

Kränkningensbegreppet och pedagogers uppdrag och ansvar

av Hélène Jenvén, fil. dr i pedagogik

Denna text kan ses som en hjälp att förstå och problematisera kränkningensbegreppet relaterat till pedagogers ansvar och uppdrag. Kränkning kan betraktas som ett omdiskuterat, komplext och ibland värdeladdat begrepp. Det kan betyda att det du definierar som en kränkning, av en annan person betraktas på ett helt annat sätt.

Skolverket definierar kränkande behandling på följande sätt:

Kränkande behandling är när barns eller elevers värdighet kränks vid enstaka tillfällen. Dessa handlingar kan utföras av en eller flera personer och riktas mot en eller flera. Kränkningarna kan vara synliga och handfasta men också dolda och subtila. De kan uttryckas genom nedsättande tilltal, ryktesspridning, förlöjligande eller fysiskt våld. Att frysa ut någon eller hota någon räknas också som kränkning. Trakasserier är kränkningar som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna (kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder). (2011a, s. 10)

Skolverket definierar mobbning på följande sätt:

en upprepad negativ handling som inbegriper att någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag. Mobbning är något som upprepas över tid. (Skolverket 2011a, s. 10)

Med utsatta elever avser Hélène Jenvén (2017) de elever som hon på något sätt anser vara utsatta för handlingar som kan betraktas som kränkande. En elev kan dessutom ha dragit sig undan kränkande handlingar och hamnat i en situation som kan betraktas som exkludering från gemenskapen vilket betyder att utsatthet kan ses som ett vidare begrepp än kränkning.

Kränkningensbegreppet

Kränkande behandling handlar om elevens totala situation inom skolans verksamhet, det vill säga både i klassrummet, i matsalen, i skolbussen och på rasterna. Det är alltid den som blir kränkt som avgör om det är en kränkning eller inte enligt Skolverket (2012). Det föreligger skilda synsätt vad gäller definition av kränkningensbegreppet, något som presenteras nedan. Kränkningar och kränkande behandling sänder moraliska budskap angående mottagarens värde, enligt Ann Heberlein (2005). Den som utsatts för kränkande behandling kan uppleva att sitt människovärde minskat menar hon. Att kränka någon innebär att man inte visar respekt för den andres värde, rättigheter eller legitima intressen. Det är viktigt att den som utför kränkningen betraktas som en *moralisk agent* menar hon vidare. Hon talar om den utsattes *upplevelse* av sitt människovärde och att det bara går att påverka upplevelsen. Jeffrie Murphy (1998) menar också att den som utsatts för en kränkning anses ha ett lägre värde. Budskapet som förmedlas är: "Jag räknas men inte du", "Jag kan använda dig för mina syften" (a.a., s.25). Han menar vidare att det är *avsikten* hos förövaren som avgör om en skada ska betraktas som en *moralisk oförrätt* eller inte. "Even a dog notices the difference between being tripped over accidentally and being kicked intentionally" (a.a, s.25). Heberlein (2005) menar dock att

även händelser som beror på slarv, okunskap eller underlåtenhet också kan betraktas som kränkningar. Ett exempel på begreppets komplexa innebörd är följande: Naturen kan inte behandla oss i enlighet med vårt moraliska värde – alltså känner vi oss inte kränkta eller förolämpade då naturen "sviker", ty en förolämpning består i att inte bli behandlad i enlighet med sitt moraliska värde. Endast andra moraliskt ansvariga agenter kan med avsiktliga handlingar beröva oss känslan av detta värde, hävdar Jean Hampton (1998). Av resonemanget följer att olyckshändelser inte är kränkningar, då dessa inte är avsiktliga. Jerome Neu (2002) delar inte denna åsikt utan menar att det inte enkelt går att avfärda alla olyckor som "icke kränkningar". Visserligen är just frånvaron av intention eller avsikt det som kännetecknar en olyckshändelse: Det är skillnad på att tappa ett vinglas i golvet och på att kasta det ifrån sig, även om resultatet blir detsamma. Neu påpekar vidare att alla olyckor inte är harmlösa: "Not every accident could not be helped" (a.a., s.23). En del olyckshändelser är därför möjliga att betrakta som moraliska kränkningar eftersom människor är ansvariga för slarv och bristande ansvar. En annan forskare som Heberlein (2005) refererar, Marilyn McCord Adams (1991), diskuterar ansvarighet och medvetna, avsiktliga handlingar. Hon menar att många skador tillfogas oss av individer som "inte vet vad de gör". Som exempel nämner hon rasism och sexism, då handlingar utifrån dessa övertygelser involverar undermedvetna motivationer. McCord Adams resonerar också kring oansvariga föräldrar, föräldrar som på ett medvetet plan önskar sina barn det bästa, men som omedvetet betar sig på ett för barnen destruktivt sätt.

Heberlein (2005) menar att McCord Adams har en viktig poäng när hon resonerar utifrån underlåtenhet och okunskap – även för fel begångna som en följd av dessa "brister" bär vi ansvar. Hon visar med två extrema exempel på hur olika situationer kan uppfattas som icke-kränkande respektive kränkande. Det finns kvinnor som inte "förstår" att de blir våldtagna – som tror att det är sådant en kvinna får stå ut med. Det finns å andra sidan människor som blir kränkta av att behöva stå i kö utanför en nattklubb som "vanliga människor" – jag är ju Viktig och Berömd. Båda reaktionerna tyder på en snedvriden uppfattning av sig själv och sitt värde, men dessa exempel illustrerar också att individens uppfattning av sitt eget och andras värde avgör vad som upplevs som en kränkning menar Heberlein.

I linje med Heberlein betonar Skolverket (2012) att det är den som upplever sig kränkt som avgör om något ska bedömas som en kränkande handling eller inte. Enligt Skolverket är begreppet kränkande behandling samlingsnamnet för kränkningar i form av diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling. Alla dessa former av kränkande behandling går emot principen om alla individers lika värde och är ofta uttryck för makt och förtryck.

Robin Barrow (2005) är kritisk till den ensidiga belysningen av kränkingsproblematiken. Han efterlyser en distinktion mellan vad som upplevs kränkande och vad som objektivt sett är kränkande. Han menar att det är nödvändigt i en demokrati att våga uttrycka åsikter/göra kommentarer, trots att de kan uppfattas som kränkande av någon/några/alla, för att vitalisera diskussioner eller på ett uppriktigt sätt beskriva det man ser eller upplever. Han ser en fara i att barn uppfostras till att tro att tolerans och respekt innebär att aldrig säga eller göra någonting som skulle kunna göra någon upprörd. Är den syn som Barrow ger uttryck för utbredd även bland lärare och vilka konsekvenser får det i så fall i lärares praktik?

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns olika sätt att se på och definiera begreppet kränkning och att detta kan få konsekvenser beroende på hur pedagoger/andra berörda och elever på olika sätt uppfattar vad som är en kränkning och agerar vid kränkande handlingar.

Olika perspektiv

Christina Osbeck (2006) beskriver i en studie gjord med hjälp av gruppintervjuer av elever i skolår 8, kränkning som en form av recenserande handlingar, en form av handlingar bland andra, vars syfte är att upprätthålla värden som gäller i bestämda sammanhang. Handlingarna hjälper till att skapa förståelse för livet – vad som ger livet värde. Osbeck skiljer mellan substantiell och funktionell definition av kränkning. Substantiella och funktionella definitioner av kränkning skiljer sig åt så till vida att det substantiella beskriver vad den kränkande handlingen *är* medan den funktionella anger vad kränkningen *gör*. Osbeck använder följande citat för att förklara skillnaden mellan de båda perspektiven:

Den substantiella försöker bestämma vad religion 'är' och den funktionella vad religion 'gör'. Vi kan förtydliga det sagda med att tänka begreppet 'cykel'. En substantiell bestämning av cykel innebär att säga att den består av två hjul, en ram, en sadel, en styrstång etc. Den substantiella definitionen kan ytterligare preciseras genom att man tillfogar andra viktiga detaljer, vilket gör att man kan skilja cykeln från en moped, vespa eller tandemcykel. Man säger vad cykel 'är'. En funktionell beskrivning av en cykel skulle kunna vara ett fortskaffningsmedel med vars hjälp en individ av egen kraft snabbare kan förflytta sig mellan två orter än till fots. Då säger definitionen vad cykeln 'gör'. (Geels & Wikström, 1999, s.13).

Beroende på ur vems perspektiv den kränkande funktionen beskrivs, varierar förståelsen av funktionen menar Osbeck (2006). Här följer ett exempel som visar hur en kränkning kan förstås.

Eleven Kalle får ett hårt knytnävsslag på överarmen av eleven Johan på rasten. Hur kan man se på denna kränkning ur dessa båda perspektiv? Betraktat ur ett substantiellt perspektiv *är* kränkningen ett fysiskt slag, men betraktat ur ett funktionellt perspektiv (alltså vad handlingen *gör*) *gör* det ont (fysiskt) och en svullnad uppstår (fysiskt). Dessutom känner sig Kalle rädd, arg och sårad (psykiskt). Trots detta kan det hända att Kalle skrattar och negligerar det han känner!

Kränkningensbegreppet – två definitioner

Substantiell definition:
beskriver vad den kränkande handlingen är

Funktionell definition:
anger vad kränkningen gör

Osbeck (2006)



En substantiell bestämning av cykel innebär att säga att den består av två hjul, en ram, en sadel, en styrstång etc. Den substantiella definitionen kan ytterligare preciseras genom att man tillfogar andra viktiga detaljer, vilket gör att man kan skilja cykeln från en moped, vespa eller tandemcykel. Man säger vad cykel 'är'. En funktionell beskrivning av en cykel skulle kunna vara ett fortskaffningsmedel med vars hjälp en individ av egen kraft snabbare kan förflytta sig mellan två orter än till fots. Då säger definitionen vad cykeln 'gör' (Geels & Wikström, 1999, s.13).

Figur 1. Kränkningensbegreppet - två definitioner

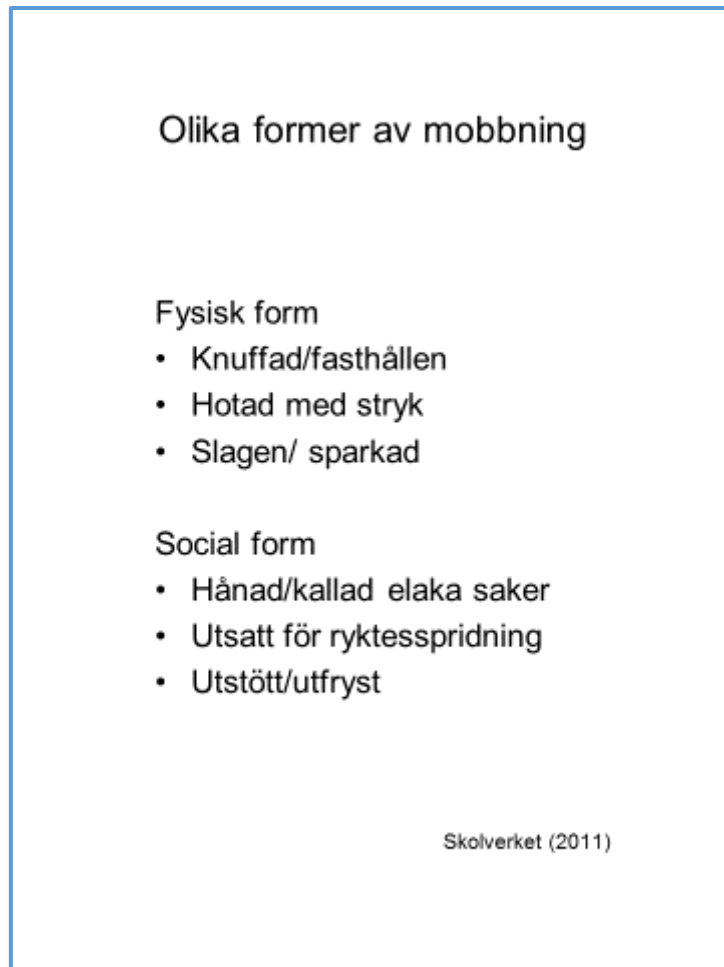
Kränkningar kan utövas av en eller flera personer mot en eller flera personer. De kan vara fysiska, psykosociala eller textburna. Figuren nedan ger exempel på kränkningar som elever i en skolklass årskurs sju ansåg var vanligt förekommande i sin klass. Det är viktigt för pedagoger att diskutera konkreta exempel från sin egen praktik. Detta behöver ske på elevnivå. Vad gör eleverna konkret? Är dessa handlingar okey?

Exempel på kränkningar	
Fysiska	<ul style="list-style-type: none"> • puttar, tacklar • knäar, slår eller sparkar • tilltag med redskap • snärtar, nyps • trycker upp någon mot en vägg • sätter sig på någon • håller emot • "mular" med snö
Psykiska	<ul style="list-style-type: none"> • säger elaka kommentarer • pratar "skit" om någon • "himlar" med ögonen, ger blickar • suckar • ignorerar, lämnar (går iväg) • hotar, retar • fryser ut säger: "vi vill va' själva"
Textburna	<ul style="list-style-type: none"> • skriver lappar • klottrar på väggar, bänkar • mailar, chattar, skriver SMS osv

Jenvén (2016)

Figur 2. Exempel på kränkningar

Vid kartläggningar av kränkningar och mobbning (upprepade kränkande handlingar) bör man undvika att använda dessa båda begrepp när man riktar sig till elever. Istället får eleverna beskriva handlingar som känns relevanta. Det bör, enligt Skolverket (2011a) göras i två steg: dels får eleven beskriva *vad* som hände och dels försöka ge en förklaring till *varför* det hände. När Skolverket (2011a) kartlade frekvensen av mobbning undvek de att använda begreppet mobbning utan frågade i stället om eleven blivit utsatt av någon av följande former av negativa handlingar: knuffad/fasthållen, hotad med stryk, slagen/sparkad, hånad/kallad elaka saker, utsatt för ryktesspridning och/eller utstött/utfrysst.



Figur 3. Olika former av mobbning

I en skolklass där det förekommer mobbning bör problemet ses som ett klassproblem där alla elever har en roll. Skolverket har identifierat sex olika roller i en mobbningsituation: den som är utsatt, försvararen, utomstående, den som utsätter, assistenten och medlöparen. Det handlar om makt där den som har makten har hela makten medan den utsatte ska betraktas som maktlös och ur stånd att på egen hand förbättra sin situation. De som mobbar försvarar sig ofta med att det "bara är på skoj" eller lägger ansvaret på den utsatte genom att hävda att "hen är med på det". En utsatt elev kanske inte vill eller orkar erkänna att hen utsätts för mobbning. En mobbad elev kan till och med ta sina plågoandar i försvar hellre än att erkänna att man är utsatt för kränkande behandling. Mobbning kan vara kopplat till skamkänslor vilket i sig kan innebära att en elev inte erkänner att hen är utsatt även om skolans personal ställer direkta frågor till eleven huruvida hen är utsatt.

Lärares skilda uppfattningar av utsatta elevers situation

Här presenteras en aktionsforskningsstudie där lärare har skilda uppfattningar om huruvida två elever i en mellanstadieklass är utsatta för kränkande handlingar eller ej. Aktionsforskning är ett förhållningssätt och verktyg där forskare och praktiker tillsammans bedriver ett förbättringsarbete. Forskaren är intresserad av att ta del av förändringsprocesser.

Förutsättningar för ett förbättringsarbete

Utgångspunkten för denna studie har varit att två klassföreståndare haft önskemål om att genomföra kartläggningar i sin skolklass för att bättre förstå hur den sociala samvaron mellan eleverna tar sig uttryck och kan förstås. Lärare vägleds bland annat av riktlinjer som regleras i Skollagen och läroplanen, dvs. styrdokumentet. Här slås fast att lärare har ett ansvar att förhindra att barn utesluts ur gemenskapen och utsätts för kränkande handlingar i skolan. Att motverka kränkande behandling är en del av skolans demokratiska och yrkesetiska uppdrag. Styrdokumentet utgörs bland annat av Skollagen (6 kap. - Åtgärder mot kränkande behandling) samt Lagen (2008:567) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever. "Om ett barn eller elev uppger sig vara utsatt för kränkningar ska skolan skyndsamt utreda saken och sätta in åtgärder så att kränkningarna upphör och inte upprepas" (Skolverket 2011b, s. 16).

Genom studien har jag följt två klassföreståndares arbete i en årskurs 5 klass där de bestämt sig för att genomföra kartläggningar av 21 elevers föreställningar om deras sociala samvaro med hjälp av en metod jag utvecklat (Jenvén & Orlenius 2016). Metoden *sociografisk inventering* har sin grund i en pedagogisk teoritradition och består av två delar: en positioneringstrappa som eleven fyller i och efterföljande samtalsfrågor till eleven, utformade utifrån lärarnas inledande problemformulering. Med hjälp av kartläggningsmetoden kan normer, kränkningar och mobbning synliggöras och förstås utifrån elevers perspektiv. Metoden ger också elever en möjlighet att beskriva komplexa fenomen såsom positioneringar och grupperingar i en hierarkisk skolklasstruktur. Jag har tagit utgångspunkt ur de kartläggningsresultat som framkommit efter de 6 första individuella kartläggningarna som lärarna genomfört. Två elever som jag valt att kalla Klara och Lisa har gett uttryck för att exkluderas av övriga elever i klassen på ett sätt som skulle kunna betecknas som en form av mobbning. De ingår i två separata kamratgrupper. Klaras grupp är placerad relativt långt ner i klassens hierarki. Hon tycks ha den lägsta statusen i sin kamratgrupp. Lisas grupp är placerad relativt högt upp i hierarkin och kan beskrivas som en "studgrupp" (elever med höga mål vad gäller betyg) där Lisa dock har den lägsta statusen. De två flickorna har gett uttryck för att bli kränkta på likartat sätt av klasskamrater vilket framkommer från såväl flickorna själva som från övriga fyra elever vid de inledande kartläggningarna. De kränkande handlingarna är av en exkluderande karaktär som tar sig uttryck i att: Flickor i klassen viskar och ger nedsättande blickar. Elever viskar och "går iväg" när flickorna söker kontakt. Elever låtsas att de inte ser eller hör flickorna (ignorerar). Elever kommenterar flickornas klädsel, utseende och intressen på ett nedsättande sätt. Det har också framkommit att vuxna på skolan agerar i olika grad när dessa elever utsätts för kränkningar. De två klassföreståndarna (som genomfört kartläggningarna) och jag har varit överens om att vi tillsammans bör informera övriga vuxna på skolan om de utsatta elevernas situation. Vi behöver diskutera ett gemensamt förhållningssätt och skapa en samsyn kring hur vi kan hjälpa de två flickorna. De två lärarna och jag kommer överens om att föra en gemensam loggbok där vi reflekterar kring elevernas situation samt de involverade lärarnas agerande och resonemang. I en aktionsforskningsstudie bör forskare och praktiker tillsammans göra en problemformulering med tillhörande frågeställningar utifrån det beskrivna problemet.

Studiens problemformulering och frågeställningar har skapats genom diskussioner och i samråd med de två klassföreståndarna för att tillsammans kunna bedriva ett förbättringsarbete och får följande lydelse: "Vid individuella kartläggningar med 6 elever i en åk 5 klass om den sociala samvaron i klassen

har det bland annat framkommit att två elever har gett uttryck för att exkluderas av övriga elever i klassen på ett sätt som kan betecknas som mobbning. Det har också framkommit att vuxna på skolan agerar i olika grad när dessa elever utsätts för kränkningar. Hur kan de två utsatta elevernas situation förstås? Hur kan lärarna på skolan hitta en samsyn i praktiken kring hur de bör agera för att arbeta utifrån en nolltolerans mot all form av kränkande behandling såsom styrdokumentet föreskriver?”

Studiens förbättringsprocess genom lärares reflektioner

Förbättringsarbetet inleddes med att undervisande personal i den aktuella klassen samt rektor informerades om hur man kan förstå exkludering som en form av kränkning samt hur detta tycktes ha drabbat eleverna Klara och Lisa i den kartlagda klassen. Detta gjordes av de två klassföreståndarna och jag själv vid ett första arbetsplatsmöte (Apt). Som grund för beskrivningen av de två utsatta elevernas situation låg de individuella kartläggningsresultaten (sociografisk inventering) samt klassföreståndarnas egna observationer vilka genomfördes veckan efter de sex första kartläggningarna. Observationerna fokuserades på handlingar som skulle kunna betraktas som kränkande och som flickorna själva gett uttryck för hade en exkluderande karaktär. Syftet med observationerna var att klassföreståndarna tillsammans med mig på ett så adekvat sätt som möjligt skulle kunna redogöra för flickornas situation vid nämnda Apt och att samtliga lärare och rektor fick ta del av den inledande problemformuleringen som klassföreståndarna och jag tillsammans skrivit fram. Jag informerade även om hur man på skilda sett kan förstå kränkande handlingar utifrån Osbecks (2006) definitioner (se s 4 figur 1).

Resultatet från studiens förbättringsarbete presenteras nedan som fyra delar: (1) Redogörelse av utgångsläget vid Apt nr. 1. (2) Åtta lärares observationer av två utsatta elevers situation. (3) Individuella intervjuer med de åtta lärarna. (4) Presentation och diskussion av resultaten från lärarnas observationer vid Apt nr. 2.

Björn Ahlströms (2009) forskning visar att skolan behöver vara öppen för ett förhållningssätt som präglas av ett erkännande, som tar sig uttryck i att rektor bekräftar att det föreligger ett problem. Ahlström har studerat hur organisation, kultur, struktur och ledarskap påverkar förekomsten av mobbning i skolan. Han har funnit att i skolor med låg grad av mobbning tillstår rektor att mobbning förekommer men även att man arbetar strukturerat och systematiskt med problemet. Enligt Ahlström är det inte en framgångsrik väg att välja att inte se när det gäller att komma tillrätta med kränkande handlingar och mobbning. Ytterligare en central faktor är att skolledningen är insatt i och visar ett genuint intresse för utvecklingsarbetet.

Rektors roll och betydelse för framgång

- Skolan behöver vara öppen för ett förhållningssätt som präglas av ett erkännande, som tar sig uttryck i att rektor bekräftar att det föreligger ett problem.
- I skolor med **låg grad** av mobbning tillstår rektor att mobbning förekommer.
- I skolor där mobbning förekommer i **hög grad** tenderar rektorer att bagatellisera eller helt negligera förekomsten av mobbning. "Det är väl inte värre här än någon annanstans".

Ahström (2009)

Figur 4. Rektors roll och betydelse för framgång

Barn och elevombudet Lars Arrhenius skriver i stödmaterialet *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*: " Det måste finnas en samsyn hos alla om vad en nolltolerans är. Den diskussionen måste föras hela tiden. Samsynen och nolltoleransen måste vinnas varje dag" (Skolverket 2011b, s. 11).

Den första Apt:n resulterade i ett gemensamt beslut om att samtliga lärare under kommande vecka skulle observera och för egen del dokumentera händelser/handlingar kring de två eleverna i syfte att få ökad kunskap om deras situation. Fokus hos lärarna var att beskriva och dokumentera handlingar av exkluderande karaktär riktade mot två specifika elever. Här kom problemformuleringen till praktisk nytta genom att vi direkt återkopplade till den. Vi kom överens om att försöka frigöra tid så att alla lärare fick möjlighet att genomföra de tänkta observationerna. Här blev rektors roll viktig. Under processens gång framkom svårigheter för vissa lärare att genomföra observationerna såsom de önskade. Det handlade om faktorer som kunde kopplas till schema, arbetstider och annat som påverkade och styrde lärarnas möjligheter till möten med de två aktuella eleverna.

I slutet av lärarnas observationsvecka ställde jag fyra intervjufrågor till var och en av dem. Dessa intervjufrågor hade lärarna fått ta del av i förväg med anledning av att två av de åtta lärarna (i resultatdelen benämnda lärare nr 6 och 7) haft det som önskemål. Önskemålet kan förstås som ett uttryck för skepticism från lärarnas sida mot att behöva redogöra för sina personliga ståndpunkter. Syftet med intervjuerna var att jag ville få ta del av hur de olika lärarna uppfattade de utsatta flickornas situation mot bakgrund av de diskussioner som förts vid den inledande Apt:n. Följande fyra frågor ställdes: (1) På vilket sätt uppfattar du Lisas situation i klassen? (2) På vilket sätt uppfattar du Klaras

situation i klassen? (3) Hur har du uppfattat de beskrivna handlingar som synliggjorts vid kartläggningarna och som av klassföreståndarna bedömts som kränkande och uteslutande handlingar gentemot Lisa? (4) Hur har du uppfattat de beskrivna handlingar som synliggjorts vid kartläggningarna och som av klassföreståndarna bedömts som kränkande och uteslutande handlingar gentemot eleven Klara?

Vid den avslutande Apt:n (nr. 2) presenterades de resultat som återfinns i tabell 1 och 2 (se s. 12) i generella termer av de två klassföreståndarna vilka också deltog i de individuella intervjuerna som låg till grund för resultaten. Syftet var att komma vidare i förbättringsarbetet varför det blev viktigt att inte på något sätt peka ut någon av lärarna som "dålig". Min roll som forskare var här att dokumentera och att svara på de frågor som uppkom under diskussionen. När klassföreståndarna presenterat resultaten ställde jag frågan: Hur går vi vidare med förbättringsarbetet? Ordet lämnades fritt till lärarna.

Samtliga lärare förutom lärare nr. 6 och 7 deltog aktivt i diskussionen. Detta utvecklas i Resultatdelen (se s. 14).

Resultat

De resultat som presenteras i det följande består av fyra delar: (1) Åtta undervisande lärares bild av två utsatta elevers situation i form av citat. (2) Tematisering av åtta lärares uppfattningar av två utsatta elevers situation utifrån varje lärares uppfattning huruvida eleverna är med, bredvid eller utanför sin kamratgrupp – se tabell 1 och 2. (3) Min tolkning av åtta lärares utsagor kring hur de under observationer av två utsatta elevers situation uppfattat dessa - se tabell 3 och 4. (4) Presentation av resultat från lärares diskussion/reflektion vid den avslutande Apt:n (nr 2).

Lärares bild av två utsatta elevers situation

Här följer exempel i form av citat från intervjuer med åtta lärare och som ligger till grund för resultaten som presenteras i tabell 1-4 (se s. x-x). Kommentarererna handlar om eleverna Klaras och Lisas situation och besvarar delvis de fyra intervjufrågor jag ställde till lärarna. Nedan redovisas kommentarer i form av citat som speglar Klaras situation.

Lärare 1 (klf): Hon talar ytterst sällan med andra elever i klassen. Jag tror hon känner sig utfrusen. Man ser på hela hennes kroppsspråk att hon inte betyder något. Hon kryper liksom ihop för att inte synas. Jag ser det tydligast i matsalen och när hon väntar på bussen.

Lärare 2 (klf): Nu ser jag tydligt hur andra elever liksom markerar avstånd från henne. De visar liksom att "jag vill inte prata med dig, jag ser dig inte". Hon ser ytterst besvärad ut – det är ju ren mobbning det här och värst är nog Hanna och Sofie (ingår i kamratgruppen). När de gör på det sättet ser Klara verkligen bedrövad ut.

Lärare 3: Klara har en knepig roll i klassen för hon verkar låtsas vara med i gänget men det märks tydligt att hon inte deltar på lika villkor. Det är ju ingen som pratar med henne och jag såg faktiskt vid ett tillfälle i matkön att Hanna ignorerade Klara då hon ställde en fråga. Fult gjort! Jag tolkade situationen som att Hanna fick Klara att känna sig "inte önskvärd".

Lärare 4: Jag har sett ett mönster när jag rastvaktat... att de andra tjejerna liksom drar iväg som för att skaka av sig henne men att hon hänger på. Det måste kännas fruktansvärt! Vid flera tillfällen har jag iakttagit hur Klara försöker upprätthålla en image av att vara glad.

Lärare 5: Utanför musiksalen står tjejerna alltid i en ring runt Sofie, tätt ihop och flamsar. Någon meter därifrån står Klara och skrattar med men utan nån vidare respons från övriga. Jag uppfattar att hon går

som en svans efter de andra tjejerna men det finns liksom ingen interaktion från något håll. Märkligt nog... Hon ser verkligen jätteledsen ut stackaren...

Lärare 6: Hon tillhör absolut det där ridgänget från X-by. Men hon är lite försiktig och blyg av sig. Hon tycker nog att de andra är lite för spralliga.

Lärare 7: Jag tycker hon är med de där hästtjejerna men hon kanske är lite tyst... fast det är väl inget ovanligt. Mamman var likadan...

Lärare 8: Jag ser alltid att Klara är ensam. Hon går mest och tittar i marken. Jag tror hon känner sig ledsen. Har nog aldrig sett henne glad nu när jag tänker efter... tänk om det är så!

Nedan redovisas kommentarer i form av citat som speglar Lisas situation.

Lärare 1 (klf): Hon behandlas som luft av de andra tjejerna när vuxna inte är i närheten. De vill helst inte jobba med henne eller prata privata saker. Det ser jag tydligt nu. När ledarna är borta av någon anledning verkar hon accepteras mer av resterande flickor i gruppen. Typiskt gruppträck. Lisa verkar vara mer eller mindre apatisk när hon är i gruppen.

Lärare 2 (klf): Det verkar vara en tyst överenskommelse att systematiskt utesluta Lisa när tillfälle ges. De ser liksom alltid till att hon blir över. Hon tittar sig ofta oroligt omkring som för att göra mig uppmärksam på att hon inte mår bra.

Lärare 3: Hon är väl med i Natalie-gänget. De rör sig i en stor grupp. Nu har ju jag bara dem på idrotten i och för sig och hon har ganska stor frånvaro. Men jag ser absolut henne som en i gänget.

Lärare 4: Lisa är den där typen som inte tar för sig utan som liksom bara finns med. Jag har nog trott att hon varit nöjd med att vara lite vid sidan av och "chilla". Nu ser jag däremot att hon förmodligen inte alls är nöjd med sin situation i gruppen. Men vad kan man göra?

Lärare 5: Ingen av de andra eleverna verkar bjuda in henne i gemenskapen. Hon har nog rollen som det femte hjulet i gruppen. Det är ju aldrig någon av de andra fyra (i gruppen) som väljer att jobba med henne. Jag tolkar hennes ansiktsuttryck nu när jag observerat henne som att hon söker kontakt med mig som vuxen för att hon inte mår bra på något vis...

Lärare 6: Lisa är väl alltid med de där duktiga tjejerna... det är min bestämda uppfattning. Annat är det med Leo – han är utanför!

Lärare 7: Hon är med de andra i gruppen men hon förstår nog inte alltid deras humor. Det märks för ibland skrattar de hysteriskt och då är hon tyst.

Lärare 8: Lisa är den där lite långsamma typen som lätt kommer på efterkälken men som inte är utanför för den saken skull. Ibland hinner hon t.ex. inte knyta skorna och vips så är de andra i gympan! Så verkar det vara lite... Hon ser ledsen ut när hon kommer på efterkälken- det är tydligt!

Sammantaget ger ovanstående resultat vid handen att lärare sinsemellan kan göra olika bedömningar av hur två utsatta elevers situation i respektive kamratgrupp kan ta sig uttryck. En del lärare gör samma bedömning som flickorna själva medan andra gör helt andra bedömningar. Nedan redovisas på vilket sätt lärarna bedömt respektive elevs situation.

Lärares uppfattningar av två elevers grupptillhörighet

I tabell 1 och 2 har jag tematiserat de åtta lärarnas uppfattningar¹ av två utsatta elevers situationer. Utgångspunkten har varit att utifrån underlaget från de individuella lärarintervjuerna urskilja skillnader i lärarnas utsagor huruvida eleverna kan bedömas vara *med*, *bredvid* eller *utanför* sin kamratgrupp.

Tabell 1. Lärares bedömning av eleven Klaras situation i klassen.

Lärare	Eleven är med i gruppen	Eleven är bredvid gruppen	Eleven är utanför gruppen
Lärare 1 (klf)			x
" 2 (klf)			x
" 3		x	
" 4		x	
" 5		x	
" 6	x		
" 7	x		
" 8			x

I tabell 1 redovisas att två lärare bedömt att Klara är *med* i kamratgruppen. Tre lärare har däremot bedömt att flickan befinner sig *bredvid* gruppen. Ytterligare tre lärare har bedömt att Klara är *utanför* kamratgruppen. Sammantaget framträder skillnader i lärares bedömning av en utsatt elevs situation.

Tabell 2. Lärares bedömning av eleven Lisas situation i klassen.

Lärare	Eleven är med i gruppen	Eleven är bredvid gruppen	Eleven är utanför gruppen
Lärare 1 (klf)			x
" 2 (klf)			x
" 3	x		
" 4		x	
" 5			x
" 6	x		
" 7	x		
" 8		x	

¹Följande analysfrågor har ställts för att få fram resultatet: Hur beskriver läraren att elevens relation till kamratgruppen tar sig uttryck? Framkommer någon form av inkludering eller exkludering i lärarens utsaga?

I tabell 2 redovisas att tre lärare bedömt att Lisa är *med* i kamratgruppen. Två lärare har däremot bedömt att flickan befinner sig *bredvid* gruppen. Ytterligare tre lärare har bedömt att Lisa är *utanför* kamratgruppen. Sammantaget framträder skillnader i lärares bedömning av en utsatt elevs situation. Hur kan man förstå dessa skillnader på ett djupare plan?

Min tolkning av lärarnas skilda uppfattningar av två elevers utsatta situation

I följande resultatredovisning görs ett försök att med hjälp av en teoretisk förklaring bringa klarhet i lärares skilda bedömningar av två utsatta elevers situation (Lisa och Klara). I tabell 3 och 4 har fokus varit hur läraren beskriver att kränkningar påverkar eleven. Resultaten i tabell 3 och 4 kan ses som två kategorier av perspektiv. Jag har fokuserat på att försöka urskilja eventuella olikheter vad gäller lärarnas resonemang. Det som utkristalliserats är mönster och skillnader. Utifrån datan som presenterats i tabell 1 och 2 som lärares skilda uppfattningar av en elevs situation utifrån min tolkning tar jag hjälp av Osbecks (2006) definition av en kränkande handling som antingen *substantiell* eller *funktionell* för att förstå lärarnas skilda uppfattningar. Sammanfattningsvis kan sägas att ett substantiellt perspektiv enligt Osbeck framförallt fokuserar på handlingens egenskap, t.ex. dess kränkande karaktär. Ur ett funktionellt perspektiv kan kränkningen skiljas från andra handlingar genom att t.ex. ta fasta på individens upplevelse av det inträffade. Resultaten nedan ska ses som min tolkning av åtta lärares utsagor kring hur de under observationer av två utsatta elevers situation uppfattat dessa.

Tabell 3. *Min tolkning av hur lärarna beskrivit/bedömt kränkande handlingar som de tagit del av gällande eleven Klara.*

Lärare	Lärarna beskriver kränkningarna ur ett substantiellt perspektiv.	Lärarna beskriver kränkningarna ur ett substantiellt och funktionellt perspektiv.
Lärare 1 (klf)		x
" 2 (klf)		x
" 3		x
" 4		x
" 5		x
" 6	x	
" 7	x	
" 8		x

I tabell 3 framkommer att två lärare uppfattat och beskrivit de kränkande handlingarna endast ur ett substantiellt perspektiv när de observerat flickan Klara. Sex lärare har däremot beskrivit de kränkande handlingarna både ur ett substantiellt och funktionellt perspektiv. Sammantaget kan lärarnas skilda beskrivningar av kränkande handlingar i de två kolumnerna förstås som att de gör sina bedömningar ur delvis olika perspektiv.

Tabell 4. *Min tolkning av hur lärarna beskrivit/bedömt kränkande handlingar som de tagit del av gällande eleven Lisa.*

Lärare	Lärarna beskriver kränkningarna ur ett substantiellt perspektiv.	Lärarna beskriver kränkningarna ur ett substantiellt och funktionellt perspektiv.
Lärare 1 (klf)		x
" 2 (klf)		x
" 3	x	
" 4		x
" 5		x
" 6	x	
" 7	x	
" 8		x

I tabell 4 framkommer att tre lärare uppfattat och beskrivit de kränkande handlingarna endast ur ett substantiellt perspektiv när de observerat flickan Lisa. Fem lärare har däremot beskrivit de kränkande handlingarna både ur ett substantiellt och funktionellt perspektiv. Sammantaget kan lärarnas skilda beskrivningar av kränkande handlingar i de två kolumnerna förstås som att de gör det ur delvis olika perspektiv.

Vid Apt nr. 2 redovisade de två klassföreståndarna och jag i generella termer resultaten som redovisats i tabell 1-2. Det fördes livliga diskussioner där vi tillsammans gjorde kopplingar mellan resultaten från lärarnas observationer vilka redovisas i tabell 1-2 och mina tolkningar vilka redovisas i tabell 3-4. Samtliga lärare förutom lärare nr. 6 och 7 deltog aktivt i diskussionen. Deras tystnad föranledde att jag avslutningsvis frågade dem: Hur tycker *ni* att vi ska gå vidare i arbetet för att hjälpa Klara och Lisa? Lärare nr. 6 höll här fast vid sitt ursprungliga ställningstagande som innebar att hen fortfarande uppfattade att flickorna fullt ut var med i respektive kamratgrupp och att hen fortfarande inte uppfattat något som tytt på att flickorna skulle vara utsatta för kränkningar. Några lärare reagerade med förvåning över att lärare nr. 6 inte uppfattat något vid dennes observationer. Lärare nr. 7 tycktes däremot ha ändrat sitt ursprungliga ställningstagande. Hen sa sig nu förstå att både Klara och Lisa måste få hjälp men visste inte konkret hur man kunde gå tillväga. Övriga lärare förutom lärare nr. 6 gav här uppmuntrande kommentarer till lärare nr. 7. Det handlade om att lärarna ville stötta lärare nr.7 i det fortsatta förbättringsarbetet. Rektor tog då ordet och sa: Jag kommer se till att vi upprättar en plan för hur vi tillsammans kan få ordning på detta. Centralt i diskussionerna var behovet av att hitta en samsyn i praktiken för att få stopp på de kränkande handlingarna. Ett lärarcitat som speglar det som merparten av lärarna lyfte fram var: Vi måste göra likadant.

Slutlig reflektion

Jag har sett en koppling mellan resultaten i tabell 1, 2 och tabell 3, 4 på så sätt att de lärare som bedömt att flickorna varit med i gruppen (kolumn 1 i tabell 1 och 2) enbart bedömt de kränkande handlingarna ur ett substantiellt perspektiv. Dessutom visar resultaten från lärarnas resonemang vid

den slutliga apt:n (nr. 2) att lärare antingen kan välja att förändra en ursprunglig föreställning om en utsatt elevs situation eller hålla fast vid den trots att ny kunskap som denna studie bidragit med presenteras. Resultaten som redovisas i tabellerna 1, 2, 3 och 4 besvarar i hög grad frågeställning 1: *Hur kan de två utsatta elevernas situation förstås?* Tabellerna 1 och 2 visar om läraren bedömer att eleven är med, bredvid eller utanför sin kamratgrupp. Tabellerna 3 och 4 visar hur läraren uppfattar kränkningarnas karaktär.

Forskning visar att exkludering upplevs av elever som den värsta formen av kränkande handling. Exkluderingen kan också ses som den form av kränkning som skolan har svårast att komma till rätta med. Om exempelvis en flicka upplever att hon inte får vara med i kamratgruppen upplever hon sig förmodligen utesluten ur gemenskapen. Vilket är skolans ansvar? Exemplet speglar hur två principer ställs mot varandra: Rätten att få vara med mot rätten att få välja bort. Jenvén (2017) skriver att den beskrivna oenigheten framförallt handlar om hur två etiska handlingsprinciper ställs mot varandra och där lärare får avgörande roller. *Rätten att få vara med i den kamratgrupp man själv önskar ställs mot Rätten att få välja bort en elev man inte vill ska ingå i den egna kamratgruppen* (s.178-179).

Exkludering – en form av kränkning

Komplext och svårt

Exempel:
En flicka upplever att hon inte får vara med,
Känner sig utesluten.

Vilket är skolans ansvar?

Här ställs två principer mot varandra:

- Rätten att få vara med.
- Rätten att få välja bort.

Vilken ska vara överordnad i skolan?
Kan skolan hävda den ena eller andra principen?
I så fall, hur?

Jenvén (2016)

Figur 5. Exkludering – en form av kränkning

Sammanfattningsvis belyser studien det faktum att tre lärare initialt inte uppfattade flickorna som kränkta och att en av lärarna valde att hålla fast vid sin ursprungliga uppfattning trots att hen fick ta del av de andra lärarnas berättelser. Resultaten ger vid handen att lärares olika bedömningar av utsatta elevers situation kan förstås utifrån Osbecks (2006) definition av kränkande handlingar ur ett substantiellt eller funktionellt perspektiv. Ett etiskt dilemma ur utsatta elevers perspektiv har varit hur man kan förstå att en av de tre lärarna fortsatte att hålla fast vid att hen kände sig tveksam till huruvida de två utsatta eleverna verkligen var utsatta för kränkande handlingar eller inte. Det handlade om att dessa lärare betraktade de kränkande handlingarna endast ur ett substantiellt perspektiv det vill säga vad de själva såg. Här kan noteras att Skollagen är tydlig med att det är den utsattes upplevelse som ska gälla (Skollagen 6 kap). Lärares olika bedömning av en elevs situation kan således få konsekvenser för vilka åtgärder som sedan sätts in. Slutligen kan konstateras att de lärare som bedömt att de två utsatta eleverna fullt ut var *med* i kamratgruppen (nr. 3, 6 och 7) endast bedömde de kränkande handlingarna ur ett substantiellt perspektiv medan övriga fem lärare gjorde sina bedömningar ur både ett substantiellt och ett funktionellt perspektiv. Detta samband har gett mig en ökad förståelse för vad som skulle behöva göras för att hjälpa lärare att på ett nytt sätt förstå kränkande handlingar.

Resultat

Klara

Lärare	Eleven är med i gruppen	Eleven är bredvid gruppen	Eleven är utanför gruppen
Lärare 1 (klf)			x
" 2 (klf)			x
" 3		x	
" 4		x	
" 5		x	
" 6	x		
" 7	x		
" 8			x

Lisa

Lärare	Eleven är med i gruppen	Eleven är bredvid gruppen	Eleven är utanför gruppen
Lärare 1 (klf)			x
" 2 (klf)			x
" 3	x		
" 4		x	
" 5			x
" 6	x		
" 7	x		
" 8		x	

Figur 6. Resultat

Referenslista

- Ahlström B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools*. Umeå universitet, Sociologiska institutionen.
- Barrow R. (2005). On the duty of not taking offence. *Journal of Moral Education*. 34. (3), 265-275.
- Diskrimineringslag (2008:567).
- Geels A. & Wikström O. (1999). *Den religiösa människan: en introduktion till religionspsykologin*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hampton J & Murphy J G. (1998). *Forgiveness and Mercy*, Cambridge New York: Cambridge University Press, 1998.
- Heberlein A. (2005). *Kränkningar och förlåtelse*. Stockholm: Thales.
- Jenvén H. & Orlenius K. (2016). Sociografisk inventering – en metod för att kunna främja den sociala samvaron. *Paideia*, 11 s. 27-36.
- Jenvén H. (2017). *Utsatta elevers maktlöshet. En studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete I åk 8-9*. Örebro: Örebro University.
- McCord Adams M. (1991). "Forgives: A Christmas model," *Faith and Philosophy* 8.
- Murphy J G. & Hampton J. (1998). *Forgiveness and Mercy*, Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Neu J. (2002). "To understand All is to Forgive All – Or is it?" Lamb, S. & Murphy, J. G. (red); Sharon & Murphy, Jeffrie, G. (red); *Before forgiving . Cautionary views of forgiving in psychotherapy*, Oxford New York: Oxford University Press.
- Osbeck C. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelseärande i skolan*. (Karlstad: University Studies 2006:10). Karlstad: Karlstads universitet.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning, rapport 353*.
- Skolverket (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Kränkningar i skolan-analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- SFS 2010:800. *Nya skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.