vuxen utan ansvar för att upprätthålla regler och ordning. Denna ansvarslöshet gjorde mig till en "snäll" person och satte mig i ett privilegierat förhållande i relation till eleverna jämfört med hur läraren ibland måste förhålla sig till dem. Min ansvarslösa position i fält tillät mig att dra mig undan och bara observera när det föll sig. Jag hade tid att reflektera över vad som hände, följa upp skenden på ett sätt som få elever eller lärare hade möjlighet att göra. Det som ändå är viktigt att hålla i minnet är att den möjlighet att framföra synpunkter eller kritik som jag ibland representerade för vissa elever, byggde på att jag faktiskt är vuxen och därigenom, till skillnad från eleverna, åtminstone hade en teoretisk möjlighet att använda mig av den auktoritet mitt vuxenskap var förknippat med.

Också lärare närdde ibland en förhoppning om att jag skulle kunna föra deras talan i olika frågor, men på en bredare arena i samhället. Agneta underströk utifrån detta flera gånger vikten av verklighetsnära forskning. Hon ville ofta skärpa min uppmärksamhet på sådant hon upplevde som brister eller missförhållanden i förutsättningarna för henne att göra ett bra arbete. Här anar jag det som etnologen Oscar Pripp beskriver som "den tredje närvarande" (1999:43f). Någonstans botten, eller via, frågeställaren finns en osynlig mottagare, eller frågeställare, till vilken informanten riktar sig i sina svar eller, som här, förmedlade erfarenheter. Frågan om representation kommer också in i detta. Som antropolog skulle jag i dessa situationer vara en kanal för att föra fram ett meddelande till en publik bortom intervju-situationen.

Som jag ser det är det egentligen helt rimligt att anta att den tredje närvarande måste finnas i en forskningsprocess då den i slutändan ska leda till ett forskningsresultat som ska förmedlas. Ur mitt perspektiv får i bästa fall de människor som är berörda av och ansvariga för verksamheten del av dessa resultat. De är mina egna "tredje närvarande". När också informanter talar till en tänkt publik, kompliceras detta av det jag varit inne på tidigare, att mitt projekt blev tolkat på en mängd olika sätt av informanterna. Det finns således en mängd möjliga publikkategorier. I det här avseendet fungerar jag, som ägare av mitt forskningsprojekt, som en vakt för vilken information som sipprar igenom och ges utrymme i mina forskningsresultat och vilken publikkategori som prioriteras. Här föreligger en situation där informanterna vill tala genom mig och jag vill tala genom dem.

Jag gjorde mitt yttersta för att vara en återvändsgränd för sådana "meddelanden", i förhållande till såväl lärare som elever. Min ambition att förstå de olika intressen och erfarenheter som kan finnas i en social situation blir svår att kombinera med en företräddfunktion, som i grund och

botten innebär ett moraliskt ställningstagande. Företrädamdet är också vanskligt genom att det riskerar att ha stöd enbart hos en begränsad del av informanterna som inbördes representerar en mängd olika särintressen (Hastrup & Elsas 1990).

Detta är dock långt ifrån en enkel fråga när man finner sig inblandad i människors vardag. Även om jag haft för avsikt att inte agera som representant för någon eller ingripa på annodan av elever eller lärare, kan jag samtidigt inte betrakta mig som moraliskt ansvarsbefriad i fält. I några sammanhang har jag ändå agerat när jag upplevt att någon varit illa. Jag kan inte heller påstå att jag varit "neutral" i alla lägen, att jag inte haft några särskilda lojaliteter i fält. Jag har i vissa sammanhang sympatiserat med vissa informanter, såväl lärare, elever som föräldrar, och reagerat negativt på andra, men jag har för det mesta inte gett uttryck för dessa upplevelser under fältarbetet. Att bedriva deltagande observation har således handlat mycket om att bli indragen i, och att hantera en mångfald etiska, moraliska och praktiska dilemman. Mina övergripande ambitioner har då varit att undvika att hamna i konflikter med informanter och att avstå från att ge uttryck för uppfattningar som skulle kunna styra såväl lärare som elever att anpassa sig till mina perspektiv på världen. Man skulle på så sätt kunna beskriva den deltagande observationen som det Fanny Ambjörnsson (2004) benämner en "inställsam" metod.

### "Säg inte till fröken" - Hemligheter

Viss information skulle jag alltså vidarebefordra, men annat skulle jag hålla för mig själv. Sakter har dryftats "utanför protokollet" eller "mellan oss", både i samtal med lärare, föräldrar och elever. Ibland fick jag ta del av elevens klagomål som rörde lärares beteenden och pedagogiska upplägg. Ibland berättade lärare mindre smickrande saker om elever, deras föräldrar, kollegor och skollledning. Vissa av de synpunkter som framfördes skulle jag vidarebefordra, andra skulle jag inte avslöja. Ibland uppmanades jag att handla i vissa frågor utan att avslöja på vems uppdrag. Utifrån min hållning att inte blanda mig i och på uppdrag springa mellan informanter, var detta något jag av princip inte gjorde. Det som är av intresse här handlar istället om hur jag invigdes i ett nätverk av hemligheter, skvaler och förtroenden.

Hemlighetsmakeri är en praktik som kan markera och skapa allianser och som samtidigt bryter andra band (Custerson 1998:80). Hemligheter framstår därför ofta som viktigare för dem som inte känner till dem än för dem som gör det (Ibid.:87). Att berätta en hemlighet kan alltså vara en markering av att berättaren är inkluderad i ett socialt sammanhang. Att bli anförtrodd en hemlighet kan vara ett mått på att vara accepterad. Detta sistnämnda har varit viktigt för mig samtidigt som min hållning varit att

inte vidarebefordra information. Jag har på så sätt ingått som en åhörare i olika nätverk av informationsreciproitet (jfr Heppenstall 1971:154f) även då jag utgjort en återvändsgränd i detta.

Huruvida jag invigts i förtroenden eller hemligheter har ibland varit ett mått för mig själv på hur deltagande jag har tillåtit vara. När Nina och fruktidspedagogen Rosie stängde in sig i ett bås efter en diskussion om mobbing i femman, eller Agneia, trots föräldrarnas medgivande att jag kunde vara med, inte talade om för mig när en viss elevs utvecklingssamtal skulle ske med hänvisning till att det var ett alltför känsligt samtal, var jag tvungen att se detta som informanternas markeringar av fältarbetets gränser.

Men hemligheter fungerar inte bara som markörer för att inkludera vissa individer och exkludera andra. Att berätta hemligheter är i sig handlingar som berättar om de sociala relationer och processer som pågår. Om jag försöker se till karaktären på det som ibland kommit att helligstämplas kan jag urskilja några hemlighetsgener. Den första genen är "skvaler" som placerar berättaren i en informerad, initierad position med möjlighet att inkludera eller exkludera andra från information. Samtidigt menar både elever och lärare att det är fullt att skvallra (jfr Norman 1991:139) och det sanktioneras negativt. På så sätt är skvaler hemligt, inte alltid främst med tanke på den information som förmedlas, utan för att det alls förekommer. Att prata illa om någon, att "snacka skit", är en form av skvaler. Det finns också hemligheter som förmedlas som förtroenden, information av mer personlig och känslig karaktär, som inte heller är avsedda att föras vidare. Vidarebefordran av den här sortens uppgifter uppfattas som ett djupare personligt svek. Slutligen har vi de berättelser om orättvisor eller missförhållanden som berättaren inte kan stå för av rädsla för sanktioner av olika slag. Genom dessa synliggörs makt-, status- och beroendeförhållanden mellan olika informanter.

Hemligheter har ibland inneburit bekräftelse på att jag "räknats" och, då jag belummit mig bland de exkluderade, utgjort problem eftersom jag uteslutits från information. Än inrikatere har det varit i de fall då jag belagts med munkavle. "Säg inte det här till x" eller "Lova att inte berätta det här för någon". Detta har varit problematiskt då hemlighetsmakeri, som nämnts ovan, i vissa fall varit uttryck för underordning och oro för att kritik ska skada den som uttalar den. Hemligheters innehåll är ofta, men inte alltid, intressant ur forskningssynpunkt.<sup>41</sup> Då jag ansett att något hemligt har varit intressant, har jag varit tvungen att närma mig hemligstämplade områden via omvägar, på andra sätt än genom att referera till vissa personers förtroenden.

<sup>41</sup> I skrivande stund, fyra år efter avslutat fältarbete, är jag inte ens säker på att det som uppfattades som hemligt då, skulle klassificeras som sådant idag. Jag väljer dock att försöka behandla dem som hemligheter.

## Intervjuer och "kompiskartor"

Deltagande observation är förvisso den metod som utgjort huvudinslaget i mitt fältarbete, men detta har kompletterats med andra, mer formella insatser i fält. Introduktionen av dessa metoder och tekniker i fältarbetet var också ett led i den process där mitt perspektiv på fältet smalnade av och tematiserades. Jag genomförde en rad intervjuer under den senare delen av fältarbetet och jag har ägnat en del tid åt att sätta mig in i material som fanns i verksamheten, som elevers skrivböcker eller utvärderingar av såväl skolmaten, hela skolans verksamhet som situationen i klassen.<sup>42</sup> Dessa kompletterande insatser har varit till hjälp för att pröva och utveckla teman jag identifierat under den deltagande observationen, men också det omvända förhållandet råder då jag upplevt att information från de mer formaliserade insatserna givit nya ingångar i det "observerade" materialet. Sådan som kommit upp i intervjuer har skärpt min uppmärksamhet i andra sammanhang och iakttagelser i en del av fältarbetet har bekräftats i en annan i något som skulle kunna beskrivas som en trianguleringsseffekt.

### Intervjuer

I slutet av fältarbetena i femman och på Juvelen gjorde jag intervjuer med elever. Det här var något som flera elever sade sig se fram emot redan efter min första presentation i femman. I intervjuerna fick jag tillfälle att sitta i lugn och ro med en eller ett par elev i taget. Jag kunde då ställa mer riktade frågor kring teman som jag ringat in under den deltagande observationen. Även om intervjuerna till viss del rörde sig kring några genomgående teman var de öppna till sin karaktär.

Själva intervjuarbetet omfattade ca 50 elevintervjuer och jag uppskattar att den genomsnittliga intervju längden i femman var ungefär 40 minuter per elev och ungefär 30 minuter per elev i forskoleklassen. Två intervjuer genomfördes med kompispar. Dessa intervjuer präglades av en dynamik som många av de enskilda intervjuerna saknade. Det var händelserika och innehållsrika intervjuer där samtalet i stora delar var en diskussion mellan eleverna om olika aspekter av de områden som berördes. Mayall (2000:123f) gör en liknande erfarenhet när hon intervjuar elever i väpnar. Den sociala kontexten blev stödande, den vuxna intervjuaren avdramatisc-

<sup>42</sup> Dessutom har jag genomfört ett fotodokumentationsprojekt tillsammans med elever från Juvelen. Detta material har jag lyft ut ur avhandlingen och kommer att redovisa i annan form.

rades och eleverna följde upp varandras diskussionstrådar, underströk poänger i det de sade, bekräftade erfarenheter och förde samtalet vidare.

För det mesta var intervjuersamtalen också i de intervjuer jag gjorde med en elev åt gången avspänt och "informellt", även om jag nu kommer att övergå till att skamfå denna bild. Intervjusituationen är nämligen en märklig, och ibland lite "märkvärdig" situation där detta att stå i fokus kunde uppfattas som såväl roligt som obehagligt. Det var en situation som vissa elever hade svårt att förhålla sig till. De gemensamma erfarenheter elever hade av intervjuer var inslag i ämnet svenska då de fick i läxa att göra en mindre intervju med någon familjemedlem. De formulerade frågor, genomförde intervjuerna och redovisade muntligt för klassen. De valde sina mammor eller pappor som intervjupersoner och deras egna frågor rörde älsklingsfärger och favoritmaträtter. I mina intervjuer var frågorna av en annan karaktär och framstod som lite oväntade. De berörde elevers erfarenheter av skolan och var ibland känsligare än frågor om favoritfärg och älsklingsmat. Jag upplevde ibland att jag i den här situationen förvandlades till en formell vuxenrepresentant som man kanske inte kunde säga allt till. Det fanns också några intervjuer som jag lämnade med en otillfredsställd känsla av att ha genomfört ett förhör. Gränsen mellan att samtala och att hålla ett "förhör" var ibland mycket tunn i den här formaliserade situationen. Detta uppstod oftast när intervjuer inte fungerade som dialog och när svaren blev korthuggna. Mina frågor blev då alltmer direkta och ibland väl så ledande. Ledande frågor kan dock vara motiverade och även i mer flytande intervjuersamtal fann jag ibland anledning att formulera ledande frågor för att klargöra något som eleven sagt. Flera gånger formulerade jag tolkningar av det som någon sagt tills det bekräftades att det var så han eller hon menade.

Trots att vi kände varandra ganska väl blev intervjuer i några fall ett bakslag där sådant jag noterat i mer informella sammanhang beskrevs på helt andra sätt i intervjun. Intervjuväret var som ett korrekt, offentligt uttalande. Dessa intervjuer blev inte de ideala, förtroendetfulla "back-stage"-samtalen utan "front-stage"-uttalanden för att använda mig av en goffmansk metafor. Intervjun blev ibland en situation där det gällde att leverera "rätt" svar, att inte säga saker som kunde få negativa konsekvenser för den som uttalade sig. I några intervjuer fördes försiktig kritik fram som inte kom till uttryck i vardagen, i andra var allt "bra" fast jag visste från min långa närvaro i klasserna att det fanns brännande samsalsämnen. Också här anade jag "den tredje närvarande" i kulisserna, denna gång i skepnad av läraren som skulle kunna nås av information som inte var avsedd för honom eller henne. Eleverna var för det mesta lojala med lärarna i intervjuerna, men hade mindre betänkligheter mot att ta upp problem med, eller åsikter om, andra elever. Ibland reproducerade elever lärarens hållning till

klasskamrater, ibland kommenterades klasskamrater med tydlig avståndare från olika positioner i den statushierarki som fanns i klassen.

De elever som bad om att få lyssna eller testa utrustningen innan intervjun startade fick göra det. Några elever var intresserade av att lyssna på inspelningen av den egna intervjun, men oftast ville de bara lyssna några minuter. Vid ett par tillfällen ville elever förgäves höra någon annans intervju eller frågade efter vad någon annan sagt.

Förutom en ständigt pågående dialog hade jag vid tre tillfällen samtal med Agneta under mer intervjuknande former. Liknande samtal hade jag med Nina två gånger och med den lärare juvelenlevorna fick i skolarbete vid ett tillfälle. De här samtalen hade en helt annan karaktär än de vardagliga samtalen. I dessa gavs, precis som i intervjuerna med eleverna, både personliga reflektioner och "officiella" förklaringar till varför vissa saker såg ut som de gjorde i verksamheten. Här fanns också känsligare berättelser om vissa elever eller om deras föräldrar.

## Kompiskartor

I samband med intervjuerna gjorde eleverna något jag kallar för "kompiskartor". I förskoleklassen blev dessa kompiskartor grafiska framställningar av vilka människor som var de viktigaste i tillvaron. Alla personer som ritades in på kartorna försågs med namn. Vänner, syskon och föräldrar fanns med på kartorna. På ett par kartor inkluderades också "fröken" och jag, "Asa", återfinns på en. En pojke i förskoleklassen tog kartuppgiften bokstavigt och gjorde en karta över var på skolgården de viktiga vännerna brukade befinnas sig.

Kartorna hade huvudsakligen två funktioner ur mitt perspektiv. De fungerade både som diskussionsunderlag i intervjuerna och illustrationer över de sociala relationer som eleverna ingick i. Under arbetet med dessa uppstod samtal kring status och grupperingar i klassen, om relationer till klasskamrater i och utanför skolan. Eleverna designade dessa kartor efter eget huvud och själva struktureringsarbetet kunde i vissa fall tillföra information om de relationer som ritades upp. Att en viss elev placerades i en viss position på kartan, att en och samma elev, eller vissa kategorier av elever, upprepade gånger gjordes bort, visade på olika grad av intresse hos eleverna för klasskamraterna eller förstärkte bilden av de statusrelationer som rådde i klassen. Genom dessa kartor fick jag underlag för en fördjupad förståelse för vilka statusförhållningar elever talade "inifrån" och hur vissa klasskamrater definierades, som problematiska.

## Utvecklingssamtal

Utvecklingssamtal är ett speciellt institutionellt arrangemang som jag kommer att beröra längre fram. Det kan vara på sin plats att här bara kort beskriva detta fenomen.

Ett av lärarens ansvarsområden är, enligt skolans styrdokument, att hålla utvecklingssamtal varje termin. Till skillnad från föräldramöten, som är stora sammankomster där verksamheten presenteras och diskuteras mer generellt med en föräldragrupp, är utvecklingssamtal ett samtal kring enskilda elever. De utgör tillfällen att stämna av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling (Skolverket 1998:18). Detta sker tillsammans med berörda föräldrar (eller en av dem) och ibland också eleven. Under utvecklingssamtal har alla parter möjlighet att ta upp angelägna frågor som rör eleven och skolsituationen.

Jag deltog i sådana samtal både i förskoleklassen och i femman. De genomfördes på olika sätt. I förskoleklassen var utvecklingssamtal i första hand riktat till föräldrarna och elevernas medverkan handlade om att de var med de första minuterna, men skickades ut när det blev dags att diskutera elevens situation. I samtalen med föräldrarna gick lärarna igenom hur de upplevde eleven och gick igenom en lista över färdigheter vad gällde "Språklig medvetenhet i förskolan"<sup>43</sup>, något som eleverna testats i.

I femman var det ett trepartssamtal där Nina, en förälder och eleven satt ner tillsammans. Inför varje utvecklingssamtal delade Nina ut frågeformulär till elever och föräldrar med frågor som kunde tjäna som diskussionsunderlag vid samtalen. Hon hade sparat alla dessa formulär och material som samlades kring varje elev från skolarbete till skolarbete. Hon hade en bananlåda med 27 platsappar där alla ifyllda formulär, målbeskrivningar man gjort i samband med utvecklingssamtalen och all annan korrespondens med föräldrar fanns sparat tillsammans med hennes egna och andra lärares anteckningar kring klassens elever. Jag fick under fältarbetet ta del av innehållet i merparten av dessa platsappar efter att ha fått tillstånd från elever, föräldrar och från Nina. Detta har varit ett värdefullt kompletterande material.

43 Här bedömdes förmågan att: lyssna koncentrerat till berättelser; förstå en instruktion; berättar spontant i en större eller mindre grupp; ha ett rimligt stort ordförråd; räkna ord i meningar; räkna, rym; stavelseläkar; lokalisera ljud i ord; uttala alla ljud

## Några ord om att göra fältarbete till text

Fältarbetet har varit en lång läroprocess där jag strävat efter att finna min plats i förskoleklassen och femman samtidigt som jag velat förstå deras vardag i allmänhet och vissa aspekter av den i synnerhet. Detta har varit en mycket viktig period i mitt liv som påverkat mig både professionellt och privat och dessutom, i vissa avseenden knutit samman dessa aspekter av mitt liv. Jag upplever exempelvis att jag fått ett annat perspektiv som förälder både i relation till mina barn och till de institutioner i vilka de har tillbringat sina dagar. Min förhoppning är att kunna förmedla det jag tycker är viktiga iakttagelser på ett sådant sätt att också andra kan lära något av detta.

Många av de etnografiska beskrivningar jag gör här var, då de utspelade sig, ganska vardagliga händelser som lärare och elever passerade genom. Hos mig blev de kvar och jag har haft förmånen att kunna betrakta och fundera kring detaljer i skeenden och möten mellan människor i skolan på ett sätt som inte de själva har. När jag sedan vrider och vänt på dessa och placerat dem i ett sammanhang av analytiska perspektiv och begrepp har de ofta trätt fram på nya sätt. Jag förväntar mig inte att alla håller med mig i de perspektiv jag anlägger på min empiri och det är möjligt att den skola jag malar upp kan upplättas som orättvist porträtterad. Jag kan själv serat på genom att jag valt att inte ägna särskilt mycket utrymme till den skolämnesanknutna verksamhet som pågår. I "verkligheten" fanns det mer att säga om många aspekter av skollivet. Men min uppgift, så som jag själv definierat den, handlar om att lyfta fram och problematisera processer i skolan som kanske inte alltid framträder tydligt i vardagen för dem som befinner sig mitt uppe i den. Det är min betraktelse av dessa processer jag nu erbjuder läsaren.