



KRÄNKANDE HANDLINGAR OCH INFORMELLA MILJÖER

ELEVPERSEKTIV PÅ SKOLANS MILJÖER OCH SOCIALA KLIMAT

Skolverket

KRÄNKANDE HANDLINGAR OCH INFORMELLA MILJÖER

Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat

Marie Bliding
Ann-Sofie Holm
Solveig Hägglund

under medverkan av

Eva Dahlström
Carl Elheim
Marita Elheim

INNEHÅLL

INNEHÅLL	2
FÖRORD	3
INLEDNING	4
UPPDRAGET OCH TEORETISKA ANKNYTNINGAR	5
Tolkning av uppdraget och något om studiens teoretiska grundperspektiv.....	5
SYFTE	8
DE EMPIRISKA STUDIERNAS	9
DELSTUDIE 1 - SAMTAL MED ELEVER I FÖRSKOLEKLASS, SKOLÅR 2 OCH 5	10
Förberedelser, kontakter, deltagande skolor och elever	10
Genomförande och analys	11
Resultat	12
Kartläggning av platser.....	13
Tematiserade resonemang	15
Sammanfattning.....	19
DELSTUDIE 2 - SAMTAL MED ELEVER I SKOLÅR 8	20
Förberedelser, kontakter, deltagande skolor och elever	20
Genomförande och analys	21
Resultat	22
Aspekter av skolmiljön.....	22
Kränkande handlingar och mobbning.....	25
Sexuella trakasserier – könsord och sexglosor	29
Relationen till vuxna.....	31
Sammanfattning.....	33
DELSTUDIE 3 - SAMTAL MED GYMNASIEELEVER	36
DISKUSSION	37
Sammanfattande kommentarer och förslag till uppföljande studier	37
Informella lärandemiljöer –finns de?	37
Kränkande handlingar – hur ser de ut?	38
Demokratisk kompetens – när blir den synlig?	39
Och till sist.....	40
REFERENSER	42

FÖRORD

Skolans miljöer är viktiga för barns och ungas lärande och trygghet. Men ofta har fokus varit inställt på vad som händer i klassrummet, och i betydligt mindre utsträckning på de skeenden, de relationer och därmed det lärande som ständigt pågår på raster, i skolans korridorer, på skolgården, bakom gymnasalen, i matkön osv.

I november 2002 presenterade Skolverket en nationell kartläggning av olika former av kränkande behandling. Kartläggningen visade på hur vanligt det är att barn blir kränkta i våra skolor och även var dessa kränkningar äger rum. Resultaten är entydiga. Eleverna uppger att 16 procent av kränkningarna äger rum i klassrummet. Resterande, alltså 84 procent av alla kränkningar, sker innan eller efter själva undervisningen; utomhus, i korridorerna, vid skåpen, i uppehållsrummet, vid toaletterna etc. Den vanligaste platsen där kränkningar äger rum för elever i år 5 är utomhus (44 procent). För elever i år 8 och i år 2 i gymnasie-skolan anges främst korridorerna som den plats där de flesta elever blir utsatta (27 respektive 22 procent).

Vad en elev blir utsatt för eller utsätter andra för lär barnet något om relationer, identitet, makt, sitt eget och andra människors värde. I miljöerna utanför klassrummet är barn och unga ofta lämnade utan vuxna. Särskilt gäller detta i de högre åren i grundskolan och i gymnasieskolan. Det är viktigt att personalen i skolan ger ökad uppmärksamhet åt dessa miljöer och de skeenden som äger rum där och tar ansvar för barns rätt till en trygg skolgång även när man inte har lektion.

För att få mer kunskap gav Skolverket Värdegrundscentrum vid Göteborgs universitet i uppdrag att, parallellt med ovan nämnda kartläggning, göra en fördjupad studie om de informella lärmiljöerna och de kränkande handlingar som äger rum där. Studien bygger på intervjuer med barn och unga i olika åldrar för att få deras egna ord och berättelser om sin vardag. Att lyssna till barns och ungas egna erfarenheter och att involvera barnen i skolans arbete mot mobbning och andra kränkningar, är nödvändigt för ett framgångsrikt arbete med att skapa ett gott socialt, demokratiskt klimat i skolan.

Stockholm i november, 2002

Fredrik Modigh
Undervisningsråd
Skolverket

FÖRORD

Den här rapporten sammanfattar resultatet av ett arbete som inleddes våren 2001 när Skolverket gav Värdegrunden vid Göteborgs universitet (numera CEVS - Centrum för Värdegrundsstudier) uppdraget att kartlägga förekomst av kränkande behandling i skolan ”och därtill kopplat kunskapsbehov”. Inom ramen för detta övergripande uppdrag har en mindre studie genomförts, vars syfte har varit att belysa frågor om skolans informella lärandemiljöer, kränkande handlingar och demokratisk kompetens. Det är denna mindre studie som redovisas här.

Rapporten har sammanställts av Marie Bliding, doktorand vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, Ann-Sofie Holm, grundskollärare och biträdande forskare vid CEVS - Centrum för Värdegrundsstudier samt undertecknad, som också varit vetenskaplig ledare för undersökningen. I arbetet har också deltagit Eva Dahlström, skolsköterska, Carl Elheim, speciallärare och Marita Elheim, gymnasielärare. Hela gruppen har träffats regelbundet under arbetets gång och våra samtal har fungerat som plattform för diskussioner om uppläggning och fokus i studien, för uppföljning av intryck och erfarenheter ute på skolorna och för samtal omkring analyser och slutsatser av den empiriska informationen.

Den här undersökningen hade aldrig kunnat genomföras utan medverkan av elever och lärare på de deltagande skolorna. Tack för för den tid och det engagemang som ni lagt ner för att tillsammans med oss klargöra och problematisera frågor om skolan som miljö för utveckling av såväl konstruktiva som destruktiva sociala handlingsmönster, mönster som utan tvekan har med utveckling av demokratisk kompetens att göra.

Göteborg i augusti 2002

Solveig Hägglund

INLEDNING

Den här rapporten sammanfattar och diskuterar drygt 100 elevers erfarenheter av och synpunkter på skolans sociala vardagstillvaro. Eleverna kommer från fem grundskolor och en gymnasieskola i olika delar av landet och är mellan 6 och 17 år gamla. I mindre grupper har de tillsammans med någon av oss samtalat omkring sin skolvardag och olika slag av kränkande handlingar i skolan, till exempel mobbning, trakasserier och uteslutning. I samtalen har de berättat om var och när sådana handlingar är mest vanliga och också om dess orsaker och hur man skulle kunna åtgärda dem.

Elevsamtalen har genomförts inom ramen för det uppdrag som Värdegrunden vid Göteborgs universitet fick av Skolverket våren 2001. Uppdraget (Skolverket, Dnr:01-2001:2136, daterad 2001-06-01) innebar att genomföra en ”...nationell kartläggning av förekomsten av kränkande behandling och därtill kopplat kunskapsbehov.” I anslutning till kartläggningen skulle också genomföras en studie av ”..informella lärmiljöers betydelse för barns och ungas demokratiska kompetens. Studien skall i värdegrundsperspektiv belysa de informella miljöerna som villkor för lärande, lärandeprocesser och utfall av lärande”. Det är denna studie som alltså redovisas här.

Rapporten inleds med en beskrivning av vår tolkning av uppdraget. Här presenteras också kortfattat den övergripande teoretiska ram och det syfte som varit utgångspunkt för studien. Därefter redovisas var för sig de två empiriska undersökningar som genomförts med elever från förskoleklass, skolår 2 och skolår 5, respektive med elever från skolår 8. Därefter redovisas den tredje delstudien där gymnasieelever ingår. Denna är dock inte så omfattande som de övriga två och ges därför ett förhållandevis litet utrymme.

Hela studien har lagts upp som en pilotstudie där avsikten varit att förbereda för fördjupade studier med resultaten från våra delstudier som möjliga utgångspunkter. I ett sista, sammanfattande avsnitt lyfter vi därför fram resultat och nya frågor som den här studien genererat och föreslår områden för fortsatta och fördjupade studier.

UPPDRAGET OCH TEORETISKA ANKNYTNINGAR

Tolkning av uppdraget och något om studiens teoretiska grundperspektiv

Vi har tolkat uppdraget i termer av att det är en komplex fråga som skall besvaras där tre delar ingår, nämligen *förekomst av kränkande handlingar*, *skolans informella miljöer* och *utveckling av demokratisk kompetens*. Vi har uppfattat att det i uppdraget ingår en övergripande beskrivning av de tre delarnas inbördes relation men att fokus skall ligga på innebörder i det som betecknas skolans informella miljöer.

Studien har planerats och genomförts utifrån en grundläggande teoretisk förståelse av relationen mellan kontext och lärande. I enlighet med denna har vi sett skolan som en ”total” miljö för lärande och utveckling där händelser och situationer av olika slag bekräftar, utmanar och förändrar den vardagskultur som skolans aktörer tillsammans och över tid åstadkommer. Skolans vardagskultur innefattar platser, tider, människor och aktiviteter i dynamiska samspel som inte begränsas av de institutionella ramarnas villkor utan som också har kulturella, historiska och sociala länkar till företeelser och sammanhang utanför skolans många rum.

Det lärande som uppstår i en så komplex kontext handlar självklart om komplicerade fenomen och inkluderar kognitiva förståelsemönster hos individer, grupperns gemensamma vardagsvetande och förmåga till kommunikation och konfliktlösning, men också om kollektiva och individuella strategier för att bevara normer, värden och strukturer som konstituerar den delade vardagskulturen i skolan. Det teoretiska grundperspektiv som väglett studien återfinns i barndomssociologisk och kulturpsykologisk litteratur (Bronfenbrenner, 1979, Cole, 1995, Corsaro 1997, James, Jenks & Prout, 1998, Winegar & Valsiner, 1992, Vygotsky, 1986).

När det gäller definitioner av vad som utgör skolans informella miljöer och frågan om i hur stor utsträckning sådana miljöer utgör arenor som är särskilt utsatta för kränkande handlingar, har vi utgått ifrån att det är eleverna och inte vi som har de erfarenheter som krävs för att göra sådana bestämningar. Den empiriska information som vi samlat in och bearbetat i projektet består därför av elevers berättelser om sin skolvardag. De talar inte själva om platser eller miljöer i skolan som ”informella” eller ”formella”. Istället beskriver de skoldagarna i termer av att de vistas i eller utanför klassrummet, att de gör saker som är bestämt av skolschemat

eller sådant som de själva initierat, att de kan välja vem de är tillsammans med eller ej och att vuxna finns med eller inte. De talar inte heller om samspel och möten med andra som kränkande eller ej, utan snarare i termer av att det finns människor, vuxna och jämnåriga, i skolan som man tycker om och känner sig trygg med och också sådana som man upplever som hotande och oberäknliga. De senare utför ibland handlingar som gör att man känner sig utsatt, ledsen, arg eller kränkt.

Av detta följer att de beskrivningar och tolkningar av elevernas berättelser som vi presenterar i rapporten inte är en kartläggning ”utifrån”, med i förväg bestämda definitioner av vad som är formell eller informell miljö eller vad som är kränkande handlingar eller inte. Snarare skall de ses som ett försök att varsamt och ”rättvist” sammanfatta de deltagande elevernas erfarenheter av sina skolors komplexa vardagskultur, där upplevelser av kränkningar, utsatthet och orättvisa betraktas som mer eller mindre normala inslag i skolans villkor och som man på något sätt också måste förhålla sig till.

Det samlade vetande om skolkulturer som eleverna delat med sig av i sina berättelser har vi sett som uttryck för deras gemensamma kunskap om grundläggande värden – demokrati, jämlikhet, jämställdhet och social rättvisa – så som de tillsammans kommit att utveckla, pröva och befästa den i sina respektive skolor. När det gäller den del av uppdraget som handlar om hur informella miljöer och kränkande handlingar kan förstås i relation till utveckling av demokratisk kompetens, har vi alltså inte försökt ”mäta” denna genom att till exempel ställa vissa frågor eller dilemman. Istället har vi lyssnat till de argument och värderingar som eleverna tillsammans formulerat för att, till exempel, rättfärdiga eller fördöma en handling eller en situation. På det sättet har elevernas gemensamma värdeetik kunnat knytas till deras gemensamma konkreta vardagskunskap och vardagshandlingar. I enlighet med vårt teoretiska grundperspektiv på skolmiljöer och lärande ser vi på detta sätt utveckling av demokratisk kunskap och kompetens som integrerad i skolans kontextuella villkor, dit även sociala skeenden över tid skall räknas. Det är också i en sådan kontextuell ram som vi teoretiskt förstår utvecklingen av demokratisk kunskap och kompetens.

Skolan som kulturell kontext för unga människors demokratiska lärande har sin innehållsliga bas i det institutionella uppdrag som formuleras i allmänna termer i läroplanerna och som skall tolkas och konkretiseras i lokala skolplaner. Brister i skolornas arbete med lokala måldokument för att arbeta med mobbning och kränkande behandling har påtalats i Skolverkets

kvalitetsgranskningar 1999. I granskningen kommenteras inte närmare *hur* förekomsten av formella lokala skolplaner positivt skulle kunna påverka elevers kunskaper om demokrati, jämlikhet och rättvisa. Man konstaterar bara *att* lokala skolplaner med konkreta strategier för hur man vill arbeta för att förebygga och åtgärda mobbning och annan kränkande behandling är viktiga förutsättningar för att öka möjligheterna att utveckla social kompetens hos eleverna, något som anses viktigt eftersom ”...den som kränker andra har bristande social kompetens.” (Skolverket, 1999, sid 30) .

Tidigare forskning om mobbning och kränkande behandling har inte bedrivits i någon större omfattning och framhålls idag av flera (Bliding 2002, Hägglund 1996, Eriksson 2002, Persson 2000) vara relativt ensidig. Detta grundas i att den främst bedrivits utifrån ett psykologiskt perspektiv där mobbning betraktats som ett isolerat fenomen som uppstår mellan individer och där individernas olika bakgrund och karaktärer fokuserats som förklaringsfaktorer till att mobbning uppstår. Forskning utifrån andra och bredare perspektiv efterfrågas där en helhets-syn på elever och deras skolvardag fokuseras.

I den studie som redovisas här har vi använt ett bredare perspektiv på socialt lärande och dess villkor. Vi har sett uttryck för social och demokratisk kompetens som något som uppstår, inte ”inifrån” individuella elever, utan i en specifik skolas sociala och kulturella sammanhang där individers handlingar och mothandlingar är logiska och förutsägbara för dem som känner till sammanhanget. Förutom formella dokument som anger lokala mål och strategier för skolans arbete mot kränkande handlingar har vi utgått ifrån att det finns informella, elevformulerade och elevpraktiserade system av sociala regler, koder, normer och mål, en gemensam kunskap om ”hur det är” som kan ha väl så stor betydelse som de formella dokumenten för hur kränkningar och mobbning bemöts och hanteras i en specifik skolmiljö. Sådana informella, sociala kunskapssystem menar vi är centrala både för förekomst och hantering av kränkande handlingar i en specifik skolmiljö och för utveckling av social och demokratisk kompetens på längre sikt (Hägglund, 1996).

Vi har valt att arbeta med uttrycket kränkande *handlingar* istället för det mer vedertagna kränkande *behandling* som beteckning på de icke önskvärda sociala handlingar som vi ville att eleverna skulle berätta om. Det viktigaste skälet till detta är att vi har uppfattat att kränkande handling och handlingar innefattar både aktörer och miljöer, både personer och de sammanhang där de agerar, något som stämmer väl med vårt grundperspektiv. Uttrycket

kränkande behandling har vi uppfattat som mer snävt inriktat på avsikter och upplevelser hos aktörerna och därmed alltför begränsat för vårt syfte.

SYFTE

Det övergripande syftet har varit att utifrån elevers berättelser om erfarenheter i sin skolvardag empiriskt identifiera och beskriva

- informella lärandemiljöer
- händelser som inträffar i sådana miljöer och som kan karakteriseras som kränkande handlingar
- sociala innebörder av sådana händelser

Ett andra syfte har varit att belysa hur informella lärandemiljöer och de sociala handlingsmönster som utvecklas där bidra med kunskap om informella lärandemiljöer och dess betydelse för utveckling av demokratisk kompetens.

DE EMPIRISKA STUDIERNA

Som nämnts tidigare har tre delstudier genomförts. Dessa har haft något olika omfattning och tillvägagångssätt. En genomfördes med elever från förskoleklass, skolår 2 och skolår 5 (delstudie 1), en annan med elever från skolår 8 (delstudie 2) och den tredje med elever från gymnasieskolan (delstudie 3).

Tabell 1 ger en översikt av antal elever, ålders- och könsfördelning i varje delstudie.

Tabell 1. Översikt av antal elever samt ålders- och könsfördelning (flickor/pojkar) i de tre delstudierna.

	Antal skolor	Skolform/år	Antal elever (f/p)
Delstudie 1	3	F, 2, 5	75 (43/32)
Delstudie 2	2	8	27 (16/11)
Delstudie 3	1	Gy 1	13 (10/3)
Totalt	6		115 (69/46)

I de följande avsnitten redovisas de tre delstudierna och deras resultat var för sig.

DELSTUDIE 1 - SAMTAL MED ELEVER I FÖRSKOLEKLASS, SKOLÅR 2 OCH 5

Förberedelser, kontakter, deltagande skolor och elever

Som framgår av tabell 1 ingick totalt 75 elever från tre skolor i delstudie 1. Elever från såväl förskoleklass, skolår 2 och skolår 5 deltog från alla tre skolor. Av tabell 2 framgår hur många elever i varje åldersgrupp som deltog från respektive skola.

Tabell 2. Antal elever i varje åldersgrupp från de tre skolorna i delstudie 1. Könsfördelning inom parentes (flickor/pojkar).

	Förskoleklass (f/p)	Skolår 2 (f/p)	Skolår 5 (f/p)	Totalt (f/p)
Skola 1	4 (2/2)	6 (2/4)	10 (8/2)	20 (12/8)
Skola 2	7 (4/3)	9 (5/4)	11 (7/4)	27 (16/11)
Skola 3	7 (3/4)	9 (6/3)	12 (6/6)	28 (15/13)
Totalt	18 (9/9)	24 (13/11)	33 (21/12)	75 (43/32)

Skolorna valdes av praktiska skäl (tillgänglighet) och med tanke på att de skulle motsvara bredd vad avser storlek och sociala villkor. De är samtliga kommunala grundskolor. Undervisningen är i huvudsak organiserad i åldersblandade grupper och verksamheten bedrivs i ett antal låga, friliggande byggnader. Skolorna skiljer sig åt vad gäller storlek, geografiskt läge och andel elever med utländsk bakgrund. Skola 1 är en liten skola med c:a 60 elever och ligger i en mindre kommun i Västsverige. Den är idylliskt omgiven av åkrar, ängar och skog. Ett fåtal elever har invandrarbakgrund. Skola 2 är en stor skola med c:a 550 elever och ligger i en mellanstor stad i Västsverige. Den är relativt centralt belägen i en tätbebyggd stadsdel och har förhållandevis få (4 %) elever med invandrarbakgrund. Skola 3, slutligen, är en mellanstor skola med c:a 340 elever i en storstadsförort i Mellansverige. Den ligger insprängd i ett område med flerfamiljshus. Ca 60% av eleverna har utländsk bakgrund.

Inledningsvis togs telefonkontakt med rektorerna på de tre skolorna. De informerades om projektet och dess syfte. Samtliga gav sitt samtycke och hjälpte till med att förmedla kontakt med lärare i de aktuella åldersgrupperna som därefter kontaktades på telefon. Samtliga 8

lärare som kontaktades ställde sig positiva till att låta sina klasser medverka i studien. De åtog sig också att förmedla informationsbrev till föräldrar, ordna med lämpliga lokaler för gruppsamtal och att, utifrån elevernas kamratrelationer, dela in dem i grupper om 2-4 stycken.

Föräldrarna ombads lämna skriftligt samtycke till att låta sina barn delta i undersökningen. De informerades också om att gängse forskningsetiska regler gällde, dvs att deras, barnens och skolornas anonymitet skulle skyddas och att deltagandet var frivilligt. I ett fall lämnade inte föräldrarna samtycke. Sju elever kunde inte medverka på grund av sjukdom och i sju fall kom inget undertecknat brev från föräldrarna.

Genomförande och analys

Tre besök gjordes på varje skola, ett i vardera förskoleklass, skolår 2 och skolår 5. Besöken inleddes med att forskaren introducerade sig själv och vad som skulle hända under dagen vid klassens morgonsamling. Därefter genomfördes gruppsamtalen som innebar att eleverna i grupper om 2-4 fick lämna ordinarie skolaktivitet. Tid fanns för forskaren att under dagen vara tillsammans med klassen under samlingar, lunch och raster,

Totalt genomfördes 26 gruppintervjuer som varade mellan 1-1,5 timme. Syftet med samtalen var att få eleverna att komma fram till vilka ställen och platser i skolan som de upplevde som otrygga och helst undvek, respektive ställen där de kände sig trygga och som de gärna gick till. Samtalen skulle också innehålla diskussioner om varför kränkningar förekom och hur man kunde få slut på dem. Eleverna i skolår 2 och 5 fick i uppgift att tillsammans välja ut några otrygga/trygga plaser för att sedan med hjälp av en (digital) kamera och tillsammans med forskaren ge sig iväg för ta bilder av de platser de enats om. Efter fotograferingen samlades gruppen igen. Barnen fick nu ingående beskriva de platser de valt, dess läge, motivering till valet, händelser som inträffat på platsen, vilka som varit med osv.

I samtalen med förskoleklassen användes ingen kamera. Där uppmanades barnen enbart att berätta om de trygga och otrygga platser som de kände till på sin skola, vad som brukade hända där och varför de upplevde dem som riskabla eller ej.

Samtalen spelades in på band. Efter varje klassbesök lyssnades inspelningen av. Med hjälp av kompletterande anteckningar från samtalen gjordes en utskrift från bandet av sådana inslag i samtalet som bedömdes som relevanta för studiens huvudfrågor. I analyserna koncentrerades arbetet på de inslag i berättelserna där barnen talade om platser i skolan som kunde identifieras som informella och där situationer eller händelser med anknytning till kränkning eller mobbning förekom. Intressant för analysarbetet var också sådana resonemang bland barnen som innehöll argument eller motiv som legitimerade, försvarade eller kritiserade förekomst av kränkande handlingar.

Resultat

Resultaten av analyserna av samtalen från delstudie 1 kan delas upp i två delar. I den ena delen finns en kartläggning av de platser i skolan som barnen, antingen med hjälp av bilder eller genom att enbart tala om dem, angett som skolans otrygga eller trygga ”rum”. Denna samling platser kan betraktas som de tre skolornas ”socio-geografi” så som de deltagande eleverna beskriver den. Här får vi en förteckning över sådana ställen som utgör miljömässig inramning till händelser som barnen refererat till. Värt att notera är att en plats på en skola kan ha beskrivits som både otrygg och trygg beroende på vilken grupp barn det är som har identifierat den och vilka händelser som lyfts fram. Vissa tendenser finns till köns- och åldersvariationer i barnens val av platser, men materialet är för begränsat för att kunna göra mer systematiska sådana jämförelser.

Den andra delen i resultatredovisningen utgörs av mer komplexa, tematiskt ordnade innehåll i elevernas resonemang om varför kränkningar, mobbning, utsatthet, uteslutning, hot och andra negativa händelser äger rum i skolan och hur man skulle kunna förebygga dem. De teman vi har identifierat här ser vi som uttryck för barnens gemensamma föreställningar om skolans villkor för sociala relationer och social tillhörighet.

Kartläggning av platser

När det gäller den första delen av resultaten, kartläggning av platser som eleverna tillskrev mer eller mindre otrygga kännetecken, kan vi konstatera att de i nästan samtliga fall är ställen utomhus och att de ligger förhållandevis långt från klassrummet. Tre typer av platser kan urskiljas. För det första är det fråga om ställen som genom sin utformning och utrustning är förberedda för bestämda fysiska aktiviteter, ofta i grupp (fotbollsplan, gungor, klätterställning, rutchkana). Andra platser är sådana där barnen själva etablerat vissa aktiviteter (klätterträd, grotta, slänt) och åter andra är delar av skolgården eller dess utkanter som begränsas av till exempel byggnader, väggar eller staket (bakom matsalen, vid soptunnorna, vid vägen, stora skolgården, bakom gymhallen, utanför förrådet). Till den senare typen av platser kan vi också föra delar av skolbyggnaderna, till exempel toaletterna, biblioteket eller matsalen. Platser som är arrangerade för vissa aktiviteter, den första typen, finns angivna på alla tre skolorna. Platser där barnen själva etablerat aktiviteter eller som avgränsas av skolgårdarnas lokala, fysiska utformning finns med som ”princip” i beskrivningarna från alla tre skolorna men representeras av olika, lokalt bestämda beteckningar.

Motiveringarna till vad som gjort att man valt de aktuella platserna kan ordnas efter vad det är för slag av olust, rädsla eller osäkerhet som anges. Rädsla för att bli utsatt för andra elevers kränkande handlingar (bli retad, slagen, jagad, inlåst, trakasserad etc) förekommer i relation till alla typer av platser. Rädsla och osäkerhet som grundas i att vuxna saknas eller att det inte finns någon som kan ingripa om något händer, är vanligt i relation till platser som ligger antingen i de perifera delarna av skolgården eller på platser där det finns många, företrädesvis äldre elever (bakom matsalen, fotbollsplanen, stora skolgården). Olustkänslor inför platser där det finns smuts, insekter, lera etc. uttrycks i relation till ställen där det är just smutsigt, halkigt eller lerigt (grottan, toaletten), och rädsla inför att slå sig eller ramla talas om i relation till ställen där sådana risker finns (klätterställning).

Ovanstående motiv till varför vissa platser är otrygga och varför man helst undviker dem, ger en översiktlig bild av vad barnen i de tre skolorna och i de tre åldersgrupperna, angav. Som antydde ovan fanns vissa variationer i samtals innehåll som kan tolkas i termer av att äldre barn förmedlade andra erfarenheter än yngre och att flickor och pojkar inte beskrev sina skolmiljöer på riktigt samma sätt. Barnen i skolår 5 talade i några av sina berättelser om platserna i termer av att ”där händer saker” på ett sätt som inte förekom i samtalen med de

yngre barnen. Uttryck som "...där mobbas det.." (vid soptunnorna) eller "...här kan bli bråk, stora är tuffa mot dom små..."(fotbollsplanen) kan tolkas som att det bland de lite äldre barnen fanns gemensam och differentierad kunskap om sociala villkor i skolans olika "rum". Den sortens generaliserade, gemensamma kunskap om villkor i en delad vardagsmiljö, kan betraktas som barnens sociala representationer av densamma. En sådan tolkning är intressant i ett perspektiv där lärande av demokratisk kompetens är i fokus eftersom sociala representationer fungerar som en gemensam kunskapsnisch för utveckling av gemensamma normer och konventioner.

När det gäller kön och inslag i barnens berättelser som skiljer sig åt mellan flick- och pojkgrupper är det svårt att finna några tydliga mönster. Möjligen kan vi konstatera att flickgrupperna oftare refererade till rädsla för större barn eller pojkar och deras självklara maktstatus som motiv till att undvika platser, medan det var något vanligare att pojkarna talade om risk att bli skadad eller göra sig illa. Än en gång vill vi dock betona att materialet endast ger antydningar om en sådan skillnad.

När det gäller barnens val av *trygga* platser återkommer vissa ställen som tidigare angetts vara otrygga, men nu med en annan motivering. Klätterställningen som var otrygg eftersom man kunde ramla ner från den anges nu som trygg därför att det är roligt att klättra på den. Stora skolgården som var otrygg därför att de äldre barnen är där beskrivs nu som spännande och rolig just därför att där finns så många äldre. I berättelserna om de trygga platserna förekom, särskilt bland eleverna i skolår 5, motiv som hade att göra med möjligheter att få lugn och ro, att slippa bråk och konflikter. Ett något oväntat exempel på en sådan plats är toaletten, som pojkar från skolår 5 i en av grupperna tyckte var trygg därför att de kunde låsa in sig där och få vara ifred. Även om det kan tyckas oväntat (och faktum är att toaletten också fanns med på listan över "otrygga platser" – då som en plats där det var smutsigt och obehagligt att vara), kan vi konstatera att toaletten som en ostörd oas i skolan också angetts av barn i en tidigare studie av skolans sociala villkor (Hägglund, 2001).

Särskilt bland barnen i skolår 5 var det vanligt att tala om en plats som trygg med motiveringen att där finns vuxna i närheten, till exempel nära lärarrummet. Detta var särskilt tydligt i grupperna på skola 3, den största av skolorna.

Tematiserade resonemang

Regler, tillägsregler och villkorade regler

Eleverna gav på olika sätt uttryck för att de väl kände till vissa övergripande regler om hur man ska vara mot varandra. Emellertid föreföll det som om de ofta tillämpade modifieringar av regeln eller betraktade den som inte tillämplig därför att någon annan regel, med kanske motsatt innehåll, hade prioritet. Sådana tillägg till, undantag från eller villkor för de övergripande reglerna föreföll vara väl kända i grupperna.

Exempel på detta är huvudregeln ”alla som vill ska få vara med i en aktivitet”. Alla tycktes känna till regeln om allas rätt att delta men det fanns flera exempel på sätt att kringgå den. En tillägsregel som ofta refererades till var ”om han eller hon vill”. Detta tillägg till huvudregeln, tillsammans med vad som kan ses som en villkorad regel, nämligen ”om inte någon med större makt bestämmer annorlunda” gjorde att det fanns flera strategier som betraktades som legitima för att utesluta någon ur en grupp eller aktivitet. Äldre elever kunde till exempel tack vare sin fysiska styrka och större tekniska kunnande manövrera ut yngre och mindre erfarna från fotbollsplanen med hänvisning till att de yngre inte ville vara med. Att det skedde därför att dessa antingen blev utsatta för tacklingar och hårda bollar (”de stora tacklas och skjuter så hårda bollar på oss” /2p(1)¹ eller genom att de negligerades ”man får aldrig någon passning” /5p(2) tycktes vara accepterat trots huvudregeln om allas rätt till deltagande.

I några berättelser framkom också att yngre elever väljer att avstå från att vara med därför att de är rädda för de större barnen. Detta speglar ett uttalat maktförhållande mellan äldre och yngre elever, där det förefaller som om de äldre alltid har makten att bestämma vilka som skall delta i en aktivitet och vem som har tillgång till utrustning och utrymmen.

En annan regel som i viss mening tycktes störa huvudregeln om allas rätt till deltagande var en etisk regel om att man inte skall skvallra till läraren om någon gör något som inte är tillåtet. Detta innebar att det var svårt för dem som utsattes för olika slag av desavouering att få upprättelse genom att rapportera till läraren.

¹ I citat från intervjuutskriften används förkortningar enligt följande. Skolår: F, 2, 5; Kön: f (flicka), p (pojke) Skola: 1,2,3. Beteckningen 2p (2) innebär att citatet kommer från en pojke i skolår 2 i skola 2.

Strategier och förhållningssätt för att bemöta kränkningar

Eleverna berättade om kvalificerade strategier för att undvika att bli utsatta för kränkningar, strategier som också till viss grad föreföll vara sanktionerade av de vuxna i skolan. Bland passiva strategier framhöll barnen att det brukade fungera om man försökte ”hålla sig undan”, att undvika vissa platser och personer, eller om man var på platsen ifråga, att avlägsna sig om man såg att det började ”hetta till”. I något fall berättade eleverna att lärare också uppmanade dem att hålla sig undan i sådana situationer: ”var inte där då” /2p (2), ”gå inte dit” /Ff (2).

Berättelserna innehåller också aktiva strategier. Exempel på sådana är att vara kaxig eller att ta till våld och försöka slå sig ut. En flicka i en av förskolegrupperna berättade att hennes far tyckte att hon skulle styrketräna för att få muskler och kunna slå tillbaka. Eftersom hon hade lärt sig i skolan att man inte skall slåss innebar detta ett dilemma för henne. Hon hade trots allt ställt upp på sin fars förslag och styrketränade ”...för det kan ju vara bra att vara stark ändå om nån fastnat uppe i ett träd och behöver hjälp att komma ner” /Ff (2).

Förutom sådana konkreta strategier för att undvika kränkningar gav eleverna också uttryck för förhållningssätt till sådana handlingar. Ett sådant var att lägga skulden på den som utsattes för dem. Uttryck som ”den som sig i leken ger” och ”man får skylla sig själv” illustrerar ett sådant sätt att förhålla sig, liksom när man anger att en handling eller ett yttrande ”bara var på skoj” och därför inte var något att bry sig om.

Makt och tolkningsföreträde – betydelsen av ålder

Den regel om de äldre elevernas tolkningsföreträde och status som nämndes ovan kan ses som en del i ett system av sociala kategoriseringar som tycktes vara grundläggande när det gäller elevernas syn på vem som har makt att bestämma över vem. Berättelserna från grupperna i skolår 2 och 5 innehåller flera exempel på hur barnen delade upp sig och varandra i äldre och yngre och hur de äldre med automatik ansågs ha makt att bestämma över de yngre. När grupperna talade om sin egen åldersgrupp som den yngre, förmedlade de kunskaper om en given maktstruktur vars konsekvenser de inte ansåg möjliga att förändra. Snarare uttryckte de att det var normalt och accepterat att de äldre hade företräde och bestämde över dem. Flera exempel på där äldre elever hade kränkt yngre gavs i samtalen, till exempel att låsas in i en grotta, att

bli fasthållen och gnuggad med klipulver, att säga att de små är barnliga och löjliga, att hota de yngre, att ta saker från dem, att förstöra deras koja o.s.v.

Detta gäller inte i lika stor utsträckning barnen i förskoleklasserna. De tycktes inte vara särskilt rädda för ”de stora barnen”. Möjligen kan detta ha att göra med att de ännu vid tiden för den här studiens genomförande av tradition kategoriserades som förskolebarn och därmed som tillhörande en annan, mer avlägsen institution. Och möjligen kan det förklaras med att de som 6-åringar i det gamla systemet utgjorde de barn som innehade status att vara äldst och störst i den förskolekultur i vilken många av dem förankrat sin förståelse av ålder i relation till social makt och status.

Under samtalen med eleverna i skolår 5 framkom att de är medvetna om att de yngre barnen kan uppleva dem som lite farliga. Detta beror sannolikt på att de själva när de varit yngre sett på de äldre eleverna med både beundran och rädsla. Här ligger en del av de svårigheter som skolan ställs inför när man vill åstadkomma miljöer som uppvisar och stimulerar utveckling av tolerans och acceptans, demokrati och social rättvisa. En förändring av innehåll i en skolas aktiva värdesystem, d.v.s. av de värden och värderingar som har konkret betydelse för vilka handlingar som uppmuntras, tillåts eller förhindras i en skola, är antagligen svår att åstadkomma om det som man vill att eleverna skall ta till sig, till exempel allas lika rätt till utrymme och deltagande, strider mot det värdesystem som elevgenerationer under lång tid överfört till varandra och som de aktivt integrerar i sina handlingsmönster, till exempel de äldre elevernas företräde och tolkningsrätt.

De vuxnas roll

Eleverna kommenterade de vuxnas roll på olika sätt i sina berättelser. I den del av resultatredovisningen som handlar om motiv till varför vissa platser uppfattades som otrygga eller trygga framgick att vuxnas närvaro uppfattades bidra till tryggheten. Detta var tydligt i samtalen med elever från skolår 2 och 5 medan förskoleklassernas barn inte kommenterade betydelsen av vuxnas närvaro i lika stor utsträckning. Kanske är detta inte så konstigt med tanke på att vuxna faktiskt finns påtagligt tillgängliga i barnens närhet under förskoleåren och att det är naturligt att rapportera till dem om vad som händer, liksom att förvänta sig att de ingriper om något går snett. Ju äldre barnen sedan blir, desto större blir sannolikheten för att lärare och andra vuxna inte finns inom räckhåll om något händer.

Vi kan också konstatera att eleverna i de två större skolorna mer tydligt markerade behovet av närvarande vuxna än i den mindre skolan. Detta kan bero på att de större skolorna har fler rum, fler platser, mer vidsträckta skolgårdsområden, kort sagt ett större område för eleverna att röra sig över. Och därmed också fler ställen där icke önskvärda handlingar kan utföras utan att det blir synligt från de håll där lärare och andra vuxna befinner sig.

Eleverna gav uttryck för en principiell grundidé om att det är positivt med vuxna i skolan och att de behövs där. Vidare uppvisade de förmåga att differentiera mellan de vuxna, deras sätt att fungera när de behövs, deras tillgänglighet och vissa personlighetsdrag. De beskrivningar som eleverna gav av lärares brister säger en hel del om besvikelser och svårigheter, till exempel. Ibland tvekar man att be om hjälp av rädsla för att själv bli utsatt.

Mobbning

När frågor om mobbning diskuterades i grupperna förklarade barnen inledningsvis att det inte förekom någon mobbning på deras skola. Trots det gav de ändå exempel på flera ganska allvarliga exempel på detta. I en grupp från skolår 5 berättade några flickor om en flicka som mobbas och blir utfrusen av klassen, man skrattar bakom hennes rygg, gör miner, ingen vill sitta bredvid henne och man säger kränkande saker till henne. Detta sker under lektionstid när läraren är närvarande, men eftersom det sker bakom hennes rygg märker hon inget. Orsakerna till flickans utsatthet menade barnen vara att hon är annorlunda – hon har glasögon och leker med småbarnen på rasterna. Under samtalet om detta förefaller det som om flickorna som berättar inser att det den här flickan är utsatt för är regelrätt mobbning och att de kanske borde ta upp det med sin lärare.

Ett annat exempel, också från skolår 5, är en pojke som blir retad för att han petar i näsan, är löjlig och barnslig. Läraren tycker också att han är jobbig menade flickorna som berättade om detta. Ingen vuxen gör något. Mobbningen sker under rasterna på avskilda platser där inte lärarna ser. Ibland tar den här pojken sin tillflykt till toaletterna. När flickorna under samtalet fick frågan om de också retar den här pojken svarade de på olika sätt. En flicka sa att hon inte bryr sig om pojken, den andra att hon inte retar honom och den tredje att hon faktiskt retar honom ibland eftersom han är så jobbig.

Eleverna kände väl till vilka regler som gäller för mobbning och hur handlingsplanerna ser ut på skolorna. De tycker att kamratstödare är bra. Ändå berättade de om exempel som de ovanstående som uppenbarligen inte blivit föremål för någon åtgärd. Det förefaller som om det finns någon form av hinder mellan huvudregeln om att mobbning inte får förekomma och det som faktiskt sker. Möjligen är det här fråga om motsvarande komplexa regelarrangemang som ovan när det handlade om systemet med huvudregel-tilläggsregel-villkorad regel. Om det är så är det naturligtvis viktigt att försöka se regelsamlingen i sin helhet. Både de delar i den som eleverna känner till är tvingande och de som de själva utvecklat för att göra skolvardagen mer begriplig och mer i överensstämmelse med till exempel regeln om ”ålderns rätt”.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att berättelserna om trygga och otrygga platser som elever i förskoleklass och skolår 2 och 5 delat med sig av till oss resulterade i en ”socio-geografisk karta” av skolorna där några platser beskrevs i negativa ordalag, andra i positiva, och åter andra både i positiva och negativa termer. Vidare att vissa platser nämndes på alla skolor och i alla åldersgrupper medan andra var mer knutna till enskilda skolans utformning, storlek och läge. Platsernas negativa såväl som positiva ”stämpel” handlade i första hand om vilka andra elever som brukade vara där och vilka händelser man visste eller trodde förekom där. I våra tolkningar av elevernas beskrivningar av platser har vi betraktat barnens berättelser som uttryck för deras gemensamma kunskap om de sociala villkoren i sina respektive skolor, med fokus på negativa sociala händelser och dess kontext. Våra samtal med eleverna visar att de berättade om otrygga platser i termer av att där händer saker som man inte riktigt kan kontrollera, och som kan handla om kränkningar, mobbning, provokationer, fysiskt våld eller uteslutning.

I återgivningen av de tematiserade resonemangen har vi sett att barnen förefaller laborera med komplexa regelsystem där det är ganska osäkert vad som egentligen gäller. Vi kunde dock notera att regeln om äldre elevers företräde tycks vara relativt orubblig. Betydelsen av vuxnas närvaro markerades av de lite äldre barnen medan förskoleklassens barn inte gjorde det i lika stor utsträckning.

DELSTUDIE 2 - SAMTAL MED ELEVER I SKOLÅR 8

Förberedelser, kontakter, deltagande skolor och elever

Som framgår av tabell 1 (sid 5) ingick totalt 27 elever från två skolor i delstudie 2. Av tabell 3 framgår antal elever och könsfördelning från respektive skola.

Tabell 3. Antal elever och gruppammansättning från de två skolorna i delstudie 2. Könsfördelning inom parentes (flickor/pojkar).

	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Totalt
Centrumskolan	4 (1/3)	4 (4/0)		8 (5/3)
Västerskolan - klass A	3 (3/0)	4 (4/0)	4 (0/4)	11 (7/4)
Västerskolan - klass B	4 (4/0)	4 (0/4)		8 (4/4)
Totalt				27 (16/11)

Vid valet av skolor var det framför allt praktiska aspekter, främst tillgänglighet, som avgjorde vilka skolor som kontaktades. Båda skolorna är kommunala grundskolor och ligger i en medelstor kommun i Västsverige. Den ena skolan, Centrumskolan, omfattar verksamheter från förskoleklass till och med skolår 9 och ligger i en central stadsdel med villor och flerfamiljhus. Den andra skolan, Västerskolan, har verksamhet från skolår 6 till och med 9. Den ligger i utkanten av staden där villabebyggelse dominerar. Båda skolorna har ca 500 elever i skolår 6-9 med drygt 20 elever i varje klass. Huvuddelen av eleverna har medelklassbakgrund. Andelen elever med invandrarbakgrund är mycket liten.

Inledningsvis togs telefonkontakt med rektorerna på de två skolorna. Dessa samtyckte till studien och förmedlade kontakt med klassföreståndare i skolår 8. En klassföreståndare på Centrumskolan och två på Västerskolan ställde sig positiva till att låta sina klasser delta.

Vid ett första besök på skolorna informerades eleverna om studien och tillfrågades om det var några som ville delta. Elevernas föräldrar informerades skriftligt om studiens syfte och genomförande och gavs möjlighet att neka till sitt barns deltagande. De elever som valde att medverka ombads att själva dela in sig i grupper om 3-5. Avsikten var att samtala med två

grupper i varje klass. I den ena klassen på Västerskolan anmälde tre grupper sitt intresse att delta varför den klassen kom att representeras av tre grupper. Totalt genomfördes samtal med 7 grupper.

Genomförande och analys

Delstudiens syfte var att med elever som hade en stor del av grundskoleåren bakom sig samtala om skolans sociala vardagsvillkor med fokus på var och i vilken form kränkande handlingar förekom. Studien var begränsad i tid och ambitionen var att skapa så gynnsamma möjligheter som möjligt för att ett öppet samtal om de aktuella frågorna skulle komma till stånd. Detta innebar att det var viktigt att den person som skulle leda samtalen var väl insatt i skolans vardag och hade erfarenhet av att samtala med elever i den aktuella åldersgruppen. En skolsköterska med tjänst på andra skolor i kommunen och med intresse för de frågor som studien handlade om uppdrogs att planera och genomföra samtalen.

Samtalen genomfördes i mindre grupprum på skolorna under skoltid och varade i c:a 30 minuter. De genomfördes som öppna diskussioner utifrån fyra olika temata:

- Skolans vardag – skolmiljö och skolklimat
- Kränkande handlingar – förekomst och definitioner
- Sexuella trakasserier, könsord och sexglosor
- Strategier för att hantera kränkande situationer

Alla samtal audioinspelades och transkriberades sedan i sin helhet. Utskrifterna analyserades med utgångspunkt från ovan angivna teman och elevernas sätt att berätta om sin skolvardag.

Resultat

Frågan om vad som skall betraktas som informella lärandemiljöer i skolan fanns också med när samtalen med elever från skolår 8 analyserades. Liksom för de yngre barnen var det även här svårt att i elevernas berättelser identifiera konkreta platser eller ställen som kunde definieras som informella och där kränkande handlingar var särskilt vanliga. Kränkande handlingar tycks förekomma överallt i skolan, under både raster och lektioner, i klassrum och på skolgårdar. Handlingar uppfattades som kränkande beroende på i vilka sociala sammanhang de utfördes snarare än när och var enligt de här eleverna.

Aspekter av skolmiljön

I berättelserna kunde vi urskilja några aspekter av skolmiljön som i elevernas resonemang framstod som viktiga i deras förståelse av varför kränkande handlingar förekom. Dessa aspekter handlade om åldershierarkier, vikten av att bli socialt delaktig i kamratkulturen och olika skolors, inklusive den egna, sociala särdrag.

Åldershierarkier

I några av grupperna beskrev eleverna hur skolans åldershierarkiska ordning innebär att de yngre eleverna riskerar att bli utsatta av äldre elever. I en grupp berättade de att man kunde röra sig tryggt i den egna korridoren men att det var riskabelt att ge sig in i en annan korridor. Det förefaller i beskrivningarna som om tillträde till större utrymme i skolan ökar med stigande ålder eller årskurs. Elever i skolår 9 beskrevs som de som har ostört tillträde till flest platser i skolan och som de som aldrig behöver känna sig hotade av de yngre eleverna. I grupperna beskrevs också hur känslan av säkerhet ökar med hur länge man har gått på skolan och hur man också med tiden ändrar sin inställning till skolan och lärarna och blir lite tuffare.

Betydelsen av att bli socialt delaktig i kamratkulturen

Det är uppenbart osäkert att vara yngst i skolan men man är också utsatt om man kommer som ny och inte känner de andra. Detta beskrevs i flera grupper. Några flickor på Västerskolan

berättade hur de upplevt att börja i sexan, en klass som då slogs ihop av två klasser från två olika skolor. I samtalsgruppen ingår flickor från båda de tidigare klasserna:

- Andrea²: vi var livrädda för alla i klassen
E: var ni rädda för killarna?
Alice: ja särskilt de som man aldrig hade träffat innan
E: jaha, var hade ni gått innan?
Anna: Alfaskolan vi delades ju med Betaskolekillar som var helt galna
Andrea: elaka och mopsiga.
Anna: och skrek och gapade och fnittrade
E: var har ni gått då?
Alma: Betaskolan
E: så ni kände dem här?
Andrea: ni var väl lika rädda som vi
Alma: vi var lika rädda, nu är det många som inte gick i vår klass men som gick i vår parallellklass, man behövde inte vara rädd för dem, men man vågade kanske inte säga någonting, alla tjejer var det och man ville inte säga något på lektionerna för då blev man utflabbad för det

(Grupp VA2)

Flickorna från Alfaskolan framställde pojkarna från den andra skolan som “galna”, “elaka” och “mopsiga”. Flickorna från Betaskolan förklarade att de inte kände sig lika rädda eftersom de gått i parallellklasser med pojkarna och kände dem sedan tidigare. Ändå vågade de inte säga något på lektionerna eftersom detta kunde innebära att de blev utskrattade.

Risken för att hamna utanför om man inte känner någon kom också fram i samtal om varför enskilda elever hade blivit utsatta på olika sätt. I en flickgrupp diskuterade man orsaker till varför en flicka inte hade kommit in i klassgemenskapen utan blivit utesluten:

- Clara: vi var ju rätt många i klassen som kände någon innan
Camilla: hon kom ju helt ensam ju

(Grupp C2)

Av samtalen att döma är det alltså riskabelt att hamna utanför. Likaså är risken att faktiskt göra det ganska stor. I gruppsamtalen berördes hur skolan kan agera för att hjälpa till att öppna mellan klasser och olika kategorier på skolan, att hjälpa eleverna att lära känna varandra och vidga sina sociala nätverk i skolan. Detta togs upp av både pojkar och flickor i grupperna på båda skolorna. På en skola berättade eleverna att man har kortat ner rasterna för att förhindra att konflikter uppstår mellan eleverna. Enligt eleverna innebär detta att de inte hinner umgås, prata med och lära känna varandra. De påpekade också att det var stor brist på

² Elevernas namn är fingerade.

utrymmen där man kunde mötas och umgås. Ofta sitter man i korridorerna på rasterna och väntar på att lektionerna ska börja, eller också går man bara omkring.

En kommentar till elevernas resonemang om risken att hamna utanför å ena sidan och bristen på platser för möten över kategori- och klassgränser å den andra, skulle kunna handla om skolans uppdrag att vara en plats för inter- och mångkulturella möten mellan elever. Enligt eleverna i våra gruppssamtal ser de inte så mycket av konkreta tids- och rumsmässiga förutsättningar för sådana möten. Snarare ger de en bild av en stark social och kulturell åtskillnad i skolans vardagsmiljöer.

Den egna skolan i jämförelse med andra

Det tredje temat i berättelserna om skolmiljön handlar om hur eleverna beskrev sin egen skola i jämförelse med andra skolor, något som förekom i samtalen i alla grupper. På Västerskolan ansåg eleverna att deras skola var en ”snobbskola”. Detta därför att många i området där skolan ligger ”är rika”, ”bor i hus” och ”köper dyra kläder”. Andra skolor i kommunen beskrevs som ”annorlunda” och ”stökigare” och i flera grupper menade man att kränkande handlingar och trakasserier säkert var vanligare på andra skolor.

I en flickgrupp talade man om sin skola som snobbig i negativ bemärkelse, de betecknade den som tråkig och stel och menade att klimatet mellan eleverna var präglad av att där fanns en strävan efter homogenitet och ett statustänkande i socio-ekonomiska termer. En annan flickgrupp på samma skola jämförde den egna skolan med andra skolor i fråga om förekomst av kränkande handlingar:

Amalia: sedan är det ju så här att detta är en snobbskola, alla är så där jätterika men typ Söderskolan eller Österskolan där det är mycket utlänningar, det skulle jag kunna tänka mig att dom går runt och tafsar på tjejerna, för dom är annorlunda

E: tafsar utlänningar mer tror du?

Amalia: jag vet inte det men jag tror det, man har hört mycket sånt från såna som går där

E: är det så att vissa utländska nationaliteter har en annan syn på kvinnor?

Agnes: ja precis.

E: det kan man ju inte komma ifrån, sen kan man ju inte dra alla över en kam

Amalia: nä absolut inte men en del är

Agnes: och vad dom växer upp med

E: vad är speciellt för Västerskolan då som ni säger är en snobbskola? vad är det som är speciellt? alla är rika
Agnes: ja alla har märkeskläder och alla skall vara jättecoola
E: men det kan inte alla vara va?
Agnes: näe men
Amalia: de allra flesta
E: det är hårt tryck om vad man skall ha på sig också?
Annelie: ja fast det är många som inte bryr sig om det
Agnes: fast det är vissa som bryr sig och säger å vilka fula kläder hon har och så går de i jättesnygga kläder och hon har inga Miss Sixtybyxor, det är ett speciellt märke

(Grupp VA1)

Diskussionerna om skillnader mellan skolor innefattar också en kategorisering av elever inom den egna skolan. Detta visade sig till exempel i samtalen på Västerskolan där eleverna beskrev olika elevgrupper eller gäng identifierade av att de tillhörde kategorierna ”de rika”, ”värstingarna”, de som ”super och röker”, ”de tuffa” och ”töntarna”.

De berättelser som eleverna förmedlade om hur skolor och elever delades in i sociala kategorier visar att kriterier för hur indelningen skulle ske var tydliga och väl kända. Detta tolkar vi som uttryck för elevernas delade kunskapssystem om sociala villkor, inte bara på den egna skolan utan också utanför den. Det sociala vetande som kom fram i gruppsamtalen har de tillsammans byggt upp över tid. Det har en kontextuell förankring i de gemensamma skolerfarenheterna och vi utgår ifrån att det har betydelse för elevernas pågående utveckling av demokratisk kompetens. I exemplet ovan skymtar vi till exempel fördomar om invandrare i flickornas resonemang.

Kränkande handlingar och mobbning

När samtalen leddes in på kränkande handlingar och mobbning framhölls i de flesta grupper att sådant inte alls förekom eller förekom i mycket liten utsträckning på den egna skolan. Trots detta kom samtalen i fyra av grupperna att bland annat handla om elever som utsatts för olika varianter av kränkningar i den egna klassen. Här ser vi ett likartat mönster som i samtalen med de yngre eleverna.

Vi ser alltså två motsägande bilder av den egna skolan i elevernas berättelser, både här i skolår 8 och i de yngre elevernas. Dels en ”principiell” bild som återger skolan som en lugn

och konfliktfri plats, dels en ”situerad” bild med konkreta exempel på förekomst av kränkningar.

Ett utdrag från samtal med en grupp flickor på Västerskolan som berättar om hur pojkarna i deras klass mobbade en annan pojke får exemplifiera de berättelser som utgör motbilder till de ”principiella” bilderna av den egna skolan. Här tar flickorna avstånd från pojkarnas handlingar men ger också uttryck för att de inte ser någon fungerande motstrategi:

Andrea: det är ju sådana mobbare, killarna särskilt mobbar ju sina kompisar
Alice: dom ska vara tuffa på skolan och sedan leker dom på eftermiddagen
E: hur gör de då menar du? alltså dom kan vara taskiga mot varandra?
Andrea: idag stängde dom in en på toa och försökte doppa honom i toastolen
Alma: nu sitter dom där inne och skrattar och
Anna: en kille i vår klass alltså dom förstör liksom hela hans hus, moppe och dricker upp hans sprit...
Andrea: och säger liksom du är så fet
Alice: sen är dom med honom på fritiden
Andrea: och han accepterar det
Alice: han liksom tar emot det, sen är dom kompisar och nästa dag mobbar dom honom och nästa dag är dom kompisar, liksom

Anna: jag fattar inte hur han står ut
E: det är klart, han hoppas kanske varje gång att det skall va den sista gången
Andrea: liksom dom är ju dom enda kompisar han har, det är ju ingen annan som vill vara med honom heller, jag tror inte att han vill vara med dom egentligen, men han vill ju inte vara ensam

Alice: så kan dom ha lånat 300 kronor, han har inget att säga till om för han är ensam mot tre fyra stycken
E: men reagerar inte hans föräldrar?
Andrea: man tycker ju det
Alice: det märks ju ganska tydligt, dom städar av hans hus, dom har varit inne där när han inte har varit hemma och förstört halva huset och tagit massa sprit,
Anna: böjt golfklubbor
Alice: hållt läsk i golfbagen
Andrea: och ätit upp hans mat
Alice: ringt till deras mobiler från hans telefon för att få bonus
E: men det måste vara jobbigt och se det här och samtidigt kan man ju inte göra så mycket åt det
Alice: vi har ju sagt till rätt många gånger, för en gång så höll dom på att supa jättemycket sen sa vi du kan ju komma med oss för han var inte alls full det var dom andra två som var jättefulla, men han vågade tydligen inte, vad skulle dom säga då du är en jävla gris bland annat, till hela skolan, han liksom stod där, och ska jag följa med eller ska jag inte, vi tjatade på honom i tio minuter och sedan valde han att inte följa med
Andrea: han låtsades bara supa, han hade ju bara juice i och lite lite sprit.

Anna: det har hållt på ganska länge nu
Andrea: han vågar inte säga till heller, tror jag inte

Alice: alla lärare vet det och dom har tagit upp det på alla kvartsamtal men jag tycker inte att det händer någonting
Anna: vi vet ju inte vad som händer
Andrea: det har blivit bättre

(Grupp VA 2)

De här flickorna tyckte alltså att pojkarna handlat fel och menade att de har försökt att förhindra det och att hjälpa den utsatte pojken. De menade också att lärarna på skolan är medvetna om vad som pågår och att de har försökt göra något åt det, dock med tveksam framgång.

I båda grupperna på Centrumskolan beskrev eleverna hur en flicka kommit till klassen från en annan skola där hon blivit mobbad, men hur hon efter en kort period slutat på grund av att hon upplevt sig vara mobbad även på denna skola. I samtalen omkring denna händelse blev det klart att det inte alltid är givet vad som är mobbning. Eleverna berättade att de blivit förvånade när de fick veta att flickan ansåg sig vara mobbad av de andra i klassen eftersom de själva inte hade uppmärksammat detta.

Clara: ja, det var ju den här tjejen då som sa att hon var mobbad men om man kollar nu så är ju alla med någon hela tiden så det är ju ingen som går för sig själv och känner sig utanför, alla har någon
Carola: tjejerna i alla fall
E: märkte ni det, eller kom det som en bomb?
Camilla: vi märkte inte ens att hon var borta och det var jättehemskt
E: hon fanns inte alltså?
Camilla: nä
Carola: ja, jag tyckte att det var både och, hon anmälde oss också, det stod i tidningen också, jag tyckte inte att vi mobbade ut henne
Clara: man gjorde ju ingenting, varken positivt eller negativt
Camilla: det var verkligen så här ingenting, hon fick nästan ingen respons
Clara: nä

(Grupp C2)

Under samtalet kom flickorna på att det kanske var just ignorandet från alla andra i klassen som flickan hade upplevt som mobbning. De talade om att de inte ens märkte att hon försvann från klassen. I den andra gruppen från samma klass beskrevs händelsen på ett likartat sätt:

Carl: sen tyckte hon också att dom inte pratade med henne, dom umgicks med henne men va liksom ändå inte med henne
Chris: hon var aldrig en i gänget, sen hon slutade gick det två veckor och man märkte inte att hon inte var där, sedan var det någon som sa att hon inte är här
Cilla: vi hade inte gjort något
Calle: det var ju inga såna taskiga grejer
Cilla: nä

(Grupp C1)

Båda grupperna försökte förklara varför flickan hade hamnat i den situation som uppstod och hur det kom sig att de i klassen inte hade förstått att hon upplevde sig vara mobbad. I den ena gruppen diskuterade man flickans sätt att vara, att hon på ett sätt var annorlunda och speciell men också att hon inte uppträdde som "ett mobboffer". De beskrev också hur de genom att ge flickan en blomma, kollektivt försökte be om förlåtelse utan att förstå vad de hade gjort som krävde en ursäkt:

- Carl: vi samlade in pengar och gick dit till henne med en blomma och hon kastade dom
- Calle: vi försökte i alla fall säga förlåt för något vi inte visste att vi hade gjort, egentligen hade vi inte gjort något, hon kände väl att vi inte hade gjort något, det var väl det som var felet
- Chris: det var väl det att vi hade absolut inte gjort någonting
- Calle : sen när vi kom dit och skulle be om förlåtelse och vi ville gärna ha tillbaks henne till klassen, det är inte så kul att få sånt till klassen
- Carl: hennes mamma var jobbig hon ringde hela tiden och bestämde att hon skulle gå hem

(Grupp C1)

I den andra gruppen var man överens om att flickan var speciell, hade svårt att närma sig dem och upplevdes som att hon ställde sig utanför:

- Clara: sen var det också så att hon bara ställde sig där utanför, om inte hon kom till mig så kom jag inte till henne, hon gick aldrig fram till någon och pratade eller sånt, kändes som om hon ville vara utanför, hon bytte skola redan när hon var jätteliten, hon trivs nog ingenstans
- E: beror det då mycket på den egna personen?
- Clara: ja lite, hon bjöd inte på sig själv, hon var väldigt speciell, hade ett eget sätt
- Camilla: det var ju precis så som du sade, kommer dom inte till mig så går jag minsann inte till dem, hon hade ju verkligen den attityden, när alla kom till klassen så liksom, alla hittade någon att vara med direkt, alla utom hon

(Grupp C2)

De samtal som vi här återgett delar av handlar om att förstå, definiera och i viss mån legitimeras mobbning. Det förefaller som om eleverna har föreställningar om vad mobbning är, hur det ser ut och hur den som mobbas ska uppträda. Elevernas resonemang uttrycker både sådant som de "i princip" vet om mobbning, och hur sådant de vet, med en del tillägg och revideringar, kan användas för att förklara varför det inte fungerade med flickan i den egna klassen. Delar av de förklaringar som de kommer fram till tillsammans handlar om att flickan varit annorlunda och speciell och att hon genom sitt "konstiga" sätt att vara själv inbjudit till det.

Sexuella trakasserier – könsord och sexglosor

När grupperna fick frågor om huruvida sexuella trakasserier förekom i deras skolor blev svaret i alla grupper att det var ovanligt. I gruppen med tre pojkar och en flicka på Centrumskolan menade flickan att “killar hånar och såna saker” och “att bli kallad hora eller fitta har blivit så vanligt så att det är som att säga fan”. I en flickgrupp på Västerskolan menade man att det “inte var så konstigt” att bli kallad könsord, “tjejerna är så vana så det är ingen som bryr sig om det”.

På motsvarande sätt som när det gällde mobbning där man menade att den som blir utsatt för mobbning också själv har del i händelsen genom sitt sätt att vara, ansåg flickorna på Centrumskolan att de flickor som blir utsatta för sexglosor bidrar till detta genom att klä sig och uppträda utmanande.

- Clara: ja, jag tycker att lite får man skylla sig själv också med sådana grejer, just sådana ord, klart att killarna inte skall göra det men jag tycker att det ligger lite på tjejerna också, tar man på sig såna kläder så får man stå ut med det, dom vill ju att dom ska kolla på en, man går ju inte i linne för att det är varmt, det gör hon ju för killarna skull
- E: inte för tjejerna?
- Carola: inte så för att hon är så himla snygg, det är ju inte så, men de kollar ju på henne lite snett
- Clara: hon får ju ha det hon vill, självklart säger jag inte gå och ta på dig en tröja, det gör jag ju inte
- Camilla: jag tycker att det är fel, jag tittar lite snett på sånt, eller som när dom sminkar sig jättemycket eller när man använder string i sexan

(Grupp C2)

I flera grupper förklarade eleverna att när sexglosor används behöver det inte vara för att kränka, det är ofta en “jargong” som används inom vissa grupper. Några flickor på Västerskolan talade om hur pojkarna använder “elaka” uttryck mot varandra i syfte att markera tillhörighet:

- Bea: det finns typ en grupp av killarna sen är det några som är halvmed eller så dom är liksom mot varandra tycker jag
- Betty: det är ganska konstigt
- Bodil: ja det är ganska mycket så
- Bibbi: allt är inte menat att vara elakt, utan det är naturligt för dom också
- Betty: det har gått så långt eller så det bara kommer
- Bea: och man tänker inte lika mycket nu som man gjorde innan
- E: ni kan höra att det låter otrevligt dom emellan?
- Bibbi: det är bara när man tänker på det, det här låter ju helt konstigt
- Bea: dom är väldigt elaka mot varandra tycker jag, jag vet inte om dom uppfattar det så det är ju dom som alltid är med varandra

(Grupp VB1)

Här beskriver flickorna pojkarnas språkhandlingar mot varandra som en del i ett samspel som knyter ihop gruppen och markerar tillhörighet. Av flickornas beskrivning att döma finns det en kärna i pojkgruppen som hänger ihop och sedan några som är "halvmed". De talar också om att det spelar roll vem som säger orden för hur de tas emot, något som pojkarna ifråga också kommenterade i sin grupp:

- Bosse: ja men det är liksom mest typ det är ingen som tar illa upp tror jag eller typ kompisarna det är
E: kan man säga det till kompisarna?
Bosse: det är typ vårt språk mellan varandra
Benny: mm
E: så du kan säga det till din kompis utan att han liksom?
Bosse: jaa
Benny: ibland kanske
E: vad går gränsen när säger man det?
Bosse: man kan ju inte säga det för ofta, hela tiden eller så
E: säger du det när du blir arg på din kompis
Bosse: nä, nä vi har ett sånt hårt språk bara liksom
Benny: jag vet inte riktigt
E: kan vem som helst säga det till dig eller blir du arg när någon annan säger de till dig?
Bosse: ja, ja mina kompisar kan ju säga det
Benny: dom man inte känner kan ju inte typ säga hallå din bög typ, vad fan vill du? undrar man ju då
Björn: nä, nä
Bosse: nä det är ju kompisarna emellan
E: då är det inte så allvarligt?
Benny: man märker på typ tonarten om det är skämt eller allvar
Bosse: ja
E: hur är det om tjejer kallar dig bög?
Benny: det beror på om man känner dom

(Grupp VB2)

I det här samtalet framgår det tydligt att det inte är orden i sig som kränker utan det är vem som säger det och i vilket sammanhang det sker som har betydelse för hur det uppfattas. En grupp flickor berättade om erfarenheter av att vilka ord som helst, även påhittade, kan användas för att kränka. Ordens betydelse i sig spelar mindre roll menade de, det är sammanhang och syfte som kan vara kränkande och då kan vilka ord som helst användas.

- E: hur kränker man varandra på Västerskolan då?
Bodil: säger fula saker till varandra
E: vad kan vara fula saker?
Bea: ja det kan vara verkligen vad som helst
Bodil: jaa
Bibbi: ja dom hittar på såna här jätte konstiga ord som inte finns
Bodil: liksom väldigt konstiga saker vi har haft väldigt många konstiga saker i vår klass

Bibbi: men dom kanske har ett ord som alltså som det heter på svenska sen hittar dom på typ ett annat ord om man säger det på sitt språk

Bea: för det ordet då

Betty : sen säger de ordet och då förstår ju inte vi vad det betyder vad dom menar med det

Bodil: ja men om man säger till exempel dom kallar en hora

Bodil: sen tar du hora sen kanske dom hittar på ett ord för hora som kanske

Bea: alltså ett hemligt språk typ

Bodil: ja

Bea: ja dom förstår

Bodil: dom vet att dom säger hora till dig flera flera gånger, själv vet du inte för dom säger kanske typ

Bodil: jag kan inte komma på nåt nu

Bibbi: bopp då, som är väldigt vanligt det betyder ungefär dumhuvud eller så där

Bea: din jävla bopp

Bodil: tack

Bea: själv vet man inget

Bibbi: men efter ett tag vet man ju det vad det betyder

Betty: man vet vilka ord som är menat att va elaka

Bea: det hör man ju också på hur dom säger det

(Grupp VB1)

Om man sammanfattar det som kom fram i samtalen om sexuella trakasserier ser vi att orden i sig inte upplevs som kränkande, det är sammanhanget som avgör vilken konsekvens användandet av ordet får för den som blir tilltalad med det. Verbala kränkningar kan ske med vilka ord som helst, även påhittade. I exemplen ovan framgår att användningen av sexglosor också kan ha motsatt syfte än att trakassera – det kan också vara ett sätt att stärka samhörighet och markera tillhörighet. Kanske kunde vi här tala om att eleverna ger uttryck för att den kulturella gemenskap de utvecklar i skolan inbegriper också en verbal gemenskap som växer fram över tid och som upprätthålls och bekräftas i dagliga möten och samspel. De ord och uttryck som används, även de som används i kränkande syfte, får då innebörder som är självklara inom de kulturella gränserna, men som för en utomstående, till exempel någon som kommer ny till skolan, är obegripliga.

Relationen till vuxna

En sådan “utomstående” person kan också vara en vuxen. I samtalen förekom många resonemang om hur eleverna såg på relationer till vuxna i skolan. De beskrevs ofta som negativa och i termer av att de karakteriserades av brist på inflytande och ömsesidig respekt och av misstro. En av grupperna på Centrumskolan menade att det var mer problem mellan vuxna och elever på skolan än mellan elever och elever:

- Carl: mesta skiten tror jag faktiskt är mellan elever och lärarna, och eleverna och mattanternas typ
- E: jasså
- Carl: ja det tror jag man märker det inte så mycket mellan eleverna jag har nog aldrig sett något
- E: menar du kränkt av lärarna?
- Carl: nja inte på det sättet, många gillar inte lärarna, mer så här att det är mer skit mellan lärare och elever än vad det mellan elever och elever
- Chris: det tror jag också

(Grupp C1)

I just den här gruppen talade eleverna om ”arga mattanter” och hur de drar sig ”för att gå till matsalen” och ”hellre går hungriga”. De berättade också om lärare som sänker betyg då de ”säger vad de tycker”. De menade att ”barn och vuxna har olika åsikter när det gäller saker” och att lärarna missuppfattar eleverna och ”tycker att vi är uppkäftiga bara för att vi har en egen åsikt”. En pojke betonade särskilt att ”vi måste mötas på samma villkor”.

En grupp pojkar från Västerskolan talade också om hur viktigt de tyckte det var med ömsesidigt förtroende mellan vuxna och elever på skolan. I anslutning till den diskussionen nämnde en av pojkarna att han inte skulle ha berättat för en lärare hur han ”verkligen mådde”:

- E: vad hade du sagt om jag frågat hur det är på skolan? Om jag frågar hur det är på skolan då?
- Börje: om du som lärare frågat hur jag hade det hade jag kanske inte sagt hur jag verkligen riktigt mådde men
- E: varför hade du inte sagt det
- Börje: man berättar inte för vem som helst hur man riktigt mår det har med förtroende att göra vet du

(Grupp VA 3)

När det gäller elevernas sätt att se på vuxnas bemötande och hanterande av kränkande situationer på skolorna var eleverna i alla grupper relativt samstämmiga. De menade att det är svårt för de vuxna att intervensera i situationer där någon elev utsatts för negativa handlingar. Ofta beskrevs vuxnas handlingar i negativa termer, som att ”de lägger sig i” och som att de ställer krav på att situationen ska lösas utan att egentligen engagera sig så mycket. Det som lärarna gör framstår ofta som verkningslöst, ”de tar tag i det” men ”det händer ingenting”. I en av grupperna på Centrumskolan menade flickorna att lärarna egentligen inte har så stora möjligheter att påverka det som händer:

Camilla: det spelar inte så stor roll om läraren lägger sig i eller inte, de flesta (ohörbart), det är svårt för läraren också att komma in och säga att nu skall ni vara snälla mot lilla Emma, det funkar inte, om det inte är någon som vill vara det så är man ju inte det för att läraren säger det, det är dom själva som bestämmer om dom vill vara det eller inte

(Grupp C2)

I samband med beskrivningarna av situationen med flickan som uppgav sig bli mobbad och bytte skola berättade flickorna i samma grupp som ovan att läraren hade fått dem att samla in pengar och köpa en blomma till flickan. Denna handling, menade flickorna, gjordes på lärarens uppmaning men hade ringa betydelse för hur relationerna mellan flickorna i klassen kunde ha förbättrats.

Camilla: våra handledare skulle ju inte kunnat få oss att ta in henne i vårt liksom, det skulle ju inte funka om jag satt och pratade om privata saker med en kompis i klassen och sedan kommer hon och då hade jag ju blivit tvungen att sluta och sånt märks ju direkt, överallt så skulle det ju bara vara en massa sånt mot henne

Carola: om vi säger att det är en tjej som är ny här, tycker inte du att läraren skall hjälpa till då?

Camilla: det är självklart att läraren skall hjälpa till men liksom det mesta är ju upp till eleverna, det tog ju oss hur länge som helst innan vi köpte en blomma till S, det var ju mest för att läraren sa till oss att vi skulle göra någonting

Carola: då var det ju läraren som sa till oss

Camilla: mm, men det hade ju inte spelat någon roll egentligen, vi hade ju inte gjort någonting och vi ansåg ju att vi inte hade gjort någonting

(Grupp C2)

I båda de här exemplen visar flickorna hur svårt de anser att det är för vuxna att intervensera i elevernas sociala relationer. Uppenbarligen ser eleverna i den här åldersgruppen på de vuxna i skolan som utomstående personer. De förstår inte innebörden i språk och andra samspel och de är inte delaktiga i den sociala praktik som leder till skapande av relationer och relationsvillkor mellan eleverna. Möjligen är det så att de elever vi samtalat med i skolår 8 befinner sig i en period i sin skolhistoria när de kommer till kollektiv insikt om att de sociala relationernas problematik - i skolan såväl som i världen utanför - är ett projekt som de själva måste bedriva och ta ansvar för. Och möjligen har de också kommit till insikt om att de sätt på vilket de vuxna försöker hjälpa till inte är särskilt effektivt eller meningsfullt

Sammanfattning

Då eleverna i skolår 8 berättade om sin vardag i skolan och sin skolmiljö handlade det ofta om vikten av att kunna känna sig trygg i skolan. De framhöll starkt behovet av att ha möjligheter

att umgås med och lära känna så många som möjligt i skolan och såg ett sådant utvidgat socialt nät som en väg att minimera känslor av utsatthet och otrygghet. När de såg på sina egna skolor påpekade de att bristen på mötesplatser och utrymme i både tid och rum innebar begränsningar och hinder för att utveckla sociala relationer.

Eleverna dementerade i sina samtal idén om att det skulle finnas platser eller miljöer på skolorna där kränkande handlingar var särskilt vanligt förekommande. Sådana situationer, menade de, uppstår överallt på skolan och kan snarare hänföras till personer och sammanhang än till platser. De tog upp några faktorer i skolans struktur och organisation som de ansåg bidra till att kränkande handlingar förekom. Hit hör den starka betoningen på ålderskillnader och den statushierarki som hänger samman med denna. Äldre elever har mer makt och utrymme än yngre och de har i alla sammanhang tolkningsföreträde. Statushierarkier som hänger samman med socio-ekonomiska grupperingar togs också upp som något som påverkade skolans sociala klimat.

Eleverna framhöll att kränkande handlingar och mobbning var ovanligt på deras skolor. Trots detta gav de flera beskrivningar av hur elever på olika sätt utsatts för uteslutning, utnyttjande och kränkningar på den egna skolan. Denna dubbelhet i resonemangen kan bero på att de ville presentera en positiv bild av sin skola. Men det kan också handla om ett "definitionsproblem" – situationerna uppfattades inte som mobbning därför att händelsen legitimerades av situerade regler där det som hänt gällde för "icke mobbning". I berättelserna om utsatta elever på den egna skolan och i den egna klassen föreföll eleverna ha svårt att definiera det som skett som mobbning, även om de kunde konstatera att de beskrivna eleverna utsatts för negativa, kränkande handlingar.

Då eleverna förklarade varför sådana här situationer uppstår menade de att handlingarna bygger på ett ömsesidigt samspel i kamratgruppen. Den som utsätts för uteslutning eller kränkningar är också en del i situationen genom att själv handla eller inte handla på ett sätt som förväntas eller överensstämmer med gruppens normer. Eleverna påtalade även att det alltid finns möjlighet att välja om man vill delta eller ej i de här situationerna och därmed också ett val huruvida man vill utsättas för kränkande handlingar eller ej. Liknande resonemang återkom i samtalen om sexuella trakasserier och användandet av könsord och sexglosor. Även här menade eleverna att situationer då någon utsätts för sexuella trakasserier eller blir kallad för könsord eller sexglosor bygger på ett ömsesidigt samspel mellan de

inblandade och att det finns möjligheter att välja om man vill delta eller ej i detta samspel. Motsvarande resonemang fanns också i samtal om strategier för hur sådana här situationer kan hanteras av eleverna själva. Ungdomarna menade att det är relativt lätt att avfärda kränkningar, om man själv vill. De elever som deltog i samtalen uttryckte alltså en relativt okomplicerad syn på kränkande handlingar och hur man kan undvika dem. Detta kan bero på att de som valde att delta i studien representerar elever som känner sig relativt trygga i skolan och sällan blir utsatta för kränkande handlingar. Få av eleverna i undersökningen uppgav att de själva utsatts för handlingar som de upplevt kränkande. De gav mer generella beskrivningar av situationer då kränkningar ingår och berättade om ”andra” som varit utsatta.

Även om samtalen gav intrycket att eleverna tyckte att det var relativt enkelt att kunna hantera och avfärda kränkande handlingar, förekom också beskrivningar av svårigheter att som individ ställa sig utanför eller emot andra i kränkande situationer. Ett exempel är situationen med pojken som utnyttjades och kränktes gång på gång av samma pojkar som han umgicks med. Här ansåg flickorna att ett skäl till att pojken inte valde att ställa sig utanför var hans rädsla för att bli ensam. I det exempel där pojkarna beskrevs ha en speciell ”jargong” som innebar att de sade elaka saker till varandra, trots att de alltid är tillsammans, visar på svårigheten att för den enskilde eleven avstå från att följa med i en social samspelsstil, även om den är hård och negativ

Intressant att notera i elevernas resonemang omkring användandet av könsord och sexglosor som kränkande handlingar är att de betonade att orden i sig inte är det som kränker. Istället är det vem som säger ordet och i vilket sammanhang som det används som avgör hur det uppfattas (och hur det är avsett).

I de flesta grupper fanns resonemang som handlade om relationen mellan elever och vuxna i skolan. Ofta beskrevs dessa relationer som negativa, grundade i brist på inflytande och ömsesidig respekt och på misstro. Eleverna ansåg att de saknade möjligheter till inflytande på områden som de vuxna ytterst är ansvariga för. De menade också att vuxna engagerar sig för lite och att när de engagerar sig får det ofta ingen betydelse. Ett större engagemang från de vuxna, inte bara i anslutning till uppkomna problem, efterlystes, liksom fler möjligheter till möten mellan ungdomar och vuxna som en del av skolans vardag.

DELSTUDIE 3 - SAMTAL MED GYMNASIEELEV

Den studie som genomfördes med gymnasieelever omfattade 10 kvinnliga och 3 manliga elever som läste första året på gymnasieskolans Barn- och fritidsprogram. Den här delstudien var mindre omfattande än de övriga två och syftade i första hand till att pröva en metod för att få äldre elevers perspektiv på sin skoltid, särskilt hur de såg på kränkande handlingar i relation till skolmiljön.

Med några frågor som utgångspunkt fick eleverna skriva ner sina erfarenheter individuellt och därefter diskutera i grupp tillsammans med sin lärare. Frågorna handlade om huruvida mobbning och kränkningar förekommit i de skolor de gått, var i skolan de hade upplevt otrygghet och större risk för den typen av situationer och hur de såg på orsaker till och förebyggande av dem. Både de individuella texterna och gruppdiskussionerna ingick i en av de reguljära kurserna på programmet.

Resultaten av denna preliminära studie visade att det fungerade bra att låta gymnasieelever skriva ner sina reflektioner om kränkande handlingar och sedan diskutera varandras erfarenheter.

I beskrivningarna fanns bilder av skoltiden där det långa tidsperspektivet gjorde att vissa erfarenheter med relevans för de här aktuella frågorna i undersökningen tydliggjordes. Här fanns till exempel beskrivningar från förskolan och de tidiga skolåren av osäkerhet och hot, till exempel i omklädningsrum, kapprum, delar av skolgården och bakom skolbyggnader. Platserna de nämner känns igen från de ställen som barnen i delstudie 1 pekade ut och representerar ställen där många elever vistas men där vuxna sällan befinner sig. I elevernas texter finns en tydlig markering av betydelsen av vuxnas närvaro. Vi ser också hänvisningar till att det var elever med svag position som riskerade att bli utsatta för kränkningar från elever med en starkare ställning.

Resultaten visar att de här eleverna var intresserade av att tala om sin skoltid och sina erfarenheter. En fördjupad studie där gymnasieelever retrospektivt beskriver sin tid i skolan, på det sätt som prövades här, sannolikt skulle tillföra ett annorlunda perspektiv på skolans sociala villkor.

DISKUSSION

Sammanfattande kommentarer och förslag till uppföljande studier

Informella lärandemiljöer –finns de?

En fråga som vi hittills inte har uppmärksammat är den om hur handlingar och platser som eleverna berättar om kan knytas till uppdragets begrepp informella lärandemiljöer. Vad har elevernas berättelser med skolans informella miljöer att göra?

I undersökningen har vi definierat informella lärandemiljöer i termer av platser, relationer, aktiviteter och tidpunkter. En informell plats har vi sett som en plats som inte har byggts eller arrangerats för att genomföra och följa upp läroplansföreskrivna undervisningsaktiviteter. Dit kan till exempel räknas gungor, klätterställningar, skogsdungar, klätterträd och grottor. Fotbolls- och bandyplaner är i den här definitionen inte otvetydigt informella platser eftersom idrottsundervisning i bollsport finns föreskriven i skolans uppdrag. Toaletter, matsalar och korridorer är platser som inte i sig kan betraktas varken som informella eller formella men som har en funktion i relation till de formella aktiviteterna, antingen som inrättningar för fysiska behov eller som ”transportsträckor” mellan formella aktiviteter. Den andra delen i definitionen av informella miljöer handlar om relationer. Elever och lärare väljer inte varandra, elever väljer inte heller varandra. Mer eller mindre formella procedurer används istället för att bestämma vilka personkonstellationer som gäller i undervisningsaktiviteterna. Utanför – och parallellt med – sådana formellt bestämda relationer möts barn och vuxna i skolan och etablerar andra former av relationer som bygger på andra villkor än de formella. Den tredje delen i definitionen handlar om aktiviteter. Medan undervisningsaktiviteter av olika slag konstituerar skolans formella uppdrag, betraktar vi aktiviteter som elever själva väljer att ägna sig åt på raster, till exempel springlekar av olika slag, småprat eller bråk, som informella. Den fjärde och sista delen av vår definition av informella lärandemiljöer handlar om tid. Skoldagen är definierad i termer av en start- och en sluttid. Även om dessa tider är formella markeringar som ramar in skoltiden finns perioder insprängda inom denna, där elever i stort sett kan använda tiden till vad de vill, till exempel under raster.

När vi arbetat med det empiriska materialet i den här studien har vi sett att de här olika aspekterna på skolans vardag, d.v.s. informell/formell plats, informell/formell relation, informell/formell aktivitet och informell/formell tid kan användas för att förstå komplexiteten i de händelser och situationer som har med kränkningar att göra. Komplexiteten innebär att gränserna mellan det formella och det informella, mellan det kontrollerade och det spontana är flytande. Även en formell plats, till exempel klassrummet, kan bli en informell lärandemiljö om lärare och elever möts där under en rast och samtalar om något som hänt i världen, till exempel krig eller svält. Samma världshändelse kan under en SO-lektion bli en del av en formell lärandemiljö.

Slutsatsen blir att det är mycket svårt att empiriskt identifiera miljöer i skolan som informella eller formella. Överhuvudtaget är det svårt att avgränsa delar av skolans vardag i termer av olika slags miljöer, åtminstone om man försöker göra det utifrån ett elevperspektiv. Med de berättelser som eleverna i den här studien har delat med sig som grund framstår skolan som en total miljö inom vilken man rör sig med olika grad av medbestämmande och kontroll över vad som ska hända. En uppföljande studie av hur den totala lärandemiljön i skolan upplevs skulle till exempel kunna närmare granska de kommentarer som skolår 8-eleverna gav uttryck för om att det finns för få utrymmen för att lära känna varandra utanför de formella undervisningssituationerna. Och kanske också undersöka sociala nätverk mellan elever, inte klassvis utan på skolnivå. I en sådan studie skulle både informella och formella lärandemiljöer betonas som viktiga för sociala handlingsmönster och relationsskapande.

Kränkande handlingar – hur ser de ut?

I flera sammanhang har vi i resultatgenomgången visat att handlingar inte blir kränkande genom att de innehåller vissa bestämda ord eller gester. Inte heller har det med platsen eller tiden att göra. Kränkningar upplevs när den eller de som utför handlingarna gör det på ett sätt som innebär att den de riktas mot upplever någon form av utanförskap och/eller obehag. Det kan handla om att göra miner i smyg, att ignorera, att stänga in, att utsätta för skämt eller våld. Den kränkande gesten förefaller att handla om just uteslutning ur social gemenskap.

Vi har inte gått in på och diskuterat skillnader och likheter mellan mobbning och kränkning. Egentligen kanske inte det är särskilt intressant heller. Intressant är däremot hur det kommer sig att det var svårt för eleverna att känna igen mobbning när det förekom på nära håll, i den

egna klassen. Möjligen kan det vara så att förekomst av kränkande handlingar och mobbning som riktats mot någon annan än en själv tenderar att bli osynliga därför att de utmanar existerande system av gemensamt utvecklade regler och motregler, till exempel att den som blivit utsatt förtjänar det, uppmuntrar till det eller bryr sig inte om det. Fortsatta studier av hur elever i grupp resonerar omkring gränsdragningar för det som är tillåtet/inte tillåtet skulle kunna ge en mer precis bild av de mekanismer som gör att man stänger ute eller legitimerar negativa sociala skeenden i den egna gruppen.

Demokratisk kompetens – när blir den synlig?

Som en del i undersökningen har funnits frågan om huruvida förekomst av kränkande handlingar i informella lärandemiljöer har något med utveckling av demokratisk kompetens att göra. Som nämndes inledningsvis har vi inte ”mätt” elevernas demokratiska kompetens. Däremot har vi med utgångspunkt i det teoretiska grundperspektivet sett elevers erfarenheter av sociala relationer och dess villkor i skolan som betydelsefulla för deras utveckling av förståelse av värdebegrepps konkreta innebörder. Vi har kunnat konstatera att den övergripande regeln ”alla har rätt att delta i lekar och aktiviteter” för flera av de elever vi talat med innebär att ”det beror på”. Det beror till exempel på vem som är med i leken. Om en äldre elev är närvarande kan hon eller han bestämma att det finns vissa undantag till regeln. Fortsatta studier av hur demokrati och rättvisa, tolerans och jämlikhet ”ser ut” i skolans vardag, i barns och ungas dagliga förhandlingar om vem som får, kan och vill vara med i olika aktiviteter skulle ge ytterligare nycklar till hur demokratisk kompetens kan göras synlig också bland yngre barn.

Och till sist..

Det har inte explicit ingått i uppdraget att studera utveckling och lärandeprocesser över tid. De sammantagna erfarenheterna av de tre delstudierna visar emellertid att elevernas ålder är en viktig nyckel för att tolka och förstå skolan som kontext för socialt lärande. Här finns till exempel en skillnad mellan äldre och yngre elevers syn på vuxna. För de yngre barnen är lärare självskrivna när man behöver stöd och hjälp. För de äldre eleverna förefaller de vuxna i skolan vara mer i vägen än till hjälp, och om de skulle behöva dem, agerar de varken meningsfullt eller effektivt. Fortsatta och fördjupade studier skulle kunna klargöra hur det går till när tilliten till vuxna byts mot misstro.

I de förändringar över tid vi tycker oss ha skymtat i elevernas berättelser ligger också att de själva växlar ålderskategori under sin skoltid och att de tidigt vet att detta är ett av skoltillvarons grundläggande villkor. Till den här frågan hör den om vilka kunskaper om makt och betydelsen av maktpositioner detta villkor leder till. Inte minst för att fördjupa studier om hur demokratisk kompetens utvecklas i skolan vore det intressant att närmare undersöka vilken plats gupperingar och kategoriseringar efter ålder har i elevers pågående försök att bringa ordning i skolans sociala villkor, individuellt och tillsammans med varandra.

Som så ofta i studier av det här slaget –när en komplex fråga leder till ytterligare komplexiteter och när sikten efter en genomförd studie inte klarnar utan skymms av fler obesvarade frågor- går det inte att avsluta med slutgiltiga satser om ”hur det är”. Vi vill istället formulera några explicita områden där vi tror att fortsatt forskning är både angelägen och meningsfull för att fördjupa kunskapen om hur skolans vardagsmiljö kan användas som en positiv resurs för utveckling av demokratisk kompetens.

- *Formell och informell ålderssegregation och dess konsekvenser för maktstrukturer och sociala relationer.* Hur ser sociala nätverk inom skolan ut? I vilken utsträckning är det möjligt och i vilken utsträckning förekommer det att positiva sociala relationer utvecklas mellan yngre och äldre elever?
- *Deliberativa samtal och demokratisk kompetens.* Vilka samtal förekommer mellan vilka grupper? Vilken roll har läraren i vad som skulle kunna betecknas som ”informella deliberativa samtal”. Vilken social kompetens krävs av aktörerna i sådana

samtal? I hur stor utsträckning förekommer sådana samtal (kommunikativa handlingar) mellan elever?

- *Socialisationsaspekter på skolans formella och informella lärandemiljöer.* Hur hanterar eleverna de två projekten ”att vara en god elev” respektive ”att vara en god kamrat” – över tid? Finns i dessa utmaningar något som har med demokratisk kompetens att göra?
- *Elevs sociala vetande.* Vi har i den här studien fått bekräftat att det är i skolans formella och informella praktiker snarare än hos individer som problemen med uteslutning, kränkning och mobbning kan förstås. Relationen mellan eleven och hennes/hans skolmiljö, vare sig det handlar om dess formella eller informella delar, kan bara greppas och förstås av eleven själv. I den meningen är skolan en total miljö för eleven och för lärande och gradvis ökat socialt vetande. Hur den processen går till kräver fler studier på nära håll av sådana vardagspraktiker i skolan som har relevans för sociala handlings- och förståelsemönster.

REFERENSER

- Bliding, M. (2002). Vad betyder mobbning? Om mobbningsbegreppet och/i den praktiska vardagen. Rapportserien Värdegrunden nr 3, Göteborgs Universitet (under tryck).
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, 1 (1), s 25-54.
- Corsaro, W. A. (1997). The sociology of childhood. California: Pine Forge Press
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., Daneback, K. (2002). Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan. Stockholm: Skolverket
- Hägglund, S. (1996). Perspektiv på mobbning. Rapport nr 1996:14. Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Hägglund, S. (2001). Syrener och fotbollsplaner – barns bilder av sin skolmiljö. I K. Sandqvist (red). Ungdom hela livet. En vänbok till Bengt-Erik Andersson. Stockholm: HLS Förlag.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). Theorizing childhood. Cambridge UK: Polity Press
- Persson, A. (2000). Social kompetens. När individen, de andra och samhällets möts. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, Dnr:01-2001:2136, daterad 2001-06-01
- Skolverket (1999). Nationella kvalitetsgranskningar 1999. Skolors arbete mot mobbning och annan kränkande behandling. Sex- och samlevnadsundervisningen. Undervisningen om tobak, alkohol och andra droger. Stockholm: Skolverket Rapport nr 180
- Vygotsky, L. S. (1987). Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press (originalet utgivet 1934).
- Winegar, L. T., Valsiner, J. (1992). Children's development within social context, volume 2. Research and methodology. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum