

Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat

Ann-Carita Evaldsson

Abstract: In this study data are drawn from ethnographic research combined with audio-recordings of everyday peer interactions in a multiethnic elementary school in Sweden. The analysis is based on longitudinal work among five preadolescent girls with low income and mixed ethnicities. Special attention is given to the social process (conflict talk, accounts, insults, threats, forms of membership categorization-work) of social exclusion in a girl group. The analysis combines ethnography with examination of talk-in-interaction (CA) and ethnomethodological concerns for membership categorizations (MCA). As will be demonstrated the targeted girl was affiliated with multiple negative categorizations such as "bad friend", "bad girl", "friendless", "insane" and "bullied", and eventually socially excluded from the girl-group. In constructing such categorizations the girls' engaged in relational talk in which they deployed diverse forms of judgmental work (complaints, accusations, justifications, insults, recycling, accounts, negative person descriptions). As a result, the girls arranged social relations of power, indexed social identities, policed gender-deviant behaviours and justified social exclusion. Overall the analysis provides a critical perspective on peer victimization that accounts for the complexities, dynamics and contradictions inherent in girl-bullying and feminine morality.

Keywords: Girl-bullying, gender, norms-in-being, peer culture, ethnography, talk-in-interaction, membership categorization analysis

Ann-Carita Evaldsson, Professor in Education, Department of Education, Uppsala University.

Inledning

I den grupp av fem flickor som jag i den här artikeln valt att studera blir en av flickorna utsatt för vad man inom mobbningsforskning beskriver som verbal mobbning eller indirekta aggressioner (se t ex Crick et al., 1999; Owens, Shute, & Slee, 2000). I gruppen förekommer dagligen konflikter, förolämpningar och namngivning, vilka trappas upp över tid med den konsekvensen att en flicka utesluts från gruppen. Istället för att på förhand utgå från att kommunikativa praktiker som förolämpningar, namngivning, social uteslutning, verbala hot, etc. entydigt kan definieras som verbal mobbning har jag valt att uppmärksamma den betydelse som nämnda aktiviteter har för deltagarna själva. Jag är alltså inte primärt ute efter att kartlägga förekomsten av mobbning bland eleverna på skolan eller att granska skolans mobbningsprogram och bedöma effekterna av dessa (se Evaldsson & Nilholm,

2009, för en diskussion om evidensbaserad mobbningsforskning). Istället argumenterar jag för betydelsen av att förstå barns samspel med kamrater på dess egna villkor (se t.ex. Corsaro, 2005; Kyratzis, 2004 för en översikt).

Ett övergripande syfte med min artikel är att lyfta fram vikten av att anlägga ett *deltagarperspektiv* inom mobbningsforskning vilket i sammanhanget innebär att jag försöker närma mig *barns perspektiv på sociala processer och normerande praktiker i kamratgrupper*. Mer specifikt betyder det att jag i detalj studerar de komplexa betydelser som barns och ungas vardagliga kommunikativa praktiker har för deltagarna (här barnen) själva (se Goodwin 1990, 2002, 2006; Goodwin & Kyratzis, 2007; Evaldsson, 2002, 2005, 2007). Som jag kommer att visa har aktiviteter som skvaller, förölmäpningar, namngivning, ryktesspridning och social uteslutning multipla (och lokalt relevanta) funktioner för de flickor, vilka dagligen deltar i de nämnda aktiviteterna. Som kommer att framgå har dessa aktiviteter en central betydelse för hur flickorna organiserar kamratgruppen och som en del av det visar upp hur man bör bete sig samt sanktionerar avvikande beteenden (se också Evaldsson, 2002; 2005, 2007).

Ett sätt att synliggöra de normer som gäller i ett visst sammanhang är att som forskare studera hur deltagarna själva sanktionerar egna och andras beteenden i vardagliga aktiviteter, utifrån analyser av hur samspelet organiseras (Evaldsson, 2007; Goodwin, 1990; 2002, Tholander, 2002). De normer som gäller i ett viss social grupp eller socialt sammanhang blir alltså först tydliga när någon avviker från det förväntade beteendet (Bergmann, 1998; Goffman, 1971; Jayyusi, 1991). Vidare säger ett avvikande beteenden inte bara något om vilka normer som gäller utan också något om personens moraliska status i gruppen (Goffman, 1971: 96). Mot bakgrund av ovanstående resonemang kommer jag i den här artikeln att problematisera allmänt utbredda antaganden inom mobbningsforskning om att aktiviteter som förölmäpningar, ryktesspridning, skvaller, namngivning, uteslutningar, hot, etc., på förhand går att bedöma och tillskriva en närmast inneboende (företträdesvis negativ) innebörd.

Forskning om mobbning – en kortfattad resumé

Enligt gängse mobbningsdefinition omfattar mobbning en maktobalans mellan förövare och offer, vilken utsätts för avsiktliga och upprepade aggressiva verbala (retningar, förlöjligande, förölmäpningar, hot, miner, ryktesspridning, utfrysning, etc.) eller fysiska våldshandlingar (slag, knuffar, sparkar, etc.) (Olweus 1993; Rigby, 2004; Salmivalli et al. 2001). Orsaken till mobbning förläggs till enskilda individer, deras dispositioner och uppväxtvillkor. Forskning om mobbning har pågått sedan 1970-talet och genomsyras av ett individualistiskt synsätt, med Olweus som förgrundsgestalt (se Rigby 2004 för en internationell översikt; se också Eriksson, Lindberg, Flygare & Dane-

back, 2001 för en svensk översikt). Forskning om skolmobbing är med några få undantag baserad på storskaliga enkätstudier (i form av självskattning, kamratnominering och sociometrisk test). Syftet har varit att kartlägga mobbingens utbredning och uppkomst utifrån egenskaper hos förövare och offer, och att utvärdera mobbningsprogram. De kunskaper som finns om mobbing grundas alltså främst på hur enskilda elever svarar på enkätfrågor om mobbing, vilka i sin tur baseras på av forskare stipulerade definitioner av vad som utgör olika former av mobbing.

Resultaten från enkätstudierna visar att verbal mobbing är betydligt vanligare än fysiska övergrepp bland elever i skolsammanhang (se bl.a. rapport från Börnerådet, 2008). Den bild som tonar fram är att pojkar och flickor utsätts för olika former av mobbing och har skilda mobbningsbeteenden (Björkqvist, 1994; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Salmivalli et al, 1996). Ett genomgående fynd är att pojkar oftast initierar mobbing och att flickor mer ofta utsätts för verbala övergrepp från pojkar (ibid; Olweus, 1978; Eliasson, 2006; Rigby, 2004). Pojkar som mobbar och blir mobbade har låg status medan flickor som mobbar ofta har hög status (Salmivalli et al, 1996). Den här forskningen ger dock inga förklaringar till de fenomen som kartlagts. Vi vet alltså inte varför flickor använder mer subtila former av mobbing än pojkar, eller varför flickor som mobbar har hög status. Vi vet inte heller hur mobbningen organiseras i skolvardagen eller vilka betydelser den har för eleverna själva.

Trots att gängse mobbningsdefinition utgår från att mobbing utvecklas i socialt samspel över tid är den inte baserad på kunskaper om hur elever och även lärare interagerar i skolvardagen (för en kritik se Eliasson, 2006; Evaldsson, 2007; Evaldsson & Karlsson, 2009; Eder, 1995; Goodwin, 2002, 2006; Owens et al 2001; Pelligrini, 1998; Wrethander Bliding, 2007). Gängse mobbningsdefinitionen kan således sägas vara en diskursiv konstruktion, vilken har haft och har ett minst sagt omfattande tolkningsföreträde framförallt inom psykologisk och pedagogisk forskning. En annan begränsning i den nuvarande mobbningsforskningen är konstruktionen av kön. Den diskursiva konstruktion av kön som reproduceras inom flera mobbningsstudier är baserad på fördefinierade och stereotypa uppfattningar om att flickor och pojkar har diametralt motsatta, närmast naturliga, egenskaper (se bl a Salmivalli, et al, 1996). Pojkar som grupp antas använda direkta former av mobbing, som hot och förolämpningar, och mer fysiska aggressioner, som slag, knuffar och sparkar (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988; Björkqvist, 1994; Olweus, 1993). Flickor å andra sidan antas ägna sig åt indirekta former som skvaller, ryktesspridning, förtal och uteslutning, och tillskrivs som en följd andra former av mobbningsbeteenden, som verbal mobbing och indirekta aggressioner (se Owens, Shute, & Slee, 2000 för en kritisk genomgång). Det dröjde dessutom länge innan man överhuvudtaget uppmärksammade att flickor mobbade varandra. Den osynliga normen inom mobbningsforskning var un-

der lång tid att mobbaren var en pojke med aggressiva fysiska beteenden (Olweus, 1978). En kritik som idag riktas mot mobbningsforskning är att pojkar och flickor som inte motsvarar bilden av hur gruppen pojkar och flickor idealt förväntas vara inte uppmärksammas eller definieras som avvikande (se Evaldsson, 2007; Goodwin, 2006; Rigby, 2004 för en kritik). Det finns alltså ett behov av studier som i detalj fokuserar sociala processer och normerande praktiker i kamratgrupper i relation till sociala kategorier som genus, etnicitet, klass, ålder och till skolans organisation.

Mobbning som socialt samspel - Kommunikativa praktiker i kamratgrupper

Etnografiska studier med fokus på sociala och kulturella processer i kamratgrupper erbjuder, som jag kommer att visa ett alternativ till det fokus på individen, aggressioner och sanktioner, som dominerar inom traditionell mobbningsforskning. Det innebär samtidigt en strävan bort från stereotypa uppfattningar om pojkars och flickors mobbningsbeteende, och på förhand bestämda definitioner av vad mobbning är. Forskning baserad på etnografiska analyser av kommunikativa praktiker i flickgrupper i olika sociala och kulturella sammanhang visar t ex att flickor inte enbart etablerar intima relationer, är omhändertagande och konfliktundvikande (se Goodwin, 2006; Kyrtzis, 2004, för en översikt). Den forskare som haft och har störst betydelse för utvecklingen av forskning om yngre skolbarns kamratgruppsinteraktion är M. H. Goodwin (1990, 1998, 2006). Hon har under de senaste trettio åren genomfört ett flertal longitudinella studier med fokus på flickor med minoritets- och arbetarklassbakgrund. Hennes etnografiska analyser av flickors vardagliga samspel visar på subtila processer för hur flickor i olika etniska grupper *etablerar moraliska ordningar* och *gör kön i situerade aktiviteter* (ibid. 1990, 2006). Hon visar bl.a. hur flickor med afro-amerikansk bakgrund etablerar sociala hierarkier och stärker relationer av ”två-mot-en” genom att omtala icke-närvarande flickor i komplexa skvallerdispyter, ofta med allvarliga följder för den som blir drabbad (Goodwin, 1990). Medan hon fann att flickor, ur vit amerikansk övre medelklassbakgrund, använde subtila kroppsuttryck, nedsättande kommentarer, och förolämpningar, vilka ofta anspelade på materiella tillgångar, för att utesluta en flicka i gruppen (Goodwin, 2002, 2006). Andra forskare visar också hur flickor i vardagliga kommunikativa aktiviteter utövar makt och sanktionera avvikande beteende, vilket ofta leder till social uteslutning (se Eder, 1995; Eliasson, 2006; 2007, Evaldsson, 2007; Sheldon, 1992; Wrethander Bliding, 2007).

Etnografiska analyser av yngre pojkars vardagliga samspel understryker att inte bara flickor ägnar sig åt verbala aktiviteter som skvaller, ryktesspridning och nedsättande kommentarer (se t ex Danby & Baker, 1998; Eder, 1995; Evaldsson, 2002, 2005). Evaldsson (2002) visar t.ex. hur en grupp

pojkar från familjer med lägre arbetarklassbakgrund, genom att berätta vad andra barn sagt och gjort, *vet du vad han/hon gjort och sagt* stärkte relationerna i gruppen. Samtidigt sanktionerades pojkarna avvikande maskulina beteenden, som *rädsla, fysisk svaghet, emotionell utsatthet och feghet*, delvis med förödande effekter för den som blev utsatt. I en annan studie visar Evaldsson hur en grupp pojkar i 7-9 års ålders med etniskt heterogena bakgrunder, ägnar sig åt att skämtsamt förolämpa varandra (Evaldsson, 2005). Förolämpningarna anspelade på områden som var känsliga för pojkarna som *kunskaper i svenska, materiella tillgångar och etnisk bakgrund*. Genom att ge igen och samtidigt undvika att ta förolämpningarna på allvar undvek pojkarna att bli utpekade som personer. Ett flertal studier pekar också på att såväl yngre som äldre pojkar tränas i att ge igen på ett skämtsamt sätt när de förolämpas, vilket gäller både rasistiska och sexuella anspelningar (se också Eder, 1995; Eliasson, 2006; Jonsson, 2007; Rampton, 1995).

Sammantaget pekar etnografiska analyser av flickors och pojkars samspel på att de aktiviteter, som omfattas av begreppet verbal mobbning har multipla funktioner. Verbal mobbning är inte heller en särskild form av social handling som är skild från andra vardagliga sociala aktiviteter: vilket min analys av flickornas vardagliga samspel också visar.

Etnografiska analyser av verbal mobbning i en flickgrupp

De inspelningar som jag analyserar i den här artikeln samlades in som del av ett längre fältarbete under 1,5 år i olika kamratgrupper på mellanstadiet i en mångkulturell svensk skola där flertalet av familjerna var låginkomsttagare. Fältarbetet kombinerades med fortlöpande inspelningar i fyra olika kamratgrupper bestående av företrädesvis flickor (20 timmar video och 200 timmar audio). Många av flickorna på mellanstadiet ägnade sig åt olika bollspel, där fysisk skicklighet, tävling och konkurrens premierades (Evaldsson, 2004). Andra flickor, som den flickgrupp vars samspel jag kommer att analysera, ägnade sig mest åt att tala om relationer; 'vem som sagt vad till vem, vem som umgicks med vem, vem som inte gick att vara med', etc (Evaldsson, 2007). Genom att jag under en längre tid fanns på de platser som flickorna vistades på under rasterna fick jag tillträde till och, med video- och bandspelare kunde dokumentera deras samspel. De inspelningar som används i artikeln är från en period av 6 månader då jag hängde runt med de fem flickorna och spelade in deras vardagliga aktiviteter. Anledningen till att jag valt att analysera just de här flickornas samspel är att jag under en lång period dokumenterade hur konflikterna i gruppen trappades upp och omvandlades till förolämpningar, namngivning och hot, vilket slutligen ledde till att en flicka uteslöts ur gruppen. Det faktum att fyra av de fem flickor, som vi möter i exemplen, ägnar sig åt kommunikativa aktiviteter, som kan definieras som verbal mobbning, gör det också möjligt att i detalj visa på de komplexa betydelse-

ser som dessa aktiviteter har för barnen själva. Det finns idag få studier baserade på longitudinella inspelningar av hur flickors deltagande i kommunikativa praktiker som dessa organiseras och förändras över tid (se Evaldsson, 2002, 2007; Goodwin, 2002, 2006).

Under ett skolår dokumenterade jag med hjälp av video och bandspelare det vardagliga samspelet bland de fem flickorna Nahrin, Jacky, Leena, Elisa och Zaida. Flickorna är 11-12 år och går i samma femteklass, vilken i övrigt består av tjugo pojkar. Leena beskriver klassen så här: "vi är bara fem flickor i klassen så vi måste hålla ihop". Den betydelse som Leena tillskriver skolklassens organisation såväl som genus visar att dessa båda har betydelse för hur eleverna organiserar sina relationer under skoltid. Att flickorna har olika etniska bakgrunder (Nahrin (finsk-kurdisk), Jacky (svensk), Leena (svensk-finsk), Elisa (bosnisk), Zaida (romani)) visade sig dock ha en mer underordnad roll i kamratgruppen. Däremot har det betydelse att fyra av flickorna Nahrin, Jacky, Leena, Elisa bor i samma bostadsområde, går i samma skolklass och umgås dagligen med varandra både i och utanför skolan. Den femte flickan, Zaida, som nyligen kommit till Sverige från Serbien har en mer perifer position i gruppen. Under de sex månader som jag dagligen hängde runt med flickorna och spelade in deras samspel var två av flickorna, Leena och Elisa, konstant i konflikt med varandra. Den serie av exempel som jag valt att analysera visar hur konflikten mellan de två flickorna gradvis trappas upp och omvandlas till s.k. verbal mobbning, dvs. förolämpningar, namngivning, hot och uteslutning. Som en följd lämnar Leena till slut gruppen (se också Evaldsson, 2007, Evaldsson & Karlsson, 2009). Innan jag övergår till att i detalj analysera hur flickornas samspel organiseras och förändras över tid presenterar jag kortfattat hur jag med hjälp av etnografi i kombination med samtalsanalys försöker närma mig deltagarnas, här barnens, perspektiv.

Metodologisk ansats – Etnografi i kombination med samtalsanalys

I linje med tidigare forskning med fokus på barns kommunikativa praktiker och deltagande i kamratgrupper använder jag i min studie etnografi i kombination med samtalsanalys (se Goodwin, 1990, 2006). Att använda etnografi i kombination med audio- och/eller videoinspelningar är i sammanhanget viktigt för att kunna förankra analysen i hur *barnen själva organiserar sitt sociala liv*. Etnografiska analyser skiljer sig från exempelvis enkät- eller intervjustudier vilka snarare uppmärksammar *förekomsten av vissa på förhand definierade fenomen* eller *hur de för en forskare beskriver att de uppfattar det sociala livet*. Etnografi i kombination med samtalsanalys erbjuder som jag kommer att visa en metodologisk ansats som gör det möjligt att undersöka den betydelse som kommunikativa aktiviteter, här: skvaller, förolämp-

ningar, etc., har för deltagarna själva i pågående vardagligt samspel. Med ett deltagarperspektiv avses i sammanhanget att forskaren strävar efter att så långt det är möjligt visa att deltagarna i sina kommunikativa aktiviteter är orienterade mot just den beskrivning eller tolkning som forskaren för fram. Det betyder också att man som forskare strävar efter att sätta parentes om på förhand givna definitioner, för att på så sätt också kunna utmana förutfattade meningar om aktivitetens innebörder.

Ett utmärkande drag inom samtalsanalys – omfattande konversationsanalys och etnometodologi samt Goffmans mikrosociologi – är att man strävar efter att förstå sociala fenomen inifrån en praktik. Om t.ex. ett yttrande som "har du varit på Beltan sjukhuset" (se Ex. 2a rad 1) är en fråga, en förölmäpnung eller ett potentiellt skämt beror på den respons som deltagarna uppvisar i efterföljande turer. Som kommer att framgå analyserar deltagarna fortlöpande varandras bidrag i relation till en samspeleskontext. Genom att respondera på varandras bidrag med skratt, röstkvalitet, kontrasterande beskrivningar, omformuleringar, ifrågasättande, tredje persons vittnesmål, etc. positioner sig också flickorna i relation till varandra och organiserar på så vis sitt deltagande (Goffman, 1981; se Evaldsson, 2002, 2008; Goodwin, 1990, 2006).

Parallellt beskriver flickorna egna och andras aktiviteter mitt i det pågående samspelet (Sacks 1972; 1992; se Antaki & Widdicombe, 1998). Ett yttrande som "har du varit på Beltan sjukhuset" (se Ex. 2a rad 1) innebär t.ex. att Leena som yttrandet riktas mot, tillskrivs aktiviteten "att ha varit inlagd på ett mentalsjukhus". Enligt Sacks (1972) konstitueras deltagarkategoriseringar av specifika sociala handlingar eller aktiviteter (i.e. kategoribundna aktiviteter) och egenskaper (i.e. naturbundna predikat). Beskrivningarna är i sin tur knutna till vissa rättigheter och skyldigheter, vilket betyder att deltagarna kan ställas till svars för sina handlingar (Jayyussi, 1991). Beskrivningar och deltagarkategoriseringar är effektiva för att exempelvis hävda en åsikt, och beskriva och sanktionera oacceptabla beteenden. Leena som i exempel 2a beskrivs "att ha varit inlagd på mentalsjukhus" blir av de andra flickorna under samtalet kategoriserad som "psycho", *dålig kompis* och *dålig flicka*, samt slutligen som "mobbad" och "utan kompisar". Även om flickorna inte själva använder alla de sociala kategorier som nämns som t.ex. *flicka*, *kille*, *bra/dålig kompis*, etc. går det som forskare att tolka deltagarnas handlingar och beskrivningar som att de fortlöpande tillskriver varandra dessa identiteter (Evaldsson, 2007; Stokoe & Smithson, 2001). Till exempel visar feministisk orienterad konversationsanalys på betydelsen av att använda feministisk teori för att kunna göra *analytiska kommentarer* av hur deltagarna gör kön i rutinaktiviteter (Stokoe & Smithson, 2001). Etnografisk kännedom om det sociala och institutionella sammanhang där flickornas samspel utspelar sig gör det även möjligt att kontextualisera och tolka de sociala och kulturella villkor som utgör en del av barns vardagliga samspel. Exempelvis har

som redan framgått skolklassens organisation och hur flickorna organiserar kamratgruppen utifrån kön betydelse för hur deras relationer formas i kamratgruppen. Att anlägga ett feministiskt perspektiv på hur deltagare i samtal ”gör kön” innebär att jag frångår mer strikta principer inom konversationsanalys om att enbart förankra samtalsanalysen i isolerade samtalsexcerpter och att till varje pris undvika samhällsvetenskapliga teorier (Schegloff, 1997). Det gäller framförallt hur jag tolkar aktiviteter som flickorna definierar som avvikande (som ”ljuga”, ”ha problem”, ”utnyttja andra”, ”inga kompisar”, ”vara mobbad”) vilka jag menar aktualiserar hur sociala kategorier som *dålig kompis* och *dålig flicka* konstrueras i flickornas samspel. För att markera att deltagarna inte själva använder dessa kategorier använder jag *kursivstil* i analysen. Det faktum att analysen baseras på utdrag från flickornas samtal, vilka markeras med citattecken, i.e. ”psycho”, gör det samtidigt möjligt för läsaren att utmana mina tolkningar. Det bandinspelade materialet har transkriberats enligt en förenklad version av de konventioner som används inom konversationsanalys (CA) och tar framförallt fasta på deltagarnas verbala bidrag.

Att initiera informella kamratstödssamtal

Mitt första utdrag är hämtat från höstterminens slut². De två flickorna Elisa och Leena var under denna period ständigt i konflikt med varandra. Strax för nedanstående exempel har de två flickorna anklagat varandra *för att ljuga, ställa till bråk och utnyttja andra*. De två andra flickorna, Jacky och Nahrin, har intagit en mer neutral roll. I början av utdraget nedan presenterar sig en av dem, Jacky, som ”kompisrådgivare” (Ex. 1 rad 2). Jacky använder sig därmed av en på skolan vanlig genre för att lösa problem och konflikter bland elever i kamratgrupper. Inspelningen av flickornas samspel är från en lunchrast då flickorna gömde sig inomhus i anslutning till matsalen.

Excerpt 1

01 Jacky Aså ja (.) ja å Nahrin ska va såna här
02 ”kompisrådgivare” ↑NU:

² Det transkriptionssystem som används är en förenklad variant av det system som används inom konversationsanalys. Följande transkriptionsymboler används: . fallande intonation, ? stigande intonation, , upprepningsintonation, ve- abrupt avbrott, ja:: förlängning av vokalljud, utnyttja tal med stark betoning, JA yttrande med förhöjd röst, hh skrat, [] samtidigt eller överlappande tal, (.) mikropaus, (paus) längre paus, ↑↓ stigande and fallande intonation, () ohörbart tal, ((öppnar dörren)) beskrivning av icke-verbal aktivitet. Alla namn på personer är fiktiva.

03 Elisa ↑NÄ:: [nej
 05 Leena [↑Nej::
 06 Jacky ↑Nu ska vi prata om Elisas problem
 08 Elisa ↑Nej nej nej
 09 Jacky ↑Elisa har problem för när hon e me Leena så
 10 försöker hon va jättebra men sen när Nahrin
 11 blir osams me Leena så kommer Elisa till oss å
 12 då e vi me Elisa (.) å ↑Leena när du e- vi e me
 13 henne då utnyttjar hon Zaida o e me henne. ↑å
 14 då e hon inte längre me henne bara när vi har
 15 grupper (.) ↑när ni två e sams då kommer ni ba
 16 så här (.) "o hon gjorde de o hon gjorde de"
 17 bara för att ni [vill att vi ska va-
 18 Leena [↑JA:: utnyttjar inte
 19 Zaida=
 20 Jacky =Ni vill att vi ska va på nåns sida men vi e
 21 inte på nåns sida vi e [på varandras sida
 22 Leena [↑NÄ:: ja utnyttjar inte nån för
 23 egentligen när ja kommer på morgonen så sager
 24 ja till Zaida "kom Zaida" eller hur? Inte sant?
 25 Zaida °ja°
 25 Leena Ja där ser ni! ja utnyttjar inte henne [ja
 26 utnyttjar inte

I Jackys beskrivning av Elisäs problem (rad 9) kontrasteras de två flickorna, Leena och Elisa, mot varandra. Elisa beskrivs som att hon "försöker va jättebra" (rad 10) medan Leena framställs som att "då utnyttjar hon Zaida" (rad 13). Jackys kontrasterande beskrivningen av de två flickorna innebär att svaret för flickornas relationsproblem förläggs enbart till Leena. Leena framställs som en *dålig kompis*, och som en person som skapar problem, byter kompisar efter behov, försöker vinna över andra på sin sida och utnyttjar andra. När Jacky omtalar Leena i tredje person som "hon" i rad 13-14 och använder pluralformen "ni" (rad 15, 17, 20) i sin beskrivning av Leenas och Elisäs relation tar hon både avstånd från Leenas sätt att vara, och Leenas och Elisäs relation. Leenas och Elisäs relation kontrasteras även mot hennes och Nahrins relation genom att Jacky använder ett exkluderande "vi" (rad 12, 14, 17). Hon lyckas därmed undvika att hon och Nahrin framstår som *dåliga kompisar*, vilket är den identitet som Leena tillskrivs (Evaldsson, 2002). Jackys beskrivning av Elisäs och Leenas relation som konfliktfylld innebär att Jacky och Nahrin indirekt tillskrivs en positiv identitet som *intima vänner*, vars vänskap bygger på ett intimt och nära samarbete (Nilan, 1991). Leena protesterar som framgår mot de andra flickornas beskrivning. Först förnekar hon att hon "utnyttjar andra" (rad 22). Hon förändrar ordvalet till från

”utnyttjar” till ”kom” i sin beskrivning av sin relation till Zaida (rad 24). Vidare använder Leena sig av Zaidas närvaro för att rättfärdiga sin beskrivning av sig själv som en *god kompis* och utmana de andras beskrivning av henne som en *dålig kompis* (rad 24-26).

Den kamratrådgivning och medling som Jacky iscensätter leder som framgår långtifrån till att de två flickorna Leena och Elisa lyckas lösa sin konflikt utan befäster också sociala hierarkier inom flickgruppen. Jackys beskrivning av flickornas problem, vilket medling med nödvändighet omfattar, innebär att Leena pekas ut som problem. Jacky positionerar sig som en auktoritet och som en person som *vet det rätta sättet att bete sig på* (rad 1-2, 6, 9-17, 20-21) (se även Nilan, 1991). Flickorna framstår alltså trots sin goda vilja som långtifrån stereotypen av *duktiga flickor* som löser sociala problem, tar hand om varandra, skapar jämlika och nära relationer (Gilligan, Lyons, & Hanmer 1990). Intressant i sammanhanget är att Leena inte heller framstår som ett hjälplöst offer. Leena förkastar upprepade gånger de andra flickornas negativa beskrivning av henne. Hon tar bland annat hjälp av Zaida, som har en mycket perifer position i gruppen, för att bekräfta trovärdigheten i sina påståenden. Som kommer att framgå i den fortsatta analysen innebär Leenas upprepade motstånd mot de andras beskrivningar inte att hon lyckas förändra hur de andra flickorna ser på henne. Istället intar Leena över tid en alltmer marginaliserade position i flickgruppen.

Att iscensätta och uppgradera negativa personbeskrivningar

Den följande serien av exempel är från inspelningar gjorda på våren 3 månader senare, när flickorna närmar sig slutet av femteklass. Vid den här tidpunkten har konflikten mellan Elisa och Leena trappats upp och involverar nu alla flickorna i gruppen. Utdraget nedan har sin upprinnelse i en konflikt, mellan Leena och de andra flickorna, vilken utspelade sig under en klassfest dagen. I början av utdraget iscensätter Nahrin en fiktiv förolämpningshistoria i vilken Leena till en början skämtsamt beskrivs som *mentalt störd* (Excerpt 2a; rad 01). Flickornas samspel utspelar sig i ett separat klassrum under lektionstid.

Excerpt 2a

- 01 Nahrin Har du varit i "Beltan" sjukhuset
02 Elisa A de va ingen konstig fråga hi hi hi
03 Leena Ja de har ja
04 Nahrin Ä de har hon hi hi
05 Elisa Hi hi hi sa dom där du ska komma om två
06 dar och ligga där sexti
07 Nahrin Nå hon ska komma där ida förstår du
08 Jacky Ah ha hon ska ligga där-

09 Leena Ja de ska ja förstår du
 10 Elisa Å ligga där i tusen år till du dör så du
 11 hinner inte bli bättre
 12 Leena jo
 13 Nahrin Nä:: de gör du inte
 14 Leena Ni vet inget om mig så håll käften
 15 Nahrin Jo de vet vi att du e ett sånt här sär-
 16 skit- psyk-
 17 Elisa Vi vet allt om dig du gillar att ljuga du
 18 e psyko du e:: (.) ja va vet vi mer om
 19 henne att hon e ute efter killar ger
 20 pengar till killar
 21 Jacky Istället för oss

Nahrins fråga "har du varit i Beltansjukhuset" på rad 1 är långtifrån neutral då det finns mer neutrala ord som mentalsjukhus. Frågan uppfattas inte heller av de andra tre flickorna som allvarligt menad, vilket markeras av att de skrattar (rad 2, 4, 5). Att Leena tar frågan på allvar "ja det har jag" (rad 3), gör att Leena inte bara framstår som en person som är *mentalsjuk* utan också som en som *inte förstår skämt*, och som de andra flickorna därmed kan skratta åt. Att alla de andra flickorna skrattar åt Lena befäster relationen av tre-mot-en. Elisa utvecklar med hjälp av de andra en hypotetisk förolämpningsberättelse där Leenas vistelse på mentalsjukhuset beskrivs som långvarig, "I tusen år till du dör så du hinner inte bli bättre" (rad 10-11). Den överdrift som ryms i Elisars fiktiva berättelse innebär en uppgradering av Leenas identitet som *mentalsjuk*. Att använda ord som "tusen år", jämt, alltid, etc. är ett retoriskt medel, som inom konversations analys kallas för *extrem fall* (eng. extreme cases, se Pomerantz, 1986). Det betonar att de identiteter som beskrivs är långvariga, och närmast kan ses som beständiga och permanenta.

Lena reagerar med att ifrågasätta de andras beskrivning av henne som *mentalsjuk*, "Ni vet inget om mig så håll käften" (rad 14). Genom att Lena använder pronomet "ni" tillsammans med den kognitiva kategorin "vet inget" ifrågasätter hon de andra flickornas kompetens. Dessutom framställer hon sig själv som en person som *vet bättre än de andra*. På så vis befäster Leena också de andras pakt gentemot henne. Leenas mot-anklagelse leder till en upptrappning av de andras förolämpningar. Nahrin och Elisa, tar var och en efter varandra fasta på Leenas formulering "ni vet inget", vilken vänds till sin motsats, "Vi vet allt om dig" (rad 17). Elisa listar därefter en serie av negativa egenskaper som porträtterar Leena som en person som "tycker om att ljuga", "e ett psycho", "springer efter pojkar" och "ger pengar till andra" (rad 17-20). Uppräkningen befäster Leenas moraliska status i gruppen som *avvikande*. Genom att Leena som person kopplas till en serie negativa egen-

skaper, vika delvis har förankring i den händelse som utspelades dagen innan på klassfesten, förstärks hennes identitet inte bara som *dålig kompis* utan också som *dålig flicka* och närmast *mentalt störd*. Det förklarar i sin tur varför Leena betar sig på ett avvikande och onormalt sätt (Sacks, 1992). Genom att Nahrin och Elisa använder pronomenet ”du” och ”dig” knyts Leena till det beskrivna negativa beteendet (Goodwin, 1990: 150). Samtidigt som de andra - Jacky, Nahrin, Elisa – på så vis kan ta avstånd från beteendet ifråga. Som en följd etableras en deltagarkonfiguration av tre-mot-en med den effekten att Leenas marginaliserade position i gruppen börjar cementeras.

Att befästa en negativ social identitet som avvikande

Som framgått använder Leena en rad kommunikativa resurser (förnekande, kontrasterande beskrivningar, omformuleringar, minimering av egna handlingar, upprepning, ifrågasättande, kognitiva kategorier, tredje persons vittnesmål, etc.) när hon ifrågasätter de andras beskrivningar av henne. Den fortsatta analysen visar dock att Leena trots sina enträgena försök inte lyckas ändra de andra flickornas beskrivningar av henne som en *dålig kompis* och *dålig flicka*.

De tre sista exemplen (2b-d) visar hur Leenas motstånd snarare tas som en bekräftelse på att hon bryter mot den sociala och moraliska ordningen i flickgruppen. Flickornas samspel utspelar sig under lektionstid i ett grupp- rum i anslutning till klassrummet.

Excerpt 2b

- 01 Leena Varför blir ni så jävla avundsjuka för att
 02 jag gedde en enda krona till Nicko
 03 Elisa Ah hi
 04 Nahrin Ah asså de inte de (paus) tror du-
 05 Jacky De handlar om att du har gått å snackat
 06 skit om oss
 07 Elisa Ja precis
 08 Leena Ja va fan har jag sagt då då
 09 Nahrin mycke
 10 Leena A säg då
 11 Nahrin Dina kompi- kompisar kan få- svara de till
 12 dig
 13 Leena Vilka kompisar?
 14 Jacky Du har ju inga förresten
 15 Elisa Nej
 16 Leena [Jo jag har jätte många
 17 Nahrin [Va dumma vi e hon har ju bara Zaida

I exemplet ovan framställer de andra flickorna, Nahrin, Elisa and Jacky, en efter en, Leena som en moraliskt förkastlig person som "gått och snackat skit" (rad 4-6). Flickornas beskrivning av Leena som *illojal* ger underlag för att uppgradera den negativa beskrivningen ytterligare. Leena beskrivs nu som en person som "har ju inga" kompisar (rad 14). Beskrivningen av Leena som en person som *saknar kompisar* baseras på att hon över tid har tillskrivits en rad negativa egenskaper, vilket i sin tur befäster bilden av henne som *avvikande* (Antaki & Widdicombe, 1998). De negativa beskrivningarna av Leena har också utformats så att de andra flickorna stärkt de sociala banden sinsemellan och att motsättningarna inom gruppen befästs (Evaldsson, 2005; Goodwin, 1990). Jackys beskrivning av Leena som en person som "har inga" med hänvisning till kompisar (rad 14) trappas genast upp när Leena ifrågasätter beskrivningen på rad 16 "Jo ja har jättemånga" och vänds omedelbart mot henne. Nahrin föreslår genast att Leena "bara har Zaida" som kompis (rad 17). Att Leena presenteras som kompis till Zaida, som har en perifer roll i flickgruppen, stärker ytterligare bilden av att Leena över tid har ackumulerat en historia av att tillskrivas negativa egenskaper vilket gör att vad hon än säger så definieras det som *avvikande*.

Att uppgradera en identitet som avvikande och berättiga verbala övergrepp

I de sista excerpterna (excerpt 2c and 2d) sker ytterligare en uppgradering av Leenas sociala identitet som *avvikande* genom att Nahrin understödd av Elisa jämför att *bli mobbad* med att *inte ha kompisar* (Exc. 2c rad 1).

Excerpt 2c

01	Nahrin	De inte <u>underligt</u> att du blev <u>mobbad</u> i
02		din andra skola
03	Leena	<u>DU</u> ja va inte <u>mobbad</u>
04	Nahrin	Du va
05	Elisa	DU <u>SA</u> DU VA
06	Leena	<u>NEJ</u> Ja va inte <u>mobbad</u> ja sa att ja va
07		<u>retad</u> nån <u>gång</u> ja men inte <u>jämt</u>
08	Elisa	AH <u>erkänn</u> att hon <u>sa</u> ja var <u>mobbad</u> av
09		andra <u>tjejer</u>

"Det är inte konstigt att" som Nahrin säger på rad 1, är en verbal markör som indikerar att Leena själv är ansvarig för att ha hon "blev mobbad". Att Elisa dessutom påstår att Leena själv sagt att hon "var mobbad" (rad 5, 8-9), för-

stärker sanningshalten i de båda flickornas beskrivning. Ett tecken på att vara "mobbad" är ett misslyckande är att Leena omedelbart förnekar att så är fallet (rad 3) och genast omformulerar beskrivningen till att "jag var retad en gång men inte hela tiden" (rad 6-7). Elisa accepterar dock inte Leenas version utan ber istället de andra att "Ah erkänn att hon sa att hon va mobbad av andra tjejer" (rad 8-9). Elisa använder en liknade strategi som Goodwin (2002: 405) fann i en grupp med amerikanska medelklassflickor, vilka tvingade en flicka att erkänna att hon hängde sig på flickorna (eng. *tag-along*). Att Elisa ber de andra erkänna att Leena sagt att "hon var mobbad" är också ett tecken på att Elisa fiskar röster för att stärka sin position i gruppen. Andra studier av hur barn organiserar sitt samspel i kamratgrupper visar att det krävs att många personer tycker samma sak för att ett påstående skall uppfattas som trovärdigt (se Evaldsson, 2002). Att de andra flickorna instämmer med Elisa stärker inte bara hennes position i gruppen utan definierar samtidigt Leena som *annorlunda* och som *socialt isolerad*. De andra flickornas enträgna försök att underminera Leenas försök att försvara sig pekar på den sociala isolering som Leena troligen upplever när ingen av de andra flickorna understödjer henne. Elisa i sin tur använder alla medel som står till buds för att ta avstånd från Leena och stärka de sociala banden med Jacky och Nahrin.

Som framgått leder beskrivningen av att Leena *inte har några kompisar* till att hon tillskrivs en närliggande identitet som *mobbad*. Att bli mobbad innebär alltså för flickorna att man är en person som ingen vill ha som kompis och som delvis själv är ansvarig för att ha bli mobbad. I det sista exemplet leder flickornas upptrappning av de negativa beskrivningarna av Leena slutligen till en konfrontation.

Excerpt 2d

01 LÄRARE Dom andra har slutat nu ((öppnar dörren, går
02 ut igen))
03 Elisa Va bra så att ja slipper henne
04 Maria Du kommer å slippa henne i gympan
05 Elisa JA VET OM HON SÄGER ETT ORD TILL MIG DÄR SÅ
06 SKA JA SMÄLLA TILL HENNE SÅ HELA GYMPA-
07 SÄLEN TITTAR PÅ

Elisas hot, "Om hon säger ett ord till mig där så ska ja smälla till henne så hela gympasalen tittar på" (rad 5-7) kommer i slutet av en längre sekvens av argument och motargument som gradvis trappats upp över tid. Lärarens annonsering om att lektionen är slut (rad 1) blir en anledning för Elisa att ytterligare ta avstånd från Leena. Det faktum att Leena beskrivs som en person som själv bär ansvar för sitt avvikande beteende gör det legitimt för Elisa att också hota att slå till Leena (rad 6). Ett sätt att förstå den upptrappning som

sker är att flickorna inte bara beskriver handlingar som är avvikande och samtidigt tillskriver Leena en avvikande identitet utan att de också strävar efter att stärka sina sociala relationer inom gruppen och åtgärda avvikande handlingarna. Enligt Goffman (1971, p. 109) används åtgärdande handlingar s.k. "remedial work", för att transformera sociala överträdelser till något som kan anses vara ett acceptabelt beteende. En person som överskrider de normer som finns i gruppen kan av just den anledningen uteslutas och även hotas med att bli bestraffad. En social process som jag visat har allvarliga konsekvenser för den som tillskrivs en avvikande identitet, vilket gäller Leena.

Avslutande diskussion

Jag kommer avslutningsvis att reflektera över på vilket sätt en mikroanalys av flickors vardagliga samspel kan berika synen på verbal mobbning. Som framgått går aktiviteter som förolämpningar, nedsättande kommentarer, uteslutningar, hot, etc. inte på förhand att definiera som verbal mobbning. Om vi med mobbning åsyftar att det finns en maktobalans mellan förövare och offer, vilken utsätts för avsiktliga och upprepade aggressiva verbala (retningar, förlöjligande, förolämpningar, hot, miner, ryktesspridning, utfrysning, etc.) eller fysiska våldshandlingar (slag, knuffar, sparkar, etc.) (se Olweus 1993; Rigby, 2004; Salmivalli et al. 2001). Kommunikativa aktiviteter som retningar, förolämpningar, hot, miner, ryktesspridning, social uteslutning, etc. har som jag visat multipla funktioner och ingår i ett flöde av vardagliga handlingar vilka får sin betydelse i det pågående samspelets sekventiella organisering. Det sätt som deltagarna tar upp varandras bidrag har betydelse bland annat för hur det sociala deltagandet fortlopande organiseras. Som framgått etablerar, omvandlar och befäster flickorna i det sociala samspelet över tid sociala hierarkier och deltagarkonstellationer, som två-mot-två, en-mot-en och tre-mot-en. Samtidigt signalerar deltagarna med sina bidrag hur de värderar varandras handlingar och beskrivningar av personer, händelser, etc. Den gemensamma sociala och moraliska ordning som flickorna etablerar lokalt i sitt samspel aktualiserar förväntade uppfattningar och normer inom flickgruppen och i samhället i övrigt. Det sofistikerade och komplexa interaktionella spel om deltagarpositioner och normer som sker inom ramen för flickornas samspel skiljer sig alltså markant från den gängse definitionen av verbal mobbning. Ett sätt att förstå det som sker i flickornas samspel är att säga att det flickorna ägnar sig åt inte är mobbning. En alternativ väg att gå är att revidera mobbningsbegreppet så att det omfattar *de komplexa sociala processer och normerande praktiker som utspelar sig i barns vardagsliv*.

Det gängse mobbningsbegreppet utgår också från att identiteter som mobbare respektive offer går att förlägga till enskilda individer, deras dispositioner och uppväxtvillkor (Olweus, 1993; se Rigby 2004 för en översikt av

olika förklaringsmodeller). I mötet med det sociala livets komplexitet framstår det inte längre lika enkelt att uttala sig om att den som utsätts för nedsättande kommentarer, förolämpas och utesluts är ett offer. Som framgått använder Leena en rad kommunikativa resurser (förnekande, motanklagelser, omformuleringar, deltagarkategoriseringar, ifrågasättande, omtagningar, etc.) för att undvika att framstå som *avvikande* och som *mobbad* (se ex. 2b och 2c). En förklaring är att en identitet som mobbad inte går att tillskriva individen enbart utifrån dess bakgrund och uppväxtvillkor utan att identiteter som mobbningsoffer etableras över tid i specifika situationer och används också för specifika syften. I flickornas och elevernas sociala vardag jämsställs att bli mobbad med att vara *annorlunda* och *inte ha några kompisar*. Det är därför kanske inte är så konstigt att Leena vägrar att erkänna att hon "blev mobbad" utan istället hävdar att hon blev "retad någon gång" och har "många kompisar". Det faktum att Leena inte vänder sig till någon lärare eller vuxen på skolan när hon utsätts för allt grövre förolämpningar utan lämnar gruppen och byter umgänge understryker att även Leena strävar efter att upprätthålla en identitet som *bra flicka* och *bra kompis*. Ingen av de andra tre flickorna, Jacky, Nahrin eller Elisa framställer sig heller själva som förövare eller ansvariga för att Leena förolämpas, hotas och utesluts (se också Evalds-son & Karlsson, 2009). Snarare orienterar de tre flickorna sig i hög grad mot gemensamma normer baserade på att det är viktigt att vara en *bra kompis* och *bra flicka*. Att vara en *bra kompis* premieras också av skolan. Komplexiteten i flickornas identitetsspel ger en viss förklaring till varför elever sällan vänder sig till lärare (Oliver & Candappa, 2007) och att antimobbningsprogram har relativt kortvarig effekt när det gäller att minska förekomsten av verbal mobbning bland flickor (Owens, Shute & Slee, 2000).

Intressant i sammanhanget är också att den "kamratreddning" som flickorna själva iscensätter inte leder till en lösning av de pågående konflikterna i gruppen utan istället innebär att sociala hierarkier etableras och en enskild elev (Leena) utpekas som problem (se Ex. 1). Kofoed (2008) pekar också på de maktförskjutningar som den av skolan institutionaliserade medlingen omfattar avseende svårigheter för elevmedlare att skapa neutrala positioner. Det kan jämföras med den diskussion om den institutionaliserade elevmedlingens för- och nackdelar som Kolfjord presenterar (se detta nummer). Det är också tydligt att de konflikter som utspelas bland flickorna har multipla funktioner och inte enbart är till för att lösas och göra det sociala livet mer harmoniskt (se Kyrtzisz, 2004 för en översikt). Uppenbart är också att elevernas sociala liv oavsett om skolan ingriper inte sker i ett socialt vakuum utan bör förstås i en vidare social och samhällelig kontext. Det spel om sociala relationer, normer och identiteter som utspelas bland de fem flickorna är inte enbart ett isolerat elevproblem utan sammanhänger delvis med skolans organisation av skolklasser som hålls samman över längre tid. Som Leena påpekar består klassen av 20 pojkar och endast fem flickor, vil-

ket innebär att "flickorna måste hålla ihop". Oavsett om de flickor och pojkar som ingår i en skolklass gillar varandra måste alltså eleverna själva hitta strategier för att hantera det sociala livet i skolan. Det är därför kanske inte är så konstigt att sociala konflikter och uteslutningar förekommer i skolsammanhang, och även kan bli till livsluft och skapa spänning i vissa grupper i en annars trist skolvardag (jmf. Goodwin, 2006; Owens, Shute & Slee, 2000).

Slutligen vill jag diskutera betydelsen av att förstå de sociala processer som flickorna ägnar sig åt utifrån ett genusperspektiv vilket beaktar hur flickor "gör kön" i sitt vardagliga samspel (se Evaldsson, 2007; Goodwin, 2006; Kyratzis, 2004 för en översikt). Flickornas samspelemönster består av utdragna konflikter i vilka anklagelser och motanklagelser, förnekanden, förolämpningar och hot är en del. De samspelemönster som är en del av hur flickorna *gör kön* omfattar att *ta ansvar för sina handlingar, ge igen och stå upp för sig själv*, vilket i sin tur pekar på att hur flickorna "gör kön" delvis samspekar med att hur de "gör klass". Ett flertal studier visar att flickor från familjer med arbetarklass eller lägre socioekonomisk bakgrund använder sig av mer direkta och konfronterande samspelemönster (se Eder, 1995; Evaldsson, 2004; Goodwin, 2006), vilket skiljer sig från den syn på flickor som dominerar inom traditionell mobbningsforskning (se Goodwin, 2002; Rigby, 2004). Att vissa flickor använder mer direkta former av s.k. verbal mobbning som förolämpningar och hot, vilka inom mobbningsforskning tillskrivs pojkar, komplicerar ytterligare bilden av flickor och mobbning. Flera forskare menar också att man inom både psykologiskt orienterad mobbnings- och genusforskning bortsett från mer mörka sidor av flickors sociala relationer (Goodwin, 2002; Simmons, 2002). Parallellt visar mina exempel, i likhet med andra studier, att flickor när de talar om relationer ägnar sig åt att sanktionera avvikande beteenden som att "snacka skit", "ljuga" och "utnyttja andra", vilket samtidigt aktualiserar en mer stereotyp könsidentitet om vad som utgör en *bra flicka*. Intressant i sammanhanget är att etablerade föreställningar om vad som utgör en *bra flicka* också används av flickorna själva för att legitimera förolämpningar, hot och social uteslutning. Den komplexitet och de motstridigheter som flickors könsidentiteter omfattar understryker betydelsen av att problematisera den syn på flickor (och även pojkar) som finns inom mobbningsforskning och i skolans arbete med att motverka mobbning. Mer ingående kunskaper med utgångspunkt i *barns perspektiv på sociala processer och normerande praktiker i flickors (och pojkars) kamratgrupper* kommer definitivt att leda till en bättre förståelse för hur verbal mobbning uppkommer, organiseras och även kan motverkas i olika skolsammanhang.

Referenser

- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998). Identity as achievement and as a tool. In Charles Antaki & Sue Widdicombe (red.) *Identities in talk* (ss. 1-14). London: Sage Publications.
- Baker, Caroline (1997) Membership categorization and interview accounts. I David Silverman (red.) *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: SAGE Publications.
- Bergmann, Jörg (1998). Introduction: morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31, (3 & 4), 279-294.
- Björkqvist, Kjell (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Børnerådet (2008). *RAPPORT OM MOBNING*. www.brd.dk
- Corsaro, William (2005). *The sociology of childhood*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Crick, Nicki R., Casas Juan F. & Ku, Hyon-Chin (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Danby, Susan & Baker, Carolyn (1998). How to become masculine in the block area. *Childhood*, 5(2), 151-175.
- Drew, Paul (1998). Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3 & 4), 279-294.
- Eder, Donna (1995). *School talk: Gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press
- Eriksson, Björn, Lindberg Odd, Flygare Erik & Daneback Kristian (2002). *Skolan - en arena för mobbning: En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Evaldsson, Ann-Carita (2002) 'Boys' gossip telling: Staging identities and indexing (non-acceptable) masculine behaviour. *Text*, 22(2), 1-27.
- Evaldsson, Ann-Carita (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, 16 (6), 763-786.
- Evaldsson, Ann-Carita (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in girls' relational talk. *Research on Language and Interaction*, 40 (4), 377-404.
- Evaldsson, Ann-Carita & Karlsson, Marie (2008). Resisting the categorization of 'victim' and 'bully': Category-work and gender in the bullying of girls by girls. *Discourse Studies* (insänd)
- Evaldsson, Ann-Carita & Nilholm, Claes (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (1).
- Goffman, Erwing (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goodwin, Marjorie Harness (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, Marjorie Harness (2002). Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, 45, 392-315.
- Goodwin, Marjorie Harness (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell.

- Marjorie Harness Goodwin & Kyratzis Amy (red.). Children socializing children: Cultural production and authoritative discourse in peer interactions. Special Issue. *Research on Language and Social Interaction*, 40, 1-25.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront Förlag.
- Jayyusi, Leena. (1991). 'Values and moral judgment: Communicative praxis as a moral order.' I G. Button (red), *Ethnomethodology and the human sciences* (ss. 227-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kofoed, Jette (2008) Tilblivelser i neutralitetszoner. I Kallehave, T. B. Moldenhawer & G. Alsmark (red.), *Mellan individ och kollektiv*. Lund: Makadam Forlag (under publicering)
- Kolfjord, Ingela (2009). Hur elevmedling kan påverka elevers relationsskapande. *Educare*, 2.
- Kyratzis, Amy (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology*, 33, 625-649.
- Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Nilan, Pam (1991). Exclusion, inclusion and moral ordering in two girls' friendship groups. *Gender and Education*, 3 (2), 163-82.
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Blackwell.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Owens, Laurence, Shute Rosalyn & Slee, Philip (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Pellegrini, Anthony, D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.
- Pomeranz, Anita (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Longman, London.
- Rigby, Ken (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Sacks, Harvey (1972). On the analyzability of stories by children'. I J. Gumperz & D. Hymes (red.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, s. 325-345 New York: Rinehart & Winston.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on conversation*. Volume 2. Oxford MA: Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Salmivalli, Christina, Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj., Österman, Karin & Kaukainen, Ari (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schegloff, Emanuel (1997). Whose text? Whose context? *Discourse and Society*, 8(2), 165-187.

- Sheldon, Amy (1996). 'You can be the baby brother, but you aint born yet': Pre-school girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social interaction*, 29, 57-80.
- Simmons, Rachel, 2002. *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt, Inc.
- Stokoe Elisabeth (2003). Mothers, single women and sluts: Gender, morality and membership categorizations in neighbour disputes. *Feminism & Psychology*, 13(3), 317-344.
- Stokoe, Elisabeth & Smithson Janet (2001). Making gender relevant: Conversation analysis and gender categories in interaction. *Discourse & Society*, 12, 217-244.
- Tholander, Michael (2002). Cross-gender teasing as a socializing practice. *Discourse Processes*, 34, 311-338.
- Wrethander Bliding, Marie (2007). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.