

# Flummare, matte-no-nördar, nyanställda och dom som gör som dom vill

## Analys av skolledares vardagstal

ANITA NORDZELL

Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap, Mälardalens Högskola

MATS BÖRJESSON

Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap, Mälardalens Högskola

**Sammanfattning:** *I denna studie analyserar vi skolledares vardagstal i deras regelbundna möten. Det empiriska materialet som studerats består av sju inspelade möten med en arbetslagsledargrupp i en grundskola. Fokus i analyserna ligger på det kategoriseringsarbete som deltagarna själva gör i sina samtal, vilket innebär att vi sökte de kategorier som framträder i samtalen och de aktiviteter, egenskaper och karaktäristisk som tillskrivs och förknippas med respektive kategori. Genom analys av några samtalsutdrag, visar vi hur kategorier används och konstrueras för att skapa olika handlingar i interaktionen mellan mötesdeltagarna. Kategorierna har ingen inneboende betydelse, utan aktörerna processar och förhandlar om kategoriernas innebörd. Genom mötessamtalen och det kategoriseringsarbete som görs kan vi se mötesdeltagarnas sätt att skapa ordning i den »verklighet» de befinner sig, vilket ger en bild av en skola i handling som ständigt förändras; som framställs, konstrueras och rekonstrueras i det gemensamt producerade talet.*

Organisationer har studerats ur olika perspektiv<sup>1</sup>, men få studier har tagit sin utgångspunkt i organisationsmedlemmarnas tal, där talet är själva studieobjektet. Människors handlande i vardagen har oftast, av forskare, använts för att förstå större sociala processer och strukturer och inte utgått ifrån att talet är organisationen (Boden 1994). Sociala objekt eller fenomen som exempelvis en organisation har inte någon självklar eller okomplicerad existens oberoende av vår diskursivt skapade förståelse (Chia 2000). De måste, ur våra ständigt förändrade erfarenheter, begreppsmässigt fastställas och benämnas för att få allmän spridning i det interaktiva utbytet mellan människor. Det är genom denna process av att differentiera, fastställa, benämna, etikettera, klassificera och relatera – i den diskursiva processen – som den sociala verkligheten blir systematiskt organiserad och förändrad:

Discourse is what constitutes our social world. The etymological meaning of the term ›discourse‹ is to run to and fro and in that process create a path, a course, a pattern of regularities out of which human existence can be made more fixed, secure and workable. So discourse is first and fundamentally the organizing of social reality. (Chia 2000 s 517)

Diskurs eller tal, beskrivs av Chia, som först och främst organiserandet av den sociala verkligheten, det som konstituerar vår sociala värld. Idén att verkligheten är socialt konstruerad har blivit en accepterad sanning, men det är fortfarande mindre studerat hur denna verklighet konstrueras och vad som bär upp, upprätthåller och stödjer denna konstruktion (Chia 2000, Börjesson 2003).

Tal är enligt Boden (1994 s 8) »the lifeblood of all organizations» och genom organisationsmedlemmarnas tal kan vi få kunskap om en organisation i handling. Genom vardagligt tal framträder ärenden, frågeställningar, problem, konflikter och i talet används och konstrueras olika kategorier. Det är deltagarnas egen förståelse och kunskap som uttrycks och det är i deras gemensamt skapade mening och förståelse som organisationen framställs. Därav följer att det är deltagarnas egna kategorier som framträder i det gemensamt producerade talet och som ger vår bild av organisationen och skapar förståelse för den ›verklighet‹ som deltagarna ingår i. Boden skriver om detta på följande sätt (Boden 1994 s 8):

It is through the telephone calls, meetings, planning sessions, sales talks, and corridor conversations that people inform, amuse, update, gossip, review, reassess, reason, instruct, revise, argue, debate, contest, and actually constitute the moments, myths and, through time, the very structuring of the organization.

Aktiviteter i organisations- och arbetsplatsmiljöer ger en möjlighet att studera detaljerna i den sociala organisationen, eller som Boden (1994 s 31) skriver »the structure-in-action». Vi väljer därmed här att inte studera ›organisationen«, utan organiserandet. Robert Chia uttrycker saken på följande sätt:

Discourse itself is a form of organization and, therefore, organizational analysis is intrinsically discourse analysis. Organization should not be thought of as something performed by pre-existing ›agents‹. Instead the agents themselves, as legitimised objects of knowledge, must be understood as effects in themselves. The identity of the individual agent is constructed in the very act of organizing. (Chia 2000 s 517)

Organisationen ses här inte som formad av tidigare existerande agenter, utan individens identitet konstrueras i handlandet, i organiserandet. Diskurs, tal eller samtal är en form av organiserande i sig, organisationsanalys är diskursanalys skriver Chia. Organisationens finns därmed inte skapad i förväg som en förutsättning för interaktion; organisationen handlar inte, talar inte, tänker inte, beslutar inte som en egen autonom enhet (Boden 1994). Med ett sådant perspektiv följer, bland annat, att man inte gör någon hierarkisk uppdelning

mellan rationellt och icke-rationellt, eller mellan lekmannamässigt och fackmässigt. Perspektivet betyder att en dylik gränsdragning är irrelevant. Om interaktionen till exempel är ›professionell› och därmed förnuftigare eller mera målinriktad än annan interaktion, är inte en intressant frågeställning i ett sådant perspektiv. Istället väljer man att förhålla sig likgiltig till sådana förutbestämtheter och epistemologiska försanthållanden (Lynch & Bogen 1996). Intresset riktas i stället mot interaktionens egen logik där kategorierna och de handlingar som kopplas till dessa kategorier framställs och konstrueras.

De senaste åren har forskning om tal och interaktion i institutionella sammanhang ökat (t ex Drew & Heritage 1992, Mäkitalo 2002). När det gäller studier kring skoladministration och tal (eller text; se Lepper 2000) i interaktion mellan människor är forskningen dock relativt outvecklad, trots att en stor del av det som händer mellan människor i skolan baseras på språklig interaktion (Baker 1997; Mehan 1983, 1991; Gronn 1983, 1984; Leiter 1974; Cicourel & Kitsuse 1971) och det är endast ett fåtal studier som har presenterats rörande kategoriseringsarbete i tal producerat av skolledare, i skolorganisationer (Lepper 2000; Baker 1997; Gronn, 1983, 1984).<sup>2</sup>

## VÅR STUDIE

I denna studie analyserar vi skolledares vardagstal, deras samtal i de regelbundna möten de deltar i. Vårt analytiska fokus ligger på det kategoriseringsarbete som deltagarna själva gör i samtalen, vi uppmärksammar skolledarnas beskrivningar av sig själva, andra individer och grupper i den miljö där de befinner sig. Vi söker de kategorier som framträder i samtalen och även de aktiviteter, egenskaper och karaktäristik som tillskrivs och förknippas med respektive kategori.<sup>3</sup>

Vi utgår ifrån att organisationen är någonting praktiserat och diskursivt formerat av människor. Genom vardagstal görs världen begriplig och den förståelse som framställs får betydelse, inte bara för de enskilda aktörerna utan även för hur världen framställs som en gemensam konstruktion. Samtalandet är arbetet i organisationen och det är i interaktionen som den gemensamt skapade organisationen framställs. Vi studerar därmed inte individen i organisationen,<sup>4</sup> eller individen kontra kollektivet eller organisationen. Vi studerar i stället hur skola, individer och grupper framställs av samtalsdeltagare gemensamt (jfr Boden 1994), utan att vi i förväg bestämmer oss för en organisationsstruktur eller yttre ›kontext›.<sup>5</sup>

En utgångspunkt i studien är att skolledare i sitt vardagliga arbete använder tal för att framställa sig själva och andra och därigenom konstruerar organisationen (Psathas 1999). I mötesdeltagarnas tal vill vi bland annat försöka synliggöra den vardagskunskap och de förgivetta taganden som används i interaktionen samt vad detta användande producerar i den vardagliga interaktionen. Vi studerar tal som handling, hur tal används i vardagliga samtal och hur människor aktivt och kreativt använder tal som resurser i konkret interaktion. Tal eller diskurs studeras då varken som representation för essentiella, bakomliggande tankar och idéer (Edwards 1997), eller som ett statiskt och färdigt grammatiskt system (Börjesson 2003). Istället fokuseras hur mening och sam-

manhang skapas i mänsklig interaktion, hur ›sanning› konstrueras i den vardagliga interaktionen mellan människor (Potter 1996). Analysens utgångspunkt är att talet är interaktionen, som i sin tur är handlingsorienterat, situerat och konstruerat. Handlingsorienteringen utgår ifrån en värld i rörelse, i handling; att få saker utförda är den dominerande uppgiften. Att analysera på detta sätt innebär att synliggöra talets uppgift, dess praktik, det vill säga vad en diskurs gör (Potter 2002).

## NÅGRA BEGREPP

Innan vi presenterar vårt material och inleder analysarbetet vill vi diskutera några begrepp som vi använder i vår framställning. För att studera hur deltagare konstruerar kategorier i vårt material har vi använt analys av deltagarnas kategoriseringar, Membership Categorization Analysis (MCA) tillsammans med sekvensanalys från konversationsanalysen (CA). Vi utgår ifrån att kategorianalys och sekvensanalys kompletterar varandra, att det är betydelsefullt att studera hur kategorierna skapas i interaktionen mellan de talande<sup>6</sup>.

För att studera vardagskunskapen eller ›förnuftskunskapen› kan vi analysera de strukturella egenskaperna i den gemensamma vardagskunskapen, vi kan studera de metoder deltagarna använder (Sacks 1996, Silverman 1998). I denna typ av forskning är det därmed inte kategorier som skapas av forskaren, som en ›förklaring› till det som studeras, utan det är deltagarnas egna kategorier och de handlingar och karaktäristik som kopplas till dessa som är fokus för analys. Med detta synsätt följer också att moral, normer och kultur inte är orsaker till handlingar utan konstitueras i handling (Jayyusi 1991, Baker 2000, Hester & Eglin 1997a, Silverman 1998). Hester och Eglin (1997a s 20) skriver exempelvis om kultur på följande sätt:

not just that members use culture to do things, but that culture is constituted in, and only exists in action. /.../ it is in the use of categories that culture is constituted this time through.

Deltagarkategorier har särskild karaktäristik och tillskrivs specifika handlingar vid vissa tillfällen och i vissa sammanhang. I deltagares val av en kategori ingår ett aktivt tolkningsarbete av till exempel de lokala beskrivningar och innebörder som tillskrivs dessa kategorier. I våra dagliga samtal tar vi ofta för givet att de som lyssnar förstår vilka handlingar och vilken karaktäristik som kan kopplas till de kategorier vi använder. Börjesson (2004) beskriver kategoriseringar som vardagliga praktiker och att vi med kategorier kan använda och återanvända förståelseformer av hur världen ser ut, hurdana människor är och så vidare. Studier kring kategorier har, inom vissa forskningsansatser, på senare år förändrats från att »vara något av självklara och absolut verkliga saker som finns här i världen, till att studera kategorisering som meningsskapande, som mänsklig aktivitet» (Börjesson 2004 s 15).

Vi har i vår studie fokuserat hur mötesdeltagarna i sina samtal själva och ibland gemensamt använder och skapar kategorier där de placerar olika medarbetare, elever, föräldrar samt även individer och grupper utanför skolan. Kategorierna kan vara en del av den ›formella› organisationen eller tillfälligt

skapade där individer och grupper kan ingå i olika kategorier samtidigt eller vid olika tillfällen. I kategorianalysen har vi arbetat utifrån de steg som Baker (1997; se även Stokoe 2003) presenterat. Första steget var att ta fram centrala kategorier som framkommer i det empiriska materialet. Kategorierna benämns ibland direkt i deltagarnas yttranden, men ibland finns de inbegripna i de aktiviteter som är knutna till kategorierna. I nästa steg sökte vi efter de aktiviteter, egenskaper och karaktäristik som förknippades med respektive kategori för att se vilka tillskrivningar som ges de olika kategorierna. Vi försökte också se relationerna mellan kategorierna, om de kunde uppfattas som par (standardized relational pairs) eller om de stod i motsatsställning till varandra (contrast pairs). Vi sökte här också efter hur kategorierna står i förhållande till varandra utifrån de beskrivningar av aktiviteter som de talande själva ger. Vi har också studerat hur uttalanden besvaras, om de blir emot-sagda eller ignoreras.

## NYANSTÄLLDA OCH FOLK SOM GÖR SOM DOM VILL

Underlaget för våra analyser består av 7 inspelade möten (8 timmar) med en arbetslagsledargrupp i en grundskola.<sup>7</sup> I gruppen ingår en av rektor utsedd representant, Eskil, som leder dessa möten, samt 6–7 arbetslagsledare, som arbetar som lärare och samtidigt ansvarar för en grupp lärare – ett arbetslag. Arbetslagsledarna deltar i regelbundna arbetslagsledarmöten. Vi har valt att betrakta arbetslagsledarna som en del av skolans ledning, de är i mötena representanter för sina arbetslag där bland annat skolans aktiviteter och de regler som skall gälla diskuteras. Nedanstående samtalsutsnitt är en del av ett arbetslagsledarmöte där vi hamnat cirka 65 minuter in i mötet. Det vi fokuserar här är hur Eskil inleder med att benämna olika kategorier i skolan och hur hela gruppen därefter gemensamt, i interaktionen framställer olika kategorier. I samtalet om kategorierna framträder egenskaper och handlingar som är förknippade med de respektive kategorierna. I talet om »de andra» tillskriver sig även mötesdeltagarna egna egenskaper och de skapar med detta även en kategori åt sig själva. (Transkriptionssymboler finns i Not 8.)

### Samtalsutsnitt 1

1	Eskil	eh på förekommen anledning (0.2) det finns ju
2		nyanställda och det finns ju folk <u>som</u> : (0.1)
3		gör som dom vi:ll (0.4)
4	Bo	mm
5	Eskil	och eh i det här fallet kanske det är både och
6		(1.0) så ska vi <u>inte</u> ha utvecklingssamtal i
7		personalrummet
8	(?)	((fniss))
9	Bo	jag blir <u>galen</u> alltså
10	Eskil	under( ) självklart (0.7) konferensrummet
11		men i <u>personal</u> rummet ska det inte vara
12		utvecklingssamtal (0.3) vi har tidigare haft
13		tidsgränser men jag har för mig att vi faktiskt
14		har sagt att inte ens efter klockan (1.0)
15	Karin	sex var det nog (0.5)

16	Eskil	efter klockan arton är det okey (0.6)
17	Bo	mm
18	Eskil	för de e man kan ju ha föräldramöten här också
18		så
20	Bo	mm
21	Eskil	jaa (0.4) så att de (0.3)
22	Arne	De gäller (0.2) det är två personer som ja har
23		sett den här veckan (0.5)
24	Eskil	Katarina Karlsson och (0.5)
25	Arne	Peter (0.4) var det väl
26	Gerd	Ha arbetslag sex (0.8) mm haha ha ha
27	(?)	va
28	Flera	haha ha
29	Eskil	ja Lena ta nu inte (0.1)
30	Bo	ta ta re inte personligt
31	?	hihihi (0.6)
32	Gerd	de e ju [ty-]
33	Eskil	[men] du drog nitlotten
34	?	hihihi
35	?	nie
36	Gerd	kan [ni två bjuda] till tillsammans
37	Bo	[men jag tror]
38	Bo	Katarina vet jag att det var [men jag] tror att
39	Arne	[ahhh]
40	Bo	det var Peter också jag tyckte jag såg Peter
41		också
42	Gerd	[jag har sett] det
43	Eskil	[skit samma]
44	Bo	nä nä men jag tycker man ska inte prata om
45		allmänt man ska prata om personer (0.2)
46	Eskil	mmm men vi [tar upp det] i alla
47	?	[heheheheh]
48	Eskil	[arbetslag
49	Arne	[det är kla:ssen som inte har lämnat in en
50		utvärdering det tar jag på mig (0.4) ( ) så
51		behöver inte hela arbetslaget [( )
52	Gerd	[men vi behöver
53		inte utse] nån
54	?	he[hehe]
55	Gerd	[nån] sy:ndabock uta[n det] kanske
56	Bo	[jo:::]
57	Gerd	är bra att påpeka för att man skall bli bättre
58		på de nästa gång
59	Eskil	mmmm

Eskil inleder denna mötespunkt med att något inträffat »eh på förekommen anledning ...» och fortsätter med att »det finns ju nyanställda och folk som gör som dom vill». Den handling som båda dessa grupper utfört förklarar Eskil sedan med (rad 6–7) »så ska vi inte ha utvecklingssamtal i personalrummet». Vi noterar här Eskils sätt att markera att utvecklingssamtal i personalrummet är något som vi inte »ska ha». Den utförda handlingen blir i Eskils utsaga, att göra något mot bestämda regler, de som har utvecklingssamtal i personalrummet följer inte uppställda normer som gäller på skolan, man gör som man vill.

Uttalandet får en moralisk betydelse och att ha utvecklingssamtal i personalrummet uttrycks som något självklart otänkbart (jfr Stokoe 2003, Baker 2000). Att frågan tas upp visar dock att det inte är en självklarhet för alla på skolan och kanske inte heller känt av alla att det borde vara självklart. Det kan finnas en spänning kring frågan med motsatta uppfattningar, vilket den paus som Eskil gör på rad 6 nedan kan vara ett uttryck för:

5	Eskil	och eh i det här fallet kanske det är både och
6		(1.0) så ska vi <u>inte</u> ha utvecklingssamtal i
7		personalrummet

Pausen i hans uttalande kommer just före uttalandet om den handling som är anledningen till att han tar upp frågan. Även fnisset på rad 8 och Bos uttalande på rad 9 »jag blir galen alltså» kan vara uttryck för att frågan är känslig. Eskils inledning med »på förekommen anledning» är ett allmänt, något formellt uttryck som skulle kunna uttalas i många sammanhang, men som antyder att en typ av kritik är att vänta. Kritiken uttalas inte omedelbart utan kommer efter en mer svepande, allmän inledning. »På förekommen anledning» kan uppfattas som en introduktion till en kommande kritik.

Eskils uppdelning mellan »nyanställda» och »folk som gör som dom vill» skapar en skillnad i sättet att se på de två grupperna. Nyanställda kan ha utvecklingssamtal i lärarrummet men betraktas inte som »folk som gör som dom vill». De fel som nyanställda gör mot reglementet kan accepteras och förstås eftersom nyanställda inte förväntas känna till alla regler, och därmed kan nyanställda förlåtas sina misstag. Bland de som inte är nyanställda och som, i denna kategoriens egenskap, borde känna till reglerna finns det dock individer som inte följer reglerna och som sätter sig över det reglemente som finns på skolan. Denna grupp kan inte förlåtas. Eskils användande av »folk» när han kategoriserar sina medarbetare är ett sätt att undvika personifiering, ett undvikande av att peka ut individer. Att kalla sina medarbetare »folk» kan ses som ett uttryck för en kollektivisering av »dom som gör som dom vill». Det är ett uttryck för anonymisering och vaghet. Det kan också vara en något nedsättande benämning.

I samtalsutdraget kan vi se exempel på hur deltagarna i mötet skapar olika tillhörigheter där några i skolan kan tillhöra kategorin »nyanställda» och andra kan tillhöra kategorin »folk som gör som de vill». Men i och med att dessa kategoriseringar görs tillskriver mötesdeltagarna sig själva en kategori som inte direkt uttalas. Den som talar behöver inte explicit uttala sin egen position eller kategorisering av sig själv, det kan göras i förbigående. Sacks skriver att i och med att kategoriseringar görs och att det till kategorierna kopplas en handling har åtminstone en identifikation gjorts; det vill säga identifikation av talaren själv (Sacks 1996 del 1; se även Lepper 2000, Psathas 1999). Den »jag är» behöver inte uttalas utan kan finnas i utförandet av handlingen, det vill säga i uttalandet som görs. Det en person gör öppnar för möjligheten för näste talare att uttrycka vem den personen är. Det sätt som Eskil inleder denna punkt under mötet och de kategoriseringar som görs i uttalandet, öppnar för övriga deltagare att besvara Eskil med att acceptera eller protestera mot hans kategoriseringar, eller att kontra med alternativa kategorier. På det sättet kan

vi se hur deltagarkategorisering är något som sker ständigt i de handlingar som deltagarna är del av och att det inte är några fasta positioner eller engångsföreteelser.

De flesta av mötesdeltagarna positionerar sig själva som ›dom som inte gör som dom vill›, ›de som följer reglerna› och även ›de som har rätt att förmana och korrigerar andra grupper på skolan›. Identifikationen mellan mötesdeltagarna konstrueras med hjälp av att kategorisera ›de andra› på skolan. I interaktionen mellan deltagarna skapas en gemensam berättelse genom till exempel det stöd som deltagarna uttrycker för Eskils påstående att ›nyanställda› och ›folk som gör som dom vill› ›verkligt› haft utvecklingssamtal i personalrummet. Några av mötesdeltagarna uttrycker samtycke till att det finns »folk som gör som dom vill» genom sina »mm» (rad 4) och Bo uttrycker sin irritation över att några lärare haft utvecklingssamtal i personalrummet »jag blir galen alltså» (rad 9).

Ytterligare ett sätt att styrka ordförandens påstående och även markera att man ej tillhör den kategori ›som gör som dom vill› är när en av mötesdeltagarna säger (rad 22–23) »det är två personer jag har sett den här veckan». Att det finns lärare som har utvecklingssamtal i lärarrummet konstitueras gemensamt på olika sätt som en ›sanning›. Det ›har hänt den här veckan›, ›de har blivit sedda›, det är ›faktiskt sant›. Detta bekräftas också genom att ordförande och Arne (rad 24–25) namnger de två som blivit sedda.

Identifikationen av talarna själva som ›dom som inte gör som dom vill och kan korrigerar andra› gäller dock inte alla i gruppen. Det finns en i gruppen som tar på sig ansvaret att ha brutit mot regeln och därmed kan betraktas som en av de skyldiga; Arne. Med sitt agerande räddar han dock arbetslaget som helhet och tar ansvar som individ, men det kan också ses som att han potentiellt räddar den sociala ordningens legitimitet.

I det sätt som mötesdeltagarna gemensamt skapar berättelsen om ›de andra› agerar de som om de företräder något gemensamt (jfr Lepper 2000), trots att de handlingar som det ges uttryck för i samtalen visar att alla i gruppen inte följer reglerna. Arbetslagsledargruppen visar i samtalsutdraget hur de med de kategorier de använder gemensamt skapar bilden av att tillhöra dem som är trogna skolans regler och som inte gör som de vill, de underkastar sig också därmed den sociala ordningen och bryter inte mot de normativa ramarna. Mötesdeltagarna är arbetslagsledare för sina respektive arbetslag och ur deras samtal framgår att de ser sig själva som de personer som skall tillse att de regler som beslutats skall följas. Mötesdeltagarna har tillskrivit sig tillhörigheten ›de som inte gör som de vill› eller ›de som följer reglerna› och som skall tillse att ›de som gör som de vill› följer uppsatta regler. De tillskriver sig rollen som ordningens väktare som skall se till att ›andra› på skolan följer reglerna och tillskriver sig också rätten att ställa krav på sina medarbetare.

I samtalsutdraget ovan förhåller sig mötesdeltagarna till ytterligare kategorier i sitt samtal, bland annat föräldrar och elever. Det framgår att utvecklingssamtal med elever inte skall ske i personalrummet, men att det efter klockan arton kan accepteras att elever befinner sig där eftersom även föräldrar kan ha tillträde till personalrummet efter klockan arton. Det finns i samtalet vissa oklarheter, om vid vilken tidpunkt eleverna har tillträde till personalrummet.



12	Eskil	...utvecklingssamtal (0.3) vi har tidigare haft
13		tidsgränser men jag har för mig att vi faktiskt
14		har sagt att inte ens efter klockan (1.0)
15	Karin	sex var det nog (0.5)
16	Eskil	efter klockan arton är det okey (0.6)
17	Bo	mm
18	Eskil	för de e man kan ju ha föräldramöten här också
19		så
20	Bo	mm
21	Eskil	jaa (0.4) så att de (0.3)

Eskil uttrycker osäkerhet om tidpunkten och säger »inte ens efter klockan» varefter han, med pausen (1 sek) lämnar utrymme för andra talare att komma in. Karin visar också en osäkerhet vad gäller tidpunkten, men när hon i sitt uttalande (rad 15) fastställer »sex» är det den tiden som inte blir emotsagd i det fortsatta samtalet. »Klockan sex» får kvarstå som den tidpunkt då elever får vistas i lärarrummet, även om Eskils uttalande »inte ens efter klockan» indikerar att det inte skulle vara tillåtet ens efter klockan sex. Deltagarna i samtalet uttalar inte, varför elever inte skall ha tillträde till personalrummet. Det finns något förgivettagande kring detta, som åtminstone vissa av deltagarna sluter upp kring. Kanske är det så att denna fråga har diskuterats vid andra tillfällen, kanske är det en ständigt återkommande fråga som tas upp i olika sammanhang.

Utifrån denna mötessekvens framställs skälet till att elever inte har tillträde till personalrummet som om lärare vill ha en »frizon» från eleverna, ett »elevfritt» rum. Lärare vill kunna tala fritt i detta rum, man vill kunna tala om sådant som eleverna inte skall höra, till exempel samtal om eleverna. En alternativ tolkning skulle kunna vara att det av intimitetsskäl för eleverna inte är lämpligt att ha utvecklingssamtal i lärarrummet. Andra lärare kan höra samtalet och ta del av information som borde stanna mellan elever och lärare. Den senare tolkningen är dock mindre trolig då utvecklingssamtalet mellan elever och lärare jämföras med föräldramöten. Det är tillåtet för föräldrar att komma in i personalrummet efter klockan arton, vilket gör att även elever kan tillåtas tillträde till personalrummet efter denna tidpunkt.

Det är, i vår tolkning, inte integritetskränkning mot elever som gör att mötesdeltagarna anser att regeln om ett elevfritt personalrum skall hållas, utan snarare just att personalrummet skall vara elevfritt för lärarnas skull. Mötesdeltagarna blir i samtalet en grupp i skolan som inte vill ha elever och föräldrar i personalrummet under dagtid. Det finns i mötesdeltagarnas konstruktion av skolan, kategorier som har tillgång till olika delar av skolans lokaler och de olika kategorierna ges olika position i det hierarkiska systemet i skolan (Sacks 1996). Lärare, elever och föräldrar tillskrivs i samtalet mellan mötesdeltagarna inte samma rättigheter i det regelsystem som skolan har, olika regler gäller vid olika tidpunkter och för olika kategorier. Kategorisering sker här även av skolans lokaler, i detta fall lärarrummet, där lärarrummet har olika funktion vid olika tidpunkter, olika grupper har tillträde till detta rum vid olika tidpunkter.

Som vi tagit upp tidigare finns det en i gruppen som tar på sig rollen av att vara den som inte är trogen skolans regler, nämligen Arne. Han uttalar sig

dock inte mot principen att lärarrummet skall vara elevfritt vid vissa tidpunkter. Anledningen till att Arne inte diskuterar denna princip kan vara det sätt som Eskil inleder denna mötespunkt: »så ska vi inte ha utvecklingssamtal i lärarrummet». Eskils uttryckssätt gör utvecklingssamtal till något som är att bryta mot uppställda regler. Användandet av vi är också ett sätt att markera det gemensamma i denna regel, vi får här stå för »vi i denna skola», vilket Arne i sin uteblivna motargumentation, också ställer sig bakom. Eskil, som ordförande vid mötet och representant för rektor, visar i sitt tal hur han vill att de andra i mötet skall se på organisationen och den struktur som gäller. Gronn (1983 s 12) beskriver det på följande sätt: »He [the administrator] has defined the situation and they are expected to fall into line with that view».

När Arne tar på sig rollen som den som agerat felaktigt, blir dock reaktionen att »vi behöver inte utse nån syndabock» (rad 52–55), vilket i sig är ytterligare en kategorisering. Svaret på detta blir från Bo: »jo:::». Denna sekvens är ett exempel på diskussioner som vi sett vid ett flertal tillfällen i dessa mötesamtal, som handlar om relevansen av att generalisera eller individualisera. Deltagarna tar upp frågan om det är av betydelse, att i samtalen, individualisera och nämna personer vid namn och därmed utse syndabockar eller om det är bättre att anonymisera och tala om grupper i skolan. Att nämna namn kan vara ett sätt att försvaga principen, namn är inte det viktiga utan själva principen blir det viktigaste.

24	Eskil	Katarina Karlsson och (0.5)
25	Arne	Peter (0.4) var det väl
26	Gerd	Ha arbetslag sex (0.8) mm haha ha ha
27	Erik	va
28	Flera	haha ha
29	Eskil	ja Lena ta nu inte (0.1)
30	Bo	ta ta re inte personligt
31	?	hihihi (0.6)
32	Gerd	de e ju [ty-]
33	Eskil	[men] du drog nitlotten
34	?	hihihi

På rad 26 utses arbetslag sex som ansvarigt för att »göra som de vill», Katarina Karlsson och Peter tillhör arbetslag sex, enligt utsagan ovan. Problemet med de personer som gör som de vill, formuleras till ett kollektivt problem samtidigt som Lena strax efteråt utses som ansvarig för arbetslag sex. Hon adresseras direkt som en som är ansvarig, men hon uppmanas att inte ta det personligt (rad 30). Att vara ansvarig för de lärare som inte följer skolans regler blir i utsagan något av att vara den som inte tillsett eller inte tydligt talat om vilka regler som gäller. Problemet blir ett individuellt problem där Lena utses som skyldig samtidigt som hon uppmanas att inte ta det personligt. När vi sedan fortsätter i samtalet:

52	Gerd	[men vi behöver
53		inte utse] nån
54	?	he[hehe]
55	Gerd	[nån] <u>sy:ndabock</u> uta[n det] kanske
56	Bo	[jooooo]
57	Gerd	är bra att påpeka för att man skall bli bättre



17	Gerd	°flum°
18	Bo	flum ja (1.0) lekar o (0.7) så där
19	?	(fniss)
20		[>o de va inte bra< ]
21	Gerd	[hur har ni lagt upp (otydligt)]
22	Bo	vi vill- vi vill starta upp med riktig
23		undervisning
24	Eskil	ahh
25	Bo	mycket tidigare
26	?	((knackar med penna i bordet))
27	Eskil	<!ja:g tycker [precis ] tvärtom!>
28	?	[hehehehe]
29	Eskil	<jävla matte-no-nördar>, så här ligger det
30		till att om man ska få nånting bra gjort här i
31		livet så ska man ha ett bra <u>socia:lt</u> klimat
32		och det få- får man genom att man gör (0.7)
33		inte så där direkt skolmässiga saker utan
34		andra saker som .hhh flu::m
35	Flera	((skratt))
36	Eskil	att sätta upp mål det kändes inte ens som
37		<u>flu::m</u>
38	Bo	[<ne nej, nej det är] inte sant>
39	Eskil	[för mig ] utan [precis ]
40	Bo	me [men helei]verna
41		upple- upplevde det som flum däremot (0.4)
42		inte jag
43	Eskil	det beror på hur det presenteras av lärarna
44		tror jag .hh (0.2) ja- [ja- jag ] hävdar att
45	Bo	[mmmhmmim ]
46	Eskil	(0.5) att eeh .h (0.3) ibland söka sig utanför
47		klassrummets väggar (.03) är jättelämpligt att
48		göra (0.1) o det är väldigt lätt att göra de
49		första och sista dagarna på (0.1) läsåret, det
50		är svårt att göra annars (0.7)
51	Bo	hhhhh
52	Eskil	Teambuilding (0.4) <u>bild:ning</u> (0.1) eller om
53		man vill prata engelska eller svenska .h (0.4)
54		eeh såna saker e jättebra (0.4) suveränt
55	Bo	jaja det är nånting vi (har uppfunnit)
56		(1.1)
57	Flera	((pratar samtidigt))
58	Eskil	ja men det har (hihi) det har hni::i
59	Gerd	men asså det du [menar med ] att komma igång
60	?	[uppstarten]
61	Gerd	med undervisningen det är att (0.4) eeh
62		<u>sche:mat</u> sk[a börja]
63	Bo	[ <u>sche:mat</u> ] ja
64	Gerd	löpa men (0.4) asså det är ju inget som
65		hindrar att ni under (0.1) dom här tre (0.3)
66		<u>flu:m</u> dagarna
67	Bo	[me]
68	Gerd	[läg]ger in helt andra sa[ker som är myc]ke
69	Bo	[me- de vi pra-]
70	Gerd	mer (0.4)

71	Eskil	ma:tte liksom
72	Bo	vi pratar egentligen måndag tisdag onsdag då
73		(0.1) om man nu säger att vi börjar på en
74		måndag
75	Gerd	matte[teman
76	Eskil	ja
77	Bo	torsdag börjar lektionerna
78		(0.4)
79	Eskil	mm
80		(1.2)
81	Bo	är det sagt så eller är [det tänkt så]
82	Eskil	[de det är så här]
83	Bo	är det okhey?
84	Gerd	Det ska finnas en möjlighet att ha såna här
85		(0.1) utvecklingssamtal eller va heter det
86		invecklingssamtal (ohörbart)
87	Eskil	Ja men det kommer sen det är nästa punkt

›Flum› framställs redan i inledningen som ett laddat uttryck och i den fortsatta interaktionen byggs en motsättning upp mellan de som representerar ›flum› och de som står för ›riktig undervisning›. Den paus på 0,7 sek som Bo gör inför uttrycket »flum» (rad 3) skulle kunna vara uttryck för att ämnet är laddat. Mitt i Bos inledning om ›flum› (rad 3) svarar Eskil med »tss flum» (rad 6). Eskil kallar därefter Bo och troligtvis även en grupp runt Bo, för »jävla matte-no-nördar». Eskils svar till Bo blir ett ifrågasättande av den kategoriindelning som Bo gör med uttrycket ›flum›. Förtjänar det Bo syftar på verkligen att kallas ›flum›? Bo försöker också själv mildra uttrycket ›flum› genom »mål o sånt där», vilket dock inte godtas av Eskil (rad 36–37) »att sätta upp mål kändes inte ens som flum».

Vi kan också se hur Eskil använder och vänder Bos eget argument »höll på med mål o sånt där» mot Bo, genom att säga att »mål kändes inte ens som flum». Bos uttalande om arbetet med mål som ›flum› blir ett sätt för Eskil att placera Bo i en grupp av lärare som inte ställer upp på den ›moderna skolan› där lärarna arbetar med målformulering tillsammans med andra lärare och elever. Eskils argumentation mot ›matte-no-nördarna› byggs upp med att ›flummet› består av ›teambuilding› eller ›teambildning›. Att arbeta i team och att klargöra skolans mål kan tolkas vara i enlighet med den målstyrda skolan (Lpo 94) vilket i detta samtal gör att argument emot teamarbete blir att placeras i en grupp av lärare som framställs som bakåtsträvare. Bo som är representant för sitt arbetslag har här svårt att driva argumentationen om ›riktig undervisning och läxor› emot teambuilding. Bos svar till Eskils argumentation om team-building eller teambildning blir: »ja ja det är nånting vi är öppna för».

›Flum› får stå i motsats till ›läxor› när Gerd hjälper Bo att hitta rätt ord i sitt försök att förklara vad eleverna vill börja arbeta med efter sommaren. Bo blir emotsagd och använder kategorin elever, han bygger så potentiellt upp en trovärdighet i sitt inlägg. Lärare-elev-relationen, där lärare förväntas ge elever ›god undervisning› och stå för ›god pedagogik› kan vara ett sätt att ge stöd för Bos argumentation om att lärare undervisar elever och också försöker ge eleverna det de behöver och vill ha. Det är i hans version eleverna som upp-

levde läsårsstarten<sup>9</sup> som ›flum› och som vill ha ›läxor› och ›riktig undervisning› och inte ›hålla på med mål o sånt där› eller ›lekar och så där› och det han gör i uttalandet är att framställa sig som en lärare som ställer upp på eleverna. Vi noterar också att Bo uttrycker sig som om han talar för flera personer i användandet av ›vi›, han talar inte enbart för egen del. I denna fråga blir det, i Bos version, fler än han själv som står bakom de synpunkter han framför, det är inte Bo själv som står ensam i argumentationen om mer ›riktig undervisning›.

I det fortsatta samtalet lägger mötesdeltagarna in fler beskrivningar av vad ›flum› och ›matte-no-nördar› står för. Det blir olika försök att markera varför, det som Bo uttryckt som ›flum›, är viktigt för skolans verksamhet. I ›flum› eller ›flumdagarna› placeras ›mål, lekar o så där›, ›ett bra socialt klimat›, ›inte så där riktigt skolmässiga saker›, ›söka sig utanför skolans väggar›, ›teambuilding eller teambildning›, ›utvecklingssamtal eller invecklingssamtal›, ›arbetslagets nya mentor måste få lära känna klassen och reflektion›. ›Matte-no-nördar› tillskrivs ›läxor›, ›riktig undervisning›, ›skolmässiga saker›, ›schemat ska börja löpa› och ›mycket mer matte›. Det blir en motsättning som kan knytas till retorik om den ›nya› skolan och den ›gamla›, om man utgår ifrån att den ›nya› mer står för att utveckla individen och inte bara förmedla kunskaper.

Gerd ger förslag på att Bo och hans grupp skulle kunna arbeta med ›matte-teman› (rad 75), vilket kan uppfattas som att matte blir något mer acceptabelt att göra under introduktionsdagarna om det görs i teman. Genom matteteman harmoniserar Gerd den polariserade kategoriseringen. Matteteman blir till ett sätt att ge båda positionerna rätt och både ›flummare› och ›nördar› kan placeras inom det skolpolitiskt korrekta. Gerd fortsätter därefter med att förklara ›flummet› på introduktionsdagarna med att »det ska finnas en möjlighet att ha såna här utvecklingssamtal eller va heter det invecklingssamtal». Invecklingssamtal ger en association till något som är ›invecklat›, komplicerat eller krångligt och får de samtal som Eskil kallar utvecklingssamtal att framstå som om de inte är helt accepterade. Att kalla utvecklingssamtal för ›invecklingssamtal› kan uppfattas som en respons till Bo om ett stöd för hans påpekande om ›flum› och det som därmed inte är ›riktig undervisning›. Det kan också ses som ett sätt att mjuka upp Eskils kritik mot Bo om ›matte-no-nördar› som kan ha uppfattats som alltför hård. Gerds ›invecklingssamtal› kan vara ett skämtsamt sätt att jämkla mellan de två grupperingar som utkristalliserats i samtalet.

Begreppet ›flum› har förekommit vid ett tidigare tillfälle (visas ej här) under samma möte som sekvensen ovan är ett utdrag ur. ›Flum› fick där representera ›ej mätbart med exakt vetenskap›. I samtalet som presenteras ovan får ›flum› i Bos retorik stå som representant för det som inte är ›riktig› undervisning och blir till en motsättning mot en kunskapssyn i skolan där introduktionsdagar består av ›utvecklingssamtal/invecklingssamtal› och annat som inte är att betrakta som rent ›skolmässiga saker›. Men det framkommer också ett indirekt stöd för Bos synpunkter om ›flum› i till exempel just uttrycket ›invecklingssamtal›. Det skulle kunna vara ett uttryck för en kritik i debatten om skolans ›nya› roll.

I detta samtalsutdrag framställs inte en grupp lärare eller arbetslagsledare, där de gemensamt försvarar en princip eller positionerar sig bakom en gemensam ståndpunkt. I samtalet framträder (åtminstone) två olika kategorier som argumenterar för två olika sätt att arbeta under introduktionsdagarna och de olika kategorierna tillskrivs olika karaktäristik och handlingar. Eleverna används som argument för att stärka den egna retoriken. Det är för elevernas bästa som ›flum› alternativt ›riktig undervisning› används.

Elever och lärare är två kategorier som står i ett särskilt ansvarsförhållande till varandra, de är i Sacks terminologi Standardized Relational Pairs, SRP (Sacks 1996), vilket innebär medlemspar med särskilda rättigheter och skyldigheter gentemot varandra. Lärare förväntas till exempel hjälpa elever till goda kunskaper och vara elevers stöd. Elever förväntas i sin tur bland annat studera och utföra uppgifter som lärare ger dem. I samtalsutdraget ovan kan vi emellertid se att det inte finns endast ett möjligt sätt för arbetslagsledarna att uttrycka ›den gode läraren›. I förhandlingen om vad som är ›god pedagogik› eller inte används olika argument vid olika tillfällen.

## LÄRAREN SOM FÖRETRÄDER ELEVERNA

I nedanstående samtalsutdrag vill vi visa hur Sofie, som ansvarar för att skriva in elevernas betyg, framställs som ett hinder mot lärarnas möjlighet att sätta rätt betyg på eleverna. I arbetet som ›den gode läraren› ingår att arbeta för elevernas bästa och administrativ smidighet ställs i motsatsställning mot elevernas rätt att få korrekt betyg.

### Samtalsutsnitt 3

1	Erik	.hh eh (0.4) och då det var faktiskt ändå: en
2		punkt jag glömde så då kan jag ta det på en
3		gång (0.6)
4	Eskil	Mm
5	Erik	Sofie lät [meddela]= (1.1)
6	?	[[((host))]]
7	Erik	=att man också skulle ha i medvetande att det
8		faktiskt är lov den tjugonionde till
9		trettionde (0.2) eh i femte eller till- till
10		och med tre- den trettioförsta i femte
11		(3.6)
12	Gerd	Hon brukar alltid vara [så]
13	Erik	[Hon] är lite ss (0.3)
14		så klart stressad för hon ska ju skriva in
15		allt det här och eftersom det ändras (0.4) när
16		ni säger att (0.1) det kan ju ändras hela
17		tiden så är det ju (0.7) <u>inte riktigt så</u> .
18		(0.1) Hon vill ju inte ha ändringar sista
19		veckan.
20		(0.8)
21	Bo	Jag tycker hon [e så ja
22	Eskil	[eh objection .hhh >det (0.3)
23		bestämmer inte hon< (0.6) det <u>är</u> så att
24		eleverna ha:r <u>rätt</u> (1.0) att komma in och

25		komplettera upp till d- (0.2) åtminstone dan
26		före avslutningen och då <u>e</u> det <u>så</u> att då får
27		vi ändra, (0.1) då måste vi ändra. (0.8) Det
28		viktigaste här e att eleverna (0.3) får det
29		betyg de är värda, att man undviker icke-
30		godkänd i så stor utsträckning som möjligt
31		°och så vidare° (1.5) så att de- det tar
32		(flack) (0.4) faktiskt!
33	Gerd	det är till och med [så
34	Bo	[eeh
35	Eskil	Rektors ord (0.5) kan jag säga
36	Bo	°mm°

Erik framför ett meddelande från Sofie som är ansvarig för att skriva in betygen. Sofie är i Eriks beskrivning ›stressad› för att lärarna ›säger att det kan ju ändras hela tiden› och Erik säger att det är »ju (0.7) inte riktigt så», som också ges uttrycklig betoning. »Sofie vill ju inte ha ändringar sista veckan». Erik meddelar att före ett visst datum skall lärarna ha lämnat in elevernas betyg. Ärendet framställs som en arbetsmiljöfråga eftersom Sofie blir »så klart stressad för hon ska ju skriva in allt det här». Eskil vänder sig mot Sofies uttalade vilja och lägger en betoning på »det bestämmer inte hon», »det är så att eleverna har rätt att komma in och komplettera upp till åtminstone dagen före avslutningen».

Frågan blir här till en motsättning mellan å ena sidan Sofies krav på en mindre stressig arbetsmiljö och å den andra sidan administrativ smidighet för att uppfylla kravet på elevernas rätt att få de betyg de är värda. Här används återigen eleverna för att framställa ›den gode läraren› som ställer upp för sina elever. Den ›gode› läraren låter sig inte stoppas av den person som skriver in betygen. Eskil använder argument som att elever måste få de betyg de är värda och att så få elever som möjligt skall få icke-godkänt. Sofie får här framstå som en person som motarbetar lärarnas arbete med att ge eleverna möjligheter att få så höga betyg som möjligt. Lärare framställs som ›de goda lärarna›, de som försvarar elevernas rättighet att få de betyg de är värda. Detta ställs mot en stressad Sofie som inte vill ha lärarnas betygsändringar i sista stund.

För att förstärka sina argument använder Eskil ytterligare en kategori i skolan, rektor, som här används som den som bestämmer och har sista ordet. I Eskils argumentation används kategorin rektor som ett sätt att argumentera för sin sak och ›rektorns ord kan jag säga› skapar inte förutsättningar för fortsatta diskussioner om vad som gäller. Eskil försvarar lärarnas rätt att ändra betyg med argument om elevernas rättigheter och använder den organisatoriska hierarkin som stöd för sin sak. Eriks meddelande från Sofie framförs som om det fanns ett fastslaget datum då betyg skall vara klara, vilket inte accepteras av Eskil. Samtalet visar att de regler, formella eller icke formella, även de som tidigare formulerats inom skolan, ständigt förhandlas och omförhandlas och att det är i interaktionen som regelverket för vad som skall gälla konstrueras, interaktionen är den process där regelverket fabriceras.



## DISKUSSION

I våra samtalsutdrag ovan från arbetslagsledarnas mötessamtal används och konstrueras flera kategorier där deltagarna i mötet tillskriver kategorierna olika egenskaper och karaktäristik vid olika tillfällen. Inte oväntat har vi, i likhet med Lepper (2000), funnit par av kategorier (standardized relational pairs) som exempelvis: skolledning/lärare, lärare/övrig personal, lärare/elever. I det material vi studerat i sin helhet har vi också funnit att ledningsgruppen relaterar sig till elevernas föräldrar, till politiker och tjänstemän som har ansvar för skolfrågor, till journalister som skriver om skolan i lokalpress. Om vi bara ser till gruppen lärare, görs olika kategoriseringar vid olika tillfällen där inplacering i kategorierna tycks mer eller mindre tillfällig och de aktiviteter som förknippas med kategorierna skiftar. De aktiviteter som kopplas till kategorier inom skolans organisation, skulle vi dock, i likhet med Lepper (2000), kunna placera under rubrikerna omsorg/omtanke eller kontroll.

Exempelvis kan lärare framställas på olika sätt i olika sammanhang: ibland framställs de som att de framför allt ställer upp på och arbetar för elevernas önskemål. Ett exempel är att de argumenterar för att elevernas betyg måste kunna ändras, elevernas bästa används som argument och mot dessa »goda lärare» ställs den person som skriver betygen. I denna framställning blir elevernas argument viktigare i skolan än t ex Sofie, den person som skriver in betyg. I ett annat sammanhang placeras lärarna i en motsatsställning till eleverna, där eleverna inte ges tillträde till personalrummet under dagtid. Här tillskriver sig arbetslagsledarna rätten att vara moraliska ledare som kan korrigerar andra lärare, de skall tillse att skolans regler följs. Det viktiga blir att lärare agerar i linje med skolans regler och att lärare därmed skall få ha sitt personalrum elevfritt. Här blir elevernas rättigheter inte det viktigaste.

Kategoriseringar görs dock inte bara av individer och grupper, utan även lokal- och tidskategorier används för att fastställa tillåtna/legitima och icke tillåtna/illegitima handlingar. Lärarrummet är till exempel en del av skolan som tillskrivs olika karaktäristik vid olika tidpunkter på dygnet, där till exempel föräldrar och elever har tillträde till rummet efter vissa angivna klockslag.

Till de olika kategorierna som används eller skapas knyts olika aktiviteter och egenskaper vid olika tillfällen. Lärare framställs som sådana som följer skolans regler och »inte gör som de vill», eller som »nyanställda som inte vet reglerna och bryter mot reglerna», eller som kategorin »folk som gör som de vill». Arbetslagsledarna kan tillskriva sig rollen som »ledare» som skall tillse att lärare inte agerar mot skolans regler, de kan vara de som inte vill ha elever i lärarrummet vid vissa tidpunkter, men de kan också vara de »goda» lärarna, som står på elevernas sida och motsätter sig krav från en stressad Sofie, krav att betyg måste skrivas in före ett visst datum.

Att ställa upp på eleverna kan dock i arbetslagsledarnas samtal innebära olika saker och placerar dem i olika kategorier, till exempel de som vill ge eleverna mer »skolmässiga saker» och »riktig undervisning» som exempelvis »matte-no» eller de som talar för teambuilding eller teambildning där kategorierna »matte-no-nördar» och »flummare» används. Kategorierna förhandlas

fram i interaktionen och används för att uppnå olika saker. Innebörden, karaktäristiken och kategoriernas tillskrivna handlingar skiftar i olika sammanhang, kategorierna har inte ett bestämt innehåll, essensen finns inte fastställd. Exempelvis kan vi inte säga vem som ›egentligen› står på elevernas sida, utan aktörerna processar och förhandlar om frågan, språkets kategorier finns då som retoriska resurser för interaktionen.

Mehan mfl (1975) beskriver en studie av samtal, mellan rektor och lärare, där han redogör för hur de talar om var elever skall inplaceras inför nästa läsår ›placement decisions› (Mehan refererar i inledningen till ett citat):

This short passage indicates the extremely complicated processes by which children get sorted in schools. The teachers and principal are engaged in telling stories about the children and other teachers, while relying on the ›rules› of good pedagogy. They are doing this within a particular scene, at a particular time, with particular interests. (Mehan & Houston 1975 s 84)

För att anknyta Mehan och Houstons studie till vår analys kan vi säga att lärarna använder ›god pedagogik› i olika sammanhang, vid olika tidpunkter och med olika intressen. Som vi visat ovan är ›god pedagogik› något som förhandlas fram i mötesdeltagarnas samtal och inte något självklart, i förväg fastställt.

Vad gör då de olika kategoriseringarna i interaktionen? I uttalandet om matte-no-nördar fungerade det som en signal om att Bo intog en position mot att arbeta i team och att diskutera mål. Kategoriseringen fungerade i sammanhanget, för flera deltagare i mötet, mot att utveckla och tillskriva Bo, och andra lärare med honom, särskild karaktäristik och handlingar som hör till kategorin ifråga. Det fungerade också som ett sätt att utveckla tillskrivningar av talarna själva och deltagarna i samtalet utvecklade tillsammans den karaktäristik som dessa kategorier gavs när de två lärarkategorierna – ›flummare› och ›matte-no-nördar› – ställdes mot varandra.

Kategoriseringen av ›nyanställda› som en särskild grupp på skolan framställs, i det sammanhang uttalandet görs, som en kategori som kan bryta mot fastställda regler men som inte är att jämföra med gruppen ›folk som gör som dom vill›. De sistnämnda bryter mot reglerna trots att de, i denna kategorisering, borde veta vad som gäller och kategorin ges här en moraliskt negativ innebörd. Det är inte lika omoraliskt att bryta mot reglerna om man är nyanställd som om man tillhör gruppen ›folk som gör som dom vill›. Innebörden i kategorierna kan vara mer generell men ges en lokal mening i de sammanhang de uttalas, i interaktionen. Vi kan i vår studie se att organisationsmedlemmarnas kategorier får olika mening i olika sammanhang, till exempel tillskrivs lärare och arbetslagsledare olika karaktäristik beroende på i vilket sammanhang de används.

Vi ser hur en organisation eller, som i denna studie, en skola framställs, konstrueras och ständigt förändras i medlemmarnas interaktion. Själva organiserandet sker i deltagarnas gemensamt producerade tal och det som kallas skola ges liv i interaktionen. Deltagarna använder sig av ›formella› kategorier som är en del av den formella organisationens hierarki, men de formella

kategorierna ges olika karaktäristik och innehåll beroende på i vilket sammanhang de uttrycks. Mötesdeltagarna skapar också i sina samtal helt nya kategorier för att förklara den lokala rationaliteten och moralen. Baker (1997) uttrycker det som att deltagarna i sitt tal söker och finner den sociala ordningen.

Vi har med våra exempel ovan visat hur kategorier används och konstrueras i interaktion mellan mötesdeltagarna, att deltagarna orienterar sina handlingar (svar eller uteblivna svar) i förhållande till de kategoriseringar som gjorts av tidigare talare. Vi har också, i våra samtalsutdrag, sett att de sekventiella strukturerna och de kategorier som används har stor betydelse för interaktionen i dessa möten, till exempel i det kategoriseringsarbete som görs för att försöka ena mötesdeltagarna kring hur man skall se på olika frågor som diskuteras. Detta gäller även det gemensamma arbetet med att komma fram till vad som ska delges andra på skolan och hur man skall agera i framtiden. Det visas också i det arbete som deltagarna gör för att skapa det ›gemensamma språket› eller ›den gemensamma kulturen› i gruppen, till exempel i samtalen om hur man skall tala om medarbetare; skall namn nämnas eller skall individer anonymiseras och benämnas i mer generella termer.

I vår studie har vi sett att agenterna i mötet, själva är effekter av de diskursiva formerna och av interaktionen i det möte de deltar i. Som Chia (2000 s 517) uttrycker det i vår inledning: »Instead the agents themselves, as legitimised objects of knowledge, must be understood as effects themselves». Vi har sett detta i exempelvis framställningen av olika slags lärare, i användandet och konstruerandet av olika kategorier; ›nyanställda›, ›dom som gör som dom vill› och så vidare. Genom det vardagliga talet i skolan, kan vi se mötesdeltagarnas sätt att skapa ordning i den ›verklighet› de befinner sig i. Det ger en bild av en ›skola i handling›, som den levs och uttrycks i det vardagliga arbetet, som framställs, konstrueras, rekonstrueras och ges liv i deltagarnas gemensamt producerade tal.

## NOTER

1. Se Gergen (1992) för en översikt.
2. Se Baker (1997) för en kort genomgång av etnometodologiska organisationsstudier i skolsammanhang.
3. Denna studie är en del av en större studie av skolledares tal inom ramen för forskningsprojektet *Skolans styrning och ledning* (Sundgren 2001). Forskningsprojektet är finansierat av Vetenskapsrådet 2001–2004. Vetenskaplig ledare för projektet är professor Gunnar Sundgren, Mälardalens Högskola.
4. Se Silvermans (2000) diskussion av Czarniawska.
5. För en diskussion om *kontext* se exempelvis Schegloff (1997) och Potter (1998).
6. För en utförligare beskrivning hänvisar vi till en introduktion som gjorts av Hester och Eglin (1997 s 2), eller Silverman (1998). MCA och CA har sin grund i etnometodologin som utvecklades av Garfinkel och Sacks. Heritage (1984 s 4) förklarar termen etnometodologi på följande sätt : »The term ›ethnomethodology› thus refers to the study of a particular subject matter: the body of common-sense knowledge and the range of procedures and considerations by means of which the ordinary members of society make sense of, find their way about in, and act on the circumstances in which they find themselves.»

7. Inspelningarna genomfördes år 2003. Samtliga namn är fingerade.
8. *Transkriptionssymboler*  
Nedanstående transkriptionssymboler är hämtade ur Potter (1996) och Hutchby och Wooffitt (2003) med vår översättning och tolkning till svenska.
- |                   |  |
|-------------------|--|
| (1.2)             | Paus som anges i sekunder och tiondels sekunder, denna paus 1,2 sekunder.                            |
| hi                | Uppåt eller nedåtgående pil markerar ökande eller fallande intonation                                |
| också             | Understrykning markerar något lägre ökad intonation i talet  |
| °kan jag få°      | Talet mellan dessa tecken är noterbart lägre än omkringliggande tal                                  |
| [hostar]          | Överlappande tal   |
| ju:               | Kolon markerar förlängning av ljudet strax före.   |
| <långsamt>        | Mindre än eller större än markerar tal som är snabbare eller långsammare än omgivande tal.           |
| >snabbt<          |  |
| arb-              | Bindestreck markerar ett snabbt avslut på talet  |
| =                 | Likhetstecken markerar tal som hänger ihop   |
| (ord)             | Gissning av ord i otydligt material  |
| ()                | Ohörbart tal eller missljud  |
| ((dörrknackning)) | Dubbel parantes markerar transkriberarens noteringar.  |
| .hhh              | Inandning  |
| hhh               | Utandning  |
|                   | Upprepade symboler, t ex ju::: eller hhhhhh, betyder förlängning; utdraget u eller längre utandning. |
9. Otydligt uttalat i inspelningarna, men förstås av oss som läsårsstarten.

## LITTERATUR

- Baker, C.D. 1997: Ticketing Rules: Categorization and moral ordering in a school staff meeting. I S. Hester & P. Eglin (red): *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*. Washington, DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis: University Press of America.
- Baker, C.D. 2000: Locating culture in action: Membership categorisation in texts and talk. I A. Lee & C. Poynton (red): *Culture and text: Discourse and methodology in social research and cultural studies*. London: Routledge.
- Boden, D. 1994: *The business of talk: Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Börjesson, M. 2004: Lådvinsalkoholism. Kategorier som meningsgivare. *Kulturella perspektiv*, 2/2004, 12–25.
- Börjesson, M. 2003: *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Chia, R. 2000: Discourse analysis as organizational analysis. *Organization*, 7(3), 513–518.
- Cicourel, A.V. & Kitsuse, J.I. 1971: The social organisation of the high school and deviant adolescent careers. I *School and Society: A sociological Reader. Prepared by the School and Society Course Team at The Open University*. London: Routledge and Kegan Paul and Open University Press.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992: *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. 2001: *Discourse and cognition*. London: SAGE.
- Gergen, K.J. 1992: Organization theory in the postmodern era. I M. Reed & M. Hughes (red): *Rethinking organization*. London: SAGE.
- Gronn, P.C. 1983: Talk as the work: The accomplishment of school administration. *Administrative Science Quarterly*, 28, 1–21.

- Gronn, P.C. 1984: ›I have a solution ...›: Administrative power in a school meeting. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 65–92.
- Heritage, J. 1984: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, UK; Blackwell Publisher.
- Hester, S. & Eglin, P. (red) 1997a: *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*. Washington DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis: University Press of America.
- Hester, S. & Eglin, P. (1997b) Membership categorization analysis: An introduction. I S. Hester & P. Eglin (red): *Culture in action. Studies in membership categorization analysis*. Washington DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis: University Press of America.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. 2003: *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Jayyusi, L. 1991: Values and moral judgement: communicative praxis as a moral order. I G. Button (red): *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiter, K.C.W. 1974: Ad hocing in the schools; a study of placement practices in the kindergartens of two schools. I A.V. Cicourel, K.H. Jennings, S.H.M. Jennings, K.D.W. Leiter, R. MacKay, H. Mehan & D.R. Roth: *Language use and school performance*. New York: Academic Press.
- Lepper, G. 2000: *Categories in text and talk*. London: SAGE.
- Lpo94, 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lynch, M. & Bogen, D. 1996: *The spectacle of history*. London: Duke University Press.
- Mehan, H. 1983: The role of language and the language of role in institutional decision making. *Language in Society*, 12, 187–211.
- Mehan, H. 1991: The school's work of sorting students. I D. Boden & D.H. Zimmerman (red): *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Mehan, H. & Houston, W. 1975: *The reality of ethnomethodology*. New York: John Wiley & Sons.
- Mäkitalo, Å. 2002: *Categorizing work. Knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Potter, J. 2002: Discourse analysis. I M. Hardy & A. Bryman (red): *Handbook of data analysis*. London: SAGE.
- Potter, J. 1998: Cognition as context. (Whose cognition?). *Research on Language and Social Interaction*, 31(1), 29–44.
- Potter, J. 1996: *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE.
- Psathas, G. 1999: Studying the organization in action: Membership categorization and interaction analysis. *Human Studies*, 22:, 139–162.
- Sacks, H. 1992: *Lectures on conversation. Volume I and II*. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E.A. 1997: Whose text? Whose context? *Discourse and Society*, 8, 165–187.
- Silverman, D. 1998: *Harvey Sacks. Social science & conversation analysis*. New York: Oxford University Press.
- Silverman, D. 2000: Routine pleasures: The aesthetics of the mundane. I S. Linstead & H. Höpfl (red): *The Aesthetics of organization*. London: SAGE.
- Stokoe, E. 2003: Mothers, single women and sluts: Gender, morality and membership categorization in neighbour disputes. *Feminism & Psychology*, 13(3), 317–344.
- Sundgren, G. 2001: *Skolans styrning och ledning som diskurs och diskursiv praktik: de ledande orden*. Mälardalens Högskola: Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap.