



LUND UNIVERSITY

Konflikthantering i ungdomsvård ur ett sociologiskt perspektiv

Wästerfors, David

2009

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Wästerfors, D. (2009). *Konflikthantering i ungdomsvård ur ett sociologiskt perspektiv*. (Forskningsrapport SIS FoU; Vol. 3). Statens institutionsstyrelse. <http://www.stat-inst.se/document/forskning3-09-konflikthantering-i-ungdomsvard-ur-ett-sociologiskt-perspektiv.pdf>

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Konflikthantering i ungdomsvård ur ett sociologiskt perspektiv

David Wästerfors



Forskningsrapport nr 3 2009

Statens
institutions
styrelse SiS
FOU

Konflikthantering i ungdomsvård ur ett sociologiskt perspektiv

David Wästerfors

Författarpresentation

David Wästerfors (FD) är biträdande lektor vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Han har bland annat skrivit böckerna *Fängelsebråk. Analyser av konflikter på anstalt* och *Den interagerande människan* (tillsammans med Carl-Göran Heidegren) samt artiklar och rapporter i kriminologi, socialpsykologi och medicinsk sociologi. Wästerfors driver sedan början av år 2009 ett nytt SiS-finansierat projekt *Kampen om skolarbetet*.

Beställs genom SiS hemsida www.stat-inst.se
Forskningsrapport nr 3 2009
ISSN 1404-2576

Tryck: Edita Stockholm 2009

Förord

Denna rapport utgör en redovisning av forskningsprojektet *Konflikters sociala karriärer. Sociologiska perspektiv på ungdomshemmens konflikthantering* som genomförts av fil dr David Wästerfors under åren 2006–2008. Studien har koncentrerats kring en öppen institution för åtta till tio tonårspojkar, i rapporten kallad Silverbäcken men omfattar också vissa jämförelser med två institutioner med låsta platser. Studiens empiri har hämtats genom observationer, studiebesök och informella samtal med personal och ungdomar, ett antal bandade intervjuer med personal och elever samt ur institutionella dokument, framför allt journalanteckningar. Materialet har analyserats etnografiskt.

Konflikter inom ungdomsvården tenderar att förklaras i termer av individer med problem och bot mot konflikter söks i stor utsträckning i behandlingsmetoder som ART, Aggression Replacement Training, Motiverande samtal och relationsskapande förhållningssätt. Men Wästerfors studerar konflikthantering ur ett sociologiskt perspektiv i syfte att hjälpa oss att förstå konflikter som beroende av sociala sammanhang, i relationer mellan människor. Ett sådant perspektiv bidrar till att utveckla vår förmåga att betrakta konflikter utan att genast moralisera (söka den skyldige) över dem. I rapporten uppmärksammas institutionen som sådan och dess vardagsliv. I vilka situationer uppstår konflikter? Hur hanteras konflikter av personal och ungdomar? När eskalerar ett bråk och när sker det motsatta, bråket avvärjs eller ebbat ut?

Wästerfors finner till exempel att tiden mellan aktiviteter eller oplanerad tid såsom raster och kvällar, gärna fylls ut med bråk. Bråk uppstår också när ungdomar inte finner någon aktivitet meningsfull. En ny ungdom upplevs i regel som mera bråkig än en som har bott på institutionen en tid. Personalens reaktioner – när de reagerar – mot konflikter är i huvudsak av två slag, situationella, en omedelbar reaktion av något slag som att säga till och ta tag i den unge, eller institutionella, ett avdrag, indragen hemresa, och dylikt. Men reaktionerna kan också vara en kombination av dessa, till exempel hot om avdrag eller något annat för ungdomen kännbart. Men personalen kan också välja (och gör det ofta) att inte ingripa, eftersom själva ingripandet kan bidra till att förvärra bråket.

Wästerfors argumenterar, genom exempel på faktiska händelser, för ett sociologiskt perspektiv på konflikthantering. Konflikterna har ofta sitt ursprung i institutionens vardagliga sysslor. Med hjälp av ett sådant perspektiv som presenteras i rapporten, föreslår författaren att personal och ungdomar tillsammans kan identifiera tidpunkter och sammanhang där konfliktnivån är särskilt hög (eller låg) och därigenom finna vägledning för att hantera olika typer av konflikter.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ewa Persson Göransson'. The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Ewa Persson Göransson / Generaldirektör

Innehållsförteckning

Förord	3
Sammanfattning	7
1 Inledning	11
Metod och material	14
Forskaren och institutionen	17
2 Bråk i ungdomsvården – en forskningsöversikt	21
Bråk och personlighetsstörningar	21
Bråk och avvikande subkulturer	24
Bråk som föremål för social kontroll	26
Bråk och mikropolitik	32
Bråk och barn- och ungdomssociologi	34
3 Mellanmänniska bekyrrelser och institutionell mikropolitik	39
Situationella och institutionella åtgärder	40
Kontinuerliga förhandlingar	47
Personifierade bekyrrelser	54
4 Bråk och going concerns	63
Going concerns vs. bråk	64
Avbrutna angelägenheter	64
Avbrutna bråk	68
Bråk som going concerns	74
Ensam elev	76
5 Behärskning som social interaktion	81
6 Bråkförklaringar	85
Elever som problemskapare – och personalen	86
Fyra former av ”nedåtriktat” klander	86
Vardaglig interaktionism	95
7 Låtsasbråk	101
8 Avslutning	113
Referenser	118

Sammanfattning

Denna rapport ger ett sociologiskt perspektiv på ungdomsvårdens konflikthantering. Ett sociologiskt perspektiv kan hjälpa oss att förstå konflikter som beroende av sociala sammanhang och utveckla vår förmåga att betrakta konflikter utan att genast moralisera över dem.

Studien baseras på etnografiskt material (observationer, intervjuer) och dokument från ett öppet ungdomshem för pojkar samt jämförande material från två andra enheter. Det främsta materialet består av fältanteckningar från forskarens närvaro på (och samspel med) fältet.

Som teoretisk inledning beskrivs tidigare forskning på området. Fem forskningsmodeller diskuteras och relateras till varandra: (1) bråk och personlighetsstörningar, (2) bråk som avvikande subkulturer, (3) bråk som föremål för social kontroll, (4) bråk och institutionell mikropolitik, (5) bråk och barn- och ungdomssociologi.

Mot bakgrund av att det finns goda skäl att förklara konflikter i termer av social interaktion argumenteras det för vikten av att utveckla och förstärka interaktionistiska aspekter i dessa modeller. Sådana aspekter ryms framför allt i forskning om social kontroll, institutionell mikropolitik och barn- och ungdomssociologi (ansatserna 2–5).

Med hjälp av begreppet *mikropolitik* studeras hur mellanmänskliga bekymmer besvaras institutionellt och, under vissa omständigheter, transformeras till mer formella dispyter. Om ett bråk eller bekymmer uppstår kan personalen fatta ett spontant beslut och försöka rätta till problemet i stunden (en *situationell respons*), eller tillgripa åtgärder och resurser som sträcker sig utöver den omedelbara situationen och som ofta involverar flera beslutsfattare (en *institutionell respons*). Mikropolitiken består av situationella och institutionella åtgärder som kombineras, varieras och överlappar varandra.

Mikropolitiken visar sig inte bilda något objektivt eller "rättvist" system utan består av kontinuerliga förhandlingar med eleverna, i vilka en pragmatisk och temporär ordning konstrueras. Generellt tenderar elevers bråk (eller svårigheter att komma överens sinsemellan) att personifieras genom denna mikropolitik, det vill säga knyts till enskilda elever, om och när personalen ingriper.

Studiens empiriska resultat visar att konflikthantering i ungdomsvård inte går att skilja från övriga sociala interaktioner. Institutionens mikropolitik gentemot konflikter och dess framförhandlade ordning, institutionens rutiner och inarbetade angelägenheter (*going concerns*), institutionsmedlemmarnas sätt

att behärska sig och undvika bråk, deras sätt att förklara och tilldela mening till bråk samt förekomsten av låtsasbråk och andra lekdefinitioner – sådana fenomen utspelar sig i och konstitueras av en myriad av vardagliga samspel.

Konflikter är även sammanvävda med institutionen genom så kallade *going concerns* eller inarbetade angelägenheter. Måltider, lektioner, möten, samtal och fritidsaktiviteter avlöser varandra; klockslag respekteras och personalen kommer och går i enlighet med förutbestämda tider. Studien visar att *going concerns* kan ställas mot konflikter, så att konflikterna avbryter eller distraherar vardagens göromål eller omvänt: göromålen avleder, avslutar eller konkurrerar ut konflikter. En konflikt kan också bli en *going concern*.

Exakt vad som anses angeläget att göra på en institution (och av vilka) är en empirisk fråga. Under rubriken *Ensam elev* redovisas hur definitionen av det angelägna kan ändras om elever är ensamma med personal.

Vidare visas hur behärskning, eller aktörers återhållsamhet i förhållande till provokationer, kan förstås socialt. Situationer då aktörer praktiserar behärskning rymmer underförstådda och blixtsnabba förhandlingar. Behärskning är också beroende av interaktioner i det avseendet att de genomförs för att hålla tillbaka en viss interaktion och ersätta den med en annan. Medan så kallad låg självkontroll ofta återopas som kriminologisk standardförklaring i olika sammanhang tyder studiens material på att självkontroll inte är en konstant utan beroende av situationer.

Studien inkluderar även institutionsmedlemmars egna förklaringar av konflikter. Den typ av bråkförklaringar som dominerar materialet rör sig om så kallat *downward displacement of blame*, det vill säga "nedåtriktat" klander. Personalen förklarar konflikter i termer av eleverna och deras personligheter och motsvarande sker även i elevers perspektiv (då snarare som "inåtriktat" klander). Vid sidan av dessa förklaringar finns interaktionistiska och situationella förklaringar i ett slags folklig form, vars institutionella stöd ter sig mindre. Rapportens analys av dessa förklaringar följer en etnometodologisk tradition; förklaringarna förstås inte som skilda från utan som inbyggda i det som ska förklaras.

Slutligen analyseras konflikter och lekdefinitioner. Lekdefinitioner erbjuder interaktiva undanmanövrar; personal kan exempelvis avböja provokationer och elever kan ostraffat uttrycka kritik alldenstund gester och repliker förses med markeringen "detta är på låtsas". Samtidigt kan lekdefinitionen som sådan ifrågasättas och medföra nya konflikter. Låtsasbråk erbjuder också tillfällen för aktörer att "göra" kön eftersom låtsasbråk kan ingå i en konventionell manlighetsuppvisning. Intressant nog måste steget till en konventionell kvinnlighetsuppvisning inte vara långt; ett låtsasslagsmål kan till exempel vara förvillande likt – eller snart övergå till – en kram.

Med hjälp av talrika exempel förklarar rapporten innebörden av begrepp som mikropolitik, situationella och institutionella åtgärder, *going concerns* och personifiering av konflikter. Syftet är att underlätta tillämpningar på andra och liknande fält. Rapporten inkluderar även metodologiska reflektioner kring forskarens relation till fältet och varierande rollförväntningar.

I Inledning

I dagens samhälle råder ingen brist på vägledning om konflikthantering. Det finns en uppsjö av böcker, kurser, konferenser och program som försöker hjälpa människor att lösa konflikter, stå ut med konflikter eller bli bättre på att inte starta konflikter.

Även inom området institutionsbehandling av ungdomar finns gott om rekommendationer beträffande konflikter. Behandlingsprogram som *Aggression Replacement Training* (ART) eller *Anger Control Training* (ACT) försöker förmå ungdomar som bedöms ha allvarliga beteendeproblem att öka sin självkontroll och dämpa eller avleda sin ilska (Andreassen 2003: 204). Elevernas färdigheter i att hantera konflikter ska förbättras men också deras moral; ART innefattar en uttalad moralutbildning. En sådan metod anses också kunna påverka behandlingsmiljön i stort. Den kan bidra till att "upprätthålla lugn och ordning på institutionerna" (Andreassen 2003: 205; Blackburn 1994).

Denna rapport närmar sig området på ett annorlunda sätt. Konflikthantering är här ett studieobjekt och perspektivet är sociologiskt.

Frågan är då vad sociologi kan bidra med. Vad hjälper det att anlägga ett sociologiskt perspektiv på den stundtals konfliktfyllda tillvaron i behandlingsinstitutioner?

Hela denna rapport är ett svar på dessa frågor. Svaret kan också förkortas:

ett sociologiskt perspektiv kan hjälpa oss att förstå konflikter som beroende av sociala sammanhang,

ett sociologiskt perspektiv kan utveckla vår förmåga att betrakta konflikter utan att genast moralisera över dem.

Den första punkten står i motsatsförhållande till tämligen vanliga antaganden och föreställningar om konflikter i ungdomsvården. Här finns en individualiserande och dekontextualiserande tendens: konflikter tenderar att förklaras i termer av individer med "egna" problem snarare än i termer av sociala samspel där problemen blir gemensamma eller mellanmänniska.

Även den andra punkten motsäger vanliga antaganden och föreställningar. Den moraliserande tendensen är tydlig i ungdomsvårdens vardag (Wästerfors & Åkerström 2009; se även kapitel 6 i denna rapport): i praktiken innebär ett bråk ofta att de skyldiga ska identifieras och ett "bättre" beteende definieras.

Logiken bakom dessa tendenser är inte svårförståelig. Ungdomarna är placerade av en anledning: de "har" problem. Den bekymmersamma biografien hos den enskilde antas sedan motivera ett fortsatt bekymmersamt beteende på

institutionen. Det som ska förändras antas också vara den enskilde. Träningen av så kallad ilskekontroll riktas inte mot hela institutionen – med all personal och alla elever – utan mot en elev i taget, alternativt grupper av elever. Att då moralisera över "deras" konflikter (det vill säga förmana och fördela klander) blir nästintill oundvikligt.

Utpekandet av ungdomars "inre" eller bakgrund som konfliktbärare och konfliktalstrande går hand i hand med ett samhälleligt och väletablerat *folkligt idiom* om individualism (Collins 2004: 4, 345 ff.). Individens anses vara moraliskt och epistemiskt (det vill säga kunskapsmässigt) suverän. Ett sociologiskt perspektiv kan bidra till att komplicera bilden genom att ifrågasätta eller åtminstone omformulera detta idiom. Individens är central men inte alltid på det sätt vi antar. Även moralen är central men inte enbart som oberoende tolkningsram utan lika mycket – eller mer – som fenomen.

En individ visar upp olika sidor av sig själv beroende på vilken situation han eller hon befinner sig i. En individ är indragen i skilda sociala sammanhang som också måste tas i beaktande för att hans eller hennes agerande ska kunna förstås eller förändras. Det konstanta på en behandlingsinstitution måste inte alltid vara de enskilda individerna; istället talar mycket empiri för att det konstanta är återkommande situationer som i sig bör klargöras och studeras (Goffman 1961/1990; Kivett & Warren 2002; Price 2005; Arieli 1997). I dessa situationer ingår moraliska bedömningar hos aktörerna själva.

Individer kommer och går, både på kort och lång sikt. Personalen lämnar över, slutar för dagen, tar tjänstledigt eller semester. De går i pension, byter arbetsplats eller jobb; vissa kommer tillbaka efter en tids ledighet. Eleverna slussas vidare till andra vårdformer eller ut från institutionsvärlden för att bereda plats för nya vårdtagare. Kvar står institutionstillvaron som sådan, med slitstarka karakteristika: samtal och skola; måltider, raster och aktiviteter; samvaro och umgänge med personal och andra elever; en uppsättning byggnader med rum, korridorer, kök, toaletter och möbler. Kvar finns även de moraliska problemen: splittring kontra sammanhållning, stridslust kontra fred, individ kontra kollektiv.

Rapporten skildrar hur denna sociala och moraliska värld är relaterad till konflikter på en rad sätt. Med "konflikter" avses främst *manifesta konflikter*, tydligast exemplifierade i konkreta bråk (ett gräl eller en tvist, i handgriplig eller verbal form), eftersom de visat sig vara lättast att dokumentera. Latenta konflikter berörs i mindre utsträckning, till exempel värnandet av status och hierarkier eller olika spända förhållanden som enbart omtalas i intervjuer.

I kapitel 2, som redogör för tidigare forskning om konflikter i institutionsbehandling, betonas särskilt inslag av interaktionistisk forskning, det vill säga forskning som skildrar konflikter som samspel snarare än som entydiga "utlopp" av bekymmer hos enskilda elever. Rapporten strävar efter att bygga vidare på denna forskning och därmed stärka interaktionistiska synsätt i svenska studier av ungdomsvård.

Kapitel 3 analyserar ungdomsvårdens mikropolitik beträffande konflikter (eller mellanmänskliga bekymmer): hur personalen försöker åtgärda bekymmersamma samspel och hur dessa åtgärder i sin tur eskalerar eller de-eskalerar (det vill säga dämpar) en uppseglande konflikt. Ordningen på en institution visar sig inte vara given utan under ständig förhandling. Elever och personal samspelar inte bara i en konflikt utan också kring den, för att komma överens om hur den ska lösas. Situationella och institutionella åtgärder avlöser varandra, överlappas eller sammanflätas.

I kapitel 4 beskrivs hur bråk i olika former relaterar till institutionens stående göromål eller *going concerns* (Hughes 1984). En institution utmärks av en serie uppgifter som "ska" genomföras: lektioner, möten, måltider, fritidsaktiviteter, sovtider och så vidare. Institutionella göromål visar sig på flera sätt ställas mot konflikter (de avbryts av dem) eller tvärtom integreras i dem. Definitionen av vad som anses angeläget att göra är situationsberoende. En "ensam elev" på en institution hanteras exempelvis annorlunda och mindre institutionstypiskt än en grupp.

Kapitel 5 visar att även fenomenet behärskning är situationsberoende. Det är lätt att föreställa sig självkontroll som en oberoende faktor som enbart speglar den aktuella individens mentala disposition, men materialet i denna undersökning visar att självkontroll istället fungerar som en beroende variabel. Det finns en ombytlighet i fenomenet behärskning som indikerar att det inte enbart går att förklara i termer av exklusivt "inre" egenskaper.

På motsvarande sätt är människors förklaringar av konflikter – bråkförklaringar – inte möjliga att skilja från sociala sammanhang. I kapitel 6 visas att den typ av bråkförklaringar som dominerar undersökningens material rymmer olika former av "nedåtriktat klander", det vill säga institutionsmedlemmar tenderar att förklara konflikter i termer av eleverna och deras personligheter. Men vid sidan av dessa förklaringar finns interaktionistiska och situationella förklaringar vars institutionella stöd ter sig mindre.

Rapporten visar att ungdomsvårdens bråkförklaringar inte kan placeras utanför konkreta situationer utan ingår i den institutionella mikropolitiken. Det betyder att moraliseringar – aktörers reproduktion av moral – görs till föremål för rapportens analys snarare än utgångspunkter för detsamma. Istället för att genast ge sig i kast med fördelning av klander eller förslag på förbättringar tillåter ett sociologiskt perspektiv oss att ta ett steg tillbaka för att sedan, i förlängningen, kunna vidareutveckla vår moraliska blick. Hur ska den eller den episoden förstås? Kunde förloppet ha blivit annorlunda?

Slutligen finns det skäl att relativisera konfliktbegreppet som sådant genom att uppmärksamma en motpol: bråket på låtsas eller den lekfulla konflikten. Som framgår i kapitel 7 kan olika lekdefinitioner erbjuda ungdomsvårdens aktörer ett slags interaktiva undanmanövrar. Personal kan exempelvis avböja provokationer och elever kan ostraffat uttrycka kritik om bara gester och

repliker förses med en lekfull inramning. Lekfullhet kan också ifrågasättas och i sig bilda kontroverser.

Låtsasbråk erbjuder dessutom tillfällen att "göra" kön, det vill säga att reproducera konventionella köns kategorier. Att brottas eller slåss på skoj är en konventionell manlighetsuppvisning men steget till en konventionell kvinnlighetsuppvisning måste inte vara långt. Ett låtsasslagsmål kan vara förvillande likt – eller snart övergå till – en kram.

På dessa ovanstående sätt syftar rapporten till att visa hur institutionsbråket inte kan lyftas ur institutionen – och inte heller ur samhället eller den omedelbara interaktionen.

Metod och material

Undersökningen grundas på etnografiskt material som samlats in av rapportens författare under 2006, 2007 och 2008. I materialet ingår fältanteckningar från observationer, studiebesök och informella samtal med personal och ungdomar (ca 530 handskrivna A5-sidor; motsvarande bland annat minst 260 timmars direkt observation) och 20 bandade intervjuer (enskilda samtal och gruppsamtal) med personal (12 personer) och elever (11 personer). Dessutom ingår institutionella dokument, framför allt journalanteckningar från det så kallade KIA-systemet (Klient- och institutionsadministrativt system), gällande 11 pojkar i vård (ca 500 A4-sidor). För att säkerställa institutionens och de inblandades anonymitet har detaljer tagits bort, minimerats eller ändrats i denna rapport. Samtliga namn är fingerade.

Studien har koncentrerats kring en öppen institution för åtta till tio pojkar, i rapporten kallad Silverbäcken, där tillträdet kom att bli lätthanterligt och kontakterna relativt okomplicerade. Istället för att sprida observationstillfällena till ett flertal institutioner (jfr. Laanemets & Kristiansen 2008) har jag alltså valt att följa ett mer traditionellt etnografiskt upplägg: forskaren försöker vinna förtroendet för en viss social miljö genom direkta och återkommande observationer och samtal med fältets medlemmar (Fangen 2004, Hammersley & Atkinson 1995).

Silverbäcken är ett hem för pojkar i tonåren med svår uppväxt, komplicerade (eller frånvarande) familjeförhållanden, varierande neurologiska diagnoser eller en historia med skolproblem, gängärenden, våld eller kriminalitet. Placeringarna regleras av Socialtjänstlagen (SoL) och Lag med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU)¹ och har vanligtvis varat fram till att den unge börjar på gymnasiet eller motsvarande. Anläggningen består av

¹ Särskilda ungdomshem i Sverige tar emot ungdomar som placerats frivilligt (formellt sett), enligt Socialtjänstlagen (SoL), och tvångsomhändertagna, enligt Lag med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU). Ungdomar kan även dömas till institutionsvistelse enligt Lag om sluten ungdomsvård (LSU). Hemmens så kallade särskilda befogenheter (begränsning av den unges rörelsefrihet, inläsning, avskiljning, kroppsvisitation m.m.) regleras av 15–17 § LVU. För en överblick över institutionell ungdomsvård i Norden, se Andreassen 2003: 44–48.

flera hus i landsbygdsmiljö förhållandevis nära omkringliggande tätorter och påminner om en gård eller ett pensionat. Som fältarbetande forskare var jag närvarande i samtliga lokaler: huvudbyggnaden med kök, matsal, sov- och sällskapsrum, kontorsavdelningen, skolbyggnaden, korridorer, uthus, verkstad, osv. Silverbäcken har också tillgång till ett sommarställe samt hyr in sig i gymnastiksalar på vanliga skolor vid vissa tillfällen. Anhöriga tas emot och erbjuds att sova över, och ibland fick institutionen också besök av tidigare elever och deras anhöriga.

Valet av Silverbäcken var strategiskt och ändamålsenligt (Ryen 2004: 77 ff., Fangen 2004: 54 ff.). Studien inleddes med en "kartläggningsrond" (Fangen 2004: 55) där ett flertal möjliga institutioner identifierades, i vissa fall i samband med intervjukontakter. Silverbäcken visade sig snart lämplig för studiens syfte, dels eftersom personal och ledning visade intresse för ämnet konflikthantering, dels eftersom institutionen gärna presenterade sig som "konflikthanterande". Man hade etablerat en så kallad samtalspatrull som "ryckte ut" och placerade besvärliga ungdomar i samtal (jag ska återkomma till det längre fram i rapporten), och jag fick snart god kontakt med en medarbetare som ingick i denna "patrull". Namnet samtalspatrullen visade sig sedan inte användas i daglig samvaro på institutionen men tekniken att använda samtal för att lösa konflikter var ett faktum.

Projektet har bedrivits på deltid under tre års tid, vilket betyder att observations- och intervjutillfällena har spridits över årstider och terminer, och kommit att involvera skiftande personal- och elevgrupper. Även om den fysiska miljön varit densamma har alltså persongalleriet ändrats under studiens gång. Fältanteckningar och intervjuer från två andra enheter – en slutna avdelning för flickor samt ytterligare en öppen institution för pojkar – har använts som jämförande material. På så sätt har jag försökt säkerställa att det huvudsakliga materialet inte rymmer alltför särskilda eller extrema fynd.

Antalet observationstimmar och mängden fältanteckningar är ett mått på det dokumenterade materialets omfattning men speglar inte all min involvering på fältet. I ett projekt av denna karaktär tillkommer många månaders arbete för att skapa och upprätthålla kontakter med personal och ungdomar, göra kortare besök, planera gemensamma träffar, informera om studien, ägna sig åt småprat, telefonsamtal, e-post och så vidare. Sådant arbete har inte alltid genererat fältanteckningar men bidrar sannolikt till en allmän förståelse av fältet. Därtill har mina kontakter och besök bidragit till att jag som forskare blev igenkänd och accepterad på institutionen. Studiet av dokument ägde rum på ett kontor på institutionens personalavdelning under några dagar.

Rapportens främsta material består av fältanteckningar, vilket speglas i de analytiska kapitlen 3–7. Fältanteckningar är en källa som citeras flitigt, inte enbart för att illustrera undersökningens resultat utan också för att precisera resultaten samt förmedla stämningar och situationer i ungdomsvården.

Under studiens genomförande har särskild kraft lagts på att utveckla kvaliteten i fältanteckningarna och därmed även den analytiska kvaliteten (Emerson et al 1995). Angreppssättet har till viss del liknat så kallad *go along* (Kusenbach 2003), det vill säga jag har följt arbetsdagar och moment utifrån en eller flera personalmedlemmar eller elever, men det har också lånat inslag från traditionell etnografi (Fangen 2004) där forskaren spenderar tid i den aktuella miljön och därmed samlar intryck och dokumenterar händelser, samtal och sociala mönster. Skoldagar visade sig relativt enkla att följa men material har också genererats vid andra tillfällen, såsom lov, helger, kvällar och "institutionella mellanrum" av typen raster, "dödtid", fikastunder eller väntetider.

Intervjuerna har i regel genomförts i samband med fältarbete, det vill säga den intervjuade och jag har under eller efter en dags observationer dragit oss undan till ett kontor eller ett avskilt rum för att närmare diskutera studiens ämne. Intervjuerna har börjat med personens arbetsuppgifter respektive bakgrund (för elever: hur det kommer sig att de hamnade på institutionen i fråga) och sedan fortsatt på temat konflikter: när är det bråk, när är det inte bråk, exempel på bråk, och så vidare. Strukturen har varit relativt lös men ändå centrerad kring detta tema, som aldrig tycktes vara långsökt utifrån de intervjuades synvinkel.

För att behålla institutionernas och personernas anonymitet har detaljer och namn tagits bort och ändrats. Som i all etnografisk forskning går det dock inte att undvika en lokal slagsida. Den utvalda institutionen har sin särskilda prägel och sina särskilda medlemmar, och en viktig poäng med etnografiska studier är att förmedla just det. Det jämförande materialet har trots det bidragit till att förbättra den så kallade överförbarheten (Fangen 2004: 276). Samspelsformer, rutiner, jargong, tvisteämnen och konflikttyper – det finns en rad likheter mellan den institution där jag bedrev huvuddelen av fältarbetet och övriga institutioner i Statens institutionsstyrelses regi. Överförbarheten visar sig också i jämförelse med än mer slutna miljöer, såsom studier beträffande fängelsebråk (Wästerfors 2007), liksom i de intervjuades egna jämförelser med tidigare befattningar eller institutionsvistelser.

Resultatet *i sin helhet* kan inte generaliseras; i kvalitativa studier är det istället just överförbarheten eller den analytiska generaliseringen som är viktigast (Fangen 2004: 276–277). I vilken mån kan resultaten bli begripliggörande för vad som har skett, eller för vad som kommer att ske, i en annan situation, en annan miljö, en annan institution? Med hjälp av det jämförande materialet och den allmänna begreppsapparaten finns det goda möjligheter att pröva denna överförbarhet. Genom att utveckla en förhållandevis formell analys utifrån ett förhållandevis lokalt och brokigt material kan allmängiltigheten i denna analys bli tydlig.

Fyra presentationer av studien i seminarieform inför verksamhetsföreträdare under våren 2009 gav – som jag uppfattade det – prov på överförbarhet,

åtminstone utifrån personalens synvinkel. Med hjälp av rapportens exempel och analyser kunde åhörare (det vill säga SiS-anställd personal) ganska lätt dra sig till minnes liknande exempel samt överväga och brodera vidare på rapportens analys. Att pröva överförbarhet är dock ytterst läsarens uppgift, inte författarens (Kvale 1997: 161).

I analysen av materialet har principen för analytisk induktion varit vägledande (Katz 2001). Varje citerat exempel ska – idealt sett – driva analysen ett steg vidare och komplicera den förklaring som håller på att utarbetas. Forskaren ska aktivt söka så kallade negativa exempel, det vill säga exempel som utmanar den egna tesen, för att antingen komplicera tesen ytterligare eller omdefiniera fenomenet (så att exemplet faller utanför fenomenet). Ett rikt kvalitativt material kan på så sätt kombineras med precisa försök att utveckla förklarande hypoteser (Katz 2001). Principen är exklusivt kvalitativ eftersom den är beroende av varierad data men inte nödvändigtvis stora mängder data. Varje enskilt exempel har potential att utveckla den aktuella tesen eller fälla den.

Analytisk induktion blir i den bemärkelsen både tålig och ömtålig. Ansatsen är empiriskt grundad men kan också fällas med ny empiri. För varje "motexempel" återstår ju för forskaren att antingen inkorporera det analytiskt eller finna ut en förklaring till varför det inte låter sig inkorporeras. Läsaren av denna rapport kan pröva förfaringssättet genom att begrunda de anförda exemplen och sedan försöka dra sig till minnes alternativa exempel, som skulle kunna ställas mot rapportens resultat.

Forskaren och institutionen

Det finns mängder av metodologiska problem och möjligheter att diskutera i en undersökning av denna typ som jag hoppas få möjlighet att återkomma till i andra sammanhang. Här skulle jag vilja dröja kvar vid en punkt: forskarens relation till fältet (jfr. Sjöberg 2008).

En möjlig metodologisk "studie i studien" skulle kunna behandla ovanstående rubrik. I materialet finns en rad noteringar om och samtal kring hur jag som forskare togs emot och hanterades på fältet, liksom omvänt: hur jag hanterade elever och personal samt institutionsvardagen i allmänhet. För att inte distrahera läsaren alltför mycket från rapportens ämne ska jag nöja mig med att skissera en sådan metodologisk exkurs.

Mina första upplevelser av fältet kännetecknades av en känsla av att vara novis. Jag lotsades runt ungefär som en praktikant och jag ställde frågor som om jag vore på studiebesök. Framför allt pratade jag mycket; det var till en början svårt att dra sig tillbaka och vara tyst och anteckna, förmodligen för att personalen kände sig tvungen att "underhålla" mig och leverera information, varpå jag kände mig tvungen att agera sällskapligt.

Denna erfarenhet övergick snart till ett mer avdramatiserat och avslappnat förhållande. Jag rörde mig då mer obehindrat på institutionen och kände bara en mer nedtonad förväntan att ställa eller svara på frågor. Det blev lättare att boka nya träffar eller observationstillfällen och institutionens personal och ungdomar kände igen mig och lärde sig mitt namn.

Roller som novis fick inte alltid gensvar i samspel med elever och personal. Jag behandlades visserligen som novis beträffande institutionsmiljön men inte beträffande ämnet (som de flesta, mer eller mindre, kom ihåg).

Under ett bråk på en lektion vänder sig Tommy, en av lärarna, till mig och säger med ett leende: "Vi frågar David som är expert, hur löser man en sån här konflikt, den har ju ingen substans!" (fältanteckningar)

Gång på gång fick jag påminna personalen: jag vet inte hur man "löser" konflikter, jag är här att för att lära mig. Ändå kvarstår intrycket av att många – då och då, som i ovanstående episod – utgick från att jag "innerst inne" betraktade mig som konfliktexpert och att jag kanske borde dela med mig lite kunskap snarare än att enbart vara passiv. I viss mån infriade jag också dessa förväntningar i samtal med personalen i slutet av fältarbetet, då jag kunde prova en del hypoteser mot deras erfarenheter.

Med tiden använde jag ibland självironi för att försöka tona ned eventuella förväntningar på att vara expert. Jag skämtade om forskare och forskarvärlden och lockade personalen att prata om andra forskare de träffat. Vissa hade inte goda erfarenheter. Två medlemmar i personalen berättade till exempel om att de blivit citerade på ett lösryckt sätt av andra forskare och visade tydlig upprördhet. De var också upprörda över att inte ha fått tala till punkt under en intervju med en forskare. "Det är ingen idé att vi pratar med dig längre", uppges forskaren ha sagt under intervjun, varpå den intervjuade, inte helt oväntat, kände sig tillplattad.

En annan tillskriven roll var rollen som hjälpreda. Det var svårt att undvika att hjälpa till med mindre och praktiska bestyr: flytta ett bord, hämta en bok, bära disk eller städa och plocka undan. Likaså var det svårt att undvika att spela pingis, fotboll eller sällskapsspel av olika slag – och jag gjorde heller ingen ansträngning för att hålla mig utanför sådana aktiviteter. Då övergick jag från hjälpreda till lekkamrat eller ställföreträdande vuxen. När ingen annan vuxen hade tid eller ork kunde en elev be mig kolla om han räknat matematiken rätt eller fråga mig om när avfärden till utflykten egentligen skulle bli av, och liknande. I takt med att jag förstod institutionen bättre blev det allt lättare att svara på sådana frågor och i någon mån rycka in som vikarierande auktoritet.

I fältanteckningarna har jag då och då noterat övergångarna, såsom första gångerna då en elev frågade "vill du vara med [och spela kort]?". Därefter kan anteckningarna bli mer detaljerade; vad händer när vi spelar kort (hur

spelar personalen i förhållande till eleverna och liknande), som om jag som forskare bekymrade mig allt mindre över min egen roll och lättare kunde uppmärksamma andras agerande. Jag kände mig också mer välkommen när jag på dessa sätt deltog i det som hände. Mot slutet av fältarbetet fick jag höra berättelser från personalen om att eleverna då och då pratade om mig även när jag inte var närvarande, ungefär som de pratade om annan personal.

Den mest problematiska och svårdefinierade rollen som kunde tillskrivas mig var rollen som granskare. Förmodligen spelade mitt flitiga antecknande en roll här. Jag antecknade öppet och ganska ofta; visserligen skrev jag långa noteringar även efter fältarbetet men mycket skrevs under tiden, till exempel vid ett avskilt bord eller en stol i utkanten av ett rum, efter lunchen, på en rast, mot slutet av dagen eller ett visst arbetspass, under en lektion, och så vidare. Eleverna såg mig skriva och kunde ibland kommentera det. "Vad antecknar du?" Jag sade då att jag antecknar vad som händer och visade upp mitt block, varpå intresset för att läsa ofta försvann nästan ögonblickligen.

Roligare tycktes vara att föreslå vad jag skulle anteckna. "Allmänt störigt socialt beteende?", föreslog eleven John en gång. Elever kunde på så sätt "kasta tillbaka" institutionsvokabulär till mig ("socialt beteende") och visa distans till den, samtidigt som kommentarerna också hade udden riktat mot min blick. Vad gjorde jag där? Och vad skrev jag? Vid några tillfällen försvann mitt block för att sedan återfinnas. Elever kunde klottra i det lite i smyg eller uttryckligen be att få låna. "Mycke' smarta ungdomar", skrev en elev under en gymnastiklektion. (För ytterligare exempel på när mitt skrivande troligen inspirerade elevers skrivande, se episoden när Nolte skriver på tavlan i kapitel 6.)

Betydelsen av dessa episoder bör varken uppförstoras eller underskattas. Läsaren av denna rapport bör ha i åtanke att varje iakttagen händelse åtföljs av ett subjekt – forskaren – som är kroppsligen närvarande i rummet och influerar skeendet, om inte alltid i egenskap av ovanstående roller så i alla fall i någon bemärkelse. I vissa fall har jag också uttryckligen använt mig av denna närvaro i analysen, såsom i kapitlet om låtsasbråk. Fältarbete innebär ofta förväntningar om att växla mellan roller (Fangen 2004: 154), en förväntan som inte enbart försvårar insamlandet av material utan också faktiskt möjliggör det.

2 Bråk i ungdomsvården – en forskningsöversikt

Vilken tidigare forskning finns om konflikter i ungdomsvård? Detta avsnitt syftar till att ange några huvuddrag i den forskning som befinner sig nära rapportens bidrag, närmare bestämt kvalitativ forskning om institutionell ungdomskontroll och mellanmänskliga konflikter (se vidare Wästerfors 2009). Fem ansatser diskuteras och relateras till varandra:

- (1) bråk och personlighetsstörningar,
- (2) bråk och avvikande subkulturer,
- (3) bråk som föremål för social kontroll,
- (4) bråk och institutionell mikropolitik,
- (5) bråk och barn- och ungdomssociologi.

Mot bakgrund av att det finns goda skäl att förklara konflikter i termer av social interaktion (Simmel 1908/1970) argumenterar jag för vikten av att utveckla och förstärka interaktionistiska aspekter i dessa modeller. Vilka interaktionistiska komponenter finns i respektive forskningsmodell? I vilken ansats är intresset för människors samspel mest uttalat?

Presentationen och diskussionen av de olika forskningsmodellerna sker på så sätt med undersökningens material från Silverbacken i åtanke. Det är förståelsen av detta material (och de fenomen som framkommer däri) som står i centrum, inte tidigare forskning i sig.

Bråk och personlighetsstörningar

Den forskningsmodell som på flera sätt står närmast personalens perspektiv är den som förklarar bråk i termer av intagnas personlighetsstörningar. Som de amerikanske kriminologerna David Matza och Gresham M. Sykes (1961: 712) påpekar är denna modell också väl representerad i kriminologi. Ungdomsbrottslighet i allmänhet kan då betraktas som en produkt av personlighetsstörningar eller emotionella konflikter inom individer.

Matza och Sykes har kritiserat detta synsätt. Många så kallade avvikare befinner sig i själva verket i ett konsensusförhållande till majoritetssamhället men ägnar sig åt att kringgå och temporärt upphäva dess normer med hjälp av neutraliseringstekniker (Sykes & Matza 1957). Dessutom använder de sig av (eller överutnyttjar) samhällets "underjordiska värderingar", det vill säga medelklassens äventyrliga men tämligen strikt reglerade värderingar. Det gör att de framstår som avvikare trots att de snarare förstärker och exploaterar delar av det moderna samhällets mosaik av levnadssätt.

Den som åberopar personlighetsstörningar som orsak till bråk eller andra konflikter intar alltså en hållning som står mot Matza och Sykes. Den unge intagne (eller eleven) anses nu "störd" eller på något annat sätt avvikande i sitt innersta väsen.

Forskning av denna modell finns till exempel i den amerikanska tidskriften *Residential Treatment for Children and Youth*. När unga intagna på en institution "agerar ut" eller "testar gränser" (för att låna personalens vokabulär) kan artikelförfattare i denna tidskrift relatera till en klassisk barnpsykoanalytiker som Donald Winnicott (Dockar-Drysdale 1999: 2) eller konstatera att "emotionellt berövade barn" eller "ointegrerade människor" inte är kapabla till att behärska sig (Dockar-Drysdale 1999: 65). Istället för att fråga sig hur konflikter kan förändra människor (eller hur institutioner kan förändra sina intagna, jfr. Goffman 1961/1990), utgår man från en omvänd logik. Konflikter ses som indikatorer på förekomsten av särskilda människotyper, det vill säga störda personligheter, och institutionell behandling ses som enbart ett svar på denna omständighet.

Denna logik överlappar andra populära bråkförklaringar i termer av diagnoser och hjärnskador, även om då en annan sorts kunskap åberopas (neurobiologi snarare än psykoterapi). Konflikter och aggressioner sägs emanera från individens inre essenser för att sedan sprida sig eller "spilla över" till vardagen på en institution.

Att förklara bråk i termer av personlighetsstörningar förser både personal och intagna med en tämligen bestämd motivvokabulär (Mills 1940). En mängd agerande får genast sin förklaring; anledningen till det ena eller andra framstår som relativt given. Det förser också personal och intagna med en moralisk vokabulär, eftersom intagna (eller en viss intagens personlighet) kan klandras snarare än personalen. Mot bakgrund av att många författare i *Residential Treatment for Children and Youth* är terapeuter som arbetar i fältet är modellens popularitet inte helt överraskande. Så länge personalen rekommenderas att läsa på skriftlig dokumentation om "psykosocial historia", "psykologisk utvärdering" och liknande (Kennedy 1994: 9) före det första mötet med en ny elev – liksom under "värderingsprocessen" i elevens så kallade "stormiga" passage in till institutionen (Kennedy 1994) – finns goda förutsättningar för modellen att reproduceras.

Som förklaring av konflikter utgör personlighetsstörningar en motsats till interaktionistiska perspektiv i åtminstone två bemärkelser.

För det första betraktas interaktioner som konsekvenser av "det inre" snarare än som konstituerande av det. Modellen bortser från sociologen och filosofen George Herbert Meads (1934/1967) syn på självet som en produkt av och samtidigt en pågående organisation av signifikanta gester (framför allt tal), på samma sätt som den bortser från Meads sätt att förstå "det psykiska" inte som en sfär i sig, isolerad från socialt samspel, utan som en särskild fas i

den kontinuerligt skapade sociala verkligheten (Joas 1985/1997: 65). Herbert Blumers (1969/1998) argument om människans reflexivitet tas inte heller i beaktande, det vill säga vår förmåga att exempelvis förhålla oss till våra personliga egenheter, agera gentemot dem och förändra dem. Interaktioners konstituerande kraft tycks enbart beskriven i imperfekt: "då", i elevens barndom eller familjebakgrund, hade den eller den sortens interaktion en produktiv verkan. En "utagerande" och bekymmersam elev betraktas inte som "en virvel i den sociala strömmen", för att låna Meads (1934/1967: 182) ord, utan snarare som ett missöde i en sådan ström, utanför och "före" institutionen. Det sociala livet på institutionen räknas som långt mindre betydelsefullt än livet dessförinnan.

För det andra utelämnas även intagnas och personalens användning av kategorier i social interaktion, deras ömsesidiga typifieringar (eller typformade uppfattningar) av varandras beteende. Bråk förklaras i termer av personlighetsstörningar men aktörernas strategiska användning av sådana förklaringar eller *accounts* uppmärksammas inte (se vidare kapitel 6). "Ni vet att jag har aggressionsproblem", sade till exempel en elev i den undersökning som redovisas i denna rapport, i ett försök att slippa avdrag för en krossad fönsterruta. Elever kan på så sätt använda stående förklaringar av det egna beteendet (såsom aggressionsproblem), förklaringar som därmed blir en bricka i spelet snarare än en utomstående eller bakomliggande orsak. Om detta inte tas i beaktande blir talet om personlighetsstörningar enbart analytikerns egendom, trots att fältarbete på institutioner visar att det samtidigt tillhör en vanligt uppvisad och interaktivt använd folklig logik (Price 2005; se Buttny 1993 för begreppet folklig logik).

Men i en tredje bemärkelse står denna forskningsmodell inte i motsättning till interaktionistiska perspektiv. Artiklar i *Residential Treatment for Children and Youth* samt i den näraliggande tidskriften *Relational Child & Youth Care* brukar referera till samspel i institutionsmiljöer i studiet av konflikter, så fort den överordnade förklaringsmodellen väl har slagits fast. Våld kan exempelvis beskrivas som möjligt att hantera genom att odla ens förmåga att kommunicera (Dockar-Drysdale 1999), och barn som "förlorar kontrollen" kan rekommenderas större "interpersonellt och fysiskt utrymme" för att lugna ned sig (Mordoch 1999: 10).

Det sistnämnda påminner om den amerikanske sociologen Erving Goffmans (1961/1990) observationer av *avlägsnande aktiviteter* i så kallade totala institutioner, vilket även en annan anmärkning gör beträffande behovet av avskärmningar mellan sängar i en sovsal: "människor [på institutioner] behöver livsutrymme och en viss grad av enskildhet" (Dockar-Drysdale 1999: 67, min översättning). Vidare är uppmuntrandet av att berätta icke-våldsamma och därmed humörförändrande historier likt så kallad narrativ terapi (White & Epston 1990). Det skulle kunna ses som en terapeutisk version av narrativ

analys och här finns tydliga interaktionistiska komponenter (Riessman 1993; O'Connor 2000). Den berättande människan är också den interagerande människan.

Interaktioner tas alltså i betraktande även i denna modell men framför allt utöver eller "bredvid" förklaringar i termer av personlighetsstörningar. Bråk antas utspela sig som (och hanteras genom) samspel men inte orsakade eller konstruerade av samspel, åtminstone inte inom institutionens väggar. En – utifrån en interaktionistisk ståndpunkt – relativt välvillig tolkning skulle kunna vara att vissa fynd inom denna forskningsmodell kan vara överförbara till Randall Collins (2004) syn på individer som emotionellt "laddade" och formade av tidigare interaktioner, men det skulle i så fall kräva en förändring av vokabulären: från essentialistiska termer till konstruktivistiska och interaktionistiska (se vidare Collins 2004; Heidegren & Wästerfors 2008: kap. 16).

Forskning om institutionens roll i bråk verkar i vilket fall som helst vara frånvarande i denna ansats. Även om förklaringen "störda personligheter" skulle accepteras förblir frågan om vad institutioner och deras personal gör med dessa personligheter obesvarad.

Bråk och avvikande subkulturer

En liknande ansats i forskningen, även den nära personalens egna termer, är den som förklarar bråk som utfallet av avvikande subkulturer. Här finns nämligen intressanta paralleller till paradigmet personlighetsstörningar. Sökandet efter orsaker till mellanmänskliga konflikter kombineras med upprätthållandet av en distinkt åtskillnad mellan bekymmersamma ungdomar och resten av samhället, inklusive institutionspersonal. Det är ingen slump att Matza och Sykes (1961) jämför kriminologiska teorier om subkulturer med teorier om personlighetsstörningar i syfte att formulera sin egen position (som jag beskrev tidigare). Även i subkulturförklaringar anses de bekymmersamma ungdomarna på ett fundamentalt sätt skilda från det konventionella samhället.

Det tydligaste exemplet är förmodligen den amerikanske ungdomsvårdsforskaren Howard W. Polskys *Cottage Six: The Social System of Delinquent Boys in Residential Treatment* (1962). Som deltagande observatör i "Cottage Six", den mest beryktade stugan i "Hollymeade", ett amerikanskt behandlingshem i landsbygdsmiljö för "emotionellt störda" pojkar och flickor, fann Polsky (1962: 17, min översättning) "ingen brist på exempel som demonstrerar ... avvikande och konflikter". Även om Polsky uppmärksammade samspel mellan personalen och intagna pojkar i sin analys riktas hans främsta intresse mot de interna relationerna inom pojkarnas kollektiv, vilka han förklarar i termer av en institutionellt reproducerad och avvikande subkultur.

Polsky fann att pojkarnas hackordning och aggressiva ideal tolererades och rentav erkändes av personalen, och att pojkarnas konfliktlösning i stor

utsträckning lämnades åt dem själva. Det fick honom att identifiera en hedonistisk, negativistisk och anti-utilitaristisk "reaktion" bland arbetarklasspojarna i Hollymeade, ytterst en reaktion på frustrerade ansträngningar i ett medelklassorienterat samhälle (Polsky 1962: 21; jfr. Willis 1977).

Polskys analys tar hjälp av Robert K. Mertons (1968) frustrationsteori och Albert K. Cohens (1955) begrepp avvikande subkultur men Polsky kontextualiserar deras perspektiv med hjälp av etnografiskt material från institutionsbehandling. Subkulturen betraktas som en (åtminstone delvis) institutionell och oavsiktlig produkt som fungerar som en kil mellan å ena sidan de vuxna och deras rehabiliteringsförsök, å andra sidan de enskilda eleverna.

Our analysis thus far has amply demonstrated that whatever impact Hollymeade has upon individual boys, as a whole the boys are mightily influenced by the patterns of social interaction into which they enter day after day. ... [A]ny effort to rehabilitate youngsters will be sharply conditioned by these social systems – subgroup, clique, cottage, unit, and institution. (Polsky 1962: 167)

I vissa uppenbara avseenden inkluderar Polsky interaktionism i sin studie. Hans metoder bygger uttryckligen på interaktioner, liksom vissa av hans fynd. Även om den subkultur han identifierar gradvis tycks bli mer eller mindre förtingligad i hans analys råder det inget tvivel om dess interaktiva konstitution (som i citatet ovan: "the patterns of social interaction"). Ett av hans intressen är "interpersonella processer" och social kontroll bland de intagna (Polsky 1962: 27), ett annat intresse är att inte enbart beskriva en subkultur som sådan utan också hur den uppstår och förs vidare till nya medlemmar (Polsky 1962: 44). Social splittring i olika former uppmärksammas och dess paradoxalt nog sammanhållande funktioner:

In hundreds of interactions the boys control each other by denigrating pressures underpinned by coercion, scapegoating, and ranking. (Polsky 1962: 138)

Polsky uppmärksammar särskilt interaktioner vid matbordet, som när Dane (en intagen) i den så kallade Dane-Davis-incidenten lär sig sin plats i *Cottage Six* efter att ha underlåtit att visa respekt för den informelle ledaren, vilket tillfälligtvis rubbar maktbalansen. Polsky använder sådana avgränsade episoder som ett slags representativa anekdoter (Burke 1945/1969: 59) eller, med hans egna ord, *diagnostiska incidenter* (Polsky 1962: 50) för att komma åt en dold hackordning.

Men i andra avseenden verkar intresset för subkultur utesluta ett intresse för interaktioner. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att begreppet subkultur som sådant fungerar som en blockerande kil i Polskys analys. Det tycks inte finnas några exempel från hans fältarbete som säger emot hypotesen om en subkultur (som senare forskning visat prov på, se till exempel Kivett och Warren 2002 samt Price 2005). Alternativa begrepp som skulle kunnat belysa bråk

i termer av mer instabila figurationer hade knappast utvecklats vid tiden för Polskys studie – till exempel *team* och *teamwork* i Goffmans (1974) terminologi, eller elevers *interaction sets* inom utbildningssociologin (Furlong 1976; Hammersley & Turner 1980). Hur intagna och personal på egen hand använder rankingskategorier, eller hur de kan förvandla hackordningar till explicita verktyg i gester och konversationer, ingår inte heller i Polskys argument.

I likhet med förklaringar i termer av personlighetsstörningar reserveras subkultur till analytikern, trots de möjligheter som motsatsen skulle kunna innebära. Institutionsmedlemmars egna subkulturella analyser i vardagen skulle kunna urskiljas och lyftas fram, det vill säga hur de själva talar om hackordning eller identifierar sig själva som "över" eller "under" andra elever. Istället tenderar Polsky att röra sig i riktning mot patologier, det vill säga föreställningar om sjukdomar och sjukligt beteende. "Den avvikande subkulturen är delvis ett uttryck för pojkarnas psykopatologi", skriver han (Polsky 1962: 167, min översättning) även om avvikande egentligen inte borde – vilket han motsägelsefullt nog också skriver (1962: 175) – betraktas som "inkvarterat" i individen.

Trots dessa teoretiska problem med att förklara bråk i ungdomsvården med begreppet avvikande subkultur erbjuder en nutida omläsning av Howard S. Polsky en viss utblick. När *peer influence* eller kamratpåverkan presenteras som en nyhet i dagens institutionsforskning (Dodge et al. 2006) bör man komma ihåg att Polsky rapporterade samma sak redan 1962.

Bråk som föremål för social kontroll

Utöver den forskning som kretsar kring personlighetsstörningar och subkulturer finns en annan forskningsmodell som inte fokuserar orsaker till konflikter, åtminstone inte direkt. Bråk i ungdomsvård måste inte betraktas som ett mystiskt fenomen som ska förklaras av forskaren. Det kan snarare betraktas som föremål för social kontroll, varpå det sistnämnda – kontrollen – utgör fenomenet och lockar till sig forskningsintresset.

Analytikerns uppmärksamhet riktas nu mot personalen och den institutionella logik som personalen verkar inom. Givet det faktum att interpersonella konflikter äger rum, hur kan de hanteras i ungdomsvården?

Två exempel kan lyftas fram: den israeliske skolforskaren Mordecai Arielis *The Occupational Experience of Residential Child and Youth Care Workers: Caring and its Discontents* (1997) och den amerikanske sociologen och före detta vårdaren Paul-Jahi Christopher Prices *Social Control at Opportunity Boys' Home: How Staff Control Juvenile Inmates* (2005).

I Arielis studie är mellanmänskliga konflikter ett återkommande tema, även om studien i sin helhet handlar om personalens yrkeserfarenheter i bredare bemärkelser. Arieli använder en interaktionistisk och konstruktivistisk ansats för att analysera hur, varför och under vilka omständigheter israeliska vårdare

upplever "missnöje" (Arieli 1997: 2). Arieli föredrar ordet missnöje framför mer populära ord som stress eller utbrändhet för att hålla sin förklaringsmodell så öppen som möjligt (Arieli 1997:4). Missnöje uppstår i personalens samspel med ungdom i institutionell vård, menar Arieli, och det uppträder på tvärs över kategorier såsom kön, vårdtid, position eller typ av institution. Intervjuade vårdare berättar om olika beteenden som i deras perspektiv skapar känslor av missnöje: återkommande konfrontationer och maktkamper, svek, likgiltighet, undvikande av samarbete och så vidare.

Över huvud taget lyfter de intervjuade fram samspelet med de unga som orsak till och exempel på yrkesmässigt missnöje. Men personalen beskriver inte ungdomarna som passiva, underordnade eller institutionaliserade utan som aktiva, inflytelserika och kreativa. Ungdomarna kan till exempel använda subversiv ironi eller agera "oförskämt" på ett så taktfullt sätt att det inte kan vändas mot dem, och de kan använda sig av *accepterad inaktivitet* för att manifesteras sitt motstånd, det vill säga vara demonstrativt oengagerade utan att ge personalen möjlighet att bestraffa dem för det.

Arieli föreslår att vårdares berättelser om de ungas makt bidrar till känslor av sårbarhet, vilket genererar missnöje. Denna makt visar sig i en myriad av uttalat eller underförstått konfrontativa interaktioner som utmanar eller kringgår den institutionella kontrollen. Vårdare förklarar hur de brottas med dessa interaktioner för att få institutionen att fungera och få saker gjorda. Arieli talar om *experiences of immediacy*, det vill säga *erfarenheter av omedelbarhet*:

The workers seek to follow a course of action they have planned, but often they are confronted with unexpected developments that compel them to adopt an alternative course of action immediately. (Arieli 1997: 71)

Här tangerar Arieli det som de amerikanska sociologerna Robert M. Emerson och Sheldon L. Messinger (1977) kallar bekymrens mikropolitik, *micro-politics of trouble*, även om han inte använder den termen. Agenter för social kontroll besvarar de problem som "dyker upp", och genom att göra det definieras dessa problem och konstitutiva villkor för deras fortsatta utveckling läggs fast. Förloppet får en egendynamik som inte enbart beror på aktörerna och deras intentioner utan på samspelets karaktär; det ena leder till det andra som leder till det tredje ...

Arieli tangerar också (även det implicit) vad Everett C. Hughes (1984: 52 ff.) kallar *going concerns*, det vill säga inarbetade angelägenheter. Varje institution kan i sin helhet betraktas som en inarbetad angelägenhet, det vill säga en ständigt pågående aktivitet som riktas mot något som institutionsmedlemmarna finner angeläget att göra, och rymmer dessutom en uppsättning mindre sådana *concerns* som ständigt måste försvaras och upprätthållas. Måltider ska genomgöras, behandlingar och möten och fritidsaktiviteter likaså; ett schema måste respekteras liksom en rad mer eller mindre outtalade praktiska och

dagliga göromål: tandborstning, duschning, städning, skolarbete, tv-tittande, sänggående och så vidare.

I studiet av interpersonella konflikter blir dessa angelägenheter både tydliga och förklarande. Vårdare kan försöka hantera bekymmer på sådana sätt att de samtidigt försöker "försvara sin ursprungliga handlingslinje", som Arieli (1997: 71, min översättning) skriver, inte minst av bekvämlighetsskäl, såsom när det gäller förbud att avbryta eller prata under ett möte för att kunna genomföra mötet, och på så sätt kan specifika konfrontationer konstrueras eller dekonstrueras.

Interaktionistiska analyser spelar med andra ord en viktig roll i Arielis undersökning, både explicit (Arieli hänvisar ofta till Goffman och till begreppet interaktion) och implicit (i det material han presenterar). Vad som saknas är en mer utvecklad analys av konflikternas dynamik i dessa institutioner, liksom material som skulle kunna stödja en sådan ansats. Arieli får nöja sig med personalens beskrivningar, och deras terminologi betraktas sällan som ett fenomen i sig utan snarare som en "rapport från verkligheten" (för att anknyta till Gubrium och Holsteins (1997) formulering av det metodologiska idiomet *naturalism*). Bekymmersamma interaktioner beskrivs som "situationer" eller "incidenter" i Arielis studie, och de unga "testar" personalen, som om analytikern på ett okritiskt sätt tog över institutionsmedlemmarnas språkbruk. De intagnas röst representeras inte alls.

Å andra sidan ingår detta inte i Arielis syfte. Han vill förklara yrkesmässigt missnöje och använder därför intervjuer med vårdare på ett konventionellt, symboliskt-interaktionistiskt sätt: för att samla erfarenheter och analysera dem i ljuset av omgivande samspel. Det sistnämnda studeras strängt taget enbart indirekt, genom intervjuerna. Fenomenet är inte bråk eller konflikter som sådana utan vad de kan framkalla, utifrån personalens synvinkel.

Läsaren av Arielis studie får icke desto mindre en fängslande bild av hur bråk görs till föremål för social kontroll i den institutionella vardagen. Institutionen består av en framförhandlad ordning, menar Arieli: personalen försöker förhandla med sina intagna för att vinna över deras samarbetsvillighet och minimera sitt eget missnöje. Genom att använda strategier som *karisma*, *väcka intresse*, *hålla dem upptagna* kan personalen mycket väl lyckas i detta projekt, åtminstone enligt dem själva (Arieli 1997: 77). Strategin att hålla intagna upptagna kan för övrigt tolkas som ytterligare en anknytning till betydelsen av *going concerns*. En av de intervjuade säger: "Vad är den största faran för rutinerna på institutionen? Jag skulle säga sysslolöshet" (Arieli 1997: 85, min översättning).

Arieli analyserar också personalens återkommande förklaringar av "bekymmersamma ungdomar" på ett sätt som Scott och Lyman (1968) skulle kalla *accounts*, det vill säga ursäktande eller rättfärdigande förklaringar av ageranden som anses moraliskt tveksamma. Förklaringarna består av

nedåtriktat respektive uppåtriktat klander, *downward displacement of blame* och *upward displacement of blame*, det vill säga vårdare kan växla mellan att hänvisa till eleverna själva ("nedåtriktat" klander) och samhället i sin helhet ("uppåtriktat" klander).

Personalen kan också hänvisa till livet på institutionen och så kallad sekundär stämpling, det vill säga mer interaktionistiskt orienterade förklaringsätt, vilket författaren själv föredrar. Han analyserar dock de två förstnämnda förklaringarna som egna fenomen, som ett slags standardiserade och folkliga logiker (Buttny 1993) i den institutionella världen. Personalen har för vana att framför allt klandra "nedåt", det vill säga utmåla eleverna själva som orsaken till bekymmersamma samspel på institutionen, vilket också innebär att den forskningsmodell som betonar personlighetsstörningar och avvikande subkulturer dras in i Arielis studie, fastän på ett interaktionistiskt plan. Modellen blir personalens modell och denna användning kan av analytikern behandlas som data. Trots Arielis i övrigt konventionella sätt att behandla intervjudata (som "rapporter från verkligheten") finns här alltså spår av diskursanalys och etnometodologi (se till exempel Baker 2002, Ryen 2004: 124).

Flera av Arielis fynd känns igen i Paul-Jahi Christopher Prices *Social Control at Opportunity Boys' Home* (2005), även om Price inte hänvisar till Arieli. Bekymrens mikropolitik är här ett uttalat tema men Prices fokus skiljer sig ändå från nästa ansats i denna forskningsöversikt eftersom det så tydligt betonar ett särskilt personalperspektiv.

Price utvecklar sin analys av personalens aktiviteter utifrån etnografiskt material som han samlat in i rollen som *insider* och anställd vid *Opportunity Boys' Home*, ett amerikanskt "hem" för ungdomsbrottslingar. Institutionens öppna struktur tillät personalen en avsevärd flexibilitet i reaktionerna på diverse bekymmer och bråk, vilket ganska precis motsvarar Arielis resonemang kring erfarenheter av omedelbarhet och framförhandlad ordning.

Price (2005: 3, 10, 46) skriver om förhandlingsprocessen på institutionen, om att "regler och ordning ofta förhandlas fram" och alltså inte existerar oberoende av människors samspel. Regler och kontrollerande normer i allmänhet blir verktyg för personalen (Arieli 1997: 92) snarare än en osynlig och överordnad struktur. Social kontroll betraktas som en process som involverar situationella och definitionsskapande åtgärder från personalens sida (Price 2005: 9).

Price har alltså en klar interaktionistisk ansats men han integrerar den i sitt intresse för personalens lärande. Bråk representerar föremål för social kontroll men också, mer specifikt, föremål för inläring av social kontroll. Ungdomsvården består av ett överflöd av situationer som ger personalen chans att lära sig kontrollarbete. Man lär sig kontroll genom att observera kollegor, genom att tala om olika situationer och genom att analysera egna misstag; man lär sig också av de unga (Price 2005: 34 ff.).

Price är noga med att betona informell och erfarenhetsbaserad inläring, *on the job learning*, i kontrast till akademisk kunskap (Price 2005: 32). Störningar i den institutionella vardagen som förväntas bli åtgärdade – antingen genom situationella eller institutionella åtgärder (Price 2005: 46) – dyker hela tiden upp, eller rättare sagt: personalen upplever det som att störningar hela tiden dyker upp och att de kräver reaktioner. Genom dessa störningar lär sig personalen kontroll som ett pågående och interaktivt arbete. Institutionens makt som sådan kan inte garantera konformitet. Personalen måste vara aktivt engagerad, menar Price (2005: 141).

Bråk verkar vara nödvändigt i detta arbete eftersom de intagnas dispyter och gräl med andra intagna och med personalen utgör ett av de främsta bekymmer som personalen reagerar på. Bråk bildar "situationer" och situationer bildar inlärningsmöjligheter. Utan bråk hade det knappats behövts något kontrollarbete och följaktligen inte heller några variationer i detta arbete (Price 2005: 141); institutionen hade framstått som slutet, monolitisk och fullständigt disciplinerande, i Michel Foucaults (1974/1998) bemärkelse (jfr. Kivett & Warrens (2002) resonemang om Foucault).

På så sätt görs inte förekomsten av konflikter till ett problem eller fenomen i Prices studie. Medan ett intresse för personlighetsstörningar och avvikande subkulturer försöker förklara förekomsten av ett mellanmänniskt bekymmer tar denna ansats sådana bekymmer för givna för att istället förklara hur de åtgärdas och hur åtgärderna tillsammans bildar social kontroll (samt hur kontrollen lärs in). Fördelen är att analytikern inte behöver spekulera i konflikternas natur utan kan nöja sig med att studera reaktionerna på dem, vilket borgar för en empiriskt öppen och konstruktivistisk ansats. Nackdelen beror på samma omständighet; det faktum att personalens aktiviteter ställs i centrum gör att konflikter bland intagna som inte drar till sig personalens uppmärksamhet ignoreras. Utan personalens åtgärder tycks det inte finnas något som får forskaren att "se" konflikter. I den bemärkelsen kan Polskys (1962) subkulturella ansats – trots dess nackdelar – betraktas som mer mottaglig.

Prices studie är också interaktionistisk i det avseendet att den belyser olika komponenter i den övergripande interaktionen mellan de unga och personalen, särskilt när det gäller situationella åtgärder. Price (2005: 53 ff.) beskriver så kallad *hands-on correction*, till exempel när personalen griper tag i och skriker åt intagna eller tar tillbaka ett föremål som inte anses lämpligt för en intagen. Sådan ytterst konkret och kroppslig kontroll utformas för att bemöta mindre överträdelser på ett snabbt och smidigt sätt, helst utan att provocera fram några protester. Ett annat exempel består av uppmaningar och tillsägelser: att begära att den intagne tar ett steg tillbaka, går och lägger sig, stänger av musiken och liknande, det vill säga situationella åtgärder som utformas på ett sådant sätt att kontrollen bevaras samtidigt som man visar den intagne viss respekt. Målet är att kontrollarbetet inte ska förstora problemet och därmed

rasera ordningen. Sådana observationer visar att bråk på ungdomshem kan analyseras som ett slags material för att upprätthålla kontroll men samtidigt också som kontroll i sig.

Det finns åtminstone tre sätt att utveckla studier som Prices. För det första kan uppmärksammandet av personalens aktiviteter balanseras med data om intagnas aktiviteter, så att perspektivet inte bara omfattar hur personalen kontrollerar intagna utan också hur intagna kontrollerar varandra och, i vissa fall, hur intagna kontrollerar personalen. På samma sätt krävs annat material för att förstå hur intagna lär sig kontroll.

För det andra kan bråk och andra mellanmännsliga bekymmer på ett mer följdriktigt sätt beskrivas utan att okritiskt ta hjälp av institutionsmedlemmarnas termer. Dessa termer kunde istället betraktas som data: intagna som "testar" personalen, institutionella kriser som "incidenter" och så vidare. På vilka sätt kan dessa termer förstås som medlemmarnas kategorier och analyseras som sådana? (Sacks 1992/1998 och Silverman 1998 om *membership categorization analysis*.) Både Arieli och Price förefaller stundtals ha fastnat i den institutionella terminologin, exempelvis när de på ett underförstått sätt behandlar ordet "situation" som synonymt med institutionellt problematiska situationer snarare än som ett socialt möte i allmänhet (eller som en enhet för interaktionistisk analys), i Goffmans (1967) och Collins (2004) termer. Ordvalet leder lätt till normativa slutsatser och ett onödigt begränsat synsätt. Varför börjar en sociolog likställa "situationer" med personalproblem, och "incidenter" med personalens och de ungas konfrontationer, så fort han eller hon gör entré på en institution?

För det tredje kan könsaspekter belysas. Studier från fängelsemiljöer har visat att kontrollarbetare kan presentera sitt yrke som maskulint med hjälp av dramatiska historier om våld, upplopp, hot och risker. Bråk kan med andra ord (åtminstone i dess fysiska varianter) fungera som en arena för kriminalvårdare att "göra" kön. De framhäver vissa ingredienser i sitt yrke och tonar ned andra, vilket gör att en särskild identitet konstrueras. Sådant som inte passar in i yrket kan betraktas som moraliska "fläckar" som måste hanteras, eller som underförstått feminint och icke-maskulint *dirty work* (Crawley 2004; Tracy & Scott 2006; Wästerfors 2007: 107–108). Men trots denna tendens att framställa sin roll som maskulin och riskfylld består i praktiken en stor del av kriminalvårdares uppgifter av arbete som traditionellt associeras med kvinnor (Crawley 2004): att servera och kontrollera mat, att ordna med människors kläder, rum och hygien, att uträtta små ärenden, hämta nytt toalettpapper och så vidare.

Sådana fenomen verkar nästan be om interaktionistiska analyser – och likheterna med ungdomsvården verkar tydliga. I vilken utsträckning tonar personalen ned sitt hushållsarbete i sina självpresentationer, och i vilken utsträckning kan detta tolkas som "görande" av kön? Könskategorier måste

inte förstås som gåtfulla och bakomliggande krafter utan snarare som något människor gör tillsammans i konkret samspel, inte sällan på ett omedelbart ochoreflekterat sätt (Yancey Martin 2003; Connell 2003; Mattsson 2005).

Bråk och mikropolitik

Om man utvecklar intresset för institutionell mikropolitik infinner sig en tredje forskningsmodell. Nu kan ett interaktionistiskt perspektiv närma sig en fullbordan. Bråk mellan elever och bråk mellan elever och personal undersöks som ömsesidiga förlopp och kan följas i takt med att de utvecklas och eskalerar, eller tvärtom dämpas och upplöses. Den klassiske sociologen Georg Simmels (1908/1970) syn på konflikter som en *samvaroform* och en form av *sammanhållning* tas i beaktande, tillsammans med ett intresse för den aktuella kontextens sociala kontroll. "Ett bekymmers naturliga historia är intimt knutet till – och producerar – ansträngningen att göra något åt det" (Emerson & Messinger 1977: 123, min översättning).

De amerikanska sociologerna Douglas D. Kivett och Carol A. B. Warrens (2002) studie av social kontroll i ett grupphem för ungdomsbrottslingar tjänar som ett tydligt exempel. Med hjälp av etnografiskt och auto-etnografiskt material (Kivett har själv arbetat som personal vid "Sweetwater", som grupphemmet kallas i deras artikel) undersöker Kivett och Warren hur personalen gång på gång försöker bedöma de intagna pojkarnas motiv, intentioner och humör i enlighet med det övergripande intresset att vidmakthålla social ordning. De undersöker också hur mellanmännsliga bekymmer eskalerar såväl som de- eskalerar i konkreta situationer. Kontrollarbetet visar sig vara dubbelriktat, alltså inte enbart en fråga om att personalen kontrollerar de intagna utan även tvärtom, och olika sätt på vilka institutionsmedlemmarna behärskar sig undersöks. En intressant aspekt rör bortseende. "Även inom väggarna på en delvis total institution", skriver författarna, "kan ett bekymmer komma att förbises ["be misidentified"] (medvetet eller omedvetet), avvikande kan ignoreras och den sociala kontrollen begränsas" (Kivett & Warren 2002: 6, min översättning).

Kivett och Warren använder kollegorna Robert M. Emerson och Sheldon L. Messingers (1977) analytiska ram som inte har utvecklats enbart för studiet av institutioner utan för studiet av mellanmännsliga bekymmer i allmänhet. De lyckas på så sätt formulera den kanske hittills tydligaste interaktionistiska tolkningen av ungdomsvård. Fenomen som att "spela spel" med personalen (till exempel retas och leka med ordningen) och "testa gränser" (Kivett & Warren 2002: 12) kan nu hanteras som möjliga utfall av kontrollagentens bedömningsprocesser och inte enbart som intagnas aktiviteter, bortom personalens samspel och institutionens ordning (vilket tenderar att bli fallet i Prices studie). Författarna uppmärksammar också det faktum att det är svårt att avgöra huruvida en given överträdelse noteras av personalen och sedan

ignoreras, eller om den snarare äger rum i skymundan och av den anledningen blir ignorerad (Kivett & Warren 2002: 27). Subtila och vaga förhållanden kan alltså dras in i forskningen och komplicera analysen.

Kivett och Warrens undersökning ligger i linje med icke-deterministiska aspekter i interaktionistisk teori (se till exempel Meads 1934/1967: 209) beskrivning av *I* i förhållande till *me*). Det sociala är möjligheten att vara flera saker på en och samma gång, som Mead framhöll (Joas 1985/1997: 182), vilket i det här sammanhanget betyder att samspelet i ungdomsvården kan studeras som relativt öppet och dynamiskt. Deterministiska aspekter tas emellertid också i beaktande, till exempel när konflikter undersöks som sekvenser och internt kontingenta händelser. Ett visst beteende leder till ett annat beteende som i sin tur leder till ett tredje och så vidare – med ens har villkoren för konfliktens förlopp lagts fast. Synsättet är analogt med det sätt på vilket Mead förstår tid. När människor agerar i nutiden blir "dåtiden" (eller här snarare: det aktuella problemet) alltmer definierad och tydliggjord. Det aktörerna föreställer sig som bakomliggande och kronologiskt "före" klagas i själva verket retrospektiv, i nutidens samspel.

Denna balansgång mellan determinism och icke-determinism gör att en förenklad bild av ungdomsvården kan undvikas. En goffmansk institution behålls som utgångspunkt, det vill säga en institution som omfattar hela den intagnes liv och lägger sig i minsta detalj, men denna utgångspunkt kompliceras samtidigt med empiri om konkreta hanteringar av mellanmänniska bekymmer. I denna kontext möjliggör Kivett och Warren (2002: 21–23) även genusstudier. Vissa bekymmer mellan manlig personal och intagna pojkar kan förvandlas till lek och skämt (*horseplay*) och därmed upplöses i de fall då aktörerna implicit använder sig av könade kategorier. Män antas nämligen inte alltid bli upprörda av en provokation utan "släppa det" och kanske istället engagera sig i låtsasbråk.

Att Emerson och Messingers perspektiv inte har utvecklats enbart för institutionsstudier verkar hjälpa analytiker att urskilja konfliktlösningar inom samspelet (*inneboende botemedel* eller *intrinsic remedies*, Kivett & Warren 2002: 24; Emerson & Messinger 1977: 124), vilka kan äga rum även om den aktuella miljön är speciell beträffande social kontroll (såsom ungdomsvården). Att uppmärksamma bekymrets "naturliga historia" (Emerson & Messinger 1977: 121) i en sociologisk ram tycks minska risken för att analytikern ska fångas av den särskilda sociala kontexten i mer konventionell mening och tolka allt som händer i dess ljus. Det blir mer motiverat att i detalj studera interaktioner och svårare att enbart konstatera "bråken beror på att det är ett ungdomshem, en institution" eller liknande.

Det finns sannolikt potentialer för vidareutveckling även inom denna forskningsmodell. Känslor och känslouttryck skulle kunna uppmärksammas i större utsträckning (jfr Katz 1999) och den metodologiska traditionen med

fältanteckningar skulle kunna kompletteras med band- och videoinspelningar. Även om möjligheterna att bända konflikter är begränsade skulle ett mer detaljerat material kunna visa fler nyanser och snabba vändningar i samspelens utformning, ungefär som antropologen Marjorie Harness Goodwin (1980, 1982) gjort beträffande barns skvaller och gräl.

Ett annat sätt att utveckla forskningen vore att återknyta till institutionens dagliga rutiner, vilka märkligt nog är påfallande frånvarande i studier som Kivett och Warrens (2002). Institutionens *going concerns* – måltider, behandlingssamtal, lektioner, möten, fritidsaktiviteter och så vidare – berörs sällan, som om mellanmänniska bekymmer inte relaterades till dem. I den undersökning som ligger till grund för föreliggande rapport framgår hur konflikter avbryter eller utmanar dagliga göromål, eller omvänt avbryts av dem (se vidare kapitel 4).

Bråk och barn- och ungdomssociologi

I ett interaktionistiskt perspektiv kan man fråga sig om det inte finns något sätt att studera bråk i ungdomsvården som inte helt beror på studiet av vuxenvärldens kontroll, och som inte heller utgår från subkulturer eller personlighetsstörningar. Mot bakgrund av att interna konflikter mellan de unga inte alltid märks eller åtgärdas på institutioner (Price 2005; Kivett & Warren 2002), och eftersom Matza och Sykes rekommenderar forskare att inte betrakta ungdomsbrottslingar som essentiellt skilda från resten av samhället, kan steg i denna riktning rymmas i allmän barn- och ungdomssociologi.

För att skissera en sådan tänkbar forskningsmodell utgår jag från två artiklar: *Telling Tales in School: Youth Culture and Conflict Narratives* (2000), författad av den amerikanske sociologen Calvin Morrill med fyra kollegor och *On the Functions of Social Conflicts Among Children* av Douglas W. Maynard (1985), även han amerikansk sociolog.

Morrill (2000: 521–522) och hans kollegor menar att insikter i hur unga människor begripliggör konflikter i vardagen kan kontrasteras mot vuxencentrerade historier, där unga mestadels framträder som objekt i de vuxnas strider, eller som passiva subjekt som cirkulerar kring och genom vuxenproblem. Sådana insikter står också i kontrast till konventionell kriminologi (Morrill et al. 2000: 524) eftersom kriminologin ofta bortser från ungdomars konflikter i sig, som ett eget fenomen. Morrill och hans kollegor använder skolelevers skrivna historier om konflikter med jämnåriga för att identifiera fyra typer av berättelser: *actionhistorier*, *expressiva historier*, *moraliska historier* och så kallade *rationella historier*.

Den första typen – actionhistorier – visar sig vara vanligast. Att representera sig själv och andra inom ramen för tämligen förgivettagna förväntningar ("jag var tvungen att göra så"), som om man vore indragen i en actionfilm, tillhörde ungdomarnas favoritgrepp. Samtidigt fanns också kännetecken som

förenade samtliga berättelsetyper. Eleverna beskrev i regel sina egna bidrag till den händelse som skildrades – deras eget agerande – utifrån rollen som "respondent" eller reaktör snarare än provokatör (Morrill et al. 2000: 536), vilket gjorde att de försökte frångå sig det huvudsakliga ansvaret. De skrev sällan om vuxnas intervention och när de gjorde det verkade interventionen inträffa efter att en stor del av den aktuella konflikten redan hade utspelat sig bland ungdomarna.

Ungdomars konflikter framstår i detta material som tämligen "förmedvetna" och försedda med en egen automatik, menar författarna. Ungdomarna betonar praktiskt agerande snarare än kalkylerat eller regelbaserat. Alternativa typer av historier – de expressiva, moraliska och rationella – vidgar materialet med en uppsättning perspektiv: principiella ställningstaganden, konflikters känslomässiga entusiasm (jfr. Katz 1988, 1999) och aktörers valfrihet.

Det är svårt att säga (vilket Morrill et al. också noterar) om dessa narrativa former skiljer sig från eller snarare speglar de motsvarigheter som finns bland vuxna men klart är att dessa former förekommer bland unga och att de sannolikt även förekommer i institutioner för unga. Intervjuade elever i föreliggande studie kan exempelvis beskriva bråk och strider på actionliknande sätt. Det egna aktörskapet och ansvaret tonas ned (jfr. O'Connor 2000) och ens handlingar framställs som givna svar på andras beteende. I nedanstående intervju-utdrag gestaltar Nolte sitt agerande med ord som "det kom en smäll" och "dom gick mig på nerverna":

David: Dom här gångerna du hade slagsmål, vad var det som hade hänt då då?
Nolte: Nä dom gick mig på nerverna bara dom hade gått mig på nerverna ett halvår [ja] men nu eh går dom mig inte på nerverna längre dom ... det var Jerry och Henrik [mm] (mycket tyst) dom fick var sin smäll och ... (högre) jag slog dom bara med en smäll och sen gick jag in på rummet för jag visste jag skulle åka in där ändå [uhum], det är samma sak med Jerry men han fick två [uhum] för att han stod utanför mitt rum och var uppkäftig sen öppnade han dörren också och fortsatte att vara uppkäftig då kom en smäll och sen en smäll till. (intervju)

Studier av konflikter i ungdomsvård kan med andra ord dra nytta av Morrill och hans kollegors fynd, inte minst för att de exponerar ett nytt område: den ofta osynliga men sociologiskt intressanta upptakten till vuxenintervention.

Av liknande skäl är det fruktbart att reflektera över Maynards (1985) *On the Functions of Social Conflict Among Children*. Med hjälp av videoinspelade och transkriberade episoder från grupper av skolbarn i första klass visar Maynard (1985: 207. 210) att barn i konflikt med andra barn aktivt producerar "sitt samhälle och dess struktur" eller, som han också skriver "en känsla av" social struktur. Bråkande barn producerar auktoritet, vänskap och andra sociala mönster som överskrider enskilda interaktionssekvenser.

Konflikter kan i allmänhet förklaras i Georg Simmels (1908/1970) och delvis Lewis Cosers (1956) anda – ytterst som ett sätt att upprätthålla samhället – men i Maynards fall visar sig den sociala organisationen vara samtidig med den aktuella dispyten. Han fann att bråk mellan barn involverar ett slags politik som inte alltid brukar associeras till barn. De kan själva skapa och "besvara" de grupperingar som samspelet lyfter fram eller erbjuder dem – de exkluderar varandra, räddar ansiktet, försöker upprätthålla sin status och så vidare – och alltsammans sker i en högre grad än tidigare forskning har antagit. Extern auktoritet (det vill säga vuxnas auktoritet) eftersöks inte främst för att avsluta eller lösa en konflikt, menar Maynard, utan som ett politiskt drag. Barn söker vuxenintervention för att främja den position de tagit under själva dispyten (Maynard 1985: 216).

Det finns sannolikt flera insikter i Maynards ansats som kan användas i studiet av bråk i ungdomsvård, även om åldersgrupperna skiljer sig åt. Maynards studie överlappar på ett underförstått sätt Emerson och Messingers (1977) begrepp mikropolitik i och med att den betonar den inneboende politiska naturen i mellanmänskliga konflikter (även "före" eller oavsett vuxnas ingripande). Men studien överskrider också vissa av de tillämpningar som gjorts av Emerson och Messinger i institutionella miljöer. Istället för att betrakta barns bekymmer från vårdarperspektiv och därmed definiera dem som åtgärdskrävande (eller eventuellt åtgärdskrävande) kan vårdare eller andra vuxna definieras utifrån ungdomars perspektiv. De unga kan, utifrån mikropolitiska överväganden, *eventuellt* dra in vuxna i sina konflikter.

Det faktum att Maynard också inkluderar påtagliga och samtidigt flyktiga sociala mönster i konflikter gör att hans analys ligger nära Goffmans (1967) och Collins (2004). Aktörerna rör sig mellan situationer och involveras i interaktionsordningar eller ritualer som överskrider dem som individer. Ändå undviks förtingligande begrepp som Polskys (1962) subkultur. Interaktionsdramer kan synliggöras, som till exempel barns och ungdomars vana att "klaga tillbaka". Här skulle man också kunna tala om *parade aktiviteter* (Sacks 1992/1998, vol. II:189; Silverman 1998:105) i konflikter eller, med antropologen Marjorie Harness Goodwins (1982) ord, *exchange and return actions*. Barn och ungdomar som bråkar (förmodligen även vuxna) tenderar att besvara varandra genom imitation: "håll käften!", "nä håll käften du".

[C]hildren's disputes do not take place following hours of intensive deliberation concerning what to say, but instead are realised in rapid-fire, successive turns of talk. (Harness Goodwin 1982: 91)

Steget är inte långt till traditionen hos Sacks (1992/1998) och Silverman (1998). Maynard belyser sekvenser i människors samspel men också aktörers spontana och konstitutiva respekt för ordning, liksom så kallad mikro-

historisk kontingens. De enskilda repliker och gester som äger rum i ett bråk bildar ett slags begränsande kontext för nästföljande repliker och gester, så att dispyten som sådan villkorar sitt utfall.

Poängen är inte att bortse från att den förra ansatsen i denna översikt, "bråk och bekymrets mikropolitik", mycket väl kan inkludera studiet av ungdomars konfliktformer, lika lite som man bör bortse från att den institutionella ungdomsvårdens kontroll gestaltar konflikterna på särskilda sätt (Goffman 1961/1990). Icke desto mindre verkar det finnas sociologiska fynd i skärningspunkten barn-ungdomar-konflikter som kan nyttjas i studier av ungdomsvården.

Förhoppningen är att ovanstående forskningsöversikt kan fungera som bakgrund för läsningen av rapportens analys av det insamlade materialet. Det interaktionistiska spåret kommer att fullföljas och flera begrepp från översikten kommer till användning, såsom mellanmännsliga bekymmer, institutionell mikropolitik, situationella och institutionella åtgärder, *going concerns* och låtsasbråk.

3 Mellanmänniska beklämler och institutionell mikropolitik

Ungdomsvårdens vardag rymmer små och stora problem. En ungdom kan få huvudvärk, tvingas avbryta en lektion eller ett behandlingssamtal och istället kurera sig med vila och smärtstillande tabletter. En behandlingsassistent kan känna sig trött och håglös och dra sig undan till personalrummet för att hämta ny energi. Ett storgräl kan bryta ut i matsalen och involvera nästan hela institutionen, vars personal till slut känner sig nödgad att tillgripa våld.

Följande avsnitt är ägnat åt att förklara ungdomsvårdens hantering av den typ av problem som kan betecknas som *interpersonella* eller mellanmänniska (Emerson & Messinger 1977: 123). Det handlar alltså inte om personliga beklämler – såsom elevens huvudvärk eller behandlingsassistentens trötthet – utan beklämler som uppstår i eller tar vägen till samspelet mellan institutionens medlemmar.

Gränsen är emellertid obestämd. Det som till en början förefaller vara ett personligt beklämler kan växa till ett interpersonellt och vice versa: ett mellanmänniskt problem kan av aktörerna själva förstås i termer av ett "personligt" (Wästerfors & Åkerström 2009).

Emerson och Messinger (1977: 121) menar att varje social miljö genererar en mängd tvetydiga och flyktiga svårigheter vars närmare utveckling bestäms av hur människor besvarar dem. Något är "fel" (eller upplevs som det). Vad bör göras? I takt med att varierande åtgärder eller "botemedel" utkristalliseras inträffar något synnerligen betydelsefullt. Det aktuella beklämleret organiseras, identifieras och konsolideras.

As steps are taken to remedy or manage the trouble, the trouble itself becomes progressively clarified and specified. (Emerson & Messinger 1977: 123).

Processen är dock långt ifrån linjär. Varje hävdande av ett beklämlers "natur" kan i princip utmanas av en konkurrerande definition. Varje lösning på ett mellanmänniskt problem kan ställas mot en annan lösning, som i sin tur kan ställas mot en tredje, osv. Även om det är lätt att föreställa sig absoluta förbindelser mellan å ena sidan ett "givet" beklämler och å andra sidan en "given" lösning (i synnerhet i totala eller semitotala institutioner) är det mer välgrundat att tala om *beklämlers mikropolitik*.

Mikropolitik för tanken till beslutsfattande, vägval och motstridiga argument. Det för också tanken till förhandlingar och maktkamper. Emerson och Messinger (1977) använder begreppet mikropolitik för att (bland annat)

skildra hur det slutgiltiga utformandet av ett mellanmänniskt bekymmer till stora delar är en produkt av de involverades strävanden efter stöd från och legitimering av utomstående aktörer.

Om du och jag exempelvis börjar gräla kan vi komma till den punkten att vi försöker åberopa en tredje part, som intervenerar i konflikten och försöker avgöra utfallet. Att så sker är dock inte självklart. Vi kan också använda oss av *intrinsic remedies* (Emerson & Messinger 1977: 123), det vill säga resurser som hämtas inifrån relationen, varpå utomstående aldrig dras in. I de fall då någon utomstående dras in är utfallet likafullt inte givet. Ett och samma bekymmer (eller ett bekymmer som skulle kunna betecknas som identiskt med ett annat) kan bemötas på olika sätt och därmed konsolideras olika.

Begreppet mikropolitik uppmärksammar alltså informella reaktioner på mellanmänniska problem men också relationer mellan informella och (mer) formella reaktionssystem (Emerson & Messinger 1977: 121). Hur går det till när ett bekymmer dyker upp och definieras? Hur utformas informella och formella responser, och på vilka sätt konstituerar dessa responser bekymrens "natur"?

Tre resultat skall här visas angående Silverbäckens mikropolitik:

- (1) personalens bidrag till bekymrens mikropolitik bestod framför allt av situationella och institutionella åtgärder, som kombinerades, varierades och överlappade varandra,
- (2) mikropolitiken utgjorde inget objektivt eller "rättvist" system utan bestod av kontinuerliga förhandlingar med eleverna, i vilka en pragmatisk ordning konstruerades,
- (3) elevers bråk (eller svårigheter att komma överens sinsemellan) tenderade att personifieras, det vill säga knyts till enskilda elever, om och när personalen ingrep i rollen som tredje part.

Situationella och institutionella åtgärder

Som framgick i föregående kapitel urskiljer Price (2005: 46) institutionella respektive situationella åtgärder från personalens sida. Om ett bråk eller bekymmer uppstår kan personalen fatta ett spontant beslut och försöka rätta till problemet i stunden (en situationell respons), eller tillgripa åtgärder och resurser som sträcker sig utöver den omedelbara situationen och som ofta involverar flera beslutsfattare (en institutionell respons).

I fältarbetet på Silverbäcken påträffades en mängd olika åtgärder. Vanliga situationella åtgärder var verbala utrop eller tillrättavisningar riktade mot de unga: "nej! nej!", "stopp! stopp!", "sluta!". Tillrättavisningarna kunde också rymma mer precisa påminnelser om exakt vad de syftar på, till exempel när personalen ropar "språket!" till en elev som svär eller förolämpar någon annan, "nu täpper du igen och äter!" till en elev som anses prata för mycket under en måltid, eller "fötterna!" till någon som lagt upp fötterna på bordet.

Vanligt var också att rikta sin tillrättavisning till en viss elev genom att helt enkelt ropa eller säga elevens namn: "Tony!", "Ron", osv. Namnet ansågs ibland räcka i sig, ibland följdes det av längre utläggningar.

Om man följer en viss personalmedlem och det sätt på vilket han eller hon markerar elevens oönskade beteende finner man därtill olika stilar. Med Goffman (1967: 5 ff.) kunde man tala om tillrättavisandets sammanlagda handlingssätt eller *lines*. En personalmedlem kunde till exempel säga "du ..." på sådant ett sätt att eleven genast förstod att han gjort något fel, en annan kunde använda "hallå" på samma sätt, eller "app-app!". Ibland kunde en arg blick räcka eller en gest; ofta rörde det sig då om gester som så att säga markerar "nedåt" (jfr. Kivett & Warren 2002: 24).

Gesten "nedåt" är värd en utvikning. Att med en handrörelse uppmana elever att "dämpa sig", "varva ned", lugna "ned" sig eller liknande anknyter till en återkommande metaforik (Kivett & Warren 2002: 24; jfr. Lakoff & Johnson 1980). *Upp* står för det problematiska och *ned* för det önskvärda. En bekymmersam elev är en elev som lätt går "upp" i varv eller har svårt att dämpa sig; en skötsam elev har tvärtom ett jämnt humör och har lätt för att varva "ned". Metaforiken förekommer ymnigt i institutionernas journalanteckningar² men har alltså en situationell motsvarighet alldenstund personalen med ord eller gester ber eleverna röra sig "nedåt" i sitt beteende på institutionen. Metaforiken tas som självklar och uppfattas egentligen inte som metaforik (Lakoff & Johnson 1980). *Ned* och *upp* uppfattas snarare som högst påtagliga variationer i människors beteende. (Se Collins 2004, för en sociologisk motsvarighet; Collins talar om människor som "laddas upp" genom interaktioner.)

"Vilket humör han var på!" säger Paul (en av lärarna) och syftar på en elev som han fann särskilt bekymmersam idag. Vi sitter nu och spelar kort under en paus och eleven har tillfälligtvis gått iväg. Han brukar inte vara så annars, säger Paul, "jag brukar få ned honom". (fältanteckningar)

Ytterligare situationella åtgärder överlappar det Price (2005: 53) kallar *handson correction*. Föräldrar socialiserar sina barn genom *yell and grab*, skriver Price (2005: 56), det vill säga genom att ropa och gripa tag, och samma sak sker i ungdomsvården. Även om en verbal förklaring kan ledsaga en sådan åtgärd är huvudsaken det fysiska ingripandet. En orolig elev eller en elev som "går rundor" (som personalen kunde uttrycka det) kan till exempel försas eller föras tillbaka till sin plats, och en arm som just är på väg att slå ett slag mot någon annan kan fångas upp och hållas fast. En annan variant bestod i att lägga sin hand på en elevs axel i samma stund som han verkade vara på väg att bli arg, upprörd eller orolig, varpå eleven förväntades hejda

² Journalanteckningar skrevs individuellt varje vecka, särskilt avseende varje elevs olika problem och humörsvingningar, såsom personalen betraktade och definierade det (se vidare Wästerfors & Åkerström 2009).

och besinna sig. Alltsammans sker diskret och ögonblickligen och är inte alltid tydligt för utomstående besökare. Flera exempel blev först märkbara efter återkommande fältarbete.

Fältanteckningarna visar att situationella åtgärder var både all dagliga och (från personalens synpunkt) effektiva på Silverbäcken. De ter sig smidiga och flexibla och lyckades ofta på ett enkelt sätt upprätthålla personalens önskvärda ordning. Särskilt betydelsefullt är åtgärdernas improviserade och individualiserade karaktär. Arbetet med att behandla ungdomar präglas i allmänhet av en betydande grad av omedelbarhet. Som jag beskrev i föregående kapitel talar Arieli (1997: 71) i sin intervjustudie om *experiences of immediacy*, det vill säga personalens upplevelse av att ständigt behöva ändra sina planer. Oväntade händelser i samspelet med ungdomar gör att de vuxna skyndsamt tvingas handla på alternativa sätt. Situationella åtgärder utgör ett exempel på hur personalen försöker avspisa denna upplevda omedelbarhet. Ordningen ska upprättas med hjälp av ett minimum av interaktion.

Personalens längre samtal med eleverna kan betecknas som en mellanform. Å ena sidan är de situationella åtgärder eftersom de kan initieras och fullföljas av en personal som även direkt samspelet med en elev, å andra sidan kan även utomstående personalmedlemmar engageras och åtgärden kan dokumenteras, vilket sammanfaller med institutionella åtgärder. Ofta föregreps samtal av en eller flera situationella åtgärder. En elev kan till exempel ha betett sig utmanande i undervisningen, fått flera tillsägelser och "lugnats" med fysisk kontakt för att därefter köras ut av lärarna och sättas i samtal med behandlingspersonal. Samtalet går sedan ut på att eleven ska medge sitt fel och lova bättring.

Särskilt utmärkande var samtalens gränslösa tidsåtgång. Varken elev eller personal kunde säga hur länge de skulle pågå; tvärtom bestod den moraliska poängen i att eleven aldrig skulle kunna veta det. Man satt i samtal tills man förstått vad man gjort. Längden blev sedan ett mått på elevens mognad (utifrån personalens synvinkel) eller list (utifrån elevens synvinkel). I intervjuer förklarade elever att de i början av sin institutionsvistelse satt i mycket långa samtal men att de nu lyckades "klara av" dem snabbare; det är "bara till att hålla med annars får man sitta hur länge som helst", för att citera en intervjuad elev. De visste till slut vad de skulle säga (och hur) för att personalen skulle godta det som en autentisk beteendeförändring. Denna dubbelhet eller tvetydighet markerades också av personal.

Max: ... att sitta här i dryga samtal eller 'dryga' men givande [skrattar till mycket svagt] [mm] (...) och eh det är väl också att man märker över tid att antingen så är det ju att dom blir väldigt duktiga på att säga det som vi vill höra eller så blir dom faktiskt trygga vid att de inte är så bra på att lösa konflikter ... att det går ... det går fortare och fortare att lösa dom eh att sen det går upp och ned det gör

det ju men att eh generellt sett så går det fortare och fortare att lösa konflikter ju längre dom har varit här ju oftare dom har suttit i situationen.

David: Samtalet tar inte lika lång tid kanske?

Max: Nä dom ... dom går ... det går fortare och fortare det går enklare [mm] eh man låser sig inte man går inte in och sätter sig och säger att 'nej jag tänker inte säga nånting' och så bara sitta eh för det funkar inte [nä], 'det är okej [mm], sitt du här men vi sitter här tills vi har löst det alltså tills vi har kommit fram till hur vi ska gå vidare så sitter vi här' eh och

David: Hur tror du dom här samtalen uppfattas, så att säga? ()

Max: Både och. Eh jag tror att man (4 sek) man vill inte sitta i samtalen för dom är jobbiga, det är dom, samtidigt så tror jag att dom blir tryggare när man ... alltså ju fler såna samtal man suttit i ju tryggare blir man.

Uttrycken "sitta" och "sitta i samtal" (och "dryga samtal") ter sig betydelsefulla. (En intervjuad elev använder liknande ord angående dessa samtal: "ibland ... kan man sitta av två timmar".) Uttrycken markerar samtalsens karaktär av åtgärd; snarare än att säga att man samtalar eller pratar med varandra understryker Max ett slags stillastående tillstånd som den besvärlige eleven placeras i. Det faktum att konflikter anses lösas "fortare och fortare" ju längre eleven varit på institutionen kan beror på trygghet, menar Max, men samtidigt pekar han på förekomsten av förställning: "dom blir väldigt duktiga på att säga det som vi vill höra".

Övriga institutionella åtgärder på Silverbäcken omfattade indragen hemvistelse (permission), indragna fritidsaktiviteter utanför institutionen, indragen veckopeng och – ytterst – förflyttning till annan institution eller vårdform. Det sistnämnda fungerade som en sällsynt åtgärd som likafullt tycktes finnas i bakgrunden, som en *last resort* (Emerson 1981) att tillgripa om allt annat prövats. Även avskiljning finns att tillgå som åtgärd på ett särskilt ungdomshem, dock återfinns det inte i form av konkreta exempel i det material jag här analyserar. Vanligast i materialet var istället manipulationer av institutionens privilegiesystem i syfte att korrigera elevens beteende – att dra in eller locka med förmåner. Här sammanfaller ungdomsvården med kriminalvården (Wästerfors 2007: 80) och den goffmanska totala institutionen i allmänhet (Goffman 1961/1990: 51), även om detaljerna skiljer sig. En institution som förfogar över eftertraktade resurser tenderar att använda dessa resurser för att tillrättavisa de intagnas beteende.

Karaktäristiskt för institutionella åtgärder är institutionell mobilisering: möten, formella beslut, registrering, dokumentation. Fler vuxna engageras och kommunikationen dem emellan blir viktig. Ett ideal från personalens synvinkel är att börja med situationella åtgärder för att sedan, om dessa inte hjälper, tillgripa institutionella åtgärder. En lärare berättar apropå frågan om stora respektive små konflikter:

Annika: Småkonflikter har vi varje dag [mm] som rinner ut i sanden [mm] (5 sek.)

David: Och det kan vara? ...

Annika: ... Exempel kan vara att (2 sek.) en konflikt som är dagligen det är det här med fötterna på bordet [uhum], det är inte accepterat att ha fötterna på bordet [nä] eh och där kan man säga till 'ta ned fötterna' men efter x antal gånger så ger man dom valmöjligheten att antingen så noterar jag detta beteende som icke accepterat eller så tar du ned fötterna nu diskuterar vi inte det mer, och då får dom välja vilket dom gör och är det då att dom väljer att ha det kvar så kan vi ... så noterar jag det och sen så rapporterar jag det vidare som icke accepterat beteende och då kan dom då få avdrag då har dom inte skött sin skoldag. Och då kan det ju bli eh där kan det ju bli nånting som eskalerar till att bli en större grej, att jag är dum [i elevens perspektiv] *länge* framöver. (intervju)

Annika säger sig börja med en enkel tillsägelse, "ta ned fötterna", och upp-repar sedan den. Därefter infinner sig den institutionella åtgärden som möj-lighet: att rapportera beteendet och därmed eventuellt åstadkomma avdrag. En sådan utveckling leder i sin tur till ett slags fiendskap mellan eleven och läraren, såsom Annika beskriver det. Hon blir uppfattad som "dum *länge* framöver".

I Annikas berättelser ingår alltså åtgärderna som komponenter i en eventuell eskalering. De skärpta svaren till en vägrande elev driver förloppet framåt, inte enbart det "vägrande beteendet" som sådant. Två detaljer i det ovanstående citatet komplicerar dock förloppet. Annika "ger dom valmöjligheten ...", säger hon, innan hon verkställer sin rapportering, vilket betyder att hon flaggar för (eller hotar med) den institutionella åtgärden i själva situationen. Detta sker "efter x antal gånger", där "x" står för (ungefär) "okänt antal gånger" eller "varierande antal gånger". Genom dessa detaljer antyder alltså Annika att institutionella åtgärder inte är strikt skilda från situationella (såsom "ta ned fötterna") utan att det förstnämnda snarare kan överlappa eller inkorporeras i det sistnämnda. Hon antyder också – vilket jag snart ska återkomma till – att automatiken är skenbar. Det finns ett handlingsutrymme för Annika och – ytterst – ett utrymme även för eleven ifråga. Under vissa förhållanden är "x" ett lågt tal, under andra förhållanden ett högt. Exakt när den institutionella åtgärden blir aktuell varierar från fall till fall.

Även i övrigt material finns åtskilliga överlappningar mellan situationella och institutionella åtgärder. Det finns med andra ord goda empiriska skäl att ifrågasätta den entydiga och enkla tudelning dem emellan som Price (2005: 46) tycks förutsätta. I praktiskt kontrollarbete går institutionella och situationella åtgärder om lott. Jag ska ge ytterligare tre argument för denna slutsats.

1.

För det första kan olika åtgärder kombineras på synnerligen svåravgränsade sätt i de fall då konflikter eskalerar. Beakta exempelvis de händelser som bedöms som så allvarliga att de anses kvalificera till etiketten "incident" och som skrivs in i det elektroniska arkivet samt i den aktuella elevens journal. Nedanstående anteckning blev sedan en grund till en formell incidentrapport:

Incident

Tony vägrar att följa sin planering och avvek. Han vägrade följa med in och blev hotfull. Vid inväntande av en personal till valde Tony att följa med in. När de kommer in blev Tony aggressiv och sparkar och slår på inventarier och personal XX och YY. Tobias blir nerlagd på golvet och lugnar sig och följer med in på sitt rum för samtal. Inne i rummet blir Tony arg och våldsam och blir nerlagd igen. Tony är klädd i arbetskläder och skor med stålhätta som han använder till att sparka med. Skor och jacka blir avplockade. (journalanteckning)

Det faktum att händelsen skrivs in i journalanteckningarna och rubriceras som incident leder tankarna till Prices (2005) institutionella åtgärder. Så gör även samtalet med Tony och tillkallandet av ytterligare personal; det finns en tydlig institutionell mobilisering kring Tony som överskrider den ursprungliga situationen, i vilken bekymret med Tony anses dyka upp (han "avvek"). Å andra sidan återfinns även tydliga situationella åtgärder, såsom att "lägga ned" eleven. Mellan raderna kan man förmoda att en rad tillrättavisningar och instruktioner levererats före och omkring den mer formella responsen (Tony "följer med in på sitt rum", osv.) och att incidenten på så sätt konstituerats av en rad interaktioner. Institutionella och situationella åtgärder följs alltså åt, i synnerhet när det gäller eskalerande mellanmänskliga bekymmer.

Här finns anledning till en utvikning vad gäller hur åtgärderna beskrivs. I den institutionella dokumentationen avbildas personalens hantering ofta på ett sådant sätt att dess aktörskap avleds och döljs, till exempel genom passiv form (Wästerfors & Åkerström 2009). Den eller den personalmedlemmen lägger inte ned Tony utan Tony "blir nedlagd", och skor och jackor "blir avplockade". Tony, däremot, skildras som aktivt subjekt; han "vägrar", "sparkar och slår", "blir arg och våldsam", "lugnar sig", osv.

På det sättet lyckas institutionspersonalen fästa problemet på den aktuella eleven medan det egna agerandet får träda i bakgrunden. I journalanteckningar framträder personalen först och främst som en manifesterad institution, uniformt responderande och "automatisk" i sitt beslutsfattande (förutom, i ovanstående fall, när de blir föremål för Tonys angrepp, då personalens initialer nämns). Journalanteckningarnas retorik gör att interaktioner tonas ned på bekostnad av mer ensidiga beskrivningar, där en trilskande elev tycks

stå ensam mot en koherent institution. (Se vidare Wästerfors & Åkerström 2009.)

Det kan därför *verka* som om hela åtgärden är institutionell, eftersom de konkreta och interaktivt komponerade aspekterna – de situationella åtgärderna – bara tillåts skymta.

2.

För det andra kan situationella åtgärder bestå av hänvisningar till institutionella, vilket utgör en annan sorts överlappning. En personal kan exempelvis tillrättavisa en ungdom genom att hota med indragen hemvistelse, eller påminna om ett utlovat privilegium och därmed föregipa det skeende som eleven vet väntar honom i en eskalerande konflikt ifall han inte sköter sig.

Anthony, en av eleverna, lämnar plötsligt sin plats vid sin dator (under en lektion). Läraren – som just nu hjälper Ron med ett prov om Sydamerika – ropar tvärs över rummet: "Femtio spänn, Anthony! Femtio spänn!" Han syftar på ett avdrag i veckopeng som ska träda i kraft vid vissa överträdelser, såsom att gå ut ur huset genom "bakdörren". Jag ser att Anthony har öppnat dörren och tittar ut men läraren ser inte det. "Jag har inte öppnat", säger Anthony, stänger dörren och går tillbaka. Läraren fortsätter att hjälpa Ron. (fältanteckningar)

"Femtio spänn!" fungerar här som personalens retoriska förkortning av en potentiell händelseutveckling. Budskapet är inbäddat i en påfallande kort och relativt effektiv replik: om inte Anthony i denna stund lyder personalens direktiv kommer det att bli avdrag. Ett avdrag kan med Prices (2005) terminologi betecknas som en institutionell åtgärd (det förutsätter ett slags mobilisering av institutionen) men här uppträder den som situationell.

3.

För det tredje finns en överlappning vad gäller karaktären på respektive åtgärdstyp. Institutionella åtgärder är i en bemärkelse inte helt olika situationella, eftersom även de konstitueras av en rad på varandra följande situationer. Dokumentation av bråk och bekymmer i ungdomsvården är till exempel en situation i sig, som präglas av vad som just *då* – under upprättandet av dokumentet – kontextualiserar skribenten ifråga, det vill säga det som han eller hon då uppfattar som relevant. I nedanstående exempel utesluter en personalmedlem ett slags åtgärd – ett ämnesbyte under en lektion – som om den istället hade skrivits ned hade kunnat uppfattas som en eftergift åt bråkiga elever.

Paul, en av lärarna, visar hur han fyller i sin rapport (som sedan ska bilda material till journalanteckningarna). "Alla trötta", säger han och skriver, "John och Marc mer än lovligt ... jag skriver 'gnälliga' och 'Rons språkbruk är ej OK'". Han skriver

att motivationen "inte var på topp", att eleverna var "trötta och lite krassliga". Lite senare pratar vi om det faktum att Paul kom att byta ämne på lektionen idag, från matematik, som eleverna inte gillade, till engelska, som de gillar bättre. Lektionen var på det hela taget mycket stökig fram till detta byte. "Det fungerade inte med matte", säger han och understryker vikten av att vara flexibel. Han skriver dock inget om ämnesbytet i sin rapport. (fältanteckningar)

Om situationella aspekter av institutionella åtgärder inte uppmärksammas i studier av ungdomsvårdens konflikthantering finns risken att personalens ingripanden framstår som mer överlagda och samradda än vad som är fallet. Det faktum att en åtgärd förutsätter en institutionell mobilisering måste inte innebära att mobiliseringen varar särskilt länge eller att den omfattar alla. Personal kommer och går, och övertar eller "ärver" därmed åtgärder vars formella skäl de inte alltid känner till.

Endast två elever är på plats under helgen. Suzanne berättar att Anthony, en av eleverna, fått stanna inne hela dagen på grund av "nåt dåligt" han gjorde under veckan. Jag undrar vad han gjort men det vet inte Suzanne. Vi tittar på *Deal or no Deal* på tv och när det är slut kommer ny personal, som ska jobba över natten. (fältanteckningar)

Kontinuerliga förhandlingar

I Prices studie av hur personal på ett amerikanskt gruppboende lär sig kontrollarbete visade sig personalens åtgärder växla. Han fann en förhandlingsprocess, i vilken exempelvis vissa övertramp från de intagna kunde bortses från i utbyte mot (i övrigt) gott uppförande. Skapandet och vidmakthållandet av en framförhandlad ordning stod i centrum, inte en på förhand definierad och abstrakt ordning. Genom att växla mellan olika åtgärder i förhållande till "samma" problem (eller problem som skulle kunna betecknas som identiska) sker en oavbruten rekonstituering av ordning (Price 2005: 6).

Price hänvisar till Anselm Strauss och hans kollegers berömda studier av moderna sjukhus, där ordningen också visade sig bestå av kontinuerliga förhandlingar (Strauss et al 1963; se även Heidegren & Wästerfors 2008: kap. 9). Förhandlingarna kan vara uttalade eller underförstådda – de måste inte likna vad man i vardagstal kallar en förhandling (till exempel en förhandling mellan arbetsgivare och fackförening eller en förhandling i rätten) utan kan vara mycket mer subtil. Poängen med förhandlingsbegreppet är inte att en organisation – såsom ett sjukhus eller en institution för ungdomsvård – skulle sakna ordning utan att ordningen inte kan skiljas från konkreta interaktioner. Poängen är att en analytiker misstar sig om han eller hon enbart uppmärksammar den formella ordningen, ordningen "på papperet".

Motsvarande fynd har gjorts även i föreliggande studie. Situationella och institutionella åtgärder växlar och definierar därmed mellanmännsliga problem olika. Beakta följande schematiska (om än till sina detaljer autentiska) exempel från Silverbäcken:

a) en elev vägrar städa	en personalmedlem signalerar indragen hemvistelse, en annan ignorerar och hjälper till med städningen på egen hand
b) en elev sparkar fotboll, hårt och nära personalen som sitter på gräset	först ignorerar personalen, lite senare ropar de "stopp! stopp!"
c) en elev slår till en lärare på axeln	läraren rör inte en min
d) en elev klänger på en lärare	läraren protesterar och ger eleven en tillrättavisning
e) en elev slår på saker och vägrar lyda i undervisningen	läraren tvingar ned eleven och "sitter" på honom tills han blir lugn
f) en elev "ställer till en scen" i lunchrummet	personalen "lägger ned" eleven som sedan får sitta i "samtal" och får indragen hemvistelse
g) en elev börjar skrika och knuffar en annan elev under en fotbollsmatch	personalen bär ut eleven och förbjuder honom att delta i matchen

Om elevers respektive personalens agerande listas på ovanstående sätt framstår institutionsvardagen som tämligen ryckig och inkonsekvent. Varför är det tillåtet att slå en lärare på axeln men inte "klänga" på honom eller henne (exempel [c] och [d])?

Det dröjer emellertid inte länge förrän man betraktar listan med skepsis. För varje exempel finner sig obesvarade frågor. I vilket sammanhang utspelade sig episoden? Vilka individer var inblandade? Vad hände före och efter? När hände det? Frågorna är långt ifrån seminariemässiga; under fältarbetet bad jag ibland elever och personal berätta hur det kommer sig att de agerade så eller så vid det eller det tillfället, och motfrågorna lät då inte vänta på sig. Vilket tillfälle menar du, egentligen? Vilka var med? När hände det? Man ville ogärna ta ställning till anonymiserade eller renodlade exempel utan föredrog att tala i konkreta termer.

Det som döljs i listor och korta sammanfattningar är interaktioner och deras omständigheter: först hände det, sedan det, sedan det, etc. När det gäller ungdomsvårdens mikropolitik döljs även implicita och explicita förhandlingar. En viss elev kan till exempel få ett slags uppgraderad tillsägelse mot bakgrund av tidigare försummelser medan en annan elev kan ignoreras eftersom han eller

hon inte anses ha åstadkommit några bekymmer på länge, eller inte bedöms göra det i fortsättningen. Elevens varierande "bekymmerhistoria" genererar varierande åtgärder. När olika åtgärder förhandlas fram konsolideras därtill bekymren på olika sätt.

Nedan berättar Max, en personalmedlem, om en historia som till slut ansågs motivera lättnader i institutioners åtgärder. Det faktum att eleven varit skötsam de senaste veckorna motiverade en mildare behandling av ett annars oacceptabelt beteende.

Max: ... vi hade ett exempel igår det här du pratade om idrottsplanen två stycken krockar och den ene knuffar iväg den andre. Och han har en historia av att vara våldsam och då har vi också sagt var gång alltså han får inte och hotar eller använda sig av våld och det slumpar sig så att han gjorde detta på lunchen under tiden vi sitter här inne och har personalkonferens, och vi tog ju in detta här och då började ju folk 'jaha då blir det ingen fotbollsträning för honom i helgen' och 'det blir ingen hemvistelse'. Eh och då hör det till saken att han har haft en väldigt stökig period men dom sista fyra veckorna har gått väldigt väldigt bra [mm] och så hände detta eh och det ... det var det många som reagerade på, 'ja nu kan inte han åka och träna fotboll' för dan ska ha varit okej för att man ska göra sånt (...) eh och rätt eller fel men till sist var det ju ett par stycken som hojtade till 'hallå, det här är annorlunda mot vad han har haft tidigare' alltså det här – det här är inte – inte en acceptabel situation men det är lättförståeligt att han – att han blir ledsen och arg (...) tårarna rann ur ögonen på honom alltså [mm] det ... det gjorde ju jätteont på honom liksom [mm]. Det är förståeligt att han reagerar med den här knuffen och slängde ur sig nånting eh då ska vi ju inte slå undan benen på honom när han har ... han har verkligen lyft sig själv på ett fantastiskt bra sätt liksom och tagit tag i det här och han var fullständigt övertygad själv killen, fullständigt tårögd helt uppriven eh över – nu har han – nu har han förstört allting nu kan han inte åka hem till helgen han kan inte ...

David: ... Aha så han insåg vad som skulle hända då ...

Max: ... Ja han ... han såg ju själv som att detta skulle hända men följderna blev nästan att vi pratade igenom det här inne eh där vi var ett par stycken som liksom menar på att 'jamen hallå, kan vi inte titta på det utifrån det här perspektivet istället eh och där ... där vi enades om att (...) det här är en annorlunda grej det här är inte det som har hänt tidigare med utbrott (...) utan det här ... en ... en ... en inte accepterad men ändå en förståelig reaktion. Då ska vi inte slå undan benen på honom då är det () att vi ska sätta oss ned med honom och förklara eh för att det inte ska bli alldeles tokigt för honom, om han tror att han har gjort samma sak då är ju vi inkonsekventa och det kanske vi är men vi tänker inte att vi är det, luddigt kanske [uhum] men eh men att sätta sig ned och förklara för honom att det här var en situation eh där det är förståeligt att ... att du inte tänker klart att du ... du blir arg, du hanterar det genom att en knuff, efter att du gjort den knuffen så bryter du ihop av ledsenhet och tror att det har förstört allting för dig [mm] men det visar ju (att) du har fortfarande tanken men du kunde inte styra den just i det ögonblicket. Det är inte samma sak som när du ... en vuxen ... att du går i taket för att en vuxen säger till dig att du ska gå och lägga dig.

”Hallå, det här är annorlunda”, ”jamen hallå, kan vi inte titta på det utifrån det här perspektivet istället” – Max iscensätter dialogen i personalkollektivet när det aktuella problemet diskuteras och understryker på så sätt vikten av ett partikulärt förhållningssätt. Institutionen bör inte agera ”blint”, verkar Max resonera, utan måste ta hänsyn till omständigheter, i det här fallet för mildrande sådana. Personalen samlar sig kring Max argumentation, såsom han skildrar det, och det bekymmer som uppstod ute på idrottsplanen får därmed en särskild utformning. Det var trots allt inget allvarligt bekymmer; det kom aldrig att motivera ”vanliga” sanktioner.

Max berättelse i sin helhet blir en *account* (dvs. en legitimerande förklaring) av ett avsteg från en föreställd neutral och konsekvent moral, i vilken identiska handlingar bör åtgärdas identiskt. Det är samtidigt en förklaring av elevens agerande, närmare bestämt en vardaglig interaktionistisk förklaring (jag återkommer till denna term i kapitel 6). ”Du (eleven) har fortfarande tanken”, säger Max, ”men du kunde inte styra den just i det ögonblicket” – Max betecknar alltså detta fall som synnerligen situationellt betingat. Intressant är även Max kommentar till personalens ändrade inställning – ”luddigt kanske” – som antyder mikropolitikens brist på allomfattande stringens och istället anspelar på förhandlingar, samt hans formulering ”då ska vi inte slå undan benen på honom”. Med det sistnämnda tycks Max antyda att personalens responser på de ungas agerande i sig kan åstadkomma problem, såvida de inte är rätt avpassade.

Ytterligare två exempel – nu från fältanteckningarna – ska här ges som kontrast till förenklade sammanfattningar. Det första gäller punkten (a) på ovanstående lista: en elev som vägrar städa.

Vi befinner oss på sommarstället som institutionen hyr under lov och helger. Henrik (en av eleverna) har fått som uppgift att städa allrummet efter lunchen men visar sig vara svårstartad. Han vill inte, han suckar ljudligt. ”Orkar inte böja mig”, säger han när han ska sätta i kontakten till dammsugaren. Han går in på sitt rum. Gabriella (en i personalen) städar på egen hand: plockar undan och dammar bord, osv. ”Henrik, du har fem minuter på dig att börja dammsuga”, ropar hon in mot hans rum. Hon börjar sedan dammsuga själv. Lite senare säger Gabriella till Ove (institutionens chef) att hon ”inte lyckas” få igång Henrik. Jag hör snart hur Ove knackar på Henriks dörr. ”Du, vill du åka hem på torsdag?”. ”Mm.” ”Ja då får du jobba. Det finns ingen anledning att skicka hem en så trött pojke.” Jag går på toaletten och när jag kommer tillbaka har Henrik börjat dammsuga. (fältanteckningar)

Till en början framstår bekymret som enkelt. En elev vägrar städa och personalen tillrättavisar honom. Men det första försöket faller platt; Gabriellas order har ingen verkan. Det leder inte heller till någon eskalering, snarare till en ny arbetsdelning: Gabriella ber Ove ”få igång” Henrik eftersom hon själv inte lyckas. Hans teknik är karakteristiskt institutionell; han hotar med

ett indraget privilegium, om än på ett nästintill underförstått sätt. Om inte Henrik städar blir det kanske ingen hemvistelse på torsdag.

Oves teknik innebär även en förhandling; Henrik "får" något av Ove om bara Ove får något av Henrik, låt vara att det förra består av en "icke-indragning" som nu presenteras som en belöning. Gabriella hade inget motsvarande att komma med. Hennes försök liknar mer en vanlig situationell åtgärd – en kort tillsägelse – vilket gör att bekymret konsolideras som ett kontrollproblem (Henrik avviker och skall korrigeras). Oves förhandling, däremot, konsoliderar snarare bekymret även som ett motivationsproblem (Henrik vill inte, orkar inte), även om utfallet blir detsamma: den institutionella ordningen återupprättas.

Det lilla dramat kring Henriks städande tog emellertid inte slut här.

Henrik städar, tar paus, städar vidare. Han vill att Gabriella ska hämta en skurhink åt honom. "Hämta den", säger han, "hämta den, kärring" och liknande. Gabriella tittar upp med ett slags trött blick. Hon säger med retsam ton att han kanske ska "testa med Lottie (en annan i personalen) istället".

Till saken hör att vi strax innan har pratat lite om Henriks städande. I en grupp fätöljer i samma rum där Henrik städar sitter Tom, en före detta elev som idag är på besök med sin mamma och sina två syskon. En i personalen ska snart ha eftervårdsamtal med honom och Tom sitter nu och umgås lite med några andra elever och mig. Jag berättar att Henrik inte kom igång med städandet förrän Ove sade till honom att annars får han inte åka hem. "Typiskt honom (syftar på Ove)!" säger Tom samtidigt som han kollar sin mobil. "Jaså brukar han göra så?" frågar jag. "Ja" säger Tom och skrattar.

Sedan berättar Tom att det under hans tid på institutionen var lätt att få Gabriella, Lottie och Gary (alla tillhör personalen) att "jobba åt en", i underförstådd kontrast till Ove som är känd som en auktoritativ figur. "Jag vet inte hur många gånger Lottie bäddade min säng" säger han och ler. Nu lyssnar alla på Tom. Gabriella säger att det nog beror på att hon och Gary "har tonåringar" (hemma) och menar att man som vuxen då lätt blir hjälpredda utan att tänka på det. Tom säger att man bara behövde fråga "hur man gör nu igen?" för att Gabriella, Lottie och Gary skulle börja göra saker åt en. Jag ser att Henrik lyssnar. Tom berättar om sin senaste tatuering (Henrik lyssnar storögt) och vi pratar allesammans om vilka som bor kvar här sedan Toms tid.

Henrik har alltså städat, pausat och lyssnat på Tom, sedan städat vidare. Efter ett tag märker jag att Lottie har hämtat en skurborste och skurhink till Henrik, vilket han ju försökte få Gabriella göra förut. Henrik börjar skura golvet. Vi pratar vidare om Toms skolgång och betyg; han får beröm från Gabriella. Kokerskan ansluter från köket. Tom säger apropå jobb och lön att det enda han är bra på när det gäller pengar är att "slösa dem". "Ja det är ju inte så svårt!", säger kokerskan och skrattar. Det är nu flera samtal på gång i gruppen och stämningen är trevlig. Det finns en känsla av "kärt återseende". Tom och hans familj är centrum för allas uppmärksamhet.

Henrik är nu klar med städandet. "Jag går in och läser", säger han och går in på sitt rum. "Då skriver vi upp den kvarten du jobbat", säger kokerskan syrligt. Tom frågar personalen om hur mycket man får nuförtiden när man jobbar (i veckopeng). Han berättar att han övningskör och skämtar om att han stulit en bil. "Han *har* inte förändrats!" säger Gabriella och skrattar.

Lite senare kommer Henrik ut från sitt rum. Han hälsar på en hund som tillhör en i personalen. Lottie ger honom en ny tillsägelse om städningen. "Här ska du städa också." "Håll käften", säger Henrik. "Nä", säger Lottie. "Han sade bara (att jag skulle städa) där och där", säger Henrik, och syftar på Oves tidigare direktiv. Ove är nu utomhus sedan länge. Något mer städat blir det inte denna dag, såvitt jag kan se. (fältanteckningar)

Fler interaktioner uppenbarar sig här. Henrik försöker få Gabriella att hämta en skurhink men lyckas inte; lite senare har han istället fått Lottie att göra det. Han invänder mot Lotties kritik av hans städning och hänvisar till hans tidigare överenskommelse med Ove, som han anför som överordnad. Än mer intressant är vad som pågår parallellt med Henriks motvilliga städbestyr. En före detta elev "håller hov" och berättar om sina knep för att få personalen att "jobba åt en".

Denna parallellhandling är relevant av flera skäl. För det första förefaller Henrik ta fasta på Toms berättelser och kanske rentav förverkliga dem i samspelet med Lottie. I vilket fall som helst får hans motsträviga linje stöd i Toms framträdande på institutionen. Att bortse från det omedelbara sammanhanget kring Henriks ointresse för att städa tycks missvisande. De andra sitter och har trevligt samtidigt som Henrik ska städa, och dessutom kretsar en del av umgänget kring hur lätt det är att få personalen att jobba åt en.

För det andra blir det på motsvarande sätt missvisande att bortse från sammanhanget kring personalens agerande. Lottie kan tyckas eftergiven gentemot Henrik som låter honom maska och delvis smita från städningen. Men i samma rum sitter en före detta elev på besök och umgås med oss allihopa, under gemyntliga former. Städdiskussionerna äger rum i detta umgänges periferi. Hade det då passat att framhärda gentemot Henrik? (Ove, som framhärdade, deltog inte i umgänget utan försvann ut. Hans mer befallande stil riskerade därmed inte att framstå som särskilt otrevlig eftersom den inte kom att jämföras med samtalstonen bland dem som satt i fåtöljerna.)

Begreppet förhandlingar måste inte enbart rikta blicken mot tvåpartsavtal, av typen "om du städar så får du åka hem på torsdag". Det kan också få oss att uppmärksamma hur en given åtgärd utgör ett resultat av en "förhandling" med en kedja pågående interaktioner (jfr. Collins 2004). Åtgärden träffar så att säga en överenskommelse med det övriga sociala samspelet i sin helhet.

Det andra exemplet åskådliggör en annan situation: en elev "klänger" på en lärare (punkten [d] i ovanstående lista).

Vi befinner oss i skolsalen. Det är strax före lunch och undervisningen har nästan tagit ta slut. Tommy (en av lärarna) och Ron (en av eleverna) hamnar återigen i ett slags bråklek. Ron börjar genom att måtta slag mot Tommy, som får fullt upp med att hålla garden uppe. Han tar emot slagen med handflatorna. Samtidigt pratar Ron om hur Ibrahim (en annan elev) knäckt koden för inloggningen till skoldatorerna. Ron låter glad och kaxig över detta och låter förstå att han har utnyttjat det Ibrahim gjorde (och själv loggat in); alltihop verkar göra Tommy lite förvånad. Sedan kommer Dardan (elev) smygande bakom Tommy och kastar sig på honom, klänger på hans rygg och nacke. Tommy får liksom Dardan hängandes på sig och tappar nästan balansen. "Nä, Dardan, nä!" ropar han och vill bestämt att han ska hoppa ned. Han får känka runt honom ett tag innan han släpper.

Sedan vill de andra eleverna göra likadant. Ron gör ett försök att komma upp på Tommys rygg men Tommy försöker istället lugna dem. Dardan tillrättavisas. Tommy sätter honom på en stol (tar tag i honom och placerar honom), pratar med honom och tittar in i hans ögon: "aldrig mer", "hör du, aldrig mer". Tommy syftar på att Dardan kom smygande bakifrån och hoppade på honom. Dardan nickar. Samtidigt försöker han distrahera Tommy genom att börja prata om det John nu gör; John står över Tommy, som sitter på huk framför Dardan, och har hittat ett grått hårstrå i hans frisyra. "Får jag dra i det?" Dardan vill också se Tommys gråa hår. Tommy lyfter upp honom så att han kan se (Dardan är liten till växten) och säger: "Klart jag har gråa hår, jag jobbar ju här!" Dardan vill dra i håret och skrattar när han nästan lyckas. Tommy släpper ned honom och han springer iväg. "Lunch, grabbar, lunch", säger Tommy. Ron kastar en snabb blick på klockan, som för att kolla att det stämmer. Eleverna försvinner snabbt iväg mot matsalen. Tommy och jag går efter. (fältanteckningar)

Dardan är fortfarande en relativt ny elev när det ovanstående utspelar sig. Han förefaller ännu inte kunna bråkleka på "rätt" sätt, det vill säga det sätt som här är accepterat (se vidare kapitel 8 i denna rapport). Att slå några slag mot en lärares handflator är tillåtet, liksom att skämta om gråa hår och rentav dra i håret. Men att smyga sig på en lärare bakifrån och kasta sig på honom klandras bestämt. När läraren väljer ut Dardan, sätter honom på en stol, tittar honom i ögonen och säger "aldrig mer", "hör du, aldrig mer" utan att det övriga bråklekandet avbryts definieras Dardans agerande som bekymmersamt. Hans utfall räknas som annorlunda och mer allvarligt än Rons och Johns; det "lyfts upp" ur de omgivande interaktionerna och åtgärdas.

Ändå blir åtgärden relativt mild och kortvarig. Det liknar en miniversion av de populära (från personalens synvinkel) samtalen på institutionen: Tommy sätter Dardan på en stol och pratar med honom. Snart återvänder både Dardan och Tommy till den lekfulla stämningen (Tommy lyfter upp honom så att han kan se hans gråa hår) även om Tommy inte verkar betrakta händelseförloppet med gillande. "Lunch, grabbar, lunch" blir hans sätt att sätta punkt. Han anknyter och hänvisar till en institutionell rutin (se vidare kapitel 5 i denna

rapport) – att äta lunch vid ett givet klockslag – och all bråklek avslutas därmed. På så sätt rycker han också undan förutsättningarna för fler potentiella bekymmer, åtminstone för stunden.

Återigen blir det tydligt hur missvisande det kan vara att isolera samspelet "en elev klänger på en lärare – läraren protesterar". Detta samspel måste förstås mot bakgrund av annat samspel; Ron och John som skämtar och buffas med Tommy, och Ron som senare imiterar Dardan i hans klängande på Tommy. Det sistnämnda bortser Tommy från och han avstår på liknande sätt från att ingripa mot Rons boxande och hans prat om att ha manipulerat med datorerna. I ovanstående händelserika episod förefaller Tommy snarare att välja ut det mest allvarliga i sammanhanget och åtgärda det. Att bli påhoppad bakifrån och nästan tappa balansen görs därmed till ett bekymmer medan övriga, potentiella bekymmer bleknar och ebbar ut.

Emersons och Messingers (1977: 123) argument gör sig påmint: när ett bekymmer börjar åtgärdas blir bekymret som sådant klargjort och specificerat. Det är först retrospektivt som bekymret definieras (Emerson & Messinger 1977: 125); om inte Tommy hade besvarat Dardans klängande hade det mycket väl kunnat räknas in i de andra elevernas bråklek. (Därmed inte sagt att Tommy *borde* avstå från att reagera. Jag lägger inga moraliska aspekter på skeendet.) Situationen underförstår en förhandling: jo, ni får bråkleva, men på ett särskilt sätt. När Tommy sätter Dardan på en stol blir förhandlingen därtill explicit. Eleven ska fås att acceptera lärarens bud: "aldrig mer", "hör du, aldrig mer".

Alla institutioner sysslar med social kontroll, påpekar Price (2005: 7). Kontroll underlättar ordning och organisation och förser människors interaktion med en struktur. Utmärkande för kontrollarbete i ungdomsvården är den situationella föränderligheten eller – med andra ord – de ständigt pågående förhandlingarna. Ordningen utmanas, manifesteras, nyanseras och återupprättas om och om igen. Kontrollarbete är en process som omfattar en serie definitioner och åtgärder (Price 2005: 9). Ordningen är varken absolut eller möjlig att analytiskt skilja från konkreta interaktioner.

Personifierade bekymmer

Emerson och Messinger (1977: 123) skriver att definitionen av ett bekymmer beror på dess åtgärdsaktiviteter, *remedial actions*. Problemet "bryter fram" eller dyker upp ur dessa aktiviteter och de sätt på vilka de samspekar med föremålet i fråga; problemet är *emergent*. Det går med andra ord inte att separera ett problem från dess respons. Till och med människors påståenden om bekymrets existens och "natur" är inbäddade i "the troubled situation itself" (Emerson & Messinger 1977: 125), alltså i den bekymmersamma situationen som sådan. När personalen ingriper i elevers interna bråk eller svårigheter att komma överens blir denna kreativa aspekt av ungdomsvårdens mikropolitik särskilt tydlig.

Fältarbetet har dokumenterat en rad exempel på elever som blir osams: elever som slåss eller grälar, skriker på varandra eller blir sura, retar och kritiserar varandra eller bara, mycket subtilt, kastar menande blickar mot eller undviker varandra. Fenomenet är utan tvekan naturligt och vanligt. Att omhändertagna ungdomar utkämpar strider sinsemellan och mäter sig gentemot varandra dokumenterades redan av Howard S. Polsky i *Cottage Six* från 1962 (s. 55 ff.). Barn och ungdomar i allmänhet använder sig av konflikter för att erhålla en känsla av social struktur och för att reproducera auktoritet, status, vänskap, identitet och sammanhållning (Maynard 1985), vilket för övrigt är återkommande vad gäller mänskliga konflikter generellt (Simmel 1908/1970). Det intressanta här är vad som inträffar i ungdomsvården när de vuxna griper in. Materialet visar att konflikter mellan elever då tenderar att personifieras.

Följande avsnitt är ägnat åt att åskådliggöra dels denna personifiering, dels den interpersonella karaktär som personalens ingripanden laborerar med som "råmaterial", då konflikterna inte är personifierade på samma sätt. Jag börjar med det sistnämnda, det vill säga elevers konflikter före eventuella åtgärder.

En del konflikter på Silverbäcken utspelade sig utan personalens ingripande eller ens vetskap. I synnerhet gällde det konflikter som inte eskalerade utan höll sig till mutter och sammanbitna miner:

Jag går mot bilen men vänder tillbaka eftersom jag glömt min väska. På vägen ser jag att Tony blåser löv (med en elektrisk lövblåsare) och John plockar med vedträn och kör in dem i vedförrådet med en skottkärra. Båda verkar sura på något sätt. Först går John iväg när jag kommer, sedan återvänder han till mig och vi börjar småprata. Han säger att Tony blåst upp lera på honom och bara "lett åt det", vilket gjorde honom sur. Jag går vidare, passerar Tony och frågar honom om det stämmer. Han rycker på axlarna och säger ingenting. När jag går tillbaka mot bilen med väskan passerar jag John igen och säger skämtsamt "ni bråkar väl inte?". John: "Tony och jag bråkar alltid". Han verkar nu riktigt sur men återhållen. Jag försöker släta över och säger något om att Tony verkar vara "inne i att blåsa löv", han har gjort det hela dagen, kanske tänkte han inte på vad han gjorde. John tror inte på den förklaringen. Han berättar igen om leran som blåstes upp på honom och att Tony log. Men han ska inte "lacksa [ur]" för det, tillägger han, och kastar samtidigt vedträna hårt in i boden. För om han "lacksar" när han håller på med vedträn, säger han, "så får Tony en sån här i skallen". Han fortsätter kasta vedträna in i boden. (fältanteckningar)

Mig veterligen utmynnade denna konflikt inte i något dramatiskt, varken i elevernas eller personalens perspektiv. Det står klart att Tony och John befann sig i ett slags fejd och att åtminstone John var beredd att utveckla fejden till öppet bråk (hans underförstådda hot om att kasta ett vedträ i skallen på Tony). Men ingenting hände. Icke desto mindre visar fältanteckningen att konflikter ligger och pyr bortom eller i periferin av personalens horisont. Först om och när konflikterna uppgraderas blir de synliga och föremål för

åtgärder, åtgärder som i sin tur transformerar dem och bestämmer deras karaktär. Om exempelvis ett vedträd hade blivit kastat skulle sannolikt personalen uppmärksammat detta (eller blivit uppmärksammade av elever), varpå bekymret mellan Tony och John hade eskalerat och spridit sig till personalens värld. Personalen hade då sannolikt försökt åtgärda saken.

Det ovanstående exemplet visar också att bekymret ifråga är mellanmännskligt, i linje med Emersons och Messingers (1977) argument. Det går inte att entydigt placera det "hos" Tony eller "hos" John utan det befinner sig mellan dessa två aktörer. Det stannar också där eftersom personalen aldrig dras in, det vill säga personalen utgör här ingen tredje aktör som intervenerar eller fås att intervensera. Den sociala "karriären" för denna konflikt uteblir.

Under fältarbetet framstod eleverna som mer intresserade och engagerade i konflikter med andra elever jämfört med konflikter med personal. Det är lätt att föreställa sig motsatsen: klyftan mellan personal och elever kan förväntas generera djupare motsättningar än vad som sker inom elevgruppen, eftersom personal och elever ju tillhör olika sociala kategorier. Simmels (1908/1970: 41) observation gör sig dock påmind: gemensamma egenskaper och gemensamt medlemskap ligger till grund för "särskilt intensiv antagonism" (jfr. Wästerfors 2007: 17, om konflikter på kriminalvårdsanstalter). Man mäter sig hellre och med större noggrannhet gentemot likar, i det här sammanhanget elever sinsemellan.

Ett intressant tecken på det infann sig när jag som forskare närmade mig den ena eller andra kategorin. Ju mer jag umgicks med elever och personal desto lättare tycktes det bli att bråka med och säga emot också mig, eftersom jag då räknades in i det allmänna institutionskollektivet och inte (enbart) betraktades som främling. I de fall jag närmade mig kategorin elever blev detta än mer tydligt. Följande fältanteckning, skriven i mer självbiografisk stil än vanligt (jfr. van Maanen 1988, om olika retoriska stilar för fältanteckningar), kan tjäna som illustration:

Jag spelar tv-spel med Tony, en av eleverna, en lördagskväll. Det är bara jag och han och en kvinna i personalen närvarande, Lisbeth, som sitter bredvid med ett handarbete. Tony och jag spelar skateboardspel och jag försöker lära mig. Jag spelar avgjort sämst och Tony njuter av att vinna. På banan håller han sig nära mig, trots att han lätt skulle kunna fara i väg (skärmen är uppdelad i två fält, där den andres spelfigur kan finnas representerad även i det egna fältet). Jag säger att han kan väl lämna min "grop" så att jag kan lära mig spelet men han gör det bara motvilligt och kommer tillbaka snabbt. Tony briljerar, far förbi min figur och saboterar för mig. Jag börjar sakta förstå att hans figur är en skugga i mitt spelfält som jag skymtar ibland. Han skrattar åt mina misstag men håller för munnen, som om vi inte ska se att han känner skadeglädje. Jag känner att jag får kontakt med Tony genom spelet. Han ler och skrattar och småpratar, vilket han inte brukar göra med mig. Under spelandet blir jag lite "elev": jag gnäller lite teatraliskt till Lisbeth om att Tony kör på mig, att han tricksar med spelets meny så att min poängräkning hela tiden får börja om, osv. Lisbeth tittar upp

från sitt handarbete, försvarar mig och läxar upp Tony. Vid ett tillfälle blir emellertid Tonys spelfigur påkörd av min. "Om du hade varit elev..!" utropar Tony då, och ser arg ut. "Så hade du vadå?" säger jag. "Ja då hade jag slagit till dig", förklarar Tony. Han menar att jag kommer lindrigt undan, eftersom jag inte är elev. (fältanteckningar)

"Om du hade varit elev ..!" Tonys replik under tv-spelandet placerar mig utanför kategorin elever men markerar ändå tvetydighet. Genom att spela tillsammans med Tony ungefär som andra elever gör, och genom att jag irriterar honom när min spelfigur krockar med hans, har jag närmat mig denna kategori och Tony kan därför antyda hur han skulle ha bemött mig om jag verkligen hade ingått i den. Repliken antyder att ett bråk då hade varit motiverat och tillåtet. Det faktum att jag inte är elev gör bråket inaktuellt och fattigare på mening, men ändå finns det där som "nästan-möjlighet": "om du hade varit elev ..!"

Att på så sätt anspela på hur elever kan agera gentemot varandra skulle förstås kunna fungera som ett slags mildt hot men här uppfattar jag snarare Tonys förklaring som saklig. Elever "får" och bör bli arga på varandra i tv-spel och liknande. Som Simmel understryker: det är *i* en social gemenskap som kamperna blir som mest uttalade, inte mellan gemenskaper.

I ovanstående utdrag från fältanteckningarna finns även ett exempel på en liten situationell åtgärd från personalen: Lisbeth "läxar upp" Tony. Åtgärden är karakteristisk eftersom den inträffar efter det att jag – i den teatraliska rollen som "elev" – har påkallat hennes uppmärksamhet. Jag "gnäller", Lisbeth tillrättavisar. Åtgärden är även karakteristisk i den bemärkelsen att den pekar ut Tony: han bör skärpa sig. Här finns på så sätt en mikroversion av ett personifierande interaktionsmönster i ungdomsvården, såsom föreliggande studie dokumenterat det. En elev klagar på en annan (eller gör sig gällande på något sätt), varpå personalen reagerar. Reaktionen består i att det mellanmänskliga bekymret placeras "hos" de enskilda individerna: du bör göra si, du bör göra så.

- "Något händer" mellan eleverna A och B
- A och/eller B påtalar detta, så att personalen (P) uppmärksammas
- P ingriper
- A och B separeras och bägge eller en av parterna hålls ansvariga för "respektive" handlingar, såsom P nu uppfattar det
- A:s och/eller B:s beteende förstås som utlopp för problematiska personligheter (framgår främst i journalanteckningar eller intervjuer)

Förenklad bild av återkommande förlopp i Silverbäckens mikropolitik

Det finns naturligtvis andra varianter och fall (som jag ska återkomma till) men generellt förefaller institutionell mikropolitik verka i denna rikt-

ning. Bekymmer elever emellan kläs i personliga termer och förstås som utlopp för personliga problem, vilket i sin tur blir föremål för personalens intresse och arbete. Elev-elev-bekymmer transformeras till elev-personal-bekymmer. Sällan förefaller en social analys göras, än mindre en detaljerad interaktionistisk analys.

Personifieringen förekommer i åtminstone två former. För det första är den institutionell, eftersom varje elev är intagen "som individ" och bär med sin tidigare institutionella biografi i form av journalanteckningar och andra dokument. Den institutionella biografien lagras elektroniskt och utvecklas kontinuerligt med nya noteringar. Retoriken i dessa dokument knyter ofta olika bekymmer till den intagens person (Wästerfors & Åkerström 2009). Pågående konflikter kopplas till elevers humörsvängningar och personalens ingripanden framställs som anonyma och aktörslösa – deras aktörskap avleds. Elever "blir tillsagda", "nedlagda", "särade", "får hållas" etc., som om personalen inte anser sig agera utan enbart svara på elevers agerande. I journalerna beskrivs konflikter mellan elever med vardagliga och färgstarka ord – eleverna "tramsar", "busar", "varvar upp", "blir sura", "munhuggs", hamnar i "slagsmål" och "bråk", osv. – medan konflikter mellan elever och personal beskrivs i mer terapeutiska och institutionella ord: eleverna "agerar ut", "testar gränser", "tänjer" på gränserna, osv.

Journalanteckningar tenderar i allmänhet att sammanfatta det oproblematiska med varje elev ("veckan har varit bra") medan det problematiska detaljbeskrivs ("det Tony har svårt för är ..."). (Se vidare Wästerfors & Åkerström 2009.) Det mellanmänniska i institutionens konflikter tonas ned till förmån för en annan bild: en bekymmersam elev kontra en enhetlig och anonym institution.

Sammantaget finns det alltså en *elevpersonifierande tendens* vad gäller hur konflikter och konfliktorienterade händelser dokumenteras institutionellt. Personalen är i regel snabb med typifieringar. En ny elev betraktas långt ifrån som ett oskrivet blad utan karakteriseras skyndsamt och med hjälp av relativt lite "data". Efter endast sju dagars vistelse på Silverbäcken skriver man exempelvis så här om Ibrahim:

Ibrahim fungerar bra i aktiviteter som idrott, utflykt, bilvård, städning, data m.m. Han uppskattar att göra saker med personal. Han har en ovana att prata mycket trams och upprepa detta flera gånger. Frågar om och om igen, trots att han har fått ett svar. (journalanteckningar)

Personalen tvekar alltså inte inför att sammanfatta Ibrahims duglighet och preferenser efter bara en veckas umgänge, och därtill konstateras en "ovana" (att "prata trams" och fråga mycket). En mer social analys hade kunna uppmärksamma det faktum att en nykomling i många sammanhang är just frågvis, och att skämsamhet kan fungera som ett sätt att söka kontakt och etablera en identitet. Ibrahims agerande måste alltså inte förstås som odelat

inneboende eller personligt (att han "har" en ovana) utan snarare som en konsekvens av den situation han nu befinner sig i. Men i journalanteckningarna dominerar istället det personifierande. Såväl duglighet som "ovanor" fästs vid personerna och uppfattas som inneboende egenskaper hos eleverna.

I likhet med resultaten i Arielis (1997: 34) intervjustudie av personal på ungdomshem reproduceras på så sätt "nedåtriktat" klander, *downward displacement of blame*. Ungdomarna själva klandras för problemen i institutionens vardag, vilket ytterst fungerar som personalens sätt att förklara sitt missnöje med arbetet. Om behandlingen i stort inte tycks fungera, eller om en viss dag eller vecka framstår som misslyckad, erbjuder detta sätt att resonera en bekväm tolkningsram.

För det andra framträder motsvarande tendens även situationellt. En vanlig situationell åtgärd, såsom att försöka utöva kontroll över en elev genom att ropa elevens namn, blir samtidigt ett sätt att lyfta fram denna elev som särskilt besvärlig i den pågående interaktionen.

Lunchen är uppäten och eleverna bär bort sina tallrikar till diskinlämningen. Plötsligt sker en sammandrabbning vid dörröppningen. Det är svårt att se vad som händer, men Tony, Dardan och Ron (alla elever) är inblandade och vi som sitter kvar vid matborden hör oväsen från disken. "Tony!" skriker en i personalen, mycket högt och i rasande ton. Personalmedlemmen rusar ut och sårar på eleverna. De trängs och springer runt i korridoren men försvinner sen ut på rast. (fältanteckningar)

I episoder som den ovanstående – ett (utifrån fältarbetet) "otydligt" och snabbt övergående bråk mellan elever i övergången mellan lunch och lunchrast – vore det förstås en överdrift att tala om en utpräglad personifiering; även den är snarare snabbt övergående, eftersom personalen enbart pekar ut Tony i ett skrik och sedan inte gör annat än sårar på eleverna. I mer utdragna förlopp blir personifieringen tydligare:

Fotbollsmatchen börjar igen efter pausen och stämningen tycks vara lite hårdare nu mellan killarna. Ron skriker till exempel som svar på en fråga från en annan: "skit i det du, innan du får ditt huvud avhugget!" Lite senare uppstår osämja mellan Dardan och Magnus; den förre knuffar den andre i bröstet och börja skrika på honom, något i stil med "muckar du?!" Dardan verkar arg på något Magnus har sagt men som jag inte uppfattat. Tommy, en av lärarna (som också deltar i fotbollen) skriker "Dardan! Dardan" i hård ton och hans kollega säger också till. Dardan lugnar sig inte och spelet avbryts. Nu är Dardan mycket uppretad. Tommy lyfter upp honom som om han lyfte en docka (Dardan är liten till växten) och bär bort honom till omklädningsrummet. "Nu är du klar", säger Tommy högt och ljudligt så att alla hör, "nu kan du duscha". "Jag tar honom", säger han också lite lägre, till kollegerna på planen.

Tommy bär alltså bort Dardan men kort därefter kommer Dardan inspringande på plan igen (spelet har nu börjat om) med bar överkropp. Han har uppenbarligen flytt från omklädningsrummet och Tommy och vill kasta sig in i spelet igen.

”Vart ska du hän!?” skriker Tommy och springer efter. Hans kollega säger ”lugn, lugn” och försöker ta ett grepp om honom. Tommy tar också tag i Dardan och bär bort honom igen; nu sprattlar han vilt och försöker förgäves ta sig loss. ”Du hotar inte nån här!” skriker Tommy som är illröd i ansiktet, förmodligen syftar han på något Dardan sade till Magnus tidigare, ”nu skärper du dig!” Tommy och Dardan försvinner in i omklädningsrummet. Man hör sen skrik därifrån.

Lite senare, utanför gymnasalen när spelet avslutats och jag är på väg mot bilen, möter jag en svettig Tommy. Han har jagat Dardan som verkar ha sprungit långt bort. Tommy utbrister glatt ”nu fick du en konflikt!”. ”Jamen det såg bra ut ett tag” säger jag och ler tillbaka. Tommy menar att ”det var Dardan”, alltså att det var Dardan som startade bråket, han reagerade för starkt på det Magnus sade (vad det nu var, Tommy verkar inte veta heller), ”det är så, så var det”. Nu har Dardan sprungit iväg mot en stormarknad i närheten men Tommy räknar med att han kommer tillbaka inför hemfärden. Vi tar adjö och jag går vidare. Vid parkeringsplatsen nära stormarknaden träffar jag mycket riktigt Dardan. Han sitter på en trottoarkant vid några buskar. ”Är du sur?” frågar jag. ”Det var Magnus”, säger Dardan, ”jag ska nita den jäveln”. Han sitter hopsjunknen med armarna i kors. När vi pratar blir det tydligt att Dardan menar att Magnus ”blandade sig i” en diskussion om regler under fotbollsmatchen och att han slog till Dardan lite lätt över ansiktet med handen (Dardan visar), som om han viftade bort honom. ”Slog inte du då?” frågar jag. ”Näe, bara efter han”. (fältanteckningar)

Fotbollsmatcher var under fältarbetet omtalade som notoriskt konfliktfyllda och därtill var Dardan under denna period omtalad som en notoriskt besvärlig elev. Före matchen hade personalen varnat eleverna för att bråka och hotat med kollektiv bestraffning: ”hör jag *nåt* gnäll så bryter vi”, ”så åker vi hem”. Varningen kom strax efter ett långt samtal med alla elever, där just Dardan var föremål för flera tillsägelser. Dardan hade å sin sida lovat: ”vi *ska* sköta oss”.

Det fanns med andra ord en interaktiv grogrund för ovanstående episod: en särskilt besvärlig elev, en särskilt besvärlig aktivitet, en förväntan om bråk. Icke desto mindre kan åtgärdernas mikropolitik studeras som sådan. Först prövar personalen lättillgängliga situationella åtgärder som att ropa på Dardan, att ta tag i honom, det vill säga *hands-on correction* och *yell and grab* i Prices (2005: 56) terminologi. Sedan avlägsnas Dardan och en personalmedlem ”tar” honom, det vill säga han lämnar matchen och ägnar sig helt åt att försöka lugna eleven. Dardan protesterar handgripligen. Först försöker han återvända till fotbollen, sedan rymmer han. Startpunkten är karakteristisk, utifrån fältarbetets insamlade fall: en relativt svårdefinierad osämja mellan två elever uppmärksammas av personalen, vars ingripande sedan konsoliderar och bestämmer konfliktens karaktär. Mot slutet ”vet” alla att Dardan måste hållas skyldig, liksom man ”vet” att avlägsnandet av en elev är problemets lösning, men i början är det åtminstone inte helt avgjort.

Ovanstående episod kan jämföras med situationer då personalen inte finner anledning att ingripa och då eleverna inte heller försöker få dem till det.

Det är rast efter lunchen och några elever spelar fotboll och basket i solskenet. Tony (elev) spelar basket med Malte (personal) men de elever som spelar fotboll sköter sig själva. Jag märker att de vid ett tillfälle tjabbar om något angående reglerna.³ Spelet avbryts och de står och skäller på varandra lite. "jag stod här..!" Jag uppfattar inte exakt vad det handlar om men det blir inget storskaligt bråk. Spelet fortsätter. Lottie (personal) befinner sig ett stycke därifrån och påminner några minuter före kl 13 att lektionen börjar snart. (fältanteckningar)

Hur kommer det sig att vissa tvister eskalerar och blir föremål för personalens uppmärksamhet medan andra ebbar ut eller hanteras av eleverna själva? Hur startar och avslutas egentligen en "godartad" tvist? Jämförelser mellan iakttagna konflikter ger upphov till flera frågor som skulle kunna analyseras i nya undersökningar eller i sekundära analyser av redan insamlat material (jfr. Åkerström, Jacobsson & Wästerfors 2004). Här räcker det att konstatera att en utebliven eskalering sammanfaller med en på motsvarande sätt utebliven personifiering. Ingen elev i den sistnämnda episoden lyfts upp och pekats ut som besvärlig eller bråkig (utöver de eventuella utpekanden som eleverna själva åstadkommer), ingen särskild åtgärd blir aktuell från personalens sida. Eleverna har med andra ord goda chanser att undkomma vidare problemtypifieringar om personalen hålls utanför. Man kan också konstatera att det vore felaktigt att säga att bråk mellan ungdomar på Silverbäcken ofrånkomligen ledde till eskalering och vuxningripande. Exempel på det ovanstående tyder på förekomsten av *intrinsic remedies* (Kivett & Warren 2002: 24; Emerson & Messing 1977: 124), alltså inneboende botemedel i de ungas relation, även om det som utomstående kan vara svårt att exakt definiera vad dessa "medel" består av.

I sin studie av barns konflikter fann Douglas W. Maynard (1985) att barn i första hand inte söker utomstående auktoriteters deltagande – alltså vuxnas intervention – för att "avsluta" eller "lösa" en dispyt. "Rather, in a political move, children solicit that participation to promote whatever position they have taken during the dispute process" (Maynard 1985: 216). Barn ber om hjälp för att

³ "Tjabbar" är ett intressant ordval från min sida. Allteftersom fältanteckningarna tog form kunde jag lägga märke till hur jag som observerande forskare valde att verbalisera iakttagna konflikter. Vanligen valde jag vardagliga ord som därtill antyder ömsesidighet: "tjabba", "slåss", "bråka", "drabba samman" och liknande. På samma sätt som institutionspersonalens ordval i journalanteckningar kan studeras (se vidare Wästerfors & Åkerström 2009) kan naturligtvis även forskares ordval bli föremål för analys. Ord som "tjabba", "bråka" fungerar främst som sammanfattningar – och därmed tolkningar – av en mängd underförstådda handlingar; den ene säger det och det, den andre säger det och det, eller gör si och så, osv. I den meningen är beteckningarna inte särskilt talande för ett konkret händelseförlopp. Samtidigt var det som fältarbetande forskare svårt att alltid fånga just konkreta händelseförlopp. Repliker och gester var snabba, situationer undflyende. Jag fick då nöja mig med sammanfattande termer för att kunna fånga ett vidare händelseförlopp (vad som händer med "tjafset", "bråket", osv.). Intressant är hursomhelst att jag inte valde personalens mer formella och behandlingsideologiska varianter när jag skrev fältanteckningar, såsom "testa gränser", "agera ut".

försvara sin position i den interaktionsprocess som just nu pågår. Maynards iakttagelse stämmer väl överens med föreliggande material från ungdomsvården; även här anropas vuxna för att förbättra den egna konfliktpositionen. Studiet av institutionell mikropolitik kan därtill understryka det rationella i barns och ungdomars agerande på denna punkt. Mot bakgrund av åtgärdernas personifierande tendens finns det visserligen en risk att vuxnas intervention vänds mot en – den som klagar kan bli föremål för klander och tillsägelser – men det motsatta kan också inträffa: ens motpart kan lyftas upp som skyldig. Maynard (1985: 213) talar om barns *dispyt-politik* (*the politics of children's dispyte*), i vilken vuxna fungerar som ett medel bland andra. Barn och ungdomar är "politically skilled" (Maynard 1985: 219), alltså politiskt skickliga.

"'Något händer' mellan eleverna A och B" – så beskrev jag inledningen till institutionell mikropolitik i sammanfattningen ovan. Uttrycket är medvetet vagt; exakt vad som händer är många gånger svårt att reda ut och än svårare att direkt observera. I intervjuer kan elever och personal framhålla två kritiska händelser: att eleverna "snackar skit" om varandra (till exempel om varandras föräldrar, flickvänner, släkt eller bakgrund) och tilltalar varandra med svärord eller oförsämdheter, samt fysiska knuffar, stötar eller andra ovälkomna beröringar. Här verkar ungdomarnas enklaste sätt att "jävlas" finnas: verbala och fysiska angrepp (jfr. Wästerfors 2007: 56 ff.). Ungdomarna kan också peka ut motsvarande startpunkter från personalens sida; att påpeka regelbrott och brist på skötsamhet eller att inte vara rättvis i bedömningar och beslut uppfattas av de unga som de vuxnas sätt att "jävlas".

Men sådana utpekanden skingrar inte all vaghet. Att prat är "skitprat" och att beröringen är ovälkommen definieras i gensvaret, alltså det som kommer *efter*, vilket betyder att man ändå inte helt lyckas identifiera en entydig "det här startade alltsammans".

Vagheten är inte enbart ett metodologiskt problem utan även ett teoretiskt. I Emerson och Messingers (1977) perspektiv vore det missvisande att föreställa sig att problemet med oklara definitioner av startpunkten i ett bråk enbart skulle handla om att förfina materialinsamlingen och utveckla undersökningen. Startpunkten *är* och *måste vara* vag, eftersom det mellanmänniska bekymret inte kan isoleras från responser på det utan tvärtom är avhängigt sådana responser. En vag känsla av att "något är fel" är startpunkten, en startpunkt som sedan kan förtydligas av aktörernas svar. Sådana vaga startpunkter är inget typiskt för ungdomsvården utan ingår i alla sociala sammanhang där mellanmänniska bekymmer uppstår och hanteras. "Every setting generates a number of evanescent, ambiguous difficulties" (Emerson & Messenger 1977: 121). Snart finner sig ett vägande av alternativa "botemedel". Utifrån elevens perspektiv: Ska vi ropa på personalen? Ska jag bli så arg att personalen hör mig och kommer hit? Kommer jag då att bli försvarad eller tvärtom ansatt?

4 Bråk och going concerns

Ungdomsvården är full av dagliga rutiner. Dagarna är schemalagda och sällan planlösa, inte ens på helger eller lov. Måltider, lektioner, möten, samtal och fritidsaktiviteter avlöser varandra. Kollektiva klockslag respekteras och personalen kommer och går i enlighet med sina förutbestämda tider. Med Everett C. Hughes (1984: 52 ff.) ord kan man tala om institutionernas *going concerns*, deras inarbetade eller ständigt pågående angelägenheter.

Hughes myntade begreppet *going concern* för att skildra en samhällsinstitution i sin helhet. En institution som sådan kan betraktas som en inarbetad angelägenhet i samhället, menade han. Skolan ägnar sig åt utbildning, sjukhuset åt sjukdomar, militären åt krig, och så vidare. Varje institution präglas av viss rutinisering och orörlighet (Åkerström 2006: 72) – reformförslag kan tas emot med ambivalens (Åkerström 2006). På ett mer detaljerat plan går det emellertid att urskilja en rad motsvarande *going concerns* även inom en given institution, det vill säga en rad förgivettagna uppdrag eller ärenden som ständigt utförs och skyddas av institutionens medlemmar.

Det angelägna – institutionsmedlemmarnas *concern* – visar sig särskilt i det sistnämnda, alltså medlemmarnas värnande av uppgifter som anses viktiga. Det måste förstås inte röra sig om explicita eller officiellt sanktionerade angelägenheter. Exakt vad som anses angeläget – och av vilka – är en empirisk fråga.

Följande avsnitt behandlar relationen mellan sådana *going concerns* och mellanmänniska konflikter på Silverbacken. Det tycks finnas en frånvaro av studier som uppmärksammar denna relation. När kontrollarbete och problematiska interaktioner undersöks försätts institutionens dagliga rutiner i bakgrunden eller försvinner helt ur sikte. Arieli (1997: 71) påpekar visserligen att vårdare på ungdomshem kan hantera problem med eleverna på ett sådant sätt att de försvarar sin "ursprungliga handlingslinje", till exempel när det gäller kontrollen över elevernas pratande under ett möte, men utvecklar inte analysen av detta fynd. I såväl Prices (2005) som Kivett och Warrens (2002) etnografiska studier är institutionens *going concerns* relativt frånvarande i de situationer då bekymmer definieras och åtgärdas. Kontrollarbetet lyfts istället upp ur institutionens vardag och analyseras som ett ämne i sig.

Två resultat – med inneboende variationer – skall belysas:

- (1) *going concerns* kan avbrytas eller distraheras av konflikter,
- (2) konflikter kan avledas, avslutas eller konkurreras ut av *going concerns*,
- (3) *going concerns* kan förenas med konflikter, så att de bildar ett tema eller en komponent i konflikterna; en konflikt kan också bli en *going concern*.

Under rubriken *Ensam elev* redovisas också hur definitionen av det angelägna kan ändras om elever är ensamma med personal, till exempel under en helg då andra elever har hemvistelser.

Going concerns vs. bråk

Avbrutna angelägenheter

Fältarbetet visar att Silverbäckens vardagliga angelägenheter på flera sätt ställdes mot mellanmänskliga konflikter. Å ena sidan kan i princip allt som ska göras på en institution avbrytas av allehanda dispyter, gräl, hårda meningsutbyten eller slagsmål, å andra sidan kan det omvända också inträffa: konflikterna avbryts eller blir utkonkurrerade av (återupptagna) angelägenheter.

I materialet finns de kanske tydligaste exemplen i undervisningssituationer.

”Jag vill inte spela om Ron är med!” Tony går ut ur rummet mitt i en musiklektion. Jag och några i personalen sitter utanför och hör repliken, som inte tycks riktad till någon speciell. Tommy, en av lärarna, är upptagen med Ibrahim men vänder sig nu till Tony. Han försöker tala honom till rätta men lyckas inte: Tony vill inte återvända in. (fältanteckningar)

Denna musiklektion gav upphov till flera liknande situationer; en stund senare lämnade även John lektionen. Andra tydliga exempel finns från måltider och fritidsaktiviteter: en fotbollsmatch avbryts av en uppblussande tvist mellan två elever (som i exemplet i föregående avsnitt), en lunch avbryts när en elev ”flippar ur” (som den lokala terminologin benämner det) och kastar iväg mat eller tallrikar.

Det gemensamma är den uteblivna men förväntade rutinen. En musiklektion förväntas bli genomförd från början till slut, en måltid likaså. Övriga aktörer – inklusive de elever som eventuellt utgör publik till avbrottet – tvingas hejda sig och mobilisera energi. Vad är det som händer? Hur ska jag ställa mig till det här? Gemensamt för fältarbetets exempel är även det moraliskt opassande med konflikter. Vardagen i ungdomsvården förefaller strukturerad så att något nästan alltid ”ska” pågå. Varje avsteg eller försök till avsteg från denna norm blir då lätt till en moralisk kraftmätning, eftersom det implicit säger ”detta ska *inte* pågå”.

Institutionella angelägenheter kan även distraheras av konflikter. Det rör sig då mindre om ett direkt avbrott och mer om ett slags lågmålt sabotage.

Tommy (en av lärarna) sätter sig vid Ibrahims bord och dator. Ibrahim ska arbeta med en text till skolavslutningen, en raptext. ”Har du en text?” frågar Tommy, ”har du en text?” Han låter lite jagad, som om han ville få Ibrahim att komma igång och skriva. Ibrahim är tyst. Han klickar fram sin text på datorn och visar med handen. Tommy blir förvånad; texten är ju klar. Jag vet att Ibrahim har arbetat med texten hela förmiddagen. Hur har Tommy kunnat missa det? När

jag sedan går igenom förmiddagens anteckningar förstår jag att Tommy varit upptagen med allehanda småbråk och övertalningsförsök gentemot de andra eleverna: Ron, John och Magnus. Först nu får Ibrahim tillfälle att fråga om hjälp och få sitt arbete bedömt. (fältanteckningar)

Ibrahims arbete med texten stördes kanske inte under denna förmiddag men Tommys uppmärksamhet som lärare stördes. Vanligt under fältarbetet var expressiva suckar eller kommentarer från personalen om att tvister och småbråk förhindrade deras "egentliga arbete". Konflikthantering kunde upplevas som ett *dirty work* (Hughes 1984: 87 ff.) som upptog oproportionerligt mycket tid. I allmänhet förefaller personalen irriterad och missnöjd alldenstund deras projekt och planer naggas i kanten eller kompliceras: exkursionen som försenas eller måste avbrytas, shoppingturen som drar ut på tiden, städningen som inte slutförs, osv. Konflikter med elever ger sig ofta till känna som ett slags händelser gentemot sådana institutionella angelägenheter.

Elever, å sin sida, kan uttrycka kritik mot den aktivitet som "ska" pågå genom stora eller små protester, vilka lätt kan framstå som provocerande för personalen. En längre episod kan illustrera detta. Denna dag pågår lektion och städning samtidigt. De elever som har lektion (och som jag följer) ska bland annat rita av figurer som projiceras på en tavla med hjälp av en overheadprojektor. Därefter ska de börja städa. I näraliggande skolrum har städningen redan börjat.

OH-projektorn krånglar och släcker sig ett par gånger. Tony, Ron och Dardan suckar. "Fan den flyttar på sig hela tiden!" utropar Ron. Han syftar på papperet som läraren Paul satt upp med magneter på whiteboarden och på vilket figureernas delar projiceras. Papperet verkar sitta för löst för att Ron ska kunna rita. Ron ger order till läraren: "Paul, tejp!" "Vi har ingen tejp", säger Paul. "Fan, Silverbäcken har fan aldrig råd med nånting!"

Ron river till slut ned papperet, knycklar ihop det och börjar om med ett nytt. "Fan vad jobbigt!" Tony och Dardan har under mycket suckande satt igång med andra rituppgifter, i väntan på att få använda projektorn. Paul går iväg för att leta efter tejp, hittar den till slut och tejpar upp ett nytt papper till Ron. Efter ett tag säger han till Ron: "Men var är du nu?" Han syftar på hur Ron ritar. "Nu får du inte plats med huvudet och kroppen [om du håller papperet så där], det kan jag säga direkt". "Gubbjävel!" säger Ron, "det var du som klistrade upp det!" Ron och Tony och Dardan turas om att ropa på Paul, som idag nästan hunsas av eleverna. De verkar inte gilla uppgiften men säger det inte rakt ut. Istället suckar de. "Det funkade inte!", säger Dardan. "Stick!" säger Tony till Paul, när han försöker se hur det går för honom.

Lite senare går Dardan på toaletten och hamnar i bråk med en annan elev. Paul rusar dit och man hör från korridoren: "Du! Vi tolererar inte ditt språk! Du, ut härifrån! Du skulle gå på toaletten, inte störa dom andra!" "Jamen dom skriker

...". Dardan verkar på något sätt ha störts av de elever som städar och förmodligen sagt något provocerande. Jag ser att dammsugare och skurhink står framme i korridoren. De andra elevernas städning verkar ha avbrutits. (fältanteckningar)

Lite senare vill Dardan inte rita mer. Paul, läraren, sätter sig och förbättrar hans teckning så att den ska bli klar. "Surbolle" säger han om Dardan och skrattar lite mot mig, som sitter på en stol längs rummets kant. Mina anteckningar fortsätter:

Ron letar efter ett suddgummi, hittar ett och kastar det på Paul. "Fan här *fanns* ju tejp och suddgummi!", säger Ron. Sedan vill han ha tuschpenna. "Paul! Tuschpenna!" "Du coola ned dig", säger Paul och hämtar sedan en tuschpenna från det lilla lärarrummet. När dörren dit står öppen springer Dardan in och hämtar en boll som tydligen låg där. "Nä", säger Paul. Men Dardan får leka lite med bollen och springer sedan ut och spelar. "När jag visslar två gånger så kommer du tillbaka", säger Paul och suckar sedan över Dardan. Paul börjar dammsuga eftersom städningen nu har "flyttat" från de andra rummen till detta rum. (fältanteckningar)

Uppenbarligen har Dardan lyckats få dispens från både lektion och städning, två *going concerns*. Efter att ha involverats i bråk i korridoren – ett bråk som, karakteristiskt nog, startade på ett vagt sätt och utan vuxnas inblick – blir han utkörd ("du, ut härifrån!") och jag får intrycket att han gillar det. Men Dardan återvänder snart, får tag i en boll, "visar upp sig" lite för oss, och blir utkörd igen. På så sätt kommenterar Dardan vad som pågår i skolbyggnaden, ungefär som om han ville säga att han inte bryr sig, men samtidigt är hans kommentar knuten till aktiviteterna här. Även hans toalettbesök innefattar en sådan kommentar. Han gick inte bara till toaletten och tillbaka, han blev involverad i ett bråk som avbröt både hans toalettärende och Pauls ritande. Paul påminner om denna angelägenhet i sitt försök att åtgärda situationen (jfr. Price 2005: 46): "Du skulle gå på toaletten, inte störa dom andra!"

Ron, å sin sida, blev inte utkörd men var på liknande sätt engagerad i att attackera lektionen. Han ger order till Paul och klagar på den frånvarande pennan, suddgummit och tejp, och han presenterar detta som typiskt för Silverbäcken (... "har fan aldrig råd med nånting!"). På sätt och vis leker han med Paul eftersom han kastar om de konventionella rollerna: som elev förväntas han ta emot instruktioner, inte ge instruktioner till läraren. Paul låter sig inte provoceras utan svarar genom att "serva" Ron och därmed försöker han upprätthålla denna nu ganska sköra *going concern*, även om han också uttryckligen pekar ut Rons attacker som fel ("Du coola ned dig"). Paul verkar försöka få Ron att koncentrera sig på ritandet snarare än alla problem, alltmedan Ron verkar uppfatta sitt ritande som avbrutet av praktiska (snarare än interpersonella) bekymmer, även om han gör dem interpersonella genom sitt sätt att manifesteras dem ("fan vad jobbigt!"). Samtidigt kommenterar han

aktiviteten som sådan. Senare blir lektion och städning utmanade på nytt men även en aning återupprättade:

Paul börjar dammsuga. "Paul, pennan funkar inte!" ropar Ron. Paul dammsuger vidare. "Jag har ingen annan. Hör med Annika" (en annan lärare). Ron springer ut och kommer tillbaka efter ett tag. Jag tar över dammsugandet eftersom Paul verkar jagad av Tonys och Rons ideliga frågor och "order". Tony ritar vid OH-projektorn och sedan börjar han svabba golvet. (Städningen har nu "flyttat" från den andra elevgruppen till den där jag är närvarande.) Ron tar över ritandet vid projektorn och ska rita öron på sin figur. Dardan är fortfarande ute.

Sedan vill Ron ha hjälp med öronen. "Paul, sätt dit dom!" "Näe du kan försöka själv". "Ditt tröga huvud", säger Ron. "Språket!" säger Paul. Ron får hjälp av Tony istället, som avbryter svabbandet.

Jag går ut en sväng i solskenet och hör hur Annika skriker inifrån korridoren: "håll inte på med dörrar!" Några elever – bland andra Nolte – trycker en dörr mot varandra och försöker stänga inne varandra med foten mot dörren. Dardan springer in igen. Han svabbar hallen efter att Ron har dammsugit. Paul tillrättavisar honom för dagens uppförande: "ditt språk ställer till det för dig", "du behöver jobba på det". Jag drar mig till minnes några repliker från Dardan som jag inte hunnit anteckna: "röven", "jag ska knulla din ...", osv. Paul: "jag vet en måndag då du bara sade bra saker. Hur kan du göra det en gång och [sedan] inte kunna det mer?"

En stund senare, under fikat, tjabbar några elever med varandra. Ron anklagar Nolte eller Magnus för att ha "skitit och torkat sig med handduken" på toaletten, men Nolte och Magnus protesterar. Tommy försöker avbryta diskussionen och avsluta rasten: "OK, snillen spekulerar, gå och gör det ni ska". Både Tommy och Annika ser trötta ut. "Det är ett zoo här idag", säger Annika till mig. "Det är som [en] måndag", säger Paul (fast det inte är måndag). Dardan kommer förbi och klänger på Tommy. "Häng inte på mig", säger Tommy. Dardan går iväg och Tommy jagar ifatt honom för en tillrättavisning. (fältanteckningar)

I en episod som ovanstående framträder institutionsvardagen som en kamp. Mot personalens försök att genomdriva och upprätthålla en aktivitet – i det här fallet undervisning och städning – står elevernas kritiska frågor och krav, deras ointresse eller engagemang i andra saker. Begreppet *going concern* kan då – om det används slarvigt – framstå som ensidigt. "Concern" står för det "angelägna" – angeläget för vem? Eleven Ron tycks inte särskilt intresserad av att rita och ägnar sig istället åt att klaga, fråga om hjälp och (implicit) underkänna lärarens planering inför uppgiften. Även de andra eleverna finner knappast uppgiften angelägen. Dardan ger sig hellre iväg och spelar boll.

Efter ovanstående episod pratade jag med Paul (läraren). Han var övertygad om att han kunde ha planerat lektionen bättre, till exempel genom att från början lägga fram suddgummi och pennor, "så hade inte Ron tjabbat om detta".

Han tillägger att lektionen blev speciell. Denna gång ville de (personalen) bli klara med städningen tidigare än vanligt, och därför påbörjades städningen innan lektionen hade avslutats. Man ville "få det gjort".

Avbrutna bråk

Institutionen som sådan skapar med andra ord sina angelägenheter som långt ifrån alltid delas av eleverna. Personalen identifierar sig mer med schemalagda och formella uppgifter – behandling, skolarbete, rast, städning, allmän ordning osv. – medan elevernas intresse lika väl kan riktas mot något annat. Personalen försvarar alltså institutionens angelägenheter och gör dem till sina. Motsvarande identifikation bland eleverna sker nästan enbart efter övertalning och lockelser. Utifrån elevens perspektiv måste rutinerna göras angelägna.

Den sistnämnda anmärkningen leder vidare till nästa iakttagelse: *going concerns* kan avbryta eller konkurrera ut konflikter. Ett av de exempel jag citerade under rubriken *Kontinuerliga förhandlingar* i kapitel 3 kan användas igen som illustration (här aningen förkortat):

Dardan tillrättavisas. Tommy sätter honom på en stol (tar tag i honom och placerar honom), pratar med honom och tittar in i hans ögon: "aldrig mer", "hör du, aldrig mer". Tommy syftar på att Dardan kom smygande bakifrån och hoppade på honom. Dardan nickar. Samtidigt försöker han distrahera Tommy genom att börja prata om det John nu gör; John står över Tommy, som sitter på huk framför Dardan, och har hittat ett grått hårstrå i hans frisyra. "Får jag dra i det?" Dardan vill också se Tommys gråa hår. Tommy lyfter upp honom så att han kan se (Dardan är liten till växten) och säger: "Klart jag har gråa hår, jag jobbar ju här!" Dardan vill dra i håret och skrattar när han nästan lyckas. Tommy släpper ned honom och han springer iväg. "Lunch, grabbar, lunch", säger Tommy. Ron kastar en snabb blick på klockan, som för att kolla att det stämmer. Eleverna försvinner snabbt iväg mot matsalen. Tommy och jag går efter. (fältanteckningar)

"Lunch, grabbar, lunch" – Tommys replik är effektiv som markör för en *going concern* som brukar engagera alla: utspisning av mat. Att Ron kastar en blick på klockan och därmed sanktionerar Tommys påpekande indikerar den institutionella grunden. Det är inte Tommy som hittar på lunchen; lunchen pågår oberoende av allting annat och kommer att inträffa, det vet alla. (Jfr. Zerubavel 1981, angående scheman för socialt liv.) Samtidigt kan Tommy använda detta faktum för att få ett slut på elevernas klängande och bråklekande (vilket mycket väl kan leda till allvarigare händelser). "Lunch, grabbar, lunch" blir hans hänvisning till en angelägenhet som slår ut alla försök att provocera fram bråk. Lunchen är mer intressant.

Allting bygger naturligtvis på att det verkligen är dags för lunch nu. Men om så inte vore fallet kunde Tommy mycket väl ha tagit till en annan hänvisning: en annan aktivitet, en ny lektion, en annan personalmedlem som väntar på

dem, osv. Betecknande för måltiderna på Silverbäcken var för övrigt att även de kunde fyllas av allehanda konflikter, varpå måltiden ibland kunde avslutas på ett sätt som föreföll timat. Eleverna fick inte gå från bordet förrän en i personalen hade sagt "tack för maten", och det kunde ske just när samtalen blivit aningen för "hårda" eller börjat gå på tomgång.

Att *going concerns* kan slå ut konflikter visar sig på åtskilliga sätt. Flera bråk och sammandrabbningar återfinns i schemats mellanrum. På förmiddagsrasten, lunchrasten eller kvällen var rastlösheten ibland stor och elever kunde rusa fram i korridoren utanför sina rum och irritera personalen och varandra. När ingenting särskilt förväntades pågå fanns förhållandevis stor sannolikhet för mellanmänskliga bekymmer. I nedanstående exempel framgår att jag som fältarbetande forskare övertagit personalens försök att avleda konflikter genom att hänvisa till vad som "ska" hända, vilket emellertid inte alltid fungerar:

När vi väntar på att en klass (från en vanlig skola) ska bli klar i omklädningsrummet står jag, Eva och Carl (båda personal) tillsammans med Nolte (elev) i ett hall-liknande rum utanför. Nolte är "på" Carl, slår honom eller daskar honom i ansiktet. Carl tar tag i hans handleder och säger "sluta" (och liknande) men Nolte fortsätter. Sedan gör han likadant mot mig. Jag försöker prata om vad de ska göra på gymnastiken men det väcker inte Noltens uppmärksamhet; han fortsätter irritera oss. Carl svarar istället att "det blir väl fotboll", Nolte är inte involverad i samtalet. (fältanteckningar)

Personalen antog ofta att sysselsättning motverkar bråk och strävade efter att arrangera den (annars) "tomma" tiden så att den fylldes av något. En måltid under sommarlovet kunde exempelvis avslutas med att alla elever fick berätta och välja vad de skulle göra härnäst (fiska, bada, arbeta i trädgård, etc.), som för att undvika rastlöshet och dödtid. Kokerskan föreslog i ett samtal med en annan medlem i personalen att huset borde låsas dagtid så att eleverna verkligen stannade ute och inte smet in på sina rum. Ytterligare personalmedlemmar intygade i samtal med mig att det var av yttersta vikt att hålla eleverna "sysselsatta". Institutionen som helhet var också fylld av pågående projekt: renoveringsarbeten, specialarbeten i skolan, sport- och lekutrustning, osv. I skolarbetet föreslog lärarna ofta kortspel eller brädspel under rasterna eller i slutet av lektionerna, med det uttalade syftet att hålla eleverna sysselsatta.

Det är emellertid en sak att erbjuda en aktivitet och en annan att göra den meningsfull. Centralt förefaller vara att personalen framhärdar med "det som ska pågå", det vill säga de förväntas vidmakthålla göromålet gentemot eventuella avbrott och försök till sabotage för att på så sätt understryka dess vikt. Personalen förväntas även själva engagera sig i det som sker och därmed övertyga med sig själv som exempel. Om man kastar frisbee lite halvhjärtat och utan större entusiasm tycks det uppenbart från början att eleven inte

kommer att intressera sig särskilt länge; om man på motsvarande sätt pratar pliktskyldigt och entonigt med eleven om dennes framtid inbjuder det till att byta ämne (för att plocka några exempel från fältarbetet). Det angelägna skapas interaktivt och genom koncentration och ansträngning.

Vid ett tillfälle under musiklektionen far Ron runt med sin stol (en kontorsstol på hjul). Han gör liksom en sväng genom rummet: från trummorna och förbi det runda bordet, bort till John och sedan förbi mig och tillbaka till trummorna. "Går det bra?" frågar jag och syftar på hans trumspel, "ja", svara Ron när han far förbi. Han verkar inte ta någon notis om att hans relativt stora kroppsbyggnad och ljudet från stolen måste störa de andra, som är upptagna med att spela och lära sig spela. Göran (lärare) ser vad Ron gör men säger inget utan vänder hela sin uppmärksamhet mot sitt gitarrspel och Johns synt. När Ron är tillbaka på sin plats fortsätter alla spela, även Ron. (fältanteckningar)

När en pågående aktivitet utmanas kan personalen försöka rädda den genom att tydligt visa att allting fortsätter "som vanligt".

Lugnet är tillbaka [efter att John förut lämnade lektionen i vredesmod] och John, Tony, Nolte och Ron (alla elever) spelar *Santa Claus is coming to town* på synt, bas, gitarr och trummor under Görans (lärare) ledning. John verkar fortfarande vara sur – han säger "va?!" i arg ton, och liknande, när han inte hänger med – men spelar trots allt. Sedan tilltar hans irritation. "Vem är det som sabbar i den här jävla låten?!", utropar han. "Det kan inte vara jag", säger Ron, "för jag hörs". "Ta det lugnt", säger Tommy (en annan lärare) som står bakom, vid dörröppningen, och liksom backar upp Göran. John menar att någon spelar baktakt fast det inte ska vara det och säger "hur fan ska du ha det?" till Göran. "Okej då förklarar vi det en gång för alla" säger John sedan och hans ton är sammanbiten, som om han ville tillrättvisa Göran som varit otydlig i sina instruktioner. Göran förklarar igen och spelar lugnt vidare. Han låter sig inte provoceras. (fältanteckningar)

Att personalen själv är intresserad av det som ska ske förefaller attraktivt utifrån elevers sida, även om engagemanget är en balansgång. Om det blir alltför uttalat – och göromålet alltför avancerat – kan elever ändå tappa intresset. Ett längre citat från fältanteckningarna kan visa hur en lärares engagemang i ett ämne – även om det formellt ligger utanför planeringen – kan attrahera elever och bilda en *going concern* så länge det inte blir definierat som alltför svårt. Då kan en lektion istället fyllas av retsamheter mellan de unga:

Tommy (en av lärarna) börjar berätta om celler, celledelning och cancer. Nolte har gått på toaletten, Jerry lyssnar, halvliggandes på stolen. Han säger till mig att han är trött efter valborgsmässofirandet (när Tommy hämtar en penna). Nolte kommer tillbaka. Efter ett tag kommer Dardan in: "Vem har skitit på toaletten?!" "Det är du, jag kan se det!" Dardan är sur på Nolte och kastar ett pappersflygplan mot honom. "Nej vad gör du?" säger Tommy. "Han har inte spolat!", säger Dardan. "Jamen spola då", säger Tommy. Dardan går ut, slänger igen dörren;

hans inpass sker mycket snabbt. Nolte bara ler och säger att han har spolat på toaletten och att man ska spola.

Lektionen fortsätter. Jerry och Nolte lyssnar nu uppmärksamt. Tommy har ställt sig framför en whiteboard på hjul och föreläser om Tjernobyk Katastrofen, apropå celldelning och cancer. Jag börjar också lyssna noga; det märks att Tommy vet vad han pratar om. Efteråt visar det sig att han har arbetat på ett kärnkraftverk och därför är extra insatt. "nu kom vi ifrån ämnet", säger Tommy, "men nu ska vi tillbaka ...". Man hör att de väsnas i rummet bredvid. Paul (en annan lärare) utropar "hallå!" från andra sidan väggen och sedan öppnar Ron dörren in till vårt rum, står där en stund och dricker vatten ur en flaska och stänger sedan dörren. Tommy säger inget.

Jerry frågar vad som orsakade Tjernobyk Katastrofen, och det får Tommy att berätta lite till. Både Jerry och Nolte lyssnar. "Nu har vi helt kommit av ämnet", säger Tommy, "men det gör inget". Han berättar om hur ett svenskt respektive ryskt kärnkraftverk fungerar och hur en olycka kan ske. Man hör då och då hur dörrar smälls igen utanför och hur elever rör sig där. Nolte ligger nu med huvudet på bordet, uppenbart trött. Han har nyss fått frågan om han "orkar lyssna lite till". Tommy verkar tycka att lektionen håller på att bli lite för avancerad för Noltets årskurs (han är yngre än Jerry) och förklaringarna av kärnkraftverken är ganska tekniska. Nolte lyssnar men bläddrar samtidigt i sin bok, läser lite. "Orkar du lite till?" "Näe", säger Nolte. "Ska snart sluta", säger Tommy.

Jerry följer dock med i Tommys resonemang och ställer frågor till honom. Tommy vänder sig alltmer till Jerry när det blir tydligt att Nolte inte hänger med längre. Han sätter sig ned. Jerry frågar vad man har för utbildning om man jobbar på kärnkraftverk, och liknande. Nolte flikar in: "Det är inte detta vi ska prata om". "Näe men ...", säger Tommy. Han verkar själv intresserad och berättar vidare. Sedan återvänder han till det ursprungliga lektionsämnet. De läser gemensamt om celldelning i boken. Nolte sitter och drar med en metallkam över håret, Jerry sitter och stödjer huvudet med handen. [Jag kallar detta "trötthetsgester" i mina anteckningar, eftersom jag vid det här laget känner igen dem som det].

Nu sitter alla tre åter vid bordet och jag sitter vid dörren på en stol. Tommy påminner om fotosyntesen men Nolte och Jerry verkar trötta. Jerry börjar sjunga på en Abba-låt. Nolte skrattar och de säger något till varandra i smyg och slår sedan till varandra i huvudet. Tommy försöker lugna genom att prata om fotosyntesens ekvation. "Det ska ni kunna", säger han. Han har nu ställt sig upp vid sin whiteboard igen. Jerry och Nolte gissar de olika kemiska beteckningarna som ingår men det går inte så bra. Dardan öppnar dörren och springer in igen. "Tommy har du sett mina glasögon?" "Ja de ligger här". Dardan säger något surt till Jerry, med avslutningen "ditt jävla hittebarn". "Vad fan sade han?!" säger Jerry. Han reser sig upp "mot" Dardan och de båda börjar tacklas och trycker upp varandra mot väggen. Tommy särar på dem. De är nära mig och jag liksom duckar eller hukar så att jag inte får dem på mig. Sedan försvinner Dardan och Nolte och Jerry ryker ihop. Nolte hotar Jerry med sin kam: "Ska jag trycka upp den i röven på dig", "ska jag krossa dina fingrar", osv. Han säger elaka saker om Jerrys flickvän som jag förstår som en replik på något Jerry sade till Nolte förut, utan

att varken Tommy eller jag hörde. Han tar stryptag på Jerry med hela armen och håller honom mot väggen men Jerry verkar låta det ske. Han är större till växten och ler överlägset hela tiden och skämtar nedsättande med Nolte. Han liksom ojar sig och pratar som till ett barn. "Aldrig halsen", säger Tommy och sårar på dem. Han flyttar in Nolte lite mot väggen, sätter sig mellan dem och fortsätter prata om fotosyntesen. Efter ett tag ställer han sig vid whiteboarden igen. "Ska vi flippa lite tills resten, Nolte?", säger Jerry. Han skrattar och hånlar mot Nolte som i sin tur hotar Jerry; Nolte verkar inte tycka att Jerry är rolig alls.

De båda fortsätter munhuggas när Tommy vänder sig till mig. Han ler och säger "Vi frågar David som är expert, hur löser man en sån här konflikt, den har ju ingen substans!" Nolte och Jerry slår nu eller "hugger" mot varandra, i luften. Jag ler tillbaka och säger att jag inte vet. Henrik (en annan elev) kommer in i rummet och klagar på att Nolte och Jerry bråkar. Ron kommer också in, går en runda i rummet, varpå Tommy säger "Ron, kan vi bara sluta här i fred?" "Jamen avsluta då!" säger Ron. Han slår till Tommy – eller daskar till honom – i håret och säger "fan vad gråhårig du har blivit sen sist". "Ja han är en gammal gubbe", säger Jerry.

Tommy tittar på klockan och säger att han måste sticka. Han ska ha laboration med en annan grupp säger han och ler mot mig. Lektionen upplöses men Jerry och Nolte "tjabbar" fortfarande. Nolte får frågan "vad har du lärt dig idag" av Tommy, och svarar att Jerry "pratar skit om min kusin i Göteborg"; han ska haft ihop det med henne, påstår han. Jerry säger retsamt att han ska till Göteborg i helgen och lyckas återigen irritera Nolte. "Han har snackat skit om min morsa", säger Jerry sedan, som för att urskulda sig.

Sedan, när Tommy gått, blir det relativt lugnt. I korridoren utanför är det fika. Jerry sitter kvar lite i rummet och kollar något på sin dator. Han verkar inte bry sig om Nolte längre. Efteråt, under fikat, får både han och Nolte frågan "har ni flippat?" av Annika, en annan lärare. "Det ser så ut på er", säger hon. (fältanteckningar)

När övergår ett gemensamt fokus på Tjernobyl och kärnkraftverk till bråk och retsamheter elever emellan? Vad gör att Nolte och Jerry tappar intresset för Tommys lektion och istället börjar bråka?

Det är svårt att identifiera exakta brytpunkter i ett samspel som ovanstående, men det förefaller tydligt att lektionen som *going concern* är utmanad och utsatt för konkurrens av elevernas bråkprojekt, och att det sistnämnda åtminstone stundtals kan hållas tillbaka med ett intresseväckande ämne. När jag efter ovanstående episod pratar med Tommy om lektionen konstaterar vi att det är svårt att förstå hur bråket "drog igång". "Jag trodde jag hade dom med mig", säger Tommy. Om han bara hade haft Jerry som elev hade det inte varit något problem, tror han; det var Noltens ointresse som till slut inverkade även på Jerry.

Att fånga och behålla elevernas intresse visade sig under mitt fältarbete vara ett effektivt sätt från personalens sida att avsluta eller dämpa en orolig

stämning. Vid några tillfällen applicerade jag själv denna metod, om än oftast i ett slags mikroversion, såsom med enkla uppmaningar eller frågor.

Eleverna håller på att packa gympakläder inför avfärden och vissa hoppar eller springer fram mellan rummen. Dardan slår några lätta slag mot mig och Viktor (personal) och jag försöker samtidigt fråga Viktor och hans kollega Mette vad skolan heter som vi ska åka till för gymnastik. Det är svårt att göra sig hörd i larmet, jag får inget svar. Jag riktar mig direkt till Dardan: "Dardan, vad heter skolan?" "Himlabergets skola", säger han, helt allvarligt. Han står nu still och springer sedan inte omkring mer. (fältanteckningar)

Det är värt att understryka att ett bråk eller en orolig stämning också kan bli utkonkurrerad av elever, till exempel när de börjar berätta något fängslande. Det är inte enbart de vuxna som står för återupprättad ordning.

Under lunchen är stämningen spänd. Vissa äter inte av soppan; "jag äter inte sån skitmat", säger Ron (elev) till exempel. "Det är värre än McDonald's". Jag får intrycket att folk vaktar på varandra. Tony (elev) verkar uttråkad men arrangerar ett skämt med Kaj (personal): de tar bort Rons stol och tablett för tallriken när han hämtar mat, och ler mot varandra. Stämningen blir dock inte mycket bättre. Dardan (elev) frågar Kaj om han vill vara med på fotboll efter lunchen, och senare frågar han mig också. Han är högljudd och gör sig många ärenden i matsalen, vilket verkar irritera de andra. Kaj säger att han inte svarar på hans fråga "förrän du sänker rösten". "Koncentrera dig på att äta, Dardan", säger han också. "Jag bara frågade!" utropar Dardan. Kaj säger att han inte accepterar "tonläget".

Det blir tystare kring bordet. Dardan verkar känna sig missförstådd. Henrik (elev) gungar på stolen, Nolte gör grimaser.

Men så börjar Ron berätta om hur han körde av vägen en gång, med en moped. Han for rakt in i en vägg, säger han muntert och de andra börjar "fylla på" med liknande historier. De andra eleverna frågar ut Ron. "Kunde du inte bromsa?", säger Jerry. "Jag stegrade ju", säger Ron, det vill säga han åkte på ett hjul. Alla skrattar. Vi skrattar också åt Rons påstående om att det finns "raka svängar" som är lättare att klara av än andra svängar. Nolte säger skämtsamt att en gång for han in i en sväng men körde "rakt ut". Folk skrattar igen. Ron ser nöjd ut. Han berättar vidare att han körde moppe när han var nio. "Körde du moppe när du var nio?" säger Tommy (en av lärarna). "När jag var nio var jag med mamma", säger Tommy. Jag och flera i personalen nickar lite mot varandra i samförstånd, som om vi snabbt markerade distans mot Ron och hans uppväxt. Ändå blir stämningen avsevärt bättre nu när vi har något att prata om. Tommy försöker sedan "styra upp" lunchrasten, som han uttryckligen säger. "Vilka vill skejta?", "vilka vill spela fotboll?", osv. Eleverna räcker upp en hand för det alternativ de föredrar. (fältanteckningar)

Läraren Tommy försöker "styra upp" den kommande rasten genom att på förhand definiera och fördela ett slags *going concerns*. Dessförinnan var det dock Ron, en av eleverna, som vände stämningen genom sin berättelse.

Hans äventyr på mopeden blir en angelägenhet som samlar alla och avleder eventuella konflikter.

En angelägenhet som kommit att delas av alla tenderar att verka socialt uppslukande för deltagarna, vilket gör att tidigare mellanmänniska bekymmer förbleknar eller (för stunden) glöms. Under fältarbetet deltog jag själv i ett par sådana aktiviteter: samtal och berättelser, sällskapsspel, olika projekt i undervisningen, arbetsuppgifter (till exempel städa, sortera saker eller rensa ogräs) och sporter.

”Ska vi spela rundpingis?”, säger Maja (personal).

Nyss har hon tjatat på Dardan om att inte stänga henne ute från pingisrummet. Nolte har gett en annan personalmedlem en kram som övergick i en ”duns” i väggen, varpå hon försökte få honom att släppa taget: ”Nä, sluta”.

Nu blir det rundpingis. Flera elever spelar, Maja och jag. Spelet pågår länge och vi blir svettiga, upprymda. En efter en gallras ut (när man har missat tre bollar), vilket gör spelet spännande och fångslande. Vi förlorar oss i spelet och jag märker att jag tycks glömma vilka vi är och varför vissa av oss alldeles nyligen var sura på varandra. Elev, lärare, utomstående – det enda som gäller nu är pingisen och hur bra vi lyckas spela. (fältanteckningar)

Bråk som going concerns

Relationen mellan institutionella angelägenheter och mellanmänniska konflikter ställer ungdomsvårdens *raison d'être* på sin spets. Vården som helhet är en samhällelig angelägenhet som tycks utmanas av allehanda konflikter. Men ett perspektiv som uppmärksammar hur det ena sammanfaller med det andra är också möjligt. Institutionella angelägenheter kan förenas med konflikter så att de bildar ett tema eller en komponent i dem.

Flera av ovanstående exempel kan läsas på ett sådant sätt. En lektion på ett ungdomshem innebär ofta en eller annan konflikt; en fotbollsmatch likaså. Istället för att hävda att det som ”ska” pågå på en institution utmanas av bråk kan man hävda att bråk ”ska” pågå på en institution, och att resterande aktiviteter mycket väl kan ingå i det. Ungdomarna befinner sig i någon bemärkelse i konflikt med en konventionell vuxenvärld, ungefär som vuxna kriminella i förhållande till samhället (jfr. Wästerfors 2007: 20 ff.). I det avseendet blir konfliktfyllda dagar inte särskilt förvånande.

Konflikter kan även i ett annat avseende bli *going concerns*: de kan göras till centrum för behandling och institutionaliserade samtal. Ett tydligt exempel är Silverbäckens veckomöte som studerades under fältarbetet, där elever och behandlingspersonal pratade om veckan som gått. Mötet ägde rum kring ett soffbord och inleddes i regel med att varje elev fick berätta om de ”har nåt” eller om de vill ”ta upp nåt”, det vill säga om de vill klaga på eller ventilera något. Nästintill alltid rörde det sig då om osämja, bråk, dispyter och liknande – eller också fördes samtalet ditåt.

Max (personal) låter ordet gå laget runt och frågar om var och en har något att ta upp. Ron vill att de andra ska ställa upp och säga "fys" eller "nåt med fys" om han blir för fysisk, det vill säga alltför närgången och bufflig. Han har svårt för att klara det själv, säger han. "Fys" är en vedertagen beteckning; alla förstår genast vad Ron menar. Man enas kring att hjälpa honom. Kaj (personal) säger att klagomål "droppar in" om att "hoppa fram och skrämmas". Eleverna skrämmer varandra genom att "stå bakom dörrar" och liknande och sedan hoppa fram. "Lägg av med det" säger Kaj, "så bestämmer vi här och nu att det är slut med det". Max fyller på: att "ha det som grej", att skrämma varandra eller hoppa på varandra betyder inte att andra kan "hoppa in i den leken" hur som helst eller att man kan räkna med att andra förstår, genast. Detta verkar alla införstådda med och känna igen. Max får bejakande kommentarer. Dardan räcker upp handen: "det jag anser som ett problem är att vi får inte starta en sån grej men att personalen får det". "Näe" säger två andra killar som svar och Max stödjer dem: "alla kan säga nej". Den nye killen tycks vilja säga att lekandan är ojämnt fördelad men så är det inte anser personalen och resten.

Sedan ägnas mycket tid åt att diskutera bordsskick, efter att Jerry tagit upp det. Det är "riktigt pinsamt", "fruktansvärt" etc. De har ätit ute "med folk" (alltså på restaurang) och Jerry är mycket missnöjd och upprörd över de andras bordsskick. "Jag ska bara säga en sak", säger Ron, som protesterar mot Jerrys beskrivning, "att krydda på knäckebrödet och sen knacka det på bordet, vem gjorde det?" Det visar sig att det var Jerry som gjorde så, han som tyckte bordsskicket var dåligt. Tony (elev) tycker att det smaskas för mycket men får svaret "du letar efter folk som smaskar". (fältanteckningar)

Konfliktämnen togs även upp av personal eller utvecklades under själva mötet.

Kaj (personal) kommer in och mötet börjar. Han säger ingenting men lägger en hopknycklad påse på soffbordet som elever sitter omkring. Påsen liknar en godispåse och väcker genast reaktioner. Vems är den? Eleverna försöker få varandra att erkänna. Kaj säger att han hittade påsen och ett paket halvt uppäten choklad vid stallet, bland hästarna. "Har jag anklagat nån?", säger han sedan. "Näe", säger några av eleverna. De sköter anklagandet själva. Dardan anklagar till exempel Nolte; de båda har tidigare idag bråkat. Kaj: "Man slänger i papperskorgen istället", "det är inte svårt", "alla klarar det". Ron hakar på och säger att det kunde finnas papperskorgar där ute också, alltså på gården. Nolte säger att "poängen är att vi ska lära oss att gå in och slänga det".

Sedan får Dardan en tillsägelse av Kaj, som menar att han alltför högljutt anklagat Nolte för att ha slängt godispapper. Dardan blir högljudd. "Du skriker, det är ett problem", säger Max (en annan i personalen, som suttit tyst hittills). Kaj börjar prata om slängda tandkrämstuber, en elev föreslår att någon har smygrökt och sedan försökt dölja lukten med tandkräm. Max: "Om det dyker upp tuber där ute, då får ni bekosta det själva, vi kan inte bekosta tandkräm om ni slänger det där ute". Det blir en vild diskussion om detta; mycket sägs, huller om buller. Dardan blir sur på Nolte, igen; han säger "vad fan är det?" och liknande. "Lugna ned dig", säger Jerry till Dardan. "Tejpa munnen och lås", säger han. Kaj säger

att han vill att Dardan ska uppföra sig, sluta brusa upp och häva ur sig förolämpningar. När Dardan får höra detta häver han sig fram i soffan och sträcker på sig, ungefär som han vill säga "muckar du?" men utan ord, bara med kroppen. Kaj svarar: "Ska vi gå ut?" Han syftar på att han kan ta med sig Dardan ut och sätta sig i enskilt samtal, vilket ibland sker när eleverna inte sköter sig. Jerry försöker lugna Dardan igen. (fältanteckningar)

Det förekom visserligen veckomöten utan konfliktämnen men då fick de en annan karaktär; det förvandlades till vardagligt umgänge, där eleverna kunde bli bjudna på fika och småprata med personalen. Mötet tappade fart, började likna en rast och deltagarna blev inte lika upprymda. När konflikter avhandlades eller iscensattes blev mötena betydligt mer energiska; de blev i sig ett slags inarbetade angelägenheter.

Veckomötet utgjorde den institutionella angelägenhet som tydligast liknar vad Randall Collins (2004) – i Erving Goffmans och Émile Durkheims efterföljd – benämner interaktionsritual. Deltagarna befinner sig i en och samma situation och vänder sig till varandra; de delar samma situationsdefinition ("detta är ett möte") och reproducerar därmed en gemensam verklighet (Collins 2004: 7, 23–25). I denna verklighet ingår mellanmänniska bekymmer; de formuleras, värderas, omformuleras och hanteras. Mötet blir en mikropolitisk interaktionsritual, i vilken institutionens dagliga agenda fastställs vad gäller medlemmarnas beteende gentemot varandra. Vilka ärenden finner ni mest angelägna? Vad ska vi göra åt dem? Ärendena definieras och vecklas ut, blandas samman och förhandlas fram. Collins (2004: 35) talar om att interaktionsritualer resulterar i *effervescence* eller upprymdhet, ett tillstånd av förhöjd intersubjektivitet. Deltagarna kan inte längre betraktas som strikt skilda subjekt utan förenas i gemensamma känslor och handlingar.

På så sätt framstår mötet som ett symboliskt koncentrat av institutionens konkreta och ständigt pågående mikropolitik ansikte mot ansikte.

Ensam elev

Som redan framgått är definitionen av "det angelägna" en empirisk fråga. Personalens synsätt kan ställas mot elevernas och motstridiga övertalningsförsök kan iscensättas. Institutionens vardag rymmer en viss uppsättning legitima *going concerns* som kan spelas ut mot varandra, ibland bara som framkastade förslag som antingen underbyggs eller avspisas. Vid nedanstående tillfälle är Ibrahim en relativt ny elev på Silverbäcken och han tycks ännu inte ha lärt sig vad som går an att föreslå.

"Ska vi spela pingis?" Ibrahim (elev) kastar fram ett förslag mot slutet av fiket på institutionens hyrda sommarställe. "Nej, Ibrahim, vi ska ut igen", säger Patrik (personal). Ove, institutionens chef, går runt i rummet och ropar "kläderna på!" Han försöker se till att alla snabbt kommer ut. (fältanteckningar)

Vid de tillfällen under fältarbetet då en elev spenderar tid med en eller flera personalmedlemmar på egen hand – då eleven är "ensam" på institutionen eller någon del däri – framträdde motsvarande definitionsprocesser som påfallande mer öppna. Personalen visade sig då vara mer villig till aktiviteter som eleven valde och eleven var på likartat sätt mer öppen mot personalens intressen och val. Över huvud taget dämpades eller försvann en stor del av institutionslogiken med en ensam elev. Det blir inte nödvändigt med någon storskalig och explicit organisation, måltider och andra aktiviteter fick en mer informell prägel och samtalsämnen skapades som inte kändes igen från umgänget elever emellan. Ironiskt nog kunde dessa situationer inträffa när eleven ifråga ansågs ha misskött sig tidigare under veckan och därför fått indragen hemvistelse; ensamheten på institutionen över helgen var alltså tänkt som ett straff.

John (elev) har hamnat i samtal med Malte, Tommy (båda personalmedlemmar) och mig, om att få barn och ha småbarn. Malte har just kommit tillbaka efter sina tio första "pappadagar". John lyssnar intresserat och hakar på. Inga andra elever är närvarande. Han berättar om sin lillebror, och om hur han själv tappades som liten (det har hans mamma berättat). Han verkar vilja visa oss att han förstår ämnet, till exempel hur arbetsamt det kan vara med barn om man inte är van. Ämnet ligger långt från det John brukar prata om med andra elever – musik, dataspel, skateboard, "gatans värld" – men hans sätt att prata är ungefär detsamma. De vuxna tar nu hans berättande på fullt allvar, vilket inte alltid är fallet när han pratar inför andra elever. (fältanteckningar)

I institutionernas journalanteckningar noteras att den eller den eleven trivs med att vara ensam med vuxna. Jerry "trivs bra i ensamkontakt med vuxna", som "ensam elev" fungerar Tony ofta bra och Henrik "stortrivs då han får uppmärksamhet av personal"; "i ett elevtomt hus har Henrik trivts bra. Han har inte behövt dela personalen med en annan elev ..." (se vidare Wästerfors & Åkerström 2009).

Journalanteckningarnas individualiserade form – varje elev avhandlas för sig – gör att denna iakttagelse från personalens sida sprids ut och tolkas som en personlig egenhet. Jerry, Tony, Henrik med flera anses "vara" sådana att de helst umgås med vuxna och föredrar att ha dem för sig själva. Utan att helt avfärda denna förklaring kan man utifrån fältarbetet konstatera att konstellationen "ensam elev" innebär interaktionsmönster som *i sig* betraktas som åtråvärda, eftersom institutionen då förändras. Man kunde lika gärna ha fört institutionella (kollektivt orienterade) journalanteckningar och noterat att institutionen "fungerar bra" med en ensam elev, snarare än tvärtom. Institutionen förefaller då nämligen monterats ned en aning, eller avdramatiseras. Det finns ingen poäng att exempelvis dela ut institutionstypiska order av typen "kläderna på!" eller fråga ut elever för att aktivera dem – "vilka vill skejta?", "vilka vill spela fotboll?"; allt detta sker istället på mer subtila och

för individen skraddarsydd sätt. Enskild undervisning blir mindre en fråga om social kontroll och mer en fråga om att uppfatta och kommunicera elevens intresse. Icke desto mindre utövas ett visst kontrollarbete, fast även det mer skraddarsytt till den enskilde.

Jag följer med Tommy (lärare) och John (elev) på lablektion, vid ett vattendrag ute i naturen. Först hämtar vi en utomstående biologilärare – Helmer – med bil, det vill säga en lärare som man ibland "köper in", som Tommy säger. Laborationen består i att John och Helmer gör en så kallad kicksampling i vattendraget. Man sparkar med foten i vattnet, samlar in en viss mängd vatten och dy i en behållare och undersöker sedan vilka organismer som fångats upp. John kliver ned i vattnet med sina stövlar och gör en kicksampling, precis som Helmer gör. Tommy och jag står kvar på gräset och tittar på. Sötvattensgråsugga, bethyniasnäcka med mera identifieras.

John är intresserad och mycket pratglad men Tommy verkar tycka att han är lite för speedad ibland. I bilen på väg till laborationen pratar John mycket och Tommy säger "sssch, sssch" för att lugna honom, och: "nu skärper du dig". Vid vattendraget börjar John prata med mig om "världens rälige fiskar", ål och makrill, "äter du det?", "vill du veta något roligt?", "vet du vad de äter?". Tommy försöker återföra uppmärksamheten på de djur de samlat in från vattnet. Han lägger sin hand på Johns axel och säger "sssch, sssch".

När John identifierar djuren får han beröm från Tommy och Helmer. När vi ska åka tillbaka sätter sig John på förarplats och utbrister "jag kan starta! jag kan starta!" Han måttar med en låtsasnyckel mot nyckelhålet vid ratten. "Sluta nu, ut med dig", säger Tommy och John hoppar ut. (fältanteckningar)

Om fler elever hade följt med och de försökt distrahera lektionen hade sannolikt rösten höjts betydligt från Tommys sida. Han hade förmodligen gett allmänna direktiv av typen "nu gör vi så här", "ingen går in i bilen innan jag sagt till" och liknande, och eleverna hade kunnat börja bråka eller ställa till bus sinsemellan. Att vara ensam med en elev är långt ifrån detsamma som frånvaro av mellanmänniska bekymmer och mikropolitik. Snarare handlar det om att institutionens *going concerns* då tillåts förändras till form och innehåll. Det förefaller bli lättare för elever att göra saker som vuxna definierar som intressanta och meningsfulla.

Iakttagelsen korresponderar med en återkommande situationell åtgärd i institutionella krislägen: att dela upp eleverna eller lyfta ut eleven från samvaron med de andra (jfr. Price 2005: 73 ff.) Först i enrum anses en särskilt bekymmersam elev hanterbar och möjlig att tillrättvisa. En ensam elev är en elev som lättare övermannas, handgripligen såväl som verbalt. I samtal med personal på enheter med slutna vårdplatser har jag förstått att intagna också aktivt kan söka sig till avskiljning, till exempel för att få uppmärksamhet eller omsorg.

Här finns en underförstådd institutionell kritik. Bör ungdomsvården organiseras så kollektivt som ofta är fallet? Skapar hopklumpningen av ungdomar med problematiska biografier fler problem än de löser? (Jfr. Polsky 1962, Andreassen 2003.) Hur kommer det sig att både elever och personal föredrar småskaliga sammanhang framför storskaliga? Panoramats av mellanmänskliga bekymmer i den kollektiva samvaron på Silverbäcken påminde ofta om kriminalvården och dess problem (jfr. Wästerfors 2007), alltmedan förhållandena kring fenomenet "ensam elev" snarare påminner om en annan vårdform: personlig assistans.

5 Behärskning som social interaktion

Till situationella och institutionella åtgärder kan ytterligare en åtgärd läggas, ett slags icke-åtgärd. Personal besvarar ofta provokationer och irritationsmoment genom att inte svara. Ändå är detta "svar" markerat, som ett förväntat men uteblivet svar i konversationer eller så kallade *parade aktiviteter* (Sacks 1992/1998, vol. II:189; Silverman 1998: 105 ff.).

Parade aktiviteter följer en underförstådd social logik. Om A så B, om det ena sker bör också det andra ske, tätt inpå och sammanlänkat med det första. Ett skämt bör följas av skratt, en fråga av ett svar, osv. – eller rättare sagt: om så inte blir fallet bör den andra aktiviteten ersättas av ett alternativ eller dess frånvaro förklaras (Silverman 1998: 107). Ett skämt utan påföljande skratt gör att frånvaron av skratt "hörs", trots att ingenting egentligen låter.

På motsvarande sätt visade sig ett utelämnat svar på en provokation framträda under fältarbetet.

Jag har precis anlant och blir insläppt via personalingången, vars dörrar är låsta, förmodligen för att personalen ska ha sina kläder i fred. (Andra gånger har jag gått genom köket eller gården och då kommer man direkt in i huset utan att behöva låsa upp några dörrar.) Gary (personal) låser upp dörren in till en hall, och småpratar med mig samtidigt, då en av eleverna hoppar fram mitt emot oss och skriker något rakt i ansiktet på Gary (jag minns inte vad), som om han hade hört att dörren var på väg att öppnas och ville skrämmas. "Hjälp!" säger jag, halvt på skämt, halvt på allvar. Gary rör inte en min. Eleven försvinner snabbt. Gary kommenterar det inte alls. (fältanteckningar)

Malte (lärare) har börjat prata om ett nytt moment under datalektionen, hur man gör "inbäddat CSS". Det är ett av tre sätt att göra CSS (som är en stilmall och ett tillägg till HTML). Efter genomgången går han fram och tillbaka mellan de två eleverna, som sitter vid var sitt bord och var sin bärbara dator, och kollar så att de gör rätt när de ska applicera detta nya moment. Vid ett tillfälle märker jag att en av eleverna slår några slag i Maltes mage, ganska hårt och snabbt och utan att säga något. Malte rör inte en min. Han tittar in i elevens dator och vänder sig sedan om, går tillbaka till den andre eleven. (fältanteckningar)

Exempel som dessa kan sorteras under rubriken *behärskning som social interaktion*. När Gary och Malte håller tillbaka ett tänkbart svar på elevers bråkinvitationer (jfr. Wästerfors 2007: 56 ff.) visar det sig vara verkningsfullt, utifrån institutionens perspektiv. De tar inte upp den kastade handsken (Kivett & Warren 2002: 18) utan låter den ligga, och sedan händer ingenting särskilt. De framhärdar i respektive *going concern* – att släppa in en forskare i huset och att genomföra en datalektion – och låter elevernas provokationer

falla till marken. Vad jag här vill understryka är att denna åtgärd är just en åtgärd; behärskning bör inte förstås som enbart en personlig färdighet eller en mental, "inre" förmåga. Den utövas i och är beroende av särskilda interaktioner.

För det första rymmer situationer då aktörer praktiserar behärskning underförstådda och blixtnabba förhandlingar. Price (2005: 47) påpekar i sin etnografiska studie av hur personalen lär sig kontrollarbete att vissa regelbrott förbises av personalen eller bara knappt bestraffas. De utgör informella ersättningar för tidigare genomförd skötsamhet. Personalen ser mellan fingrarna vad gäller vissa beteenden i utbyte mot "gott" uppförande i övrigt. Förhållandet är känsligt för personalen, skriver Price, eftersom elever oavbrutet observerar dem. Att vara mikropolitiskt konsekvent är i praktiken inte det viktigaste – det viktigaste är den sociala ordningen – men det är viktigt att *framstå* som konsekvent (Emerson et al 1983: 363).

Att då välja att inte besvara vissa provokationer blir en möjlighet för personalen i synnerhet i mindre sociala sammanhang – inför ett fåtal eller en elev – eftersom en eventuell "orättvisa" inte blir lika iögonfallande. Om en elev hade hoppat fram och skrikit mitt under lunchen, inför alla på institutionen, hade sannolikt Gary eller någon annan i personalen tillgripit något slags åtgärd. Om så inte hade skett blir risken uppenbar att saken måste förklaras. Under fältarbetet påträffades vardaglig behärskning oftast just i situationer då en elev retar en personalmedlem, eller liknande.

För det andra är behärskning beroende av interaktioner i det avseendet att de genomförs för att hålla tillbaka en viss interaktion och ersätta den med en annan. Att ignorera ett bekymmer blir, som Kivett och Warren (2002: 27) noterar, en strävan efter att hålla tillbaka eskalering. För den utomstående infinner sig då frågan: är bekymret noterat och ignorerat av personalen eller snarare inte alls noterat? (Kivett & Warren 2002: 27). Märker inte Malte att eleven slår till honom eller märker han det och bortser från det?

Paul, en annan lärare, tillhör dem som får ta emot många provokationer. Under ett sällskapsspel säger Jerry "ah din jävel" och "jävla hora" till honom, varpå Paul svarar "språket" eller "app-app!" Vid ett annat tillfälle då man spelar samma spel blir han kallad "gubbe" och får ta emot ett par slag när det går bra för honom i spelet; Nolte "nockar" honom på armen. Då reagerar Paul inte alls utan sitter lugn utan att röra en min. Ytterligare en gång får han ta emot liknande slag under ett samtal med mig på lunchen. Jag frågar då hur det kommer sig att han inte reagerar och det visar sig att han den gången inte hade märkt det. Eleven hade vänt sig om mot Paul i matsalen, slagit till honom lite lätt och sedan vänt tillbaka. Vårt samtal avbröts inte.

Det förefaller alltså vara ett växelspel mellan att uppmärksamma och inte uppmärksamma vissa provokationer. Lärare och andra personalmedlemmar berättar att de är vana vid en tämligen hård jargong och mycket låtsasbråk och

brottande med eleverna, varför vissa slag och fraser kan passera obemärkta. Miljön under fältarbetet visade sig vara sådan att en viss behärskning, som i andra sammanhang hade ansetts svårförståelig, togs för given och praktiserades mer eller mindre omedvetet.

Att hålla tillbaka sitt svar gentemot en provokation är inte reserverat för personalen. Behärskning som social interaktion blir aktuellt även för elever. Dels tränas vissa elever i behärskning via program som ART, *Aggression Replacement Training*, dels praktiserar de ett slags vardaglig behärskning i samspelet på institutionen.

Jerry (elev) sitter och knyter skorna före gymnastiklektionen samtidigt som han och jag pratar om en så kallad incident igår. Ron (elev) joggar förbi och måttar med foten alldeles nära Jerrys ansikte. Foten kommer farande precis intill ansiktet och Jerry stelnar till. Det är en spark som hejdas i sista stund. "Det var nära", säger Jerry med sammanbiten min. Ron springer vidare. (fältanteckningar)

På rasten efter en musiklektion, där John blivit upprörd över läraren eftersom han inte fick spela en låt på det sätt han ville, reflekterar John över denna episod tillsammans med en lärare, Annika:

"Använd ord", säger Annika, "förklara", "få inga raseriutbrott". "Men det fick jag inte", säger John. "Jag gick ut en gång för att lugna mig." Detta stämmer, tänker jag, eftersom jag såg att John gick ut från lektionen och att han då verkade sur över något. "Och munnen var stängd hela tiden?", frågar Annika. "Ja". (fältanteckningar)

Annika var en av de lärare under fältarbetet som uttryckligen försökte integrera så kallad ilskek kontroll i sin undervisning. Hon kunde fånga upp provocerande repliker under en lektion och sedan be elever om alternativa repliker som inte provocerar, att försöka att få dem att "använda andra ord". "För när ni blir arga kläcker ni ur er saker ni inte menar."

Eleverna hänger på stolarna. Annika försöker tala dem till rätta. "Ute i verkliga livet, om ni kläcker ur er hälften av det ni säger här så åker ni på stryk." Hon pratar vidare om samma sak och visar vad som är "det bästa": att inte bry sig, att avfärda andras oförskämdheter. Hon borstar lite lätt på sin axel och tittar liksom ned på det hon låtsas borsta bort, med en överlägsen min. Man ska inte bry sig om angreppet, man ska "nonchalera det". Det är "ett tecken på att man är ganska säker i sig själv", säger hon. Eleverna säger ingenting, hänger på stolarna. Lektionen fortsätter: "Vi har pratat om grammatik denna vecka ...". (fältanteckningar)

Låg självkontroll åberopas ofta som en kriminologisk standardförklaring för brott. I Gottfredson och Hirschis (1990) teori om kontinuiteten i kriminellas livslopp utgör låg självkontroll den individuella skillnad som förklarar normbrytande beteende och som fungerar som en underliggande egenskap

som individerna bär med sig som ett slags intern konstant. Egenskapen uppträder "across situations" (Lilly, Cullen & Ball 2002: 252), menar forskarna, alltså tvärsöver varierande situationer.

Utifrån materialet i denna undersökning kan emellertid detta påstående problematiseras. I ungdomsvården framträder självkontroll inte som en konstant utan som en variabel beroende på just situationer. Graden av självkontroll blir gång på gång föremål för såväl medvetna beslut som omedvetna justeringar, och den kan analytiskt inte placeras "i" en aktör utan snarare mellan aktörer. Gottfredson och Hirschi bortser från dessa aspekter (se även Lindgrens (1998) kritik). Att behärskning framträder som interaktion innebär inte bara att det rymmer mikropolitiska förhandlingar utan också något mer fundamentalt. Den som "behärskar sig" gör inte det i ensamt majestät utan i förhållande till andra.

Omständigheterna är analoga med Johan Asplunds (2002) analys av problemlösningens socialpsykologi. En problemlösning av typen tankenöt är i princip beroende av (minst) två aktörer: en som konstruerar det problem som den andre löser. (Visserligen kan en aktör konstruera ett problem som han eller hon sedan själv löser men något slags uppdelning i tid eller faser förutsätts i alla fall; aktören blir så att säga splittrad.) Överfört till det här sammanhanget: en som behärskar sig i förhållande till den provokation som den andre levererar.

Det betyder inte att idén om individers (av olika omständigheter formade) dispositioner beträffande självkontroll skulle vara irrelevanta. Men innan den idén kan leda till några slutsatser bör sociala situationer och deras varierande samspel undersökas, för att närmare bestämt kunna identifiera på vilka sätt självkontroll då gestaltar sig.

Vi kan nu återvända till den inledande anmärkningen om *parade aktiviteter* (Silverman 1998: 107) och behärskning som utelämnat svar på en provokation. Även om det finns en skenbar automatik i parade aktiviteter är automatiken just skenbar. Aktörer visar i allmänhet respekt för en förväntad interaktionsordning men måste inte alltid genomföra den. Det kan bildas miljöer där ordningen är speciell. Här kunde man tala om ungdomsvårdens omdefiniering, en *lokal* parad aktivitet: om A så icke-B. Vissa provokationer bemöts inte men icke-bemötandet blir i sig ett svar och en åtgärd, ett mikropolitiskt grepp.

6 Bråkförklaringar

Det finns ett överflöd av bråkförklaringar i ungdomsvården. Dessa förklaringar – med en samhällsvetenskaplig term *accounts* (Scott & Lyman 1968, Garfinkel 1967) – kan inte skiljas från bråken och vice versa. En förklaring kan, med Emerson och Messingers (1977) termer, betraktas som en av flera åtgärder eller responser och är som sådan integrerad i bekymrens mikropolitik. Att förklara ett mellanmänniskt problem är sammanvävt med problemet.

En förklaring organiserar, identifierar och konsoliderar ett bekymmer (Emerson & Messinger 1977: 122). Förklaringar hävdar saker och ting: si eller så bör detta ses. Att referera till eller lägga fram en förklaring blir i sig en handling som andra handlingar tar hänsyn till. Aktörer använder förklaringarna som resurser när de "producerar, hanterar och upprätthåller en särskild del av den sociala verkligheten" (Åkerström 2006: 59, min översättning). Interaktioner kring bekymmer kan på så sätt fyllas av förklaringar. Det blir förenklat att säga att en person som exempelvis blir arg därefter – bortom ilskan – finner en förklaring. Ilska inkluderar förklaringar, att "bli arg" är också ett narrativt projekt (Katz 1999).

Följande avsnitt åskådliggör följande:

- (1) den typ av bråkförklaringar som Silverbäckens personal använde rör sig om vad Arieli (1997: 34) kallar *downward displacement of blame*, det vill säga "nedåtriktat" klander; personalen förklarar konflikter i termer av eleverna och deras personligheter – och motsvarande sker även i elevers perspektiv,
- (2) elever kan även ägna sig åt lokal *upward displacement of blame* (Arieli (1997: 39), det vill säga klandra personal och därmed förklara konflikter i termer av deras personligheter och arbetssätt,
- (3) vid sidan av dessa förklaringar finns interaktionistiska och situationella förklaringar, vars institutionella stöd ter sig mindre.

Materialet visar också att ungdomsvårdens bråkförklaringar – i linje med ovanstående argument – inte kan placeras utanför konkreta situationer (som i Arielis intervjuer). Resultat sammanfaller istället med Kivett och Warrens (2002: 10 ff.) studie: människors värderingar och bedömningar ingår i den institutionella mikropolitiken.

Min analys följer i det avseendet en etnometodologisk tradition. Vardagliga förklaringar förstås inte som skilda från utan som inbyggda i "det som ska förklaras" (Garfinkel 1967; se även Heidegren och Wästerfors 2008, kap. 8).

Elever som problemskapare – och personalen

Med *downward displacement of blame* menar Arieli (1997: 34 ff.) att vårdpersonal tenderar att placera orsaken till det egna missnöjet med arbetet hos de vårdade ungdomarna. Det är "ungdomarna själva" som är problemet; där finns anledningen till att vården inte alltid blir som den var tänkt. Om sedan ungdomarna uppfattas som essentiellt problematiska ("från början") eller snarare som produkter av en (tidigare) problematisk miljö är i praktiken en sekundär fråga. Som förklaring måste det ena inte fungera mindre deterministiskt än det andra (Arieli 1997: 34).

Downward displacement of blame kan kontrasteras med *upward displacement of blame*, alltså "uppåtriktat" klander, där samhället och ungdomars protester mot samhället antas förklara missnöjet. Det kan också jämföras med förklaringar i termer av "life in residential setting and secondary labelling", där missnöjet antas bottna i samspelet här och nu, på den aktuella institutionen.

Arieli betecknar det sistnämnda perspektivet som mindre deterministiskt än de två förstnämnda. Inbyggt i begrepp som sekundär stämpling och förväntansstyrt beteende (som ingår i den sistnämnda förklaringstypen) finns en slags optimism, påpekar han (Arieli 1997: 44). Det blir till exempel möjligt att förbättra de ungas situation genom att höja vårdares medvetenhet om den betydelsefulla inverkan de själva har på ungdomarnas agerande.

Det finns med andra ord en moral om moralen i Arielis studie. Personalen föredrar att betrakta "ungdomarna själva" som problemet medan den utomstående forskaren understryker att just det betraktelsesättet kan utgöra en del av problemet.

Det är värt att påpeka att Arielis typologi inte är direkt överförbar till denna studie. Arieli intresserar sig för personalens förklaringar av missnöje medan förklaringarna här rör konflikter. Skillnaderna är dock inte oöverstigliga eftersom det missnöje Arieli beskriver många gånger kretsar kring just konflikter.

Fyra former av "nedåtriktat" klander

Bråkförklaringar i termer av "nedåtriktat" klander finns i åtminstone följande former:

- textualiserade
- individuella
- kollektiva
- självpresenterade

Det tydligaste exemplet på textualiserade former finns i institutionens journalanteckningar. Genom att noga notera humörsvängningar hos elever och detaljbeskriva deras individuella problem (samt kortfattat summera det oproblematiske) åstadkommer journalanteckningarna en diskursiv typifiering av elever som essentiellt bekymmersamma (se vidare Wästerfors & Åkerström 2009). Beskrivningar av dispyter, gräl, slagsmål, starka känslor osv. görs på ett sådant sätt att de fästes vid enskilda elever.

Motsvarande förklaringar finns även i direkt samspel. Elever kan exempelvis grupperas eller tilldelas arbetsuppgifter i enlighet med uppfattad grad av självkontroll. Det rör sig alltså om personalens bekymmerorienterade och individuella förklaringar av elever: du och du kan göra det och det, eftersom ni är sådana, men du kan inte göra samma sak, eftersom du är annorlunda.

Vid ett tillfälle mot slutet av lunchen (det är höstlov och vi befinner oss nu på institutionens "sommarställe") blir det prat om eftermiddagens arbetsuppgifter. Ove, institutionens chef, delar ut uppgifter: hugga ved, sätta fyr på kvisthögen, dammsuga i huset, osv. Det blir en snabb ordväxling mellan personalen om vem som ska göra vad. Nils (personal) ska hugga ved med Ibrahim och sätta fyr på kvisthögen med Kevin (elev). Ron vill också hugga ved, säger han. "Nä, han är mer galen", säger Ove. Ibrahim ler och måttar med sina händer, som om han höll i en yxa och hugger sig själv. Ron ser sur ut. "Men du ska sätta fyr, du ska sätta fyr", säger Ove till Ron med en överslättande ton. (fältanteckningar)

Ove försöker mildra Rons missnöje genom att ge honom en förmodat spännande uppgift: att sätta fyr på kvisthögen tillsammans med Kevin. Hans replik "nä, han är mer galen" typifierar Ron genom att utesluta honom från vedhuggningen. Det Ron "är" åberopas som skäl; att låta honom hantera yxan vore detsamma som att be om problem.

Att uttala sådana typifieringar öppet (inför den aktuella eleven och andra elever) utgör inget undantag, även om Oves formulering i detta fall var ovanligt frank ("han är mer galen"). I en intervju berättar Annika, en lärare, att personalen mycket väl kan säga "du har problem med det och det" till en elev, just för att understryka "varför man är här" och kunna ta hänsyn till det i institutionens vardag.

Utifrån personalens perspektiv finns en individuell bakgrund som antas ha producerat elevens institutionella placering. Det intressanta – utifrån undersökningens material – är emellertid att bakgrunden varierar med "förgrunden" (Katz 1988), det vill säga med den omedelbara situationen.

Förhållandena är analoga med socialpsykologen George Herbert Meads (1932/2001) allmänna teori om människan och tiden, i vilken dåtiden inte är något statiskt utan föränderligt och beroende av nutiden. Nya "dåtider" dyker upp, hävdar Mead, beroende på vad som inträffar nu (se vidare Heidegren & Wästerfors 2008: 44–45). Här kunde man säga att nya bakgrunder dyker upp beroende på det bekymmer som för stunden ska förklaras.

När personalen exempelvis diskuterar eleven Jerry och hans tendens att gömma handdukar och andra prylar på sitt rum aktualiseras hans "bakgrund" som föräldralös, otrygg och kleptomant. När de istället diskuterar att han "flippat ur" under en lunch aktualiseras en annan bakgrund: hans kontrollbehov och hans vana vid manipulativt beteende. Vidare: när Kevin blir orolig och "kramig", det vill säga vill krypa upp i personalens knä, förklaras det med att hans mamma nu är orolig efter mormoderns bortgång och att den oron spridit sig till Kevin. När han däremot inte kommer överens med en annan elev och istället föredrar att umgås med en tredje elev förklaras det med en annan bakgrund: den tredje eleven och Kevin kommer från samma stad.

Det är alltså inte givet att den ena bakgrundsförklaringen konkurrerar med eller motsäger den andra. Snarare lyckas personalen kombinera uppgifter om de individuella eleverna till ett slags mosaik av bakgrunder, från vilken de sedan kan plocka *accounts* efter behov. I intervjuer var ett slags "bakgrundsprat" återkommande som fyller just denna funktion. Personalen formulerar sig då enligt formeln "dom har haft X innan" eller "dom har inte haft X innan", varpå X antas förklara det som nu avhandlas.

... dom har inte fått den tydliga gränsen innan ...

... dom kommer från en värld där föräldrarna inte haft nånting att säga till om ...

... dom är väldigt ensamma och har varit under en väldigt väldigt lång tid ...
(intervjuer)

Motsättningar eller problem uppstår istället när den ena eller andra förklaringen nagelfars. "Hur länge ligger den kvar?", frågade en personalmedlem mig en gång, apropå en elevs problematiska barndom (som hon själv valt att uttala sig om). Det vetenskapsteoretiska problemet med deterministiska bakgrunder som trots allt inte lyckas förklara hela panoramat av dagens beteenden (Katz 1988) får på så sätt sin folkligt-institutionella version. Hur länge "ligger" en viss bakgrund där och påverkar oss? Kan den frångås?

Individuella förklaringar av mellanmänskliga bekymmer kan även vändas eller inverteras, så att en viss elev framställs som särdeles "icke-bekymmersam".

Strax före eftermiddagslektionerna rusar Ron (elev) in i "fel" rum. Han börjar mucka med Paul, en av lärarna, på ett lekfullt eller ironiskt sätt. Han flyttar en skärm som står på golvet och "puffar" till Tommy, en annan lärare, med handen. "Ron!" skriker Tommy. Ron förs ut av Tommy och Paul och låtsas då att han är galen; han skriker överdrivet "gale!" och spelar sinnessjuk patient. Paul suckar, med adress till mig. Han är "helt omöjlig", i förmiddags var han "som en tre-åring", säger Paul. "Sån är inte du Kevin!", säger han sedan och slår handen i Kevins knä. (fältanteckningar)

En sådan uppmuntrande kommentar kan i någon mån verka strategisk, utifrån personalens synvinkel. Eleven fås att känna sig bättre och mer omtyckt än andra, även om effekten kan vara högst kortvarig. Några ögonblick efter ovanstående episod började Kevin – i expressiva ordalag – protestera mot att Paul under förra lektionen hade undervisat i matematik fast han hade sagt att de skulle ha engelska. "Du, ditt språk duger inte!" sade Paul då.

Att karakterisera elever i termer av deras konfliktbenägenhet tycks utgöra en *bakgrundsförväntan* (Scott & Lyman 1968) i ungdomsvården. Efter bara några få tillfällen med fältarbete lärde jag mig vilka elever som ansågs mest "bråkiga" och förstod att tolka personalens historier med denna kunskap. När jag vid ett tillfälle presenterade några episoder från fältanteckningarna för två lärare hade jag dock – av etiska skäl – tagit bort eller ändrat alla personuppgifter, i likhet med denna rapport. Konsekvensen blev att särskilt en lärare fann det svårt eller omöjligt att ens kommentera situationerna. Vem var det som gjorde det här? Den här eleven, var det Dardan?

Det slutade med att jag fann mig tvungen att för stunden fylla i de rätta namnen med blyerts så att läraren "kände igen" situationerna (han själv fanns alltså med i dessa anteckningar). Först då kunde han också diskutera sitt eget agerande.

En liknande situation utspelade sig när jag lyssnade på en av personalens många historier från förr. Denna gång gällde personbeskrivningen inte bråk men logiken var densamma.

Snart ska Halloween-firandet börja och Görel (personal) berättar om planerna. Hon berättar bara för mig eftersom eleverna (bland annat) ska överraskas och skrämmas. En i personalen ska leka spöke utanför huset och få eleverna att undra vad som händer. Hon berättar också om ett annat Halloween-firande, då "en kille blev vettskrämd". De hade inhyrd skrämselfgubbe och effekten blev dramatisk. Eleven blev så rädd att han sedan inte ville sova. Han hade inte litat på personalen, sade han, trots att de intygade om att allt var på låtsas. "Hur ska jag veta det", säger Görel att han sade.

När jag står och lyssnar på Görels berättelser kommer jag på mig själv med att undra vem denne elev var. Jag liksom provar olika namn "mot" historien: kan det ha varit han eller han ... "Det var Henrik", säger Görel sedan, som om hon förstod vad jag tänkte. I mina noteringar om Görels berättelse skriver jag i marginalen: "det var Henrik". (fältanteckningar)

Att fästa berättelser och beskrivningar på konkreta personer är en ständigt pågående aktivitet i samhället. I ungdomsvården blir den särskilt tydlig. Där är dokumentationen om enskilda elever omfattande och där finns många vuxna per elev, närmare bestämt vuxna som intresserar sig för elevens personlighet, beteende och biografi. En besökare – såsom en forskare – dras lätt in i denna aktivitet och vill liksom iordningställa institutionen utifrån ett

givet persongalleri. Iordningställandet kan till innehållet te sig psykologiskt och biografiskt – man noterar och kommunicerar egenheter och idiosynkrasier för var och en i elevgruppen – men är i praktiken snarare narrativt. Man upplever sig samla information men formulerar i själva verket berättelser.

Vid sidan av individuella förklaringar finns kollektiva. Personalen kan exempelvis sucka över elever som ett "zoo" eller konstatera att alla elever numera tillhör "det psykiatriska hållet", det vill säga de har alla psykiatriska problem; detta ställs i kontrast till tidigare perioder då klientelet var mer kriminellt. Kollektiva bråkförklaringar verkar särskilt användbara som beklagande sammanfattningar av särskilt arbetsamma dagar eller intensiva samspel. Det tjänar som skuldbefriande i det avseendet att en åhörare ofta finner det svårt att invända (Scott & Lyman 1968). Att säga "nej, det här är väl inget zoo" eller "psykiatriska problem är väl inte så farliga" låter sig knappast göras. Istället lyssnar kollegor (och undertecknad) på ett förstående och sympatiskt sätt. Näst efter journalanteckningarnas förklaringar blir kollektiva bråkförklaringar i direkt samspel på så sätt materialets tydligaste motsvarighet till Arielis (1997: 34) *downward displacement of blame*.

Slutligen förekommer individuella bråkförklaringar även som självpresentationer. Nu rör det sig noga räknat om inåtriktad snarare än nedåtriktad klander. Eleverna klandrar sig själva men på ett medvetet och ibland skamlöst sätt, som om de ömsom brottades med, ömsom var stolta över att "vara" bråkstakar.

Sådana självpresentationer kan vara verbala och explicita, såsom när elever skryter om hur de begått brott i hemstaden med andra ungdomar, att de blivit jagade av polisen, och liknande.

Under fiket berättar Ron (elev) hur han blivit jagad av polisen och John (en annan elev) hakar på. Även han har blivit jagad i sin hemstad. De lyssnar på varandras historier. Paul, en av lärarna som sitter bredvid, verkar måttligt imponerad. Han säger att John kanske borde berätta för polisen "att du inte är inblandad". John lägger sig ned på träbänken, sträcker ut sig. Man ska inte "gola", säger han, det vill säga skvallra till polisen eller myndigheter. "Rule of the street", säger John och ler. (fältanteckningar)

Elever kan också skryta om sin status som *troublemaker* inom institutionens ramar, till exempel vad gäller avdrag (egentligen: "icke-lön").

Under måltiden börjar eleverna prata om avdrag. Ron vänder sig till Nolte som sitter på andra sidan långbordet, i andra hörnet, vilket gör att alla som sitter runtomkring lyssnar. Hur många avdrag har han? Nolte har haft fyra på sistone, berättar han, bland annat för dåligt bordsskick. Lisbeth (personal) ler. De andra eleverna börjar stolt berätta om sina avdrag: "en dag hade jag ...". Malte (lärare) säger skämtsamt till Tony, apropå ett av de andra elevernas avdrag: "så många hade du *per dag* ... [förut]".

Lite senare visar Paul (en annan lärare) sitt missnöje med samtalsämnet. Han säger till John (elev): "tror du den som bestämde detta [med avdragen] ville att du skulle säga så". Paul menar att man egentligen borde skämmas för sina avdrag. Vi går iväg med tallrikarna till disken. (fältanteckningar)

I enskilt samtal med mig kunde en självpresentation i termer av "jag är besvärlig" dock bli mindre skrytsam och snarare lakonisk.

Ibrahim ska rensa ogräs igen och jag hjälper till. Solen skiner och det är varmt längs huset. Ibrahim är nu den senast anlända eleven på Silverbäcken. "Varför är du här?" frågar jag samtidigt som vi hackar i gruset för att lossa maskrosor och liknande. "Misshandel", säger Ibrahim. (fältanteckningar)

Mest framträdande i fältanteckningarna var emellertid implicita och handlingsorienterade versioner. Elever presenterar sig då som *bad guys* i direkt samspel.

Dardan fick en bulle före lunchen men tar nu en till. Bullarna står framdukade vid köksluckan men meningen är att man bara ska ta en var. Han börjar sedan dela ut bullar, på skoj; ingen tar emot dem men han ler och liksom låtsas att han fritt kan dela ut bullarna. Han kollar på kokerskan som svarar: "nu slutar du". Hon för bort honom: "om du jävlas en gång till ...". Hon säger sedan till Eric, en annan personalmedlem att "om ni städar toaletterna [idag] kan ni väl använda honom". "Han skulle spolats bort", säger Eric. "Ja han är ute och reser", säger en tredje personalmedlem, Lisbeth. Hon går förbi kokerskan och mig. "Han kallade mig gubbe", säger Lisbeth. De båda pratar om att äta mat lite tidigare men diskuterar också Dardan och hur besvärlig han är. "Snart förlorar man tålamod", säger kokerskan bland annat. Lisbeth: "Ja". Dardan går en runda i köket, där man egentligen inte får vara som elev. Han berättar att han är mätt nu. "Ja men varför gjorde du så?" Kokerskan syftar på alla bullar som han ätit. "Du kommer att vara för mätt för lunchen." Dardan svarar inte. (fältanteckningar)

Dardan var under denna period institutionens främste bråkstake. Han var ny och som sådan ansågs det självklart att han var besvärlig (jfr Kivett & Warren 2002: 13). Vad ovanstående episod visar är inte bara hur Dardan förverkligar denna typifiering utan också hur personalen – inför Dardan – svarar med småprat om hans karaktär under andra, pågående göromål, *en passant*.

Den beklagande attityden mot Dardan blir på så sätt mindre en enskild replik eller ett uttalande och mer en atmosfär. Under projektets gång föreföll det utses en sådan "mest besvärlig" elev i taget på Silverbäcken: först Kevin, sedan Dardan, sedan Nolte. Ordningen motsvarande ungefärligen nyintaget: senaste eleven ansågs vara den mest problematiske.

En självpresentation som *bad guy* (Katz 1988) kan också ske mer subtilt. En elev kan demonstrativt öppna en dörr och ställa sig i dörröppningen utan ett ord, i ett slags avslappnad men smått hotfull pose. En elev kan gå en runda i rummet och gnissla ljudligt med gympaskorna mot golvet, eller släcka lyset genom att sparka på strömbrytaren. Personalen säger då ibland ifrån ("Ron"!,

”Ron, hur tänker du?!”) men eftersom agerandet ter sig relativt oskyldigt blir det svårt att mobilisera någon mer genomgripande åtgärd. Subtila *bad guy*-markörer kan passera just för att de är subtila.

En problemskapande självpresentation går hand i hand med forskning om kriminella livsstilar (Åkerström 1993) och kriminalitetens lockelser (Katz 1988). Kriminella odlar inte sällan en individualistisk attityd (Åkerström 1993: 117) och jämför sig gärna med medelstenssons eller *squares* och deras förmodat trista, konforma leverne. Man påstår inte att andra bär ansvaret för de egna brotten utan tvärtom; man påför sig själv ansvaret och understryker vikten av att ta konsekvenserna av sina handlingar (Åkerström 1993: 65). Medelstensson, å andra sidan, kan bemötas med en nedlåtande attityd (Becker 1963/1991: 89–90).

Ordvalet kan här tyckas illa: ”problemskapande” självpresentation. Problemen uppstår framförallt i andras ögon; eleven behöver inte betrakta sitt agerande som problematiskt. Samtidigt kan bilden av att ”bära” på ett problem – en beteendestörning, en problematisk familjesituation, en *sad tale* (Scott & Lyman 1968) – åberopas av elever som skäl till mildare behandling. Eleven ställer sig då utanför sin person och liksom pekar: det blev som det blev för jag är si eller så ...

Före lunchen diskuterar Hugo (elev) och Ulrika (personal) om Hugo ska få avdrag eller inte eftersom han har krossat en fönsterruta. Han väddar om att få slippa betala: ”ni *vet* att jag har aggressionsproblem”, säger han flera gånger. (fältanteckningar)

Det bör tilläggas att en orädd och hårdkockt självpresentation förekommer även hos personal. Jag återkommer till temat manlighet under rubriken ”låtsasbråk” nedan; här kan bara noteras att en image som hårdför och maskulin reproduceras i den institutionella vardagen, inte minst i institutionella *going concerns*. Att åka fyrhjuling nedför backen i snabb fart, att fiska eller spela bollsporter, eller kunna boxas i luften och grabba tag i en elev som försöker fly en situation – det finns en del sådant slentrianmässigt uppvisande av traditionell manlighet i fältanteckningarna. Ett tydligt ideal för behandlingspersonal är att vara praktisk, handlingsorienterad och ”cool”, vilket på flera sätt sammanfaller med manlighetens kulturella former (Connell 1999; Mellström 1999; Burcar 2005: 19–21, 131–132; jfr. Mattsson 2005).

Ove, institutionens chef, tvekade inte att understryka värdet av sådana uppvisningar, även i termer av behärskning som social interaktion.

Jag pratar med Ove över en kopp kaffe efter lunchen. Han berättar hur han brukar hälsa nya elever välkomna: med ett rejält handslag och genom att ”klappa om dem”. Poängen är att eleverna ska tycka ”fan, hur är han då när han är *arg*?” säger Ove och skrattar. Just så hälsade du på mig också, säger jag, och Oves kol-

lega – som sitter bredvid – skrattar. Ove fortsätter: man måste visa med kroppen att man tar det lugnt. Aldrig ”skryta”, ”hö-hö, ni eller jag!”, utan bara säga ”uhu, mm” och ”titta på klockan” när eleverna brusar upp. (fältanteckningar)

Sammantaget framträder korresponderande självpresentationer hos elever respektive personal: hårdföra och ”tuffa” elever kontra hårdför och ”tuff” personal, om än framförda med olika stil och innehåll. Elever antas skapa bekymmer genom sin bakgrund och sin strävan efter att behålla statusen som *bad guy*. Att personalen i det avseendet framställer sig som långt från bekymmerproducenter kan i sig provocera eleverna, som då och då returnerar anklagelserna och påpekar att även personalen kan retas, provocera eller bryta mot regler (jfr. Harness Goodwin 1982). Punkteringen av personalens – i elevers tycke – självgod image kan också ske ironiskt.

Annika (lärare) och John (elev) hamnar i en lång diskussion på lektionen. John byter ämne hela tiden. Han börjar prata om hur han skulle kunna bryta sig in överallt (alltså göra inbrott i folks hus) och att han skulle kunna vara yrkesmördare. Annika invänder och kritiserar. Hon tvivlar på att John skulle klara av allt detta.

Nolte, en annan elev, deltar inte i diskussionerna utan driver runt i rummet med en liten boll. Lektionen verkar inte ha någon agenda; Annika verkar inte ha planerat något speciellt. Under Johns och Annikas diskussion skriver Nolte upp några ord på rummets whiteboard. Han skriver ”mm” och ”ja” när han – på en fråga från Annika – svarat så. Han skriver ”allvarligt” när Annika sagt det (till John, för att skärpa upp hans resonemang). Jag sitter längre bak i rummet och det slår mig senare att John kanske härmar mitt sätt att anteckna.

När John och Annika återigen pratar om att bli yrkesmördare säger Annika att hon för sin del inte ens skulle kunna döda en kanin. Nolte skriver då över hela tavlan: ”Annika beslöt sig för att döda en oskyldig liten hund.” Han ler mot mig. Jag har svårt att hålla mig för skratt. (fältanteckningar)

Annika uppskattade inte skämtet som uppenbarligen var riktat mot hennes moraliska framtoning; medan John vill bli yrkesmördare kan Annika inte ens döda en kanin, än mindre ”en oskyldig liten hund”.

Alla i rummet verkade överens om att dessa uttalanden var skrivna i vatten och i sak inte betydde särskilt mycket. De ingick i ett presentationsspel, där John strävar efter att framställa sig som tuff och Annika som moralisk. Noltens inpass fungerar som en ironisk kommentar, på sätt och vis över alltsammans: Annika, John och mig.

Detta sistnämnda exempel anknyter till ovanstående punkt 2, det vill säga elevers klandrande av personal i samband med bråk, ett slags lokal *upward displacement of blame* (Arieli 1997: 39). Nolte behandlar inte Annikas självpresentation som moraliskt högstående med respekt; snarare antyder han att presentationen är teatralisk och falsk. På motsvarande sätt kan elever förklara

bråk i termer av personalens moraliskt tvivelaktiga vanor och personligheter, vilket sammantaget formar sig till en spegelbild av personalens personifieringar av elever. Elever ifrågasätter personalens moraliskt fläckfria image och ger exempel på inkonsekvens, humörsvängningar, personliga drag osv. som i deras perspektiv eskalerar mellanmänskliga bekymmer, eller rentav initierar dem.

Skillnaden är förstås att eleverna inte har samma institutionella utrymme för sina bråkförklaringar som personalen. Det finns inga officiella journalanteckningar där elever kan föra noteringar över personalens beteende. Elevernas hänvisningar "uppåt", lokalt i den institutionella hierarkin, sker istället i direkt samspel eller intervjuer. I nedanstående utdrag berättar en elev om att vara ute och spela golf:

Det gick ju jättebra (att spela golf) alltså eh alltså det är ... jättemycket beror på oss också ju men ... när det är ... alltså det är vissa i personalen som det går alltid bra med. Alltid. Sen är det vissa som det inte går särskilt bra med, alltså blir det så. (intervju)

Elevens antydning är subtil: "sen är det vissa som det inte går särskilt bra med ...". När intervjun fortskrider framgår det att eleven föredrar personal som exempelvis inte säger "håll käften, sätt dig ned" utan snarare "kan du vara snäll och sätta dig ned?" Om en personal säger det förstnämnda, säger eleven, "då är det ju självklart att man inte gör det", det vill säga då lyder man inte och bråk kan uppstå. Om en personal däremot har en vänligare ton och elever ändå inte lyder, då blir det förståeligt om han eller hon sedan ryter till, "men dom kan ju inte säga det direkt". Samtidigt gillar den intervjuade eleven inte heller personal som aldrig säger ifrån, i synnerhet när det gäller elever som bråkar eller väsnas sinsemellan. Eleven ger i det sammanhanget exempel på så kallade ögontjänare, det vill säga elever som lyder i stunden men som sedan återupptar ett normbrytande agerande så fort de vuxna lämnar rummet. En sådan situation kan avhjälpas, menar den intervjuade, men bara av vissa personalmedlemmar. "... det beror ju på vem det är. Vem dom (eleverna) har mest respekt för".

I likhet med personalen ägnar sig alltså eleverna åt bedömningar och jämförelser; de vuxnas stil och personligheter värderas efter hur praktiska de ter sig i relation till konflikter. "Vissa" anses bättre än andra, "det beror ju på vem det är". Till skillnad från personalens förklaringar, å andra sidan, anför eleverna inte olika bakgrunder som argument. I elevens skildringar placeras personalens personligheter i en mer institutionsorienterad och situationell ram jämfört med elevernas personligheter i personalens skildringar. När eleven Kevin exempelvis berättar om hur Zoran (personal) slänger ner honom på gruset och drar upp armen bakom hans rygg, "fast jag inte gör nåt motstånd", som en del i en tillsägelse om att inte kasta boll på andra, då försöker Kevin

inte förklara Zorans agerande i termer av hans uppväxt, ursprung, familjeförhållanden eller liknande. Zoran framstår i Kevins berättelse som lättretad och onödigt våldsam – och därmed dålig på att hantera konflikter – men berättelsen aktualiserar inte hans biografi.

Vardaglig interaktionism

Vid sidan av elevers och personals ömsesidiga klander fanns interaktionistiska och situationella bråkförklaringar på Silverbäcken, vars institutionella stöd ter sig mindre. Det svagare institutionella stödet visar sig framför allt i journalanteckningar, som är individuellt utformade och alltså enbart avhandlar en elev i taget. Om andra elever nämns sker det anonymt, i termer av "den andra eleven", "en annan elev" och liknande, vilket gör det svårt att avkoda detaljer och mönster i institutionens samspel.

Icke desto mindre förekommer alltså interaktionistiska och situationella tolkningsramar i fältanteckningarna, i form av antydningar eller repliker. Att hänvisa till direkta samspel och situationer kan – liksom hänvisningar till personers bakgrund – fungera som skuldbefriande *accounts* och interaktivt smörjmedel. För personalen kan det också fungera som en vädjan om ett annat beteende, med andemeningen "du är ju inte så här, du har visat att du kan bete dig annorlunda".

För att återknyta till en tidigare citerad fältanteckning (se kapitel 4), närmare bestämt läraren Pauls replik till en elev:

"Jag vet en måndag då du bara sade bra saker. Hur kan du göra det en gång och [sedan] inte kunna det mer?" (fältanteckningar)

Här finns den vardagliga interaktionismens kärna. Medan denna rapport utvecklar denna kärna med hjälp av akademiska begrepp – *micropolitics of trouble, going concerns*, parade aktiviteter, situationella och institutionella åtgärder, osv. – består vardaglig interaktionism snarast av replikskiften och kommentarer som på ett enklare sätt varierar en av Erving Goffmans kända sentenser. "Not, then, men and their moments", skrev Goffman (1967: 2–3), "rather moments and their men". Fritt översatt: varje stund har sina människor.

Den vardaglige interaktionisten funderar över vad som skiljer den ena stunden från den andra, vad som gör att människor blir annorlunda i en annan situation.

Under en intervju med Ron, en elev, diskuterade vi det faktum att han agerar annorlunda utanför institutionen. När han gör hembesök över helgen är han till exempel inte alls lika "bufflig" och provocerande som han kan vara på institutionen, vilket även en intervjuad vän till honom intygar (vännen är också intagen):

Han är helt annorlunda här än när han är hemma (...) ute, när vi är ute ska han vara som sexton-sjutton, här inne är han som fem-sex. Alltså du såg själv när han sprang runt idag. (intervju)

Under veckomötet efter intervjun tar Ron själv upp detta i samtalet med de andra, efter att Jerry, ytterligare en elev, sagt samma sak.

Kaj och Max (både personal) försöker få eleverna att bete sig lugnare under idrotten. "Här betar vi oss annorlunda än ute", säger Jerry, en av eleverna, och sänker blicken. Max säger i arg ton: "Nä, jag köper inte det!" "När vi var ute ...". Max börjar berätta om ett besök i en park någonstans, då eleverna också betedde sig dåligt, enligt hans mening, och vill på så sätt säga att det Jerry påstår inte stämmer. "Ni är såna ute också", säger han. Tommy, en av lärarna (som sedan ska ta vid med idrotten, efter mötet) har nu kommit in i rummet och står lutandes mot väggen bredvid mig. Han fyller i att Max har rätt. Han var med den gången "ute" som Max syftar på. Det var "snuskigt prat" då, "folk undrade". Tommy antyder att han skämdes över elevernas sätt. Kaj flikar in att man inte vill "ta med er till go-kart" och liknande, "som ni betar er".

Ron, en annan elev, återknyter till det Jerry sade: "Det stämmer faktiskt!" Han fortsätter: "Jag går inte ut och bufflar ute. Ni kan inte svara på det [varför det är så], jag kan inte svara på det men det är så!"

Det blir tyst några sekunder. Kaj säger något om att han inte tror på det Ron säger. Diskussionen fortsätter sedan om vad go-kart kostar. Ett tag senare säger Max till Kaj, med ett ironiskt tonfall: "Uppenbarligen har jag haft fel, det ska vara som det är där ute". Han menar att eleverna inte har tagit till sig uppmaningen att skärpa sig när de har rast och gympa eller gör utflykter. "Vi ska sköta oss", säger Dardan. Det blir återigen vild diskussion; folk pratar i mun på varandra ... (fältanteckningar)

Jerrys och Rons försök att förstå elevernas beteende utifrån vad jag här kallar vardaglig interaktionism ställs mot personalens försök att vidmakthålla andra bråkförklaringar. Rons anmärkning är därtill problematiserande: "Ni kan inte svara på det, jag kan inte svara på det men det är så!" Att elever agerar olika i olika situationer kan egentligen inte förklaras, verkar Ron mena, men det är ett faktum. Det svaga institutionella stödet för interaktionistiska bråkförklaringar visar sig med andra ord inte bara i personalens retorik utan även hos en elev som Ron. "Det situationella" konstateras men förblir mystiskt.

I fältanteckningarna finns fler exempel, inte minst när det gäller Rons ombytliga agerande. Ena stunden kunde han snabbt bli engagerad i ett bråk eller en diskussion, andra stunden kunde han vända på klacken och till synes inte bry sig alls. Efter en "bråkig dag" i undervisningen kunde han lugnt och stilla sortera papper och andra prylar på rummet, till synes utan att minnas dagens dispyter. Andra elever kunde också anpassa sig till sådan ombytlighet:

Ron går in i rummet precis i början av filmen – Dardan och Magnus ska titta på *De magiska skorna* på DVD – och påstår högt och ljudligt att Dardan redan sett filmen. Han står med en dominant pose ett par steg in i rummet. Ingen har bett honom komma in och yttra sig och det han säger låter provocerande, som om han ville att Dardan skulle lämna rummet. Annika, en av lärarna, rynkar ögonbrynen. Det visar sig inte stämma, Dardan har inte sett filmen förut. Ron: "Nä visst nä, det var Henrik." Han vänder sig om och går ut. Alla återgår till filmen. (fältanteckningar)

Ombytlighet från situation till situation kan också nyttjas taktiskt av eleverna, och därtill implicit kommenteras så.

Efter att jag suttit med under ett behandlingssamtal, som blev stormigt (eleven började gråta och protestera över ett klagomål mot honom, medan personalen inte gav vika) hade jag känslan av att andra elever utanför rummet hade märkt detta. När vi går ut ur rummet känns det som om bland annat Nolte har hört skrik och gråt ute i korridoren. Jag och Nolte börjar prata om hans städning som han just utfört, om huruvida han är klar (det är han) och om att han snart ska ha samtal med Maja, en i personalen. Samtalet fixar han "så här", säger han och knäpper lätt med fingrarna. "Det ska inte bli som *det*", säger han och nickar in mot rummet jag just lämnat.

Nolte berättar att han vet hur man snabbt klarar av ett samtal så att det inte blir utdraget. Det är för övrigt inte mycket han behöver prata om, bara tågtiderna hem (under helgen) och de kan han utantill. Han rabblar dem för mig och jag skrattar. Jag säger att han ju kan institutionens "tider" lika bra (dvs. veckoschemat) och han nickar. (fältanteckningar)

Nolte iklär sig här rollen som vardaglig interaktionist genom att låta förstå att han enkelt kan analysera och bemästra olika situationers krav. Förhållningssättet är långt från akademiskt eller teoretiskt, snarare skissartat och just vardagligt. Det finns en lätthet i kommentarer som Noltés, en lätthet som indikerar elevens taktiker i hanterandet av en minutiöst strukturerad och nästintill total institution (jfr. Kivett & Warren 2002).

Forskarvärlden visar ibland stort intresse för subkulturer och hackordning på institutioner, för att däri söka förklaringar till konflikter. Ett exempel finns i Polskys *Cottage Six* (1962: 47 ff.), där bråk mellan intagna ungdomar analyserades för att kartlägga just hackordning. Polsky menade att individuella intagna lär sig sin plats i hackordningen när ordningen temporärt störs eller rivs upp. Den starke får då ett tillfälle att sätta den svage på plats, vilket gör att mindre avvikelser faktiskt återskapar *status quo* (Polsky 1962: 49–50). Avvikelserna blir sedan forskarens *diagnostiska incidenter*, som Polsky skriver.

I materialet för denna rapport har det inte varit möjligt att urskilja lika tydliga hackordningar som hos Polsky. Tvärtom kan man säga att hackordningsteorin bör problematiseras utifrån materialet. För det första förekommer hackordning som bråkförklaring i själva materialet (alltså hos aktörerna), vilket

pekar på en reflexiv komponent som Polsky inte tar i beaktande. Personal och elever på Silverbäcken kan själva agera som analytiker i paritet med Polsky när de drar slutsatser om hierarkier utifrån den eller den sammandrabbningen eller dispyten. För det andra medför utvecklingen av interaktionistisk teori (se t ex Goffman 1967, Potter 1996, Collins 2004, Silverman 1998) en konstruktivistisk kritik av Polskys antaganden om att konflikter rätt och slätt indikerar hackordning. Konflikter kan lika väl konstituera hackordningar (och annat), det vill säga utan konflikter kommer kanske ingen hackordning alls till stånd. Nutida interaktionism är empiriskt öppnare än hos Polsky. Istället för att genast anta att bråk indikerar hackordning kan bråkens eventuellt "hackordningsskapande" funktion undersökas.

Slutligen är det inte givet att hackordning kvarstår som förklaring om materialet vidgas från konflikter till mer stillastående och till synes odramatiska episoder på en institution. Vad är egentligen en hackordning? En bakomliggande struktur eller en ordning i stunden, som visas upp för personal och sedan kan nyanseras eller bytas mot en annan?

Under rasten tittar Nolte och Jerry (båda elever) på film: "Slakten är värst". De sitter bredvid varandra och bråkar inte. De lämnas till och med ensamma ett tag av Annika (lärare) som går ut ett ärende. För bara några minuter sedan tog de stryptag på varandra under Tommys lektion, kastade glåpord och så vidare. Nu verkar de inte alls sura på varandra. (fältanteckningar)

Poängen med denna utvikning kring hackordning är att vardagliga, interaktionistiska bråkförklaringar – understödda i samspel men sällan i institutionens retorik – bidrar till att elever kan röra sig mellan situationer utan att framstå som inkonsekventa eller instabila. Aktörerna indikerar och accepterar att det finns olika förväntningar och tendenser: ena stunden bråk, andra stunden inte, ena stunden en orolig lektion, andra stunden lugnt tv-tittande.

Sådan ombytlighet blir ologisk bara för den aktör som stödjer en mer rigid bråkförklaring, av typen "han är si eller så". Elevernas förståelse av sig själva tycks snarare vara: "jag kan vara både si och så".

I en intervju med Ron säger jag frågande "som jag får intrycket ibland så kan ni bråka men så kan ni ändå sitta och titta på teve tillsammans ihop sen?". Ron svarar:

Ron: Jo. Det är nån syskonkärlek kan man säga.

David: Är det så?

Ron: Ja.

David: Ja.

Ron: Man bråkar och sen efter trettio sekunder är man vänner igen.

(intervju)

Konflikter mellan barn har visat sig vara fyllda av ombytliga och starkt skiftande allianser och konfliktlinjer (Maynard 1985; Goodwin 1980, 1982). Vuxnas världar är relativt förtingligade, barns världar relativt flytande (Maynard 1985: 218). Ändå använder också barn dispyter och bråk för att reproducera auktoritet, vänskap och andra sociala mönster, och det sker på ett mikropolitiskt sofistikerat sätt (Maynard 1985). När det gäller äldre barn och ungdomar tillkommer en tydligare diskursiv aspekt. Elever i ungdomsvård, till exempel, kan inte bara genomföra utan även verbalisera och reflektera över politiken. Eleven Jerry än en gång: "Här betar vi oss annorlunda än ute".

7 Låtsasbråk

Apropå personalens sätt att hejda och hålla tillbaka bråk identifierar Kivett och Warren (2002: 22–23) ett intressant fenomen: *horseplay*, det vill säga skoj eller spexande. Elever och personal kan iscensätta konflikter som inte är på riktigt – och själva definitionen ”inte på riktigt” kan förändra samspelets förlopp.

Om ett visst agerande definieras som lek istället för allvar får det en rad konsekvenser i ungdomsvården. Personalen kan slippa att konfrontera en ”besvärlig” elev och istället låta episoden passera (Kivett & Warren 2002: 23). Elever kan uttrycka kritik eller protester och likväl undgå repressalier eftersom alltsammans äger rum i skämtets form. Personal och elever kan genom lekfull interaktion engagera sig i en serie påtagligt sammanlänkade repliker och gester som bidrar till att emotionellt föra dem närmare varandra.

Men lekdefinitionen kan också hanteras som omstridd och problematisk. Vem leker med vem? När, hur och på vilka villkor?

Som Kivett och Warren (2002: 22) påpekar ingår *horseplay* i en maskulin kultur. Att brottas eller slåss på skoj är en konventionell manlighetsuppvisning. Intressant nog måste steget till gester som ingår i en konventionell kvinnlighetsuppvisning inte vara långt. Ett låtsasslagsmål kan till exempel vara förvillande likt – eller snart övergå till – en kram.

Följande avsnitt syftar till att konkretisera dessa resultat:

- (1) lekdefinitioner erbjuder interaktiva undanmanövrar; personal kan exempelvis avböja provokationer och elever kan ostraffat uttrycka kritik,
- (2) låtsasbråk erbjuder tillfällen för aktörer att ”göra” kön.

I sin helhet syftar avsnittet också till att balansera min representation av Silverbäcken. Mot bakgrund av att rapportens ämne är konflikter och konflikthantering finns en risk att läsaren får en ensidigt problemfylld bild. Denna bild speglar visserligen studiens intresse men inte nödvändigtvis hela dess fält. Förekomsten av låtsasbråk och lekfulla samspel visar att detta fält rymmer mycket annat.

Lekdefinitionen och dess konsekvenser

Ytligt betraktat kan initierandet av ett låtsasbråk vara mycket likt initierandet av ett riktigt bråk. Utifrån en konstruktivistisk synvinkel kunde man säga att interaktionens status till en början är otydlig. Är det på låtsas eller på riktigt? Den enes replik eller gest gentemot den andre måste inte vara avgörande utan snarare hur repliken eller gester utformas och tas emot.

Den så kallade leksignalen (Bateson 1972/2000: 177 ff.; Knutsdotter Olofsson 2003) utmärks av dubbelhet. En knuten näve riktas mot den andre men tillåts inte nå ända fram, en giftig replik ackompanjeras av ett varmt leende eller bara en svag dragning i mungipan. Med George Herbert Meads (1934/1967: 43 ff.) termer indikeras en handling utan att fullt ut realiseras, ungefär som hundar i lekfullt slagsmål; ett bett markeras i luften.

Kevin och Ibrahim (båda elever) hjälper Nils (personal) att färdigställa en stor behållare för ved i ett skjul för bland annat båtar. Det är höstlov och vi befinner oss på institutionens sommarställe. Kevin slår i en spik och en till – han får beröm från Nils. Kevin håller med: "Det blev bättre än dina spikar!" säger han och tittar upp på Nils. Lite senare märker jag att Kevin låtsasmuckar med Nils: han går tätt intill honom och hytter med näven. Han hytter också med sin hammare. Nils gör först ingenting och sedan ler han lite och hytter tillbaka. Arbetet fortsätter. (fältanteckningar)

Korta bråklekar som denna skänker aktörerna en chans att etablera eller fördjupa kontakt. Att hytta med näven är en svåravvislig inbjudan till interaktion (jfr. Wästerfors 2007: 56 ff.) men så länge den förses med tydlig leksignal gäller inbjudan inte bråk utan just lekfullt samspel.

Noga räknat kan inte heller leksignalen isoleras till en enskild gest eller replik. Även i det avseendet finns ett beroendeförhållande gentemot den andre. När jag i fältanteckningarna skriver att Kevin "låtsasmuckar" med Nils har jag egentligen gått händelserna i förväg. Jag skrev ned det som kom att hända. I stunden måste det dock inte ha varit givet att Nils skulle tolka Kevins hyttande som lekfullt. Han kunde exempelvis ha svarat "nä, sluta med det där" eller "nu får du koncentrera dig på spikandet" istället för att hytta tillbaka. En leksignal föreligger inte rätt och slätt utan måste bekräftas interaktivt som sådan.

Dubbelheten märks även i hanterandet av objekt. Det hände ibland att en elev som höll i en kniv, hammare, såg, penna och så vidare markerade att objektet i fråga är två saker på en gång: ett verktyg och ett vapen. Eleven hugger i luften med pennan, riktar kniven mot någon och låtsas sticka till, och så vidare. Handlingen blir lekfull och som sådan oftast oantastlig. En vuxen kan visserligen säga "lek inte med kniven" men oftast passerar alltsammans utan tillsägelser. Att peka ut dubbelheten "verktyg och vapen" demonstrerar den fysiska konflikten som möjlighet utan att denna möjlighet fördenskill förverkligas.

I den mån andra elever eller personal bekräftar en leksignal uppstår en chans till fortsatt interaktion. Kevin och Nils (i ovanstående exempel) kan åtminstone för en kort stund "stanna kvar" i samspelet dem emellan, vilket lägger grunden för sociala band. Med Randall Collins (2004: 34) termer kunde man säga att interaktionen skapar ett slags förhöjd intersubjektivitet eller upprymdhet mellan de involverade aktörerna. De tilldelar varandra mening

och "höjer sig" över omkringliggande aktiviteter eller göromål. Kevin och Nils får något gemensamt: en parallell och lekfull definition av situationen.

Lekfullhet omfattar mer än direkta låtsasbråk. På Silverbäcken kunde man helt enkelt låtsas vara aggressiv.

Nolte (elev) pratar betyg med Annika (lärare), som berättar att han ligger nära VG i religion. "Nu ger du mig MVG!", säger Nolte och tittar in under sin tröja. "Jag har ett svärd här". Nolte har ett stort metallsmykke kring halsen i form av ett låtsassvärd. "Skriv upp det!" säger Annika till mig och ler. "Det är hot mot lärare". (fältanteckningar)

Som Knutsdotter Olofsson (2003) påpekar bråkleker även vuxna på detta sätt för att lätta upp stämningen (eller markera att stämningen redan är lätt). "Jaså här sitter ni och latar er?" kan man exempelvis säga till sina kollegor utan att fördenskull verkligen mena vad man säger. Intressant nog är det etnografiskt komplicerat att ange exakt vad som gör det ena yttrandet lekfullt och det andra allvarligt. En episod som Noltens "hot" mot Annika ter sig relativt lättförståelig eftersom Nolte inte har något riktigt svärd medan repliker som "jaså här sitter ni och latar er" är mer tvetydiga. Att locka andra till skratt kan i allmänhet rymma en strävan efter disciplinering (Billig 2005), åtminstone i den mån föremålet i fråga blir utsatt för löje. I den bemärkelsen handlar låtsas-aggressiva repliker inte enbart om skämt eller lek, eller rättare sagt: lekfullheten kan innefatta allvar (Huizinga 1955).

I vilket fall som helst är låtsaskvaliteten ofta subtil och svårdokumenterad. När Annika i ovanstående episod säger "skriv upp det!", "det är hot mot lärare" finns det ingenting "bokstavligt" i fältanteckningarna som anger att hon inte menar det hon faktiskt säger, om man bortser från det faktum att hon log. Likafullt är det uppenbart: Nolte hade ju inget riktigt svärd och hans "hot" uttalades (som jag minns det) på ett överdrivet eller karikerat sätt. Just överdriften eller karikeringen är en klassisk leksignal (Huizinga 1955). Det som görs på låtsas görs inte sällan med relativt storvulna eller konstlade gester. Den upplysningen gör emellertid inte etnografien lättare. Hur noterar man att en gest är storvuln eller konstlad? Hur ska en forskare kunna avgöra det?

Snarare än att försöka utarbeta exakta dokumentationsstrategier kan man konstatera att lekdefinitionen kan vara ytterst svävande både som begrepp och fenomen. Det är inte bara observatören som tvekar utan ibland även aktörerna själva. Följaktligen infinner sig motstridiga definitioner: ett lekförslag ställs mot motsatsen.

Under rasten brottas Ron (elev) lite med Nolte (en annan elev). Nolte ligger eller halvligg på en träbänk vid fikabordet och Ron vill att han ska "träna" när Ron lägger sin tyngd över honom. Annika och Tommy (båda lärare) utbyter menande blickar. Tommy frågar Ron vad han har gjort i helgen och om han har sovit gott. Ron säger att "det har jag", ler lite och slår till bokhyllan. "Nej, nej", säger Tommy. Ron trycker upp Tommy mot väggen på ett lekfullt men ändå

kraftfullt sätt. Tommy: "Stopp! Stopp!", "nej, min rygg!", "lyssna när jag säger stopp". Annika pratar med mig om att Ron är jobbig, "som ett barn". Han vill ha kontakt med andra men är så stor till växten, "det blir aggressivt". Lite senare springer Ron runt i korridoren, det verkar som om han vill kolla vad som händer. Nolte gör likadant och brottas och hänger på Tommy. "Nej, sluta", säger Tommy. "Jag har inget att göra!", säger Nolte. "Jag sade ju till dig, spring tre varv runt huset", säger Annika. "Nä det kan jag inte", säger Nolte. "Jo det kan du", säger Annika. (fältanteckningar)

Raster och andra mellanrum i schemat fylldes ibland av liknande scener på Silverbäcken. Elever rörde sig snabbt i rummen eller en korridor, brottades eller slog till varandra lite lätt, skämtade och utbytte giftiga repliker. I ovanstående exempel är låtsaskvaliteten subtil. Rons replik om att Nolte kan "träna" med honom sägs i ett sådant sammanhang och på ett sådant sätt att det knappast kan indikera verklig träning utan träning på skoj.

Inte sällan var det under fältarbetet svårt att avgöra var leken slutade och ett (eventuellt) allvar tog vid, vilket också uttryckligen diskuterades på veckomötena. Ron, som bedömdes som alltför "fysisk", fick under en period "fys-förbud", det vill säga han förbjöds att på egen hand låtsasbråka eller initiera kroppskontakt. Elever som inte ville bråkleka ombads ropa "fys!" för att få stopp på det. Personalen kunde gå emellan och avsluta ett låtsasbråk som – i deras ögon – var på väg att spåra ur. Under veckomötena talade man om vikten av att respektera den andres "sluta", "jag vill inte", och i intervjuer kunde personalen beklaga att elever använde argument som "jamen det var bara på skoj" för att skylla ifrån sig.

Man kunde också, som i ovanstående episod, direkt rikta sig till en elev med en implicit konkurrerande definition. "Lyssna när jag säger stopp", sade Tommy när han försökte avvärja Rons låtsasbråk. Mot Rons låtsasbråk står alltså Tommys protester men även Annikas reflektioner över Rons agerande. I ovanstående episod accepterar inte heller hon lekdefinitionen; bråkandet ses istället som ett klumpigt sätt att ta kontakt och som ett institutionellt problem. Det sätt på vilket personalen besvarar fenomenet bidrar alltså till hur det kommer att uppfattas och utvecklas (för att återknyta till *micro-politics of trouble*).

Personalen kunde ibland antyda både ointresse för och okunskap om eleverns interna lekar.

Det är onsdag och jag står och pratar med Sixten (personal) om att onsdagseftermiddagar brukar vara stökiga. Korridoren här är smal, säger han, alla springer fram och tillbaka när de ska städa. De har inget annat att göra, säger han. Och idag blir det återigen mycket riktigt stökigt: Ron, John och Magnus ryker ihop men mest på skoj, verkar det som. Vid ett tillfälle lyfter John Magnus och bär bort honom eller nästan slänger ned honom mot papperskorgen i ett hörn. "Nej, inte papperskorgen!" skriker Magnus. Han hamnar inte i papperskorgen – John verkar mest vilja skoja med Magnus. Lottie (personal) passerar: "Brukar du göra så?" (fältanteckningar)

På samma sätt som initierandet av lek kan vara svårdokumenterat och föremål för tvetydighet gäller detsamma för övergången i motsatt riktning, det vill säga från lek till allvar. Fältanteckningarna ter sig sparsamma på denna punkt men det finns fall där bråkleken ser ut att i sig leka med denna övergång, som om eleverna drog in ambivalensen i leken. Att prova "hur långt man kan gå" innan leken blir allvar blir en lek i leken, ytterst riktad mot personalen och institutionen i sin helhet. Det första av nedanstående exempel är inte hämtat från Silverbäcken utan från det jämförande materialet:

Ricki och Ahmed börjar skojsläss i köket; de mättar sparkar mot varandra som efter ett tag verkar bli riktiga sparkar. Varken Ricki eller Ahmed verkar arga på varandra och ingen verkar få ont men sparkarna blir allt hårdare. De står vid köksbänken, i hörnet av rummet. "Nej, nej", säger Mikaela och Fredrik (båda personal) och särar på dem. (fältanteckningar)

Under städningen leker Kevin och Magnus (båda elever) med dammsugaren. Kevin låtsas dammsuga upp Magnus, som har krupit upp på en garderob i sitt rum. Han riktar dammsugarens munstycke mot honom och suger honom i strumporna. De båda skrattar och väsnas. En av dem ger ifrån sig ett högfrekvent skrik som skär genom lokalerna. En personalmedlem kommer efter ett tag och säger till dem. "Vad fan gör du där uppe?!" Kokerskan kommer också ut från köket; hon verkar ha hört allt oväsen. Hon står i korridoren med händerna på höfterna: "Vad är det för skrik?!" (Jag sitter och antecknar vid borden vid sällskapsspelen.) (fältanteckningar)

Andra fall präglas av än mer osäkerhet. Är det ens försök till lek med den andre eller snarare ensamlek, med den andre som objekt?

Vid ett tillfälle efter tv-spelandet och innan maten faller Tony (elev) nästan Lisbeth (personal) i vardagsrummet. Hon kliver över hans ben på väg mot fönstret och Tony flyttar benet så att hon nästan snubblar på det. Jag ser det i ögonvrån, och Lisbeth säger sedan: "aldrig göra så...". "Nä jag vet", säger Tony, entonigt och till synes oengagerat. Något i hans ansikte – ett svagt leende? – verkar ändå tyda på att han tyckte det var kul. (fältanteckningar)

Lekfulla samspel kan med andra ord fungera som elevers undanmanövrar från institutionens ordning och *going concerns*. Elever leker med institutionen och dess personal och visar därmed att de anser sig stå över dess *raison d'être*: institutionen behandlar inte eleverna utan förser dem med en lekplats. "Elaka" lekar eller institutionellt illegitima lekar kan förstås på samma sätt som Goffman (1961/1990: 318) förstår *ritual insubordination*, det vill säga rituellt uppstudsighet. Den intagne finner ut sätt att "reservera något för sig själv" (Goffman 1961/1990: 319), att ge sig själv ett svängrum i förhållande till institutionen.

Utifrån personalens perspektiv sker alltsammans inom ramen för det tillåtna, det vill säga kontrollen anses inte fallera eller mjukas upp på grund av

elevers lekfullhet. I en intervju understryker exempelvis en personalmedlem att "vi har ju stenhård koll på dom" när eleverna "brottas lite sinsemellan, halvt på allvar halvt på skoj". Man anser sig veta "precis när vi går över gränsen" och "då bryter man". I praktiken tycks dock kontrollen mindre rigid och snarare tånjbar.

I den mån leken är otillåten eller motarbetad av personalen blir svängrummet än tydligare, men den lek som bara befinner sig på gränsen eller i utkanterna av det tillåtna verkar fylla samma funktion. Personalen måste alltså inte markera ett odelat "nej" för att elever ska känna sig upprymda av en "farlig" lek. Det räcker att de markerar ett tyst "hm, okej" eller "för den här gången, då" (jfr. Kivett & Warren 2002: 22–23). Leken betraktas då som tillräckligt spännande och intressant utan att den betecknas som alltigenom illegitim. Det faktum att den inte uttalat legitimeras – exempelvis som en *going concern*, ett institutionellt göromål – gör den attraktiv för eleverna.

Rituell uppstudsighet och varierande sätt att "reservera något för sig själv" dyker upp i alla organisationer, påpekar Goffman. Ändå blir de sannolikt extra viktiga i totala eller semi-totala institutioner. Bakgrunden är allmän socialpsykologi (Mead 1934/1967): människan själv tar form gentemot något. Utan att tillhöra något kan inget stabilt själv skapas men det motsatta – ett avståndstagande – krävs också. Fullständig identifikation underförstår "a kind of selflessness", skriver Goffman (1961/1990: 320), ett socialpsykologiskt tomrum. Mot den bakgrunden förser lekdefinitioner elever med identitetsskapande verktyg, om så enbart genom odramatiska men likväl lekfulla rollbyten.

"Nu lugnar du ned dig!" Nolte, en av eleverna, går runt under lunchen och pekar på oss alla. "Ta det riktigt lugnt", säger han och pekar på läraren Paul, som sitter alldeles lugnt och äter. Paul skrattar lite och reser sig sedan för att hämta mer mat. "Och du också", säger Nolte och nickar mot Max, en annan personalmedlem som sitter vid långsidan mitt emot. (fältanteckningar)

Nolte intar här en typisk personal-pose: att gå runt och skicka iväg tillrättavisningar. Han leker personal men leker samtidigt *med* personalrollen, eftersom hans tillrättavisningar förefaller tagna från luften. Det är redan "lugnt" under lunchen; ingen av dem som Nolte pekar på framstår som oregerliga eller upprörda. Nolte kan därmed roa sig själv och sin omgivning men också kommentera denna omgivning, som om han ville säga att somliga av personalens tillrättavisningar på Silverbäcken är just tagna ur luften (och kanske därför provocerande).

I personalens kontrollaktiviteter fungerar lekdefinitioner på motsvarande sätt men det som då utmanövreras eller kommenteras är sällan den institutionella ordningen utan elevens försök att rasera eller kringgå denna ordning. Om en elev provocerar en medlem i personalen eller på något sätt bryter mot en regel kan en lekdefinition bidra till att återställa ordningen. Det inträffade ställs åt sidan, det händer inte "på riktigt".

Under lektionen kollar Paul (lärare) hur Magnus klarar av matematiken. Magnus mäter och ritar vinklar. "Lär dig detta med spetsig, rät, trubbig ... [vinkel]", säger Paul, "det kommer på provet". "Nä", säger Magnus. "Jo", säger Paul. "Nä", säger Magnus igen. Lite senare säger Magnus "gubbe" till Per, helt allvarligt. Paul lägger handen på hans huvud och rufsar honom i håret. "Du", säger han bara och ler lite. (fältanteckningar)

Pauls svar när Magnus säger "gubbe" är inte givet. I andra fall svarar Paul och hans kollegor ofta på ett allvarligt sätt: tillrättavisningar, uppläxningar, hot om sanktioner och så vidare. Att Paul denna gång ställer sig vid sidan av en sådan mer entydigt konfliktfylld interaktion genom att rufsa Magnus i håret, le och bara säga "du" gör sannolikt att det mellanmännsliga bekymret de- eskalerar. En lekfull definition ligger i luften och verkar accepteras av Magnus, som åtminstone denna gång inte tolkar Pauls agerande som provocerande. Episoden är i sin helhet ingen utvecklad bråklek men rymmer en lekfull och därför konfliktlösande aspekt. Den rymmer också inslag av behärskning som social interaktion (se kapitel 5). Lekdefinitionen hjälper Paul att inte gå i svaromål utan tvärtom lägga ned striden innan den egentligen har börjat.

Även om bråklekar stundtals betraktades som ett institutionellt problem på Silverbäcken eftersom de lätt anses kunna spåra ur och slå över till allvar (den synpunkten gav även elever prov på under fältarbetet) verkar lek i allmänhet betraktas som situationellt smidigt, ibland rentav nödvändigt. Lekdefinitionen erbjuder institutionens aktörer undanmanövrar som ingen verkar vilja avstå från.

Efter en tids fältarbete blev även jag inbjuden till bråklekar och lekfyllda upptåg. De första gångerna ackompanjerades av ett slags blyghet.

När jag går på toaletten springer några elever – jag förstår senare att det var Henrik och Ibrahim – fram till dörren och bankar på den, kraftigt och våldsamt. Sedan springer de i väg igen. Jag går ut och ser att Henrik och Ibrahim är på väg ut genom ytterdörren (vi är nu på institutionens sommarställe). De ler lite förläget mot mig men säger inget. Jag vet inte riktigt vad jag ska göra. (fältanteckningar)

Senare under fältarbetet blev inbjudningarna mer direkta.

Under Halloween-lekarna används bland annat en handduk som bindel och efter en lek tar Nolte handduken och attackerar mig. "David!" skriker han och snärtar till mig på foten med handduken. Jag gör en låtsasattack tillbaka. (fältanteckningar)

Slåss eller kramas?

En de-eskalerande betydelse återfinns i den porösa gränsen mellan låtsasbråk och vad man skulle kunna kalla ömsinta kroppskontakter: omfamningar, klappar, "gosande", med mera. Här återfinns även konstruktioner av kön. Situationer där manlig personal ger manliga elever en kram eller på annat sätt

håller om dem är sällsynta i undersökningens material medan motsvarande situationer med kvinnlig personal är vanligare. Därtill finns åtskilliga fall av låtsasbråk med kvinnlig personal liksom låtsasbråk som övergår till kramar eller andra ömhetsgester. Manlig personal, däremot, verkar sällan involveras i det sistnämnda.

Kombinationen bråk och lekfullhet är alltså i någon mån könsordnad. Gentemot manlig personal kan elever relatera med låtsasbråk, gentemot kvinnlig personal dessutom med kramar. Könsordningen kan självfallet kastas om och nyanseras; poängen här är inte att generalisera utifrån undersökningens material utan att analysera hur kön görs i bråkrelaterad interaktion. Istället för att utgå från fasta köns kategorier – att män respektive kvinnor "är" så eller så – kan en interaktionistisk och konstruktivistisk ansats frilägga hur kategorier frambringas och sätts i rörelse (Davies 2001; se vidare Heidegren & Wästerfors 2008: kap. 9).

Flera forskare har visat att könad kategorikonstruktion inte måste betraktas som transcendent utan som socialt situaterad, ibland rentav ögonblicklig (Yancey Martin 2003; Connell 2003; Mattsson 2005). Genom att i handling hålla sig till en könsordning upprätthålls denna aktivt. Elever och personal använder med andra ord lekfullt samspel som arena i görandet av kön.

I likhet med bråk och låtsasbråk bildar institutionella mellanrum ofta en kontext för kramar och andra ömhetsgester.

Under fikat sitter Henrik (elev) bredvid Gabriella (personal) och liksom dunkar huvudet mot hennes axel. Han gör det tyst och på ett slött eller uttråkadt sätt. Efter ett tag säger Gabriella att Henrik "vill kramas hela tiden". Hon omfamnar Henrik och lutar sig åt hans håll. Henrik fortsätter att dunka huvudet mot henne och gör inga försök att slingra sig från kramen. Allt äger rum samtidigt med olika samtal mellan andra elever och personalmedlemmar över fikabordet. (fältanteckningar)

Ovanstående episod kan jämföras med nedanstående, där en elev istället närmar sig en manlig personal.

Efter den schemalagda middagen sitter jag och en elev som jag just intervjuat och äter – måltiden fick skjutas upp så att vi hann med intervjun. Efter ett tag kommer Ron förbi (en annan elev) och börjar prata med Gary (personal). De står i korridoren utanför köket och stämningen är god. Ron säger till Gary att "dra in magen" och slår sedan några skoj-slag mot hans mage. Slagen är taekwondo, säger han, som han ska träna ikväll. Lottie (personal) kommer förbi med en hund och alla står och pratar en stund, Ron framför allt med Gary. (fältanteckningar)

Mot bakgrund av att kramar och andra ömsinta gester ofta är kvinnligt konnoterade i samhället i stort tycks den möjligheten infinna sig mellan Henrik och Gabriella medan motsvarande möjlighet inte tas till vara mellan Ron och Gary. Henrik och Gabriella kan både bråkleka och sedan övergå till

kramar medan samspelet mellan Ron och Gary stannar vid några lekfulla slag i magen. Situationerna är förstås olika även i andra bemärkelser. Henrik och Gabriella sitter bredvid varandra medan Ron och Gary står i en korridor, samtalsämnen skiljer sig åt, och så vidare. Det jag vill illustrera här är alltså att samspelet skiljer sig åt på flera sätt, även om de i högre grad skulle ha kunnat sammanfalla.

Könsroller visade sig vara långt ifrån otydliga eller implicita, tvärtom var de flera gånger omtalade under fältarbetet. Utöver den ordlösa interaktionen kommer en ordrik motsvarighet, som pekar ut manlig personal som "fysisk" och kapabel att ta hand om både riktiga bråk och bråklekar medan kvinnlig personal snarare förväntas leverera omsorg.

Annika säger att Ron kramar om henne men boxas på Tommy (hennes kollega). "Dig kan han ju inte krama", säger hon och riktar sig mot Tommy. Jag säger att Ron (som nyligen bråkade med Tommy) inte verkar vara "direkt arg" utan snarare "nöjd och glad". Annika nickar. "Men han kan kanske vara arg också?" frågar jag. "Jo, men då...", säger Annika och ger mig en menande blick. Hon berättar att om Ron "verkligen flippar ur" krävs det flera män för att ta hand om honom, då räcker det inte att göra som man gör nu (det vill säga genom lekfullhet, min anm.). (fältanteckningar)

Kvinnlig personal kunde också ge massage till elever och elever kunde självmant fråga efter massage, ibland på ett diskret och nästan omärkligt sätt. Under kvällens tv-tittande, till exempel, kunde en elev sätta sig vid en personalmedlem och få axlarna masserade medan resten av tv-tittarna knappt verkade lägga märke till det. Ibland hade elever och personal kommit överens om att en viss elev skulle få massage men inväntat "rätt" tillfälle, det vill säga då personalen hade tid och allt var lugnt på institutionen, såsom under tv-tittande. Samma försiktiga sätt att närma sig en personalmedlem kan kombineras med inslag av bråklek.

Nolte tittar på när Tony spelar tv-spel (båda är elever). Han lutar sig fram mot soffan och liksom halvhänger på den. Vid något tillfälle hamnar han i Lisbeths (personal) knä men drar sig snabbt tillbaka. En stund senare, då Lisbeth rör vid Nolte, tar han hennes hand och drar mot sin hals och låtsas bli strypt. Han grimaserar och låtsas kippa efter luft. (fältanteckningar)

I samtal med personal framkommer att kramar, massage och liknande skiljs från sexuella definitioner. Två personalmedlemmar (båda kvinnor) understryker det spontant, efter att vi börjat diskutera förekomsten av kramar. Istället framhäver de modersrollen och omvårdnaden. Personalen talar om behovet av "surrogatmammor" och att elever som bor länge på institutionen ofta vill ha mer kroppskontakt. Vissa elever vill ha en kram på morgonen, andra när man sitter och läser tillsammans. Ingen kvinnlig medlem av personalen verkade ovillig att ge kramar utan nyttjade möjligheten att på

så sätt omvandla en kanske ovälkommen eller irriterande bråklek, eller bara försöka lugna eleverna ifråga.

Även här finns dock konkurrerande definitioner. Om en elev tog initiativ till ömsinta gester och personalen bekräftade dem hände det att eleven sedan svarade genom låtsasbråk (eller inslag av det), som för att leka med personalens ömhet. Resultatet blir en ombytlig social dynamik, i vilken det inte är lätt att reda ut vad som sker på riktigt respektive på låtsas.

Nolte (elev) ger Görel (personal) en kram strax efter en av Halloween-firandets olika tävlingar. Hon får en låtsaspuss också, en puss i luften. Nolte liksom dansar runt vid dörröppningen till köket när han ger Görel kramen och pussen, och Görel svarar med ett teatraliskt "mm" och "åååh". Hon håller kvar honom lite och Noltas fart gör att de dansar in i dörren, som står öppen. Görel släpper taget och säger "nä, Nolte". Hon ger mig en menande blick, som om hon ville säga att den där dunsen inte var okej. (fältanteckningar)

Vill Nolte kramas eller tacklas? Medan Görel verkar vilja dra en tydlig gräns mellan dessa samspelsformer är Noltas gräns otydligare eller kanske helt frånvarande. Hans agerande är lättare att förstå som lekfullt – i sin helhet. Pussen sker på låtsas och förmodligen även dunsen mot dörren. Mot denna definition av situation står Görels "nä, Nolte", en replik som gör ett försök att separera det ena från det andra.

Personalen kan på så sätt vilja dra en gräns som eleverna inte alltid tycks vilja dra och därtill kan man förklara elevernas lekfullhet. Killars längtan efter fysisk närhet anses ibland maskerad som lekfullt bråk och lekfull ömhet. En lärare berättar apropå låtsasbråk:

... jag har ju till och med haft killar som har velat sitta i knät [uhum mm], på skoj, för att det är inte riktigt, dom är för stora för att göra det men inom sig är dom ju inte det [nä] så det får ... måste ju bli på nån skoj-skämt-grej [ja ja], man gör det för att [mm] dom ska kunna få det på ett accepterat sätt. (intervju)

När lekdefinitioner kombineras med invitationer till ömhetsgester respektive låtsasbråk kan resultatet bli ett synnerligen komplicerat spel.

Under lunchen pratar Dardan (elev) om rån i Y-stad (hans hemstad). Han säger att han blivit felaktigt anklagad för att vara inblandad. Samtidigt retar han Lisbeth (personal): han sitter och boxar henne i sidan. "Du, sluta", säger Lisbeth, "sitt ordentligt". Dardan sträcker på sig och "sitter ordentligt" på ett slags överdrivet och demonstrativt sätt. Han fortsätter att slå Lisbeth i sidan. Hon tar tag i hans hand och stoppar honom. "Jag sitter ordentligt", säger han, "du sade bara att jag skulle sitta ordentligt!"

Lisbeth försöker nu få det till att Dardan egentligen vill ge henne en kram. De har "inte setts på länge", säger hon, "vill du sitta i knäet istället?" Lars (personal) säger i skämtsamt ton från andra sidan bordet: "Sluta gosa med personalen!" Dardan (aningens hotfullt): "Jag kan gosa med dig sen, på *mitt* sätt". Lars: "Vi kan gosa på mitt kontor". Dardan blir tyst.

Ett tag senare återupptar Dardan sitt retsamma pratande med Lisbeth. "Jag trodde just det", säger Lisbeth till oss andra (men inför Dardan och de andra eleverna). Hon förväntade sig inte att Dardan skulle vara tyst särskilt länge, säger hon, "jag tänkte att snart spricker han". Dardan säger att han vill gå från bordet. "Ånej", säger Lisbeth, "alla har inte ätit klart". En stund senare tackar Lars för maten och alla elever försvinner ut till hallen med hockeyspelet. (fältanteckningar)

När Lars ironiserar över Lisbeths "omvandlingsförsök" ("Sluta gosa med personalen!") hakar Dardan på med ett slags låtsasshot: "Jag kan gosa med dig sen, på *mitt* sätt." Han vidhåller därmed låtsasbråket och avvärjer Lisbeths försök att istället sitta i knäet. Lars replik kastar ett löjets skimmer över gosandet och verkar stänga dörren för Lisbeths strategi. Samtidigt lyckas hon skjuta in en justering mot slutet av lunchen. När hon säger "jag tänkte att snart spricker han" blir det en markering av att hon tycker sig veta att Dardan vill fortsätta samspelet med just henne, som om hon därmed vill visa att hon hade rätt från början. Dardan och Lisbeth hade inte setts på länge och Lisbeth tolkar hans uppträdande som ett uttryck för längtan och saknad.

Lars andra replik, "vi kan gosa på mitt kontor", är intressant eftersom det faktum att Lars är man gör den uppenbart ironisk. Han menar inte att Dardan och han ska gosa på hans kontor utan tvärtom: att just det inte kommer att ske. Det som eventuellt kan komma att ske är att Dardan får ett "samtal" på hans kontor, det vill säga en serie tillrättavisningar. Repliken blir därmed ett återgåldande av Dardans underförstått hotfulla tal om att "gosa ... på *mitt* sätt". Den övertar Dardans underförstått aggressiva omtolkning av "gosa" och skickar tillbaka den till Dardan.

Lars anspelar därmed på den aktuella könsordningen. Kvinnlig personal kan ni elever gosa med men inte manlig. Däremot kan eleverna bråkleka med männen och det tycks Dardan vilja göra – fast förresten: inte med Lars utan med Lisbeth ...

Mellan kramar och låtsasbråk finns ett slags lekfulla attacker där elever och personal kittlas. Till skillnad från "vanliga" kramar eller att sitta i någons knä är denna variant både aningen aggressiv och vänlig, och den kunde mycket väl utspela sig gentemot män. Kroppskontakt upprättas men på ett flyktigare sätt än i kramar och liknande, och lekdefinitionen är intakt.

Vid ett tillfälle efter lunchen bråkleker eleverna i hallen och vid dörren ut till gården. Jag tränger mig förbi, på väg mot utgången. Då tar Ron ett grepp på mig kring magen och kittlas, hårt. Jag skrattar lite och Ron släpper. Lottie (personal) står bredvid. "Men vad tror du han ska skriva om oss i sina rapporter sen!", säger hon och ler. "Så kan du inte göra." (fältanteckningar)

I Silverbäckens journalanteckningar finns åtskilliga varianter av formuleringarna "testa" och "testa gränser". Elever sägs vara "gränstestande" eller ge prov på "gränstestande beteende". De sägs "tänja på gränsen", "gå över gränsen", "testa" personalen och måste "gränssättas". I synnerhet gäller det

beskrivningar av konflikter med just personalen; konflikter mellan elever beskrivs på ett mer vardagligt sätt (se vidare Wästerfors & Åkerström 2009). I detta avsnitt har jag sannolikt berört åtminstone delvis liknande exempel, fast med annat språkbruk. Poängen med att uppmärksamma låtsasbråk och – stundtals omstridda – lekdefinitioner är visserligen inte att invända mot allt tal om gränser och gränstestande, men nog förefaller begreppet lek kasta ett annorlunda ljus över dessa fenomen.

Talet om "gränstestande beteende" leder lätt till intrapsykiska förklaringsmodeller eller subkulturer, det vill säga förklaringar inom ansatserna 1 och 2, för att anknyta till rapportens inledning. Att istället tolka beteende som lekfullt och ibland kontroversiellt lekfullt (det vill säga att elever engagerar sig i lekar som personalen kan ifrågasätta) leder snarare till David Matzas och Gresham M. Sykes synsätt, som det formuleras i artikeln *Juvenile Delinquency and Subterranean Values* (1961).

Matza och Sykes menar att ungdomsbrottslighet varken måste betraktas som en produkt av personlighetsstörningar eller en produkt av så kallade avvikande subkulturer. De flesta ungdomar som begår brott eller på andra sätt avviker befinner sig märkligt nog i ett konsensusförhållande till samhället i stort. De kan däremot tillämpa neutraliseringstekniker (Sykes & Matza 1957) som åsidosätter konventionella normer och gör dem för stunden ineffektiva. Grunden för agerandets attraktivitet är egentligen inte "avvikande normer" eller "avvikande personligheter" utan konventionella värderingar i konflikt med andra konventionella värderingar.

Lek ingår i en sådan samhällelig konflikt. Lek är tillåtet men inte när och hur som helst, och inte hur mycket som helst. Lekfullheten är avgränsad och socialt placerad, men på exempelvis Silverbäcken uppträdde den friare och utmanade därmed institutionens ordning.

Vad menar Matza och Sykes med *subterranean values*? De skriver om jakten på spänning och kickar, om en äventyrlig livsstil (Matza & Sykes 1961: 713; se även Åkerström 1993), om att "flirta med fysisk fara", experimentera med det förbjudna och provocera auktoriteter. De skriver om demonstrerad tuffhet och maskulinitet (Matza & Sykes 1961: 715). Sådana ageranden och värderingar betecknar de som "underjordiska" men samtidigt klart närvarande inom det konventionella samhället. De sammanfaller till exempel med fritidens beteendekod och likaså festens, resans, ungdomstidens och så vidare, men vanligtvis får de "anstå" och ge vika för det mer konforma (Matza & Sykes 1961: 716). Hos ungdomsbrottslingar, däremot, får de inte anstå utan präglar livet.

Följaktligen: elever på ungdomshem är lekfulla som andra men de är också – i majoritetssamhällets ögon – alltför lekfulla.

8 Avslutning

Denna rapport har anlagt ett sociologiskt perspektiv på ungdomsvårdens konflikthantering.

Istället för att presentera en modell för hur konflikter bör eller kan lösas har jag presenterat etnografiskt material som visar hur personal och elever förhåller sig till konflikter, engagerar sig i dem eller avstår från dem, eskalerar eller de-eskalerar dem, förklarar dem eller leker med dem. Kort sagt har jag försökt förklara några sociala innebörder som fenomenet bråk ges i ungdomsvården. Intervjuer, observationer och journalanteckningar från Silverbäcken har för dessa syften visat sig vara illustrativa och hypotesutvecklande.

Silverbäckens *mikropolitik* gentemot bråk kan karakteriseras som situationella och institutionella åtgärder som varierar, kombineras och överlappar varandra. Mikropolitiken bildar inget "rättvist" eller stringent system som skulle kunna lyftas upp från institutionens vardag, tvärtom är det integrerat i denna vardag i form av kontinuerliga förhandlingar. Både elevers och personalens agerande måste förstås med hänsyn till de situationer de befinner sig i. Personalen kan till exempel avstå från att tillgripa en åtgärd om den aktuella eleven tidigare "arbetat upp" en status som skötsam eller, tvärtom, uppgradera åtgärden om elevens bekymmerhistoria blivit lång och innehållsrik. Elever kan fylla "tom" och tråkig tid med bråk eller vägra lyda tillsägelser om de upplever orättvisa från personalens sida.

Förhandlingar sker inte enbart mellan individer utan även – i överförd bemärkelse – gentemot ett vidare sammanhang. En åtgärd från personalen varierar beroende på var, när och hur den aktuella konflikten utspelar sig. Personalen kan knappast sägas agera principfast men strävar efter att framställa sitt agerande som regelstyrt gentemot eleverna. Personalens åtgärder tenderar att *personifiera* elevers bråk, det vill säga fästa dem vid enskilda elever.

Med hjälp av begreppet *going concerns* har Silverbäckens vardagliga göromål och sysslor relaterats till mellanmänskliga problem (och vice versa). Måltider, lektioner, möten, samtal, fritidsaktiviteter och liknande dras in i institutionens mikropolitik och får betydelse för konflikters förlopp. *Going concerns* visar sig vara sammanflätade med konflikter på olika sätt: de kan avbrytas eller distraheras av konflikter (till exempel en avbruten lektion), de kan konkurrera ut konflikter (till exempel en aktivitet som avleder de stridande parternas intresse) och de kan förenas med konflikter (till exempel ett veckomöte, där allehanda dispyter och tvisteämnen diskuteras). Att föredra bråk framför *going concerns* blir ett sätt för elever att kommentera och värdera institutionens

prioriteringar. När elever spenderar tid med personalen utan att andra elever är närvarande ändras prioriteringarna för vad som anses angeläget att göra och institutionen framstår som relativt flexibel.

Jag har också skildrat *behärskning som social interaktion*. Materialet från Silverbäcken rymmer situationer där personal (och ibland elever) inte besvarar provokationer utan – diskret eller demonstrativt – lämnar dem obesvarade. Ett sådant agerande (eller "icke-agerande") kan lyftas fram explicit av personalen – i den stund det till exempel lärs ut – eller enbart utförs tyst och vanemässigt.

Slutligen har jag skildrat *bråkförklaringar och låtsasbråk*. Begreppet bråkförklaring syftar till att identifiera institutionsmedlemmars egna förklaringar av bråk (*accounts*). Det visar sig framför allt röra sig om varierande former av *downward displacement of blame*, det vill säga *nedåtriktat klander*. Personalen förklarar elevers bråk med elevernas personligheter och bakgrund, och elever använder motsvarande förklaringar i termer av personalens personligheter och arbetssätt. Vid sidan av dessa förklaringar finns *vardaglig interaktionism*, som uppstår ett svagare institutionellt stöd (det anförs exempelvis sällan i personalens journalanteckningar). Bråk förklaras då i termer av situationer och samspel, vilket gör att elever och personal framställs som relativt föränderliga och skiftande i sitt agerande ("han är helt annorlunda här än när han är hemma", se vidare kapitel 6).

Begreppet *låtsasbråk* syftar till att identifiera lekdefinitioner, det vill säga bråk som sker på låtsas och ackompanjeras av leksignaler. På Silverbäcken fungerade låtsasbråk som undanmanövrar från institutions ordning och *going concerns*, framför allt från elevers sida men även personalens. I lekfulla samspel kan elever ostraffat uttrycka kritik och ironi samt närma sig medlemmar i personalen för att stärka eller utforska en relation. Låtsasbråk erbjuder tillfällen för institutionens aktörer att "göra" kön, det vill säga konstruera och demonstrera maskuliniteter och femininiteter. Med kvinnlig personal kunde bråklekar omvandlas till eller pendla mellan kramar, "gosande", massage eller andra omsorgsgester, medan bråklekar med manlig personal framstod som mindre rörliga i det avseendet. Över huvud taget kännetecknades bråklekar på Silverbäcken av ambivalens. Att vara lekfull var föremål för kontroverser, tillsägelser och diskussioner samtidigt som det också uppmuntrades från personalens sida.

Avslutningsvis vill jag kort diskutera två punkter som aktualiserats när jag har presenterat denna undersökning för personal i ungdomsvården: frågan om regler och frågan om "det personliga" (och personifiering).

Den första frågan har innehållit kritik mot vad som skulle kunna uppfattas som brist på regler på Silverbäcken. Frågeställaren tänker sig då att fler eller tydligare regler vore en lösning. Om personalen bara skärpte ordningen skulle allehanda bråk dämpas eller hanteras bättre, tänker man sig.

Troligen speglar denna fråga undersökningens karaktär (snarare än Silverbäckens karaktär); jag har inte ägnat något särskilt utrymme åt Silverbäckens regler. Jag har valt att istället tala om *åtgärder*. I det konkreta mikropolitiska arbetet från personalens sida framkommer vilka regler som implementeras och ges betydelse, i kontrast till de regler som enbart står på en whiteboard i skolbyggnaden eller på anslagstavlan i hallen ("räck upp handen när du vill säga något", "visa respekt", etc.). I ett sociologiskt perspektiv vore det aningslöst att utgå från formella regler och bortse från konkret regeltillämpning (jfr Denscombe 1985). Det vore därtill problematiskt att anta att regeltillämpning sker på ett direkt eller lineärt sätt. Det vi tvärtom lär oss av Robert M. Emersons och hans kollegors studier av mikropolitik är att social kontroll inte nödvändigtvis bör förstås som entydiga responser på entydiga normbrott (Emerson 2006: 74). Enbart förhistorien till det som senare benämns som ett normbrott måste analyseras i detalj. (Ett demonstrativt normbrott – ett intentionellt sökande efter själva etiketten – kan också syfta till att få en sanktion och därmed sällskap och uppmärksamhet av personal, se Basic 2009: 19.)

Den läsare som intresserar sig för regler finner med andra ord gott om exempel på regelanalyser i denna rapport, men det handlar då om *regler i social praktik*. Den läsare som efterfrågar fler och tydligare regler kan jag inte tillfredsställa. Avsikten med studien har inte varit att presentera en måttstock för ungdomsvårdens vardagsliv. Två saker kan dock konstateras: regler på Silverbäcken fungerade både som utgångspunkter och föremål för förhandlingar och följaktligen inte som absoluta rättesnören, och totala eller semi-totala institutioner i allmänhet tenderar att producera rikligt med regler på grund av den anda av minutiös reglering som utmärker dessa institutioner (Goffman 1961/1990: 41). Fler och tydligare regler kan lätt skapa efterfrågan på ännu fler och ännu tydligare regler, och så vidare. Å andra sidan kan regler bidra till överblickbarhet från elevens sida, åtminstone om reglerna är få. En regel eller princip som alla antas respektera kan med framgång åberopas även av aktörer med svagt förhandlingsläge (Simmel 1950/1964: 250; Sellerberg 1991), till skillnad från en oklar regel vars tillämpning är skiftande (jfr. Basic 2009: 58–59).

Den andra frågan gäller "det personliga" och personifiering. Personliga relationer kan användas för att de-eskalera en konflikt men en konflikt kan av aktörerna också förklaras som utlopp av personligheter. Blir det inte motsägelsefullt?

Här finns mycket riktigt paradoxer i rapportens resultat. Å ena sidan kan den personal på Silverbäcken som framstår som personlig i relation till eleverna både uppskattas och vinna interaktiva fördelar. "Personlig" tolkas då som motsats till formell, regelstyrd och oflexibel. En anställd kan exempelvis säga "app-app" lite diskret och lågmält till en trilslande elev, och därmed lugna eleven, istället för att genast behöva tillgripa mer formella åtgärder.

I samtal med personal på andra ungdomshem har jag fått flera sådana exempel och motexempel; det sistnämnda handlar om vikarier eller utomstående som gör intrång i ett samspel och eskalerar en konflikt enbart genom avsaknad av personlig framtoning och kännedom. Med sådana berättelser kan professionella också framställa sig som kompetenta.

På Silverbäcken var det tydligt att olika medlemmar i personalen tillerkändes olika tyngd i den mikropolitiska vardagen, och de medlemmar som besvarade bråk eller regelbrott på skraddarsydd, originella och inte sällan skämtsamma sätt tycktes ha en fördel. Samtidigt kunde elever omtala vissa personalmedlemmar som personliga på ett önskat sätt, till exempel alltför snarstuckna, lättretade eller argisinta. Det tycktes alltså inte vara en personlig stil i allmänhet som efterfrågades, utan en *viss* personlig stil.

Elever strävade på motsvarande sätt efter att framstå som personer i relation till personalen och inte enbart "intagna", "elever" eller "bråkmakare". På Silverbäcken pyntades de individuella rummen med posters och personliga ägodelar, elever kunde berätta om minnen från familjeliv och uppväxt (se till exempel Rons berättelse om hur han körde av vägen med en moped, i kapitel 4) eller öppet skissera drömmar om sin personliga framtid. Låtsasbråk framstår i många fall som elevers sätt att skapa svängrum för sig själva och därmed särskilja sig från kollektivet, som om de vill säga "jag står över eller bredvid allt detta eftersom jag kan lattja med alltsammans". Elevers sätt att föredra bråk framför *going concerns* blir på liknande sätt en markering: "jag bryr mig inte om *det!*" Samtidigt pågick en önskad personifiering på Silverbäcken, såsom elever såg det, framför allt i personalens journalanteckningar men även i direkt samspel. Bråk förklarades i termer av elevers personligheter och bakgrunder, och då med betoning på personliga problem.

Ytterst kretsar dessa paradoxer kring en strid om vem eleverna ska tillåtas vara. Interpersonella konflikter spelar här en betydelsefull roll eftersom de representerar ett material som aktörer kan förvalta på diametralt olika sätt. Ett bråk kan dämpas, minimeras och ebba ut på grund av personliga relationer, men det kan också reproducera stigmatiserade personligheter i den stund det tas som intäkt för och tillåts utgöra en byggsten i elevers institutionellt konstruerade identiteter.

Varje försök från elevers sida att särskilja sig kan förstås i ljuset av Erving Goffmans (1961/1990) analyser av hur totala institutioner å ena sidan monterar ned de intagna som personer för att, å andra sidan, montera upp dem som institutionsmedlemmar. Att då bryta mot ordningen blir socialpsykologiskt nödvändigt. Men dessa försök kan också förstås i ljuset av ungdomars önskan om personlig förändring – och då i kontrast till den hopklumpning och sociala trängsel som institutionsplacering innebär. När jag diskuterar "dåliga dagar" med eleven Jerry i en intervju säger han följande:

Allihop ... allihop [()] har ju kommit från olika ställen [ja] alla har haft olika problem, sätt ihop alla dom åtta problemen till en stor jävla boll på *ett* enda ställe då blir det självklart (problem), kan bli konflikter ju [mm]. Eh eh vad ska jag säga hm jag har ju haft mina problem och jag har haft en annan ... jag har en kompis här som har haft samma problem, om vi kopplar ihop dom så kanske ... [skrattar till kort] blir vi ännu starkare på dom problemen och så ska det ju inte vara. Våra problem ska försvinna istället för att kopplas ihop. (intervju)

Jerrys formuleringar är intressanta på flera sätt. När han uttrycker poängen med en institutionsvistelse gör han det i form av en självklarhet: "våra problem ska försvinna ...". Men det som skulle vara lösningen – institutionen – kan i sig bli ett problem. När elevernas problem samlas beskrivs det som att problemen "kopplas ihop" och bildar "en stor jävla boll på ett enda ställe" (jfr. Basic 2009: 52–53). Problemen kan förstärkas om de exempelvis är lika ("jag har en kompis här som har haft samma problem ...").

Den bild Jerry målar upp av "dåliga dagar" på Silverbäcken är alltså inte Polskys (1962) bild av en avvikande subkultur på tvärs mot de vuxnas ordning, inte heller psykiatrins bild av avvikande personligheter (se vidare forskningsöversikten i kapitel 2), utan snarare ett slags nystan ("boll") av interaktioner som institutionen genererar. Själva hopkopplingen bidrar till "dåliga dagar", inte enbart de individuella problemen som sådana. Mellan raderna framstår ett mindre kollektivt och mer personligt bemötande som både en motsats och ett önskemål från elever.

Referenser

- Andreassen, Tore (2003) *Institutionsbehandling av ungdomar. Vad säger forskningen?* Stockholm: Gothia.
- Arieli, Mordecai (1997) *The Occupational Experience of Residential Child and Youth Care Workers. Caring and Its Discontents.* New York, London: The Haworth Press.
- Asplund, Johan (2002) *Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi.* Göteborg: Korpen.
- Baker, Carolyn D. (2002) Ethnomethodological Analyses of Interviews. Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (red.) *Handbook of Interview Research. Context and Method.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Basic, Goran (2009) *Etnicitet i ungdomsvården – yrkesverksammas och ungdomarnas framställningar.* Stockholm: Statens institutionsstyrelse (under publicering).
- Bateson, Gregory (1972/2000) *Steps to an Ecology of Mind.* Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Becker, Howard S. (1963/1991) *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance.* New York, NY: The Free Press.
- Billig, Michael (2005) *Laughter and Ridicule. Towards a Social Critique of Humour.* London: SAGE.
- Blackburn, Ronald (1994) *The Psychology of Criminal Conduct. Theory, Research, and Practice.* Chichester: Wiley.
- Blumer, Herbert (1969/1998) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method.* Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Burcar, Veronika (2005) *Gestaltningar av offererfarenheter. Samtal med unga män som utsatts för brott.* Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Burke, Kenneth (1945/1969) *A Grammar of Motives.* Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Buttny, Richard (1993) *Social Accountability in Communication.* London, Newbury Park, New Delhi: SAGE.
- Cohen, Albert (1955) *Delinquent Boys: The Culture of the Gang.* Glencoe, Ill.
- Collins, Randall (2004) *Interaction Ritual Chains.* Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Connell, R.W. (2003) Developing a Theory of Gender as Practice: Notes on Yancey Martin's Feminist Lecture. *Gender and Society* 17 (3): 370–372.
- Connell, R.W. (1999) *Maskuliniteter.* Göteborg: Daidalos.

- Coser, L. (1956) *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Crawley, Elaine M. (2004) Emotion and Performance. Prison Officers and the Presentation of Self in Prisons. *Punishment & Society* Vol. 6(4): 411–427.
- Davies, Karen (2001) *Disturbing Gender. On the doctor–nurse relationship*. Lund: Lund Studies in Sociology Vol. 4.
- Denscombe, Martyn (1985) *Classroom Control. A Sociological Perspective*. London: George Allen and Unwin.
- Dockar-Drysdale, Barbara (1999) The Management of Violence. *Residential Treatment for Children & Youth* (3) 16: 61–74.
- Dodge, Kenneth A., Dishion, Thomas J. & Lansford, Jennifer E. (2006) *Deviant Peer Influences in Programs for Youth. Problems and Solutions*. New York: The Guilford Press.
- Emerson, Robert M. (1981) On Last Resorts. *American Journal of Sociology* (87) 1: 1–22.
- Emerson, Robert M. (2006) Reflections on the Study of Informal Control. *Sociologisk Forskning* 2006:1.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. and Shaw, Linda L. (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emerson, Robert M. & Messinger, Sheldon L. (1977) The Micro-Politics of Trouble. *Social Problems* 25: 121–134.
- Emerson, Robert M., Rochford, Burke E. & Shaw, Linda L. (1983). The Micro-politics of Trouble in a Psychiatric Board and Care Facility. *Urban Life* (12) 3: 349–367.
- Fangen, Katrine (2004) *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Foucault, Michel (1974/1998) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Furlong, V. J. (1976) Interaction Sets in the Classroom, In Hammersley, M. & Woods, P. (red.) *The process of Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Garfinkel, Harold (1967/1999) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, Erving (1961/1990) *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1967) *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1974) *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts.
- Goodwin, Harness Marjorie (1980) He-said-the-said: Formal Cultural Procedures for the Construction of a Gossip Dispute Activity, *American Ethnologist* (7) 4: 674–695.
- Goodwin, Harness Marjorie (1982) Processes of Dispute Management among Urban Black Children, *American Ethnologist* (9) 1: 76–96.

- Gottfredson, Michael R. & Hirschi, Travis (1990) *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1997) *The New Language of Qualitative Method*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995) *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hammersley, Martyn & Turner, G. (1980) Conformist Pupils? In Woods, Peter (red.) *Pupil strategies: Explorations in the Sociology of School*. London: Croom Helm.
- Heidegren, Carl-Göran & Wästerfors, David (2008) *Den interagerande människan*. Lund: Gleerups.
- Hughes, Everett C. (1984) *The Sociological Eye*. New Brunswick & London: Transaction Books.
- Huizinga, Johan (1955) *Homo Ludens. A study of the Play-element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Joas, Hans (1985/1997) *G. H. Mead. A Contemporary Re-examination of his Thought*. Cambridge: Polity
- Katz, Jack (2001) Analytic Induction. Smelser, Neil J. & Baltes, Paul B. (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Katz, Jack (1999) *How Emotions Work*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Katz, Jack (1988) *Seductions of crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil*. Basic Books Inc., U.S.
- Kennedy, Frank (1994) The Stormy Passage: Helping Kids into Treatment. *Residential Treatment for Children & Youth* (3) 11: 1–15.
- Kivett, Douglas D. & Warren, Carol A. B. (2002). Social Control in a Group Home for Delinquent Boys. *Journal of Contemporary Ethnography* (31) 1: 3–32.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003) *I lekens värld*. Stockholm: Liber.
- Kusenbach, Margarethe (2003) Street Phenomenology. *Ethnography*, Vol. 4: 3: 455–485.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laanemets, Leili & Kristiansen, Arne (2008) *Kön och behandling inom tvångsvård. En studie av hur vården organiseras med avseende på genus*. Forskningsrapport nr 1. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lilly, Robert, Cullen, Francis T. & Ball, Richard A. (2002) *Criminological Theory. Context and Consequences*. London: SAGE.

- Lindgren, Sven-Åke (1998) *Om brott och straff. Från sociologins klassiker till modern kriminologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, Tina (2005) *I viljan att göra det normala. En kritisk studie av genusperspektivet i missbrukarvården*. Malmö: Égalité.
- Matza, David & Sykes, Gresham M. (1961) Juvenile Delinquency and Subterranean Values. *American Sociological Review* (26) 5: 712–719.
- Maynard, Douglas W. (1985) On the Functions of Social Conflicts Among Children, *American Sociological Review* 50: 207–223.
- Mead, George Herbert (1934/1967). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1932/2001) *The Philosophy of the Present*. Amherst, N.Y. Prometheus Books.
- Mellström, Ulf (1999) *Män och deras maskiner*. FRNs bokserie "Forskningens frontlinjer", Nya Doxa, September 1999.
- Merton, Robert K. (1960) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Mills, C. Wright (1940) Situated Actions and Vocabularies of Motive. *American Sociological Review*, nr. 5: 904–913.
- Mordoch, John B. (1999) The Life-Space Interview Re-Visited: Stages in One Professional's Struggle to Develop Calming Techniques for Children in Crisis and Problems Encountered in Their Utilization. *Residential Treatment for Children & Youth* (16) 3: 1–14.
- Morill, Calvin, Yalda, Christine, Adelman, Madeleine, Musheno, Michael & Bejarano, Cindy (2000) Telling Tales in School: Youth Culture and Conflict Narratives. *Law & Society Review* (34) 3: 521–565.
- O'Connor, Patricia E. (2000) *Speaking of Crime. Narratives of Prisoners*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Polsky, Howard W (1962) *Cottage Six. The Social System of Delinquent Boys in Residential Treatment*. New York: Russell Sage Foundation.
- Potter, Jonathan (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and social construction*. London: SAGE.
- Price, Paul-Jahi Christopher (2005) *Social Control at Opportunity Boys' Home. How Staff Control Juvenile Inmates*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: University Press of America.
- Riessman, Catherine Kohler (1993) *Narrative Analysis. Qualitative Research Method Series 30*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE.
- Ryen, Anne (2004) *Kvalitativ intervju. Från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- Sacks, Harvey (1992/1998) *Lectures on Conversation. Volumes I & II*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.

- Sellerberg, Ann-Mari (1991) Expressivity within a time schedule: subordinated interaction on geriatric wards. *Sociology of Health and Illness* Vol. 13 No. 1: 68–82.
- Scott, Marvin B. & Lyman, Stanford M. (1968) Accounts. *American Sociological Review* 33: 46–62.
- Silverman, David (1998) *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Simmel, Georg (1908/1970) *Kamp*. Uppsala: Argos.
- Simmel, Georg (1950/1964) *The Sociology of Georg Simmel*. New York: The Free Press.
- Sjöberg, Katarina (2008) Forskaren och fältet. Sjöberg, Katarina & Wästerfors, David (red.) *Uppdrag: Forskning. Konsten att genomföra kvalitativa studier*. Malmö: Liber.
- Strauss, Anselm; Schatzman, Leonard; Ehrlich, Danuta; Bucher, Rue & Sabshin, Melvin (1963) The Hospital and Its Negotiated Order. Freidson, Eliot (red.) *The Hospital in Modern Society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Sykes, Gresham M. & Matza, David (1957) Techniques of Neutralization. A Theory of Delinquency. *American Sociological Review* Vol. 22 No. 6: 664–670.
- Tracey, Sarah J. & Scott, Clifton (2006) Sexuality, Masculinity, and Taint Management Among Firefighters and Correctional Officers. *Management Communication Quarterly* Vol. 20 (1): 6–38.
- Van Maanen, John (1988) *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, Paul E. (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Yancey Martin, Patricia (2003) 'Said and Done' versus 'Saying and Doing': Gendered Practices, Practicing Gender at Work', *Gender and Society* 17(3): 342–366.
- Zerubavel, Eviatar (1981) *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*. Berkeley: University of California Press.
- White, Michael & Epston, David (1990) *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- Wästerfors, David & Åkerström, Malin (2009) Making Interpersonal Troubles 'Personal'. Analyzing casebook rhetoric on juvenile delinquents. Opublicerat manuskript.
- Wästerfors, David (2007) *Fängelsebråk. Analyser av konflikter på anstalt*. Lund: Studentlitteratur.
- Wästerfors, David (2009) Trouble-Makers and Interactionism. Reconsidering Quarrels in Institutions for Juvenile Delinquents. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* vol. 10:1: 18–36.

- Åkerström, Malin (1993) *Crooks and Squares. Lifestyles of Thieves and Addicts in Comparison to Conventional People*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Åkerström, Malin (2006) Doing Ambivalence: Embracing Policy Innovation – At Arm's Length. *Social Problems* Vol. 53: 1: 57–74.
- Åkerström, Malin, Jacobsson, Katarina & Wästerfors, David (2004) Reanalysis of previously collected material. In Seale, Clive, Gobo, Giampietro, Gubrium, Jaber & Silverman, David (red.) *Qualitative Research Practice*. SAGE.

Tidigare utgivna forskningsrapporter

ISSN 1104-6155

- Nr 1 1994 Var står vi? Ackumulerad kunskap och erfarenhet inom institutionell missbrukarvård, utifrån en dialog forskare – praktiker (Vera Segraeus)
- Nr 2 1997 Ungdomar i tvångsvård. Råbyundersökning 94 (Claes Levin)
- Nr 3 1997 Etiska konflikter inom tvångsvård av ungdomar (Gunnel Colnerud)
- Nr 1 1998 LVM-vårdens kvalitet enligt socialtjänstens bedömning (Arne Gerdner)
- Nr 2 1998 Ett §12-hem för flickor. Omdefinitioner i ungdomsvården (Berit Andersson)

ISSN 1404-2576

- Nr 1 1999 Etik och ungdomsvård. En empirisk studie av anställdas etiska problem inom tvångsvård av ungdomar. Slutrapport (Gunnel Colnerud)
- Nr 2 1999 "Plötsligt får man lust att leva." En grupp narkomaners berättelser om sina självmordsförsök (Eva Johnsson, Mats Fridell)
- Nr 3 1999 Ungdomar från särskilda ungdomshem i Stockholms brottsliga nätverk (Jerzy Sarnecki)
- Nr 1 2000 Tvång och tillit. LVM-vård som kulturell ingenjörskonst (Göran Johansson)
- Nr 2 2000 När anhöriga involveras. Personalens beskrivning av anhöriga på särskilda ungdomshem (Maria Bangura Arvidsson, Malin Åkerström)
- Nr 1 2001 Vård bakom låsta dörrar. Lunden, ett LVM-hem för kvinnor (Bengt Svensson)
- Nr 2 2001 Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem (Per Gerrevall, Håkan Jenner, red)
- Nr 3 2001 Empati och professionellt förhållningssätt. Behandlarrollen i missbrukarvården (Ulla Holm)
- Nr 1 2002 Missbrukare med psykiska störningar och psykiatripatienter. Jämförelser baserade på ASI, SASB och DMT (Bengt-Åke Armelius, Kerstin Armelius, Håkan Larsson, Elisabet Sundbom)
- Nr 2 2002 Arbetsmiljö och behandlingskultur. Jämförelse mellan SiS-institutioner och andra vårdmiljöer (Madeleine Jeanneau)
- Nr 3 2002 Bete sig normalt. Ett perspektiv på den vuxna familjehemsvården (Göran Johansson)

- Nr 4 2002 "De kommer ut fräscha och fina". Om tvång och hemlöshet (Lena Yohanes, Anna Angelin, Anders Giertz, Hans Swärd)
- Nr 5 2002 Sluten ungdomsvård. Rättsliga reaktioner på de ungas brott före och efter införandet 1999 (Eckart Kühlhorn)
- Nr 1 2003 "Det är dom här jag har och inte har". LVM-vårdade narkotikamissbrukares sociala nätverk (Anette Skärner, Margareta Regnér)
- Nr 2 2003 Ungdomarnas upplevelse av sluten ungdomsvård. En jämförelse med LVU-placeringar och fängelse (Jessica Palm)
- Nr 3 2003 Kultur Forskning Missbruk Vård. Motsägelser (Göran Johansson)
- Nr 1 2004 Lärande och kunskapsanvändning. Kompetensutveckling genom personalutbildning och arbete vid särskilda ungdomshem (Leif Nilsson)
- Nr 2 2004 Det förlorade livet eller livet som oändlig kamp. LVM-klienters livshistorier med fokus på kvinnor (Noriko Kurube)
- Nr 1 2005 Ger ART bättre behandlingseffekter? Utvärdering av metoder på tre ungdomshem (Rolf Holmqvist, Teci Hill, Annicka Lang)
- Nr 2 2005 "Demokrati i det lilla?" Ungdomars delaktighet i sin behandling (Anne Hermodsson, Cecilia Hansson)
- Nr 3 2005 Påverkan eller total förändring? Kritik av en förhållning med avstamp i ett program mot missbruk och kriminalitet (Göran Johansson)
- Nr 1 2006 Att starta ett särskilt ungdomshem – exemplet Klarälvsgården (Lars Bergström, Annika Rudqvist)
- Nr 1 2007 Annars får man inte vara med. Missbrukarvård och kulturens täckelse – exemplet romer (Göran Johansson)
- Nr 2 2007 Vårdkedjeprojektet. Tre utvärderingsperspektiv (Johannes Fäldt, Jessica Storbjörk, Jessica Palm, Lars Oscarsson, Kerstin Stenius)
- Nr 1 2008 Kön och behandling inom tvångsvård. En studie av hur vården organiseras med avseende på genus (Leili Laanemets, Arne Kristiansen)
- Nr 2 2008 Ungas delaktighet. Exemplet institutionsvård (Titti Mattsson)
- Nr 1 2009 Femårsuppföljning. Kvinnor vårdade vid Lundens ungdomshem och LVM-hem (Mats Fridell, Johan Billsten, Iréne Jansson, Rickard Amylon)
- Nr 2 2009 Att utveckla läs- och skrivförmågan bland elever på särskilda ungdomshem. Ett försök med särskilda insatser (Idor Svensson)

Ett bråk passerar sällan obemärkt, tvärtom väcker det människors intresse och engagemang. Men vad innebär uppmärksamheten för bråkets utveckling? Hur hanteras en mellanmännisklig konflikt?

Denna rapport berättar om bråkets betydelse, varierande förlopp och hantering i ungdomsvården utifrån etnografiskt material (observationer och intervjuer) från framför allt en institution, här kallad Silverbäcken.

Med hjälp av empiriska exempel argumenterar författaren för ett sociologiskt perspektiv på ungdomsvårdens konflikthantering. Konflikter visar sig vara sammanflätade med institutionens vardagliga sysslor, och personalens tillrättavisningar eller ingripanden "förhandlas fram" i socialt samspel.

En rad användbara begrepp förklaras och belyses: mikropolitik, eskalering och de-eskalering, situationella och institutionella åtgärder, going concerns, behärskning, bråkförklaringar och låtsasbråk. Rapporten innehåller även en forskningsöversikt och reflektioner över forskarens relation till fältet.

David Wästerfors är verksam som forskare och lärare vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet.