



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Makt, socialisation och förebilder
– pedagogers tolkning av lärarrollen

Kanar Arif & Anna Sylvén

LAU370, examensarbete

Handledare: Ninni Trossholmen, Göteborgs
Universitet, Etnologiska institutionen

Examinator: Joakim Forsemalm

Rapportnummer: VT08-1030-03

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen

Arbetets titel:	Makt, socialisation och förebilder - pedagogers tolkning av lärarrollen
Författare:	Kanar Arif & Anna Sylvén
Termin och år:	VT-08
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Ninni Trossholmen/ Etnologiska institutionen
Examinator:	Joakim Forsemalm
Rapportnummer:	VT08-1030-03
Nyckelord:	Makt, socialisation, förebilder, elev- lärarrelation, kränkande behandling

Syfte	Uppsatsens syfte är att studera hur pedagoger ser på relationen till eleverna och i vad mån deras erfarenheter av den egna skoltiden förefaller påverka deras lärarroll idag i relation till eleverna, gällande orättvis samt kränkande behandling.
Huvudfråga	Hur påverkar lärares egen skoltid deras syn på den egna lärarrollen i relation till elever samt hur funderar de kring sin maktposition?
Metod och material	Vi har använt oss av en kvalitativ ansats men även av en frågelista. Vi har genomfört djupintervjuer med pedagoger som arbetar på grundskolans senare del samt gymnasiet. Vi har även genomfört samtal med tre pedagoger som komplettering av intervjuerna. Materialet har analyserats utifrån teoretiska utgångspunkter.
Bakgrund	Under vår utbildning har lärares maktutövning belysts vid olika tillfällen. Detta inspirerade oss att undersöka hur medvetna lärare var om sin egen maktposition och hur de använder sig utav den i förhållande till elever. Vi såg det som en möjlighet att genom examensarbetet få en fördjupad förståelse kring elev- lärarrelationer.
Resultat	Vi har funnit att pedagoger tagit intryck av sina tidigare lärare. Uttryck för detta ser vi i deras reflexioner över den egna lärarrollen idag. Vi har observerat att kränkande behandling av elever utförda av lärare anses vara individuell, situationell och kontextuell.

Förord

Vi vill börja med att tacka våra familjer samt alla som hjälpt och stöttat oss under den här tiden. Vi vill framför allt tacka vår handledare Ninni Trossholmen, som varit ett enormt stort stöd för oss under studien. Dessutom vill vi rikta ett stort tack till alla elever och pedagoger som ställt upp i undersökningen och delat med sig av sina erfarenheter.

Göteborg 4/6-08

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
Bakgrund	6
Problemområde.....	6
Definition och förklaringar av centrala begrepp	7
Förklaringar	7
Kränkande behandling	7
Mobbning.....	7
Syfte och frågeställningar	8
Arbetets disposition	8
2. Teoretiska inspirationskällor	9
Symbolisk interaktionism.....	9
Maktperspektiv	10
3. Litteraturgenomgång	12
Riktlinjer i styrdokument	12
Skollagen.....	12
Läroplaner	12
BeL.....	12
Yrkesetik.....	13
Etiska normer	14
Lärares makt och auktoritet	15
Bedömningens makt.....	15
Kränkande behandling.....	15
Maktutövande	15
Kränkande behandling i skolan.....	15
Lärar- elevrelationen från ett kränkningssperspektiv	16
Lärare som mobbar elever.....	16
4. Summering av teoretiska inspirationskällor och litteraturgenomgång.....	18
5. Metod och material	20
Metod	20
Material.....	21
Etiska aspekter	22
Avgränsningar	22
Presentation av informanter	22
Källkritisk diskussion	23
6. Resultatredovisning	24
Den egna skoltiden	24
Strukturerade, engagerade och rättvisa lärare	24
Ostrukturerade och oengagerade lärare.....	25

Rättvisa i relation till eleverna.....	25
Fördelning av energi	26
Gruppstorlekens inverkan	26
Rättvis och orättvis behandling av elever	27
Kränkande behandling av elever.....	27
Informanternas definitioner av kränkande behandling.....	27
Förebyggande åtgärder mot kränkande behandling av elever.....	29
Provocerande respektive tysta elever.....	30
7. Analytisk diskussion.....	32
Hur lärares egen skoltid påverkar deras syn på den egna lärarrollen	32
Lärares tankar kring rättvis behandling av elever.....	33
Lärares reflektioner kring kränkande behandling av elever	33
Slutord.....	34
8. Källförteckning.....	36
Bilaga 1.....	38
Bilaga 2.....	39
Bilaga 3.....	41

1. Inledning

Bakgrund

Den diskussion som förs i media idag ger en bild av lärarrollen som betydligt mer mångfasetterad än den betraktades tidigare i historien. Synen på lärare som enbart undervisare har fått ge vika för en annan bild. Det sociala perspektivet, nämligen interaktion och relationen till eleverna, har fått större plats och mer betydelse i yrkesutövandet. Det förefaller finnas ett stort massmedialt intresse av att studera lärar- elevrelationer, framför allt där lärares auktoritet och integritet framstår som hotad. Man kan exempelvis läsa Metta Fjelkners artikel *Våld och trakasserier drabbar många lärare* i DN. Den behandlar problematiken med kränkande behandling av lärare och redovisar en ökning av våld och hot mot lärare i grund-, gymnasie- och vuxenskolan (2008-04-28). Samtidigt kan man följa debatten ur ett annat perspektiv, där istället riskerna med lärares maktutövande och auktoritet framhålls. I Pedagogiska magasinet, i artikeln *Lärare som mobbar*, kan man läsa följande:

Lärares mobbning av elever möjliggörs av den ojämlika eller asymmetriska relationen. Lärares makt över eleverna kan missbrukas i många former och att trakassera eller mobba eleverna tillhör de grövsta formerna av maktmissbruk (2004, nr 3:48).

Att dagens pedagoger är den part i lärar- elevrelationen, som tillskrivs reell makt är det ingen tvekan om. I artikeln *Omtankens osynliga makt* (2006, nr 4), i pedagogiska magasinet, beskrivs att makten generellt sett inte behöver vara av ondo. Tvärtom påpekas det att lärares maktutövande är ett viktigt verktyg, som hjälper eleverna att nå uppsatta mål i styrdokument och läroplaner för att anpassas till fungerande samhällsmedborgare (Läraryrket, 2002). Det är dock många som tycker sig se en förändring av maktstrukturen i skolan ur ett historiskt perspektiv. Teoretiker som bl.a. den sedan några år avlidne Michel Foucault menade att den disciplinära makten har ändrat karaktär (Foucault, 2003: 188). Hur lärares makt idag utövas på ett annorlunda sätt än tidigare under 1900-talet beskrivs närmare i pedagogiska magasinet:

Att maktutövningen har stigit ner från sin "kungliga" tron och fått ett mer inbjudande och välvilligt stämt ansikte innebär inte att den försvunnit (2006, nr 4:32).

Problemområde

Det är detta, till viss del, dolda maktutövande som har väckt vårt intresse för att studera lärar- elevrelationen. Efter ett seminarium under lärarutbildningen, där artikeln *Inside the black box* (Black & Wiliam, 1998) behandlats, som berör lärares autonomi och makt i yrkesutövandet, blev vi inspirerade att studera i vilken utsträckning lärare var medvetna om sin maktsituation i relation till elever. Vi har kommit att intressera oss för lärares reflektioner kring lärar- elevrelationer under deras egen skoltid kontra deras relation med elever idag. Då kränkningar och trakasserier i skolan, som ovan nämnt, är ett aktuellt och omdebatterat ämne, koncentrerar vi oss på att studera denna del av relationen. Vi vill också studera hur pedagoger funderar kring sin egen skolgång och de lärare som de haft.

Definition och förklaringar av centrala begrepp

Förklaringar

Pedagog/lärare - vi har i uppsatsen gett dessa begrepp exakt samma innebörd; en person som undervisar elever i verksamhet som ligger under skollagen. Anledning till variation av begreppen är för att som läsare få en mer nyanserad läsning.

Samtalsgruppen – denna grupp består av tre kvinnor, som vi haft enskilda samtal med kring frågeställningarna. Dessa samtal har sammanställts och används i resultatredovisningen tillsammans med övriga informanternas svar.

Kränkande behandling

Ett av nyckelbegreppen i detta arbete är *kränkande behandling*. Väljer man att studera ordet *kränka* i Svenska akademins ordlista, finner man att det är synonymt med *att förolämpa; våldföra sig på; bryta mot mm* (SAOL, 2000). Vår tolkning av begreppet *kränkande behandling* är i likhet med svenska akademins ordlista något som både kan utföras verbalt och fysiskt.

Den definition av kränkande behandling som används i barn- och elevskyddslagen (2006: 67), BeL, om förbud mot *diskriminering* och *annan kränkande behandling* av barn och elever är också den definition som vi valt att ha i studien (Svensk författningssamling, 2006).

Skolverkets *Delredovisning av regeringsuppdrag* tar bl.a. upp lagen BeL och definitionerna av lagens nyckelbegrepp tydliggörs. All *kränkande behandling* går emot människors rätt att bli lika och väl behandlade. Kränkande behandling har två underkategorier, dels diskriminering, dels annan kränkande behandling. Diskriminering innefattar *indirekt* samt *direkt diskriminering* och *trakasserier*, och förklaras som ett sätt missgynna en eller en grupp av individer avsiktlig eller oavsiktligt eller att uppträda på sätt som kränker värdighet hos barn och elever. Diskriminering är ett fenomen som direkt är kopplad till diskrimineringsgrunderna d.v.s. till kön, etnicitet, sexuell läggning, religion eller annan trosuppfattning samt funktionshinder. Annan kränkande behandling definieras enligt lagen som ett sätt att kränka elever, då diskrimineringsgrunder saknas.

Mobbning

Begreppet *Mobbning* beskrivs i lagen BeL som en form av *annan kränkande behandling*. Enligt lagens definition är *kränkande behandling* en företeelse som kan ske vid enstaka tillfällen eller i upprepade former. Det innebär att den *mobbade* individen blir i kränkt, utan att några diskrimineringsgrunder föregås (Skolverket, 2007: 4-6). Vår definition mer ingående kommer från boken *Mobbning* av Gunnar Höistad, där mobbning definieras som då en person eller grupp systematiskt blir utsatta av en annan person eller grupp (1994: 41). Höistad beskriver tre olika huvudkategorier på hur mobbning uttrycker sig. Dessa tre huvudgrupper är psykisk-, fysisk- och verbal mobbning. Psykisk mobbning tar sig formen av uteslutning, blickar samt gester och är den form som är svårast att upptäcka. Den fysiska mobbningen tar sig formen av slag eller sparkar och är relativt lätt att upptäcka då det ofta finns fysiska spår. Den tredje och sista formen är den verbala mobbningen som tar sig formen av uttalade elakheter mot den drabbade (Höistad, 1994: 41-48).

Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka hur pedagoger ser på relationen till eleverna, ur ett rättvisesamt kränkingsperspektiv, och i vad mån erfarenheter av den egna skoltiden förefaller påverka deras lärarroll idag i relation till eleverna.

Frågeställningar som använts för att besvara syftet lyder:

- Hur påverkar lärares egen skoltid deras syn på den egna lärarrollen idag?
- Vilka tankar har lärare om rättvis behandling av elever?
- Vad har lärare för reflektioner kring kränkande behandling av elever generellt samt i sin yrkesutövning?

Arbetets disposition

I nästföljande avsnitt kommer två teoretiska inspirationskällor till studien att presenteras. Den första är den *Symboliska interaktionismen* som studerar ett samspelsperspektiv. Den andra teorin, som beskriver maktförhållanden mellan individer, är *Maktperspektivet*.

Därefter följer en litteraturgenomgång, som inledningsvis kommer att behandla riktlinjer i styrdokumentet som berör skolans samt personalens ansvar för likabehandling av elever. Detta leder oss in på yrkesetikens funktion i skolan. Här kommer vi att se närmare på vilka argument för yrkesetiken som litteraturen presenterar samt se på några grundläggande etiska principer. Den sista delen under detta avsnitt kommer att handla om maktutövande samt kränkande behandling i skolan. Här följer också en presentation av litteratur och forskning om lärare som kränker samt lärare som mobbar elever.

En summering av de teoretiska inspirationskällorna samt av litteraturgenomgången, kommer i avsnittet därefter. Dessutom kommer vi här att ta upp deras anknytning till studiens syfte.

I metod och material kommer vårt val av metod och material, för den empiriska undersökningen, att redogöras. Därefter följer presentation etiska överväganden och avgränsningar som gjorts. En kort presentation av studiens informanter kommer att finnas med i detta avsnitt. Slutligen kommer en källkritisk diskussion, där vi reflekterat kritiskt kring val av litteratur samt metod.

Under resultatredovisning kommer en sammanställning, som erhållits av intervjuer med våra informanter, att presenteras. Här kommer även viss litteratur, som i tidigare avsnitt presenterats, att användas som underlag för analys.

Under det sista avsnittet, kallad analytisk diskussion, kommer resultat och slutsatser av den empiriska undersökningen att presenteras. Här kommer vi åter att knyta till studiens syfte och frågeställningar samt till de teorier och litteratur som redovisats i tidigare avsnitt.

2. Teoretiska inspirationskällor

Avsikten med uppsatsens har varit att studera hur lärare i sin lärarroll påverkats av sin egen skolmiljö under uppväxten, mellan den sociala interaktionen med lärare under egen skolgång och förandet av den egna lärarrollen, vilket kan ses ur ett samspelsperspektiv. Detta har lett oss fram till *Symbolisk interaktionism*.

Då lärarens maktposition är en central del av lärar- elevrelationen och det därför finns risk för att medvetet eller omedvetet missbruka denna makt, anser vi att *Maktperspektivet* också är en relevant inspirationskälla till uppsatsens syfte.

Symbolisk interaktionism

Grundtanken bakom den symboliska interaktionismen, är att individens sociala beteende inte är medfött, utan en produkt av det sociala samspelet med andra individer. I boken *Att förstå vardagen* beskriver Trost & Levin det talade språket som ett verktyg för att förstå omvärlden (1996: 51). Det som från början varit meningslösa ljud får en enhetlig betydelse och formar ett språk för en grupp individer. Det verbala språket liksom kroppsspråket består av en mångfald av gemensamma symboler (Trost & Levin, 1996: 15-16). Den symboliska interaktionen består utav fem hörnstenar vilka är: *Social interaktion, symboler, aktivitet, betoning av nuet och definitionen av situationen*. Av dessa fem har definitionen av situationen störst betydelse för hur vi formas som människor. Om man som människa definierar en situation som verklig så är den verklig i sina konsekvenser, då den styr hennes beteende. Definitionen av situationen anses vara en process som ständigt är i förändring (1996: 11-12).

Under en människas barndom finns det ofta med en betydelsefull person för barnet som detta lär sig av. Denna person kallas i detta sammanhang för *signifikanta andra*. Det kan vara vem som helst i barnets närvaro, som en mamma eller pappa men även en lärare eller kamrat som barnet lyssnar till och tar efter, i avseende på beteende och handlingsmönster. Denna person får uppenbarligen en mycket betydande roll för hur barnet senare kommer att uppfatta sin omgivning och agera i framtida situationer (Trost & Levin, 1996: 51-52).

Den sociala interaktionen är, som ovan nämnt, en grundläggande del i den symboliska interaktionen. Teoretikern Charles Horton Cooley, född under 1800-talet, använder termen *sympatisk introspektion* som en viktig del av interaktionen. Ordet sympati har givits en annan innebörd av Cooley och betyder snarare empati, d.v.s. att man kan sätta sig in i hur en annan person kan känna och tänka, utan att nödvändigtvis sympatisera med vederbörande.

Utbildning är kommunikation, är social interaktion, som utvecklar jaget. Men här avses inte vilken utbildning som helst. Lärarna och eleverna måste kunna empatisera med varandra för att social interaktion skall föreligga (Trost & Levin, 1996: 88).

Som synes ser Cooley empatin som en obligatorisk del av lärar- elevrelationen.

Inom symbolisk interaktionism anser man inte att upplevda händelser försvinner eller förträngs ur minnet utan att det konstant finns med och påverkar individens handlingar och beteende. Om man medvetet eller omedvetet repeterar ett visst beteende tillräckligt länge, kommer det beteendet till slut övergå till en vana (Trost & Levin, 1996: 25). På detta vis är människans handlingar en produkt som speglar hennes historia från barndomen fram tills

nuet. Det innefattar det människan har varit med om, både på det individuella samt det sociala planet. Allt som erfärs som barn och under uppväxten används i nuet (1996: 21-22). Individens tolkning av andras handlingar styr det egna agerandet, dock behöver inte dessa stämma överens med andras intentioner.

Teoretikern Herbert Blumer menar att man inte ska ta den sociala interaktionen för givet.

...genom social interaktion kan man förstå samvaro och processer. Dessutom bidrar den sociala interaktionen till att skapa människan till vad hon blir genom en ständigt fortgående förändringsprocess (Trost & Levin, 1996: 83).

Blumer poängterar att social interaktion innefattar mer än det talade och skrivna språket. I den sociala interaktion finns andra saker som är närvarande men som man inte alltid reflekterar över såsom uppträdande, utseende, kläder och dofter (Trost & Levin, 1996: 83-84).

Maktperspektiv

Enligt sociologen Per Månson, författare till *Moderna samhällsteorier*, är den makt som Michel Foucaults beskriver relationell och fungerar som ett grundläggande element i alla sociala relationer, inte enbart som något som vissa personer har tillgång till. Foucault ser inte makten som något negativt utan som en neutral kapacitet som syftar till att påverka och förändra. Vidare ser Foucault maktrelationen som ett komplext fenomen som kan se ut på många sätt, varav han undviker att tala om det som enbart relation som beror av klass och politik. Det är även på individnivå som makten är intressant, i de nätverk av relationer som finns. Foucault undviker att ta till stora teorier utan hänvisar till reella undersökningar (Månson, 2000: 357-358).

Makten beskriver Lindgren i *Klassisk och modern samhällsteori* och menar att den varken är förutsägbar eller statiskt. Det är i situationen som maktrelationen skapas.

Den relationella makten kan ses som ett strategiskt spel där utgången av detta spel är öppen, eftersom maktrelationerna är föränderliga, rörliga och reciproka (Lindgren, 1999:357).

Den disciplinära makten är något som Foucault beskriver i sin bok *Övervakning och straff*. Disciplinen anses vara ett medel för att utöva makt och individen ses som brukare men även som föremål av den (2003: 171). Foucault menar att makten traditionellt brukar synas, dock fungerar inte den disciplinära makten på det viset.

Den disciplinära makten däremot gör sig osynlig; i gengäld tvingar den dem som den underkastar sig att vara synliga. I den disciplinära samhället är det undersåtarna som ska synas (Foucault, 2003:188)

I varje disciplinärt system finns en straffmekanism; dessa har sina egna lagar, brott och straff. Avvikelser från systemets regler resulterar i ett slags straff. Syftet med de disciplinära straffen är att bevara en ordning, den är antingen skriftlig som i en lag eller oskriven som en gemensam överenskommelse. Enligt Foucault är det disciplinära systemet ett dubbelt system som inte bara innefattar bestraffning, utan också belöning. Dessa två värden kan sägas vara varandras motsatser och kan användas vid bedömning av olika prestationer (Foucault, 2003: 179-180). Just bedömning eller examination är en viktig del av den disciplinära makten.

Foucault hävdar att examinationen kan utövas på ett sätt som gör att undersåtarna underordnar sig makten, utan tvång. Vidare är övervakning och dokumentation är en viktig del av examinationen (Foucault, 2003: 188-190).

3. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer skolans styrdokument och tidigare forskning att presenteras.

Riktlinjer i styrdokument

Skolans verksamhet har styrdokument, innehållande riktlinjer, som skall tillämpas av all personal i verksamheten.

Skollagen

Skollagen (1985: 1100), som utfärdades 1985, innehåller bestämmelser som gäller för all pedagogisk verksamhet såsom förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Här kan man i 2 § läsa om att de grundläggande demokratiska värdena ska tillämpas inom verksamheten samt att man ska värna om människans egenvärde. Vidare kan man i skollagen läsa om hur förebyggande arbete krävs mot diskriminering och annan kränkande behandling. Den som arbetar inom skolan skall: *Aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden* (Läraryrket, 2002: 55).

Läroplaner

Även i läroplanerna, som varje verksamhet som ligger under skollagen har skyldighet att följa, uttrycker vikten av likabehandling av elever. I *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo94) samt i *läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpo94) kan man under rubriken *Skolans värdegrund och uppdrag* läsa följande:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla (Läraryrket, 2002: 9,37)

Som framgår av citatet har verksamheten inom skolan ett ansvar att förmedla en demokratisk och humanistisk människosyn (Läraryrket, 2002: 9,37).

BeL

BeL (2006: 67), började gälla den 1 april 2006 och har som syfte att motverka, dels olika former av *diskriminering* på grund av etnisk tillhörighet, kön, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning, dels *annan kränkande behandling*, detta för att gynna barn och elevers rättigheter i all verksamhet som ligger under skollagen (Svensk författningssamling, 2006).

Det har tidigare inte funnits någon lag, med krav för aktiva åtgärder för diskriminering och kränkande behandling, för barn och elever inom verksamhet som avses av skollagen. Tidigare diskrimineringslagar har endast reglerat vuxnas (personalens) beteende gentemot varandra på arbetsplatsen. Det har alltså inte funnits någon lag som kunnat göra huvudman skadeståndsskyldig, då verksamheten inte fullgjort sina skyldigheter, vad gäller att motverka diskriminering och kränkande behandling. De demokratiska värdena är förvisso formulerade i skollagen, men rättsäkerheten har skärpts i och med BeL (Skolverket, 2007). I 7 § i lagen BeL kan man läsa att den huvudman som bestämmer i skolverksamheten ansvarar för att arbeta förebyggande och förhindra att barn och elever blir diskriminerade eller kränkta på annat sätt.

Vidare står i 9 §, 10 § och 11 § om huvudmännens ansvar för att inget barn eller elever ska *diskrimineras*, d.v.s. missgynnas genom handling eller genom en bestämmelse utförd av rektor eller annan personal, på grund av kön, religion eller annan trosuppfattning, etnisk tillhörighet, sexuell läggning samt funktionshinder. Man kan också läsa i § 6 att det för varje enskild verksamhet ska finnas en likabehandlingsplan, som ska innehålla planerade åtgärder för att hindra och förebygga kränkningar i skolan. Det ska finnas översikt över insatser som behövs för arbetet med att främja likabehandling (Svensk författningssamling, 2006).

I och med tillträdet av BeL har skolverket, av utbildningsdepartementet, fått i uppdrag att granska diskriminering. Uppdragets första del har som syfte att kartlägga förekomsten av trakasserier mellan elever samt att granska trakasserier som riktas till barn och elever utförda av huvudman, skolledning eller annan personal. Avsikten är att kartlägga vilka effekter BeL har och hur den praktiseras i förskolan, grundskolan, gymnasiet och i den kommunala vuxenskolan (Skolverket, 2007: 20). Den andra delen av skolverkets uppdrag syftar till att följa upp BeLs tillämpning på förskolan, grundskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen. Mer specifikt är det tre paragrafer i BeL som ska studeras nämligen *likabehandlingsplanen* (6§), *skyldighet att förebygga trakasserier och annan kränkande behandling* (7§) och *slutligen skyldighet att utreda och vidta åtgärder mot trakasserier och annan kränkande behandling* (8§). Slutredovisningen till utbildningsdepartementet ska göras våren -09. Resultatet av uppdraget ska ge information om vilka stödåtgärder som behövs för att BeL ska kunna följas inom skolans verksamhet (Skolverket, 2007: 25-26).

Skolverket arbetar också med att sprida information om den nya lagen. I rapporten *Allmänna råd och kommentarer för arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling* från skolverket, tas viktiga punkter upp för hur man i verksamheten ska arbeta för att alla elever ska behandlas lika och gynnsamt. De råd som ges grundar sig på skollagen (1985: 1100) samt BeL (2006: 67). Här poängteras bl.a. vikten av elevers medverkan och insats i arbetet med likabehandlingsplanen, vars syftar är att minimera risken för kränkande behandling i skolan. (Skolverkets, 2006).

Gemensamt för ovanstående styrdokument är att samtliga värnar om den demokratiska värdegrunden. De tar också upp likabehandling av barn samt elever oberoende av kön, etnicitet, sexuell läggning, religion eller annan trosuppfattning samt funktionshinder. Värdegrunden handlar om relationer människor emellan och riktlinjer för individens handlingar. Alla styrdokument tar också upp verksamhetens ansvar för ett förebyggande arbete mot olika former av kränkningar samt dens skyldighet att aktivt motverka tendenser till kränkningar. Man kan dock se att skollagen (1985: 1100), lagen BeL (2006: 67) och läroplanerna ibland använder olika begrepp för att beskriva *kränkande behandling*. I skollagen används *mobbning*, ett begrepp som idag utmönstrats i Läroplanerna Lpo94 samt Lpf94, och som man valt att inte använda i lagen BeL (Skolverket, 2007: 4).

Yrkesetik

Eftersom den sociala relationen till elever är central del i läraryrket, är det viktigt att lärare har ett etiskt förhållningssätt i verksamheten. Det etiska tänkandet kan, för läraren, vara ett sätt att minimera riskerna att handla felaktigt i olika lägen. Gunnel Colnerud beskriver i sin studie *Etik och praktik i läraryrket* de två närliggande begreppen *etik* och *moral* som båda syftar på läran om vad som är rätt och fel. Med moral menas oreflekterade handlingsnormer, något som inte behöver vara formulerad eller uttalad, som styr individens handlingar. Begreppet etik har en mer vetenskaplig ställning och avser ett medvetet reflekterande över rätt och fel utifrån

specifika värden. Colnerud menar att moralen är något som alla bär man har med sig från kulturen, medan etiken är något som bara vissa kan lära sig att behärska (1995: 11-12).

Etiska normer

De egenskaper som bör finnas med i lärarens yrkesetik är, enligt Trygve Bergem författare till boken *Läraren i etikens motljus*, social sensitivitet. Detta begrepp definieras som förmågan att sätta sig in i andras situation, att få en annans perspektiv och att handla på ett sätt som motparten önskar. Inom skolverksamheten, menar Bergem, att den sociala sensitivitet handlar om att kunna tyda den enskilda elevens eller gruppens signaler för som pedagog göra en övergripande bedömning som gynnar hela gruppen. Den sociala sensitiviteten uppfattas som goda egenskaper hos lärare och ses som lärarskicklighet. Egenskapen anses inte vara en statisk, kan utan kan stärkas och utvecklas menar författaren (2000: 34). Bergem menar också att elever behöver en *omsorgsfull behandling*, då de är sårbara och står i beroendeställning till den vuxne. Med omsorg menar Bergem att vara stöd åt den som visar sin sårbarhet (2000: 14-15). Både social sensitivitet och omsorg handlar om att handla efter elevens bästa, dock är skillnaden mellan dessa att social sensitivitet handlar om att vara medkännande, medan omsorg går ut på att ge stöd (Bergem, 2000).

Ett annat begrepp som Bergem går in på är den *moraliska omdömesförmågan*, som är något som rör individens moraliska tänkande, men också förmågan att kunna bedöma vilka konsekvenser individens handlingar kan få i en viss situation. Denna förmåga varierar från person till person, men kan i likhet med den *sociala sensitiviteten* också utvecklas (Bergem, 2000: 34-35).

Gunnel Colnerud har i sin studie med lärare kategoriserat ett antal etiska normer som lärare uppfattar som viktiga. Den etiska principen som är grundläggande hos lärare är att skydda elever mot skada både på det är fysiska samt psykiska planet. Det framkommer också att lärare själva även vill undvika att ha för höga krav på eleven och därmed bidra till sämre självförtroende (1995: 106).

Att värna om elevers integritet är något som Colnerud (1995), Bergem (2000) och Kennert Orlenius, författare av *Värdegrunden-finns den?* (2001), ser som en viktig etisk princip. Orlenius menar att det inte alltid är lätt att skydda elevens integritet. Vidare beskriver han att det som en elev kan se som acceptabelt, upplever en annan som kränkning av den egna integriteten och brist på respekt. Att veta var elevers gränser går för deras privata sfär kan upplevas som svårt för pedagogen, men det är dens ansvar att ha kompetens att hantera dessa frågor (2001: 190-192). Även Colnerud beskriver lärares rädsla att gå över gränsen för att kränka elever eller föräldrars integritet. (1995: 75-85).

Autonomiprincipen, som enligt Orlenius, är moralfilosofins viktigaste begrepp, är en princip för individens ocränkbarhet. Men att låta autonomitetsprincipen gå före alla andra principer, menar Orlenius, är inte alltid möjligt i praktiken. Han menar att de etiska idealen står i konflikt med varandra. Om en elevs autonomi påverkar andra elever negativt måste den begränsas och underordnas solidaritets- och godhetsprincipen (2000: 189). Colnerud menar istället att elevens rätt till självbestämmande kränks varje dag, på grund av skolplikten (Colnerud, 1995: 75-85).

Rättvisprincipen är också en del av de etiska normer som angetts som en viktig del i läraryrket. Colnerud diskuterar problemen med denna princip då det innefattar två andra viktiga principer inom yrkesetiken, nämligen likhetsprincipen och behovsprincipen. Medan

likhetsprincipen grundar sig på rätten till likabehandling, handlar behovsprincipen istället om att försöka se de enskilda individernas behov. Detta innebär att det kan vara svårt om inte omöjligt att förena dessa båda principer i arbetet. En eventuell svårighet som nämns med tillämpningen av likhetsprincipen är att elevernas egna beteenden mot läraren skapar orättvisor (Colnerud, 1995: 81-82).

Lärares makt och auktoritet

Argument för att ha en yrkesetik är många, men något som flera författare hänvisar till är lärares auktoritet och makt i yrkesutövandet. Både Orlenius, författaren till *Värdegrundens finns den?*, och Colnerud (1995) pekar på ojämlika förhållandet som råder i elev-lärrarrelationen. De menar att yrkesetik är viktigt i läraryrket, då det är eleven som står i beroendeställning till den vuxne. De båda beskriver makten som en grundläggande del av lärar- elevrelationen, men att den ska användas på ett sätt som är gynnsam för eleverna. Colnerud hänvisar till Strike (1990), som betonar behovet av yrkesetik med argument att elever är maktlösa och att de därför är omedvetna om att de blir oetiskt behandlade (1995: 28). Även Bergem menar i likhet med Orlenius (2001) och Colnerud (1995) att makten i lärar- elevrelationen kan användas för att antingen förtrycka eller för att befria eleven. Vidare menar Bergem att makten ska brukas för att eleven ska utveckla förmågan att tro på sig och se sig själv som en självständig individ (2000: 24).

Bedömningens makt

Både Colnerud (1995) och Bergen (2000) tar upp bedömning som ett sätt att upprätthålla ett maktförhållande mellan elev och lärare. De anser därför att det är viktigt att lärare är medvetna om sin position. Colnerud hänvisar också till Strike (1990), som menar att även disciplin och straff ingår den lärarens rättigheter. Denna syn på makt påminner om Michel Foucaults *disciplinära makt*, där både examination och straff är viktiga ingredienser. Foucaults perspektiv på den disciplinära makten är att den är osynlig (Foucault, 2003: 188). Detta skulle ytterligare kunna vara ett argument för att lärare behöver skapa en etisk reflektion kring det egna yrkesutövandet.

Kränkande behandling

Maktutövande

Iris Marion Young beskriver i boken *Att kasta tjejkast* begreppet *förtryck* som ett uttryck som används i politiskt syfte av olika rörelser. Förtrycket praktiseras i de gruppkonstellationer som skiljer sig från andra grupper, genom deras begränsade rättigheter att handla och uttrycka sig. Tidigare under 1900-talet har förtryck associerats med tyranniskt maktutövande. Under 1960- och 1970-talet började emellertid begreppet användas politiskt av vänsterrörelser som ett uttryck för hur samhällets normerande lagar och regler drabbar somliga samhällsmedborgare (2000: 50-53). Youngs skildring av förtrycket är att det är inbyggt i samhällets politiska, kulturella och ekonomiska institutioner, där den ständigt produceras och omproduceras. På så vis menar Young att förtrycket kan utföras oavsiktligt och omedvetet av medborgarna i samhället. Det är en produkt av vanliga människors omedvetna föreställningar och stereotypa bilder. Det innebär att den som förtrycker, enligt Youngs definition, inte upplever sig vara förtryckare utan att den på ett omedvetet plan upprätthåller samhällets hierarkier och normer (2000: 54).

Kränkande behandling i skolan

Enligt lagen BeL (2006: 67) är skolan skyldig att arbeta förebyggande mot alla former av kränkande behandling i elev- elevrelationer samt i lärar- elevrelationer (Svensk

författningssamling, 2006). Då fenomenet är svåråtkomligt, är det viktigt att ta reda på hur den förekommer i skolan för att komma åt problematiken. Osbeck m.fl. skildrar i studien *Kränkningar i skolan - förekomst, former och sammanhang*, som gjorts med 3000 grundskole- samt gymnasieelever, hur man försökt kartlägga existensen av kränkande behandling i skolan och dess sätt att uttrycka sig. De har i resultatet av elevintervjuerna funnit en gemensam beskrivning av den som blir utsatt för kränkande behandling. Det framkommer den individ som är udda och som avviker från den norm och de oskrivna regler som råder i skolan, löper större risk att bli utsatt för kränkningar. Dessa normer menar man finns såväl i elevrelationer som i lärar- elevrelationer. Studien visar också att de som står utanför normen utgör ett slags hot mot det hierarkiska system som är inbyggt i normen. De som bryter mot de sociala normerna får antingen en högre social position i gruppen eller en mycket sämre position. De med sämre position riskerar, som ovan nämnt, att bli kränkta av andra elever eller lärare för att dessa ska bli uppmärksammade på normerna som råder. Resultaten av elevintervjuerna visar att man ser kränkande behandling som ett sätt att handla för att bevara de sociala normer som råder (Osbeck m.fl., 2003: 22- 23).

Lärar- elevrelationen från ett kränkningssperspektiv

Osbeck m.fl. menar att då skolkulturen speglar de normer som finns i samhället i övrigt, bidrar detta till elevers skapande av hierarkiska normsystem. Det hierarkiska relation som finns mellan elev och lärare infinner sig naturligt, dels med tanke på skolans uppgift att fostra, dels på grund av pedagogers rätt till betygsättning av elever. Bedömning och betygsättning ses som en grund till elevers upplevelse av att vara kränkta. Dessutom redovisas att elever som är svaga eller lågpresterande löper större risk att bli sämre behandlade och kränkta av lärare (2003: 43).

Samma författare beskriver också pedagogers outtalade normer som eleverna inte bör avvika ifrån och att de elever som lever upp dessa normer favoriseras av läraren. De intervjuade eleverna menar att lärarna visar en annan reaktion mot favoriteleverna, på ett sätt som gynnar favoriterna (Osbeck m.fl., 2003: 43-45).

Lärare som mobbar elever

Gunnar Höistad (2001), författare till *mobbing och människovärde*, menar att lärares sätt att behandla elever kan få omfattande konsekvenser för den drabbade. Några av de sätt en lärare, enligt vår definition, kan mobba en elev på är övergripande genom osynliggörande och förlöjligande. Osynliggörande behandling enligt Höistad är då en lärare systematiskt väljer att inte se en elev. Det kan också innebära att läraren inte tilltalar eller låter eleven tala till punkt utan förutsätter vad denna kommer att säga. Ett annat sätt är att ignorera eleven då denne söker kontakt med läraren (2001: 101-104). Att mobba en elev kan ske verbalt, genom kroppsspråk eller/och genom gester. Det vanligaste sättet att förlöjliga en elev verbalt är genom sarkasm och ironi. Om det dessutom sker inför klassen förstärker det kränkningen samt skapar en misstro till läraren (Höistad, 2001: 102).

Dan Olweus som är känd för studien *Mobbing av elever fra lærere*, har dragit slutsatsen att ca 2 % av alla elever i årskurs 6-9 i Norge utsätts för någon form av lärarmobbing. Han bygger sitt antagande på en enkätundersökning som gjorts i 102 klasser. Hans kriterier för att något ska räknas som lärarmobbing är att det ska ha skett 2-3 gånger per månad, samstämmighet bland minst tre andra i klassen om att lärarmobbing förekommer samt att eleven gett en kort beskrivning av situationerna. Vidare menar Olweus att lärare som mobbar kan delas in i tre kategorier: lärare som har problem med den egna yrkesrollen, lärare som har hamnat i ett motsättningsförhållande med en eller flera elever och som använder sin maktposition för att

trakassera samt lärare som är för hårt pressade av långvarig stress under arbetet och tar till dessa metoder då de desperat söker ett sätt att disciplinera (Olweus, 1996: 21-22). I förebyggande syfte är det nödvändigt att ha större insyn i lärarnas relation till sina elever, något som måste ske inifrån skolverksamheten, men också utifrån (Olweus, 1996:21).

4. Summering av teoretiska inspirationskällor och litteraturgenomgång

Nedan följer en summering av de teoretiska inspirationskällor och litteratur som vi använt samt deras betydelse för studiens syfte.

I de styrdokument som är utformade för skolans verksamhet redogörs skolans och personals skyldighet att följa riktlinjer i yrkesutövändet. I läroplanerna tas skolans värdegrund upp, som bl.a. redogör för människolivets okränkbarhet, rätten till integritet och allas lika värde. Likabehandling av elever är intressant för denna studie, då vår målsättning är att undersöka rättvis samt kränkande behandling av elever. I styrdokumenterna beskrivs skolverksamhetens skyldighet till aktivt ingripande då elever, i relation till sina kamrater, inte behandlas lika väl. Alla styrdokument tar också upp verksamhetens ansvar för ett förebyggande arbete mot olika former av kränkningar i skolan.

Ett perspektiv som är tankvärd för denna studie är den symboliska interaktionismen som betraktar interaktionen mellan individer. Enligt detta synsätt är individens definition av situationen sann, då den är sann i sina konsekvenser. Detta innebär att människans sociala och fysiska verklighet är subjektiv, men upplevs som objektiv i interaktionen. Det talade språket är inte det enda sättet att kommunicera på, även minspel och uppträdanden innehåller symboler, som ger tolkning åt interaktionen. Detta perspektiv är relevant, då lärares makt och kränkande behandling av elever, som är i fokus för studien, i allra högsta grad uppstår i interaktionen mellan individer. Den referenslitteratur som skildrar kränkande behandling visar att kränkningar, förutom att vara verbal, också kan yttra sig på andra sätt såsom i beteenden. Höistad beskriver t.ex. hur man också genom kroppsspråket och gester kan mobba individer.

Pedagogers syn på lärarrollen i relation till tidigare lärare är intressant att studera ur den symboliska interaktioniska synvinkeln. Den signifikanta andra, ett begrepp som används inom detta perspektiv, är en person i barnets närvaro som den tar efter gällande beteende och handlingsmönster.

Viktiga egenskaper en lärare bör ha skildras, både i det symboliska interaktioniska perspektivet och inom moralfilosofin, som förmåga till empati. Cooleys sympatiska introperspektiv handlar om att kunna sätta sig in i andras sätt att tänka och känna för att interaktionen ska kunna fungera. Detta är grunden för att läraren ska kunna genomföra en undervisning som gynnar eleverna. Bergem är inne på samma spår som Cooley, och pekar på vikten att som lärare vara medkännande. Skillnaden är att Bergem även nämner en emotionell komponent i empatin, som liknas vid sympati.

Yrkesetik är ett verktyg som skulle kunna användas för att skapa ett medvetet tänkande kring behandling av elever. Den litteratur som valt som behandlar etik är överens om att ett etiskt tänkande är viktigt i yrkesutövändet, eftersom lärares maktställning riskerar att missbrukas. En etisk princip som anses vara grundläggande är skydd av elever mot såväl fysisk som psykisk skada. I litteraturen framkommer också andra viktiga principer såsom respekt för elevers integritet samt autonomitetsprincipen d.v.s. rätten till självbestämmande. Det framgår också att det inte alltid är lätt att tillämpa dessa principer i verksamheter, då de ibland är oförenliga. Även rättvis principen är en etisk norm som litteraturen beskriver som komplex, då rättvisa kan tolkas olika av olika individer.

Att makten är en central del av lärar- elevrelationen är en uppfattning som tydligt framkommer i referenslitteraturen. Makten, i lärar- elevrelationen, är också i fokus för denna studie. Månson skildrar Foucaults maktperspektiv som relationell, alltså något som skapas i situationen i interaktion mellan individer. Den disciplinära makten ses som osynlig och blir synlig först när man bryter mot reglerna. Osbeck m.fl. beskriver hur brott mot de oskrivna reglerna och avvikelser från normaliteten kan resultera i kränkande behandling i skolans värld. Både Osbeck m.fl. och Young beskriver hur interaktionen äger rum i ett hierarkiskt uppbyggt system. Vidare menar Osbeck m.fl. att detta system blir hotat då individer avviker från reglerna, därför får man tillrättavisa dem. Enligt samma författare riskerar de som uppträder annorlunda att behandlas illa. Young pekar istället på fysiska samt kulturella skillnader som grund för orättvis behandling.

5. Metod och material

Metod

Då vi är intresserade av att få en djupare insikt om informanternas skildringar av sitt förutvarande och nuvarande liv inom skolvärlden har vi valt att använda oss utav en kvalitativ ansats. Vi anser att vi med denna metod kan få mer nyanserade svar vilket vi finner viktigt då frågorna behandlar den egna skoltiden och relationen till de lärare de hade då. I likhet med Trost som skrivit *Kvalitativa intervjuer* anser vi att djupintervjuer är en metod som bäst kommer att kunna besvara vår frågeställning (Trost, 2005: 14).

I denna studie har även en frågelista sammanställts och delats ut till elever årskurs 8 och upp till gymnasienivå (se bilaga 2). Syftet med frågelistorna har dels varit att få ökad information kring frågeställningarna ur ett elevperspektiv, dels för att skaffa ett underlag till den intervjuguide som använts i djupintervjuerna (se bilaga 3). Frågelistorna har delats ut till 26 elever i olika klasser och skolor och som fyllts i klassrummet medan vi varit närvarande för att minimera bortfallet. Frågelistorna delades ut i två skolor, en grundskola samt en gymnasieskola, i västra Sverige. Dessa skolor har vi innan studien varit i kontakt med på något sätt, därför anser vi att urvalet inte har varit slumpmässigt. Frågelistorna delades ut i två åttor samt en etta på gymnasiet. Anledningen att frågelistan gjordes i två åttor beror på att det gick mycket färre elever i dessa klasser än i klassen på gymnasiet.

En frågelista kunde inte användas då den lämnades tillbaka blank, varvid vi har använt 25 stycken. Frågorna berörde kränkande behandling av elever i allmänhet samt kränkande handlingar utförda av lärare. I frågelistorna har begreppet *mobbning* använts istället för *kränkande behandling*. Detta är ett medvetet val, då vår förförståelse är att elever på grund- samt gymnasieskola är mer bekanta med *mobbningsbegreppet*. Dock har eleverna själva fått definiera begreppet, som visat sig inte överensstämma med vår egen definition.

Trots att vi är relativt ovana intervjuare, valde vi att genomföra intervjuerna var och en för sig. Då vår önskan varit att informanten skulle känna sig bekväm i intervjusituationen, föreställde vi oss att det skulle kännas bättre att möta en person och inte två vid intervjutillfället. Alternativet var annars att intervjuas tillsammans. Det är viktigt att informanterna känner förtroende för intervjuaren och ge så djupgående svar som möjligt. Nackdelarna med att intervjuas ensam är enligt Trost att det lätt kan bli stelt i samtalet samt att man inte har stöd i varandra som intervjuare. Detta kan även minska chansen att komma på följdfrågor för ökad förståelse av samtalet och därmed ökad informationsmängd (2005: 46). Å andra sidan kan två intervjuare mot en informant, som ovan antytts, skapa en situation som får informanten att känna sig i mentalt underläge och därmed en ökad risk för att svaren inte är lika grundliga och spontana (Trost, 2005: 47). Vi anser dock att fördelarna med att intervjuas ensamma överväger nackdelarna.

Vi använder oss av en hermeneutisk vetenskapssyn. Gilje och Grimen, författarna till *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* menar att man inom hermeneutiken ser man kommunikationen som en interaktion mellan å ena sidan en sändare, å andra sidan en mottagare. Tanken är att sändarens avsikt ska kunna vara överensstämma med mottagarens förståelse (Gilje & Grimen, 2004: 15-19). Våra ambitioner har varit att välja en metod som minskar missförstånd i interaktionen med våra informanter. Eva Fägerborg anser att inspelning bäst bevarar informationen som ges under intervju. Då man i efterhand kan lyssna på informantens svar minimerar man även misstolkningar Vi valde i enighet med etnologen

Fägerborg att spela in intervjuerna på bandspelare. Detta gjordes också för att mer fokusera på interaktionen och samtalet under intervjuerna, istället för att vara upptagen med att anteckna. Detta alternativ underlättar även analysarbetet, då intervjuerna kan skrivas ut ordagrant och båda författarna har möjlighet att sätta sig in i alla intervjuer. (Fägerborg 1999 i Kaijer & Öhlander, 1999: 67).

För att komplettera intervjuerna har samtal med tre kvinnliga pedagoger genomförts. Eftersom detta inte var något som vi planerat från början insåg vi snart att det skulle ta för lång tid att spela in samtalet såsom vid intervjutillfällena. Under dessa samtal har vi istället fört anteckningar som därefter sammanställts. Resultaten av dessa samtal kommer att finnas med i resultatredovisningen, däremot kommer vi inte kunna citera pedagogerna. Dessutom har vi valt att inte presentera dessa pedagoger enskilt, då de har används som komplettering i undersökningen.

Enlig den hermeneutiska vetenskapssynen är allt vi tolkar och skriver kontextuellt, d.v.s. är tids- och kulturbundet. En central tanke inom det hermeneutiska perspektivet är att det inte finns några objektiva sanningar, då det inte är möjligt att ställa sig utanför en kontext (Gilge & Grimen, 2004: 183-184). Vi är beredda att hålla med och menar att de tolkningar som vi gör i denna studie är färgade av vår egen förförståelse. En annan tanke inom hermeneutiken är förståelsespirlen, som illustrerar hur man förstår helhetsbilden av ett fenomen genom att förstå de enskilda delarna, därav är förförståelse viktig (2004:190-191).

Material

Den litteratur som använts i litteraturgenomgången har valts utifrån vad som ansetts vara relevant för studiens syfte. Därför kan litteraturgenomgången självklart inte betraktas som fullständig. Källor som används har dels varit tryckta såsom böcker och artiklar, dels ett fåtal källor från Internet. De sökmetoder som använts har bl.a. varit att söka på olika databaser samt att i egen person söka på olika högskole- och universitetsbibliotek. Databaser som använts i sökning är *GUNDA*, *IDA*, *GOTLIB*, *SOFIA* och *GOOGLE*. Sökord som har används vid sökning har varit *kränkande behandling*, *skola*, *lärares makt* samt *mobbning m.m.*

31 högstadie- och gymnasieelever tillfrågades om de ville fylla i en frågelista rörande frågor om mobbing. Då eleverna var under 18 år var målsmans medgivande obligatoriskt (se bilaga 1). Detta resulterade i att 26 frågelistor delades ut till eleverna som de fick svara enskilt på. På grund av att en av frågelistorna returnerades blank, kunde 25 stycken av de 26 användas.

Då vi är intresserade av att studera pedagogers åsikter kring lärar- elevrelationen har vi valt att intervjua lärare som undervisar de årskurser vi själva utbildas till att senare undervisa. Vi har valt att intervjua fyra lärare, två kvinnliga samt två manliga, från grundskolans senare del och gymnasiet. Dessa informanter arbetar på olika skolor i västra Sverige. Valet av informanter var medvetet för att få en spridning i ålder, kön, antal års erfarenhet av pedagogiskt arbete samt i vilka årskurser de undervisar.

Dessutom har samtal med tre kvinnliga pedagoger gjorts efter att intervjuerna ägt rum. Detta beror på de kvinnliga respondenternas svar i intervjuerna inte varit lika djupgående som männens. Av hänsyn till att majoriteten av de verksamma inom skolan är kvinnor, anser vi att det är av stor vikt att ha kvinnliga representanter i studien. Därför har vi genomfört tre enskilda samtal med kvinnliga pedagoger kring studiens frågeställningar. Två av dessa arbetar på gymnasiet och en på grundskolan.

Etiska aspekter

Innan frågelistorna delats ut till eleverna har en tillståndsblankett skickats hem till var och en av de medverkande elevernas målsmän, där de informerades om arbetets övergripande syfte samt att medverkan varit frivillig och anonym (Vetenskapsrådet, *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial*: 5). I enighet med *Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet* (HSFR) har även målsmäns samtycke krävts för att elevernas medverkan i studien ska godkännas. Även informanterna informerades per telefon eller vid personligt möte om arbetets övergripande syfte. De blev också upplysta om deltagandets anonymitet. Informanterna har fått fingerade namn, för att det ska få anonym identitet. Namn på de skolor som informanterna arbetar på har inte heller angetts för att de deltagande inte ska kunna identifieras (HSFR). De medverkande har också blivit informerade om att deras svar endast kommer att användas i forskningssyfte, vilket Fägerborg hävdar ger informanten en större valmöjlighet att välja vilka erfarenheter de vill dela med sig utav (1999: 54). Då intervjuerna spelats in har vi enligt Vetenskapsrådets rekommendationer upplyst informanterna att deras ord kommer att skrivas av och dokumenteras och vid ett senare skeende raderas (Vetenskapsrådet, *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial*).

Avgränsningar

Då bedömningen var att tiden inte räckte till att genomföra studien ur både ett elev- och ett lärarperspektiv, avgränsades studiens syfte till att granska enbart ett lärarperspektiv. Det hade dock varit intressant att även vända på frågan och studera elevers kränkningar av lärare, men detta skulle bli allt för omfattande. Då vi båda i vår utbildning har inriktat oss på grundskolans senare år samt gymnasieskolan, har även pedagoger med samma åldersinriktningar valts i urvalsprocessen.

I studien har avgränsningar även gjorts geografiskt, då vi valt informanter boende och arbetande i västra Sverige. Avsikten med detta har varit att studera det som händer i vår egen närhet, då författarna till studien är boende i det avgränsade området. Givetvis har avståndet till informanterna också varit av stor vikt för oss, då vi båda är småbarnsföräldrar.

Antalet möjliga intervjuer är också en limitation som styrs av tidsbegränsningen. Vi har begränsat oss till att genomföra fyra djupintervjuer, men då även annat material samlats in i form av frågelistor och samtal, fann vi att materialet var tillräckligt.

Presentation av informanter

Av de fyra informanter vi valt att intervjua arbetar två på grundskolans senare del och två på gymnasiet.

Karl Är 26 år gammal och har tagit sin lärarexamen 2007 i religion, historia och idrott. Sedan ett år tillbaka har Karl arbetat som idrottslärare på en högstadieskola. Han har inga egna barn.

Karin Är 41 år och började arbeta som lärare för 17 år sedan. Karin är utbildad till matematik- och musiklärare och arbetar idag på en gymnasieskola. Hon har tre barn i åldrarna 9 till 15.

Axel Är 52 år utbildad verkstadslärare. Han har senare kompletterat sin utbildning och arbetar idag som matematik och NO lärare. Axel har sammanlagt 19 års erfarenhet av arbete i skolan och jobbar idag på högstadiet. Axel har tre barn i åldrarna 14 till 24.

Ulla Är 60 år och har arbetat 37 år inom skolan. Hon är utbildad förskolelärare men har kompletterat och arbetar idag på gymnasiet. Hon har två vuxna barn och ett barnbarn.

Källkritisk diskussion

Spridning på informanternas åldrar samt när de gick sin lärarutbildning har varit ett medvetet val. Vi har även med avsikt valt informanter utifrån kön. Då vi är medvetna om att lärarkåren består av mestadels kvinnor så skulle undersökningen behövt fler kvinnor för att få ett representativt urval.

Det är möjligt att våra metoder, i sökning av tidigare forskning och litteratur, har varit bristfälliga. Då vi inte är direkt vana sökare är det möjligt att vi indirekt begränsat våra källor bl.a. vad gäller utländsk forskning och litteratur. Vi har använt mestadels svenska källor, men det har i sin tur gett oss en djupare förståelse för ämnet, vilket vi förmodligen inte hade fått om källorna varit på engelska.

6. Resultatredovisning

I denna del av studien redovisas de resultat som vi uppnått i de fyra intervjuerna som genomförts. Uttalandena har stärkts med resultat av de tre enskilda samtal med kvinnliga lärare, de vi kallar samtalsgruppen. Fyra teman har framkommit och har fått rubrikerna: *Den egna skoltiden, Rättvisa i relation till elever, Kränkande behandling av elever* och slutligen *Provocerande respektive tysta elever*.

Den egna skoltiden

Den egna skoltiden upplevs som positiv av informanterna. Alla informanter berättar om minnen av någon eller några lärare som de sett upp till under deras egen skolgång.

Strukturerade, engagerade och rättvisa lärare

Axel, som är arbetar på högstadiet, menar att den lärare som var hans favorit under hans skolgång var en sträng men strukturerad lärare, som han menar kunde betrakta verkligheten ur ett elevperspektiv.

Jag kommer ihåg ett prov jag gjorde, där jag inte hade läst uppgiften riktigt /.../ Och jag räknade ut arean på triangel eller om det var tvärtom. Jag fick fullt poäng för den uppgiften ändå. Jag hade löst det som jag tolkade det som.

Trygve Bergem menar att *social sensitivitet* är förmågan om kunna sätta sig in i en annan persons perspektiv och se deras behov, samt att handla på ett sätt som gynnar motparten (2000: 43).

Karl, som är yngst av informanterna, menar att en lärare som han tyckt om haft stort engagemang och dessutom kunnat förmedla ansvar till eleverna. Så här säger han om en tysklärare han haft på gymnasiet:

Nej han var jättebra, engagerad, ville ju också få in oss på en ansvarsbit också. Man ska ta ansvar, men sen också att det ska generera i att man också når goda resultat om man klarar av ansvarsbiten.

Även i Karls beskrivning av en bra lärare vidrörs den *sociala sensitiviteten*. Trygve Bergem menar att de lärare som ofta upplevs som bra är de som bryr sig och som med intresse följer elevers utveckling (2000: 35). Vidare framkommer i Karls intervju att han i sitt eget yrkesutövande anser det vara viktigt med struktur och ordning i undervisning. Han beskriver också hur ambitionen att ta ansvar för skolarbetet skiljer sig åt från elev till elev. Karin, som idag arbetar på gymnasiet, uppfattning är att hon under sin skoltid uppskattade en lärare som hade glimten i ögat. Det hon tycker var speciellt med denne lärare, var att han enligt henne kunde se alla elever. Senare i intervjun beskriver hon sin egen strävan att i sitt arbete kunna se alla elever. Karin tror att om man som lärare inte visar engagemang för elevernas arbete kan detta få konsekvenser för eleverna.

Om de inte känner att jag är tillräckligt engagerad i dom, minskar väl deras intresse också för att jobba och kämpa.

Ulla, som är äldst av informanterna, har en lärare från lågstadiet som förebild. Hon beskriver honom som en ordningsam person samt väldigt rättvis. Gunnel Colnerud beskriver komplexiteten med rättvisprincipen, då föreställningar om vad som är rättvis behandling skiljer sig från lärare till lärare (1995: 82). Samtliga informanter nämner positiva egenskaper, hos lärare under sin egen skoltid, vid struktur och ordning. Denna beskrivning liknar vid Michel Foucaults beskrivning av det disciplinära systemet, som syftar till att upprätthålla ordning (Foucault, 2003: 179-180).

Samtalsgruppen stärker informanternas bild av en god pedagog, då de anser goda egenskaper vara ordning och struktur samt god ämneskunskap. Även lärare som ser sina elever uppskattades d.v.s. de lärare som eleverna kände sig uppmärksammade av.

Något som vi finner intressant som framkommer av intervjuerna är att majoriteten av de tillfrågade, både från intervjuer samt samtal, favoriserar manliga lärare. Att studera detta ur ett genusperspektiv skulle vara tänkvärt då stor del av lärarkåren består av kvinnliga lärare, men då det inte ingår i arbetets syfte har detta inte analyserats vidare.

Ostrukturerade och oengagerade lärare

På frågan om informanterna haft någon pedagog som de tyckt sämre om uttrycktes egenskaper i rak motsats till det som anses vara positiva egenskaper d.v.s. ostrukturerade, oberäknliga, oengagerade, otrevliga samt lärare som visar ointresse för elever.

Karin omnämner en samhällskunskapslärare på gymnasiet som hade en tråkig attityd mot eleverna, något som inte tilltalade henne. Vidare menar Karin att en sådan inställning hos lärare kan leda till att man som elev inte vill gå på lektioner eller göra sin hemläxa, då man ändå inte får uppskattning. Hon berättar:

Ja tråkig attityd mot ungdomar kan man väl sammanfatta det som... passade inte som lärare då kan man väl säga. Man kände som elev att man var mest ivägen för den här läraren. De var inte där för att de ville undervisa oss utan var där av helt andra skäl fick man en känsla av. Vi var inte viktiga för henne. Otrevlig attityd.

Karl berättar om en engelsklärare som inte hade engagemang för sitt arbete och som sällan var välplanerad. Han menar att läraren inte hade höga krav på sig själv som lärare, något som speglade av sig på undervisningen.

Han kändes inte hundra procentigt. Man visste inte riktigt var man hade honom ändå. Ena dagen delade han bara ut lite uppgifter/.../ Jag kommer ihåg att han gick och kollade på klockan ibland/.../det kändes inte alltid som att han ville vara lärare. Han ville inte alltid vara på lektionerna, utan han ville sitta någon annanstans.

Det framgår tydligt av intervjusvaren att de egenskaper som informanterna inte uppskattat hos pedagoger under egen skoltid, strävar de efter att inte har sitt eget yrkesutövande idag.

Rättvisa i relation till elever

När vi ställde frågan om informanterna känner att de kan vara 100 % rättvisa mot sina elever menade samtliga att optimala rättvisa inte går att uppnå, men att de alltid försöker vara så rättvisa som möjligt. Något som belyses är problemet med att kunna fördela

uppmärksamheten rättvist. Flera pedagoger pekar på att de vill se alla elever, men att det finns elever som är i större behov av uppmärksamhet än andra. I klasser där grupperna är större än 20, anses de finnas en risk för att de elever som inte kräver mycket uppmärksamhet glöms bort. Detta kan enligt informanterna få den konsekvensen för eleverna att de känner sig oengagerade i läraren och dennes lektioner. Detta kan innebära att eleverna inte presterar utifrån sin kapacitet och därmed uppnår sämre resultat. Enligt Lpf94 och Lpo94 skall man anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov (Läraryrket, 2002: 9,37).

Fördelning av energi

En anledning till att man inte kan vara rättvis menar Karl är att energin som man lägger ner blir orättvist fördelad i undervisningen. Han menar att energin läggs ner på de elever som antingen är konstruktiva eller destruktiva i sitt sätt att vara. Ulla beskriver enbart de utåtagerande eleverna som energitagare.

Det är en elev som strular så mycket och det ska käftas så mycket hela tiden. Och det tar sådan energi och det tar så mycket tid, som jag skulle vilja lägga på dom som behöver...

Hon menar att andra elever således blir lidande på grund av denne elevs beteende i undervisningssituationen.

Gruppstorlekens inverkan

Karl beskriver att det bildas ett mittenskiikt som inte uppmärksammas tillräckligt. Han ser gruppens storlek som ett eventuellt problem. Han berättar:

Är det en stor klass då är det klart att det är lätt att det försvinner 5,6 stycken där. Är det en liten grupp som jag har emellanåt på 8 stycken, då är det lättare att försöka hitta alla naturligtvis. Och det upplever jag väl att jag gör. Men är det en större klass på 20 elever, 20,21 elever då är det risk att det försvinner några stycken.

Axel berör också problemet med att inte hinna med alla elever i en större grupp, då tiden inte räcker till. Han säger:

Men däremot i min egen klass 7X /.../I och pass att de är så många så hinner jag inte med riktigt det som man ska hinna med varje person va. Så det blir lätt att jag tappar bort någon där.

Karin håller med om att gruppstorleken generellt är av betydelse, men menar också att elevers förkunskaper är avgörande för hur stor gruppen kan vara.

Sen tycker jag väl också att man ska ha ett krav, att läser man en fortsättningskurs som matematik B eller C kanske, då bör man vara klar med den förra kursen. För det gör ju också att eleven hänger med på ett helt annat sätt och det underlättar ju även för läraren.

På detta sätt pekar hon på att även andra faktorer än gruppstorlek har betydelse.

Ulla anser att det krävs mer resurser i form av tid eller fler lärare per elev för att alla elever ska bli sedda i undervisningssammanhang. Karl ser det som en lösning att utöver lektionstid

samtala med eleverna i korridoren. Han menar att det gäller att känna dem vid namn och att det ibland räcker med att hälsa på dem.

I samtalsgruppen anser en pedagog att kvalitet är bättre kvantitet, när det gäller att se eleverna. Hon syftar på att om man ska se varje elev varje lektion så blir kvalitet på uppmärksamheten. Det är mer effektivt att fokusera på vissa elever vissa lektionen, så länge man handlar medvetet.

Rättvis och orättvis behandling av elever

Att behandla alla individer inom skolans verksamhet lika och väl är något som alla styrdokument utformade för verksamheten berör. Skollagen (1985: 1100) tar upp de demokratiska tankar som ska tillämpas av skolans anställda.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde... (Läraryrket, 2002: 55)

Som tidigare nämnts menar informanterna att en del av rättvis behandling är att uppmärksamma alla elever. Det framkommer dock att informanterna ser som en svårighet att vara fullständigt rättvis i bemötandet av elever. Axel menar att man behandlar elever olika och att detta många gånger sker omedvetet.

Nej, dels är man en person. Och de är enskilda personer också. Rättvisan kan aldrig upplevas hundra procentig för man upplever den olika. Dels har jag min syn på rättvisa, sen har de sin syn på det också. Och de har olika krav på vad de kräver av mig. Och naturligtvis så behandlar jag dem också utifrån att de är olika.

Vad Axel diskuterar här är problemet med att människor omedvetet kategoriserar vid interaktionen med andra. Young menar att människors ofta omedvetna föreställningar kan få dem att handla på ett sätt som upplevs som orättvist av andra (2000: 54). Även Ulla och Karl anser i likhet med Axel att den absoluta rättvisan inte finns, men att man strävar efter att vara så rättvis som möjligt. Vidare menar Karl att han försöker vara så konsekvent som möjligt i sitt handlande, men att han bemöter elever på samma sätt som de bemöter honom.

Samtalsgruppens reflexioner stämmer överens med informanternas angående problemet med att inte kunna vara 100 % rättvis mot elever, men att den finns en önskan att kunna vara det om det skulle vara möjligt. Samtliga informanter anser lösningen på rättviseproblemet vara att ha mindre grupper, ha färre elever per lärare eller mer tid.

Kränkande behandling av elever

Informanternas definitioner av kränkande behandling av elever

Karin menar att flera former av orättvis behandling på något vis kan vara kränkande.

Jag kan också tänka mig att det finns situationer när man behandlar eleverna orättvist därför att eleverna själva presterat olika mycket, några har gjort det de skulle göra och några har inte gjort det de skulle göra. Då behandlar man eleverna på olika sätt utan att för den skulle vara kränkande. Men om jag utan motiv behandlar eleverna olika, då är det kränkande behandling.

Karl ser kränkande behandling som något som både kan uttryckas verbalt och fysiskt. Om detta säger han följande:

... kränkande behandling, verbalt och handgripligen naturligtvis. Det är ju att man trycker ner eleven med ord, och sätt att uttrycka sig och agera med sitt kroppsspråk också. Kroppsspråket sammanvävt med någonting som man säger. Det är kränkande.

Axel anser att respektlöshet samt att verbalt trycka ner någon är kränkande behandling.

Kränkande behandling det är det att man inte respekterar eleven, hur eleven tycker och tänker. Det betyder inte att man behöver acceptera vad de tycker och tänker men man måste ändå kunna lyssna på vad de säger, ta till sig och kunna ta ett samtal. Man får aldrig trycka ner en elev bara för att de är en elev.

Det Axel här belyser är ett tydligt maktperspektiv mellan lärare och elev. Orlenius (2000) och Colnerud (1995) tar upp elevers beroendeställning i förhållande till lärare och beskriver, ur ett yrkesetiskt perspektiv, att denna makt inte bör användas på ett sätt som missgynnar eleven. Axel beskriver också i en senare del av intervjun att lärare kan kränka elever för att de är yngre då de antar att eleverna förstår mindre.

Ulla definierar inte kränkande behandling rent generellt utan från egna erfarenheter.

Jag själv råkade faktiskt ut för det när jag gick i skolan. När jag hade en gymnastiklärare som påpekade ett fysiskt fel i min benställning och det gjorde hon inför hela klassen och liksom att "här har vi Karins ben" och så kallade hon dem för ett visst begrepp och det upplevde jag nog som kränkande/.../ Det skulle vara när man påtalar, det kan ju vara en mental egenskap man har...

Något som tydligt framkommer i intervjuerna med informanterna är att kränkningar är en personlig upplevelse som upplevs olika av olika personer. Ulla menar att vissa individer är mer "hårdhudade" än andra och därmed tål mer, eller tar åt sig av mindre. Axel är inne på samma spår som Ulla, han menar att om en elev känner sig kränkt så är det en kränkning vilket innebär att kränkningar därmed är beroende av situation och är således personbundet. Även Karl anser liksom Axel att kränkningar är situationsbundet. En tillsägelse som sker inför en grupp andra människor kan uppfattas som kränkande, men behöver exempelvis inte alls uppfattas på samma sätt som om den sker i enskilt samtal. Denna uppfattning stärks även av samtalsgruppen där en pedagog poängterar att då en lärare använder sig av den övriga klassen mot eleven är detta en kränkande handling.

Vi har alltså funnit att informanterna har skilda uppfattningar om elevers upplevelse av kränkande behandling. Vissa menar att om elevers upplevelse inte stämmer överens med avsikten är situationen egentligen inte kränkande. Den andra uppfattningen är att en upplevelse av kränkande behandling alltid är kränkande oavsett avsikten (Young, 2000: 54).

Axel betonar att även anspelningar på skillnader mellan könen, såsom påpekanden om utseende, kan vara kränkande. Dessutom menar han att om man som pedagog förstärker de föreställningar som finns i samhället om hur tjejer respektive killar ska vara och bete sig. Han benämner detta som fördomsfull behandling.

Generaliseringar. Men dels att man förstärker det här med tjejer, utseendefixeringen. Att man talar om ”Va vacker du är”, ”Vilka fina kläder du har på dig idag” och så här. Då förstärker man det här att utseendet är så himla viktigt. Och att de kan tala om för killar att ”va tuffa kläder du har”, att tjejer ska ha vackra kläder.

Axel säger även att kränkande behandling kan vara att man inskränker på elevernas frihet. Att man tar ifrån dem deras frihet genom att ha obligatorisk skolgång, regler i klassrummet samt på raster. I likhet med det Axel påpekar menar Colnerud att elevers rätt till självbestämmande kränks dagligen p.g.a. den obligatoriska skolgången (1995: 75-85). Något som samtliga informanter var överens om var att det förmodligen sker en del kränkningar i skolan, men att majoriteten av dem är omedvetna handlingar. Karin säger följande:

Jag tror nog att de flesta kränkningar är man nog ganska omedveten om, det är ju inte många lärare som medvetet kränker elever.

Ulla talar om sin egen erfarenhet i skolan som kränkande, men menar samtidigt att hon inte tror läraren hade för avsikt att kränka henne.

Men jag är inte säker på att hon var medveten om att det hon sa att jag kunde uppfatta det som kränkande behandling, det hoppas jag ju inte att hon gjorde för jag har svårt att tänka mig henne som elak.

Både Karin och Ulla anser att kränkande behandling inte behöver vara medvetna handlingar från den som kränker. Young menar att även den bästa av människor kan kränka, något som bland annat beror på stereotypa och kulturella föreställningar (2000: 54).

I resultatet av frågelistorna framkommer att elevers definition av begreppet mobbning motsvarar vår definition av kränkande behandling. Vår definition av mobbning och elevernas skiljde sig på den punkt att de inte specificerat att handlingen skett vid upprepade tillfällen. Av frågelistan har vi också fått fram att 2 av 25 elever (8 %) anser sig ha varit mobbade av lärare. Olweus kriterium för att något skulle kunna klassificeras som mobbning var att tre andra elever i klassen verifierade uppgiften (1996: 11). Detta var inget vi funnit i vår undersökning.

Förebyggande åtgärder mot kränkande behandling

En gemensam uppfattning om hur man kan arbeta förebyggande mot kränkande behandling är fortutbildning, diskussion i arbetslaget samt att medvetandegöra problemet. Ulla säger:

Det gäller ju [för] oss vuxna i skolan att göra oss medvetna om, för att många gånger kanske man säger saker som man inte har för avsikt att skada på något sätt men det kan uppfattas som det...

Vidare menar hon att det finns sätt att medvetengöra sig själv och har några förslag.

... lyssna på något föredrag, studiedag där man har någon som berättar och man får en tankeställare.

Axel säger i likhet med Ulla att man ska ha en fortlöpande diskussion om värdegrunden. På den skolan där han jobbar arbetar de med förebyggande verksamhet

Vi jobbade med värdegrunden här och det ska vi i princip göra varje år. Vi gjorde en ny, vad ska jag säga, handlingsplan, gemensamma värdegrundsregler för skolan tillsammans med elever och föräldrar.

På det individuella planet kan man medvetandegöra hur man själv agerar i vissa situationer och utifrån det försöka styra sitt agerande. Då man som lärare även är människa så beror ju även mycket på dagsformen. I konfrontationssituationer anser Axel att man måste ta ett steg tillbaka för att lugna ner sig så man inte gör något förhastat. Karl menar att man kan diskutera generella strategier på hur man ska agera, men då man är olika som individer agerar man olika i situationen ändå. Han tror att det är instinkten som är avgörande i situationen.

Provocerande respektive tysta elever

Ur intervjuerna framkommer att det finns två grupper elever som var svårare att hantera i undervisningssituationer. Ulla ser på problemet med utåtagerande elever som stort då dessa elever inte tar till sig lärares argument utan bara ”käftar” emot.

Det här meningslösa käftandet... när det är bara ett käftande för käftandets skull/.../man kan inte föra ett resonemang och förklara varför en lärare, en vuxen eller en mamma eller vad som helst kan se på saker på ett sätt/.../det tycker jag är besvärligt.

Karl menar att man måste var väldigt tydlig med vad som gäller för destruktiva elever och för att inte fastna i konflikten sätta upp små mål för att gå vidare. Axel och Karl är båda överens om problemet då en utåtagerande elev kan sätta igång andra elever. Karl berättar:

Det är oroligt under en lektion. Man är ute och går och man är okoncentrerad och jag säger till den eleven för det är den eleven som har... som jag upplever har satt igång gruppen. Sen har du de där medlöparna som har väldigt svårt att stå emot. Och är tvungna att nästan hänga på. Och det ska börja tramsas och det ska börja slängas pinnar och kottar...

Axel anser att man inte kan gå i konfrontation med utåtagerande elever varje gång de betar sig på ett avvikande sätt.

Utåtagerande elever är svåra. De tar väldigt mycket. Dels tar de mycket energi och dels skapar de oro i gruppen också. De är svåra att hantera i stunden. Jag tror att det är när man fått relation till dem som man kan handskas med dem på ett bra sätt.

Tysta elever anses också vara svårhanterliga enligt både informanter och samtalsgrupp. Axel säger att de är svåra att få kontakt med då de inte söker kontakt på eget initiativ. Han ser det som ett problem då inte heller han själv är någon initiativtagare till konversation.

Dels är det svårt att få kontakt med dem för de söker inte kontakt själv på samma sätt. Och dels pratar jag inte själv så mycket. Så när jag har dialog med dem så för jag inte den dialogen själv heller så mycket.

Karl menar att tystlåtna elever är svåra då man inte vet varför de inte tar kontakt. Då han som lärare strävar efter en personlig kontakt med alla elever finner han ett dilemma i att inte lyckas nå de tysta.

Du är tystlåten, men då försöker man hitta ingångar så man kanske kan nå den eleven ändå. Men då kanske man inte gör det/.../”Vill den inte söka kontakt? Eller vill den inte ha det? Har den inte ett behov av det?” Det är svårt kanske att hitta de verktygen när man ändå vill nå alla på det viset och få den personliga relationen, som jag tycker att man kan få här/.../ Och det kan vara svårt. När man inte riktigt vet det.

Då de kvinnliga informanterna inte direkt vidrört frågan om tysta elever, kompletterar vi med svar från samtalsgruppen. Samtliga tycker att tysta elever är svåra att hantera samt få en god kontakt med. De menar att de vet att eleverna finns där, men att de försvinner i gruppen. En pedagog menar att de tysta eleverna är de som tänker mycket, de klurar på saker som inte kommer fram. En annan pedagog berättar att hon arbetat i närmare två år med att försöka få en god kontakt med en tyst elev innan hon nått framsteg.

7. Analytisk diskussion

Hur lärares egen skoltid påverkar deras syn på den egna lärarrollen

Föreställningar om goda egenskaper hos tidigare lärare kännetecknas av ordning och struktur, rättvisa i relation till elever samt engagemang. Det tycks också som om informanterna idag i sitt eget yrkesutövande lägger vikt vid ovannämnda egenskaper i relation till sina egna elever. Vi kan se ett tydligt samband mellan egenskaper hos tidigare favoritlärare samt informanternas strävan att besitta dessa egenskaper i yrkesutövandet. Detta ger oss intrycket av att informanterna blivit socialiserade in i deras tidigare pedagogers sätt att agera i olika undervisningssituationer. Trost & Levin (1996) beskriver hur barnets förebild, den signifikanta andra, sätter grunden för de beteendemönster som fås i framtiden (1996: 51). Vi kan naturligtvis inte ta steget fullt ut och säga att våra informanternas signifikanta andra nödvändigtvis har varit deras tidigare lärare, men lärarnas inflytande på informanternas yrkesroll framkommer tydligt anser vi.

Betoning på strukturen och ordningen i undervisningssituationen, som ovan nämnt, ser vi som ett maktutövande, som används av pedagogerna för att få gynnsamma effekter på lärandet i undervisningen. Osbeck m.fl. beskriver också maktrelationen mellan lärare och elev, samt de normer, innehållande oskrivna regler, som ska efterföljas. Då individer avviker från normerna, skapar de obalans i denna hierarkiska struktur, som då måste återställas genom tillrättavisning av elever (Osbeck m.fl., 2003: 22- 23). Detta problem lyfter även våra informanter och samtalsgrupp fram i diskussionen kring utåtagerande elever. Flera beskriver hur de ibland inte klarar av att återfå ordningen på ett konstruktivt sätt, utan tar till destruktiva metoder såsom gap och skrik. Informanterna beskriver, lite på olika sätt, vilken negativ effekt dessa konfrontationer har på dem, bl.a. att det kan upplevas som ett misslyckande.

Informanterna skildrar ickefavoriserade lärare under egen skoltid, som de som saknat ordning och struktur. Vi tycker oss här se en parallell mellan det sätt som lärarna idag själva inte vill uppfattas som och de egenskaper hos tidigare lärare som de inte uppskattade. Inom det symbolikinteraktioniska perspektivet menar man att det som en gång upplevts ständigt är närvarande i handlingar och beteende (Trost & Levin, 1996: 25). Detta skulle kunna vara ett argument för att informanterna medvetet eller omedvetet inte vill agera på ett sätt, som får dem att liknas vid sina gamla lärare, vars beteende de ogillat.

En bra lärare anses ha en empatisk förmåga i förhållande till sina elever. Bergem menar att läraren bör vara lyhörd för elevers individuella upplevelser och arbeta för elevers bästa (2000: 34). Dessa lärare lyfter också pedagogerna upp i intervjuerna. De lärare som känt engagemang för sitt arbete och i sin relation till eleverna, under skoltiden, upplevs av både informanter och samtalsgruppen, som bättre lärare än de som tycktes ha bristande engagemang. En konsekvens, menar de, är att eleverna i sin tur inte engagerade sig i lärarens lektioner. Detta menar vi är en antydning på att oengagerade lärares inverkan på elever, kan resultera i minskad studiemotivation. Även här tror vi oss funnit en likhet i våra informanternas sätt att prioritera sin egen undervisning, då flera av dem pekar på vikten av att uppmärksamma alla elever.

Efter analys av resultaten såg vi, något överraskade, en tydlig koppling mellan den egna skoltiden och den nuvarande lärarrollen.

Lärares tankar kring rättvis behandling av elever

I undersökningen har ett försök gjorts att studera lärares definition av rättvisa samt hur rättvisan kan tillämpas i praktiken. Resultatet är att rättvisa, i relation till elever, definieras på olika sätt av lärarna. Det framkommer att det är omöjligt att vara 100 % rättvist mot alla elever. Orsaker till varför optimal rättvisa inte kan infinna sig är bl.a. gruppstorlek, resursfrågor samt elevernas förkunskaper. En iakttagelse som gjorts är att trots att informanterna menar att de strävar efter att se alla elever, talar de också om hur vissa elever är i större behov av uppmärksamhet och tid än andra, vilket leder oss in på Colneruds diskussion om lärares olika sätt att se på rättvis principen i klassrummet. Lärarna behandlar detta dilemma i sitt yrkesutövande och uttrycker dels viljan att behandla alla lika, dels att se allas skilda behov. Två av våra pedagoger uttrycker att behovsprincipen är den princip som de tillämpar i sin undervisning, d.v.s. att de fokuserar på behov istället för likabehandling vad gäller tid och uppmärksamhet (Colnerud, 1995: 81-82). Pedagogerna berättar också att de är angelägna om att agera så rättvist som möjlig i relation till eleverna, men att en stor del av deras tid och energi går åt till rättvisa de utåtagerande eleverna. Detta är något som anses stjäla tid från de elever som verkligen behöver den. En tanke som slår oss är om inte de utåtagerande eleverna är i samma eller större behov av tid och uppmärksamhet från läraren, men att elevernas metod att söka uppmärksamhet uppfattas som kontroversiell av lärarna.

Informanterna och samtalsgruppen menar att ett par elever i klasserna ofta glöms bort. Dessa elever beskrivs som de som inte tar initiativ till kontakt med läraren. För övrigt är de tysta och utmärker sig inte på något sätt i gruppen. Ett problem är att man som pedagog inte har de rätta verktygen för att skapa en god relation till dessa elever. En informant beskriver att det är svårt att veta om dessa elever verkligen vill ha kontakt. I likhet med pedagogernas uttalanden hävdar Orlenius (2001) och Colnerud (1995) att pedagoger är rädda för att kränka elevens integritet, då det är svårt att veta var gränsen för den privata sfären går.

Ett annat perspektiv på rättvisefrågan är att elevens olika attityder och beteende kan generera olika bemötande från läraren. Informanterna menar att de bemöter elever på liknande sätt som eleverna bemöter dem på. Sett ur denna aspekt så blir rättvisefrågan än mer komplex. Informanterna menar att då eleverna är olika så blir deras behandling av dem olika. En sådan sak som kön kan resultera i olika behandling enligt informanterna. Vad gäller denna fråga tror informanterna att generaliseringar sker mestadels omedvetet, vilket leder oss in på Youngs resonemang om de omedvetna föreställningar som styr individens beteende (2000: 54).

Det finns konkreta förslag på hur man i sin yrkesutövning skulle kunna vara mer rättvis. Lärarna uttrycker att mer resurser i form av fler lärare eller mindre grupper skulle kunna gynna fler elever. Under rubriken *En likvärdig utbildning* i Lpf94 och Lpo94 kan man läsa att all undervisning ska anpassas till den enskilda elevens behov och förutsättningar, vilket uppenbarligen skapar ett dilemma då antingen grupperna anses vara för stora eller lärarresurserna för små. Våra informanternas svar kan vara en antydning på att skolans ekonomiska resurser i jämförelse med de behov som finns inte är tillräckliga.

Lärares reflektioner kring kränkande behandling av elever

Flera av våra informanter menar att det funnits situationer där de upplevt att de förlorat kontrollen i konfrontationssituationer. Trots att informanterna beskriver en känsla av förlorad kontroll, framkommer det att de haft en instinkt som satt stopp. Denna instinkt är något som tyder på ett moraliskt agerande. Colnerud menar att alla människor har en moral som är nära

knuten till kulturen och som ofta används oreflekterat av individen. I olika situationer kan moralen styra individens handlingar och kan fungera som ett omedvetet rättesnöre (1995: 11-12). Det är sannolikt att informanterna, trots deras känsla av förlorad kontroll, har ett moraliskt tänkande som stoppar deras agerande. Även Bergems beskriver en *moralisk omdömesförmåga*, som just handlar om förmågan att bedöma konsekvenser av ens handlingar i olika situationer (Bergem, 2000: 34-35). Några av informanterna visar även på ett medvetet reflekterande kring sina handlingar, vilket tyder ett etiskt förhållningssätt i relation till elever.

Den generella bilden av kränkande behandling är att det är en företeelse som kan ske både verbalt och fysiskt, vilket kan få en person att känna sig "nedtryckt". Det framkommer också att upplevelsen av kränkningar är individuell. Informanterna menar att då alla individer är olika, uppfattar man också situationer på olika sätt. Det som av en person uppfattas som en kränkning, behöver en annan individ inte fästa någon vikt vid. Det framkommer att kränkande behandling är kontextuellt. Det som uppfattas som kränkande i ett sammanhang behöver inte göra det i en annan situation. Här beskriver lärarna att eleverna reagerar på olika sätt om en tillsägelse sker inför kamrater eller om det sker enskilt. Lärarnas beskrivningar går isär ifall kränkande behandling bara sker medvetet eller om det är något som kan utföras på ett omedvetet plan också. Majoriteten av våra informanter beskriver att det finns få lärare som medvetet kränker, att det ofta sker utan avsikt. Vidare menar de att då eleven känner sig kränkt av lärarens handlingar, så är det en kränkning oavsett avsikten. En informant antyder dock att kränkningar inte kan ske omedvetet och menar att elever kan känna sig kränkta trots att det inte är en kränkning. Som synes är pedagogerna oeniga om definitionen av kränkande behandling. Detta anser vi visar på de svårigheter som kan uppstå vid tillämpningen av BeL i praktiken. Då definition och upplevelse av kränkande behandling är individuell kan det vara svårt att ta ställning till huruvida en elev är kränkt av en lärare eller inte. Informanterna efterlyser diskussion om värdegrunden samt skapandet av gemensamma strategier i förebyggande syfte. Vi tror, såsom pedagogerna, att information om BeL samt fortlöpande diskussion med kollegor skulle kunna vara en god strategi för pedagoger att motverka kränkande behandling.

Eleverna, som medverkat på frågelistan, har enligt vår mobbningsdefinition inte blivit utsatta för mobbing av lärare. Däremot passade 2 av 25 elevers (8 %) beskrivningar in på att de blivit kränkta av lärare. Vi har sett att de resultat vi fått från lärare stämmer överens med de svar vi fått från eleverna om att lärare kan kränka elever, men att det sker relativt sällan.

Slutord

Innan studien hade vi ett antagande om att pedagogers medvetenhet om sitt maktutövande inte är så hög med tanke på att lärare varken inifrån eller utifrån verksamheten blir iakttagna. Efter genomförandet av denna studie har vi fått revidera våra uppfattningar kring lärares medvetenhet. Informanterna visar att det på det individuella planet råder en allmänt hög medvetenhet bland lärare om deras maktposition. De uppvisar också ett moraliskt samt ett etiskt tänkande i sitt yrkesutövande, som fungerar som ett rättsnöre. Däremot har de olika uppfattningar vad som kännetecknar kränkande behandling, vilket vi tror försvarar arbetet med att komma åt problemet med kränkande behandling i skolan.

Då vår undersökning är baserad på enbart fyra intervjuer, tre samtal samt en frågelista är vi naturligtvis medvetna om studiens begränsningar. Det går därför inte att generalisera de resultat som erhållits, men vi vill dock poängtera att vi funnit ett mönster.

Då maktrelationen mellan lärare och elev i allra högsta grad är ett aktuellt och omdebatterat ämne, både innanför och utanför skolans värld, anser vi vår studie vara en bra grund för fortsatt forskning. Det skulle vara önskvärt att genomföra en större studie på lärar-elevrelationen. Dessutom är en tanke att kunna studera elevperspektivet närmare i form av kvalitativ undersökning, detta för att få ta del av elevers upplevelser.

8. Källförteckning

Tryckta källor

- Bergem, Tygve (2000). *Lärare i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket*. Lindköpings Universitet: HLS Förlag
- Colnerud, Gunnel (2004). Lärare som mobbar. I Pedagogiska magasinet, 3 (red.) Tema: Utstött. Helsingborg: JMS Rulloffset AB
- Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Grahns tryckeri
- Fägerborg, Eva (1999). Intervjuer. I Lars Kaijer & Magnus Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos
- Höistad, Gunnar (1994). *Mobbning- en bok om att förebygga, upptäcka och stoppa mobbning*. Stockholm: Informationsförlaget
- Höistad, Gunnar (2001). *Mobbning och mänskovärde*. Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Lindgren, S-Å. (1999). Foucault. I H. Andersson & L-B. Kaspersen (red.) *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Läraryrket (2002). *Lärarens handbok*. Solna: Läraryrket förlag.
- Månson, Per (2000). *Moderna samhällsteorier - traditioner riktningar och teoretiker*. Stockholm: Prisma
- Olweus, Dan (1996). *Mobbning av elever fra lærere*. Bergen: Alma maters forlag AS
- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden - finns den?*. Stockholm: Runa förlag
- Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003). *Kränkningar i skolan- förekomst, former och sammanhang*. Göteborgs Universitet: Värdegrunden
- Permer, Karin & Lars Göran (2006). "Omtankens osynliga makt". *Pedagogiska magasinet*, 4, 32-35.
- Skolverkets allmänna råd (2006). *För arbetet med att främja likabehandling*. Stockholm: Lenanders grafiska AB
- Svenska akademien (2000). *Svenska akademins ordlista*. Gjøvik: AIT Gjøvik AS
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan & Levin, Irene (1996). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur

Young, Iris Marion (2000). *Att kasta tjejkast*. Stockholm: Atlas

Internet

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998), *Inside the Black Box* [www]. Hämtat från <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>>publicerat oktober 1998. Hämtat 1 april 2008.

Fjelkner, Metta (2008), *Våld och trakasserier drabbar många lärare* [www]. Hämtat från <http://www.dn.se>>. Publicerat 28 april 2008. Hämtat 2 maj 2008.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällvetenskaplig forskning* [www]. Hämtat från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>>. Hämtat 17 april 2008.

Skolverket (2007), *Delredovisning av uppdrag om diskriminering* [www]. Hämtat från <http://www.skolverket.se/>>. Publicerat 27 september 2007. Hämtat 5 april 2008.

Svensk författningssamling (2006), *lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* [www]. Hämtat från <http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2006:67>>. Publicerat 16 februari 2006. Hämtat 8 april 2008.

Vetenskapsrådet (2008), *Hantering av integritetskänsligt forskningsmaterial* [www]. Hämtat från http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskning_smateria21.pdf>. Hämtat 16 april 2008.

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är 2 studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i slutet av maj. Examensarbetets syfte är att undersöka elev- lärarrelationen. För att kunna besvara frågor som berör detta område behöver vi samla in material genom frågeenkät med ca 40 elever.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den frågeenkät som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så att eleven kan ta tillbaka den till skolan TISDAGEN DEN 15 april så att eleverna kan delta i undersökningen. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Kanar Arif och Anna Sylvén

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen

031 786 4792

Bilaga 2

Frågelista

Kön.....

Ålder.....

Vad betyder ordet mobbning?.....

.....

.....

På vilka olika sätt kan man mobba? Markera alla de alternativ du tycker stämmer in.

Våld.....

Uteslutning – man får inte vara med.....

Förlöjligande – att retas.....

Kritisering – negativa kommentarer.....

Blickar, gester.....

Annat, fyll i om det är något alternativ du saknar

.....

Har du kommit i kontakt med mobbing?.....

Om ja, i vilken form?.....

.....

Vilka är det som mobbar?.....

Finns det pedagoger (lärare, hjälplärare, assistenter) som mobbar elever?.....

Om ja, på vilket sätt mobbar de?.....

.....

Känner du någon som blivit mobbad av en pedagog?.....

Om ja, på vilket sätt blev personen mobbad?.....

.....
.....
Har du själv blivit mobbad av en pedagog?.....

Om ja, på vilket sätt blev du mobbad?.....
.....
.....

Finns det något vi inte har tagit upp som du tycker vi skulle haft med? Om ja, skriv ner det
här.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hjärtligt tack för din medverkan!!!

Anna och Kanar.

Bilaga 3

Frågor till intervju

Bakgrund

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Har du egna barn?
Om ja, många och hur gamla är de?

Utbildning

4. När och var fick du din lärarutbildning?
5. Vilka ämnen är du utbildad i/ Vilka inriktningar har du?

Trivsel under utbildning

6. Hur upplevde du din egna skoltid?
Trivdes du i när du gick i grundskolan?
Om nej, vad berodde det på?
7. Minns du någon lärare som du under hela din skolgång tyckte bättre om än andra?
Om ja, på vilket sätt?
8. Minns du någon lärare som du under hela din skoltid tyckte sämre om?
Om ja, på vilket sätt?
9. Hur trivdes du i skolan under din tid på lärarutbildningen?
Om dåligt, vad berodde det beror på?

Reflektioner kring det egna yrkesutövandet och kring pedagogers behandling av elever

10. Anser du att det finns tillräckligt med tid under dagen att uppmärksamma varje elev?
Om nej, vad tror du det får för konsekvenser för eleven?
11. Tror du alla elever känner sig uppmärksammade av dig under dagen?
12. Hur bör skolan vara för att varje elevs behov skall kunna tillfredsställas?
13. Anser du att det är möjligt att vara 100 % rättvis mot alla elever?
Om ja, hur då?
Om nej, varför tror du inte att det är möjligt?
14. Vilken egenskap/vilka egenskaper anser du hos en elev vara svåra att handskas med?

15. Vad anser du vara kränkande behandling av elever?
16. Vad har du för åsikt om pedagogers kränkande behandling av elever?
17. Tror du det är vanligt förekommande att elever känner sig kränkta av pedagoger?
Om ja/nej, vad beror det på?
18. Vad tror du elever känner sig kränkta av?
19. Hur anser du att man kan förebygga kränkande behandling av elever?
20. Är det något annat du vill ta upp avslutningsvis?