

Examensarbete på avancerad nivå

Independent degree project - second cycle

Huvudområde: Pedagogik

Major Subject: Education

Kränkande behandling- utmaningar och lösningar i gymnasieskolan

En kvalitativ studie ur ett elevperspektiv

Christian Sten



Mittuniversitetet

MID SWEDEN UNIVERSITY

Campus Härnösand Universitetsbacken 1, SE-871 88. Campus Sundsvall Holmgatan 10, SE-851 70 Sundsvall.

Campus Östersund Kunskapens väg 8, SE-831 25 Östersund.

Phone: +46 (0)771 97 50 00, Fax: +46 (0)771 97 50 01.

MITTUNIVERSITETET
Institutionen för utbildningsvetenskap

Examinator: Ola Lindberg, ola.lindberg@miun.se

Handledare: Staffan Löfqvist, staffan.lofqvist@miun.se

Författare: Christian Sten, chst1009@student.miun.se

Utbildningsprogram: Lärarprogrammet, 300 hp

Huvudområde: Samhällsvetenskap

Termin, år: 10, 2015

Abstrakt

I Studien undersöks totalt 16 stycken gymnasieelevers uppfattningar av kränkande behandling i deras skolkontext. Syftet är formulerat med ett fokus på elevernas upplevelser och erfarenheter. Studien är kvalitativ med fokusgruppsintervjuer som metodval. Intervjuerna har utförts med tre olika grupper på två olika gymnasieskolor. Urvalet har skett med fokus på elevernas egenskaper av att vara just elever och det inifrånperspektiv de bidrar med. Dessa elever utgör studiens primärkällor, övriga källor består av vetenskapliga artiklar, myndighetsdirektiv samt tryckt litteratur. Resultatdelen visar på att eleverna upplever ett gott skolklimat som en viktig förutsättning för att identifiera och lösa problem med kränkande behandling och mobbning. Slutsatserna av studien pekar på vikten av medvetenhet både från lärare och elever om ett inkluderande förhållningssätt för att främja efterlevnaden av skolans värdegrund.

Nyckelord: Fokusgrupp, normsystem, kränkande behandling, makt.

Innehållsförteckning

Inledning.....	2
Bakgrund.....	4
Skolklimat och normsystem.....	4
Mobbning och kränkande behandling.....	5
Att agera, eller inte.....	6
Ability & ableness.....	7
Syfte & metod.....	9
Metodval.....	9
Fokusgruppsintervju.....	9
Urval.....	10
Forskningsetik.....	11
Metoddiskussion.....	12
Resultat.....	14
Skolklimat och normsystem.....	14
Mobbning och kränkande behandling.....	17
Att agera, eller inte.....	20
Sammanfattning av resultat.....	24
Diskussion & slutsats.....	25
Skolklimat och normsystem.....	25
Mobbning och kränkande behandling.....	27
Att agera, eller inte.....	28
Ability och ableness.....	29
Slutsats.....	30
Förslag till framtida forskning	31
Referenslista	32
Bilaga 1- Intervjuguide.....	

Inledning

Enligt Statistiska centralbyrån (2008) känner sig nio av tio elever trygga i svenska gymnasieskolor. Att majoriteten av eleverna i den svenska gymnasieskolan uppger att de känner sig trygga i sin skolsituation är förstås positivt. Att det ändå finns många elever som inte känner trygghet är en del av vad denna uppsats kommer att fokusera på. Det är en studie i sökandet efter att identifiera problem och hitta lösningar på vägen mot en ännu större inkludering. Alltså hur skolans värdegrund skulle kunna implementeras ännu bättre. Det är ett område av största intresse för mig som blivande lärare. Jag känner heller inga problem att hävda att det är en fråga som även ligger i hela skolans och övriga samhällets intresse att engagera sig i.

”Anmälningssärenden gällande kränkande behandling” är en rapport från skolinspektionen med statistik över inkomna anmälningar av upplevda kränkningar på svenska gymnasieskolor. Rapporten avser dock inte omfattningen av det faktiska antalet kränkningar. Författarna pekar på att de flesta kränkningar aldrig anmäls till skolinspektionen (Skolinspektionen, 2011). Vad de dock kan visa på är att mellan åren 2003 och 2010 så har anmälningarna ökat kontinuerligt. Till viss del menar skolinspektionen att det kan förklaras genom att upprättandet av en anmälan gjorts enklare. Det kan även delvis förklaras med informationsspridning från skolinspektionen om vikten av att anmäla missförhållanden. Den tillgängliga statistiken visar att från 2003 till 2010 har antalet anmälningar om kränkande behandling mer än tredubblats, till ca. 900 ärenden för år 2010 (SI, 2011). Den inrapporterade statistiken pekar på att elever som kränker andra elever står för 75 procent av dessa fall och för elever kränkta av lärare är siffran 16 procent (SI, 2011).

Även om siffrorna troligen har ett mörkertal visar de på att det är ett reellt problem och en utmaning för skolan att komma till rätta med. I läroplanen för gymnasieskolan från 2011, under rubriken ”skolans värdegrund och uppgifter” går det att läsa följande:

Förståelse och medmännisklighet

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Läroplan, gymnasieskola 2011, s.5)

Skolans mål är att varje elev

- *kan göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter,*
- *respekterar andra människors egenvärde och integritet,*
- *tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att hjälpa människor,*
- *kan samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,*
- *kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen. (Gy 11, s. 11)*

Dessa ovan citerade mål ser jag som en konkret motivering till att rikta fokus på ämnet.

Ämnesvalet för den här uppsatsen har väckts under mitt arbete i skolan. Det är inte alltid helt enkelt att upptäcka allt som händer. Vad är ett skämt mellan vänner och när går gränsen för att det skämtet inte längre är roligt för alla inblandade. Min tanke är att, speciellt för en utomstående som inte rör sig i gruppen särskilt ofta, det kan vara en svår avvägning. Att det inte är helt enkelt gör det definitivt inte mindre intressant menar jag. Enligt min uppfattning fungerar det som motivering att utföra studien ur ett elevperspektiv, då elever kan besitta intressanta erfarenheter som primärkällor med ett inifrånperspektiv från befintliga grupper i skolans värld. Hur uppfattar gymnasieelever värdegrundens genomförande och förverkligande i deras skolkontext utifrån förekomsten av kränkande behandling?

Min studie är avgränsad till sammanlagt 16 individer med den gemensamma nämnaren att de är elever i gymnasieskolan och därmed har en för studien intressant insyn i skolans värld.

Med ambitionen att på ett strukturerat, och förhoppningsvis intressant, vis leda dig som läser genom uppsatsen så har jag valt att tematisera studien. Jag är av uppfattningen att en tematisering kan bidra med en tydlighet genom arbetet. Att temana på många vis är nära knutna till varandra är en medvetenhet jag vill uttrycka, samtidigt som jag ser det som ett bra underlag inför resonemang i studiens avslutande del *diskussion och slutsats*. De tre tematiseringar jag valt att använda mig av genom studien är: *Skolklimat och normsystem, mobbning och kränkande behandling samt att agera, eller inte*.

I följande kapitel 2 kommer jag att redogöra för studiens teoretiska bakgrund samt för perspektiv på makt. Vidare i kapitel 3 presenterar och diskuterar jag min för studien valda metod. I studiens 4:e kapitel kommer jag att presentera mina resultat, och i det 5:e och avslutande kapitlet i denna studie kommer min diskussion och slutsats. Sist i uppsatsen återfinns en intervjuguide under bilaga 1.

Min studie bygger på primärkällor i form av mina intervjurespondenter. Att intervjua och transkribera leder till stora mängder data. Även det är en anledning till mitt val att tematisera studien för att nå en läsvänlig struktur. Sekundärkällor består främst av tidsmässigt aktuella, och naturligtvis för studien relevanta, vetenskapliga artiklar. Vidare bygger även studien på utredningar från Skolinspektionen, Skolverket och Statistiska centralbyrån samt tryckt litteratur.

Med en önskan om intressant läsning.

Kränkande behandling - utmaningar och lösningar i gymnasieskolan. -En kvalitativ studie ur ett elevperspektiv.

Bakgrund

I detta kapitel kommer jag att redogöra för tidigare forskning utifrån de för uppsatsen aktuella temana. Jag kommer även att presentera perspektiv på makt som en kapacitet under rubriken *ability och ableness*. De tre temana för studien är: *Skolklimat och normsystem, mobbning och kränkande behandling* samt *att agera, eller inte*. Med den nedanstående forskningen samt med begrepp ur densamma till min hjälp så kommer jag att belysa perspektiv ur uppsatsens resultatdel för att sedan tolka resonemangen och föra dem vidare till föreliggande studies diskussionsdel och där dra slutsatser av min insamlade data.

Skolklimat och normsystem

Orlenius (2001) menar att skolans värdegrund kan representera de gemensamma värden som inte är förhandlingsbara. De utgör då en åsiktsgrund alla bör kunna vara överens om och innefattar alla människors lika värde. Författaren menar att värdeformuleringarna i skolan på så vis kan ses som speglingar av det omgivande samhället (ibid.). Vidare pekar han på normers roll i sammanhanget som det beteendemönster som påverkar människornas handlingsutrymme. De är normer som medvetandegör människor om vad som är önskvärt beteende och inte. Vidare betonar han att dessa normer är föränderliga sett både till skolnivå såväl som gruppnivå inom en och samma skola (ibid.).

Relationen till sina lärare är något som upplevs vara viktigt av många elever. I takt med att skolor och gymnasieprogram förändrar sina scheman och består av olika kurssammansättningar medför det ofta flertalet olika uppsättningar av klasskamrater. Det i sin tur tenderar att medföra att elever söker sig mer till varandra för social stöttning och information. Relationer till vänner blir viktigare då än relationen till lärare (Wentzel & Looney, 2007). I en studie av Wang, Berry & Swearer (2013) visar resultaten att för att lärare och andra vuxna i skolan ska kunna uppmuntra positiva relationer i skolan så är det viktigt att de själva föregår med gott exempel via sin attityd. Det är viktigt att de själva visar omtanke och empati för att på så sätt visa att det är viktiga värden och för att de på allvar ska kunna förmedla det budskapet vidare till eleverna på skolan. Detsamma gäller när en lärare får information om att någon elev utsatts för mobbning eller kränkande behandling, att ta situationen på allvar förmedlar att det handlar om viktiga problem.

De normer elever agerar efter behöver inte vara samma uppsättning av normer som de fått förmedlade hemifrån. Det är inte ovanligt att unga människor skapar egna normer inom sin egen umgängesgrupp och som de agerar efter inom skolkontexten (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Dessa normer kan då naturligt skilja sig mellan grupper. Vad de har gemensamt är dock att de bildar ”små kulturer”¹ där dess medlemmar både kan straffas och belönas efter hur de följer de gemensamma normerna för gruppens sociala beteende. Det kan med andra ord både sprida positiva och negativa beteendemönster, beroende på gruppens kultur (ibid.). Författarna menar vidare att i grupper där ett aggressivt beteende exempelvis uppmuntras, får de individer som uppvisar just aggressivitet positiv förstärkning inom gruppen (ibid.).

Det finns även en risk för elever att dömas efter klassrumsregler. Om klassen uppfattar att en elev bryter mot deras gemensamma klassrumsnormer, kan denne ses som socialt inkompetent och uteslutas (Wentzel & Looney, 2007). Vänskapsrelationer medför ofta öppenhet och har en tendens att påverka både tanke och handling för de inom kompisgruppen genom meningsutbytet. Inom en kompisgrupp så förmedlas reaktioner på ett rakare vis än gentemot de man anser sig inte vara vän med eller de man inte känner så väl (Bukowski et al., 2007). För att förstå grupper är det viktigt att förstå hur de fungerar gemensamt. De individuella erfarenheterna från gruppmedlemmar kan ha en inverkan på hur gruppen reagerar som kollektiv (ibid.). I Sverige är valet av gymnasieprogram nära

1 Av mig fritt översatt. Jfr Bukowski et al. (2007, 359) ”miniature cultures”.

kopplat till elevens socioekonomiska bakgrund. Praktiska program har en större andel elever från socioekonomiskt svagare grupper i samhället vilket påverkar elevsammansättningen (Thornberg, Rosenqvist, & Johansson, 2012). Genus, etnicitet och sexuell läggning är något som uppfattas i en större social kontext. Det kan därför innebära att det ses på, uppfattas och värderas statusmässigt olika i olika situationer och sammanhang (Leaper & Friedman, 2007).

Toomey, McGuire, & Russell (2012) menar i sin studie att skolor som verkar för att vara inkluderande behöver arbeta med och utmana normer för att lyckas med sina antidiskrimineringspolicies. Vidare redovisar författarna resultat som visar på att skolor där lärare i undervisningssammanhang inkluderar kunskap om sexuell läggning hjälper till att medvetandegöra elever och synliggöra människor. Det beskrivs som positiva exempel då det medför att elever som annars tenderar att känna sig osäkra känner en större säkerhet (ibid.). Det finns en tendens att den heterosexuella människan får stå för det normala, den vanliga människan, medan den som inte är heterosexuell är en människa med något som avviker från normaltillståndet (Best, 2005). Wernick, Kulick & Inglehart (2013) lyfter i sin studie lärare och andra vuxna i skolan som innehavare av den viktiga rollen som agendasättare i många situationer. När det kommer till homofobiska kränkningar kommer eleverna att i första hand se till sina vänners reaktioner och det gör lärares agerande än mer viktigt menar författarna, då det är dem som skapar och upprätthåller de från skolan förmedlade normerna. Wang et al. (2013) menar att det kan vara en viktig medvetenhet för lärare att förstå att det kan vara viktigt att inkludera kuratorer och liknande när man upplever elever som är delaktiga eller utsatta för mobbning eller kränkande behandling i skolan.

Poteat, O'Dwyer, & Mereish (2011) menar att det finns olika ramar för hur killar och tjejer får bete sig. Det är en snävare ram för killar att passa in i för att inte riskera att utsättas för homofobiska kränkningar. Det är ett beteende de fann var både vanligt under gymnasieåldern samt att det var kränkningar som i vissa sammanhang var tillåtna av omgivningen i skolan att använda, utan repressalier.

Mobbning och kränkande behandling

Frisén, Hasselblad, & Holmqvist (2012) kommer i sin studie fram till att det inte finns något starkt samband mellan varför någon mobbats, om det varit grovt eller inte, inte heller spelar ålder eller kön någon större del, till hur och varför en utsatthet upphör. Författarna kommer därför till slutsatsen att det bör finnas liknande sätt att angripa problemet trots olika former av utsatthet.

Cappadocia, Pepler & Cummings (2012) menar att mobbning som fenomen kan ta sig många olika uttryck. De identifierar utsatthet i form av både fysiska och verbala uttryck. Det kan handla om att slå någon som en fysisk handling, men det finns ännu fler uttryck som handlar om social mobbning. Att prata illa om en individ, att utesluta eller att kalla denne för kränkande eller nedsättande namn. Lodge, & Frydenberg (2005) definierar mobbning som ett maktuttryck med intentionen att skada, samt att upprepa skadan.

Thornberg et al. (2012) har i sin studie kommit fram till perspektiv på varför elever uppfattar att någon utsätter någon annan elev för mobbning. Respondenterna i studien vittnar om deras upplevelser av att mobbare har psykosociala problem med sig själv. De upplever att mobbare kommer från svårare hemförhållanden än andra vilket driver dem till att mobba. Det menar också att det kan handla om att de själva varit utsatta tidigare. Samt att en dålig självkänsla trigger mobbare. Författarna kommer också fram till ett resultat de kallar för "thoughtless behavior". Det handlar om en oförmåga eller oförståelse att sätta sig in i en annan människas situation vilken gör att mobbaren inte förstår vad denne utsätter någon annan för (ibid., s. 333). Vidare pekar författarna

på hur social positionering kan spela in. Det kan handla om att manifesteras eller förstärka sin position inom en grupp genom att utöva sin makt, vilket i vissa grupper kan leda till status. Även aggressiva känslor riktade mot andra individer kan driva mobbare. Det kan handla om att de är avundsjuka på offret. Det kan också handla om att mobbaren upplever att de stör sig på offret eller att de drivs av ett nöje att se någon annan ledsen menar de (ibid.). Författarna kommer även i sin studie fram till att det finns en rangordning i fallande skala mellan de olika orsaksförklaringarna till att utsätta någon annan för mobbning. De psykosociala problemen är det vanligaste, sedan kommer beteendet drivet av social positionering och sist kommer den av aggressiva känslor drivna mobbningen (ibid.).

Det finns även former av exkludering som inte behöver betyda att någon verbalt blir utesluten. Det kan istället visa sig genom att om individen inte beter sig som resterande delar av gruppen förväntar sig så kommer eleven inte heller att bjudas in i gruppen (James, Lawlor, Murphy, & Flynn, 2013).

Best (2005) förklarar rasifiering² som ett system där man kopplar ihop uppfattningar av etnicitet med identifierbara beteenden eller särdrag som definierar människan. Det handlar om att klumpa ihop individer och tillskriva dem egenskaper utifrån deras etnicitet. Best (2005, s. 225) redogör även för ett system han kallar för ”beauty system”. Det handlar om att värdera kvinnor utifrån deras utseende, att utefter kvinnans vikt, hår eller andra yttre attribut mäta henne mot ett ideal. Toomey et al. (2012) har i en amerikansk studie kommit fram till att när det kommer till homofob eller transfob särbehandling så är det killar som på grund av läggning eller könsuttryck utsätts i störst utsträckning. Wernick, et al. (2013, s. 299) vars studie även den är utförd i USA menar att ”gay” är ett ord som ofta förekommer som ett negativt laddat ord i skolkontexter.

Att agera, eller inte

I studien utförd av Cappadocia et al. (2012) undersöks vittnen till mobbnings incitament till att de agerade eller inte. De som ingriper menar att den starkaste motivationen till det handlar om rättvisa. Det är svårt att vara betraktare när man upplever att en annan människa utsätts för orättvis behandling. De som inte ingriper motiverade det med att det antingen inte var deras plats att lägga sig i, eller för att de inte upplevde situationen som allt för allvarlig. Lodge, & Frydenberg (2005) menar att verbala kränkningar och mobbning på det stora hela väcker starka känslor bland alla som iakttar. De menar dock att det finns en större andel killar som uppger att de känner sig likgiltiga inför situationer när någon blir kränkt och att de därför inte ingriper. Bland tjejer är det vanligare att rädslan för att själv bli utsatt är vad som hindrar dem från att ingripa. Att det finns en rädsla för att själv bli utsatt som leder till passivitet är något som även Cappadocia et al. (2012) pekar på. En annan rädsla elever har uttryckt för att ingripa när de ser en annan elev bli mobbad är rädslan för att det ska eskalera. Även om eleven blir illa berörd av vad man ser finns en passivitet kopplad till tron att ett ingripande inte kommer att leda till att den utsatta blir mindre utsatt utan snarare tvärt om, att ingripandet ska göra personen än mer utsatt (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2012). Att inte se eller uppleva att någon annan kliver in för att avbryta gör även att andra blir mindre benägna att ingripa menar Lodge, & Frydenberg (2005).

När det kommer till ingripanden mot mobbning, så finns det sådana som lämnar ett starkare avtryck. Wernick et al. (2013) menar att när det är elever som ingriper för att hjälpa andra elever som gör den största skillnaden. Elevers intervention är alltså mer effektivt än lärares menar författarna.

2 Av mig översatt fr. ”racialisation” (s.162).

Lodge, & Frydenberg (2005) utförde en hypotetisk studie där de undersökte hur elever trodde att de själva skulle agera som betraktare. Det visade sig att det fanns en stark koppling till ingripande och relation till den utsatte. Att uppleva att man hade stöd från andra vänner för sitt ingripande spelade också det en avgörande roll. Även Pöyhönen et al. (2012) pekar på relationen till den utsattes betydelse för ingripanden. Det spelade även in vilka förväntningar som fanns på ingripandet. Att det var moraliskt rätt för att hjälpa den utsatte var viktigt men även förhoppningen om att ens egen status kunde komma att höjas genom ett ingripande påverkade i positiv riktning. Elever vänder sig främst till sina vänner för stöd och samhörighet (Bukowski et al. 2007). Det finns även studier som pekar på att elever som ingriper kan nå en högre social status på grund av sitt handlande menar Vannini, Enz, Sapouna, Wolke, Watson, Woods, Dauttenhahn, Hall, Paiva, André, Aylett & Schneider (2011).

James et al. (2013) har studerat unga mäns upplevelser av situationer där någon part utsätts för kränkande behandling eller mobbing. De menar att det finns en skillnad mellan hur killar och tjejer löser konflikter. De kommer till slutsatserna att unga män, ofta utifrån muskelstyrka och verbal dominans, samtalar i gruppen och därigenom löser statusordning både inom gruppen men också i relation till andra grupper. James et al. menar att det finns en korrelation mellan makt och status i grupper, särskilt bland killar. Den mest respekterade i gruppen är ofta den mest högljudde och den med bäst självförtroende, men även uppfattningar om vem som är mest intelligent påverkar statusen. När det kommer till att använda sin makt menar författarna att alla individer i en grupp har ett visst mått makt och kan bruka den makt man har för att påverka gruppen i positiv eller negativ riktning (ibid.). I grupper som verkar för att bevara normer kan det finnas ledare som genom sin makt upplever en nödvändighet i att rätta elever som går utanför normen och därav utövar kontroll mot sin omgivning för att hålla dem inom normernas ramar (Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009).

Ett mått av fysiskt våld är en viktig komponent sett till om lärare kommer att ingripa i en situation i skolan där någon kränks menar Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt & Rimas (2012). Det spelar även roll vad gäller lärares benägenhet att ingripa om de inte upplever att den utsatte själv inte har retat upp sin angripare (ibid.).

Ability & ableness

Morriss (2002, s. 19) redogör för ett tvådelat sätt att se på och bruka makt. Han delar upp makt som fenomen i ”ability” och ”ableness”. Det är centrala begrepp för hur man ska se på och förklara makt. Författaren menar att man inte ska se makt som situationsrelaterat eller en resurs. Det handlar istället om att äga kapacitet. Det är kapacitet som gör att vi kan göra det vi vill, när vi vill. Ofta spelar vår intention in i ett handlande men det är ändå sekundärt då kapaciteten att kunna göra något är vad som sätter fingret på makten (ibid.).

Morriss gör liknelser i sin begreppsförklaring för att reda ut skiljelinjerna mellan begreppen. Författaren exemplifierar med det skiftande utfallet av att reta en hund. Är hunden gammal och tandlös ger det troligtvis inte samma utfall som om hunden är ung och har sina tänder i behåll. Alltså, ability och ableness skiftar i hundens kapacitet. Ett annat exempel författaren belyser är föränderligheten i makt. En diktator vilken går i exil kan ha kvar alla sina förmågor som han alltid besuttit, sin ability, men hans makt kan ändå vara totalt beskuren då förmågan till ableness, alltså att utöva makt inte längre finns (ibid.). Ett tredje exempel Morriss hänvisar till för att skilja mellan begreppen ability och ableness är genom vår möjlighet till handling även när vi inte är beredda eller själva kan skapa rätt förutsättningar. Att äta dyr kaviar och dricka dyr champagne är en förmåga du har som ableness om du är rik. Det betyder inte att en fattig människa har något fysiskt hinder som

stoppar honom från att äta och dricka detsamma men hans förmåga förhindras av de omkringliggande omständigheterna av ekonomisk verklighet som beskär hans ableness. Jag anser att dessa tre exemplen är talande för hur Morriss förklarar makt som undersökningsområde och för hur han skiljer på de avgörande förmågorna: kapaciteten, *ability* och *ableness*. Därför menar författaren att det är viktigt att vara specifik när vi studerar makt för att kunna fokusera på det relevanta i maktutövandet (ibid.).

Morriss betonar därför vikten i att uppmärksamma människors resurser i relation till hur de kan påverka andra. Han menar att resursen i sig till lika stor del får sitt värde genom den effekt resursen har i förhållande till handlingskraft. En människas ableness är därför nära knuten till människans person och inte påverkad av de rätta omgivande förutsättningarna. Författaren menar att det är därför social position ofta medför ableness medan en formell makt kan tendera att stanna vid ability (ibid.).

För att summera vill jag peka på att ett antal begrepp och teorier ur bakgrunden kommer jag särskilt att återkomma till då jag senare i uppsatsen tolkar och drar slutsatser av min insamlade data. Dessa utgörs av Best (2005, s. 213-214) och resonemanget om heterosexualitet som normaltillstånd, Rasifiering (ibid., s. 162), "Beauty system" (ibid., s. 225), "Miniature cultures" (Bukowski et al. 2007, 359), "Thoughtless behavior" (Thornberg et al. 2012, s. 333) samt "Ability och ableness" (Morriss, 2002, s. 19). I uppsatsen så förekommer även begrepp som i min uppfattning kan förstås bättre med en objektiv begreppsförklaring som överrensstämmer med tolkningarna i studien. Svenska akademiens ordlista (SAOL) definierar "mobba" som att utesluta någon ur kamratkretsen, att behandla någon illa eller förtrycka (2013, s. 484). "Kränka" definieras som att våldföra sig på någon eller att förolämpa (SAOL, 2013, s. 580). Dessa definitioner har jag haft som ram för mina tolkningar och jag upplever dem överensstämma med eleverna i studiens användning.

Syfte & metod

Syftet med min studie är att redogöra för hur 16 gymnasieelever uppfattar värdegrundens genomförande och förverkligande i deras skolkontext utifrån kränkande behandling. Jag vill genom en uppsättning av frågor utgå från elevernas erfarenheter och uppfattningar och ta tillvara på deras unika inblick i hur kränkande behandling uppfattas av elever i den svenska gymnasieskolan. Studien är inte av komparativ karaktär men metodvalet, fokusgruppsintervju, kan medföra vissa jämförande inslag. Det är för att kunna urskilja och upptäcka mönster, inte jämföra, som primärt syfte. Det går inte att dra några generella slutsatser av de 16 intervjurespondenternas resonemang. Jag menar dock att respondenterna i egenskap av att vara elever besitter viktiga perspektiv och erfarenheter att studera. För att konkretisera min studies syfte har jag utgått ifrån tre frågeställningar centrala för studiens tematisering.

Hur uppfattar eleverna deras skolklimat och normsystem inom skolan?

Hur uppfattar eleverna mobbning och kränkande behandling i skolan?

Hur förhåller sig eleverna till deras eget och andras agerande, eller avsaknad av, i en skolsituation där de upplever att någon kränkts?

Metodval

Alla respondenterna i min studie består av gymnasieelever och de har alla blivit intervjuade i enlighet med min intervjuguide (se bilaga 1). I min studie avser jag inte att söka svar på personlig utsatthet eller när eleverna själva eventuellt utsatt någon annan för kränkande behandling. Jag menar snarare att deras erfarenhet som grupp med aktuell inblick i skolans värld är det intressanta att undersöka. Frågorna i intervjuguiden är därför utformade därefter och är ställda på ett icke normativt vis för att stimulera till ett resonemang i gruppen och samtliga intervjuer har filmats. För att svara på min problemformulering har jag valt att använda mig av fokusgruppsintervju. Min intention med denna uppsats är att samla in empiri rörande erfarenheter och upplevelser utifrån mitt för studien aktuella ämne. Respondenterna kommer att få resonera kring värdegrunden och frågor kopplade till kränkande behandling och ge sina synpunkter på både implementering och problematik. Jag upplever att fokusgruppsintervju som metod svarar bra att applicera på mitt ämnesval och syfte.

För att på ett strukturerat sätt presentera mina resultat har jag valt att tematisera studiens upplägg (Ryen, 2004). Jag som författare är medveten om att tematiseringarna ofta är nära sammanvävda och påverkar varandra till stor del men ser ändå ett värde i arbetssättet för läsvänligheten med en förhoppning om ett stringent resonemang. Stukát (2011) menar att det är viktigt i en studie att inte endast befästa dennas teoretiska bakgrund. Även det är en medvetenhet jag haft i åtanke vid mitt val att tematisera då jag är av uppfattningen att det kan stärka också den sista delen i min studie *diskussion och slutsatser*.

Fokusgruppsintervju

Fokusgruppen som undersökningsmetod menar till att uppmuntra ett friare resonemang med möjligheten för intervjurespondenterna att bygga på varandras resonemang. Metoden används ofta i kvalitativ forskning och består vanligtvis av en gruppleddare, gruppen av intervjurespondenter och en uppsättning ostrukturerade frågor, så även i denna studie (Bryman, 2011). Skillnaden mellan en vanlig gruppintervju och en fokusgruppsintervju är valet av ett tema. Det handlar även om att det

ligger ett intresse i respondenternas resonemang med varandra på väg fram till ett svar till skillnad från ett mer konkret individuellt svar på en fråga (Bryman, 2011; Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Att resonemanget är givande för fokusgruppen som metod stöds även av Wibeck (2010) som menar att gruppen kan stå för en bredare uppsättning idéer och tankar i jämförelse med vad ett enskilt svar kan frambringa. Det är dock viktigt med sådana svar att just betrakta dem som grupperns åsikter. Metodvalet medför att respondenterna får både tid och möjlighet att tala klart (Cohen et al., 2011). Att välja gruppintervju är en god idé dels ur tidsaspekter men även för att få ta del av olika människors åsikter. Respondenterna får möjligheten att hålla med varandra eller inte, de kan fylla i och fylla på varandras resonemang och kan på så vis nå ett mer utvecklat resonemang. Även skillnader mellan grupper i en studie kan vara intressanta att jämföra med varandra (ibid.). Metodvalet innebär en kvalitativ studie men även i kvalitativ metod så kan kvantitativa inslag ta plats i delar av studien. Det kan förekomma formuleringar som att "alla" eller "ett fåtal" tycker något, det är för att visa på hur resultatet tolkats (Bryman, 2011). Författaren lyfter motargumentet som fokusgruppens styrka, i en vanlig intervju är det vanliga förloppet fråga- svar, i fokusgruppen kommer det även in motargument som författaren menar kan leda till mer verklighetsnära svar (ibid.). På grund av min studies ämneskaraktär menar jag att diskussion är värdefullt för att svara på syftet. Dels genom skolan som en gemensam social kontext samt de olika uppfattningarna eleverna kan bidra med tillsammans.

I den inledande fasen av fokusgruppsintervjun så är intervjuledarens roll att välkomna sina respondenter, delge dem aktuell information inför intervjun och betona alla rösters värde för studien (ibid.). Jag som ledare för intervjuerna tog tillfället i akt och gick vid denna fas igenom de forskningsetiska kraven (närmare beskrivna under rubriken *forskningsetik* nedan). Jag läste upp citaten ur värdegrunden jag tidigare i denna uppsats presenterat under inledningen och välkomnade deltagarna för att bidra med en trevlig stämning. Wibeck (2010) menar att en intervju som tar plats på en för respondenterna okänd plats kan medföra osäkerhet. Författaren menar därför att det är bra att befinna sig på en bekant plats och vidare bör frågorna vara ställda på ett sådant vis att deltagarna i studien samtalar med varandra och inte intervjuledaren. Det för att minimera risken för ett styrt samtal. Ledarens roll ska begränsas till att vara delaktig med nya frågor samt om det är något som behöver belysas vidare (Wibeck, 2010; Bryman, 2011). Platsen för de tre intervjuerna har varit platser som varit välkända för de olika grupperna på deras respektive gymnasieskolor. Tillsammans med frågornas utformning och stämningen under intervjuerna så anser jag att det har bidragit till naturliga samtal där jag som intervjuledare tagit en passiv plats och funnits vid sidan om samtalet.

Urval

De respondenter man finner i en fokusgrupp återfinns vanligen där då de uppfyller vissa för studien intressanta krav (Bryman, 2011,). Wibeck (2010, s. 65) beskriver hur redan befintliga grupper kan vara lämpliga att intervjua då det kan vara lättare för respondenterna i en sådan redan "naturlig grupp" att öppna sig och tala med varandra. Författaren menar även att det kan underlätta sammansättningen. Vidare menar Wibeck att en bra riktlinje att följa för gruppens antal är sex individer, fler i en grupp kan skapa "grupper i gruppen" (ibid., s. 62). Bryman (2011) pekar på att antalet grupper för en studie kan variera. Det är inte lämpligt att genomföra en fokusgruppsstudie med endast en grupp dock, annars bör tidsaspekter för noggrannhet vara vägledande.

Respondenterna i min studie består av elevgrupper från två olika gymnasieskolor i en mellansvensk stad, de kommer från tre olika utbildningsprogram uppdelade i tre fokusgrupper. Skolorna har jag sökt upp genom privata kontakter och eleverna har själva visat intresse att medverka i

fokusgruppsintervjuerna. De tre grupperna platsar alla under benämningen ”naturliga grupper” samt uppfyller mina för studien utvalda kriterier. De går i gymnasieskolan och de har frivilligt valt att delta i studien med förkunskapen att det är en studie med fokus på värdegrundsfrågor. Alla grupperna fick innan intervjustart samma information på temat. Denna information kan möjligen utgöra ett urval i sig då elever utan intresse för, eller ovilja att tala om värdegrundsfrågor mest troligt inte blev mina respondenter. Jag upplevde att de naturliga grupperna i en hemvan miljö påverkade utfallet positivt. Antalet grupper begränsade jag med hänsyn till tidsramar för studien. Min förhoppning i grupp sammansättning var sex elever per grupp, i ett av fallen blev det dock ett bortfall och den består därför av fyra elever.

Bryman (2011) redogör för ett eventuellt problem när han pekar på hur olikheter mellan grupper kan påverkas av faktorer som socioekonomisk bakgrund och kön. Thornberget al. (2012) visade i den teoretiska bakgrunden att just programval är i Sverige ofta en markör för socioekonomisk bakgrund. Det är inget jag undersökt för mina respondenter innan min studie men det är bakgrunden till mina rader under studiens sista punkt, *förslag till framtida forskning*, att ta hänsyn till just detta. Denna studie är inte komparativ. Jag vill dock informera om att grupperna i studien går olika gymnasieprogram.

Fokusgrupperna i studien består av tre stycken grupper med sammanlagt 16 respondenter.

G1.

Anna, Amira, Alma, Alva, Alicia, Alexandra. Hantverksprogrammet.

G2.

Björn, Billy, Benjamin, Birger, Botvid, Bruno. Fordonsprogrammet.

G3.

Casper, Christoffer, Cajsa, Camilla. Samhällsvetenskapsprogrammet.

För att vara transparent i mina tolkningar har jag valt att redovisa mina resultat med flertalet citat. Dessa citat är återgivna i skriftspråk så långt jag ansett det vara möjligt utan att jag ändrat på meningsbyggnader. Anledningen är att dialekt och språkbruk inte är en del av min studie (Stukát, 2011). Bryman (2011) menar att om inte genus är en del av studien kan ett könsneutralt skrivande vara en god idé. Genus är inte en del av min studie och jag gör inte någon skillnad på genusaspekter i mina resultat. Däremot har jag gjort valet att döpa mina respondenter till fingerade namn och vill därför uppmärksamma att jag är medveten om ovanstående. Jag har döpt dem med förhoppningen att göra min text mer levande och läsvänlig. Det finns även kursiverade delar återgivna i resultatdelens citat. Dessa delar avser ”allmänna uppfattningar”, det är något som förekommer i fokusgruppsintervjuer, ofta genom tillgjorda röster och gester och ska visa på hur ”de flesta tänker” (Wibeck, 2010).

Forskningsetik

Wibeck (2010) menar att det är viktigt att i studiens början medvetandegöra respondenterna om de forskningsetiska riktlinjer jag som författare kommer att förhålla mig till. Jag har föregående varje intervjustart redogjort för nedanstående huvudkrav och dess innebörd från forskningsetiska rådet. Eleverna har fått information om bakgrunden för studiens tema. De har vetat att de när som helst kan avbryta sin medverkan. De har även blivit informerade om att fingerade namn kommer att användas genom arbetet, skola, kommun och annan för studien irrelevant information kommer inte att skrivas ut. Samt att efter uppsatsskrivningen, som är materialets enda användningsområde,

kommer allt inspelat material att raderas.

De fyra huvudkraven:

1. *Informationskravet: Forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.*
2. *Samtyckeskravet: Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.*
3. *Konfidentialitetskravet: Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.*
4. *Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (Björkdal-Ordell, 2007, s. 26- 27)*

Metoddiskussion

För att främja reliabilitet och validitet i en kvalitativ studie med fokuserande intervjuer så är det viktigt att tänka på att man som intervjuare eller gruppleddare alltid har egna förväntningar och åsikter. Dessa är viktiga att medvetandegöra sig själv om och tänka på under intervjun för att inte söka efter svar som bekräftar sin egen tanke. Formuleringen i en intervjuguide är därför viktig att utforma på ett bra vis för att minimera ledande frågor eller frågor som kan leda till eventuella missförstånd från respondentens sida och att lyssna noggrant till vad respondenten verkligen säger. När en intervju berör känsliga ämnen är det även av vikt för författaren att tänka på att fokusgruppsdeltagarna alla har olika bakgrund och relation till det som kan uppfattas som känsligt (Cohen et al., 2011). Min studie kan sägas vara av känslig karaktär. Självpupplevda kränkningar var inget mina respondenter delgav och inte heller något jag efterfrågade. Det var en medvetenhet att inte utforma min intervjuguide på det viset då mitt syfte inte var att undersöka personliga vittnesmål. Det är för att undvika bias jag valt att bifoga min intervjuguide samt att redovisa mina resultat genom många citat.

Den som undersöker är en del av av den verklighet som undersöks och att eftersöka en så objektiv tolkning som möjligt gör ärlighet till en viktig faktor (ibid.). Den vetenskapliga ärlighet jag eftersöker att uppfylla kopplar jag även till min transparens i resultatdelen. Just på grund av de olika perspektiv och upplevelser som kan färga människors uppfattningar och åsikter till ett undersökningsområde menar jag stärker min studie och metodval genom att tillföra ett resonemang till frågeställningarna. Bryman uttrycker det som följer:

Det kan bli mer intressant än den ibland tämligen förutsägbara sekvensen fråga-svar-fråga-svar som förekommer i en vanlig intervju. En individ kan till exempel svara på ett visst sätt i en fokusgrupp, men då han eller hon hör vad de andra har att säga kan svaret modifieras och utökas. Personen i fråga kan också hålla med om något som han eller hon inte skulle ha tänkt på utan att få höra de andras uppfattningar. Dessa möjligheter innebär att fokusgrupper kan vara ett bra redskap då man vill ha fram många olika åsikter i en viss fråga (Bryman, 2011, s. 449).

Det finns även tekniska fördelar då man utför en fokusgruppintervju, att använda en kamera under intervjuerna underlättar transkriberingen genom att det dels är lättare att uppfatta vem som talat samt att urskilja den uttalade kommunikationen menar Wibeck (2010). Bryman (2011) betonar metodens koppling till att samla en stor mängd data att transkribera. Att samla en stor mängd data som transkriberas noggrant är ett omfattande arbete vilket även ger goda förutsättningar för att upptäcka vad som uttryckts och stärka sin analys (Wibeck, 2010). Att sedan delge transkriptionen

menar (ibid.) ökar studiens trovärdighet samt ger läsaren en möjlighet att tolka själv. Även Cohen et al. (2011) betonar transparensens styrkande av studien då läsaren får ta del av tolkningsprocessen.

Från en fokusgrupp går det inte att generalisera över en större grupp. Det går inte att med ett urval av några få representera "alla" (Wibeck, 2010). Validiteten i en kvalitativ studie behöver därför inte ha ett mål att kunna generaliseras utan legitimeras genom dess värde att fokusera på och observera ett fenomen och därigenom vara av intresse (Cohen et al., 2011).

Wibeck (2010) menar att respondenter tystnar under intervjun, kanske på bekostnad av någon som tar mer plats verbalt eller på grund av ointresse. Det kan utgöra ett problem. Jag upplevde under två av intervjuerna att några deltagare inte tog samma plats som de andra. Det var en problematik jag haft i åtanke innan intervjuerna och en av anledningarna till att jag valt välkända platser och "naturliga grupper" samt informerat om intresset av att få höra allas röst för att skapa ett gott intervjuklimat. Jag upplever även att så var fallet, detta trots att några deltagare var tystare än andra. Jag upplevde större skillnad mellan grupperna där *G3* utmärkte sig genom att vara mer benägna att föra långa resonemang. Vidare beskriver Wibeck att det finns en risk med att dela ut ordet till någon som tystnat, en handling som kan medföra stress i intervjusituationen. Cohen et al. (2011) menar att talordning kan vara en lösning på att få alla i en grupp att säga sin mening. Efter varje ställd fråga får respondenterna svara i tur och ordning för att sedan resonera. Jag valde istället att ingripa så lite som möjligt i samtalen för att inte riskera att styra samtalet. Det finns även en risk menar författarna med att lägga sig i vem som talar då det kan få respondenterna att känna sig förhörda.

Det finns även en risk i denna sorts intervjuer att respondenter med avvikande åsikter inte törs uttrycka sig om de upplever att kollektivet tycker något annat (Cohen et al., 2011). Bryman (2011) lyfter även skillnaden i svar i en fokusgruppsintervju som kan påverkas mer av normer i gruppen än vad svaren i en enskild intervju kan tendera att göra. Det är möjligt att den sortens anledningar tystade några av deltagarna i studien. Det är en svår bedömning att göra i min mening. Jag är dock av uppfattningen att samtalen var öppna, positiva och att alla fick möjlighet att uttrycka sina åsikter. Att de flertalet gånger fyllde på och kom med motargument menar jag är ett stöd för den åsikten. Jag valde som tidigare redogjorts för att använda mig av "naturliga grupper" i studien. Att det även finns även förespråkare för att göra det motsatta är värt att nämna (ibid.).

Cohen et al. (2011) beskriver att själva syftet med fokusgruppsintervjuer är att få människor att resonera med varandra och på något vis registrera detta. Att det kan medföra problem är min tanke oavsett registreringsval. Bryman (2011) pekar på avbrottet i samtalet om ledaren ber någon vänta för att kunna anteckna. Han menar vidare att det kan vara problematiskt vid inspelning att höra vem som talar om flera talar samtidigt (ibid.). Jag menar att jag avhjälpde dessa problem genom att filma mina intervjuer. Jag upplevde inte att det påverkade deltagarna negativt och ljud och bildkvalitet var god så att följa samtalets deltagare under transkribering var inte något problem.

Resultat

I detta kapitel kommer jag att presentera mina resultat. Jag kommer att följa samma upplägg som tidigare genom mitt användande av tematiseringar. Det gör jag med förhoppningen att på ett mer läsvänligt och stringent vis ta resultaten vidare till nästa kapitel *diskussion och slutsats* för att där ta steget vidare från att redovisa till att föra ett resonemang kring resultaten och dra slutsatser av dessa. Sist i denna del följer en sammanfattning av resultaten.

Skolklimat och normsystem

”Lärare liksom måste våga ta den diskussionen, och kunna ta den diskussionen på ett bra sätt” - Christoffer

Att värdegrundens budskap är viktigt och närvarande i elevernas vardag är något alla tre grupperna vittnar om. Hur de mött, upplever och ser sin del i efterlevandet av värdegrundsbudskapet i sin skolsituation varierar dock lite. Jag låter G3 nedan stå för det första exemplet när de samtalar om vad de hört av värdegrunden tidigare.

Camilla: inte allihopa

Christoffer: näe inte allihopa men mycket, mycket om det här med alltså *att inte vara kränkande och främlingsfientlighet och sådant och det här med sexuell läggning, att man inte ska kränka folk för det*

Camilla: det har inte jag hört, jag har bara hört lika behandlingsplan och att man ska vara snäll mot varandra

Christoffer: ja men den, har inte den utvecklats till det här? (Camilla: jo men det är just) likabehandlingsplanen (Camilla: nej men jag har inte hört att den blivit större) nej men du har väl inte hört den här större

Camilla: nej men jag vet ju inte vad som lagts till, *det var som mobbas inte*, thats it (skrattar) *och så finns det aldrig anledning att mobba någon*

Christoffer: men jag tror att Cecilia (en lärare) tog upp det här någonting när vi hade henne i samhälle och höll på med politik och sådant så tror jag att hon nämnde några av de här punkterna men inte hela raden

Casper: nej men liksom ingen har ju gått igenom hela värdegrunden med en under skolgången men, *det har ju ändå dykt upp i form av uppfattning* (Camilla: ja, nej men *mobbas inte liksom*)

Christoffer: ja den har ju liksom dykt upp genom, på olika sätt genom hela skolgången från första klass fram till nu men alltså det är ju inte direkt, ja eller i gymnasiet, då har det väl mer varit att då har man lärt sig vid det här laget men, förhoppningsvis (Casper: man kan ju tro det) ja eller hur men jag tror liksom inte att det har lyfts fram som ett eget mål med hela grejen utan att man har liksom hört det från någon lärare som sagt det och det har kommit, glidit med in på ett ämne eller, vad som helst

Cajsa: ja eller att någon har sagt till nån annan, ”jävla bög”, *nej man får inte kränka* (Christoffer: ja men jo precis) någon annans sexualitet

Christoffer: ja precis glidit in på delar av den där värdegrunden.. (de andra nickar)
(G3, intervju, 2015-02-05)

Även om eleverna inte säger att de uttalat hört citaten ur värdegrunden högläsas i sin helhet är det ändå värden de känner igen från skolkontexten. Var de specifika formuleringarna kommer ifrån eller består av upplever jag att de har svårare att konkretisera. Men att de mött dem i olika former betonar de.

De säger alla nej tyst när gruppen får frågan om de känner till citaten.

Alma: en del, alltså det med respekt och att *man inte ska kränka men inte och så*

Anna: ja det är det jag menar
(G1, intervju, 2015-02-02)

Camilla: jag tycker att texten kanske inte är så viktigt (Christoffer: nää) men hela grejen att man ska acceptera varandra

Christoffer: hela konceptet är väl egentligen viktigt men alltså att det ska vara till punkt och pricka att det ska behöva läsas upp sådär, någon jävla spärr ska det ju finnas i huvudet på folk, tycker jag

Cajsa: det borde ju finnas så att alla vet om det, *alla vet att såhär får man göra och såhär får man inte göra* (Christoffer: jaa) eh men inte att alla ska lära sig, *läs det här bara* (Christoffer: ni ska kunna det här utantill) (Camilla: första lektionen, *första dagen på skolan så läser de upp hela och så kommer ni ihåg det här*, det känns inte nödvändigt)

Christoffer: nej, nej men precis, jag menar, det ingår väl i en viss del till uppfostran också (Camilla: ja) att man har det där tänket, sen så lämnar man ju det och skojar runt lite men jag menar alltså det är ju, *det finns ju alltid där, att man ska inte behandla folk som skit*.

(G3, intervju, 2015-02-05)

Alla tre grupperna i min studie är dock noggranna med att betona att innehållet från värdegrunden är av stor vikt.

Casper: ja, (Cajsa: förklara) alltså för att värdegrunden ändå ska, så behövs ju tolerans mot andra och en vilja att vilja upprätthålla den, *det går inte liksom att säga bara värdegrunden finns och därför ska alla lyssna på den och sedan inte bry sig om vad folk gör eller inte utan man måste få folk att vilja efterleva den, annars så faller den rätt pladask fort* (de andra i gruppen nickar medhållande)

Christoffer: ja jag menar för att det ens ska behöva finnas en värdegrund måste det ju finnas normer också, alltså jag menar normer som bryter mot värdegrunden helt enkelt (Camilla: *ja som normaliserat att man gör på det här sättet*) precis jag menar om alla normer som finns som bryter mot värdegrunden inte skulle finnas så skulle den inte behövas överhuvudtaget, och sedan är det ju som Casper säger, att eftersom de här normerna nu finns så måste det ju även finnas folk som vill upprätthålla dem

(G3, intervju, 2015-02-05)

G3 lyfter normer som det i särklass viktigaste att reflektera över när de pratar om värdegrunden och dess implementering och de svårigheter som finns. Det är något de alla i gruppen är överens om.

Casper: det är normer som skapar värdegrunden

Christoffer: det är normer som har gjort att värdegrunden skapats kan man säga (Casper: ja) jag menar det är ju bland annat heteronormen och det är ju (Camilla: i Sverige är man vit och blåögd) ja sen att killar är stökigare och tjejer mycket skötsammare och duktiga i skolan, det är ju mycket, därav som värdegrunden har kommit till skulle jag tro

(G3, intervju, 2015-02-05)

Flickor förväntas vara lugnare och det kan både leda till att de blir mer passiva men också att de kan komma undan med ett värre beteende än killar generellt på grund av könsförväntningar.

De upplever också att de har en egen moralisk kompass som rimmar väl med värdegrunden men den kommer inte endast från skolan utan föreningsliv och familj spelar en stor roll för dem som individer.

Ju hårdare applicering av värdegrunden, ju mer efterföljs den. Skolan har alltså ett stort ansvar och överlag tycker eleverna att värdegrunden behöver vara tydligare i deras skolsituation, inte bara på papperet. De tycker att den visserligen är bra men kunde varit tydligare eftersom den i dess

nuvarande formulering har för vida ramar. Eleverna beskriver hur värderingar de fått höra under sin uppväxt i den närmsta familjen samt från släktingar har påverkat dem. De menar att detta är ett fenomen alla påverkas av. Vidare beskriver de att frågor om kön och jämställdhet är något de uppfattar att de flesta har positiva erfarenheter av hemifrån. Negativa inställningar till andra etniciteter samt rasistiska uttryck är något de menar kan förekomma i kontakten med äldre generationer. Därför har skolan en viktig del att fylla för de elever som kommer från familjer där rasistiska, homofoba, sexistiska uttryck är ett problem, eftersom normer även förändras, förut var det mer tillåtet att uttrycka sig på ett sådant sätt.

Cajsa: det är ju bättre om alla får veta om hur det går till för dom med annan sexualitet för att (Casper: det är ju betydligt bättre att bryta normen än att köra fast i den) (Camilla: ja) ja och då får ju alla, vet ju, mer hur dom tycker, tänker och känner då blir det ju att man kan (Camilla: acceptera) ja acceptera (Camilla: och förstå sig på den andra) Casper: men jag kommer inte ihåg en enda instans vad gällde homosexualitet dök upp under sexualkunskapen på min skola, det var liksom, *hetro är det enda som finns*

Camilla: då kan man fråga, *finns det på riktigt det här andra då, jag har då aldrig hört n å g o t (ironiskt)*

(G3, intervju, 2015-02-05)

Här finns en skillnad från G3's resonemang i jämförelse med G1 och G2 i fråga om normer. De två senare grupperna uttryckte sig vara osäkra på vilken roll normer spelar i sammanhanget kring värdegrundsfrågor och tar därför inte någon plats i deras respektive resonemang.

Att lärare däremot har en framstående roll är något som alla grupperna lyfter fram. G2 menar att det är viktigt att alla lärare behandlar alla elever lika men att så inte alltid är fallet. G3 målar upp läraren som en slags förebild.

Casper: det är viktigast om någonting (Camilla: en stor roll) (Cajsa & Christoffer: jaa) lärarna är ju dem som ska föregå med exempel (Christoffer: med gott exempel) med gott exempel ska ju dom liksom föregå och följa värdegrunden *så att vi uppmuntras att göra det själva*

Camilla: *en lärare ska ju inte bara lära ut i sitt ämne utan dom ska lära ut precis vad som står där*

Casper: men *lärarna är andra grupp till föräldrarna när det gäller uppfostran*

Camilla: mm ja om föräldrarna ska se till att man sitter ner och (Casper: håller käft) ja men det är lärarna som ska se till att man beter sig som en människa när man är ute bland folk

Casper: jag tycker att (Camilla: så man kan nånting) allting är föräldrarnas ansvar, lärarna har ju också ett stort ansvar (Camilla: de ska ju styrka det där)

Christoffer: ja menar om, det finns ju många besvärliga familjer där ute, och så är det, och så kommer det förmodligen alltid vara, *där det är folk som liksom inte får lära sig värdegrunder och allting ja det finns bra många exempel att ta upp*

(G3, intervju, 2015-02-05)

En del i detta arbete är att vara närvarande i samtalet och att som G3 uttrycker det "ta tag" i värdegrundsfrågor som uppkommer.

Christoffer: och det är där lärarna verkligen måste ta (Camilla: ta diskussionen) ja ta diskussionen för jag har stött på väldigt många bra lärare, bland annat Charlotte (en lärare) som har förklarat, som har verkligen tagit sig tiden och vågat tagit diskussionen och skött det på ett väldigt bra sätt och har fått folk att förstå, liksom på ett bra sätt, utan att skälla, utan har ifrågasatt liksom (Casper: hon är en av de få lärarna som faktiskt kan ha ett pedagogiskt approach till det) ja precis

Casper: istället för att bara stå och skrika

Camilla: ja det är ju bättre att ifrågasätta någon istället för att skälla ut dem, *för skäller man ut någon som har en ganska dålig, elak åsikt och istället låta dem prata i cirklar tills de själva inser*

Christoffer: att det är ganska korkat det dom säger

(G3, intervju, 2015-02-05)

Det är för att främja en förståelse av lika värde för alla människor lärarnas närvaro är så viktig menar G1 och G3.

Amira: det är oftast att det är någon som blir utsatt för någonting

Alma: så är det på alla skolor tycker jag

Alexandra: jag tror också att det är nått som är på alla skolor, jag tror inte att

Alma: nej det finns alltid någon som kränker någon

Alma: undra om lärarna ser om någon (Anna: om dom ser) ja om nån blir kränkt eller nånting

Anna: alltså jag, jag tror det (Alma: aa)

Alexandra: i klassrummet och sådär (Anna: ja alltså jag tror det men dom vet inte vad dom ska göra, alltså jag vet inte om dom orkar bry sig egentligen (Alma: nej) för det känns ju så ibland Alexandra: det känns mycket som att lärare såhär som har klassen ofta

Anna: men jag tycker även att det var mer mobbning i högstadiet än vad det är här på gymnasiet för här har man vuxit ifrån det litegrann men det finns ju även här också men inte så, inte vad jag har varit med om

Alicia: här känner man ju inte alla på samma sätt heller (Anna & Alexandra: nää)

Alma: då gick man ju i samma klass i fem år

Anna: ja och då kände man ju alla på skolan nu känner man klassen och några fler liksom (Alma: inte ens hälften känner man) så man bryr sej ju inte så mycket om de andra (Alma: nej)

(G1, intervju, 2015-02-02)

G1 kommer in på ett resonemang där förutsättningar som mindre skolor med färre elever vore positivt för värdegrundens möjligheter att efterlevas bättre. De berättar att de varje dag i skolan ser nya elever. G2 resonerar på ett liknande vis där de beskriver hur de mår om sin grupp på en skola de också upplever som stor men där de lyfter fram att de trivs bra.

Billy: bra

Benjamin: ja faktiskt

Björn: vi märker ju bara av vad som händer på vårt program så vi vet ju inte så mycket vad som händer på resten av skolan

(G2, intervju, 2015-02-02)

G2 pekar på att det handlar om att sköta sig och blandar inte in begrepp som värdegrund och normer i samtalet men pekar ändå på att det finns förhållningssätt.

Björn: det är väll att, *var och en sköter sig, alltså inte går emot*, jag vet inte

Benjamin: ja, men jag vet inte hur man ska förklara

Billy: man ska inte röka på skolgården

Benjamin: ja det är väll som du säger Björn, alla sköter ju sitt, jag skiter väll i om det går en invandrare på den här skolan (Billy: ja exakt) jag går väll inte fram och säger att han är ful för det, så är det väll (gruppen skrattar)

(G2, intervju, 2015-02-02)

Mobbning och kränkande behandling

”Det kan ju vara vad som helst, hur man har håret, hur man har sminkat sig, eller inte sminkat sig”
- Alma

Respondenterna i min studie ger ingen syn på en brytpunkt mellan vad som benämns som kränkande behandling, nedsättande generaliseringar och mobbning. Alla begrepp återkommer

blandat och en komponent som återfinns i resonemangen är språkbruk. De är alla medvetna om att de själva och andra ibland använder ett språk som kan såra andra, medvetet eller inte.

Casper: det är inget skällsord men folk använder det som ett skällsord

Camilla: men då ska man inte säga, säg inte bög utan *säg inte bög som ett skällsord* (de andra håller med)

Casper: fast lycka till och säga åt ett barn under åldern 15 nu att använd inte ordet bög negativt, det är svårt att få dem att förstå

(G3, intervju, 2015-02-05)

Alma: alltså, eh dom som är mörkhyad kan ju skämta och säga ”neger” till varandra

Anna: ja (Alma: men dom) men även dom som är kompis med dom som är (Alma: mörkhyad) mörkhyade dom kan ju liksom ja typ ”negerjävel” eller nått sånt där, men på skämt, men *jag tror inte att de tar det som ett skämt* (Alexandra: nej det tror jag inte) men man kan ju höra det ibland

Alexandra: men säger någon annan det, ja då blir det ju ett jävla liv (Alma & Anna: ja)

Anna: ja då tar dom det bara sådär där bara emot men jag tror att de innerst inne att dom liksom, *”håll käft, vad fan säger du”*, sen har man ju hört typ ”jävla hora”

Alma: ja det är oftast, ”slyna” (Anna: ja)

Anna: folk som känner varandra

Alma: ja det har ju hänt i vår klass

(G1, intervju, 2015-02-02)

G1 menar att gränsen mellan när språkbruket är kränkande eller inte är svår att dra men att det är nära knutet till både mellanmännsliga relationer och situationer.

Anna: men om jag och Alexandra sitter såhär och ja, ja men idiot och såhär

Alexandra: ja, då tar man ju inte åt sig

Alma: det beror på vem man är, alltså

Alexandra: just då, men ifall du och jag skulle bråka, och så du ba, idiot, då blir jag så här

Alma: jaa, det blir en annan sak

Anna: det är så svårt det här och så om man säger, för att det, vi som, mest är med varandra så säger man det till nån annan, *”idiot” såhär på skämt, ja men då kan ju dom ta det på ett annat sätt, va vad sa hon typ*

Alma: det är ju för att, ja men vi säger det ju till varandra, sen om någon säger det till någon annan då

Alexandra: då kan det där bli fel

(G1, intervju, 2015-02-02)

G2 lyfter skämtet som en försvårande faktor i språkets makt att kränka.

Björn: ja det beror ju på vilket skämt det är, man har ju olika humor (Benjamin: vissa tål ju olika mycket) exakt, det man själv tycker är skoj kan ju någon annan ta illa upp över liksom, det är ju svårt att säga, det är man själv som bestämmer var gränsen går

Billy: man måste ju tänka på vad man säger

Björn: och inte bara spotta ur sig en massa ord

Benjamin: jaa, så är det ju

(G2, intervju, 2015-02-02)

Även G3 pekar ut skämt som en viktig del av problemet med kränkningar i skolan och i det övriga livet. De menar att skämt kan leda till normalisering av kränkande åsikter och möjliggör en tillåten spridning av dessa.

Camilla: ja jag har fått det förklarad, det var någon som skrev det att om man tillexempel

skämtar om våldtäkt är skämtet, det är inte kul alltså, för det man gör är att *om våldtäkt är skämtet att få våldtäktsmannen att känna att "jaha det är rätt ok" medan personen som blev våldtagen bara blir påmind om saken, om man skämtar om nånting som "jävla bög" då ställer man sig, även om man inte tycker så, det blir att man ställer sig på samma sida som en homofob medan personen som hör sin sexuella läggning användas som en förolämpning får liksom, den trycks ner men folk tänker inte på det utan använder det bara i vanligt språk*

Casper: det som händer när man skämtar om sexuellt våld, rasism, allt det där det är att man trivialiserar hela det och det är det som är problemet och det är det som leder till vardagsrasism, det blir någonting som liksom är allmänt (Christoffer: acceptabelt) ja alltså

Camilla: som muslimer är sjävmordsbombare folk skämtar om det hela tiden och så blir det som att man tänker "ja det är dom" (Casper: ja) jag har ju hört det så många gånger nu så det känns bra att tänka det

(G3, intervju, 2015-02-05)

De menar även att man måste kunna skilja på skämt och allvar, och man måste tåla ett skämt men man måste också kunna ta kritik när någon säger något om hur någon har skämtat. De vill ha högt i tak men också peka på att det är viktigt att folk tänker efter på vad det är man säger. Det beror på vem som skämtar också. Vad har den personen för bakgrund exempelvis menar de.

Casper: ja alla är mogna nog att förstå att man inte, jag hoppas att alla är mogna nog att förstå att man inte ska mobbas längre, problemet är ju då att dom istället inte inser att deras skämt faktiskt, när ju mobbing men i en betydligt farligare form vill jag påstå för den märker folk inte av

Christoffer: ja precis sen är det ju vissa väldigt klumpiga personer (pekar på sig själv) som kan kläcka ur sig lite opassande grejer då och då men där är det ju både på gott och ont

(G3, intervju, 2015-02-05)

De menar vidare att de inte upplever att det finns någon uttalad rasism men det finns stereotypa generaliseringar som kan framkomma. De menar även att det finns de som utan att mena något illa applicerar värderingar på andra.

Alla tre respondentgrupperna är överens om och diskuterar förekomsten av riktade verbala kränkningar direkt till personen det syftar på men även förekomsten av kränkningar om någon bakom dess rygg till andra. Alla skvallrar och snackar skit menar de. Men de menar ju att det finns skillnader mellan farligt skitsnack och vanligt skitsnack. En ful tröja eller att kommentera någons sexuella läggning eller hudfärg exempelvis.

Alexandra: det kan ju vara typ bara kläder

Alma: ja det kan ju vara vad som helst, hur man har håret (Anna: aa) hur man har sminkat sig eller inte sminkat sig

Anna: hur man är på sättet, hur man är som person

Alexandra: jag tror det är mycket utseende (Anna: att man inte passar in)

Alma: ja det är rätt så mycket utseende

Anna: ja och så att man är, personligheten passar inte in i gruppen (Alma: i gruppen) då blir det såhär, utstött

(G1, intervju, 2015-02-02)

Benjamin: jag hörde nått här om dagen bara, eller sist jag var här, i måndags, "flytta på dig din jävla neger hörde jag då", (de andra skrattar) ja men han gick ju in i honom så att han tappade alla bestick rakt i golvet

Björn: sa du?

Benjamin: nej, det var nån annan (Björn: jaa)

Björn: som sagt, om vi hör, vi hör ju bara om det är på lunchrasten när vi är i matsalen, annars är vi borta på vårt lilla (Benjamin: vårt lilla kryp in) ja exakt, där är det bara vi, inga andra

Billy: det var mer på lågstadiet, det är inte så mycket nu tycker jag
Benjamin: nej men är det nånting så skämtar man ju bara, det är ju aldrig nånting seriöst
(G2, intervju, 2015-02-02)

G3 exemplifierar och återkommer flertalet gånger till hur kränkande behandling kan förekomma i klassrummet. Det sker genom antingen utelämnande eller vad de upplever vara ogenomtänkta lektionsupplägg där det som inte sägs också det påverkar och kan upplevas problematiskt ur värdegrundssynpunkt.

Camilla: det var som sexualkunskapen, jag tyckte att det var väldigt bra, förutom när det kom till heteronormativt och när vi pratade sex. *Det var penis och vagina och det var allt som pratades om*, det var trots att det fanns bisexuella och lesbiska och såhär men det var bara penis och vagina det handlade om

Casper: då ligger ju

Camilla: och sedan, det var inte ens när det var fortplantning utan när vi hade "tjejsnack" och "killsnack" och då handlade det inte om att skaffa barn men det var fortfarande, då låg det ju på lärarna så hade vi ordlista typ nekrofil sedan kom bisexualitet och så, ok? (Casper: det känns ju rimligt) ja precis, det kändes lite sjukt så ja ok, var är hetro på den här listan då om vi ska göra så?

(G3, intervju, 2015-02-05)

Camilla: mm fast jag tror att det är lite, i ettan fick vi ha en debatt om hen och det tyckte jag var sjukt för att då, hen är liksom, det finns, och det är människor som är sådär och om det då varit någon som identifierat sig som hen i den klassen och sedan så, att ha sina klasskamrater sitta och debattera om man ska få kalla sig så eller identifiera sig så och då tycker jag att det bröt mot liksom, det tog ju ner dom, *som är det verkligen människor eller är dom inte människor?* (Christoffer: mm) det är samma som, är det rätt att vara homosexuell eller inte och ska det då sitta någon där och höra det, tvingas höra det och att dom ska kunna få ett bra betyg av att säga att man inte har rätt att vara som man vill, då tycker jag ändå att, till och med i gymnasiet har vi inte kommit så jättelångt

(G3, intervju, 2015-02-05)

Det samlade resonemanget från de tre grupperna visar dock på att de menar att gymnasieskolan är en bättre plats gällande efterlevnad av värdegrunden än grundskolan.

Att agera, eller inte

"Det är viktigt att man inte bara blir en åskådare till saker som händer utan att man gör någonting" - Cajsa

Tidigare i resultaten har jag visat på hur eleverna i min studie pekat ut lärarnas roll, ansvar och tillkortakommanden. I deras beskrivningar av situationen menar de dock att det är elever som står för den i särklass största delen av kränkningar i deras skolkontext. Samtliga grupper diskuterar därför hur de upplever att dessa situationer hanteras av just eleverna själva.

Casper: *det är eleverna som ska ta till sig*

Camilla: *de ska efterfölja det här*

Cajsa: jag tror att det är viktigt att man inte bara blir en åskådare till (Christoffer: saker som händer) (Casper: ja) saker som händer utan att man gör någonting

Christoffer: att man, ja som sagt tar det där steget och vågar kliva in och säga emot, alltså det spelar ingen roll om det är i skolan, eller utanför skolan eller om man har ett jobb eller vad som helst, det spelar ingen roll för alla är fortfarande personer, det spelar egentligen ingen roll om man är studerande eller sådär eftersom att vi ska kunna det här ska vi kunna det utantill, utanför skolans väggar också tycker jag

Camilla: alla ska kunna det (Christoffer: ja precis)
Cajsa: det är lätt att *man tänker det där är någon annans ansvar* (Christoffer: ja jo men precis)
Camilla: det här är (nekar med handen)
Christoffer: att man skjuter det, skjuter det på sidan men då gör det liksom ingen skillnad
Casper: men om man medvetet skjuter det åt sidan och verkligen vägrar att ta eller se problem ser jag det mer som att man är passivt medskyldig (Camilla & Cajsa: ja) i och med att man inte tar och agerar för att förhindra det
Cajsa: det har man ju alltid fått höra om mobbing såhär (Christoffer: ja, eller hur) gör nånting åt det om ni ser vad som händer, men det är ju sällan
Christoffer: men sen så, sen kan det ju vara väldigt, det kan ju vara jobbigt steg att ta också (de andra nickar), för man har ju stått i den situationen, jag vet inte om alla ni har gjort det men jag själv har stått i den situationen och det är ju ett väldigt svårt och jobbigt steg att ta
(G3, intervju, 2015-02-05)

Alma: det är ju vi som kränker, alltså andra på skolan
Anna: alltså vi borde ju kunna göra nånting också såhär, nej jag vet inte
Alma: nej men jag vet inte vad man kan göra heller alltså
Anna: det är väll att säga till läraren, eller
Alma: ja det är det
Anna: jag vet inte alltså om man ska blanda sig in i det utan man kanske bara ser också
Alma: ja det kan ju bli värre om man lägger sig i (Anna: ja) men det kan ju fortfarande bli värre om vi inte lägger oss i (Anna nickar), så det är, dubbelt
(G1, intervju, 2015-02-02)

Christoffer: det kan kosta att du inte blir så populär och att allt inte är frid och fröjd men att våga ta det steget är viktigt (de andra håller med)
(G3, intervju, 2015-02-05)

Det är i detta resonemang två grupper, G1 och G3 som visar på liknande upplevelser av att det finns både ett ansvar för elever som individer att vara delaktiga i att värdegrunden efterlevs men att med det ansvaret även kommer risker för sin egen trygghet.

Camilla: jag klev in och stoppade en gång och då blev det ju jag som åkte på skiten och det blev jättejobbigt
Christoffer: ja precis, det är ju det jag menar alltså, det är det som kan vara det jobbiga, du kan själv få ta en stor del av smällen som elev men alltså då är det ju, antingen så gör man det eller så gör man det inte och gör man det då kommer folk uppskatta det i längden (de andra håller med)
Casper: det handlar om en vilja till självuppoffring, självuppoffrande om man liksom är villig och ta en del av skiten för att en annan person inte ska få lika mycket att bära
Camilla: jag tror att det ligger mycket i att man ska kunna, man vet att om jag gör det här och åker på skiten så har jag ändå stöd från någon, jag tycker att det är viktigt
(G3, intervju, 2015-02-05)

Amira: man kan ju vara mer uppmärksam (de andra håller med) på vad som egentligen händer
Alma: sen är det lärare också som måste vara intresserad, alltså om nån har blivit kränkt och så kommer nån och säger till, då måste ju läraren också vara insatt.
Anna: ja
Alexandra: jag tror inte att vi kan göra så mycket då blir det bara värre, tror jag
Anna: alltså man kan ju säga åt läraren men sen behöver man inte göra nått mer, alltså
Alma: vi kan ju inte göra nått
Alexandra: men alltså om vi säger till dom, då blir det ju bara värre, annars blir det ju mot oss också
Anna: ja
(G1, intervju, 2015-02-02)

G2 menar att elever överlag inte lägger sig i när det ser något de uppfattar som kränkande behandling.

Benjamin: *det är alla för fega för*
Björn: *ja, försöker sköta sitt bara*
(G2, intervju, 2015-02-02)

G2 för vidare fram ett resonemang de i denna studie där de menar att det inte finns någon skyldighet att lägga sig i situationer som inte rör dem eller deras närhet. Alla har ett eget ansvar att sköta sig och ta ansvar för sin situation. Där upplever de att de kan påverka men att andra får ta ansvar för sin situation.

Benjamin: *det är ju bara att säga som man tycker, så blir det så, man är boss*
(G2, intervju, 2015-02-02)

Det Benjamin ovan exemplifierar är hans grupps mening om individansvar. Det skiljer sig från hur de andra grupperna resonerar och G3 pekar särskilt ut ansvar på gruppnivå som något viktigt.

Casper: *toleranta grupper, det är liksom, det enda jag kan konkret säga om det, om en grupp liksom är eller har varierande gruppmedlemmar, exempelvis blandade grupper tjejer och killar och kanske med någon annan sexualitet än heterosexualitet, då kommer ju dom vara mycket mer toleranta gentemot saker som inte stämmer överens med normerna och då kommer ju dom förmodligen kunna se förbi, nu antar jag ju att personen som blir utsatt kanske är homosexuell eller någonting och därav blir mobbad för det, då kommer ju dom vara betydligt mer toleranta mot just den aspekten av personen än dom som mobbar honom eller han, henne, hen, hen är det ultimata ordet*

Camilla: *grejen är ju den att om man ser, om man kan identifiera sig själv med personen som blir utsatt då är det större chans att man gör nånting åt det så är det väll, beroende på situationen så är det*

Christoffer: *och dom grupper som skulle gå in och göra det är ju dom som har ett tänk i värdegrunden och oftast så är ju sådana grupper, består ju av personer som liksom inte har blivit behandlad efter värdegrunden och då är det ju oftare ett gäng som vet hur det är att sitta på den där sitsen och veta hur det känns att bli behandlad så (de andra håller med) och då söker man sig ju ofta till personer med samma åsikter och samma tankar*
(G3, intervju, 2015-02-05)

G3 resonerar även om tidigare erfarenheter som något viktigt att ta i beaktan när det kommer till benägenhet att reagera på kränkande behandling i olika former.

Camilla: *ja det är ju det, om man har själv varit med om nånting så är man ju mindre tolerant mot det och sedan så är det ju människor som känner sig säkra som kan tänka*

Casper: *människor som har erfarenhet av mobbing har stor självsäkerhet och vet sina gränser och kommer ju agera, jag tycker att det är lite oundvikligt att just dom kommer att gå i täten för att stoppa, nånting dom ser pågå*

Cajsa: *men samtidigt om man själv har blivit mobbad och så har man kommit ur det, då kanske man inte bara sätter sig i den sitsen igen*

Camilla: *alltså den som blivit mobbad som nu har individer bakom sig*

Casper: *precis som har tagit sig ur den här svackan och kommer ju att göra allt den kan för att förhindra att det händer*

Christoffer: *alltså dom personer som har blivit utsatt är väll ofta dom som kan gå in och säga till men vet dom inte att dom har någon bakom sig så blir det ju lätt att man står på sidan om, om du inte är väldigt säker i dig själv*

Camilla: *för då vet man ju vad man kan utsättas för*

Christoffer: man vet hur det känns och du vet lite sådär
Camilla: då vet man inte om man klarar det igen
(G3, intervju, 2015-02-05)

Även G1 kommer in på gruppens roll i sina resonemang. De har en allmän uppfattning om att andra elever inte reagerar när de på olika vis möter kränkande behandling i skolan men de pekar ut undantaget vilket är när det kommer till vänners utsatthet.

Alma: nej
Amira: nej det är samma för alla, *ingen reagerar*
Alexandra: men sen så är det ju, *är det en kompis som blir utsatt för det, då reagerar man ju mer än ifall det är någon man inte känner*
Alma: ja så är det ju
(G1, intervju, 2015-02-02)

De menar ovan att den naturliga kompisgruppen leder till reaktion men en av någon annan bestämd ”kompis” inte har samma effekt av deras erfarenhet.

Även G3 för ett resonemang om gruppens inverkan. De menar att kompisar spelar roll men också individens roll inom en grupp påverkar handlingsmönster för ingripanden mot andra elever även utanför en direkt kompisgrupp som blir utsatt för kränkande behandling.

Casper: det är därför man oftare ser elever med många vänner eller ganska stor umgängeskrets, kompisgäng som verkligen agerar istället för att bara stå passivt för dom vet att *jag har folk bakom mig som kommer att ta ryggen för mig i vilket fall*
Camilla: ja det är ju lätt att säga, ja men det är ju lätt för dom om är sådana som gör sådana saker sedan ser dom en ensam människa som inte gör någonting så är det ju ändå lätt för som att döma den här människan
Casper: ja alltså och då blir det ju tvådelat, om man säger
Camilla: ja då måste man ha förståelse för det också
(G3, intervju, 2015-02-05)

G3 menar att elever med många i ryggen är modigare. G2 återkommer till hur individen spelar stor roll, de upplever att det finns individer som tar ett större ansvar för att reagera mot kränkningar än andra, de gör dock inte kopplingen till att kommer ur trygghet från en grupptillhörighet.

Björn: det är ju bara naturligt, alla har ju inte lika mycket respekt som ja, vissa får ju, mindre, det bara är så
Benjamin: så är det fast så ska det inte vara, alla ska ha lika mycket makt att kunna säga till
Björn: modigare (Benjamin: kriminell) ja mer, jag vet inte
Billy: ja men en stor kille är väl lite mer power än en liten tjej
Björn: ja en kan ju vara riktigt som en mes liksom, ingen respekterar honom, dom får inte lika mycket makt
(G2, intervju, 2015-02-02)

G1 stämmer till viss del in i detta då de menar att vissa människor vågar mer än andra. G1 menar även att de som blivit kränkta påkallar olika mycket uppmärksamhet, vissa protesterar högljutt medan andra är tysta.

Sammanfattning av resultat

Eleverna i min studie menar att även om värdegrundens budskap inte är något de känner till ordagrant så är de väl införstådda i dess budskap som önskvärt i skolkontexten. Det framkommer även att de är medvetna om att kränkningar i olika former förekommer på deras skolor. Eleverna drar inga markanta gränser mellan vad som är att betrakta som en kränkning och när de väljer att kalla det för mobbing. De menar att lärare har en roll genom att påverka klimatet i skolan och genom att verka för genomtänkta och inkluderande lektioner samt att vara rustade för att ta diskussioner med elever som uttryckt sig kränkande om andra. Eleverna är de som står för de direkta kränkningarna av andra elever och de framkommer ofta i form av skämt. De menar även att det finns skillnader i vem som har makten att ingripa då de ser kränkande behandling. Att ingripa innebär även en risk att själv utsättas för kränkande behandling. Resultaten vittnar även om att en populär elev med vänner i ryggen eller ett större självförtroende har en större möjlighet att ingripa i en kränkande- behandlingssituation och påverka denna i positiv riktning.

Diskussion & slutsats

Nu har du som läser kommit till min studies sista kapitel. Precis som i tidigare delar av uppsatsen så kommer jag att följa min tematiska struktur: *skolklimat och normsystem*, *mobbning och kränkande behandling* samt *att agera, eller inte*. Avslutningsvis under diskussionsdelen kommer jag även att behandla de tidigare redovisade maktperspektiv genom begreppen ”*ability*” och ”*ableness*” från studiens teoretiska bakgrund. Längre utlägg och personliga tolkningar i en sammanvävd text för att svara på studiens syfte kommer att presenteras under rubriken *slutsats* nedan. Sist i kapitlet kommer jag att ge förslag på vidare forskning.

Med förhoppningen att ta mina empiriska resultat ett steg vidare och inte endast bekräfta tidigare teori i ämnet menar jag att mina tematiseringar varit värdefulla. Jag menar att de hjälpt mig i arbetet att identifiera kontextuella ramar jag upplever som viktiga för resonemanget. På samma vis menar jag att maktperspektivet har en viktig funktion att fylla i arbetet som förklaringsmodell. I min diskussionsdel kommer jag att använda namn och grupper från resultatdelen som exemplifieringar. Jag är av uppfattningen att det bidrar med en mer levande text. Jag vill därför återigen peka på att det inte handlar om att jämföra grupperna eller individerna med varandra utan för att urskilja delar av de intressanta resonemang mina respondenter levererat.

Skolklimat och normsystem

Alla tre grupperna i min studie berättar att de uppfattar att värdegrunden är viktig och att de på olika vis mött och möter den regelbundet i skolan. De uttrycker dock detta på litet olika vis. Delar av värdegrunden känner de mer tydligt igen och *G3* tolkar jag som den grupp som tydligast behandlar värdegrunden som en formulerad existerande del av läroplanen. *G1* och *G2* resonerar på ett mer abstrakt plan där värdegrunden för dem existerar mer i form av värderingar de känner igen från skolan.

Christoffer från *G3* beskriver hur lärare kommer in på värdegrundsfrågor i undervisningen och gruppen fyller i att det finns en medvetenhet i vad man får och inte får göra mot andra elever i enlighet med värdegrunden. Jag vill mena att han sammanfattar resonemanget på ett bra vis med orden ” det finns ju alltid där, att man inte ska behandla folk som skit”. Det är också så de beskriver värdegrundens vikt. Alltså att lära sig citaten är inte det viktiga utan att låta citaten genomsyra situationen är målet menar de. Just vikten av värdegrunden är alla elever i min studie noga med att poängtera att de ställer upp på. Jag upplever det som ärliga argument där de ser vinningen och kopplingen till ett bra skolklimat. Den kopplingen är något de även beskriver som självstärkande för värdegrunden. I ett gott klimat blir viljan ännu starkare att efterleva värdegrunden. *Casper* i *G3* påtalar även att i ett sämre skolklimat, där man vet om värdegrunden men saknar viljan till efterlevnad, så spelar dess existens mindre roll. Jag menar att elevernas resonemang stöds av *Orlenius* (2001) då han beskriver hur skolans värdegrund kan ses som gemensamma värderingar som inte är förhandlingsbara. Vidare beskriver författaren hur dessa värderingar kan utgöra normer som medvetandegör människor om vad som är, eller inte är, önskat beteende. Han pekar även på att normer kan variera mellan grupper och skolor (ibid.). Normers inverkan är något som även lyfts i denna studies resultat. *G3* menar att normer är det i särklass viktigaste att reflektera kring när det kommer till förverkligandet av värdegrunden men också de problem som förverkligandet möter. De menar att det finns genusrelaterade normer som påverkar hur killar respektive tjejer förväntas agera. De lyfter heteronormen som problematisk samt vad jag tolkar som en etnicitetsbetingad norm. *Camilla* i *G3* ger ett exempel hon pekar ut som en norm som kan försvåra för vissa i och med uppfattningen att ”i Sverige är man vit och blåögd”. Eleverna lyfter även att deras normer inte endast påverkas i skolan utan familj och föreningsliv spelar en stor roll för vad de beskriver som

deras ”moraliska kompass”. I det normrelaterade resonemanget framkommer en skillnad. Eleverna i *G1* och *G2* ville inte tillskriva normer någon större vikt. En fundering från min sida är om de förstod innebörden. Bukowski et al. (2007) menar att elever inte nödvändigtvis agerar efter samma normer i skolan som hemma och det är inte heller någon ovanlighet att ungdomar skaffar sig egna uppsättningar av normer i sina respektive grupper. Författarna menar vidare att dessa grupper normer kan betraktas som ”miniature cultures”. Dessa ”miniature cultures” kan förmedla både positiva och negativa handlingsmönster hos dess medlemmar (Bukowski et al., 2007, s. 359). Det här är resonemang jag upplever relevant och intressant för att styrka och tolka elevernas resonemang i studien.

Att lärare är förebilder och viktiga influenser för klimatet i skolan är grupperna överens om. Lärare lyfts som de som ska föregå med gott exempel och locka med sig eleverna, även om *G2* menar att de inte alltid lyckas. *G3* menar att det är lärare som kan lyckas med vad de kallar uppfostran i de fall föräldrar har misslyckats. Det gäller de lärare som vågar ”ta tag” i värdegrundsfrågorna som eleverna uttrycker det. *Amira* i *G1* upplever att det alltid är ”någon som utsätts för någonting” i skolan, det är ett exempel på att skolklimatet kan förbättras. *Cajsa* och *Casper* i *G3* redogör för något som kan tolkas som direkta förslag till förbättringar ur sin egen skolsituation och heteronormativitet. Detta exemplifieras med en bristfällig sexualundervisning som fick *Camilla* att ironiskt ställa frågan om det verkligen finns någon som inte är heterosexuell.³ Även detta kan tolkas som att de uttrycker att det finns utrymme och en önskan om förbättringar i skolkontexten i form av en bättre efterlevnad av värdegrunden. Eleverna uttrycker alltså att lärare som är tydliga i sitt ställningstagande genom att vara goda föredömen, behandla elever lika och inkludera även minoriteter i undervisningen är bra. Men det finns plats för förbättring enligt alla grupper. Det lyfts även exempel på lärare som gjort goda insatser och inte endast den icke inkluderande sexualkunskapen. Detta är ett resonemang jag känner igen från Wernick et al. (2013) resonemang om vuxna i skolan som agendasättande. Även de lyfter normer kring sexualitet som en viktig fråga för lärare att ta ställning till för att nå inkludering. Poteat et al. (2011) resonerade även de om just sexualitetens roll i skolkontexten ur ett kränkande behandling och normperspektiv. Dessa författare menar att det finns sammanhang där nedsättande uttryck rörande just icke-heterosexuella passerar obemärkt förbi i fråga om repressalier. Om *G1*'s *Alma* syftade på en homofob kränkning vet jag inte, men hon ställde sig frågande till om lärare uppfattar kränkningar. Jag menar att hennes frågeställning kan vara ett uttryck för en upplevelse att det finns kränkningar som passerar ”obemärkt” förbi de agendasättande lärarna, vilket i så fall är ett problem. Just *G1* uppfattar jag som en grupp vilka efterlyser mer lärarkontakt. Wang et al. (2013) pekar på två viktiga komponenter jag menar stämmer bra in på elevernas resonemang och som bekräftande av deras förslag till förbättringar och ifrågasättanden. De menar att lärare uppmuntrar positiva attityder i skolan med att dels själv ha en god attityd samt att ta situationer med inslag av kränkningar eller mobbning på allvar.

Björn i *G2* exemplifierade ett intressant resonemang menar jag då han berättade att han och hans vänner mest vet vad som sker på deras program som huserar i en egen del av skolan av vad jag kan förstå. Detta tolkar jag av både vad han säger men även hur han talar i vi-form när han nämner honom och de andra som nickar medhållande i hans utlägg. Det kan tyda på att de är nära vänner, en grupp, kanske en ”miniature culture”. *Björn* är en del av en grupp som inte kände igen sig i samtalet om normers påverkan men när han själv resonerar vittnar han om uppfattningar av att det finns idéer om hur ”man” ska sköta sig. Kanske är språkbruket ett annat i deras ”lilla kultur”⁴.

3 Jfr Den heterosexuella människan får stå för det normala (Best, 2005).

4 Av mig fritt översatt. Jfr Bukowski et al. ”miniature cultures”.

Mobbning och kränkande behandling

I intervjuerna så framkommer flera exempel på kränkande ord. Exakt hur orden används, i vilken utsträckning eller vilken kontext de är plockade ifrån är inte helt lätt att veta. Vad jag hävdar kan sägas med säkerhet är att dessa ord förekommer och att de ord eleverna har givit som exempel kan uppfattas som kränkande. ”Jävla hora”, ”böggjävvel”⁵ och ”negerjävvel”⁶ för att nämna några.

Alla grupperna menar att skämt är vanligt förekommande tillsammans med kränkande språkbruk. *G1* exemplifierar hur vänner skämtar med varandra men tillägger att de inte tror att det alltid är välkommet bara för att man är vänner, även om man låtsas vara oberörd. *Anna* menar att innerst inne tror hon att människor blir negativt påverkade. *G2* nämner gränser som problematiskt. Vad någon tycker är roligt kan ha passerat gränsen för någon annan och det är ingen lätt balansgång. *G3* menar att skämten inte endast fungerar som inledning till kränkande språkbruk utan att det även fungerar som normaliserande av nedsättande generaliseringar exempelvis. Genom att använda kränkande ord i ett skämt kan det alltså innebära att man ställer sig bakom det ordets innebörd menar eleverna. De är alla överens om att verbala kränkningar inte endast riktas direkt till den det gäller, även om det också händer, utan förekommer även i form av ”skitsnack”. Det kan gälla allt från rasistiska eller homofoba uttryck till att inte uppskatta en annan elevs val av tröja.

Tjejerna i *G1* är gruppen som diskuterar just det utseenderelaterade kränkningarna. *Alexandra*, *Alma* och *Anna* pekar på att både frisyrr och sminkning kan hamna under granskning. Det anser jag är intressant av den anledningen att det ofta är kopplat till just kränkningar av kvinnor. Det kan vara så att dessa kränkningar är relevanta just för dessa då det är en del av deras identitet som kvinnor. Best (2005, s. 225) presenterade i studiens teoridel ett system han kallade för ”beauty system”. Det handlade om att värdera kvinnor utifrån deras utseende.

Någon uttalad rasism menade eleverna i denna studie att de inte uppfattade i deras skolkontext. *G3* redogjorde däremot för något de kallade för ”vardagsrasism”.⁷ Det är ett begrepp jag tolkar som innefattade av negativ rasifiering men på ett oförstående vis. Det handlar om att klistra på värderingar på någon annan, utifrån deras etnicitet men skillnaden mellan rasism och vad mina elever beskriver som ”vardagsrasism” är avsikten. De menar att man inte behöver ha avsikten att kränka men i och med handlandet så bidrar man till rasism. *Camilla* exemplifierar om ”muslimer som självmordsbombare” att det är ett skämt som snart föder en verklighet där hon menar att resultatet kan bli att det till slut ”känns bra att tänka det”. Best (2005) förklarar rasifiering som ett system där man klumpar ihop individer och tillskriver dem egenskaper utifrån deras etnicitet, vilket verkar vara en ganska passande beskrivning av elevernas vardagsrasism-begrepp. Jag tolkade även resonemanget om rasism utifrån elevernas exempel att inte endast etnicitet spelar in utan att även religion fungerar som en etnicitet när det kommer till att tillskriva egenskaper till en människa.

Ett kränkande skämts mottagande beror mycket på vem som säger det och till vem. *G1* beskriver att de är tåliga när det kommer till kränkande skämt, så länge de kommer inifrån gruppen. Det är en stor skillnad om en nära vän säger något oförsiktigt eller om någon de inte känner så väl gör det. Var gränsen går mellan vad som är en kränkning, en nedsättande generalisering eller att mobba någon annan fastslås inte i elevernas resonemang. Istället upplever jag som intervjuledare att det är en flytande gräns och begreppen att kränka och att mobba används i samma meningar och ibland nära på som synonymer för samma företeelse. *Lodge, & Frydenberg (2005)* definierar mobbning som ett maktuttryck med intentionen att skada samt att upprepa skadan. *Cappadocia et al. (2012)* resonerar om social mobbing vilket innefattar att tala illa om en individ och kalla denne kränkande

5 ”Bög”- kan uppfattas som nedsättande (SAOL, 2013, s. 118).

6 ”Neger”- kan uppfattas som nedsättande (SAOL, 2013, s. 611).

7 Jfr ”racialisation” (Best, 2005, s.162).

namn. *Casper* i *G3* tar upp ett perspektiv på vad han definierar som mobbing men i ett kamouflage bestående av skämt. Det får mig att fundera över synen på mobbning kontra kränkning. Kanske finns en bredd i uttrycket samt ett allvarligt synsätt på vad som är problem. Jag får snarare uppfattningen av att eleverna visar en medvetenhet av problem med olika former av utsatthet än tvärt om. Så om det är en gräns som ska dras för vad som är mobbning upplever jag att de ser på begreppet som vidare snarare än snävt. De lyfter även en ovarsamhet i kränkningar. Det kan vara att skämta men att inte tänka efter före. Men det exemplifieras även genom undervisning. Kränkande behandling kan förekomma i klassrummet genom att osynliggöra människor menar de, vilket de upplever strider mot värdegrunden och får konsekvenser. *G3* beskriver en debatt om pronomen hen. Jag uppfattar det som att debatten i undervisningen hade goda avsikter men då fokuset i debatten riktades mot ifall individer som inte vill definiera sig efter kön är människor eller inte så uppfattade eleverna att det kunde vara en kränkande situation för debattdeltagare. Jag menar att detta på gruppnivå går att koppla till "thoughtless behavior" beskriven av Thornberg et al. (2012, s. 333). Oförståelsen för en annan människas perspektiv gör att man inte förstår vad man genom sitt handlande utsätter en annan människa för.

Att agera, eller inte

Ovan har lärarnas delaktighet i problematiken med kränkande behandling i skolkontexten redogjorts för. Det visade sig även att eleverna i min studie besatt ett stort mått av självkritik. Det kan också tyda på en medvetenhet och förmåga att på ett ärligt vis reflektera över sin egen delaktighet i både problem och lösningar.

Cajsa, *Christoffer* och *Casper* ur *G3* resonerar om vikten av att inte endast vara en åskådare när någon annan utsätts. De tycker att det är viktigt både i skolan och utanför att inse sitt eget ansvar för situationen. De menar att den som inte ser och gör något åt ett problem är passivt medskyldig. *G2* går inte lika långt och trycker på någons ansvar att agera men *Benjamin* ger ett exempel på sin uppfattning till varför elever inte ingriper: "det är alla för fega för". *G1*'s resonemang upplever jag som att de finner situationerna jobbiga men att de känner en maktlöshet inför att agera själva. *Alexandra* uttrycker en rädsla för att de kan förvärra situationen om de blandar sig i, även för egen del. Lodge, & Frydenberg (2005) menar att mobbning och kränkningar väcker starka känslor hos människor som blir vittnen. De menar även att det är vanligare att kvinnor låter bli att ingripa då de är rädda att själva utsätts. Det kan även finnas en rädsla för att ens eget agerande ska förvärra situationen menar Pöyhönen et al. (2012). Det finns även en aspekt av att se andra agera. Lodge, & Frydenberg (2005) pekar på att benägenheten att ingripa minskar om man upplever att inte någon annan ingriper. Det är ett resonemang jag menar stödjer de mänskliga reaktionerna eleverna ger uttryck för. Det intressanta är att de visar perspektiv på olika grupperns olika förhållningssätt och kan hjälpa till att urskilja intressanta aspekter. *Anna* i *G1* menar att de borde kunna göra något för att hindra att andra elever utsätts. Hon får medhåll i gruppen men vad de kan göra är de inte riktigt säkra på. *Alma* tillägger att det kan bli värre om de lägger sig i, men den risken finns ju även om de inte lägger sig i menar hon. *G3* menar att de upplever att omtyckta elever har en större makt att påverka än andra och att elever som vet att de har många bakom sig har ett större handlingsutrymme.

Christoffer i *G3* menar att det kan kosta lite lugn och ro för den egna personen men att det är en risk man får ta. *Camilla* berättar om en gång när hon själv ingrep och då själv "åkte på skiten". Vad de resonerar om tolkar jag som ett civilkurage de anser vara viktigt. De beskriver ingripanden när man ser någon bli utsatt som en "skyldighet". Wernick et al. (2013) redogör för något jag menar är intressant i sammanhanget. De menar att det är elevers ingripanden mot utsatthet som gör störst skillnad i positiv riktning. *G2* fokuserar på individer är min tolkning. De menar att vissa elever tar

ett större ansvar än andra när det kommer till att upprätthålla värdegrunden men de upplever det inte kopplat till att de är trygga på grund av grupptillhörighet eller liknande. *Björn, Billy* och *Benjamin* diskuterar makt, vilket de använder synonymt med respekt är min tolkning. De menar att det vore bra om alla hade lika mycket makt att säga till men att så inte är fallet. Det beror på mod. En mes får ingen makt. *Benjamin* skrattar och säger att en "kriminell" får makt och respekt. *G2* menar vidare, vilket skiljer sig från de andra två grupperna, att det inte finns någon skyldighet att lägga sig i något som inte rör dem eller deras vänner. De menar att ansvar har man för sig själv, var och en.

I min tolkning kan detta handla om gruppkultur, "miniature culture". I *G2*'s fall kan det vara en förklaring till att deras uppfattning skiljer sig från de andra grupperna. De kan vara styrda av andra normer och ideal där en hårdare ton är att föredra. Det är även relevant och intressant att koppla till *Lodge, & Frydenberg (2005)* vilka menade att det är vanligare att killar är likgiltiga inför en annan persons utsatthet.

Casper står för ett exempel ur *G3*'s resonemang om att ingripa. Han menar att toleranta grupper, grupper som har "varierande gruppmedlemmar", är mer benägna att reflektera och reagera på andra människors utsatthet. Jag tolkar resonemanget som att de menar att de får en större förståelse för andra människor. Detsamma gäller de som har en stor umgängeskrets som de vet "backar upp varandra". *G1* pekar på att deras allmänna uppfattning är att man inte lägger sig i när någon blir utsatt. Inte för att de inte blir illa berörda som tidigare nämnts utan på grund av rädsla att förvärra eller själva bli utsatta. Det finns dock undantag. Om det är en vän som är utsatt så griper man in. Här är gruppen samstämmig. *Lodge, & Frydenberg (2005)* visar på just sambandet mellan ingripande och vänskapsrelationer. Det var även en viktig faktor att uppleva stöd från sina vänner vid ett ingripande.

Rättvisa är även något som framkommer som ett incitament till att ingripa. *G3* är inne på att om man själv varit utsatt eller är en "tolerant människa" så har man ett större rättspatos. En tolerant människa menar de är en människa som kan identifiera sig själv med en utsatt och därför ökar benägenheten till intervention. *Casper* exemplifierar det som "en vilja till självuppoffring, självuppoffrande om man liksom är villig och ta en del av skiten för att en annan person inte ska få lika mycket att bära". I studien utförd av *Cappadocia et al. (2012)* undersöks vittnen till mobbnings incitament till att de agerade eller inte. De som ingrep menar att den starkaste motivationen till det handlar om rättvisa. Det är svårt att vara betraktare menar de och uppleva att en annan människa utsätts för orättvis behandling. Det är tankegångar vilka stödjer resonemanget om självuppoffring och tolerans. Det handlar om reflekterande elever som för goda argument för sina uppfattningar om värdegrundens problematik och lösningar i deras skolkontext.

Ability och ableness

Morriss (2002, s. 19) delar upp makt som fenomen i "ability" och "ableness". Det är centrala begrepp för hur man ska se på och förklara makt. Författaren menar att makt inte ska tolkas som något situationsrelaterat eller en resurs. Det handlar om att äga kapacitet. Det är kapacitet som gör att vi kan göra det vi vill, när vi vill. Det är viktigt. Ofta spelar vår intention in i handlandet men det är sekundärt (*ibid.*). Maktaspekten har på flertalet sätt kommit in i denna studie. Om det så kan tolkas vara majoritetens makt över vad som uppfattas som normalt eller vem som är den normala människan. Om det handlar om att vara heterosexuell, vit, inte vara en mes eller att se ut på rätt sätt spelar egentligen ingen roll. Det är alla perspektiv som kan tolkas till maktordningar och som eleverna i min studie pekat på. Det är också alla perspektiv på brott mot värdegrundens uttryckliga budskap om allas lika värde. Makt har också benämnts genom handlingsutrymme. Makten att ingripa när någon annan far illa tolkar jag som en betydande maktindikator i resultaten. På det stora

hela uttryckte eleverna i min studie ett obehag av att veta eller iaktta att någon annan blev mobbad eller utsatt för kränkningar. Det framkom många exempel på de problem värdegrundens implementering har att möta. Eleverna i studien presenterade även ett pragmatiskt förhållningssätt där lösningar även uttrycktes. Det är i den lösningsrelaterade delen jag menar att Morris perspektiv på makt som kapacitet är intressant att applicera på elevernas resonemang. Morriss (2002) betonar vikten i att uppmärksamma människors resurser i relation till hur de kan påverka andra. Han menar att resursen i sig till lika stor del får sitt värde genom den effekt den har i handlingskraft. En människas ableness är därför nära knuten till människans person och inte påverkad av de rätta omgivande förutsättningarna (ibid.).

Det intressanta i min tolkning av Morriss definition av makt med fokus på dess kapacitet är att den skiljer sig åt även om vi utifrån sett kan ha samma möjligheter. Ur detta perspektiv har inte alla samma handlingskapacitet, samma makt. Detta är ett resonemang jag känner igen från alla grupperna i studien, även om de uttryckte det på litet olika vis. Makten blir ur detta perspektiv inneboende i elevens sociala status. En populär elev som iakttar mobbning eller kränkande behandling av en annan elev har större sannolikhet att säga stopp och lyckas än en annan elev i samma ålder med samma muskelstyrka och röstläge men som saknar social status.

Slutsats

Eleverna i studien uppfattar värdegrundens formuleringar rörande kränkande behandling som viktiga och de uppvisar medvetenhet gällande både utmaningar och lösningar för dessa. Det är en uppsättning av värderingar de känner igen, även om de inte menar att de fått den direkt presenterad för sig eller läst den själva så känner de till budskapet som de beskriver det.

Var gränsen går mellan vad som är en kränkning, en nedsättande generalisering eller mobbning fastslås inte i elevernas resonemang⁸. Istället upplever jag som författare att det är en flytande gräns och begreppen att kränka och att mobba används i samma meningar och i bland nära på som synonymer för samma företeelse vilket även tidigare nämnts. Jag upplever att det kan vara både problematiskt och positivt. Det kan i min uppfattning leda till både ett vidgande eller en avgränsning av mobbning som begrepp. Jag upplever att det är det förstnämnda som eleverna i studien gör. De behandlar mobbning som ett vitt begrepp där de även inkluderar kränkningar som inte är riktade direkt till en person men som når denne ändå. Det kan vara grundat i en stark aversion mot mobbning och kränkande behandling. Det skulle även kunna handla om att kunna "facit" och svara rätt när det kommer till känsliga frågor, svar som inte nödvändigtvis stämmer överens med det egna agerandet. Jag upplever dock att eleverna bygger vidare resonemanget på ett sådant vis att deras svar stärks. De för resonemanget vidare till effekterna av kränkningar och dess upprepning och resonerar i samtalen fram svaren för deras upplevelser i min tolkning om en flytande skala mellan olika grader av avvikelser från värdegrundens syn på kränkande behandling.

Eleverna i studien menar att det finns utrymme och behov för att bättre implementera värdegrunden. Lärare kan arbeta bättre med genomförandet och förverkligandet genom att se problematik genom att lyssna och reagera, ta upp frågor i klassrummet och vara observanta på att deras lektionsstoff är genomtänkt. Detta bör de göra för att de dels ska vara goda förebilder som sätter en god agenda i skolkontexten och dels för att inte riskera att osynliggöra någon elev genom att missa ifrågasättande av normer. Eleverna menar att detta osynliggörande är något som kan bidra till att det blir tillåtet att ifrågasätta lika behandling och att inte ta alla individer på samma allvar.⁹ Detta lyfts också genom

⁸ Mobbning som begrepp förs in av alla tre respondentgrupperna själva och används under intervjuerna. Se även "mobba" och "kränka" (s.4) i föreliggande uppsats.

⁹ Jfr. Thornberg et al. "thoughtless behavior".

de goda exempel eleverna pekar ut att lärare faktiskt tar i problemen och därigenom tar ställning och ansvar för lika behandling i elevernas uppfattningar. Att lärarna är av största vikt för att gynna ett gott skolklimat genom sitt egna förhållningssätt är något återkommande i min studie.

Att kränkande behandling är något eleverna i studien har en relation till och har mött i skolan står klart. De lyfte flertalet exempel på både direkta och indirekta verbala kränkningar. Det kan handla om språkbruk med syftet att skada någon, men ännu oftare handlar det om kränkande språkbruk som göms i skämt. Att intervjua ”naturliga grupper” har fungerat tillfredsställande med tanke på svaren. Jag upplever att det genom arbetet funnits en öppenhet i resonemanget och en vilja att reflektera och diskutera om sina upplevelser tillsammans.

Då eleverna delade med sig av deras erfarenheter framkom att det är elever som står för de verbala brotten mot värdegrunden. De beskriver förbättringspotential även för dem själva. Att humor är viktigt och att högt i tak är något de eftersträvar i samtalet upplever jag, men de besitter även en självkritisk hållning och visar en vilja att vara medvetna om hur de kan bli bättre. De kommer under intervjuerna fram till lösningar som handlar om att lyssna till andras upplevelser och tillsammans reagera när någon, oftast utan att själv förstå det, uttrycker sig klumpigt som de beskrev det eller skämtar på någon annans bekostnad. De eftersöker alltså rättande reaktioner på vad de menar inte är förenligt med värdegrunden. Det är för att, som de uttrycker det, inte normalisera beteendet eller åsikterna.

Makten att säga ifrån är en handlingskraft jag upplever att eleverna tolkar på samma vis som Morriss maktbegrepp och stöds även av den teoretiska bakgrunden. Att äga kapaciteten att säga ifrån med ett positivt utfall som följd har en korrelation med vilken elev i det här fallet, som säger ”stopp”. Jag menar inte att avsluta den här uppsatsen med att antyda att det inte är viktigt att alla på något vis agerar när de blir vittnen till kränkningar. Det är som fenomenet i debatten jag anser att det är intressant och en möjlig förklaringsmodell. Det blir än mer intressant i min mening då social position som maktkapacitet bör kunna härledas ur att ha många vänskapsrelationer att hämta stöd från. Vilket i förlängningen bör kunna få effekt som angreppssätt på problem i skolkontexter ifall det finns fler ”små kulturer” totalt i skolan med en överensstämmande inställning till värdegrundens syn på kränkande behandling. De flesta av eleverna vittnar faktiskt om att de känner obehag när de uppfattar att någon blir kränkt och de menar vidare att det är positivt att ingripa. Några menar att det är närmast en skyldighet medan andra menar att det är bra men viktigast är att sköta sitt eget beteende. Det är ett resonemang som kan stödjas av eller förklaras genom grupperns olika kulturer menar jag. Jag ser det som en resurs att ha i åtanke i ett löpande arbete för ett bra klimat i skolan. Det kan vara en resurs att ta tillvara på den maktkapacitet vissa av eleverna bär med sig genom dess position inom gruppen.

Under studiens metoddel uttryckte jag att denna studie inte tar på sig ambitionen att generalisera resultaten. Det går inte att göra generaliseringar av en studie bestående av 16 respondenter totalt. Det jag däremot vill tydliggöra som studiens förtjänst är de perspektiv på fenomenet eleverna har bidragit med genom infallsvinklar på hur utmaningar med kränkande behandling dels kan identifieras och även lösas bättre i gymnasieskolan.

Förslag till framtida forskning

Efter arbetet med denna studie både gällande resultat och den teoretiska bakgrunden menar jag att en utökad, komparativ studie av skolor eller gymnasieprogram med samma syfte vore intressant att undersöka.

Referenslista

Litteratur

Best, S. (2005) *Understanding social divisions*. London: SAGE publications Ltd.

Björkdal-Ordell, S. (2007). Vad är det som styr vilka etiska regler som finns?. Dimenäs, J. (red), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.21-28). Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bukowski, W- FM., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: effects on externalizing and internalizing problems. Grusec, J- E., & Hastings, P- D. (red.), *Handbook of Socialization: theory and research* (s.355-381). New York: Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Davidsson, B. (2007). Fokuserande gruppintervjuer. Dimenäs, J. (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s.63-69). Stockholm: Liber.

Leaper, C., & Friedman, K. C. (2007). The socialization of gender. Grusec, J- E., & Hastings, P- D. (red.), *Handbook of Socialization: theory and research* (s.561-578). New York: Guilford Press.

Morriss, P. (2002). *Power - a philosophical analysis*. Manchester: Manchester University Press.

Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden- finns den?* Stockholm: Liber.

Ryen, A. (2004) *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber.

Skolverket, (2011). *Skolans värdegrund och uppgifter (Lgr 11., & Gy 11)*.

Skolinspektionen, (2011). *Anmälningsärenden gällande kränkande behandling 2010*.

Statistiska centralbyrån, (2008). *Skolan- en bra arbetsplats*.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Akademiens ordlista, (2013). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Wentzel, K- R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. Grusec, J- E., & Hastings, P- D. (red.), *Handbook of Socialization: theory and research* (s.382-403). New York: Guilford Press.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper- Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Artiklar

Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009) Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 30, pp. 59-69).

Blain-Arcaro, C., Smith, D, J., Cunningham, E, C., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012) Contextual Attributes of Indirect Bullying, Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene. *Journal of School Violence* (Vol. 11, pp. 226-245).

Cappadocia, C, M., Pepler, D., Cummings, G, J., & Craig, W. (2012) Individual Motivations and Characteristics Associated With Bystander Intervention During Bullying Episodes Among Children and Youth. *Canadian Journal of School Psychology* (Vol. 27, pp. 201-216).

Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012) What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence* (Vol. 35, pp. 981-990).

James, D., Lawlor, M., Murphy., & Flynn, A. (2013) 'It's a girl thing!' Do boys engage in relational aggression? Exploration of whether strategies to educate young people about relational aggression are relevant for boys. *Pastoral Care in Education* (Vol. 31, pp. 156-172).

Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005) The Role of Peer Bystanders in School Positive Bullying: Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into Practice* (Vol. 44, pp. 329-336).

Poteat, P, V., O'Dwyer, M, L., & Mereish, H, E. (2011) Changes in How Students Use and Are Called Homophobic Epithets Over Time: Patterns Predicted by Gender, Bullying, and Victimization Status. *Journal of Educational Psychology* (Advances online publication, pp. 1-14).

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012) Standing Up for the Victim, Siding with the

Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development* (Vol. 21, pp. 722-741).

Thornberg, R., Rosenqvist, R., & Johansson, P. (2012) Older Teenagers' Explanations of Bullying. *Child Youth Care Forum* (Vol. 41, pp. 327-342).

Toomey, B. R., McGuire, K. J., & Russell, T. S. (2012) Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence* (Vol. 35, pp. 187-196).

Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., Dauttenhahn, K., Hall, L., Paiva, A., André, E., Aylett, R., & Schneider, W. (2011) "FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education* (Vol. 26, pp. 21-44).

Wang, C., Berry, B., & Swearer, M. S. (2013) The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice* (Vol. 52, pp. 296-302).

Wernick, J. L., Kulick, A., & Inglehart, H. M. (2013) Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment: The influence of peers, teachers, and climate. *Children and Youth Services Review* (Vol. 35, pp. 296-301).

Bilaga 1- Intervjuguide

Intervjufrågor.

Namn och program.

Fokusgruppsintervju rörande *värdegrund*.

Föregående intervjustarten har citaten, ur ”skolans värdegrund och uppgifter” läroplanen för gymnasieskolan 2011, från inledningen i denna uppsats delgivits respondenterna.

Huvudfrågor:

- Har ni hört citaten förut?
- Är värdegrunden viktig?
- Hur upplever ni att citaten från värdegrunden efterlevs i skolan?
- Hur upplever ni att ni kan påverka/ vara delaktig i värdegrundens efterlevnad?
- Finns det faktorer som påverkar förutsättningar för värdegrundens efterlevnad?

Underrubriker:

- Hur ser ni på lärares roll?
- Hur ser ni på elevers roll?
- Finns det grupper som reagerar eller engagerar sig mer än andra i värdegrundens budskap?
- Finns det individer som reagerar eller engagerar sig mer än andra i värdegrundens budskap?
- Finns det normer som påverkar?
- Finns det de med mer makt att påverka i jämförelse med andra?
- Behandlas alla lika utifrån målen?
- Har ni hört kränkande ord yttras i skolan?
- Har ni hört nedsättande generaliseringar yttras i skolan?
- Övriga tankar?