



Lärare och konflikthantering

En undersökande studie ur ett könsperspektiv

Agneta Lundström

ABSTRACT.....	3
Förord.....	4
KAPITEL 1 - INTRODUKTION	5
Syfte.....	5
Lärarnas uppdrag.....	6
Konflikter och konflikthantering.....	7
Pedagogiskt arbete	7
Tolkningsperspektiv, analysredskap och centrala begrepp.....	8
Tidig kvinnoforskning.....	8
Feministisk poststrukturalism	11
Makt som relation	13
Centrala begrepp	14
Från en till två till flera	14
Forskningsöversikt	15
Forskning om mobbning	16
Forskning om konflikter och konflikthantering	19
Forskning om kön och klassrumsinteraktion.....	20
Undersökningens uppläggning och genomförande.....	24
Undersökningsgrupp	24
Könsuppdelade grupper	24
Design	25
Gruppsamtal med runda	26
Pedagogiska rollspel och feedback	27
Återkommande långa gruppintervjuer	28
Känslor.....	28
Reflexivitet.....	29
Etiska överväganden	30
Från feministisk aktionsforskning till en undersökande studie	31
Forskarens roll	31
Validiteter	32
Bearbetning och analys	33
Läsanvisning	34
KAPITEL 2 STRATEGIER: UTMANING, BEKRÄFTELSE OCH FYSISK BERÖRING	35
Utmaning.....	35
Tre pedagogiska rollspel.....	37
Sarah: Håll kvar sakfrågan och låt dem inte dribbla för mycket !.....	37
Kristina: Se personen bakom beteendet!	39
Samuel: En lagomt engagerad lärare och en icke-lagomt engagerad ledare	41
Fokus 1 Att synliggöra elevens egen del i konflikten	43
Fokus 2 Att förmå eleven att se den andres utsatthet i konflikten.....	45
Fokus 3 Att få eleven att skifta position från offer till aktör	46
Fokus 4 Att utmana rätten att ta en annans egendom.....	48
Fokus 5 Att utmana ståndpunkten att våld var det enda normbrott som skett i konflikten	48
En makt- och omsorgsrelation	50
Bekräftelse.....	52

Bekräftelse av elevs utsatthet.....	52
Bekräftelse av flickors konflikter.....	53
Dilemman med bekräftelse av flickors konflikter.....	55
Att undlåta att ge bekräftelse.....	57
Offentlig bekräftelse av de andra eleverna.....	58
Bekräftelse och jämställdhet.....	59
Fysisk beröring.....	60
Lätt beröring.....	60
Bestämd beröring.....	61
Fasthållning.....	62
Betydelsen av fysisk styrka.....	65
Beröring med misstanke om sexualisering.....	66
Könsnormer och fysisk beröring.....	67
Motstånd mot att gestalta flickors konflikter.....	68
KAPITEL 3 FÖRESTÄLLNINGAR: OMSORG OCH GRÄNSER.....	74
Att ge extra omsorg.....	74
Könsnormer knutna till en föräldrar-liknande roll.....	77
Identifikation.....	77
Komplicerad närhet och kön.....	81
Könsidentifikation både består och förändras.....	82
Gränser.....	83
Gränser i förhållande till andra myndigheter.....	83
Gränser i förhållande till elever.....	85
Gränser i förhållande till föräldrar.....	89
Gränser i förhållande till egen ork.....	91
Otydliga gränser för lärares arbete.....	92
KAPITEL 4 SLUTDISKUSSION.....	94
1 Sammanfattning.....	94
2 Våld.....	98
3 Studiens könsteoretiska perspektiv.....	100
4 Modellen – en mångfacetterad process.....	102
5 Arbetets relevans för lärarutbildningen.....	104
Teachers and conflict management.....	106
–an explorative study from a gender perspective.....	106
Gender theoretical perspective.....	106
The structure of the study.....	106
The teachers' strategies.....	107
Teachers' representations.....	109
The model – a multifaceted process.....	111
Referenser.....	112

ABSTRACT

This dissertation explores ten teachers' approaches to managing conflicts with/between pupils. The relevance of gender is analysed according to the strategies and representations chosen by the teachers. The methods used for data collection include 'rounds', role-plays and ongoing reflexivity, mainly in single-sex groups. Three main strategies were identified in managing conflicts with/between pupils: challenging, confirming and physically touching. The strategy of challenging reveals that teachers have high expectations of how competent pupils ought to be. It is no longer enough to be competent and independent as a pupil (in Sweden); he or she is also expected to have an integrated ethic of caring. Values such as an ethic of caring are conventionally associated with femininity, and are usually invisible and/or low status; though they have now become the dominant norm for both female and male teachers. The strategy of confirming is used to give support to the pupil but there is a risk of confirming one individual "too much" which can lead to relational problems with other pupils. Physical touching as a strategy relates to dilemmas arising from gendered expectations of physicality in teacher-pupil interaction. Overall, difficulties were found in getting male teachers to discuss and 'role-play' conflicts with girls, which did not arise with female teachers concerning conflicts with boys. Also criticized were the demands on teachers' workloads as a result of their social responsibility for pupils' welfare, and also lack of institutional support. When the teachers had time to reflect together on their experiences, they seemed willing to criticize norms and representations. Four phases in the mode of talking were identified: (1) the telling of an experience; (2) interpretation of experience as a form of difference, either as deviance or according to gender; (3) narration of experience that contradicts the above dichotomy of difference; and (4) ongoing reflexivity resulting in motivation to change strategy or strengthen former strategies based on a wider awareness of work context.

Keywords: qualitative study, compulsory teachers, conflict, representation, strategy, gender, critical feminist theory, feminist post structuralism, ethic of caring, ethic of rights, power and violence.

Nyckelord: kvalitativ studie, grundskole-lärare, konflikt, föreställning, strategi, kön, kritisk feministisk teori, feministisk poststrukturalism, omsorgstänkande, rättighetstänkande, makt och våld.

Förord

Jag vill tacka nationella genusforskarskolan och lärarfakulteten för att ni tillsammans antagit mig som doktorand, utbildad och funnits som stöd för mig genom en lärorik process. Lena Eskilsson och Britta Lundgren på genusforskarskolan har tagit väl hand om oss genusdoktorander. Tänk att ha fått ägna så mycket tid åt ett intresseområde som ligger mig så varmt om hjärtat! Ett speciellt tack vill jag rikta till Daniel Kallos för sitt engagemang för forskningsämnet pedagogiskt arbete som möjliggjorde en väg till forskning för förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Lisbeth Lundahl har som professor bidragit till att skapa ett klimat för oss doktorander i pedagogiskt arbete som grundas på gedigen kunskap och ett icke-konkurrerande samarbetsklimat. Gaby Weiner och därefter Karin Sporre har lett genusseminarier på lärarfakulteten vilket bidragit till att hålla lågan uppe för frågor som rör kön. Mina handledare, Gaby Weiner, Åsa Bergenheim och Elisabet Öhrn vill jag tacka för ert mod att dels släppa mig lös i att själv bestämma område och metod för min forskning och dels för de vänskapligt sinnade tacklingar ni givit mig på vägen angående de texter som föregått denna. Det har varit en kärlekskamp, ett omsorgsfullt motstånd som jag inte kunnat eller velat vara utan. Lärarfakulteten bidrog med medel för att kunna möjliggöra studien vilket jag är innerligt tacksam över.

Hildur Ve och Eva Lundgren gav mig nyttig kritik och en bra diskussion vid ett mittseminarium. Ni två har betytt mycket på olika sätt. Jag har behövt den blandning ni teoretiskt utgör. Anne-Lise Arnesen har också kommit med värdefull kritik av min text. Det finns en grupp Ja-Må-Vi-Leva där privatliv och forskning ständigt är väl avvägd och som betyder något speciellt för mig. Där vill jag speciellt tacka Nea Mellberg som i ett avgörande skede gav mig en puff i rätt riktning.

Mina doktorandkollegor både inom pedagogiskt arbete och inom nationella genusforskarskolan vill jag också tacka för de diskussioner vi haft på vår egen nivå där vi kan dela den osäkerhet vi tidvis drabbas av. Stunder av igenkänning har varit avgörande viktiga för att kunna fortsätta. Speciellt vill jag tacka Lena Granstedt för våra dagliga fruktstunder där privatliv och forskarfrågor fått stå i förgrunden för den alltjämt växande TEXTEN. Eva Nyström vill jag också tacka för de diskussioner vi hade i början av vår doktorandtid.

De tio lärare som ingick i denna studie vill jag tacka för de stunder vi delade och för att ni gav mig detta intressanta material. Ni gör ett otroligt bra arbete i de skolor där ni verkar och jag hoppas det ska bli synligt och uppskattat. Jag önskar er ett respektfullt bemötande och att ni ska kunna bli äldre med värdighet i det yrke ni älskar och som vårt samhälle är så beroende av.

Privat har jag haft glädje av varje dags omvårdnad av Jonas som lagat god mat med kärlek. Du fick ta över alltmer av det dagliga hushållsarbetet under min doktorandtid. Din mamma Gunvor som hjälpt oss har också bidragit till att detta projekt blivit möjligt. Barnen, Petter, Maja och Olle har fått se sin mamma ständigt böjd över datorn, knappast nåbar med kontakt och med tre par läsglasögon på huvudet bli hysterisk över var glasögonen tagit vägen. Tack för ert tålmod. Herregud vad ni har växt under denna period! Ni hann bli vuxna och jag har inte riktigt hunnit med.

Mamma och pappa som oroat sig för mig huruvida jag skulle klara detta. Nu är jag klar och är så himla glad över att ni lever och är så friska att ni kan glädjas med mig. Min syster Birgitta och mina vänner, Maggi, Karin och Carola som fått dela min vardagliga oro, ni kan också lugna er nu. Angelika min barndomsvän som inte längre finns kvar här hos oss drömde innan hon gick bort att det jag skulle skriva skulle kunna läsas av henne också. På något vis är du med mig.

Till sist vill jag tacka min institution BUSV, Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning för den värme och det stöd jag återfinner där. Hur det än hade gått med min avhandling hade jag kunnat stå upprätt tack vare er.

It's all about love!

KAPITEL 1 - Introduktion

Utgångspunkten för denna studie är egna upplevda svårigheter som ung lärare i det pedagogiska arbetet med konflikter och tystnaden om hur detta pedagogiska arbete skulle skötas. Den karta jag fick med mig från min lärarhögskoletid (1973-76) stämde inte med den terräng jag mötte i skolorna. En känsla av att treva sig fram och lyckas där man inte trodde det och att misslyckas när man minst anade det, följde mig under den första tiden som lärare. Under de tjugo år jag tillbringat som lärare, speciallärare och specialpedagog i grundskolan, kom jag trots denna trevande start att arbeta merparten av tiden med bråk och stök.

Elevers stök och bråk förklarades med att de egentligen innerst inne, var osäkra och rädda. Både de elever som bråkade och de som blev utsatta för bråket antogs alltså ha samma sorts känslor, av rädsla och osäkerhet.

En alternativ bild presenterades av 1970- och 1980-talets mobbningsforskning (Olweus, 1973,1991) och forskning om våld mot kvinnor (Lundgren, 1985, 1989, 1992a). Olweus och Lundgren utmanade 1980-talets psykologiska och psykiatriska uppfattningar om beteenden och känslor. Dan Olweus betonade makt hos mobbare och kritiserade föreställningar om att individer med ett aggressivt och tufft beteende, egentligen skulle vara ängsliga och osäkra (Olweus, 1991:25). Eva Lundgrens forskning om kvinnor som utsatts för misshandel och de män som misshandlat dem ledde till tolkningar om olika strategier och upplevelser beroende på över- eller under-ordnade positioner i relationen. Vare sig Olweus eller Lundgren kunde finna tecken på en svag självkänsla hos dem som ur ett överläge plågade svagare individer.

Jag arbetade under 1980- och 1990-talet som speciallärare med inriktning mot att stoppa bråk och sätta gränser för hur man kan bete sig i klassen. Vi, klassläraren och jag, delade upp arbetet. Läraren ansvarade för det pedagogiska arbetet med ämnet och jag fokuserade det sociala spelet. Under denna tid var jag påverkad av både mobbningsforskning och forskning om mäns våld mot kvinnor, vilket fick till effekt att jag började se maktspel i bus och stök. De elever jag tidigare hade tolkat som rädda såg jag nu också som aktörer i ett spel om makten. Den fascination jag förut upplevt inför våldsamma beteenden, ersattes av att jag blev mer observant på hur jag skulle finna strategier för att elever skulle utveckla ett eget ansvar för beteenden, som behövde förändras. Elever som för tillfället kom i kläm för aggressiva beteenden behövde också få bli synliga i sin utsatthet. I mitten på 1990-talet bytte jag verksamhetsfält från skolan till lärarhögskolan. När jag skulle förklara vad jag arbetat med hände det att jag möttes av ett motstånd: ”Du talar om bråkiga barn.” Ser du på barn med problem eller barn i problem?” Lite sårad blev jag. Här hade jag lagt ner mycket arbete på det jag bedömde som anti-demokratiska beteenden och nu blev jag beskylld för att lägga skuld på barnen. Vad jag inte riktigt omfattade då, var att jag hamnat i de teoretiska perspektivens korseld. Jag sågs som representant för ett kategoriskt perspektiv och det var ett relationellt perspektiv som dominerade på den lärarutbildning där jag verkade. Och frågor levde kvar inom mig. Vad menade dessa kritiker egentligen? Skulle man inte arbeta med anti-demokratiska beteenden? Hade det varit bättre att låta bli?

Syfte

Syftet är att utifrån ett könsperspektiv med hjälp av gruppsamtal samt pedagogiska rollspel studera och analysera lärares föreställningar om konflikter och strategier för att hantera dessa.

Lärarnas uppdrag

På den framskjutna platsen i första kapitlet i skollagen, andra paragrafen markeras hur skolans verksamhet ska utformas enligt gällande officiella normer. Ordet ”skall” återkommer och har kursiverats för att betona den betydelse samhället ger lärarna för att upprätthålla en demokratisk ordning i skolan.

Verksamheten i skolan *skall* utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan *skall* främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt *skall* den som verkar inom skolan:

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. (SFS, 1999:886).

Att främja jämställdhet formuleras som något positivt. Med en annan analys hade det kunnat stå ”att motverka all form av sexism/kvinnoförtryck”. Om punkt två skulle omformuleras på ett liknande positivt sätt som punkt ett, skulle det heta att främja lika behandling, istället för att motverka kränkande behandling och rasistiska beteenden. Skillnaden i sättet att formulera punkterna skulle kunna tolkas som att punkt 1 handlar om att förbättra ett tillstånd mellan könen som redan fungerar relativt bra men mobbning och rasism utgör fortfarande problem som behöver formuleras tydligt.

Vår läroplan betonar vikten av att skolan ska ha som mål att förmå eleverna ”att respektera andra människors människovärde, ta avstånd ifrån att andra utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverka till att bistå andra människor”. Varje elev ska kunna ”leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla med deras bästa för ögonen” (Lpo-94:8).

Riktlinjerna för dem som arbetar i skolan handlar om att lärare skall utveckla elevernas förmåga till solidaritet och ”aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper och visa respekt för den enskilde individen ...”(Lpo-94 :8). Läroplaner kan tolkas som ett uttryck för vad skolan borde vara. Ett tänkt ideal, en vision med optimala mål som samtidigt utgör en politisk kompromiss. Lärare kan enligt Lipsky (1980) förstås som en sorts ”street-level-bureaucrats.” Tillsammans med poliser, socialarbetare, personal inom vården, advokater och domare utgör lärare en stor del av den arbetskraft som ska omsätta politiska förändringar i sitt direkta arbete, vilket kräver flexibilitet (1980:8). Nämnda yrkesgrupper utgör en del av den offentliga sektorns tjänstemän vars uppgift det är att i sin dagliga praktik interagera med medborgarna i samhället (1980:3). Lärare skiljer sig från de övriga yrkesgrupperna genom den tid de tillbringar med elever, komplexiteten i yrket (Colnerud, 1995), mängden relationer som pågår samtidigt (Ellmin, 1985) och att det är barn/unga som står i fokus för arbetet.

I en statlig offentlig utredning om skolans ansvar för att motverka kränkningar av elever lades grunden för att elever ska omfattas av de diskrimineringslagar som vuxna redan nu omfattas av (SOU 2004:50). Skolor föreslogs kunna bötfällas om elever inte skyddas mot fem olika former av diskriminering på grund av: kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning och funktionshinder. Riksdagen har beslutat om denna lag från och med 1:a april 2006, vilket innebär att barn och elever har fått ett skydd mot kränkande behandling. Lagen omfattar all verksamhet som beskrivs i skollagen: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, grund- och gymnasieskola samt kommunal vuxenutbildning (SFS 2006:67). Barns och elevers rättigheter har alltså ytterligare stärkts vilket sätter press på framförallt skolor och därmed den personal som arbetar där, för att dessa rättigheter ska upprätthållas.

Konflikter och konflikthantering

Konflikter som begrepp är mångfacetterat och inrymmer allt från krig mellan länder till något som sker mellan två individer. Konflikter kan även uppstå inom individer när önskade mål inte uppnås (Galtung, 1978:434, Dvoretzky, 1978:5, Käller, 1984: 98). Ofta handlar konflikter om en kamp om värden, eller materiella saker, där det som en part vill åstadkomma på något sätt stör den andre parten (Galtung, 1978:486). Konflikter kan värderas som negativa när konkurrens utgör den primära drivkraften. Parterna tolkas då som fientligt inställda till varandra genom att tillskrivas mål som att försöka neutralisera, skada eller eliminera rivalen (Coser, 1967 i Davies, 2004:8). En vidare definition av konflikt innefattar en syn på konflikter som konstruktiva om de hanteras på ett sätt där dialog upprätthålls under en form av förhandling (Davies 2004:9)

Jag definierar konflikt i denna studie, som en meningsmotsättning mellan minst två parter. Konflikter innefattar oftast obehagliga känslor som åtminstone en av parterna uppfattar (Utas, 2005:50). Jag menar att både elever och lärare, vid vissa tillfällen drivs av omedvetna affekter (Ellmin, 1985:40, Deutsch, 2000:39) som ageras ut i en här-och-nu-kontext som till exempel en skola. I en konflikt som behöver lärares hjälp för att hanteras, uppstår en läsning på ett så markant sätt att kommunikationen mellan parterna försvåras. Konflikter i skolmiljö berör ofta fler än de direkt inblandade. För att lärare skall involveras i konflikten krävs en situation som utmanar gränser för vad lärare, eleverna, eller föräldrar, bedömer som godtagbara enligt sina, skolans och samhällets normer.

En undlåtenhet att hantera dessa konflikter kan tolkas som att lärare inte fullföljer sitt uppdrag och bidrar därmed till ett missmod för fler elever. Urladdningar, gräl, kontroverser och kamper inom samtal, som upplevs som rimliga av parterna, och som hanteras av eleverna själva utan större svårigheter utgör visserligen konflikter men inte av den art som behöver lärares ingripanden.

Grundskolan som myndighet har, enligt skollagen (SKOLFS, 2007-08), ansvar och makt över elever från 7-16 år, vad det gäller skolplikt, betyg, disciplinära åtgärder, beslut om särskilt stöd och handläggning av mobbningsärenden. Jag förstår konflikter i en skola som en oundviklig del av ett pedagogiskt arbete då både elever och lärare har olika uppsättningar regler med sig hemifrån. Konflikter ser jag som destruktiva när en part i konflikt tvingas underordna sig utan att våga uttrycka kritik. En konfliktsituation innefattar ofta en förändringspotential som leder till en fördjupad samhörighet och ett demokratiskt klimat. Parter som ingår i en konflikt eller hanterar andras konflikter, kommer i bästa fall att kunna skapa en förståelse för situationen ur flera perspektiv. Då har konflikter transformerats till en möjlighet istället för en läsning. Fokus för den studie jag genomfört med tio lärare, är den form av samtal lärare har med elever som bedöms störa samvaron i klassen/skolan för mycket för att vardagen ska fungera tillräckligt bra. Med konflikthantering menar jag här samtal med de parter som ingår i konflikten och enskilda samtal med elever för att bearbeta en konflikt som redan hänt.

Pedagogiskt arbete

Forskningsämnet pedagogiskt arbete är inrättat år 2002 och återfinns tillsammans med pedagogik och ämnesdidaktik under fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Pedagogisk forskning har kritiserats för att till största delen ha utvecklats till en styrning av och administration för utbildning. En konsekvens av det har tolkats som att lärares arbete har blivit avteoretiserad och lärare har blivit objekt för forskning (Carlgren, 1999). Trots att pedagogik anses vara en vetenskap om uppfostran och undervisning har området fostran så gott som försvunnit som fokus för forskning (Lindberg & Berge, 1998) och lärarstudier har under lång tid saknat vägledning under sin utbildning i fostransfrågor (Erixon Arreman, 2002, Frånberg, 2006).

Utgångspunkten för att detta nya forskningsämne, pedagogiskt arbete inrättats är en strävan efter att återupprätta sambandet mellan de frågor yrkesprofessionen ställer underifrån för att teoretisera över upplevda dilemman i verksamheterna; förskola, fritidshem och skola.

Pedagogiskt arbete som forskningsämne syftar till att utveckla och undersöka delar av den pedagogiska praktiska erfarenheten. En viktig ambition är att utveckla teorier och forskningsmetoder som tillåter de pedagogiskt yrkesverksamma att själva kritiskt undersöka, granska och problematisera betingelser och innehåll i verksamheten.

Tolkningsperspektiv, analysredskap och centrala begrepp

Jag ser kön som en grundläggande sorteringsordning som återfinns i samhällets alla strukturer och i varje socialt sammanhang där kvinnor och män, flickor och pojkar ingår (Lundgren, 2001). För denna studie är det den mening vi skänker till det ena respektive det andra könet som står i fokus, alltså de föreställningar och de strategier vi använder oss av och på vilket sätt de könskodats. Jag har hämtat analysredskapen omsorgstänkande, rättighetstänkande (Gilligan, 1985, Waerness, 1983) utvidgat ansvar och tekniskt begränsat ansvar (Sörensen, 1982, Haavind, 1982) från tidig kvinnoforskning. Från feministisk poststrukturalism har jag inspirerats till att inta en kritisk hållning till alltför statiska uppdelningar i fasta dualistiska kategorier som kvinnor/flickor och män/pojkar.

Det könsperspektiv jag använder mig av grundas alltså både i tidig kvinnoforskning och feministisk poststrukturalism. Anledningen till varför jag vill använda mig av bägge perspektiven är att de analysredskap den tidiga kvinnoforskningen bidrog med menar jag är värdefulla för min analys av konflikter och strategier för konflikthantering. Däremot förväntar jag mig inte att vissa strategier enbart används av kvinnor/flickor och andra av män/pojkar. Jag vill bevara en öppenhet för begrepp som omsorgstänkande, rättighetstänkande, utvecklat ansvar och tekniskt begränsat ansvar kan användas på sätt som både följer och bryter mot könsnormer.

Den tidiga kvinnoforskningen utvecklades genom en vetenskaplig kritik av könsneutrala teorier och betonade skillnader mellan kvinnor och män avseende sociala villkor, upplevelser och beteenden. Tidig kvinnoforskning fokuserade kvinnors och mäns olika makt och inflytande både när det gäller arbetets villkor och våld mot kvinnor. Den tidiga kvinnoforskningen talade i termer av en könsmaktordning där män som kategori antas ha en överordnad position och kvinnor en underordnad position. Denna över- och underordningsrelation ska inte ses som fasta kategoriseringar höjt över individer och sammanhang utan som en analytisk kategori där kunskap söks genom att undersöka vad det betyder och har betytt att ”vara” kvinna och att ”vara” man (Lundgren, 1993:13). Feministisk poststrukturalism betonar variationerna inom könskategorierna och skiftena mellan olika positioner i olika situationer. Man vill inte se på positioner som statiska och fokuserar rörligheten hos aktörer inom ett handlingsutrymme (Walkerdine, 1990, Davies 2001, 2003).

I studien använder jag begreppet kön som socialt konstruerat alltså med den betydelse genus har. Begreppet genus kommer från engelskans gender och myntades av Robert Stoller (1968), psykoanalytiker, som i sina undersökningar av transsexuella fann att trots att de tillhörde ett kön biologiskt hade en upplevelse av social och/eller sexuell tillhörighet i det motsatta könet. Begreppet gender gjorde det möjligt att problematisera det som förut tolkades som naturliga skillnader i upplevelse mellan män och kvinnor till att tolka de skillnaderna som socialt skapade. Gender/genus har därefter vidareutvecklats och använts av feministiska forskare i diskussion mot ett biologiskt perspektiv. I de samtal som lärare för med elever, utgår jag från att det finns ett visst handlingsutrymme för eleven att uttrycka sina åsikter. Läraren har inte längre en auktoritär maktposition där en absolut lydnad av elever förväntas eller eftersträvas. Positioner av överrespektive underordning utgörs både av formella, relativt stabila positioner lärare innehar i kraft av sin ålder och sin position som tjänsteman, liksom av informella positioner där könsnormer får betydelse.

Tidig kvinnoforskning

Den tidiga kvinnoforskningen inleder en kritik av ”den stora berättelsen” som utgår från vit medelklass man som norm, för det som ansågs normalt inom vetenskap. Därför kallas den ofta kritisk feministisk teori. I en undersökning av socialarbetares, psykologers och psykiatrikers föreställningar om vad de ansåg vara en normal människa, en normal kvinna och en normal man

av Broverman, Broverman, Clarkson, Rosenkratz & Vogel (1970), belystes skillnader i föreställningar utifrån kön. En normal man ansågs vara självständig, aktiv och logisk. En normal kvinna sågs som beroende, passiv och varm. En normal människa tillskrevs samma egenskaper som en normal man. De egenskaper som tillskrivs en normal kvinna avviker alltså från normen om en normal människa (Broverman et al., 1970). Könneutrala teorier har dominerat forskning om människors beteende (Eriksson, 1954, Piaget, 1968, Kohlberg, 1958) där en vit medelklassman/pojke använts som norm. Den tidiga kvinnoforskningen lyfte fram skillnader mellan kvinnors och mäns erfarenheter där kvinnors erfarenheter av relationer till människor synliggjordes och gavs ett värde (Miller, 1980, Gilligan, 1985, Haavind, 1982, Sörensen, 1982, Waerness, 1983, Ve 1999).

En av företrädarna för ett omsorgsperspektiv är Carol Gilligan, (1985) forskare i psykologi och socialpsykologi. Kvinnors och mäns erfarenheter har, enligt Gilligan, givit dem olika sätt att tänka och förhålla sig till moraliska dilemman. När kvinnor och flickor studeras separat diskuterar de utifrån en form av logik där motstridande plikter ställs mot varandra. Detta sätt att resonera behöver berättas fram med stöd av de sammanhang där dessa motstridande plikter uppstår. Kvinnors och flickors föreställning om moral betonar förståelsen av ansvar för relationer. Denna omsorgsetik utgår ifrån rättfärdighetsbegreppet och tolkas utifrån en medvetenhet om skillnader i behov hos olika personer utifrån skilda sammanhang. Rättighetsetiken, som förknippas med män och pojkar, utgår från en grundföreställning om jämlikhet och rättvisa. Regler och rättigheter inom denna moral förstås som universella. Enligt Gilligan tar en rättighetsetik mindre hänsyn till personers behov i en aktuell kontext och utgår från rättigheter oavsett sammanhang. När konkurrerande rättigheter ställs mot varandra uppstår moraliska problem enligt en rättighetsetik. Gilligan menar att båda könen har tillgång till dessa olika förhållningssätt men att omsorgsetiken oftare återfinns hos kvinnor, liksom rättighetsetiken oftare förekommer hos män.

I en liknande diskussion som den Gilligan förde har Kari Waerness, omvårdnadsforskare, utvecklat begreppet omsorgsrationalitet. Waerness (1983), myntade begreppet i diskussion med dem som menade att arbetstagare som utför mer arbete, än vad som krävdes av dem, uppfattades som "irrationella". Enligt Waerness, kan omsorg tolkas som en förmåga där omsorgsutövaren visar omtanke, kärlek och hängivenhet i förhållande till omsorgstagaren. Omsorg kräver ett personligt engagemang av omsorgsarbetaren. När omsorgstagaren lider sörjer omsorgsgivaren tillsammans med honom eller henne och försöker se till att obehaget eller smärtan lindras. Omsorg, menar Waerness (1996: 212) riktas mot någon som inte kan dra försorg om sig själv och utför något mer än ett arbete. Omsorgsarbetare behöver vara medvetna och medkännande aktörer och kan inte räkna med att de som är i behov av omsorg ska kunna uppträda som rationella aktörer. Waerness anser att grader av osäkerhet, ångest och ambivalens är förväntade från de som är i behov av denna omsorgsrationalitet. Omsorgsgivare och omsorgstagare skiljer sig vad gäller makt och position vilket innebär en brist på jämlikhet i relationen. Waerness betonar den flexibilitet som krävs av en omsorgsarbetare som är beroende av den personliga relationen och därför behöver omsorgsgivaren frihet.

Aase Björg Sörensen (1982) arbetslivsforskare, förstår kvinnors förhållningssätt som att kvinnor agerar genom att identifiera sig med människor som om de vore i behov av omsorg (t.ex. som i förhållande till sina barn). Enligt Sörensen, skapas värden inom kvinnors kulturer som empati, känslomässigt engagemang, solidaritet och viljan att bry sig om. Sörensen utvecklar begreppen " utvidgad ansvarsrationelitet", som förknippas med kvinnor och " tekniskt begränsad rationalitet", som förbinds med män. Enligt Sörensen bidrar dessa två förhållningssätt till olika strategier i relationer. Kvinnan tolkas som att hon tänker igenom, och känner ett ansvar inför de relationsmässiga konsekvenserna hennes eget handlande får för andra. Mannen förstås som att han genom att använda sig av en tekniskt begränsad rationalitet är intresserad av att fullfölja ett sakligt mål och mindre intresserad av hur konsekvenser av sitt beteende kan drabba andra. En effekt av denna prioritering av sakliga mål före relationella är, enligt Sörensen, att om mannen blir uppmärksam på konsekvenser som drabbar andra på ett negativt sätt på grund av hans eget agerande, agerar han som om han vore oskyldig. Om han inte hade en intention att skada eller sårar en annan person med sitt agerande, menar Sörensen att han inte upplever sig ha ett ansvar för en förändring av sitt beteende. Om kvinnor blir medvetna om att deras eget beteende har en dålig inverkan på andras liv tar de ett ansvar för att förändra sitt beteende. De förhåller sig

till hur deras ord och handlingar kan påverka andra människors liv och blir därigenom mer öppna för att förändra sig (Sörensen, 1982, Haavind, 1982).

Ett liknande perspektiv har utvecklats av Hildur Ve (1999), sociologisk forskare, som betonar skillnader mellan de relationer som utvecklas inom en kapitalistisk varuproduktion och de som utvecklas inom en omsorgssfär. Ve menar att individualisering och objektifiering är kännetecknande drag för en kapitalistisk varuproduktion. Omsorgsarbetarens förmåga att kunna identifiera sig med de beroendes intressen förstås som väsentlig inom en omsorgssfär. För att detta ska vara möjligt måste omsorgsgivaren kunna sätta sig in i den beroendes perspektiv på sin livssituation. Inom omsorgssfären eftersträvas en helhetssyn på människan som ska mötas med respekt för sin särskildhet med målet att hon ska fara väl. Omsorgsgivaren behöver, enligt Ve, också ha en förmåga till distans om hon ska kunna förmedla vikten av att följa bestämda regler och normer. Det ses inte som riktigt att använda människor som medel för att nå mål, vilket anses möjligt i ett perspektiv på relationer inom en kapitalistisk varuproduktion. Ve menar att omsorg inte ska förstås som ett oantastligt "gott" begrepp då även omsorg kan vara genomtyrd av makt och leda till negativa konsekvenser. Den tillit som kan finnas i omsorgsrelationen kan missbrukas genom maktövertagande (Ve, 1999:85).

Enligt Waerness har begreppet omsorg diskuterats sen början på 1980-talet inom kvinnoforskningen och speciellt då inom den skandinaviska (Waerness, 1996: 203, 209). Den anglosaxiska forskningen fokuserade omsorgsgivaren i termer av givare av goda handlingar och utnyttjad som arbetskraft. Den skandinaviska omsorgsforskningen med Waerness som viktig företrädare inkluderade tidigt även den omsorgsbehövandes behov och intressen i definitionen av omsorg (Eliasson i Waerness, 1983:6). Omsorg har inom den anglosaxiska forskningen beskrivits stå i motsättning till kvinnopolitiska intressen, enligt Eliasson (1996:234-235). Även platsen där detta omsorgsarbete antogs ske, skiljer sig mellan den skandinaviska och den anglosaxiska forskningen. Den anglosaxiska forskningen betonade det obetalda omsorgsarbetet i hemmet och den skandinaviska omsorgsforskningen förhöll sig även till avlönat arbete i offentliga tjänster inom omsorgsstaten. Eliasson anser att anglosaxisk forskning förändrats till att även inkludera den omsorgsbehövandes behov och intressen i begreppet omsorg (1996:234-235). Begreppen omsorgsrationalitet och ansvarsrationalitet har, enligt Ve (1999:75), kommit att användas som synonyma begrepp.

Den typ av forskning som redovisats här, har mött kritik. En del av kritiken handlar om att könsskillnader mellan könen överdrivs. I två översikter av könsskillnadsforskning var det överskuggande resultatet att män och kvinnor är psykologiskt mycket lika (Maccoby & Jacklin, 1975, Walker, 1984). Trots detta betonas skillnader mellan könen oftare (Connell, 2003:60-62). En annan kritisk synpunkt går ut på att när kvinnor och män förstås eller skapas som enhetliga motsatta kategorier går det att tolka dessa konstruktioner som essentiella och generella "sanningar" om kvinnor och män. Hare, Mustin & Mareek (1988) har argumenterat för de risker det medför att betona könsskillnad då konflikter inom könen underbetonas. De varnar för att hänföra omsorgstänkandet till kvinnor och rättighetstänkande till män. Kvinnors intresse för relationer skulle, enligt dem kunna tolkas som uttryck för maktlöshet och därmed utifrån ett behov av att behaga andra. Hare, Mustin & Mareek menar att det snarare fungerar så att den som är i en dominerande position är den som ger regler, och den som är underordnad betonar relationer. När kvinnor dominerar över barn använder de sig av ett rationellt rättighetstänkande och när kvinnor förhåller sig till män tar de den relationella positionen. Hare, Mustin & Mareek varnar också för den motsatta strategin att betona likhet mellan könen då den kan leda till att kvinnor anses ha samma rättigheter och det finns då en risk att osynliggöra maktförhållanden mellan kvinnor och män.

Som jag förstår denna kritiska debatt knyts idéer till essentialism på ett icke ändamålsenligt sätt till begreppen omsorgsetik (Gilligan, 1985) omsorgsrationalitet (Waerness, 1983) eller ansvarsrationalitet (Sörensen, 1982). Dessa begrepp har då knutits till gruppen kvinnor generellt och använts i debatt mot gruppen män generellt. Denna tolkning var inte avsikten med begreppen, enligt vad jag förstår. Kategorierna ska istället förstås som analytiska kategorier, alltså vilka föreställningar och normer som knyts till kön, vad det betyder att "vara" man eller att "vara" kvinna (Lundgren, 1993).

I den empiriska studien undersöks hur ett omsorgstänkande, rättighetstänkande och förhållandet till ansvar visar sig i de konflikter som lärarna berättar om och i de strategier de använder sig av i rollspelen.

Feministisk poststrukturalism

Feministisk poststrukturalistisk teori förstår jag som en vidareutveckling av den tidiga kvinnoforskningen. Den betonar en handlings- och förändringspotential hos aktörer både som över- och underordnade. Den tidiga kvinnoforskningen kritiserade den stora berättelsen utifrån att den uteslöt kvinnors erfarenheter. Feministisk poststrukturalistisk teori är kritisk till det de anser är den tidiga kvinnoforskningens två stora berättelser om kvinnor som underordnade och män som överordnade.

Min förståelse är alltså att kön är något som görs. West & Zimmermans (1987) perspektiv på genus/gender som en social kompetens skiftar fokus från det inre hos individen till interaktionen mellan individer. De menar att genus/gender är produkten av något som görs. "Doing gender" (West-Zimmerman, 1987) förstås som en pågående aktivitet som är förankrad i den interaktion som sker varje dag. Denna sociala kompetens innefattar att hantera det som anses som lämpligt eller icke lämpligt för kön. Då föreställningar knutna till kön ses som starka, menar West-Zimmerman, att det blir nödvändigt att förhålla sig till dessa könsnormer. När man betonar kön som framförande och prestation har det kommit att kallas för en performativ modell, som ser genus som en effekt av sociala förhållanden. Kritik som riktats mot "doing gender" går ut på att kön kan förstås som socialt förutbestämt och att individuell erfarenhet får ett alltför litet utrymme (Magnusson, 2003:28-29).

En poststrukturell analys betonar möjligheter till ett flertal tolkningar istället för ett enda tolkningsperspektiv. Valerie Walkerdine (1990), forskare i psykologi, har beskrivit hur en analys kan skilja sig mellan utvecklingspsykologisk teori och poststrukturell teori. Två fyraåriga pojkar retas med sin fröken genom att anspela på att de vill se sin fröken ta av sig trosorna och visa stjärten, samtidigt som de hittar på rim och skrattar åt det de säger. Förskolläraren ber dem att sluta men de fortsätter fnittrande att anspela på hur de vill se sin fröken naken. Walkerdine samtalar efter denna situation med förskoleläraren som säger att pojkar bruka vara så här i den åldern. Walkerdine menar att förskolelärarens möjlighet att förstå sin arbetssituation, är påverkad av en psykologisk utvecklingsdiskurs som hjälper henne att normalisera det hon är med om. Hon får inte verktyg för att reagera mot och utmana den sexistiska diskurs hon samtidigt utsätts för genom att använda sig av en utvecklingspsykologisk förståelse-ram. Enhetliga sätt att analysera komplexa situationer kommer att osynliggöra bestämda spel anser Walkerdine. Hennes analys bidrar till att lösgöra lärare och elever från stereotyperna av överordnad lärare och underordnade barn i alla situationer. Elever är inte längre tvingade att lyda sin lärare. De tilltros ett eget val och ges därmed en makt att kunna påverka händelser. Den kvinnliga förskolläraren tvingas medverka till ett förtryck av sig själv i en situation där hon lärt sig att tolka pojkarnas handlingar som naturliga genom att manlig sexualitet ska uttryckas öppet vilket begränsar hennes egna valmöjligheter att kunna reagera på det de säger (Walkerdine, 1990:8).

En individ kan, enligt Walkerdine, få makt eller bli maktlös beroende på vilka föreställningar hon/han använder sig av i sin egen förståelse och genom vilka diskurser hon/han förstås av andra. Pojkarna i exemplet kan dels förstås som att de blir kontrollerade och förtryckta genom auktoriteten hos sin lärare och samtidigt som individer inom en patriarkal diskurs där de kan tolkas som subjekt med egna erfarenheter från sexistiska diskurser och därmed kan de medverka till förtryck av lärare.

Bronwyn Davies (2003), forskare i samhällsvetenskap och psykologi, undersökte hur förskolebarn reagerar på feministiskt inspirerade sagor. I de sagorna var flickor ofta hjältar och utmanade ondskan. De behövde inte bli lyckligt gifta med prinsen. De kunde gå ensamma mot solnedgången och anses som lyckliga och starka. Barnen visade sig försvara könsstereotypa föreställningar med ett starkt engagemang och gav ett motstånd mot innehållet i de feministiska berättelserna. Davies frågar sig varför det är så viktigt för barn att bibehålla föreställningar om kön som åtskilda kategorier med givna roller och kommer fram till att barnen håller på med ett identitetsskapande som grundar sig på föreställningar om kön som skilda kategorier. De arbetar för att hålla ordning på vad som blir rätt sätt att göra saker på för att finna sin tillhörighet i den

ena eller andra könstillhörigheten. Davies tolkar barnens motstånd mot de feministiska sagorna, som att det syftade till att försvara könskategorierna som meningsfulla. Davies skapar begreppet kategoriuppehållande arbete (2003:47) för kön där hon ger barnens strävan efter könsidentifikation ett värde.

En bärande idé i det feministiska poststrukturella synsättet är att kritiskt granska de föreställningar vi ger uttryck för och identifiera de dominerande föreställningar och praktiker som vi använder oss av (Lenz-Taguchi, 2004:208). Det handlar om en sorts kritisk granskning mot det för-givet-tagna som blivit osynligt för oss.

Företrädare för feministisk poststrukturalism (Walkerdine, 1990, Davies, 2001, 2003, Lenz-Taguchi, 2004) vill upphäva könsdikotomier och nå en möjlighet att tänka bortom socialt skapade skillnader. Hur gör man för att frånga ett tänkande som grundar sig på dikotomi? Jag anser att det blir svårt om man inte först reflekterar över det vi upplever som skillnad. Vi har lärt oss att tolka världen genom skillnad (Hall, 2001: 328-332) och en central grund för skillnadsskapande utgörs av kön (Bergenheim, 1997, Hirdman, 2001, Lenz-Taguchi, 2004:110). När ett samhälle delar upp kvinnor och män som motsatser enligt föreställningar om kön kommer vi som tagit till oss de idéerna att återupprepa dem. Kessler & McKenna kallar detta för en könsattribueringsprocess och menar att när vi en gång har bestämt oss för att uppfatta någon som kvinna eller man så är det en seglivad föreställning som vi inte så lätt ger upp även om vi presenteras skäl till att det kan vara på annat sätt (Kessler & McKenna, 1978:56).

Feministisk poststrukturalism utgör en ansats att upptäcka och kritiskt granska hur dessa dominerande föreställningar är föränderliga över tid och beroende av sitt sammanhang. Davies menar att ett dilemma med att försöka förstå och tolka andras användning av begrepp och deras beteenden är att det krävs av den som tolkar, att kunna föreställa sig hur andra tänker och betar sig via sina egna föreställningar, vilka i sin tur kan vara i behov av kritisk granskning. Det är alltså inte nog med att försöka sätta sig in i en annans position. De egna föreställningarna som kommer till uttryck när man försöker ta en annans position kommer i sin tur att behöva granskas. Om vi förutsätter att en person som betar sig aggressivt egentligen är rädd kan vi behöva fråga oss i efterhand hur det kommer sig att rädsla är den första tolkning vi gör. Är vi påverkade av en psykologisk diskurs som förklarar rädsla som en universell grund för aggressivitet? Bortser vi då från vad makt och kön betyder? Tolkningar kommer att vara i rörelse och de kommer att vara flertydiga. Skiftande mönster istället för fasta egenskaper hos individer kommer att stå i fokus i en poststrukturell analys (Davies, 2003:191-192).

Begreppet socialisation innebär att vuxna (med mer makt) inlemmar barn (med mindre makt) som sociala individer i ett samhälle. Davies kritiserar en sådan förståelse utifrån att den förutsätter att barn skulle vara passiva och vuxna aktiva (Davies, 2003:18). Tankar om att en överordnad position innebär en aktiv roll och att en underordnad position innebär en passiv roll utgör enligt Davies, en förenkling som vilar på ett västerländskt orsak-verkan-tänkande. Och då ofta en orsak, en verkan. Om pojkar betar sig handlingskraftigt antas det till exempel kunna bero på mödrars sätt att bemöta söner respektive döttrar, vilket reducerar förståelsen för annat som kan hända barn som mindre betydelsefullt. Om könsnormer blir utslagsgivande för hur barn betar sig så sker det förmodligen vid fler arenor än en (Davies, 2003:20). Världen är alltför komplex vilket leder till att det är omöjligt att visa på enkla orsakssamband, enligt Davies. Motstånd och anpassning är ständigt närvarande möjliga strategier i förhållande till dominerande föreställningar och normer. Barnen i Davies undersökning har mött bilder och modeller i de sammanhang där de vistats som både format dem och som de aktivt anpassar sig till eller gör motstånd mot. Inom en poststrukturell ram konstruerar sig en individ med hjälp av diskurser, genom att ha tillgång till en position inom ett handlingsutrymme inom vilken den har rätten att tala och bli lyssnad till. (Davies, 2001: 55, St Pierre, 2000: 500).

Inom feministisk poststrukturalism används ofta subjekt som begrepp istället för individ. Subjekt ses som rörliga och föränderliga. Subjekt tar emot könade innebörder och gör dem till sina egna och börjar identifiera sig med dem. För denna studie använder jag oftast identitet som begrepp men delvis med den innebörd som poststrukturalister ger till subjekt. Jag förstår alltså inte identitet som statisk och fast, utan som föränderlig, i samspel med andra.

I enlighet med denna syn på identitet menar jag att erfarenheter utgör en tolkande process som innefattar de intryck en individ samlar på sig och som hon eller han kan använda sig av på ett intuitivt sätt. Erfarenheter ser jag som föränderliga berättelser ur individers perspektiv och som utgångspunkter för en dialog. Ett sätt att se på erfarenheter som jag ansluter mig till är att förstå dem som möjliga baser för motstånd till dominerande föreställningar. Erfarenhet förstås då som ett mångfacetterat och internt motsättningsfyllt begrepp (Stone-Mediatore, 2003:120). Tolkningar kan stå emot varandra. Samma situation kan erfaras olika av olika personer. Samma personer kan göra flera tolkningar av sina erfarenheter genom en tillgång av nya diskurser. Erfarenheter kan motsäga visionära ideal och ett förhandlingsutrymme kan då skapas i förhållande till dessa.¹ I studien används ofta begreppet positioner istället för roller. Rollbegreppet har kritiserats för att präglas av ett modernistiskt språkbruk där man antar att man kunde gå i och ur roller som intakta identiteter utan att förändras av det (Davies & Harré, 2001). För en utförlig diskussion om rollbegreppet och dess begränsningar se Connell (1987, 2000). Jag använder begreppet roll för exempelvis pedagogiska rollspel men positioner när jag söker efter den retoriska position en deltagare tar i rollspelet. När tar lärarna positionen av en utredare? När blir de en omsorgsgivare?

Makt som relation

Michel Foucault (2001) anser att det är språket som är samhällets bärande enhet där makt skapas och blir skapad. Han är intresserad av att analysera samhällen utifrån de diskurser som dominerar och hur kampen mellan olika diskurser har formerat sig under olika historiska epoker. Genom att studera hur diskurser formas av språket vill Foucault synliggöra hur den osynliga makten reglerar hur vi får tänka. Maktrelationen uppstår, enligt Foucault i det som görs, eller sägs genom tillgängliga diskurser. Makt förstås alltså inte som egendom eller en inneboende egenskap hos individen. Makten får sin mening först när den sätts i relation till någon eller ett system genom en maktrelation. Foucault belyser hur synsätt varierat genom historien till vad som kan betraktas som socialt accepterade sätt att dela in världen, i lagliga och kriminella handlingar eller friska eller sjuka handlingar. Det som anses normalt skiljs ut från det som avviker. Enligt Foucault konstruerar vetenskaper sina diskurser som litar sig med maktapparater och bidrar till en ordning som uppfattas som sann. Under 1600-talet skulle underordnade grupper lyda under en härskare och efter franska revolutionen förändrades en direkt lydighet till en kamp mellan liberala idéer som rätten till egendom och frihet. Straffen behöver nu nå ett större djup. Västerländska samhällen som under 16-1700-talen riktade sig mot kroppen när det gäller bestraffning, vänder sig under 1800-talet istället till själen för att nå en disciplinering av människor. Disciplinering är ett begrepp Foucault använder för att beskriva hur det nya samhället gör för att öka kontrollen över sina individer genom att använda sig av till exempel scheman, övningar och obligatoriska rörelser. Disciplinen utvinns nytta och använder sig mer av regler än av regler. Fängelsernas försök till makt och kontroll över de intagna var avsedd att ge fångarna en känsla av att de alltid kunde vara kontrollerade. När denna form av yttre kontroll flyttat in i individen själv som ständigt kontrollerar sig själv och andra har disciplinen, vunnit i effektivitet (Foucault 2001:235). Foucault vill synliggöra hur den osynliga makten reglerar hur vi får tänka. En fråga som sysselsatte Foucault var hur spel om sanningen produceras och hur de länkas till maktrelationer (Foucault, 1994:17). Foucault har egentligen inte själv studerat och intresserat sig för maktrelationer på en empirisk nivå och det har riktats kritik mot honom för det (Persson, 1991, Lundgren 2001). Frågor har riktats till Foucault utifrån denna kritik och då menar han att det i alla mänskliga relationer finns en önskan att styra en annan persons beteende. Makt finns alltid närvarande och kännetecknande för en maktrelation, är att den samtidigt innehåller ett motstånd (Foucault, 1980:142, 2001) vilket innebär ett visst mått av handlingsfrihet för de parter som ingår i maktrelationen. Inom en sluten avskild miljö ska kvaliteten ständigt ökas genom en strävan efter att avskaffa det som stör denna ordning (Foucault, 2001:167). Skolan har påverkats av hur militären byggt upp sin disciplinära organisation. Foucault (1994) diskuterar här makt som relation inom en pedagogisk institution:

¹ Erfarenhet som begrepp är mycket omdiskuterad i feministisk forskning. För en utförligare diskussion se Scott, 1991 och Stone-Mediatore 2003.

I don't see where evil is in the practice of someone who, in a given name of truth, knowing more than another, tells him what he must do, teaches him, transmits knowledge to him, communicates skills to him. The problem is rather to know how you are to avoid in these practices – where power cannot not play and where it is not evil in itself – the effects of domination which will make a child subject to the arbitrary and useless authority of a teacher [...] I think these problems should be posed in terms of rules of law, of relational techniques of government and of ethos, of practice of self and of freedom (Foucault, 1994:18-19).

Foucault ifrågasätter alltså inte lärares positionsmakt och kunskap utan betonar vikten av att finna sätt att undvika destruktiva effekter av dominans i maktrelationen mellan lärare och elev. De tekniker som används för påverkan i förhållande till barn och institutioner är enligt honom nödvändiga att analysera eftersom det är genom dem som herraväldet skapas och består (Foucault, 1994:19).

När lärare och elever förhandlar i ett samtal som rör konflikter i skolan använder de sig av dominerande diskurser för att vinna makt och utrymme i ett spel om rättigheter och skyldigheter. Relationen mellan lärare och elev är en ojämlik relation där läraren genom sin ålder, sin utbildning och sin positionsmakt i form av läraryrket står i en formellt överordnad position i förhållande till elever. Denna maktojämlikhet leder dock inte med automatik till att läraren behöver förstås som den aktive och eleven som den passive i relationen. Motsärlidighet, motstånd, anpassning och samförstånd ingår i den förhandling som förs mellan elev och lärare. Makten förstås i termer av en maktrelation där de underordnade har möjlighet att ge motstånd till en överordning inom ett givet handlingsutrymme. Foucault har kritiserats för de konsekvenser en språkvetenskaplig utgångspunkt får, genom att ett kollektivt språk frikopplas från individen som använder sig av det. Individen anses vara instängd inom diskursen och har därmed inte så stor förmåga till förändring (Lundgren, 2001:262).

Centrala begrepp

Både lärare och elev förstås här som subjekt med möjligheter att på unika sätt kunna ta positioner och använda sig av tillgängliga diskurser. När diskurser används som begrepp är det i samband med bestämda teorier som begreppet knyts till. Oftast använder jag dock begreppet *föreställningar* istället för diskurs. Föreställningar tolkar jag som uppfattningar och idéer som formats av tillgängliga diskurser, erfarenheter och normer. *Normer* används som accepterade regler för önskvärt eller icke önskvärt beteende. Med *könsnormer* menas hur kvinnor, män, flickor och pojkar borde bete sig (Jeffner, 1997:18). Genom att lärare använder sig av föreställningar och normer konstruerar lärare och "elever" sig som subjekt och skapar sin identitet utifrån sina positioner. De blir samtidigt konstruerade av andra i den interaktion som pågår. Begreppet *strategi* används här i betydelsen av tillvägagångssätt. Strategierna kan vara både medvetna och omedvetna. Variationen av strategier kan analyseras med hjälp av de positioner lärarna och "eleverna" tar i samtalet och de föreställningar och normer de använder sig av.

Ramar för vad lärare och elever förväntas att säga och göra finns genom normer och föreställningar uttryckta genom styrdokument (Lpo-94, skollagen). I gruppsamtalen och rollspelen uppstår spänningsfält som berättar om vad som är möjligt att tala om och vad som inte går att säga i olika sammanhang. Inom den levda ideologins ram (Billig et al. 1988), där konflikthanteringssamtal sker, förväntas normer motsäga varandra.

Från en till två till flera

Den tidiga kvinnoforskningen ifrågasatte alltså den enda sanna universella normen som antogs lägga mallen för människan, oavsett, kön och historiskt sammanhang. Omsorgstänkandet synliggjordes i diskussion med det som kom att kallas för den manliga normen. Synliggörandet av

könsskillnader menar jag var ett första steg för att öka uppmärksamheten för variationer mellan rättighetstänkande och omsorgstänkande. Jag uppfattar den tidiga kvinnoforskningen som värdefull för att den flyttade fram positionerna för kvinnor som analytisk kategori och uppvärderade frågor som omsorg och ansvar för relationer. Konsekvenser för de som var underordnade i relationer synliggjordes genom att ge underordnade grupper en röst. Synliggörandet av omsorg skapade därmed ett utrymme för fler diskurser. Utan de landvinningar som skapades under den tidiga kvinnoforskningen på 70- och 80-talet hade det varit mindre troligt att frågan om värdet av omsorg hade lyfts fram. Möjligheten att alls diskutera variationer ser jag som en följd av att marken redan är bruten genom de nya perspektiv som den tidiga kvinnoforskningen bidrog till. Jag ser som framgång inte något skarpt brott mellan tidig kvinnoforskning och feministisk poststrukturalism. Det stora steget som jag ser det var mellan ett perspektiv där en vit manlig norm utgjorde mallen för alla till att synliggöra att den mallen ofta inte stämde för kvinnor. Könneutral vetenskaplig teori om beteenden och normalitet ifrågasattes och problematiserades (Broverman, et al.,1970). Som jag ser det, satte den processen stenen i rullning och möjliggjorde senare kritik av vit medelklasskvinna som norm (Young 2000, Davies, 2001, Lenz-Taguchi, 2004) liksom vikten av att tala om fler maskuliniteter (Connell, 1987, 1999, 2003).

Synen på makt som en relationell process menar jag är relevant för denna studie. Inom en maktrelation uttrycker deltagarna sig genom tillgängliga föreställningar och normer. I enlighet med Foucault menar jag att makt också innebär möjligheter och inte enbart kan beskrivas i negativa termer. Min tolkning av Foucault är att han främst ser maktrelationen som det som står i förgrunden där en kamp om dominans eller påverkan pågår. Jag menar att det är ett sätt att tolka det som händer i relationer. Ett annat sätt är att analysera arbetet med konflikter utifrån ett omsorgstänkande där en helhetssyn på människan bör eftersträvas, där hon ska mötas med respekt för sin särskildhet med målet att hon ska fara väl. Pedagogiska relationer och situationer menar jag kan tolkas som både genomsyrade av makt (Foucault, 1994, 2001, Weiner, 1989) och av omsorg (Sörensen, 1982, Waerness, 1983, Gilligan, 1985, Noddings, 1992, Ve, 1999).

Forskningsöversikt

I början av 1900-talet dominerande en medicinsk-psykiatrisk syn på elever som inte betedde sig som förväntat i en skolmiljö. Ulla-Britt Bladini, pedagogisk forskare har sammanställt de begrepp som styrdokument använde sig av för att benämna orsaker till skolsvårigheter (Bladini 1990:201). Elever som avviker eller bryter normer i skolan benämns som psykiskt defekt (SOU 1936:31,) att de har uppfodringsbesvär (Normalplanen -43, U-55), är svårfostrad (SOU 1947:69) har beteendestörningar och anpassningssvårigheter (Lgr -69). Psykologisk teori har haft stort inflytande för samhällets syn på barn under 1900-talet och äga av barn kom att ifrågasättas under efterkrigstiden. Det finns inga elaka barn var ett talesätt som vann allt större fotfäste bland pedagoger och psykologer under denna tid (Richardsson 1983) vilket kom att leda till att skolaga avskaffas 1958 (SFS, 1958). Barn som bryter mot gällande normer kommer i enlighet med denna utveckling att förstås som lidande snarare än normbrytande (Landahl, 2006). Samhällssynen på barn förändras från ett kategoriskt synsätt där barn förstås med medfödda egenskaper till att betona relationens betydelse för hur barn utvecklas och blir. Genom denna utveckling läggs ett större ansvar på vuxnas beteende i relation till barn. I vår senaste läroplan (Lpo-94) kvarstår inga kategoriseringar av elever. Uppdelningen mellan avvikare och normala har försvunnit och kvar står begreppen barn/elever (Lpo-94).

För att lärare ska förmå eleverna att förändra sig till demokratiska kritiska samhällsmedborgare krävs ett nytt förhållningssätt (Richardsson, 1983, Tallberg-Broman, 2006). Britt-Marie Berge (2004), pedagogisk forskare har i en översikt av SOU-rapporter från 1946-2000 visat hur staten formulerar att lärare förväntas ge elever en utökad omsorg för att de ska kunna utvecklas till harmoniska människor.

Översikten delas in i tre delar: forskning om mobbning, forskning om konflikthantering, och klassrumsforskning och kön. I forskning om mobbning och konflikthantering är ett könsperspektiv relativt osynligt. Pojkar dominerar med sin närvaro i det tydliga bråket och stöket. Men varför de gör det och vad kön betyder för att det är så diskuteras sällan utan tas för givet.

Därför sökte jag mig vidare till klassrumsforskning och kön där elev-elev-interaktion och lärar-elev-interaktion belyses utifrån ett könsperspektiv.

Svenska och norska mobbningsforskare har varit föregångare internationellt och framgångsrika i Sverige med att nå lärare med sin forskning genom att delta i den offentliga debatten om mobbning och att utveckla pedagogiska modeller för arbetet mot mobbning

(Heinemann, 1972, Pikas, 1973, Olweus, 1973, 1991). Mobbningsforskning har under lång tid formulerat sig om den typ av konflikter i skolan, där maktskillnaderna mellan parterna bedöms vara stora. Forskning om konflikthantering bedrevs vid tiden för genomförandet av Lgr -80 och hade som uttalat mål att elever skulle lära sig att förstå, förebygga och lösa konflikter (Ellmin, 1985). Konflikthantering i skolan har därefter främst utgjort intresse för praktiskt-pedagogiska studier och debattstudier men inte funnit samma fäste inom forskning (Lindberg & Berge, 1988, Szklarski, 1996, Carlgren, 1999, Erixon Arreman, 2002). Ett fåtal aktuella svenska avhandlingar fokuserar konflikter i skolan (Szklarski, 1996, Utas, 2005, Landahl, 2006). Även forskning om ett näraliggande område som ledarskap i klassrum, anses förvånansvärt lite utvecklad i ett internationellt perspektiv (Wubbels, 2007). Två avhandlingar med ett uttalat könsperspektiv (Bjerrum-Nielsen, 1995, Gannerud, 1999) belyser till viss del konflikthantering även om de inte har konflikthantering som uttalat fokus.

Det finns en relativt lång tradition i Sverige och Norge av att ha fokuserat elevers negativa handlingar mellan varandra genom mobbningsforskning (Björk 1995, Ericsson et al., 2002). Jag har koncentrerat mig på framförallt svensk forskning då det främst är den som antas ha påverkat lärarna i studien. Den internationella forskning som främst inspirerat mig kommer från England (Walkerline, 1990) och Australien (Davies 2001, 2003, Connell, 1987, 1996, 2000, 2003).

En sökning efter internationell forskning i sökbaserna; ACADEMIC SEARCH ELITE, ERIC, Psychinfo och Sociological abstracts gav inte ett tillräckligt utbyte i förhållande till mitt syfte såvitt jag funnit. Med sökord relaterade till skola, kön och konflikter, uttryckta på varierande sätt, erhöles en stor mängd träffar. Jag har på grund av denna omfattning av träffar stannat vid att titta på abstract och relevanta artiklar på de senaste 50 träffarna för att undersöka om det pågår någon aktuell forskning som rör mitt forskningsintresse. Med mer preciserade sökningar där gender lagts till övriga sökord finns betydligt färre träffar. För svensk genusforskning har databaserna GENA och KVINNSAM använts. Jag gör dock inte anspråk på att ha full översikt i detta fält.

Forskning om mobbning

Mobbning som begrepp har en motsättningsfylld historia och de av oss som växte upp med tidiga tolkningar av begreppet (1970-1980) riskerar att stå inför en språkförbistring när det gäller begreppet mobbning. Min definition av mobbning är när en grupp går ihop om att utse en svagare person till hackyckling genom att tillskriva den personen negativa egenskaper vilket ger gruppen motiv till att återkommande sår denna person (Heinemann, 1972, Pikas, 1973). Mobbning sker enligt min förståelse alltid dolt för vuxnas ögon och som lärare behöver man vara aktiv i sitt sökande efter mobbning (Ljungström, 1994). Denna definition är relativt snäv och innefattar alltså inte öppna bråk eller en maktrelation mellan två personer. Men denna tidigt formulerade definition är inte längre den dominerande.

Under 70- och 80-talet var det främst tre aktörer som var framträdande när det gäller mobbning i skolan. Upphovsmannen till begreppet mobbning var en läkare, Peter Paul Heinemann, som i en artikel redan 1969 myntade begreppet mobbning (Heinemann, 1972:9). Med det begreppet ville han fästa uppmärksamhet på det gruppvåld som vissa elever riktade mot någon annan elev i skolan. Den andre förgrundsgestalten är Anatole Pikas, pedagogisk utvecklare av modeller för bekämpning av mobbning som delar Heinemanns definition av mobbning som ett gruppfenomen. Den tredje aktören är Dan Olweus som genomförde omfattande studier av mobbning på skolor i Norge och Sverige och som nått ett internationellt erkännande som mobbningsforskare. Med mobbning menar Olweus systematiskt återkommande negativa handlingar som riktas mot ett mobboffer och där maktskillnaden är stor till mobbarnas fördel (Olweus, 1991). Under 90-talet har Zelma Fors, 1994 och Gunilla Björk, 1995, genomfört fallstudier där mobbningsfenomenet studerats. Fors utgår från ett utvecklingspsykologiskt

perspektiv och studerar relationen mellan mobbare och mobbningsoffer. Hon ställer frågorna: Hur är självständighet/kontroll utformad hos dem som ingår i mobbningsrelationen? Hur är vänlighet/fientlighet utformad? Hon använder sig av begreppet projektion där hon förstår mobbaren som omedveten om de egenskaper han/hon projicerar mot den person som blir offer för mobbningen. Fors menar att mobbaren ofta inte själv identifierat sig som mobbare. Offeridentiteten framträdde, enligt Fors, tydligare än mobbarens. Björk använde sig av ett strategianalytiskt angreppssätt där hon förstår makt som en grundläggande, alltid närvarande ingrediens i alla slag av sociala relationer. Inom detta perspektiv betonas aktörs-skapet. Mobbning förstås och studeras som en förhandling om ett osäkerhetsutrymme och det egna frihetsutrymmet. Enligt Björk pågår en förhandling om resurser, där en mångfald av relationer, ökar rörligheten till ett offensivt spel för de som utsätts för mobbning. Björk menar att maktlöshet kan vara en tänkbar orsak till våldets ursprung (1995:26-28). Offret har alltid ett val, enligt Björk, och ses som aktör i det förhandlingsspel som mobbningen utgör (1995:186). Fors ser en större maktskillnad mellan mobbare och offer i relation till Björk. Fors tolkning av mobbarens motiv som omedvetna står i kontrast till de mobbningsforskare som ser mobbarens motiv som medvetna (Olweus, 1991, Björk, 1995).

Solveig Hägglund (1996) har betonat sammanhangen för mobbningens initiering och hur mobbningen kan vidmakthållas. Mobbning ses enligt Hägglund, som en mikrohändelse inom ramen för ett yttre förtryck som utgör en makrohändelse. Mobbning förstås som maktkamp, där sociala mönster och strukturer är rörliga och föränderliga. Elever är underordnade lärare och andra vuxna. Deras olika insatser jämförs och värderas och de måste vara där enligt skolplikten. Hägglund menar att dessa yttre villkor kan utgöra riskfaktorer för att mobbning uppstår (1996:23). Marie Wrethander Blidings forskning (2004) fokuserar hur yngre barn formerar sig i grupp genom inneslutningar och uteslutningar. Enligt hennes tolkning behöver uteslutningar av någon i en grupp ej alltid vara tecken på mobbning. Wrethander Bliding anser att mobbningsdiskussionen är för snäv eftersom man ej tar hänsyn till sammanhanget där den uppstår. En annan komplikation utgörs av att den form av kränkningar som inte ryms inom mobbningsbegreppet riskerar att bagatelliseras och osynliggöras (Lundström, 2004, Wrethander Bliding, 2004). Mobbningsforskning har haft en tendens att undvika att problematisera mobbning utifrån ett könsperspektiv. Ett avvikelseperspektiv i synen på de individuella mobbarna har varit mer framträdande.

Ett sätt att närma sig frågan om hur olika forskare ser på begreppet mobbning är att fokusera antalet deltagare som anses ingå i en mobbningsprocess. Enligt Heinemann och Pikas skall mobbningsbegreppet fortsatt betyda en grupp som gör en svagare part illa. Begreppets betydelse kom att ändras genom att Dan Olweus menar att mobbning också omfattar när en person mobbar en annan (Olweus, 1991). Pikas, var kritisk till denna utvidgning av begreppet och motiverade sin kritik dels med en trogenhet mot ordets betydelse och dels genom att en grupp kräver ett annat arbetssätt än om det är en enskild individ som riktar negativa handlingar mot en individ (Pikas, 1975, 1987). Mobbning som begrepp har alltså expanderat. Mobbare kan nu vara både en grupp och en enskild individ. Mobbningsoffret har dock haft en mer obruten ställning bland mobbningsforskare som en ensam utsatt individ, eller ett fåtal individer (Olweus, 1991, Ericsson et al. 2002: 28-30). I en egen undersökning av 14 erfarna lärares berättelser om mobbning, där de själva ansvarat för att hantera mobbningen, kunde en ytterligare glidning av begreppet skönjas där även offrens antal kunde öka (Lundström, 2004). Speciellt när det gällde flickors mobbning av flickor kunde antalet offer vara flera. En flicka som håller en hel klass i ett jämgrepp beskrevs exempelvis som mobbare och en hel klass kunde alltså anses bli utsatt för mobbning.

Gun-Marie Frånberg (2003) redogör i sin översikt för en delstudie till WHO:s internationella hälsoundersökning som genomfördes i Danmark. Enligt den blev 25% av danska skolbarn mobbade. I Finland uppgår andelen mobbade skolbarn till 16%, i Norge, 15% och i Sverige, 6%. Björn Holstein som ansvarade för den danska studien gav en tolkning till den låga siffran för Sveriges del, som gick ut på att Sverige har gjort en målinriktad insats mot mobbning (2003:15). Olika sätt att definiera mobbning antas även påverka det som rapporteras som förekomst av mobbning.

Enligt Ericsson et al.'s översikt av mobbningsforskning (2002) handlar den internationella forskningen främst om förekomst, personlighetsdrag hos mobbare och mobboffer, beteenden

och reaktionsmönster. I merparten av de studier de granskat har Olweus utgjort modell för forskning. Forskargruppen är kritisk till att mobbning enbart studeras ur ett psykologiskt och pedagogiskt perspektiv där frekvens och personlighetsegenskaper betonas och förordar studier utifrån ett sociologiskt perspektiv. Ericsson et al. anser att en medveten intention hos mobbare tas för given och problematiseras inte i tillräcklig utsträckning. Om nu mobbare har en medveten intention hur ska den då analyseras? Vad vill mobbaren uppnå med sin makt? frågar de sig.

Ett kategoriskt perspektiv på mobbning skiljer ut de "normala" från de "icke-normala" och förstår elever som mobbar som avvikande elever med problem. Problemen ses som individbundna och strategier handlar ofta om att speciella experter behövs för att hantera dem eller att lärare behöver bli utbildade av experter. Till det kategoriska perspektivet hör ett synsätt på mobbare som avvikare med medvetna intentioner för sitt plågande av svagare elever (Olweus, 1991). En kritik som riktas mot det kategoriska perspektivet handlar om ett skuldbeläggande och en stigmatisering av barn som inte har makt över sin livssituation genom att de kategoriseras som "onormala". Ett relationellt perspektiv ser på samma elever som att de är lsvårigheter (Liljegren, 1991) och svårigheterna anses uppstå i relation till uppväxt- och utbildningsmiljön. Ett relationellt perspektiv på mobbning tenderar att se på mobbning som konflikter där bägge parter förstås som aktörer. Här är fokus på det som sker i samspelet eller interaktionen där aktörer förhandlar om ett frihetsutrymme (Pikas, 1987, Björk 1995).

Sammanfattningsvis ser vi hur föreställningar om grad av medvetenhet hos mobbare skiljer sig åt mellan forskare, liksom synen på offrets valmöjligheter i en mobbnings-process. Forskares perspektiv på vad som ska definieras som mobbning skiljer sig alltså åt även om Olweus definition blivit det mest dominerande. De skandinaviska länderna har fortfarande en ledande ställning inom mobbningsforskning internationellt, tack vare Dan Olweus forskning (Björk, 1995, Ericsson et al, 2002).

Enlig min, tolkning står begreppet mobbning under fortsatt expansion. De skärpta krav från samhället som reses mot att mobbning inte får förekomma på skolor menar jag kan ha lett till att alltfler handlingar oreflekterat har hamnat under det begreppet (Lundström, 2004:106-108). Jag har svårt att frigöra mig från ordets ursprungliga betydelse av att en grupp gör någon svagare illa borde vara det som avses med mobbning som begrepp. Ett dilemma som då uppstår är den språkförbistring som uppkommer i förhållande till att många ofta följer Olweus definition.

Ett kategoriskt respektive ett relationellt perspektiv får effekter för lärares förhållningssätt till konflikter. Fördelar med ett kategoriskt perspektiv är att man får en förklaring, något konkret att ta på och konkreta individer att arbeta med. Felet ligger hos bestämda elever och andra som stått i möte med dessa elever går fria från kritik. Fördelar med ett relationellt perspektiv handlar om att minska skulden för de elever som inte betar sig enligt godtagna normer. De inkluderas inom den relation som pågår här och nu. När relationen ställs i centrum blir ansvarsfrågan flytande och blir till en förhandlingsfråga. Då förstås mobbning som ett kommunikationsproblem där ansvaret för hur kommunikationen förs, fördelas mellan fler personer. Makten hos mobbaren tonas ner och samspelet i situationen fokuseras. Läraren blir en samspelepartner och det ansvar som förut lades på elever som mobbar enligt ett kategoriskt perspektiv, kan med ett relationellt perspektiv uppfattas som att läraren eller andra elever inte kan kommunicera på ett tillräckligt inkluderande sätt. En risk jag ser med det relationella perspektivet är att i situationer av stor maktskillnad mellan parterna hantera relationen som om bägge var lika delaktiga i situationen istället för att i tillräcklig grad fokusera den individ som för tillfället missbrukar sin maktposition genom handlingar som försätter andra i upplevelser av vanmakt. Nuet tenderar att bli förstorat med ett relationellt perspektiv så de "fritt flytande fiendebilder" (Pikas, 1973) som en mobbare kan vara fylld av från tidigare upplevelser i livet förvandlar relationer i nuet till en aktuell konflikt med den individ den råkar möta.

En fast uppdelning mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv är dock en abstrakt tanke-modell och går sällan att finna i renodlad form (Persson, 2001:144). Både det relationella och det kategoriska perspektivet domineras av ett könsneutralt sätt att tolka mobbning.

Forskning om konflikter och konflikthantering

Forskning har visat att konflikter tar mer tid i anspråk för lärare, än vad man vanligtvis vill tro (Tallberg Broman, 2006:87). Redan 1979 ansåg 60 % av grundskollärarna i Stockholm att deras arbetssituation försämrats på grund av konflikter (Ellmin, 1985). Stig-Åke Klasson (1998) undersökte lärares bedömningar av elevers psykosociala situation i skolan där det enligt lärarna var 15,1 % av eleverna som visade ett kraftigt störande beteende i klassrummet. Dubbelt så många pojkar som flickor ansågs visa detta beteende (1998:41).

Från slutet på 1960-talet till 1980-talet genomfördes ett antal undersökningar i Sverige om barns konflikter i skolan: barns upplevelser av konflikter, innehållet i konflikter och processen i konfliktsituationer (Ellmin, 1985:45-62). I en undersökning av 85 barn i åldern 2-12 år redovisas betydelsen av ålder och kön på barnen i förhållande till konfliktbeteende (Hansén & Herolf, 1969). I åldern 7-12 år dominerade oenighet om vem som ska bestämma. Flickors konflikter var ofta av verbal karaktär och pojkkonflikter innehöll oftare slagsmål. Lärare ingrep oftare utan att vara ombedda i pojkars konflikter och efter att någon bett dem om hjälp i flickors konflikter. Barnen blev alltmer verbala i sina sätt att lösa konflikten ju äldre de blev. Iselau (1978) har i sin undersökning visat att det kunde vara svårt för elever att utveckla en bättre beredskap för att hantera konflikter genom träning med fiktiva situationer, då de inte påverkade de situationer eleverna senare hamnade i.

Tre aktuella svenska avhandlingar behandlar konflikter i skolan (Szkłarski, 1996, Utas, 2005, Landahl, 2006). Andrej Szkłarskis avhandling undersöker hur konflikter gestaltar sig och uppfattas av barnen själva, i Sverige och Polen. En slutsats han drar från studien är att de svenska barnen agerar på ett mer individualistiskt sätt än de polska barnen som har ett mer kollektivistiskt sätt att hantera konflikter (Szkłarski 1996). Karin Utas avhandling (2005) har använt sig av ett program, Resolving Conflict Creatively Program (RCCP), utarbetat i USA, för den studie hon genomför. Ett flertal metoder provas i de sju klasser som ingår i Utas undersökning. Eleverna fick skriva uppsatser om sin drömskola, måla bilder av den fredsundervisning de deltog i, göra släktträd, lyssna på berättelser från andra kulturer och spela rollspel om förtryck. Vissa föräldrar framförde kritik som gick ut på att barnen blev besvikna när den form av konflikthantering de tränat i rollspel inte fungerade i verkligheten (2005:304). Här återkommer den skillnad som upplevs mellan fiktion och de situationer som uppstår i vardagen som Iselau beskrev ovan (1978). En slutsats som drogs av den genomförda studien var vikten av att föräldrar och lärare också får utbildning (Utas, 2005). Fokus för både Szkłarskis' och Utas' studie utgörs av den form av konflikthantering som eleverna hanterar själva. Landahl gör en historisk studie om hur läraryrket utvecklats i förhållande till auktoritet och fostran under 1900-talet. Han menar att läraryrket till skillnad från läkaryrket antagit en underordnad roll i förhållande till andra yrkeskategorier. Lärare är självkritiska till sin egen kompetens i förhållande till de växande sociala uppgifterna i yrket och anser att andra mer kvalificerade borde utföra den formen av arbete (2006:5-6). Landahl diskuterar hur läkare satte en gräns mot dem som ansågs ha mindre kunskap än läkarna och definierade dem som kvacksalvare. I sitt synsätt på eleverna har lärares föreställningar om elever som begår normbrott förändrats från att de är i behov av fostran till att de tolkas som elever i behov av omsorg på grund av ett lidande (2006:9). Landahl vill i sin studie utvidga skolans två officiella mål, som fostran och kunskapsförmedling till en beskrivning av lärares arbete i tre delar: lärande, fostran och omsorg (2006:8).

Läraryrket har förändrats från tiden före 1970-talet då eleverna betraktades som ett kollektiv till att de nu förstås som individer som ska fostras till allt större självständighet. Denna individualistiska syn på elever ställer nya krav på lärares arbete. Föreställningar hos lärare om barnet som det formbara barnet, det goda barnet, det emotionella barnet och/eller det förnuftiga barnet antas påverka hur lärares fostran av elever utformas (Thornberg, 2004:88-89). Den dagsaktuella övergripande skoldiskursen ser ett aktivt barn som själv deltar i konstruktionen av kunskap och fostran (Permer & Permer, 2002:296), eller något annorlunda uttryckt, ett kompetent barn som är självständigt och ansvarstagande (Tallberg Broman, 2006:80).

Sammanfattningsvis kan sägas att även om pedagogik som ämne har ansetts som en vetenskap om uppfostran och undervisning, finns det inte så mycket forskning i förhållande till

området fostran i skolan som man skulle kunna föreställa sig (Lindberg & Berge, 1988, Erixon Arreman, 2002, Thornberg, 2004). Området fostran har istället betraktats som en uppgift för fortbildning och utvecklingsarbete (Erixon Arreman, 2002:49).

Forskning om kön och klassrumsinteraktion

Makt, utrymme och maskuliniserade ideal

Mönstret att pojkar tar mer talutrymme än flickor har bekräftats i flera nordiska studier. Resultat från de anglosaxiska länderna, USA, England och Australien visar på ett liknande mönster med pojkars dominans när det gäller lärarkontakter (Kelly, 1986, Wernersson, 1988). En uppdelning i kategorier som flickor och pojkar riskerar att dölja att det var ett litet antal pojkar som orsakade dessa könsskillnader (French & French, 1984, Croll, 1985).

Undersökningar under 90-talet fortsätter att bekräfta detta mönster. Bjerrum Nielsen & Rudberg (1994:133-134) fann i sina observationer av gymnasieklasser, hur könen polariserades och de såg inga tecken på en ökad likhet mellan könen. Ett liknande mönster bekräftas av en översikt av Klein & Ortman, (1994) som visar att i USA kvarstår samma köns- och etnicitetsmönster som observerats tidigare. Pojkar och vita elever dominerar inom lärare-elev-kommunikationen.

Forskning under 1990-talet, visar dock på en viss förskjutning i beteenden hos elever. Den underordning av flickor som visade sig i 80-talets klassrumsforskning har under 90-talet förändrats genom att fler flickor kräver ett större utrymme (Hjort, 1990, Bjerrum Nielsen, 2000, Öhrn, 2002). De tysta flickorna finns kvar och några flickor tar för sig på ett nytt sätt. Denna nya sorts flickor syns kunna förena relationsorientering med initiativrikedom och ambitioner. Hjort (1990) menar att jämställdhetsdebatten haft en effekt på en generell diskriminering. Könsmönster förändras och nu krävs det av bägge könen att vara "en rask dreng" med förmåga till effektivitet, målinriktning och en beredskap att konkurrera. Denna nya skolrationalitet anser Öhrn (2002) förstärker en norm som förknippas med maskulinitet.

Charlotta Einarsson (2003), undersökte klassrumsinteraktion och frågade sig; Spelar lärarens och elevens kön, elevens ålder, läroämne och klasstorlek någon roll för klassrumsinteraktionen? Kvinnliga lärare visade sig interagera lika mycket med pojkar och flickor i yngre åldrar. När eleverna blir äldre (10-15) samspekar kvinnliga lärare mer med pojkar. De manliga lärarna följer ett motsatt mönster där lärarna interagerar mer med pojkar när de är unga (7-12). Därefter interagerar de lika mycket med flickor och pojkar. Einarsson kunde liksom French & French (1984) och Croll (1985) visa på en variation inom grupperna av pojkar och flickor där vissa elever tog mer utrymme än andra.

I stort sett består alltså mönster där flickor får ett mindre talutrymme i en skolmiljö. Öhrn (2002) menar att de tydliga mönster av pojkars dominans inom områden som talutrymme, kontakt med lärare, stökighet och aggressivitet som klassrumsforskning under 80-talet rapporterade om, på 90-talet har ersatts av tolkningar där flickor blir mer synliga. Det är dock inga entydiga mönster utan de kompliceras av att betydelsen av kön varierar mellan olika sociala grupper och mellan olika utbildningar, liksom av teoretiska och metodologiska förändringar inom forskningen som skett över tid (Öhrn, 2002). Under 90-talet visades variationer mellan olika klasser, situationer, ämnen och inom könsgrupper. Det är dock utifrån ett fåtal studier från Sverige och Norden från 70-talet till tidiga 2000-talet som dessa slutsatser dras (Öhrn, 2002:86).

Elevers förhållande till disciplin

Enligt Foucault (2001) förändras sättet att bestraffa människor under moderniteten. Kroppslig bestraffning övergick till en själslig, mental disciplinering. Normer kom att ersätta regler och ett modernt samhälle försöker nå sina medborgare på djupet, genom att disciplinera sig själva med hjälp av normer (Foucault, 2001). Det skiljer sig dock mellan elever vad gäller deras förmåga att själva disciplinera sig. I Klassons undersökning (1998) av lärares syn på elevers psykosociala förhållanden framkom att 85% av eleverna anpassar sig efter skolans regler. De som motsätter sig skolans regim och utvecklar ett kraftigt störande beteende, utgör ungefär 15% av eleverna och dubbelt så många av dem är pojkar. En tredjedel av de eleverna skulle alltså utgöras

av flickor. Denna skillnad vad gäller pojkars dominans i förhållande till disciplin eller bråk och stök i skolan har förklarats på olika sätt.

Bjerrum Nielsen & Larsen (1985) menar att flickor använder sig av en ”intimitetsstrategi” då de strävar efter närhet/intimitet med andra människor och pojkarna använder sig av en ”maktstrategi” för att få bekräftelse genom att ta makt över andra. När pojkar möter lärare och klasskamrater behöver de utforska vem som har makten i relationen. De spelar sitt maktspel inom den hierarkiska strukturens ramar. Flickorna söker en unik kontakt med människan. De verkar oberörda inför lärarens auktoritet och därför utmanar de den inte heller (Bjerrum-Nielsen & Larsen, 1985). Liknande tolkningar har gjorts av Einarsson och Hultman (1984) som i sin studie av flickors och pojkars situation i klassrummet gör tolkningen att flickor står för ordning och anpassning och är lärare med läraren. Pojkar stod enligt dem, för att ta sig friheter och att ta mycket plats (Einarsson & Hultman, 1984:230-231).

Käller (1990:71-77) anser att pojkars dominans tar sig uttryck genom förlöjliganden av flickor och att flickors sätt att dominera rör regler och normer. Pojkar bryter mot regler i högre utsträckning och kommenterar flickors frågor och inlägg. Staberg (1992:91, 102-107) lyfter fram hur härskartekniker som att tysta ner, förlöjliga och att osynliggöra, användes av pojkar mot flickor. Kruse (1998: 52) rapporterar från Danmark om att de tysta flickorna som dominerade som problem under 80-talet, har förändrats till att handla om de vilda pojkarna under 90-talet. I Gulbrandsens undersökning (1994), av 8-9-åringars aktiviteter och relationer, beskrivs att många flickor är missnöjda med pojkar som stör lektionerna. De ansågs förhindra flickorna att fullfölja sina projekt. Pojkar uttrycker inte ett liknande missnöje med flickor men kunde tycka att flickor kunde vara påfrestande. Däremot uttryckte ingen av pojkarna att flickorna stod i vägen för deras arbete. Flickorna har svårigheter att finna effektiva strategier mot pojkar som stör och enligt dem var det inte någon större idé att vända sig till lärare för att få hjälp. Lärarna skulle enligt flickornas utsagor, ha givit dem råd att inte bry sig om pojkarna och lärarna gav förklaringar till pojkarnas beteende som att de var hjälplösa kontaktsökare, istället för att utmana dem för att de bråkade. Flickorna förväntades ta ansvar för att lösa problemet med pojkar som bråkar genom att fungera som en social buffert och en pedagogisk hjälprea (Gulbrandssen, 1994: 114-119).

Klassfrågan kan även få betydelse för konflikter i skolan. Paul Willis (1981) forskning i ett arbetarklassområde i England diskuterar hur olika former av manligheter formerade sig bland pojkelever, där vissa pojkar i gäng utvecklade en oppositionell maskulinitet till skolkulturen. De pojkar som anpassade sig efter akademiska krav betraktades som smilfinkar av gänget. Enligt Willis stöder smilfinkarna idén med skola, och har gjort en satsning genom att inte ge efter för det de tycker är roligt utan de underordnar sig skolan som institution. De är lojala med skolan och anpassar sig efter regler och en auktoritet. Ett annat begrepp som gänget använde för de elever som anpassar sig efter skolans regim är ”earholes”. De uppfattas av gänget som några som aldrig gör något. Willis menar att örat får representera ett kroppsligt organ som passivt tar emot.

Kryger (1990) har studerat en pojkgrupp med arbetarklassbakgrund i årskurs 8-9 i Danmark och funnit att de pojkarna höll sig fast i ett traditionellt mansideal där kroppsarbete utgjorde basen. Kryger menar att de gjorde likhetstecken mellan det intellektuella och det kvinnliga, vilket förde med sig svårigheter att förena manlighet med intellektuellt arbete.

Sammanfattningsvis tyder forskningen ovan på att det främst är pojkar som bryter regler och utmanar lärare. Det finns dock också studier som visar att flickor protesterar, utmanar lärare och driver egna intressen i skolan (Klasson, 1998, Hjort, 1990, Öhrn, 2002). En tendens till att fler flickor tar för sig på ett nytt sätt har visat sig, vilket skulle kunna förstås som en kamp om utrymmet i skolan. Maskulinitet kan stå i motsättning till en skolkultur, då pojkar dels står inför att socialt positionera sig inom maskuliniteter och att anpassa sig efter en skolkod (Willis, 1981, Connell, 1999, Phoenix, 2004).

Vissa studier visar att pojkar som anpassar sig efter skolkoden riskerar att feminiseras av de pojkar som revolterar mot denna kod vilket skulle kunna leda till ett spänningsfält mellan pojkar i skolan. Även om konflikten sker inom gruppen av pojkar kan föreställningar om kön leda till att det som förknippas med feminint kodade värden nedvärderas av vissa pojkar (Connell, 2000).

Lärares relationer till normbrytande elever

Det finns motsättningsfylld forskning om lärares behandling av flickor och pojkar i klassrummet skiljer sig eller inte beroende av lärarens kön. Jere Brophy's genomgång av amerikansk forskning om könsskillnader i klassrummet (1985) kommer fram till att kvinnliga och manliga lärare liknar varandra mer än de skiljer sig när det gäller undervisning och i sina interaktioner med elever. Antaganden om att kvinnliga lärare skulle ha krävt kvinnliga beteenden av elever kunde inte verifieras. Några skillnader lyfts fram som att manliga lärare verkar mer lärarorienterade och direkta och kvinnliga lärare mer elevcentrerade, indirekta och stödjande (1985). Etaugh och Harlow (1975), undersökte och jämförde manliga och kvinnliga lärares förhållningssätt till elever av olika kön och fann vissa skillnader. De manliga lärarna förmanade pojkar i större utsträckning än de kvinnliga lärarna. Pojkar visade mer olämpligt beteende inför manliga lärare. De kvinnliga lärarna berömde eleverna mer och speciellt de manliga studenterna. Etaugh och Harlow menar att pojkar tyckte bättre om manliga lärare och flickor tyckte bättre om kvinnliga lärare.

Clarricoates (1978) anser att lärare föredrog att undervisa flickor och tyckte om att undervisa pojkar. Om pojkar inte visade den förväntade stökigheten ledde det till oro hos lärarna. Flickor som betedde sig stökigt var de minst populära hos lärarna. Öhrn (1990) menar att flickor som öppet kritiserade och diskuterade ansågs vara svårare att ha att göra med för lärarna. De jämfördes med pojkar som enligt lärarna kunde ta en tillrättavisning och sen låta det vara glömt. När det gäller lärares hantering av konflikter verkade disciplinproblem hanteras mera öppet men problem som rörde tillhörighet, ledsenhet, samarbete o.s.v. hanterades mer privat (Öhrn, 2000:3-4). Enligt Staberg (1992) använde sig lärare av flickor för att få en lugnande effekt på pojkar.

Vi såg i avsnittet om tolkningsperspektiv och analysredskap exempel på hur Walkerdine använde sig av poststrukturalistisk teori för analys av en situation i en förskola. Hon visar hur begreppet makt behöver utmanas genom att tillföra fler arenor för analys än den marxistiska. Enligt det marxistiska synsättet är läraren en representant för en borgelig institution som har makt och kan förtrycka barn, vilka betraktas som maktlösa. Motstånd från barn har enligt marxismen ansetts som progressivt snarare än motsättningsfyllt. Walkerdine visar genom en poststrukturell läsning att motstånd från barn också kan tolkas som uttryck för de erfarenheter som barnen har med sig. De erfarenheterna kan behöva analyseras med hjälp av en feministisk diskurs som innefattar en möjlighet att barn också kan ha påverkats av sexistiska diskurser (Walkerdine, 1990:9). Davies berättade feministiska sagor för förskolebarn där traditionella hjältar ifrågasätts och där flickor tar ledande roller i kampen mot det onda. Davies menar att det fria valet är starkt begränsat när det gäller kön, och det är av stor vikt att själv presentera sig som ett slags kön i förhållande till ett annat för att utvecklas till personer och att därigenom bli förstådd av andra som en person. Barn använder sig, enligt henne, av tillgängliga bilder av kvinnlighet och manlighet som de möter. Dessa tillgängliga bilder innehåller i sin tur både positiva och negativa sidor av det som räknas till kvinnlighet och manlighet och med hjälp av dem skapar barnen sin identitet (Davies, 2003).

En individ kan, enligt Walkerdine (1990), få makt eller bli maktlös beroende av de diskurser hon/han konstrueras genom. Barns motstånd mot lärare kan inte enbart ses som en frigörelse från förtryck. Walkerdine menar att barn har egna erfarenheter från andra diskurser och själva kan medverka till förtryck även av lärare. I den maktrelation som uppstår mellan lärare och elev har bägge parter möjligheter att förhandla om både mängden talutrymme och innehållet i densamma. Davies (2003) har analyserat de mångfacetterade positioner barn kan ta i lekar och hur de ibland skapar mening med hjälp av kön där kategorierna för kön enligt barnen, ska hållas isär. Ibland sker överträdelser av könsnormer, vilket kan pågå till något barn finner det viktigt att återigen återupprätta gränser för kön. Barn visar sig konstruera kön på olika sätt med olika kamrater, med föräldrar och inför olika vuxna

Cath Laws och Davies (2000) menar att utvecklingspsykologin med dess brist på kontextualisering av sociala villkor bidrar till ett skuldbeläggande av individuella elever (2000:213). Socialt strukturella villkor riskerar att få individualistiska tolkningar vilket bidrar till att skylla på offret, i detta fall av elever som inte svarar mot föreställningar om "ett-gott-

elevbeteende” och de förstås därmed som ”beteendestörda” (2000:207). Om man menar att elever har insikt i vad de gör och gör medvetna val blir följden att man förstår dem som medvetna om att de stör ordningen (2000:214). Här menar Davies och Laws att ett poststrukturellt perspektiv ger möjlighet att tolka elever som att de gör motstånd som aktörer för värden de vill försvara (2000:218). De betonar vikten av att vuxna anstränger sig för att ta elevens position för att upprätta en grund för förhandling med dem.

Sammanfattningsvis har jag funnit att det finns sparsamt med forskning om konflikthantering i skolan. Även internationellt framkommer ett mönster där de höga krav som ställts på lärare på samhällsnivå inte motsvaras av vare sig forskning i ämnet eller i utbildning till lärare (Wubbels, 2007). Pojkar dominerar talutrymmet i klassrummet även om det visar sig en variation inom gruppen pojkar. Ett tilltagande antal flickor som tar utrymme har uppmärksammats, men ännu finns inte tillräckligt med forskning för att hävda att andelen flickor som utmanar skolans normer skulle ha ökat. Föreställningar om kön anses få ett extra stort spelutrymme hos elever i den ålder eleverna befinner sig i under grundskoletiden (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1995:179). Mobbningsforskning som oftast inte betonar ett könsperspektiv kan ändå tolkas som att den fått effekter för elever i underordnade positioner genom att uppmärksamma makt och för att finna strategier för att utmana den makten. Synen på elever har förändrats där lärare förväntar sig självständighet och en ökad kompetens hos elever. Elever ses som medvetna, självständiga aktörer. Förståelsen av barn som enhetliga medvetna aktörer, ifrågasätts av viss feministisk poststrukturell forskning som fokuserar hur elever konstruerar sig på ett motsättningsfyllt sätt inom sin egen logik från de sammanhang de känner till (Walkerdine, 1990, Laws & Davies, 2000, Davies, 2003).

Undersökningens uppläggning och genomförande

Uppläggningsen av denna kvalitativa studie kännetecknas av ett induktivt sätt att arbeta utifrån lärarnas egna erfarenheter av konflikter i skolan. Studien har haft som ansats att skapa ett rum för lärares reflexivitet genom att utverka tid för gruppsamtal och pedagogiska rollspel. De värden och normer lärarna vill förmedla till elever i samtal vid konfliktsituationer påverkas av både avsiktliga intentioner som av underliggande värderingar. Genom att synliggöra de underliggande värderingarna antas en förändring kunna ske.

En given utgångspunkt i kvalitativ forskning är att forskaren påverkar insamlade, urval och tolkning av data. Reflexivitet hos forskaren är därför förväntad inom kvalitativ forskning. Behovet av att vara reflexiv är erkänt för forskare, frågan handlar istället om hur det ska göras (Finlay, 2002: 212). Begränsningarna hos denna kvalitativa studie är i huvudsak två: För det första är antalet deltagare litet och kan inte leda till generaliseringar om lärare. För det andra medverkar distansen till skolverkligheten till att jag enbart har lärarnas berättelser om skolpraktiken att utgå ifrån. Inga antaganden om hur det egentligen är ute på skolorna kommer att kunna göras. Lärarnas föreställningar och strategier som de uttalas i gruppsamtalen och rollspelen kommer däremot att kunna analyseras.

Undersökningsgrupp

Undersökningen företogs i en svensk medelstor stad. I valet av skolor söktes bredd och variation avseende sociala och etniska villkor, både i elevunderlaget och hos deltagande lärare.

Jag tog kontakt med åtta rektorer. Min plan var att få två lärare från varje skola, en kvinna och en man. Rektorererna frågade sina anställda lärare om de hade intresse av att ingå i studien. Fem av dem kunde efter en förfrågan bland lärarna ge namn på lärare som visat intresse för att ingå i studien. En skola av de fem skolorna hade endast en lärare som visat intresse för att delta, därav utökades förfrågan till ytterligare en skola. Från fyra skolor deltog både en manlig och en kvinnlig lärare. Från två skolor deltog en lärare av vardera könet. Antalet deltagare utgick från behovet av hanterliga grupper för att kunna etablera tillräckligt trygga relationer för att träffas fem dagar under ett läsår. Ett eget intresse för forskningsprojektet fanns alltså hos de lärare som erbjöd sig vara med. Rektorererna uttryckte att ämnesområdet var aktuellt och av intresse. De såg dock en svårighet med att kunna ingå i projektet på grund av en ansträngd budget. Ersättning för vikariekostnad sågs som nödvändigt. Ekonomiska begränsningar blev också ett skäl till att hålla nere gruppstorleken.

Fem kvinnor och fem män från sex grundskolor ingår i studien. Åtta av dem är grundskollärare med en svensk lärarutbildning. Karin och Maria är lärare för de yngre eleverna. Carl är fritidspedagog och arbetar därmed också med yngre barn. Kristina är lärare för elever i åldern 10-12 år. Oskar arbetar med högstadieläver i förberedelseklass. Eva, Erik och Samuel arbetar på högstadiet. En modersmållärare, Sarah har sin lärarutbildning från Iran. Hassan från Somalia arbetar som modersmållärare, saknar formell lärarutbildning och har en praktisk yrkesutbildning. Yrkeserfarenheten visade sig vara något längre inom gruppen kvinnor. Det fanns fler lärare i gruppen med kvinnor som undervisade yngre barn och fler lärare i gruppen med män som undervisade äldre barn. Det finns en spridning i båda grupperna avseende ämnen och intressen. I varje grupp ingår en modersmållärare. För syftet med avhandlingen bedömde jag underlaget med tio lärare som tillräckligt. Grupperna kan ej ses som representativa.

Könsuppdelade grupper

De tio lärarna delades in i två könsuppdelade grupper. Jag har växelvis mött en grupp av män och en grupp av kvinnor. Ett skäl till att skilja könen åt var att tillförsäkra kvinnor och män ett utrymme för erfarenheter och motiveringar inom gruppen. Jag antog också att användandet av

enkönade grupper kunde underlätta behandlingen av personligt svåra och nära frågor, att skillnader och likheter kunde diskuteras på ett mindre laddat sätt. Att på detta sätt förstärka könskulturerna kan tolkas som en vilja att skapa åtskillnad mellan könen. Min avsikt var att höja nyfikenheten inför vad som sagts i de olika grupperna genom att ha två deltagare från samma skola med, en manlig och en kvinnlig. De uppmuntrades att föra samtal med varandra och kollegor om konflikter och kön.

Fem kvinnor deltog under fem dagars gruppintervjuer, tre män deltog under fem dagar, en man under fyra dagar och en man under två dagar. Professionella och privata skäl har angivits för frånvaron. Den sista dagen för materialinsamlandet skedde könsblandat där en gemensam reflektion över utvalda teman kunde företas.

Materialet består av mina anteckningar under dagarna, processanteckningar under transkriberingen, inspelade gruppsamtal och videospelade pedagogiska rollspel. Det är nio dagar som är inspelade under ungefär åtta timmars tid. Den tredje dagens gruppsamtal med kvinnorna har ett alltför dåligt inspelningsljud för att vara möjligt att transkribera. Alla rollspel är transkriberade och delar av gruppsamtalen som fokuserade föreställningar om konflikter och kön.

Design

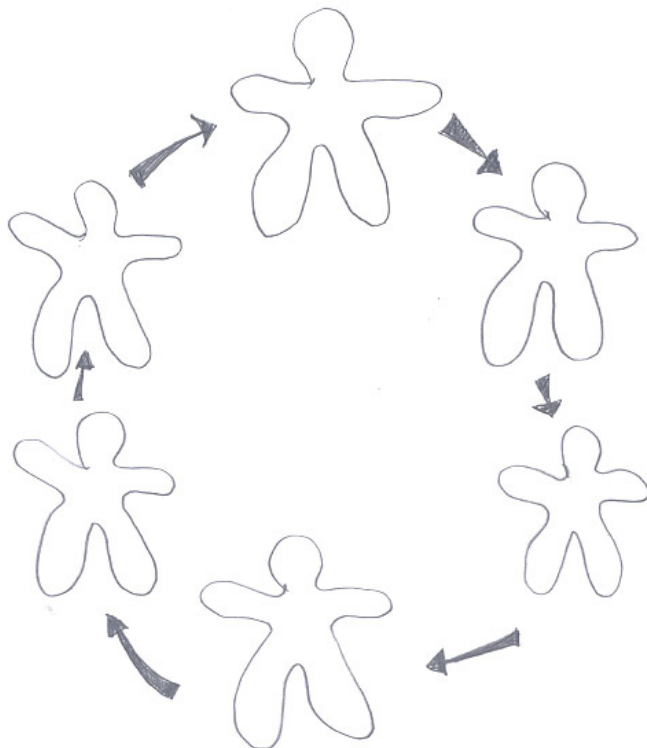
Genomförandet av studien skedde genom att respektive grupp träffades med mig under fem hela dagar under läsåret 2003-04.

Figur 1. Översikt över datainsamlingen

Dag 1	Fem kvinnliga lärare 3/9	Tre manliga lärare 12/9
Dag 2	Fem kvinnliga lärare 9/10	Fem manliga lärare 7/10
Dag 3	Fem kvinnliga lärare 20/11	Fem manliga lärare 18/11
Dag 4	Fem kvinnliga lärare 9/2	Fyra manliga lärare 4/2
Dag 5	Fem kvinnliga lärare och fyra manliga lärare 27/5	

Sammantaget blev det nio dagar av insamlande av empiri. Ytterligare två dagar (14/2-06 och 16/2-06) användes för att tillsammans med lärarna gå igenom det urval av citat jag planerat ta med i texten. Motivet till de sista två dagarna var att få en återkoppling från lärarna om de ansåg att jag uppfattat dem riktigt och om de ansåg att något i texten skulle kunna kännas igen på ett menligt sätt för dem eller eleverna. Det fanns också tillfälle för mig att fråga om teman som inte belysts i en av grupperna. Även dessa två dagar genomfördes könsåtskilt. Dessa två dagars samtal har inte transkriberats.

Det är främst tre tillvägagångssätt som återkommande används och som kännetecknar designen för denna studie: runda, pedagogiska rollspel och reflexivitet. De tre tillvägagångssätten främjar varandra. Runda och pedagogiska rollspel stödjer och ger struktur för det praktiska genomförandet av studien och reflexivitet använder jag som metod för analys, både på deltagarnivå och vid det egna analyserandet. Nedan visas en bild över hur en dag ofta gestaltade sig under våra träffar.



Figur 2. Turordning för deltagarnas berättelser när rundan används.

1 Deltagarna berättar om sin erfarenhet av konflikter i sin verksamhet den senaste tiden

2 Vi reflekterar över frågor som: Ser vi något mönster för det som är likt mellan oss och det som skiljer? Ser vi mönster i det som händer? Finns det någon konflikt vi skulle behöva arbeta ytterligare med där vi kan använda oss av pedagogiska rollspel?

Gruppsamtal med runda

Runda som metod bygger på ett material för medvetande-träning som kvinnorörelsen i västvärlden använde sig av under 70-talet och som fortfarande är i bruk (Sarachild, 1978, Boye, 1979). En runda innebär att deltagarna turas om att låta en lärare berätta om sina erfarenheter. En viktig poäng med en runda är att varje individs erfarenhet och upplevelse får finnas utan att bli ifrågasatt. Det blir tillåtet att vara både lik och olik andra och livserfarenheter betraktas som en tillgång. Rundan används som en kollektiv metod där vikten av att se mönster i det som är gemensamt för flera individer understryks och alltså ses som ett uttryck för en samhällsstruktur. Individuella olikheter välkomnas men fokus för samtalet är inte att fokusera en individs särskildhet. Då mitt intresse handlar om lärares föreställningar och strategier vad gäller konflikter och konflikthantering i skolan tänkte jag att rundan vore en bra metod då den inspirerar deltagare att se sina egna erfarenheter i ljuset av andras erfarenheter. Upptäckten av likheter och olikheter kan ge en extra dynamik i gruppsamtalen.

Första dagen introducerades rundan med en öppen fråga om hur lärarna haft det i förhållande till arbetet med konflikter i skolan allmänt och under den närmast föregående perioden. En person i taget fick berätta om sin arbetssituation och känsla inför den fostrande delen av läraryrket. Efter denna runda summerade jag innehållet och tog fasta på teman som jag och lärarna, fann intressanta. Den första dagen höll jag som ledare ganska strikt på rundans turordning och avbröt diskussioner som bröt rundan. De följande dagarna användes också rundor men där kunde varje person avbrytas med frågor och där kunde även hela gruppen

diskutera innehållet i det som kom fram hos en individ. Dock såg jag som gruppleddare till att rundan fullföljdes. Anledningen till min striktare inledning var att jag då ville arbeta upp en känsla för vikten av att alla fick uttala sig ostört. Den inledande frågan tog vanligen hela förmiddagen. Att arbeta igenom de teman som valdes, ibland med hjälp av de pedagogiska rollspelen, tog ytterligare några timmar. Rundan användes även under diskussionens gång och fungerade som hävstång för utökad reflexivitet hos deltagarna och mig. Exempel på frågor som ställdes i rundan kunde vara: Vad har hänt i din verksamhet när det gäller bråk och stök sen sist? Hur ska vi förstå en pojke som återkommande slåss fast han förlorar? Hur förstår vi en flicka/pojke som gör illa eller sårar andra? Hur gör du/ni i förhållande till flickor/pojkar? Med hjälp av dessa frågor lämnade vi en specifik situation till att tala om generaliserade flickor/pojkar utifrån lärarnas olika erfarenheter, strategier och föreställningar. Uttalade föreställningar och normer kunde därefter problematiseras av de deltagande lärarna och mig. En annan viktig poäng med rundan är den vila som ligger i strukturen där alla vet att de får ordet utan att behöva rycka det från någon annan. Det kan ge en trygghet både för de mer talträngda som de som har svårt att finna ord. Några kan ibland uppleva det som en press att behöva tala vid ett givet ögonblick. Då är det tillåtet att stå över sin tur och återkomma en annan gång. Försök att diskutera avbröts vid vissa tillfällen av mig som ledare till förmån för en organiserad turordning som följer den ring deltagarna sitter i. Även för ledaren ger turordningen en bättre möjlighet att lyssna till deltagarna. Eftersom en uppmärksamhet och eftertänksamhet i förhållande till en känslig praktik fokuserats anser jag att fördelarna med denna metod överväger i förhållande till andra gruppmetoder.

När rundan var genomförd övergick samtalet till ett fritt associerande och spekulerande. Om någon konfliktsituation föreföll svår att hantera föreslog jag att vi skulle genomföra ett pedagogiskt rollspel utifrån situationen. De föreställningar som blev synliga i rollspelen kunde därefter utmanas av lärarna och mig. Ett problem med denna typ av gruppsamtal kan vara det underläge en av deltagarna i varje grupp hade genom att inte ha det svenska språket som modersmål. Talutrymmet i fri diskussion dominerades ofta av svenskfödda lärare och som ledare krävdes att medvetet fördela ordet till modersmållärarna. Fördelarna överväger dock för resultatet som helhet då den kulturella mångfalden vidgades genom modersmållärarnas deltagande. Ett annat problem kan utgöras av att dominerande diskurser får styra en grupp så att individuella röster inte vågar göra sin röst hörd. Då hade individuella intervjuer kunnat ge en inblick i de eventuellt tystade rösternas perspektiv. Min bedömning är dock att samtalen fördes tillräckligt fritt i grupperna så att individuella intervjuer inte behövde utföras som komplement.

Under själva datainsamlingen framstod ömsesidighet som en viktig förutsättning för kunskapsutveckling. Den form av ömsesidighet som eftersträvades där varje person vågar beskriva sina erfarenheter med en allt mindre rädsla för att ses som felaktig förutsätter att ledaren också bjuder på sina tillkortakommanden (Oakley, 1981, Lundgren, 1992b:5).

Pedagogiska rollspel och feedback

Ett undersökande arbete med konflikthantering har utarbetats tillsammans med kollegor som jag kommit att kalla för pedagogiska rollspel med konflikter i skolan. Inspiration till denna modell har hämtats från en vägledarutbildning vid vår institution som i sin tur har inspirerats av counsellor-teorier och metoder från USA och Canada (Egan, 1994, Amundsen, Borgen, Westwood & Pollard, 1999).

Vi utgick i de pedagogiska rollspelen från någon situation som en lärare funnit svår att hantera. Med hjälp av en kort bakgrund till konflikten, genomfördes ett pedagogiskt rollspel där lärare får finna sitt eget uttryck för hur de väljer att gestalta situationen. I en grupp på fem deltagare kan en eller två lärare ta rollen av en elev, en spelar ledare och två lärare kan utgöra observatörer till ledarens sätt att agera.

Observatörerna ger feedback till ledaren efter rollspelet. De som agerade elever fick också ge feedback och kunde därmed bidra med ytterligare perspektiv på ledaren ur en elevs perspektiv. Att som lärare ta positionen av elev i ett rollspel kan ge oväntade insikter om hur olika lärarstrategier upplevs. Denna process av feedback där fria associationer och spekulationer uttalas ger upphov nya reflektioner, där ytterligare perspektiv och positioner belyses. Denna process vidgar ledarens repertoar ytterligare för hur hon eller han kan uppfattas. När deltagarna skulle ge varandra feedback uppmanades de att fokusera beteenden som de kunde se och höra hos

ledaren. En observatör fick uppgiften att minnas vad ledaren sa och att ge feedback på både det som är positivt och på sådant som skulle kunna förändras. En annan observatör fick i förväg uppgiften att speciellt fokusera på kroppsspråk och helhet i ledarens agerande. När det gäller att ta emot feedback betonade jag vikten av att våga ta emot den och att våga lyssna (Egan, 1994, Hägg & Kuoppa, 1997). Ytterligare en fördel med rollspelen i kombination med samtalen var att ge möjlighet att undersöka synsätt och beteenden som ofta är outtalade och motstridiga. Vid några tillfällen kunde en lärare ha uttalat en medveten plan före ett pedagogiskt rollspel som hon/han försökte genomföra. Eller så kunde en lärare säga en sak och därefter agera i strid med vad hon/han nyss sagt. Dessa blinda fläckar och nyskapande möjligheter blir synliga genom pedagogiska rollspel. De pedagogiska rollspelen kom, liksom rundorna att fungera som hävstång för ytterligare fördjupade reflektioner. Det kan av olika skäl upplevas obehagligt att agera en roll man känner sig obekvämt i. För att underlätta det eventuella obehaget var det frivilligt att agera och rolltolkningen kunde improviseras fram på ett sätt som läraren själv bestämmer över (Magnér & Magnér, 1976:157).

Andra svagheter med rollspel har visats genom den distans dessa har till verkliga situationer. Det som tränas i fiktiva situationer behöver inte fungera i en reell situation (Iselau, 1978, Utas, 2005).

Aterkommande långa gruppintervjuer

Gruppintervjuerna var sju till åtta timmar långa. Jag ser tre motiv till längden på dessa gruppintervjuer. Det första var att ge ordentligt med tid som saknas i en skolvardag för att kunna stanna upp och reflektera (Hargreaves, 1998:32, Gannerud, 1999:132). Det andra motivet var att ge möjlighet att kunna arbeta sig bort från de mer pedagogiskt-politiskt korrekta svar som kan ges när mindre tid finns för att beskriva sitt arbete. Risken att ytliga synpunkter framförs är mindre genom att en process startas inom och mellan individerna i en grupp som vet att de snart träffas igen och kan fortsätta sina reflektioner.

Ett tredje motiv var att få möjlighet att inspireras av andras erfarenheter för att utveckla en mer mångfacetterad förståelse inför ett pedagogiskt dilemma. Förändringen byggs så att säga in i modellen genom lyssnandet till andras erfarenheter och reflektioner. Flera återkommande intervjuer ger möjlighet till samarbete och ett fördjupat undersökande av området (Lather, 1991:60).

Något som kan anföras mot att ha så långa gruppintervjuer är att en trötthet kan infinna sig då det för lärare inte hör till vardagen att sitta stilla och ingå i en grupp under så lång tid. Jag kunde själv bli glömsk och få svårt att fullfölja avsedda planer mot slutet av dagen. En trötthet kan dock innebära att spontana, kreativa inslag får en ökad plats.

Den gruppdynamik som utvecklas inom grupper där man blottar sig genom att berätta om dilemman där man haft svårigheter kan innebära risker. Ett utelämnande får inte utnyttjas på ett fiendligt sätt av någon. Här har gruppleddaren en viktig uppgift i att klarlägga regler för samtalen och stoppa eventuella härskartekniker. Deltagarna fick skriva på ett kontrakt (se bilaga 1) där de förband sig att inte tala utanför gruppen på ett sätt så att det kunde skada någon deltagare, skola eller elev. En annan risk handlar om att bli alltför vänlig inom gruppen så att profilerade diskussioner inte vågar komma fram. Gruppklimatet bör bli så att deltagarna känner att det är godkänt att få ha olika åsikter och att en mångfacetterad förståelse kan växa fram genom att få ta del av varandras perspektiv på ett dilemma. Denna möjlighet kan vändas till hinder om konflikter uppstår och läser lusten att utvecklas tillsammans. Enligt min bedömning har inte personliga konflikter och maktkamper mellan individer i grupperna stått i förgrunden under träffarna. Bägge grupperna har varit mycket arbetsfokuserade.

Känslor

När deltagare reagerar i pedagogiska rollspel menar jag att de engagerar sig på mer än enbart en kognitiv nivå. I en forskningsöversikt över lärares känslor av Sutton & Wheatley (2003) diskuteras att detta område ännu inte har rönt så mycket intresse från forskare. En anledning till att forskning om lärares känslor inte utvecklats sägs ha att göra med att västerländsk kultur

generellt skulle nedvärdera känslor och likställa känslor med det som är icke rationellt och därmed inte önskvärt (Oatley and Jenkins, 1996). Känslor består enligt Sutton and Wheatley, av en bedömning, en subjektiv erfarenhet, en fysisk förändring, ett emotionellt uttryck och en tendens till handling. Den bedömning en person gör kännetecknas enligt Lazarus (1991:133) av att personen upplever sig stå inför relevanta mål. Om målet överensstämmer med vad personen vill, möjliggörs en positiv känsla. Om det inte överensstämmer uppstår en negativ känsla. Vid känslor av vrede skulle ens självkänsla eller sociala värde vara hotade och vid en känsla av stolthet skulle samma värden istället bli förstärkta.

Känslor skiljer sig åt som subjektiv erfarenhet. Samma situationer kan upplevas olika av olika personer. Det som anses som ett förväntat beteende i en kultur kan skilja sig från vad som förväntas i en annan kultur (Borgström, 2004). Konflikter ger ofta negativa känslor hos åtminstone en av parterna (Utas, 2005) som är delaktig i konflikten. Vare sig känslor upplevs som negativa eller positiva kan de användas genom att medvetandegöra lärare om sina egna känslor när de hanterar andras känslor vid konflikter.

Reflexivitet

Reflexivitet utgör en grundläggande del av metoden. Reflexivitet inom kvalitativ forskning har en lång historia och har utvecklats främst inom antropologi, etnologi och feministisk forskning. Ordet reflexivitet har med återsken att göra och kan beskrivas som ett tänkande om sitt eget tänkande (Ehn & Klein, 1994:11). Att vara reflexiv kan beskrivas som att vara medveten om sin egen medvetenhet. Gränserna för den medvetenheten antas dock ständigt vara i rörelse. George Herbert Mead, en av socialinteraktionismens företrädare, använder tre begrepp för att förklara hur en individs identitet formas i samspel med andra. Mead delar upp en individs tänkande mellan ett "jag", ett "mig" och ett "själv". En central skillnad mellan människor och djur, enligt Mead, handlar om förhållandet till sitt eget tänkande. Djur kan inte som människan reflektera medvetet genom ett mig som förhåller sig till ett jag (Mead, 1962:165).

Människans mig har, enligt Mead, förmågan att reflektera över det jag säger och gör, med en viss distans. Ett jag tolkas enligt socialinteraktionismen, aldrig som en ensam individ utan det är det sociala samspelet mellan människor som anses som grundläggande för hur ett jag konstrueras. Ett jag blir alltså till inom en interaktion med andra. Med språkets hjälp kan en individ lyssna till en annan person, sätta sig i den andres ställe och handla mot sig själv som den andre skulle ha gjort. Denna förmåga i en social interaktion har förklarats med begreppet att kunna ta "den generaliserade andres" perspektiv. Mead har utvecklat rollbegreppet där det enligt honom sker ett övertagande av roller inom en kommunikation, där individerna ges en möjlighet att se sig själva med den andres ögon. Mead menar att vår självbild är ett resultat av inre representationer utifrån andras bilder av oss. När vi kan sätta oss in i hur andra svarar har vi satt oss in i deras roller. Centrala utgångspunkter för denna studie utgörs av detta växelspel mellan jag och mig, med ett turvist övertagande av roller. I pedagogiska rollspel där lärare tar olika roller som elever eller lärare blir detta särskilt framträdande. Även i gruppsamtalen växlar lärare mellan olika roller eller positioner i förhållande till de dilemman som avhandlas.

Donald Schön har utvecklat en kunskapsteori för praktiskt kunnande där han beskriver hur problem inte presenterar sig i välordnade strukturer utan mer som röriga obestämda situationer. När en praktiker ska förstå en konflikt måste hon eller han konstruera sin förståelse från situationen. Schöns huvudbegrepp för en reflektiv praktik är *knowing-in-action*, *knowledge-in-action* och *reflection-in-action* (Schön, 1987: 26-27) vilket omtolkats av Bengt Molander till kunskap-i-handling och reflektion-i-handling (Molander, 1996:135-136). Molander gör alltså inte två begrepp av de olika formerna att veta och att kunna i handling. Det en kunnig praktiker vet när hon/han utför en handling övergår till formulerad kunskap när det benämns och sätts in i sitt sammanhang "naming and framing" (Schön, 1987: 4). Kraften i att benämna världen kan fungera på ett sätt som förändrar den genom att bryta tystnader (Freire, 1973:89-90).

Konflikthantering i skolan är en form av praktiskt kunnande som i en dialog med fler kan bli till ett medvetet reflekterande över sin egen handling. Problemgrundning är den process genom vilken vi definierar vilka beslut som ska fattas, de mål som ska uppnås, de medel som ska väljas. Den sker i dialog med situationen och måste konstrueras med utgångspunkt i problematiska

situationer som är förbryllande, bekymmersamma och osäkra (Molander, 1996:134). Vi utgick från situationer som var i behov av ett fortsatt utforskande. Schön menar att praktikern tänker när hon handlar och till och med har förmågan att reflektera under det hon handlar och diskuterar detta ställningstagande i motsats till Hubert Dreyfus som anser att experten inte tänker när hon/han handlar (Dreyfus, i Schön, 1987: 309, Molander, 1996:132). Jag tänker mig att de bägge möjligheterna till reflektion, finns och att de är beroende av både individ och sammanhang. Feedback i direkt anslutning till ett pedagogiskt rollspel ökar dock möjligheten att reflektera över sin egen strategi vilket bidrar till att vidga medvetenheten genom att deltagarna kan se sitt agerande ur fler positioners perspektiv med stöd av andra.

Genom de pedagogiska rollspelen gestaltas en situation där det går att nå en nivå av reflektion-i-aktion genom att deltagarna mitt under själva rollspelet kan stanna upp och tänka för att omforma det man gör under tiden de utför rollspelet (Schön, 1987:26). Schön ser på improvisation som något mycket avancerat och jämför det med ett artistiskt kunnande (Schön, 1987: 13). Jag ser de pedagogiska rollspelen som ett direkt prövande av en praktisk situation med en möjlighet att göra den mer verklig genom att känslor kan infinna sig i den spelade situationen. Deltagarnas egna erfarenheter, intuition och inspiration får ett individuellt uttryck genom en spelad situation. Den spelade ledarrollen utgör inte sanningen om individens sätt att alltid förhålla sig till en elev men den utgör en historiskt, avgränsad bild av ett pedagogiskt arbete i en situerad fingerad praktik. Möjligheten att ur andras perspektiv uppfatta sitt eget agerande kan medföra en vidgning av det individuella perspektivet vilket i sin tur kan bidra till ökad reflexivitet.

Etiska överväganden

En inledande plan var att utföra klassrumsobservationer med intervjuer av lärare både individuellt och i grupp. Ämnets karaktär reser etiska frågor som fick mig att tveka inför direkta klassrumsobservationer.

En idé som förföljer mig sommaren 2002 är ... det vore inte etiskt att befinna mig i ett klassrum för att observera något som inte borde få finnas i en demokratisk skola. Det blir lite som att sätta sig över elevernas och lärarnas rätt till att betraktas som demokratiska medborgare i en officiell forskning som kommer att nå en offentlighet. Jag tvingas tänka om. (Processanteckningar, 2002)

Min inledande plan ändrades av tre skäl. Ett var att jag inte ville utsätta elever eller lärare för att forska på deras konflikter då jag ser det som tveksamt ur integritetssynpunkt. Det andra skälet var att mitt professionella jag var så intimt förknippat med att ingripa i konflikter så det upplevdes både svårt och oetiskt att inte ingripa i konflikter om det skulle behövas. Jag ville inte bli mitt gamla jag på grund av risken att förlora min forskaridentitet. Ett tredje skäl var att konflikter sker snabbt och kan vara svåra att fånga direkt när de händer. Lärare är upptagna av att dels hantera konflikten och att hålla den övriga klassen i arbete. Det kan vara svårt att få tid mitt under pågående skolvardag för gemensam reflektion. Jag övergav planen med observation i skolorna och planerade för att lärare fritt och under tillräckligt lång tid skulle få möjlighet att reflektera i grupp över sin skolvardag över dilemman med konflikter.

Etiska frågor om vikten av sekretess betonades under projektet. Anonymiseringen sker i flera led där lärarna ombads använda fingerade namn på elever under rundan. Lärarna kommer från olika skolor vilket innebär att det konkreta sammanhanget är främmande för de andra. Under gruppsamtalen och rollspelen använder vi ett gemensamt påhittat namn för elever vars handlingar vi reflekterar över. Av hänsyn till de deltagande skolorna kommer inga konkreta exempel som skulle gå att identifiera till enskilda elever att finnas med i den slutgiltiga texten. Deltagarna kom att få underteckna ett kontrakt där de förband sig att inte tala om enskilda elever eller skolor utanför detta rum (se bilaga 1). Däremot fick mer generella reflektioner över metoder, tankar om kön och konflikter gärna diskuteras med kollegor och andra intresserade.

Från feministisk aktionsforskning till en undersökande studie

1970-talets kvinnorörelse, professionell vägledning och aktionsforskning har inspirerat mig att utforma studien på det sätt som blev fallet. Från kvinnorörelsen har jag lånat det icke-hierarkiska arbetssättet med rundan. Från kurser i vägledning har jag inspirerats till att spela in samtal, analysera samtalet i en grupp för att senare skriva ut dem i detalj för ytterligare analys. Både kvinnorörelsen och aktionsforskning står för en vilja till förändring av orättvisa livsvillkor.

Jag tilltalades av aktionsforskning genom dess närhet till en levd praktik och viljan att utgå från den praktiken genom att ställa frågorna underifrån. Många forskare inom aktionsforskning är eniga om följande: För att ett projekt ska definieras som aktionsforskning måste det behandla en fråga som kommer från dem som berörs. Forskningen ska kunna bidra till en lösning, en förbättring eller en förändring av ett praktiskt problem. Aktionsforskning kräver en förändring genom intervention (Herr, Anderson & Nihlén, 2005:3-5). En aktionsforskare förväntas följa en spiral där en plan för en aktion ska utvecklas, omsätta den planen i handling, att observera effekterna av den planen i det sammanhang där den hör hemma och att reflektera över effekterna av aktionen för att förnya planen och genomföra nya aktioner (Lewin, 1946, 1984, Kemmis, 1982:7, Swedner, 1996:128).

Feministisk forskning ska bidra till att kvinnor får det bättre och till en social förändring av världen. Studier av det som sker i klassrum bör knytas till sociala maktstrukturer som bidrar till att bevara en ojämlikhet både utanför som inom skolan (Weiner, 1989). Inom feministisk aktionsforskning finns en vetskap om att det inte går att universalisera kvinnors erfarenheter. Kvinnor skiljer sig genom klasstillhörighet, ras, ålder, förmåga, sexuell läggning och etnicitet. Feministisk aktionsforskning centrerar sig runt och bygger på kvinnors erfarenheter av världen. Feministisk aktionsforskning lägger en speciell vikt vid att kvinnor och barn inte får fara illa av forskning (CRVAWC The Center for Research on Violence Against Women and Children). I det inledande skedet av gruppintervjun presenterade jag projektet som ett feministiskt aktionsforskningsprojekt med en emancipatorisk ansats. En tanke var att höja medvetenheten om kulturella koder för kön, genom att undersöka vad kön betyder och därigenom bryta mönster på ett sätt som kan vara till gagn för ökad jämställdhet.

Ett tänkt aktionsforskningsprojekt kom dock att förändras till en undersökande studie av två skäl:

1 Området konflikthantering är ett område omgärdat av etiska frågor och det bedömdes som vanskligt att i förväg bestämma aktioner för konflikthantering.

2 Jag har inte haft som medveten ansats att lärarna ska finna egna aktionsforskningsprojekt för att förändra sin egen praktik som de förväntas förvandla till egna aktionsforskningsprojekt i sina klasser.

Det vi gjorde var att i efterhand reflektera över det som redan hänt. Möjligheten att under fem dagar under ett läsår få reflektera i grupp över situationer innebär troligen vissa förändringar i sin praktik. Dessa är dock svåra att bedöma annat än genom lärarnas berättelser. Jag har istället valt att kalla denna studie för en undersökande studie om ämnet konflikthantering med elever i skolan. Beslutet att förändra forskningens inriktning stod jag för.

Forskarens roll

Jag tror att det var viktigt att lärarna kände förtroende för mig som före detta lärare och konflikthanterare i skolan för att de skulle vara villiga att ägna så mycket tid åt projektet (Gannerud 1999:52). De ramar och villkor som omgärdar yrket förstås av bägge parter. Lärarna och jag står på en liknande förtrogenhetsbas i området. Att vara förtrogen innebär dock risker. Det vi som lärare nickar igenkännande åt kan förbli osynligt och icke problematiserat för en omvärld. Risken att bli alltför solidarisk kan vara överhängande så att en god analys inte blir av. Det kan finnas förväntningar på att jag är experten som nu ska hjälpa till att finna lösningar på alla problem. En önskan om facit uttrycktes under första dagen av en av deltagarna. Detta innebär en risk för besvikelse då denna önskan inte kan infrias.

Som feminist och forskare befann jag mig inledningsvis i ett dilemma. Kunde lärarna uppfatta mig som en hade bestämt mig för att kvinnliga lärare var bättre än manliga? Jag försökte

motverka dessa farhågor redan när jag presenterade projektet genom att säga att jag inte avsåg att värdera könskategorier som bättre eller sämre och att mitt ställningstagande var att en jämställd fördelning mellan könen vore att föredra bland lärare. Mitt intresse låg i att tillsammans med dem undersöka om kön betyder något för hur vi gör i konfliktsituationer och för vår förståelse för dem. De som hade varit mycket tveksamma till min person och mitt ställningstagande som feminist hade möjlighet att låta bli att ingå i undersökningen. De tio som valde att ingå kan antas acceptera eller åtminstone ha en fördragsamhet med mina ställningstaganden som feminist. Bestämda förväntningar på vad som kan anses mer eller mindre korrekt att säga inför en feminist och forskare har troligen ibland påverkat de samtal som förs.

Forskarens roll i denna studie är inte entydig. Vid vissa tillfällen deltar jag i gruppsamtalen som en av deltagarna med egna erfarenheter som konflikthanterare. Jag har inte avhållit mig från att tillföra diskussionen det som kan vara av värde om jag haft något ytterligare att tillföra. Men detta gjorde jag som ett planerat sista steg efter diskussionen om ett pedagogiskt dilemma. Åtminstone var det ambitionen. Vid andra tillfällen skiftar jag position till gruppleddare genom att ta positionsmakt (Miller, 1980) och att vara den som styr över talarordningen. Som forskare är det jag som erhållit tid för att genomföra studien och sätta in den i ett vetenskapligt sammanhang och som ansvarar för både studien och analysen av den.

Validiteter

Trots att detta inte blev ett aktionsforskningsprojekt skulle jag vilja ansluta mig till vissa mål och validitetskriterier för aktionsforskning. Fem mål för aktionsforskning brukar anges där det första är att generera ny kunskap, det andra att uppnå aktions-orienterade resultat, det tredje att utbilda både forskare och deltagare, det fjärde att uppnå lokalt relevanta resultat och det femte att uppnå en sund och lämplig forskningsmetodologi (Herr, Anderson & Nihlén, 2005:54-55). Jag anser att tre mål är speciellt relevanta för denna studie, att generera ny kunskap, utbildning av både forskare och deltagare och att nå en sund och lämplig forskningsmetodologi. Fem speciella validitetskriterier har utarbetats för aktionsforskning, dialog-, resultat-, katalytisk-, demokratisk- och process-validitet.

Dialogisk validitet betonar vikten av dialog med andra forskare om tolkningen av resultat. En studie som på ett intuitivt sätt passar väl in i praktikernas samhälle både med sina definitioner av problem som sina resultat kan sägas ha en dialogisk validitet (Myers, 1985). Seminarier med doktorandkollegor och seniora forskare har genomförts kring valda delar av texten liksom presentationer av papers i internationella och svenska forskningsmiljöer. Deltagarna i studien utgör mina med-reflektörer i de direkta samtalen och pedagogiska rollspelen. Lärarna har genom att läsa vetenskapliga artiklar kunnat analysera sin egen praktik och diskutera den. Ett exempel på det är hur hanterandet av flickors konflikter som något mer privat blev synligt med hjälp av forskning (Öhrn, 2000) och kunde bekräftas av lärarnas erfarenheter vilket startade en diskussion om dilemman med att utmana flickor. Två år efter datainsamlingen fortsatte en dialog om mina urval och texter då lärarna inbjöds till ytterligare en dag för reflektion. Dialogen med övriga kollegor på sin skola om arbetssätt och teorier uppmuntrades och jag har tillsammans med de deltagande lärarna planerat och genomfört ½ studiedag med all pedagogisk personal inom området konflikthantering och kön i fyra av de sex skolorna. De två resterande skolorna hade redan annat inplanerat för sina studiedagar.

Resultatvaliditet fokuserar frågan om forskningen bidragit till att lösa problemen. I vilken grad har aktioner genomförts som leder till att lösa de problem som ledde till studien (Herr, Anderson & Nihlén 2005:55)? Modellen för samtal och den tid som avsattes gjorde det möjligt för mig och lärarna att komma åt problem som man vanligtvis inte hinner fördjupa sig i under en vardag i skolan. Det är svårt att i förväg kunna planera vad som kommer att hända angående konflikter inom en skola. Detta projekt efterarbetade istället det som redan hänt vilket i sin tur kan ge ökad beredskap inför framtida konfliktsituationer. Kravet på att "bidra till en lösning av ett existerande praktiskt problem" kan därmed till vissa delar äga sin giltighet. Frågan handlar dock inte om en lösning utan snarare om att vidga en repertoar för att hantera praktiskt existerande problem med hänsyn taget till individuella förhållningssätt hos de tio lärarna. Två av lärarna beskriver att dessa träffar kom att betyda mycket då de utgjorde ett andningshål i en skolvardag som var alltför pressad. En lärare blev trött på att det var så mycket sittande. En lärare beskrev det som en lyx

att få en väl tilltagen tid för att reflektera. Flera lärare har uttryckt önskemål om att det skulle få fortsätta (ur ett uppföljande frågeformulär, se Bilaga 2).

Katalytisk validitet betyder att både deltagare och forskare engagerar sig i en förändrande process där verkligheten omprövas liksom deras roller i den processen. Patti Lather (1986) ställer frågan På vilket sätt har forskningsprocessen reorienterat, fokuserat och givit deltagarna energi för att bättre förstå sin verklighet för att kunna förändra den? Jag menar att en process skett hos både deltagarna och mig som forskare som ibland givit anledning till förändrade strategier vad gäller konflikthantering. Ett exempel på det är när deltagare nämner att de tänkt på vad en annan lärare berättat vid en tidigare träff och provat att göra på ett nytt sätt i en konfliktssituation. Andra gånger kan diskussioner ha lett till en förstärkning av redan befintliga strategier, men med en fördjupad förståelse ur flera perspektiv.

I vilken grad kan denna forskning bedömas som en demokratiskt valid forskning? Kan lärarna och eleverna som varit i konflikt under det läsår som undersöks sägas ha fått vara delaktiga? Den frågan kan besvaras med både ett ja och ett nej. Forskningen riktar sig till lärare på fältet och utgör en interaktiv forskning med en hög ambition på demokratisk medverkan av lärarna. Deltagarna har haft en aktiv del i kunskapsproduktionen genom att det är deras egna erfarenheter av konflikthantering i skolan som står i centrum. Elever har funnits med i fiktiv form under de pedagogiska rollspelen och spelats av lärare vilket dels berättar om deras föreställningar om elever, och dels speglar dessa lärares erfarenheter av elevers handlingsmönster. Närvaron av modersmålslärarna har utmanat svenska för-givet-taganden och givit fler perspektiv på hur konflikter kan förstås och hanteras. Dock har ej de elever som varit fokus för rollspel eller samtal själva varit delaktiga. Inte heller deras föräldrar. Berättelser om hur det är att vara förälder har tillfört ett visst förälderperspektiv till reflektionerna. Deltagarna försäkrades en trygghet inom demokratiska former för att våga utveckla sina egna tankegångar och uppmuntrades i modet att våga stå för olika perspektiv. Att både män och kvinnor utgör deltagare, åtskilda ibland och tillsammans ibland, var en medveten strategi för att undersöka eventuella skillnader och likheter i föreställningar, normer och strategier hos lärarna. En fråga som jag ställde mig vara om det fanns könade problematiker som skulle komma att visa sig i könsåtskilda grupper? Ett feministiskt ställningstagande har varit att tillförsäkra både kvinnliga och manliga lärare tillräckligt med tid och ett eget rum för att formulera sina röster. Denna uppdelning i enkönade grupper kan tolkas som odemokratisk och icke-jämställd. Intentionen var dock att öka intresset för dialog mellan könen. Dialogen mellan deltagare och forskare har avsett att överbrygga överordningen mellan forskaren som subjekt och deltagarna som objekt och få till stånd ett samarbetsklimat. Samtidigt har det varit en klar uppdelning där praktikerna står för utvecklingsarbetet och forskaren för forskningen. Som forskare har jag ansvar som den som väljer ut och teoretiserar över materialet. I den meningen kan deltagarna tolkas som objekt då forskaren forskat ”på” hur de berättat om sina erfarenheter. Ett tolkningsföreträde som forskare ser jag som en förutsättning då betald tid saknats för lärarna. Även min tid som forskare är begränsad vilket medför svårigheter att ta in många synpunkter av skiftande personer under arbetets gång. Kursändringen från aktionsforskning till en undersökande studie står jag för.

Process-validitet frågar efter i vilken utsträckning problem har inramats och hanterats som möjliggör en lärande-process hos individen eller systemet. Från feministiskt håll har projektet inspirerats av modellen för medvetande-höjande rundor där varje deltagare får ge sin bild av ett problem. Här inramas det mångfacetterade i själva modellen. Flerstämmighet har utgjort grunden för gruppsamtalen och den dialogiska potentialen hävdar jag har utnyttjats (Dysthe, 2000:68-69). Metodtriangulering har skett genom att metoder varierat mellan gruppsamtal, pedagogiska rollspel och feedback på ledarens sätt att hantera situationen (Denzin, 1970). Flera återkommande (Lather 1991:60) intervjuer medförde att en process startade hos deltagarna. Möjligheten att reflektera i grupp och ta del av andras erfarenheter, utmana de erfarenheterna och gemensamt reflektera över vad kön betyder för dessa erfarenheter menar jag utgör en förändringsprocess i sig.

Bearbetning och analys

Jag har lyssnat igenom männens dagar för sig och kvinnornas för sig för att finna mönster och teman i deras förhållningssätt. Diskussioner som jag bedömt vara av speciellt intresse har

transkriberats samt de pedagogiska rollspelen med feedback och diskussion. Materialet delades därefter in efter teman där citat från bägge grupperna blandades. Bearbetningen och analysen av den utskrivna texten har följt tre steg.

Först speglade jag vad lärarna sagt genom att bara omformulera vad de sagt med mina egna ord. Det blev ett sätt att komma nära lärarna och öka min uppmärksamhet över det de säger. Därefter sökte jag efter föreställningar, normer och strategier i varje textavsnitt. Här upprättas en distans till texten och nya mönster växer fram som förändrar eller förstärker mitt första intryck av texten. Som ett sista steg försöker jag tolka texten ur ett könsperspektiv.

Jag har inspirerats av vägledande samtal och vissa begrepp som används för att analysera samtalsfärdigheter som utmaning och bekräftelse (Egan, 1994, Hägg & Kuoppa, 1997). De transkriberade rollspelen analyserades där jag sökte efter de positioner lärarna tog i samtalen (Edley, 2001). Då lärarnas strategier stod i fokus för studien försökte jag till en början koncentrera mig på enbart lärarna. Jag märkte då att jag blev tvungen att också analysera vilka positioner de spelade eleverna tog under samtalen då det påverkade de positioner lärarna tog. Antalet positioner växlade mellan lärarna liksom hur ofta de bytte position. Det som förvånade mig under denna analys var den mängd positioner lärare använde sig av under några korta minuter. En lärare kunde skifta mellan olika positioner i samma mening. En lärare som omsorgsgivare kunde övergå till att bli en utredare för att därefter utmana eleven. Denna form av rörlighet när det gäller positioner har av Fairclough beskrivits som tecken på att ett yrke förändrats till en större komplexitet (Fairclough, 1995:210). Genom att analysera de olika positionerna lärarna intog kunde jag få syn på olika fokus för utmaningar som lärarna arbetade med under samtalen. Genom att söka föreställningar, normer och strategier i olika textutdrag kan jag göra tolkningar av vilka sorts elever lärarna ser framför sig och hur de ser på sin uppgift som lärare när de hanterar konflikter. När det gäller urvalet av citat fick alla de röster som yttrat sig i frågan komma med i ett första skede. Därefter försöker jag se till att alla deltagare får komma till tals vilket innebär att vissa ofta förekommande lärares citat ibland har tagits bort.

Läsanvisning

Jag har valt att lyfta fram sex teman. I kapitel 2 diskuterar jag utmaning, bekräftelse, fysisk beröring, och motstånd mot att gestalta flickors konflikter. I kapitel 3 analyserar jag lärarnas föreställningar i förhållande till omsorg och gränser. Formen för de olika resultatkapitlen varierar. Kapitel 2 har en överblick mot de strategier lärare använder sig av och kapitel 3 handlar om föreställningar. Uppdelningen i föreställningar och strategier är enbart analytisk. Strategier är genomsyrade av föreställningar liksom föreställningar föregår och inkluderas i varje strategi. Tyvärr har jag som forskare inte alltid varit konsekvent och tagit upp exakt samma teman i bägge grupperna då jag vid tidpunkten för empiriinsamling inte kunde överblicka att det skulle bli viktiga teman. I texten kan det då framstå som att enbart männen eller enbart kvinnorna talar om ett tema vilket inte ska förstås som att de är de enda som gör det. När så är fallet nämner jag det.

Vi ska nu följa tre samtal i sin helhet som har samma situation som sin utgångspunkt och med dem som underlag ska möjligheter och svårigheter med valda strategier diskuteras för att undersöka vad könsnormer kan betyda för dem. Dessa tre samtal utgör ett fall som blir en utgångspunkt för analys och får relativt stor plats i studien.

KAPITEL 2 STRATEGIER: UTMANING, BEKRÄFTELSE OCH FYSISK BERÖRING

Detta kapitel innehåller strategierna utmaning, bekräftelse, och fysisk beröring. Därtill behandlas motstånd mot att gestalta flickkonflikter. Avsnittet om utmaning utgår från tre pedagogiska rollspel som kommer att redovisas i sin helhet. Följande tre teman kommer att belysas med hjälp av både pedagogiska rollspel och gruppsamtal.

En konfliktsituation som är hämtad från en av de kvinnliga lärarnas skolvardag fick utgöra inspiration till ett pedagogiskt rollspel som spelades tre gånger i gruppen med kvinnor. De kvinnliga lärarna uttryckte en nyfikenhet på hur männen skulle ha gjort inför samma situation. När männen träffades nästa gång bad jag dem att genomföra rollspelet och de genomförde rollspel utifrån samma situation. Tre av dessa fem rollspel kommer att analyseras speciellt ingående och valdes ut för att de inbjuder till reflektion över betydelsen av kön. De utgör ett fall som får en stor del av studien.

Även om det är lärares strategier som är mitt fokus, så visade det sig nödvändigt att försöka analysera både elevens och lärarens positioner i samtalet. Det den ena parten säger beror till viss del av det den andre säger. Både elev och lärare konstruerar sin identitet som personer med hjälp av de diskurser som är tillgängliga för dem (Davies, 2001:105).

Lärarna använder sig av tre huvudsakliga strategier under konfliktsamtal med elever: utmaning, bekräftelse och fysisk beröring. Utmaningar används av lärarna för att få den andre att lösgöra sig från en låst position för att få en vidgad förståelse av en situation och kunna ”bolla med” problemet (Egan, 1994, Hägg & Kuoppa, 1997). Utmaningar utgör ett ”skarpt läge” under ett samtal där blir det extra synligt vilka positioner både lärare och elever intar och hur föreställningar och normer för kön kan visa sig i de strategier lärarna väljer. Bekräftelse är en strategi som uttrycker en förståelse för en annans position, på ett sätt som den personen kan uppleva som stöd. Bekräftelse som strategi fungerar som ett medel för att skapa en upplevelse av ett stödjande klimat (Noddings, 1992) och kan användas som en grund att ta sats utifrån, för att utmana personen på ett sätt som fördjupar eller vidgar samtalet. Dilemman med strategin Bekräftelse kommer att behandlas i ett eget avsnitt. Lärarna i studien använder sig ibland av fysisk beröring i konflikthantering och anser detta verksamt för att etablera en god kontakt med eleven. Möjligheter och dilemman med fysisk beröring kommer också att beskrivas som ett eget tema. Utöver dessa tre strategier diskuteras det motstånd manliga lärare visar inför att agera flickors konflikter.

Utmaning

I det här avsnittet presenteras tre varianter av samma konfliktsituation. Gemensamma teman för utmaning som jag funnit i dessa tre samtal är:

- * att synliggöra elevens egen del i konflikten.
- * att förmå eleven att se den andres utsatthet i konflikten.
- * att få eleven att skifta position från offer till aktör.
- * att utmana rätten att ta en annans egendom.
- * att utmana ståndpunkten att våld är den enda normbrott som skett i konflikten.

Nedan följer tre rollspel i sin helhet för att ge läsaren möjlighet att göra egna tolkningar och kunna bedöma rimligheten i mina tolkningar.

Tre olika lärare är samtalsledare i de följande rollspelen: Sarah som är modersmållärare i iranska, Kristina som arbetar med elever i åldern 10-12 år och Samuel som arbetar med elever i

åldern 13-16 år. Tre andra lärare spelar elever. Jag börjar nedan med att ge en beskrivning av situationen. Därefter kommer vi att följa hur de tre lärarna hanterar denna situation i tre olika rollspel. I en kort inledning till varje rollspel har jag försökt beskriva något kännetecknande för lärarens strategi. I anslutning till varje spelat rollspel, har de andra deltagande lärarna givit den som leder samtalet feedback, där de talar om vad de ansåg fungerade och vad de reagerade på. En kort sammanfattning av denna feedback avslutar varje rollspel.

Situationen

Situationen som beskrivs av en av lärarna rör två pojkar i 11-årsåldern, Anders och Pelle, som under en bildlektion hamnat i ett våldsamt bråk. Bildläraren som inte hade uppmärksammat vad som inledde bråket, stod frågande inför att Anders plötsligt slog Pelle och att Pelle i sin tur rev sönder Anders bild. Bildläraren tyckte sig inte känna eleverna tillräckligt bra för att hantera situationen och därför hämtades klassläraren för att reda ut bråket med pojkarna. Klassläraren kände en trötthet och irritation över att det blivit mycket bråk och uppgörelser där Pelle varit inblandad i sista tiden. Hon bad om bägges version av vad som hänt och började med att fråga Anders hur det gått till. Enligt honom hade Pelle tagit hans bild och gömt den bakom sin rygg. Trots att Anders upprepade gånger bett att få tillbaka den hade Pelle behållit bilden. Anders slog Pelle i ansiktet. Pelle rev sönder Anders bild.

Klassläraren gav därefter ordet till Pelle som ansåg att inget hade hänt förutom att Anders hade slagit honom. Situationen spetsades till när klassläraren antog en mer bestämd ton mot Pelle och ifrågasatte Pelles rätt att ta Anders bild. Pelle skrek att alla bara skyller allt på honom och sprang därifrån. Läraren berättade att hon känt en viss uppgivenhet men bestämde sig för att inte leta reda på honom just då. Läraren bedömde att Anders hade fog för sin vrede även om våld inte är acceptabelt. Enligt henne fanns det ett återkommande mönster av att Pelle hamnar i denna typ av situationer och Anders hade aldrig förut tagit till våld eller haft en vana vid att hamna i konflikter. Hon gjorde bedömningen att det måste bli ett enskilt samtal med Pelle.

Vi ska följa tre varianter av enskilda samtal med Pelle.

Transkriptionsförklaring

I transkriptionerna används följande förklaringar:

...	kort paus
[...]	bortklippt sekvens
()	kommentarer om kroppsspråk, röstläge och förklaringar om meningsförståelsen brister
<u>understrykning</u>	betonar
-	avbrutet tal

I utskriften av samtalen har jag ibland förändrat föremålet konflikten handlar om. I de fall där talspråket gör texten obegriplig och tung att läsa har jag gjort ändringar för begriplighetens skull.

Tre pedagogiska rollspel

De tre rollspelen, liksom analysen av fem utvalda fokus kommer att presenteras enligt ordningen att vi först följer Sarah, därefter Kristina och sist Samuel.

Sarah: Håll kvar sakfrågan och låt dem inte dribbla för mycket !

(9/10-03)

Sarah har i gruppsamtalen ofta återkommit till att hon tycker att elever alltför lätt kan komma ifrån sakfrågan i en konflikt. Hon tycker det är viktigt att elever får stå för det de gjort och att vuxna inte ska följa allt för lätt vad elever bestämmer är det viktiga att prata om. Detta menar jag är kännetecknande för Sarahs strategi. Maria agerar Pelle.

- 1 Sarah: Hej! Hur är det?
- 2 Pelle: Ja, bra. Jag har lite ont i huvet idag. Jag vet inte.
- 3 Sarah: Jag har hört att nånting har hänt i gymnasalen?
- 4 Pelle: På bilden?
- 5 Sarah: Ja, det var alltså på bilden? Vem var det som började först?
- 6 Pelle: Jag satt på Anders bild och sen flyttade jag inte på mig, fast han sa till och då blev han jättearg på mig, och då slog han mig.
- 7 Sarah: Varför satt du på hans bild?
- 8 Pelle: Ja, jag vet inte. Jag bara satt där.
- 9 Sarah: Vad sa fröken?
- 10 Pelle: Hon sa ingenting.
- 11 Sarah: Hon sa ingenting?
- 12 Pelle: Ja, inte vet jag varför han bråka med mig. Jag bara satt där. Han ville ha sin bild.
- 13 Sarah: Så du började först?
- 14 Pelle: Nej, jag satt på hans bild och då slog han mig.
- 15 Sarah: Du skulle ha klivit upp och du gjorde inte det. Varför?
- 16 Pelle: Det är ingen som bryr sig om mig. Då gör jag som jag vill.
- 17 Sarah: Jag pratar inte om någon annan. Det handlar om dig och Anders. Det ska jag göra klart för dig. Inte bråka...
- 18 Pelle: Jag bråkar inte med andra...
- 19 Sarah: Men du gjorde det.

- 20 Pelle: Men sen slog han mig i ansiktet.
- 21 Sarah: Det är självklart det.
- 22 Pelle: Får han slå mig i ansiktet?
- 23 Sarah: Du gjorde fel.
- 24 Pelle: Alla lärare har alltid sagt till mig att jag inte får slåss.
- 25 Sarah: Du lyssnar inte. Kolla...du ska lyssna på mig. Han är som ett barn och han är inte vuxen. När du börjar ...att ...slå ska du slå tillbaka (ohörbart)?
- 26 Pelle: Men jag slog inte honom jag bara satt på hans bild.
- 27 Sarah: Men du irriterade honom. Men tänk på det, om någon har suttit på din bild hur skulle du -
- 28 Pelle: Jag vet inte men jag skulle inte ha slagit han i alla fall.
- 29 Sarah: Jag tycker att du har börjat.
- 30 Pelle: Jag tycker att alla skyller allt på mig.
- 31 Sarah: Det kan vi prata om senare men det här... Först ska vi börja härifrån. Och sen ska vi ta ditt andra problem med barnen.
- 32 Pelle: Det är löst. Jag har gått därifrån.
- 33 Sarah: När du har gått därifrån har du inte löst problemet, när du går därifrån..
Man kan inte göra sådär. Du vet att det är fel?
- 34 Pelle: Ja, jag vet att det är fel att retas, men han slog mig.
- 35 Sarah: Du vet att det är fel och du får inte göra om det felet. Du lyssnade inte på... Vad ska du göra sen efter...?
- 36 Pelle: Inte sitta på hans bild.
- 37 Sarah: Vad tänker du då du sitter på hans -
- 38 Pelle: De andra är mot mig.
- 39 Sarah: Du säger alltid så. De andra säger att du inte lyssnar på dom.. Jag vet att det är fel det du gjort. Du ska tänka på det.
- 40 Pelle: Jag behöver inte sitta på hans bild.
- 41 Sarah: Då vet du det? OK.

Feedback

Kristina säger att det var bra att Sarah höll kvar vad konflikten handlade om. Maria som spelade eleven menar att det finns en risk med att enbart fokusera sakfrågan då den kan förflytta sig och bli till en ny sakfråga. Kristina bekräftar Maria att när det blivit ett mönster för ett

beteende hos en elev kan det behövas något mer. Samtalet glider över till hur man förhåller sig till en elev som har ett beteende som retar andra och finna strategier för det beteendet på lång sikt och att inte glömma sakfrågan här-och-nu.

Kristina: Se personen bakom beteendet!

(9/10-03)

Kristina har uttryckt ambitionen att nå djupare in i personligheten och kunna se bakom tuffa beteenden hos elever för att förändra elevens beteendemönster med hjälp av samtal. Hon försöker tänka sig in i hur eleverna tänker och känner sig. Detta är kännetecknande för Kristinas strategi. Eva tar Pelles roll.

42 Kristina: Ja, jag har funderat jättemycket på hur du sa till mig och det som hände på bilden och så...

43 Pelle: Jamen, Anders slog mig och så blir du arg på mig. Hur tror du det känns?

44 Kristina: Alltså när vi pratade sist, så förstod du ju, att när du satt på den här bilden så vart han arg på dig?

45 Pelle: Jamen, man behöver ju inte slåss.

46 Kristina: Jamen, det håller jag med dig om och det sa jag ju då att han inte får slå dig, men det som bekymrade mig mer, var att du sa att jag skällde på dig och att du tycker de är dumma och jag vill inte ha det så.

47 Pelle: Jamen, det är ganska många som är dumma med mig.

48 Kristina: Ja, jag ser det att du hamnar i bråk och att du hamnar i bråk med mig och jag skulle vilja ändra på det. Men jag behöver din hjälp.

49 Pelle: Men, jag gör ju inget, vadå?

50 Kristina: Men som det var sist, när han bad dig kliva ner från bilden, då förstår jag att han blev jättearg på dig.

51 Pelle: Jamen, det var ju på skoj.

52 Kristina: Och att du klippte sönder den.

53 Pelle: Jamen han då, när han faktiskt slog mig?

54 Kristina: Om du säger att det var på skoj så var det ju inte skoj för honom. Det är skoj om båda skrattar, men nu var han ju jätteupprörd. Han blev så arg att han slog dig och det är det här jag menar att när det här händer många gånger, att nå'n skäller på dig och slår dig, så tror jag att jag kan hjälpa dig, att göra på ett annat sätt så att du inte -

55 Pelle: Hur ...vad kan du göra då?

56 Kristina: Tänk efter själv. Vad kunde du ha gjort? Märkte du överhuvudtaget att han blev arg då?

57 Pelle: Jamen, det var ju ingen som sa åt mig.

- 58 Kristina: Men, det där kommer du att råka ut för flera gånger.
- 59 Pelle: Jamen, det är ju dom vuxna som ska bestämma.
- 60 Kristina: Nej, det är du som bestämmer vad du gör.
- 61 Pelle: Men, det måste vara dom vuxna, som talar om, om det är fel.
- 62 Kristina: Jag frågar, märkte du att han var irriterad på dig?
- 63 Pelle: Nej, han brukar va' så där.
- 64 Kristina: Ni två brukar inte bråka sådär.
- 65 Pelle: Nej, han brukar vara ganska snäll.
- 66 Kristina: Det är så jag vill att du ska ha det kring dig, att du har kompisar som är snälla. Så jag tror om du hade lyssnat på honom och förstått att han var arg-
- 67 Pelle: Det är aldrig nå'n som lyssnar på mig. Det är ingen som lyssnar..
- 68 Kristina: Jag kan tycka att det var lite tvärtom där, att det var du som inte lyssnade på honom, (Rösten är mycket mjuk och bestämd) att du inte hörde vad han sa och att du gjorde honom jätteupprörd.
- 69 Pelle: Ja, fast jag tycker, alltså, hemma hos mig när pappa eller mamma säger till, då måste man sluta bråka.
- 70 Kristina: Och det är ju jättebra, men nu när du är på bilden själv, så måste du själv kunna avbryta, när du märker att nå'n blir irriterad och arg.
- 71 Pelle: Jag tycker inte att andra slutar när jag blir arg.
- 72 Kristina: Det är jättebra om vi kan träffas då, men just nu så tror jag att du kan påverka jättemycket när folk blir irriterade på dig.
- 73 Pelle: Men när ska man sluta då?
- 74 Kristina: Ja, som du gör med mig. När jag ber dig sluta då slutar ju du.

Feedback

Efter rollspelet säger Maria att Kristina var tydlig som ledare och att hon visade att hon hade eleven i sitt grepp, samtidigt som hon visade stor tilltro till elevens egen förmåga att kunna klara av att förändra sig. Sarah håller med om att ledaren var bra. Hon ser en skillnad i att man skulle ha gått mer rakt på sak i Iran. Där skulle man ha markerat att det är de vuxna som bestämmer, vilket Kristina inte gjorde. Eva som agerade Pelle i detta rollspel, förstod att läraren ville ändra på eleven, men tyckte att det kändes bra då hon inte fick upplevelsen av att läraren var ute efter eleven.

Samuel: En lagomt engagerad lärare och en icke-lagomt engagerad ledare

(18/11-03)

Samuel har strax innan detta rollspel sagt att han ser på lärarens ledarfunktion i skolan som något helt annat än att vara ledare för ett lag i idrott på fritiden. I sporten är det tillåtet med känslor och att kunna kämpa mot en motståndare men i skolan ska man, enligt honom, vara mer neutral och inte visa så mycket känslor. Detta kännetecknar vad Samuel säger att han vill med sin strategi. Hassan tar rollen av en somalisk elev.

75 Samuel: Hej Pelle, varför sitter vi här?

76 Pelle: Jag vet inte varför du har kallat mig...

77 Samuel: Du vet inte varför jag har kallat dig?

78 Pelle: Det var han som slog mig ... jag blev ledsen.

79 Samuel: Du blev ledsen...?

80 Pelle: Jo, Anders slog mig på rasten härute. Och då måste jag ju ge igen. Sådär ska man inte göra.

81 Samuel: OK, Jag har pratat med Anders. Han är också ledsen.

82 Pelle: Vad ska han vara ledsen för? (Upprörd i rösten)

83 Samuel: Han var jätteledsen.

84 Pelle: Det är jag som har anledning att vara ledsen. Jag har anledning att vara ledsen inte han.

85 Samuel: OK Men att han slog dig det tar jag med honom (markerar med händerna att det är en helt annan sak). Jag ska tala med han om det, för det får han inte göra, men anledningen till att han slog dig vad kan det vara?

86 Pelle: Inte vet jag.

87 Samuel: Du vet inte?

88 Pelle: Han bara kom fram och slog mig.

89 Samuel: Ja.

90 Pelle: Och så får man inte göra.

91 Samuel: Vi släpper det. Ja (böjer sig fram mot Pelle och vidrör honom mjukt) Det här Pelle är nå't du gillar. (Samuel tar ett sudd från bordet) Den här bilen vet jag att du gillar. Du har lekt med den väldigt ofta. Vill du ha tillbaka den här nu?

92 Pelle: Ja, den är min.

- 93 Samuel: Ja, men jag sätter mig på den. Hur ska du få tillbaks den?
- 94 Pelle: Jag tar tillbaks den. Det är inga problem.
- 95 Samuel: Men jag flyttar inte. Hur gör du då? Hur gör vi i vanliga fall så att du ska få tillbaks den här bilen?
- 96 Pelle: Ja, den är min. Det är ingen diskussion.
- 97 Samuel: Nej, jag har den.
- 98 Pelle: Men vadå? Det är min (höjer rösten).
- 99 Samuel: Aldrig i helsike du får den...(låg och intensiv röst inte riktigt arg men förebådar att den kan bli det).
- 100 Pelle: Men vadå?
- 101 Samuel: Blir du arg eller glad när du inte får den?...Skojar vi eller vad gör vi? Men om du ber mig snällt då är det klart att du får din bil men nu var det faktiskt så att du gjorde likadant med Anders fast tvärtom. Eller hur? Du hade tagit Anders fina bild.
- 102 Pelle: Men så här gör vi dagligen. Han blir aldrig arg på mig. Inte jag heller på honom. Det här sysslar vi med dagligen. Varför ska det just idag bli annorlunda?
- 103 Samuel: Det var för att det var hans teckning, som han arbetat mycket med och det gjorde att han blev jätteledsen. Han gjorde ett fel när han slog dig men det tar vi sen... Det jag vill nu -
- 104 Pelle: Efter skolan idag måste jag slå igen.
- 105 Samuel: Men du måste faktiskt inse att den som börjar...det som började, var att du gjorde fel.
- 106 Pelle: Att jag gjorde fel. Vadå fel?
- 107 Samuel: Det var ju så här att du tog hans grej och då gjorde du fel. Du blev förbaskad på mig, så hade jag hållit kvar den här ett tag till, så kanske du hade slagit mig och då hade ju du gjort fel. Du måste faktiskt inse att det du gör mot andra det är inte bara på dina villkor. Så säg inget mer om slaget för det tar jag sen. Du måste faktiskt inse din del i det här. Det skulle aldrig ha hänt. Det spelar ingen roll vad du säger sen, så är det. Och jag hoppas du lär dig nå't på det här för nästa gång är det du som blir...att Anders tar nå't av dig och då vill jag att du har lärt dig av det här. Det enda du kan göra om Anders inte lyssnar på dig, är att du kommer till en vuxen.
- 108 Pelle: Jamen, tänk förra veckan då han tog mössan och sprang då gjorde han så...(låter lugn på rösten).
- 109 Samuel: Det kanske var så att den mössan inte var lika viktig som den här bilden och att du sen hade sönder den här bilden. Vad hade du gjort sen om jag hade haft sönder den här bilen?
- 110 Pelle: ...Ja han gör också...

111 Samuel: Han gör också...? Jag vill att du inser att det du gör är fel och att du inte återupprepar det. Och att du tänker på det.

112 Pelle: Det som han har gjort då? Är inte det också fel?

113 Samuel: Det är fel. Jättefel. Men det tar jag med honom. Det har inte du att göra med. Om du sköter din del i det här kommer han att sköta sin del. Är det OK?

114 Pelle: Mm då måste jag ...måste först. Det går inte bara ... så jag måste först ge igen.

115 Samuel: Ja, men vi ger inte igen på varann. Du vet att du gjorde fel och han gjorde fel. Så bestämmer vi det här och nu (låter trött och less på rösten). (Suckar).

116 Pelle: (Tyst en stund) Ja...vad ska du säga till han då? Ska du inte hämta han då?

117 Samuel: Jo, men det tar jag med han. Jag och han fixar det. Om du bara säger att men det behöver du inte säga. Jag vet att du sköter din del.

Feedback

Samuel fick synpunkter efter samtalet om att det kunde vara en riskfylld strategi att ta en kär sak från elever. Enligt Carl skulle det kunna bli ett stort motstånd mot denna strategi från vissa elever. Hassan som spelade Pelle ansåg att det var bra att bli konkret genom att ta en sak.

Fokus 1 Att synliggöra elevens egen del i konflikten

Ett fokus innebär att lärare synliggör elevens eget ansvar för sin del i konflikten. Sarah leder Pelle genom att tolka och formulera hans ansvar för situationen. Hon använder sig av sin positionsmakt som lärare och formulerar det ansvar hon tycker eleven borde ta.

5 Sarah: Ja, det var alltså på bilden? Vem var det som började först?

6 Pelle: Jag satt på A:s bild och sen flyttade jag inte på mig, fast han sa till och då blev han jättearg på mig och då slog han mig.

7 Sarah: Varför satt du på hans bild?

8 Pelle: Ja, jag vet inte jag bara satt där.

[...]

12 Pelle: Ja, inte vet jag varför han bråka med mig jag bara satt där. Han ville ha sin bild.

13 Sarah: Så du började först?

14 Pelle: Nej, jag satt på hans bild och då slog han mig.

15 Sarah: Du skulle ha klivit upp och du gjorde inte det. Varför?

Det centrala med Sarahs strategi, som jag tolkar det, är att hon formulerar åt eleven de delar av konflikten som han inte vill eller kan se. Strategin går ut på att en lärare måste leda och visa en tydlig auktoritet, genom att tala om hur eleven skulle ha betett sig. Den andres rättighet att slippa bli utsatt för elevens tillgrepp synliggörs. Läraren vill utveckla elevens ansvar i relation till den andre. Positionsmakten som lärare är tydlig. Sarah bekräftar inte Pelles version. Varför-frågan på slutet går att tolka som att eleven ses som en medveten ung människa med insikt i sina handlingar.

Kristinas strategi är delvis annorlunda.

44 Kristina: Alltså när vi pratade sist så förstod du ju att när du satt på den här bilden så vart han arg på dig?

45 Pelle: Jamen, man behöver ju inte slåss.

46 Kristina: Jamen, det håller jag med dig om och det sa jag ju då att han inte får slå dig men det som bekymrade mig mer var att du sa att jag skällde på dig och att du tycker de är dumma och jag vill inte ha det så.

47 Pelle: Jamen, det är ganska många som är dumma med mig

48 Kristina: Ja, jag ser det att du hamnar i bråk och att du hamnar i bråk med mig och jag skulle vilja ändra på det. Men jag behöver din hjälp.

Kristinas strategi växlar mellan att bekräfta Pelle i delar av det som situationen handlat om, att visa en bekymrad attityd över mönster hon säger sig se hos honom och att utmana hans egen del i konfliktsituationen genom att formulera den åt honom. Hon använder sin person som ett pedagogiskt instrument (Danielsson & Liljeroth, 1983:123) och visar att hon tänkt på honom. Med denna visade omsorg som grund tolkar hon de mönster hon sett hos honom. I slutet av denna sekvens ber hon om elevens hjälp. Med hjälp av ett omsorgstänkande vägleder hon Pelle till att ta ett eget ansvar och aktiverar Pelles aktörsskap. Kristina använder sig av ett rättighetstänkande och argumenterar genom att ställa rättigheten att slippa bli utsatt för våld mot rättigheten att slippa bli fräntagen en sak. Kristina synliggör två konkurrerande rättigheter och elevens ansvar inför att ha kränkt en av dem. Då eleven inte ser eller vill se sin egen del i konflikten, formulerar läraren det mönster hon ser som kan utgöra ett steg i en riktning till att omfatta en egen delaktighet och ett aktörsskap, i den situation som just utspelats. Normer och föreställningar, menar jag här, handlar om att lärare med en insats av att ge omsorg ska kunna få eleven att själv reflektera över sina strategier. Samtalet sker inom två olika sätt att tänka, både inom ett omsorgstänkande och inom ett maktspel om rättigheter (Gilligan, 1985).

Samuel undersöker om Pelle ser sambanden mellan handlingen och att ta en annans sak och slaget.

85 Samuel: [...] men anledningen till att han slog dig vad kan det vara?

86 Pelle: Inte vet jag.

87 Samuel: Du vet inte ?

Samuel blir lite ställd och får försöka tänka ut en ny strategi för att synliggöra Pelles egen delaktighet i konflikten. Den strategi han kommer att välja blir att ta Pelles position och förstärka den så att det ska framstå som tydligt för Pelle att hans beteende ställer till problem.

Fokus 2 Att förmå eleven att se den andres utsatthet i konflikten

En variation framträder i lärarnas strategier när de arbetar med att synliggöra den andre elevens utsatthet. Alla tre försöker vidga perspektiv hos Pelle genom att försöka förmå honom att ta Anders position. Men de gör det i olika grad och på olika sätt.

27 Sarah: ...men tänk på det om någon har suttit på din bild hur skulle du -

Sarah vidgar perspektiv genom att vända på situationen och ber Pelle att tänka sig in i Anders situation.

Kristina går ytterligare ett steg i att konkretisera Anders utsatthet.

50 Kristina: Men som det var sist när han bad dig kliva ner från bilden då förstår jag att han blev jättearg på dig.

Kristina formulerar liksom Sarah den andres perspektiv åt Pelle. Hon utmanar Pelles position genom att säga att hon förstår Anders upprördhet och förstärker på det sättet närvaron av Anders position. Denna utmaning av Pelle sker med ett kroppsspråk och en röst som, enligt min tolkning, uttrycker förståelse.

54 Kristina: ... så tror jag att jag kan hjälpa dig att göra på ett annat sätt så att du inte...

55 Pelle: Hur ...vad kan du göra då?

56 Kristina: Tänk efter själv. Vad kunde du ha gjort? Märkte du överhuvudtaget att han blev arg då?

57 Pelle: Jamen, det var ju ingen som sa åt mig.

58 Kristina: Men, det där kommer du att råka ut för flera gånger.

59 Pelle: Jamen, det är ju dom vuxna som ska bestämma.

60 Kristina: Nej, det är du som bestämmer vad du gör.

61 Pelle: Men, det måste vara dom vuxna som talar om, om det är fel.

62 Kristina: Jag frågar, märkte du att han var irriterad på dig?

Det centrala med Kristinas strategi, menar jag är, att undersöka om han kan läsa av andra personers signaler på irritation. Samtidigt förstärker hon närvaron av den andres irritation genom att ge ord till den och upprepa den. Hon utmanar eleven som aktör genom att betona hans eget ansvar över att bestämma vad han gör. Eleven gör motstånd mot positionen som aktör. Istället intar han positionen av ett barn som vill ha hjälp av tydliga vuxna som kan berätta vilka regler som gäller.

Samuels strategi går ut på att låta Pelle själv känna på och tänka efter hur den andre eleven kan ha uppfattat situationen, genom att låta Pelle ta positionen som underordnad.

91 Samuel: Vi släpper det. Ja (böjer sig fram mot Pelle och vidrör honom mjukt). Det här Pelle, är nå't du gillar (tar ett sudd från bordet). Den här bilen vet jag att du gillar. Du har lekt med den väldigt ofta. Vill du ha tillbaks den här nu?

92 Pelle: Ja, den är min.

93 Samuel: Ja, men jag sätter mig på den. Hur ska du få tillbaks den?

94 Pelle: Jag tar tillbaks den. Det är inga problem.

95 Samuel: Men, jag flyttar inte. Hur gör du då? Hur gör vi i vanliga fall så att du ska få tillbaks den här bilen?

96 Pelle: Ja, den är min. Det är ingen diskussion.

97 Samuel: Nej, jag har den.

98 Pelle: Men, vadå? Den är min (höjer rösten).

99 Samuel: Aldrig i helsike du får den..(med låg och intensiv röst, inte riktigt arg men förebådar att den kan bli det).

100 Pelle: Men, vadå?

101 Samuel: Blir du arg eller glad när du inte får den?...Skojar vi eller vad gör vi? Men om du ber mig snällt då är det klart att du får din bil men nu var det faktiskt så att du gjorde likadant med Anders fast tvärtom. Eller hur? Du hade tagit Anders fina bild.

Samuel vänder på situationen genom att synliggöra känslan av utsatthet hos Anders. Han förstör Pelle's strategi genom att själv gestalta den. Samuels strategi handlar om ett spel med maktpositioner och han använder sig av både sin positionsmakt som lärare och en makt som vuxen man, mot en pojke. Han tar sig rätten att ta bilen ifrån Pelle, undanhåller den avsiktligt och utmanar honom att ta upp en kamp om sin ägodel. En kamp inom maskuliniteter ges här ett utrymme där eleven förväntas underordna sig en hierarkisk ordning med hjälp av könsnormer. Läraren använder sig av ett spel om rättigheter (Gilligan, 1985) och ett byte av positioner med intentionen att nå känslan av utsatthet och medkänsla med den utsatte. Intentionen kan alltså tolkas som uttryck för ett omsorgstänkande även om spelet förs med hjälp av ett rättighetstänkande.

Fokus 3 Att få eleven att skifta position från offer till aktör

Ett mönster som framträder är att ingen av de tre lärarna uppfattar Pelle som enbart offer i situationen. Strategier handlar istället om att omdefiniera Pelle's offerposition till dess motsats, en aktör som har ansvar för situationens uppkomst.

16 Pelle: Det är ingen som bryr sig om mig. Då gör jag som jag vill.

17 Sarah: Jag pratar inte om någon annan. Det handlar om dig och Anders. Det ska jag göra klart för dig. Inte bråka...

18 Pelle: Jag bråkar inte med andra...

19 Sarah: Men du gjorde det.

När Pelle tar positionen av ett offer i samtal med Sarah och säger att det inte är någon som bryr sig om honom tar Sarah positionen som en bestämd lärare. Hon stoppar det generaliserande talet om "ingen" och "andra", för att fokusera den situation det nyss handlade om. Sarah förhåller sig till den bild Pelle ger av sig som offer genom att ignorera den. Hon omdefinierar

honom som aktör med ansvar i konfliktsituationen. Hennes normer handlar här om att man ska hålla sig till sakfrågan och inte bråka. Sarahs röst är vänlig och hennes kroppsspråk bestämt. Situationen ger intryck av en förhandling med en viss upprördhet.

En liknande situation uppstår med Kristina och Pelle.

47 Pelle: Jamen, det är ganska många som är dumma med mig

48 Kristina: Ja, jag ser det att du hamnar i bråk och att du hamnar i bråk med mig och jag skulle vilja ändra på det. Men jag behöver din hjälp.

Kristinas utmanar elevens offerposition och talet om de andra som är dumma, genom att omformulera situationen. En som "hamnar i bråk" uppfattas inte som fullt ut ansvarig själv. Ett utrymme får finnas kvar som offer för yttre omständigheter. Kristina byter nivå från elevens tal om "ganska många" generellt som är dumma, till en här-och-nu-nivå som rör elevens eget mönster. Hon benämner även relationen till sig själv som del av det bråk som Pelle "hamnar i". Genom att göra det ökar hon närvarograden av de konflikter som brukar bli och gör sig som person sårbar. När Kristina uttrycker att hon behöver hjälp av Pelle skulle det kunna tolkas som att hon inte klarar av situationen själv och hon behöver elevens medverkan för att hantera detta dilemma. Eller så använder hon medvetet en position av beroende som en möjlighet för att öka delaktigheten hos eleven.

När Pelle blir utmanad med att han inte lyssnade till Anders krav på att få tillbaks sin bild svarar han:

67 Pelle: Det är aldrig nå'n som lyssnar på mig. Det är ingen som lyssnar...

68 Kristina: Jag kan tycka att det var lite tvärtom där att det var du som inte lyssnade på honom. (Rösten är mycket mjuk och bestämd) att du inte hörde vad han sa och att du gjorde honom jätteupprörd.

Kristinas strategi omformulerar Pelles beskrivning av sig själv som ett offer för utanförskap till en som inte lyssnade på Anders i denna specifika situation. Hon tar fasta på det Pelle sagt och formulerar en motsatt tolkning av situationen. Kristina ger en bild av Pelle som aktör. Hon gör det lugnt och mjukt. Aktörs-skapet betonas och hon definierar Pelle som ansvarig för hur situationen utvecklades. Hennes normer handlar om det viktiga med att lyssna och svara på en annans reaktioner och att hon förväntar sig att Pelle ska ha denna förmåga.

När Samuel försöker vidga Pelles perspektiv till att omfatta Anders utsatthet utbryter istället konkurrens om vem som var offer.

78 Pelle: Det var han som slog mig ... jag blev ledsen

79 Samuel: Du blev ledsen...?

80 Pelle: Jo, Anders slog mig på rasten härute. Och då måste jag ju ge igen. Sådär ska man inte göra.

81 Samuel: OK Jag har pratat med Anders. Han är också ledsen.

82 Pelle: Vad ska han vara ledsen för? (Med upprörd röst)

83 Samuel: Han var jätteledsen.

84 Pelle: Det är jag som har anledning att vara ledsen. Jag har anledning att vara ledsen, inte han.

Samuel tycks utgå från att eleven förväntas visa ett omsorgstänkande inför Anders utsatthet. Pelle argumenterar utifrån ett rättighetstänkande och ser sitt eget motiv till att ha blivit kränkt men inte att Anders har anledning att vara ledsen.

Fokus 4 Att utmana rätten att ta en annans egendom

De tre lärarna utmanar Pelle muntligt genom att beskriva att han felaktigt har tagit sig rätten till andras saker. De förutsätter att han förstår det felaktiga med det.

26 Pelle: Men, jag slog inte honom. Jag bara satt på hans bild.

27 Sarah: Men, du irriterade honom. Men tänk på det, om någon har suttit på din bild hur skulle du ...

Sarahs strategi är att muntligt formulera den känsla hon uppfattar att Anders hade och sedan vända på den situationen så att Pelle kan sätta sig in i den.

Kristina anknyter till ett tidigare samtal där Pelle antas ha sett samband mellan kedjan av händelser som han inledde genom att ta Anders bild.

44 Kristina: Alltså, när vi pratade sist så förstod du ju att när du satt på den här bilden så vart han arg på dig?

Sarahs och Kristinas normer visar på ett för-givet-tagande inför regeln att inte ta saker, som inte formuleras med ord. De förutsätter en gemensam grund för äganderätt och den respekt man förväntas visa inför den. Samuels strategi går ut på att konkretisera en gemensam grund för en förståelse av att vissa saker betyder speciellt mycket för en och de vill man inte bli av med. Då en förväntad ömsesidighet inte visar sig hos eleven övergår Samuel till att arrangera en fiktiv situation där han bryter gränser och utmanar Pelles lust att försvara sin egendom.

91 Samuel: ... Det här Pelle är nå t du gillar (tar ett sudd från bordet). Den här bilen vet jag att du gillar. Du har lekt med den väldigt ofta.

[...]

101 Samuel: Blir du arg eller glad när du inte får den? ...Skojar vi eller vad gör vi? Men om du ber mig snällt då är det klart att du får din bil men nu var det faktiskt så att du gjorde likadant med Anders fast tvärtom. Eller hur? Du hade tagit Anders fina bild.

Samuel tar sig rätten att bryta gränsen för vad som anses rätt, via ett rollspel. När Pelles motstånd ökar i intensitet, svarar Samuel genom att utmana Pelle verbalt i sin rätt till bilen för att undersöka Pelles känslor under denna kamp. Enligt min tolkning utgör målet för Samuel att få Pelle att fundera igenom vad som händer, även med känslor, när man är i underläge. Samtidigt återskapar han en patriarkal ordning där en stark vinner över en svag i kampen om en sak.

Målet för de tre lärarna är att Pelle ska kunna se konflikten ur Anders perspektiv och helst omfatta hans upplevelse av att bli provocerad i sin rättighet till sin teckning.

Fokus 5 Att utmana ståndpunkten att våld var det enda normbrott som skett i konflikten

Lärarnas strategier i förhållande till frågan om det våld som skett skiljer sig genom att ignorera våldet eller att bekräfta det felaktiga med våld. Lärarna utmanar eleven i varierande grad.

Sarah, håller kvar sakfrågan som enligt henne handlar om vem som började konflikten.

6 Pelle: Jag satt på Anders bild och sen flyttade jag inte på mig fast han sa till och då blev han jättearg på mig och då slog han mig.

7 Sarah: Varför satt du på hans bild?

Sarahs strategi går ut på att ignorera slaget och istället fokusera handlingen som enligt henne föranledde slaget.

20 Pelle: Men sen slog han mig i ansiktet.

21 Sarah: Det är självklart det.

22 Pelle: Får han slå mig i ansiktet?

23 Sarah: Du gjorde fel

24 Pelle: Alla lärare har alltid sagt till mig att jag inte får slåss.

25 Sarah: Du lyssnar inte. Kolla...du ska lyssna på mig. Han är som ett barn och han är inte vuxen. När du börjar ...att ...slå ska du slå tillbaka? (ohörbart)

26 Pelle: Men, jag slog inte honom jag bara satt på hans bild.

27 Sarah: Men, du irriterade honom men tänk på det om någon har suttit på din bild hur skulle du ...

28 Pelle: Jag vet inte men jag skulle inte ha slagit han i alla fall.

29 Sarah: Jag tycker att du har börjat.

Sarah har tagit ställning för Anders irritation mot Pelle, och går så långt, att hon vid ett tillfälle säger sig förstå att han tog till våld: "Det är självklart det." Ett påstående som omedelbart ifrågasätts av Pelle. Sarah svarar inte på Pelles fråga utan vidhåller att han gjort fel och behåller sin positionsmakt som lärare och sitt tolkningsföreträdare. Sarah betonar Pelles ansvar inför att situationen utvecklades som den gjorde.

Kristina bekräftar det felaktiga med våld inför Pelle.

45 Pelle: Jamen, man behöver ju inte slåss.

46 Kristina: Jamen, det håller jag med dig om och det sa jag ju då att han inte får slå dig men det som bekymrade mig mer var att du sa att jag skällde på dig och att du tycker de är dumma och jag vill inte ha det så.
[...]

53 Pelle: Jamen, han då när han faktiskt slog mig?

54 Kristina: Om du säger att det var på skoj, så var det ju inte skoj för honom. Det är skoj om båda skrattar, men nu var han ju jätteupprörd. Han blev så arg att han slog dig och det är det här jag menar, att när det här händer många gånger, att nå'n skäller på dig och slår dig, så tror jag att jag kan hjälpa dig att göra på ett annat sätt så att du inte -

Kristina förhåller sig på flera sätt till att våld riktats mot Pelle; genom att bekräfta det felaktiga med att slå och genom att formulera Anders vrede över att Pelle gjort honom upprörd. Samtidigt erbjuder hon honom hjälp med ett återkommande mönster av att han irriterar andra. Jag tolkar hennes strategi som att den går ut på att bekräfta honom först, för att med den bekräftelsen som grund, utmana honom i hans eget agerande. Tyngdpunkten i Kristinas argument handlar om Pelles mönster av att hamna i bråk.

Samuel bekräftar också Pelle.

78 Pelle: Det var han som slog mig ... jag blev ledsen

79 Samuel: Du blev ledsen..?

80 Pelle: Jo, Anders slog mig på rasten härute. Och då måste jag ju ge igen. Sådär ska man inte göra.

81 Samuel: OK. Jag har pratat med Anders. Han är också ledsen.

Bekräftelsen sker genom att Samuel speglar Pelles känslor, om än med en viss förvåning. Det finns fler möjliga tolkningar till vad Samuel menar med sitt OK. En tolkning är att han förstår Pelles agerande och en annan möjlig tolkning är att han använder OK, som en avvärjande manöver. Eller så vill han bara sätta punkt för samtalet.

I rollspelet skärper Samuel situationen genom att ta en motsatt position.

99 Samuel: Aldrig i helsike du får den...(Med låg och intensiv röst. Inte riktigt arg men förebådar att han kan bli det)

100 Pelle: Men vadå?

Läraren växlar position från en lagomt engagerad lärare till en mycket engagerad ledare som använder sig av maskulint kodade strategier och kanske rentav förstärker elevens attityd från konfliktsituationen. Utmaningen (99) har nästan antagit formen av ett försök till en absolut makt. Eleven fortsätter att muntligt ifrågasätta läraren, men hävdar sig inte längre med samma självklarhet.

En makt- och omsorgsrelation

Föreställningar om eleven kan antas få betydelse för hur läraren agerar (Thornberg, 2004). I det avseendet tycks de tre lärarna skilja sig något åt. Enligt min tolkning av samtalet ser Sarah en medveten elev som försöker smita ifrån ett ansvar han vet att han har. Kristina framstår som mindre säker på att eleven själv vet vad han gjort och arbetar med en strategi där hon försöker medvetandegöra mönster för eleven. Samuel skiftar attityd till Pelle från att se på honom som medveten till att anstränga sig för att eleven ska bli medveten. Om man föreställer sig en medvetenhet hos eleven behöver man inte orda så mycket om vad som är rätt eller fel. Eleven förutsätts förstå det. Om man inte tror att eleven kan förstå att den agerat fel kan en extra ansträngning behövas i form av ökad konkretisering. Ingen av de tre lärarna ser på eleven som offer. Eleven gör i alla tre rollspelen ett motstånd mot att motsvara bilden av en elev som kan sätta sig in i den andres situation.

Lärarna förhåller sig i rollspelen till eleven som en aktör med förmåga till omsorgstänkande. Det direkta tilltalet till eleven domineras av föreställningar om ett kompetent barn. Pelle antas själv kunna berätta varför han gör som han gör och inse det felaktiga med det, alltså ett aktivt barn som själv deltar i konstruktionen av fostran (Permer & Permer, 2002), eller ett kompetent barn som är självständigt och ansvarstagande (Tallberg Broman, 2006). Detta aktiva kompetenta barn som lärare föreställer sig anses också kunna ta den andres perspektiv och kunna ha medkänsla inför dennes utsatthet. När lärarna visar osäkerhet om vilken grad av medvetenhet det

går att förvänta sig hos eleven, anstränger de sig för att finna strategier för att nå ett förhandlingsutrymme med eleven där de i varierande utsträckning, gör försök att omfatta elevens position (Noddings, 1992, Davies & Laws, 2000).

Eleven Pelle, resonerar utifrån ett rättighetstänkande där han hävdar rätten (Gilligan 1985), att slippa utsättas för våld. Jag tolkar eleven som underställd två motsatta normsystem, att vara en pojke inom en maskulinitetskultur där en kamp om saker ingår (Willis, 1981, Connell, 1996, Phoenix, 2004, Björnson, 2005) och normen att vara en god elev. Eleven förhandlar med tillgängliga diskurser inom två olika maktrelationer (Laws & Davies, 2000:218, Davies, 2003, Phoenix, 2004). I konfliktsituationen gäller en maskulint kodad värdehierarki i kampen om en sak. I samtalssituationen med läraren gäller en annan värdehierarki där positionen av att vara utsatt för våld står i centrum. I hierarkin mellan dessa två konkurrerande rättigheter hävdar eleven en ordning där våld är värre än att ta en sak. Om intentionen inte är att skada eller sår en annan person med sitt agerande minskar elevens upplevelse av ett ansvar för en förändring av sitt eget agerande (Sörensen, 1982, Haavind, 1982). Inom en pojkkulturs logik behöver inte kampen om en sak uppfattas som fel (Gulbrandsen, 1994). I samtalet med läraren använder eleven sitt handlingsutrymme för att formulera sig som en god elev som kan regeln med att inte ta till våld.

Kanske finns det mer att förlora än att vinna med att ta positionen som oskyldigt-utsatt-förvåld i denna situation. Eleven förväntas vara kompetent genom att kunna sätta sig in i andras perspektiv. Han förväntas kunna använda sig av en utvidgad ansvarsrationalitet (Sörensen, 1982, Haavind, 1982) eller ett omsorgstänkande (Gilligan, 1985).

Könsnormer kan få betydelse för lärarnas bemötande, genom att de får svårt att se eleven som offer, kanske för att han är pojke och kanske för att han själv agerat genom att ta en sak. Förmågan hos lärarna att kunna ta elevens perspektiv och föra samtalet enligt regler som känns igen för eleven antar jag kan påverkas av föreställningar om kön. En medvetenhet om regler för könsnormer och en social kompetens i att använda sig av dem (West & Zimmerman, 1987) menar jag kan leda till fler variationer för utmaning av maktrelationen.

Bekräftelse

Bekräftelse kan beskrivas som en förstärkning och uppmuntran av det bästa hos andra. När vi bekräftar någon, fokuserar vi ett bättre själv och uppmuntrar dess utveckling. Bekräftelse är en positiv förstärkning som ger oss möjlighet att stanna kvar i ett samband med den andre (Noddings 1992:25) till skillnad från utmaning som markerar ett avstånd, en motsatt position under ett samtal. Med bekräftelse i detta sammanhang, menar jag när läraren formulerar en förståelse för elevens position, på ett sätt som eleven kan antas uppleva som stöd. Vi såg i avsnittet om utmaning hur bekräftelse kunde användas som grund inför att utmana elevens position som offer. Bekräftelse underlättar ofta ett samtal. Här fokuseras fem områden då bekräftelse leder till dilemman. Det första är att bekräfta en elevs utsatthet, det andra handlar om dilemman med att definiera flickors konflikter, det tredje behandlar vikten av att bekräfta flickors konflikter, det fjärde tar upp strategin att undlåta att ge bekräftelse och det femte tar upp värdet av att bekräfta de andra eleverna genom att förhålla sig offentligt till de elever som bryter skolans mot normer.

Bekräftelse av elevs utsatthet

I det fjärde rollspelet utifrån samma situation som de tre inledande rollspelen blir bekräftelse av Pelles utsatthet, det som dominerar i slutet av samtalet. Karin leder samtalet och Maria spelar Pelle.

135 Pelle: Han slog mig och då klippte jag hans bild för man får inte slåss.
Alla är dumma med mig jämt och mobbar mig för jag får inte vara med...

136 Karin: Arg ledsen?

137 Pelle: Ja.

138 Karin: Kan det ha gjort ont och blivit arg...

Här avslutas samtalet med att Karin skrattar. Hon riktar sig till Maria som spelat Pelle och säger:

- Jag tyckte så synd om dig...

Vi såg i de tre andra pedagogiska rollspelen hur lärarna som hamnade i en liknande situation använde sig av utmaning som strategi när eleven tog positionen som offer. Här använder sig Karin istället av strategin att bekräfta elevens känslor av utsatthet. Eleven uttalar sig som mobbad och läraren svarar honom inom den diskursen. Jag tolkar Karins strategi som ett uttryck för ett omsorgstänkande där samtalet syftar till att hjälpa eleven att ge ord till en känsla av utsatthet, vilket i den här situationen leder till en anpassning efter den mobbningsdiskurs eleven valt. I denna sekvens av samtalet leder strategin bekräftelse till en återvändsgränd, då utsattheten för en individ, överskuggar analysen av helheten i situationen.

Följande situation hämtas från den första dagen med de kvinnliga lärarna. Det var Maria som hade situationen med sig och ville prova ett nytt sätt att hantera den på. Flickorna det handlar om, Anna, Rut och Malin är 12 år. Anna upplever sig utestängd från sin gemenskap med sin vän Malin genom att Rut tar Malin ifrån henne. Anna har vänt sig till läraren för att få hjälp. Maria som agerar lärare berättar att hon före rollspelet bestämt sig för en strategi där offret ska få ta tillräckligt mycket plats, eftersom hon anser att det kan vara lätt att glömma offret i en konfliktsituation. Detta rollspel är långt och därför återberättar jag det mest centrala i rollspelet. Citat används för att belysa bekräftelse som strategi i förhållande till eleven.

I rollspelet sitter Maria i ett rum och in kommer Rut och Anna. Maria låter Anna få ordet först och när Rut försöker avbryta, böjer sig Maria fram mot Rut och berör henne lätt på armen och säger mjukt och bestämt att hon får vänta. Annas version av historien växer fram. Anna hade suttit med Malin i matsalen och Rut hade kommit fram till dem och påkallat Malins uppmärksamhet. Rut hade lyckats få med sig Malin och därmed lämnat Anna kvar ensam vid bordet. Maria bekräftar Annas version genom att formulera känslan hos Anna:

- Och det kändes ju inget roligt. Det förstår jag...

Anna fortsätter sin berättelse med att hon inte kunde äta upp maten. Rut börjar reagera på sitt håll och vända på kroppen och titta ut genom fönstret. Maria fortsätter att bekräfta Anna och stryker henne på armen. Annas röst blir grumlig av tillbakahållen gråt. Rut ger intryck av att bli irriterad. När hon blir ombedd att ge sin version talar hon om rättigheten att få välja själv vem man vill vara med och vikten av att få ha ett privatliv. Maria lyssnar deltagande även på Ruts berättelse. Maria utmanar henne:

- Hur tycker du det känns nu efteråt, när det vart så här?

Maria hoppar därmed över Ruts version och bekräftar Annas upplevelse före Ruts uttryckta behov av ett privatliv och ett fritt val. Rut får allt svårare att kunna hävda det riktiga i det hon gjort. Maria fortsätter att undersöka hur Rut förstår Annas känslor.

- Känner du, när du hört henne berätta, att du förstår att du gjort henne ledsen?

Maria fortsätter att förvänta sig känslor hos Rut som visar att hon bryr sig om Anna. Rösten är lugn och neutral.

- Kan du känna det? Att du förstår det att hon kände sig ledsen?

Maria leder Rut mot förväntade känslor och avslutar med att visa att hon förstått att detta inte var en engångsföreteelse utan att det måste bli fler samtal med flickorna individuellt och då ska hon även involvera Malin. Anna blev bekräftad som utsatt. Hon betonar i efterföljande samtal hur hon verkligen blev som ett offer. Hennes handlingsutrymme som offer förstärks under samtalet och utvidgas till att omfatta problem med att få ner maten. Konsekvenserna för Rut blev att hon inte blev bekräftad i sin strategi. Istället frågades det efter hennes medkänsla med Annas utsatthet. Genom att läraren repeterar utmaningar som innefattar frågor om känslor kan det tolkas som förväntade normer hos en god elev. Ett omsorgstänkande som innebär att alla ska få vara med i en gemenskap prioriteras före föreställningar om fria val och rätt till ett privatliv i enlighet med ett rättighetstänkande. Kristina som spelade Rut berättar att hon hade bestämt sig för att klara sig ur denna knipa utan att erkänna en utestängning som hon var medveten om att hon gjort. Den avgörande vändningen kom för henne när Maria sa att hon skulle tala med Malin. Då förstod hon att historien skulle synliggöras och att det inte skulle gå att spela oskyldig längre. Däremot hade hon önskat att någon skulle se henne på ett djupare plan och fråga efter varför hon behövde Malin så mycket.

Bekräftelse av flickors konflikter

Maria reagerar på hur flickors konflikter beskrivs.

Maria: Det finns jättemycket i skolan. Flickor har svårare konflikter, flickor är mycket oschysstare, flickor intrigerar och det är mycket svårare att göra något åt. Det är kanske för att vi är otränade på att ta hand om de konflikterna? Men man glorifierar pojkarnas våld tycker jag. Pojkarna det är bara pang på och så är det klart (Slår näven i den andra handen för att demonstrera). Det är jättevanliga uppfattningar i skolan. Att det enklare och redigare...men vad tycker vi om våld

ute på sta'n? Det var bra att han stack kniven i han och så vare' klart (Med upprörd röst)? Egentligen tycker man inte så va` men i pojkarnas uppfostran tycker jag man blir just det där att deras sätt att vara djävliga mot varandra är bättre än flickors sätt att vara djävliga mot varandra. Jag tycker mig ha upptäckt att pojkarna också har den andra biten. Dom håller på och myglar och snackar skit, intrigerar och förtalar varandra och slåss. Och det är i alla fall inte ett bättre sätt att använda våld än att skvallra om varandra. När tycker vi det nå'n annanstans i samhället? Att pojkarna är bättre även i sin roll att vara dj-a mot varandra och när flickorna gör det så döms dom hårdare.

[...]

Maria: Jag har alltid reagerat på det här men nu säger jag det också. På nå't vis finns det ett förakt. Flickorna är sämre. Dom bråkar sämre också...

AL: Det verkar sitta fast. Kan bara bekräfta genom erfarenheter från konfliktkurser.

Maria tar en kritisk position i förhållande till vad hon anser är en idealisering av pojkars öppna konflikter och fysiska sätt. Forskning bekräftar att tydliga offentliga konflikter förekommer oftare hos pojkar (Olweus 1987, Einarsson & Hultman 1984, Käller 1990, Klasson 1998). Maria talar först om skillnad mellan pojkar och flickors konflikter för att därefter söka likheter. Det negativa som förknippas med flickor finns enligt henne också hos pojkar. Marias uppfattning om skvaller får stöd i Bjerrum Nielsens och Larsens studie (1985), där de menar att pojkar skvallrade som del i en maktkamp, där de framställde andra i dålig dager för att själva framstå som bättre. Flickorna använde sig av skvaller riktad till läraren när de vädjade om hjälp för att någon blivit illa behandlad (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1995: 192). Maria vill bekräfta flickors konflikter som åtminstone lika bra som pojkars. Föreställningen att flickors konflikter skulle anses vara en svårare sorts konflikter bekräftas av mig genom föreställningar jag ofta möter i de konfliktkurser jag leder.

Bland de manliga lärarna anses lyssnande som strategi kunna ge möjligheter i arbetet med konflikter.

Erik: Men jag uppfattar det som att det är lättare att hitta ingångar till tjejerna. För att där har jag ingen som jag inte har nått nånstans på nåt plan så sen begriper jag ju lika lite ändå av dem men de går ändå att nå.

AL: Har du funderingar till varför just du har lätt att ha ingångar till flickor?

Erik: Jag tror att jag är ganska bra på att lyssna jag tror att...-

AL: Har du vana av flickor också? Systrar?

Erik: Jag har haft mycket tjejkompisar så det är...-

AL: Håller ni med honom om det här? Känner ni igen det här Carl och Oskar med att alltid ha ingång till flickor och att ha svårare med pojkar?

Oskar: Den enda jag inte riktigt... det var ju den här första riktigt svåra fallet där jag aldrig riktigt förstod det här sjuka beteendet. Vanliga konflikter kan jag också lyssna in mig på tjejer jag har jobbat med tjejer hela mitt liv och jag mina kollegor och det tycker jag också att jag kan ...

Carl: Jag tycker att det är två olika situationer. Jag vet inte...relationsmässigt har jag också väldigt lätt för att ha kontakt med en tjej så...men i en skarp situation som när en tjej målar på väggen, där har jag mycket svårare att bemöta det. Men rent relationsmässigt, med en utåtagerande tjej, som man kan sitta och prata med, då är det lättare att nå fram. Lyssnar man har de ofta mycket att säga också. Men just då det händer i situationen, då är det svårt att lyckas med situationen.

Erik beskriver möjligheter till kontakt med flickor där lyssnande beskrivs som en verkningfull strategi. Jag tolkar det som att avståndet till flickors livsvärld gör lyssnandet till en nödvändighet för att förstå hur flickor tänker. Att själv bli måltavla för en flickas vrede sägs dock vara svårt. Forskare har tidigare rapporterat att manliga lärare upplever utmaningar från flickor som obehagliga (Clarricoates 1978, Younger, Warrington & Williams, 1999, Öhrn, 2002).

Karin talar också utifrån skillnader i hur hon upplever flickors strategier i konflikter:

Karin: Det är helt olika konflikter. Pojkarna ser man tydligare. Flickor är mer förhandlingsbara.... Flickor är mer resonabla och beredda att gå halva vägen var. Köper ner sig lite fortare. Bjuder till, kommer med förslag på hur man ska lösa konflikten. Mycket mer resonerande...

Karin uttrycker en föreställning om flickor där förmågan till förhandling och dialog uppskattas hos flickor. Behovet av att finna ömsesidiga lösningar betonas. Ur ett rättighetstänkande, där konkurrens om fördelar föreligger föreställs denna förmåga innebära en risk. Uttrycket "köper ner sig" tyder på att flickor riskerar sin status genom vara resonabla enligt Karins normer. Karin använder sig av dubbla sätt att tänka för sin tolkning, både ett omsorgstänkande och ett rättighetstänkande (Gilligan, 1985).

Dilemman med bekräftelse av flickors konflikter

Carl skiljer på direkta ingripanden, där det är svårt att finna strategier och samtal i efterhand, där lyssnandet som strategi fungerar.

Carl: Alltså jag kan tycka att jag har färre sätt att nå fram Jag blir mycket mer ställd av det. Det sättet jag har fungerar jättebra mot... Alltså jag har 95 % kill-konflikter och det sätt jag har som jag har lärt mig hantera dem på som jag är van vid och känner mig trygg med att göra det fungerar bara till en bråkdel när jag har konflikter med tjejer för att jag når inte fram på det sättet. Mitt sätt att agera och mitt sätt att vara och att bemöta... de reagerar inte på det på ett sätt som jag förväntar mig och som jag kan greppa.

Oskar: Nu kommer jag ihåg en situation jag hade för några år sen, då jag hade en tjej som provocerade så där riktigt va', och står framför mig och ritat på väggen och ritat med tusch och jag tar i henne som jag gör med grabbar va, och jag tar i henne hårt och säger: "Fattar du inte att du gör fel? Sluta upp med det här!" Och då blir hon kränkt. Hon blir kränkt. Och hon pratar inte med mig på en vecka och hon kunde inte acceptera och erkänna att det hon gjort var fel eller dumt. Utan hon bara blev kränkt av att jag utsatte henne för en sån behandling. Grabbar blir inte på samma sätt kränkta. Inte av en man.

Oskars strategi att göra på samma sätt mot en flicka som han skulle ha gjort med en pojke, visar sig få en helt annan reaktion än den han var van vid. Det Oskar säger, får stöd i Etaugh & Harlows forskning, (1975) där pojkar som får förmaningar från manliga lärare visar sig acceptera dem och pojkarna rapporterades tycka om de manliga lärarna bättre. Samma förmaningar kan tas emot annorlunda av flickor som har vant sig vid stöd och beröm från kvinnliga lärare (Brophy, 1985). Det som anses vara en accepterad strategi inom en pojkkultur kan alltså uppfattas som en

kränkning inom en flickkultur. Oskar bekräftar elevens upplevelse av utsatthet och kränkning genom att formulera sig utifrån hennes position.

Frånvaron av aggressivitet, intensitet och kampen för att undkomma sitt eget ansvar gör enligt Carl och Erik det svårt att få syn på flickors konflikter.

Carl: ...När jag arbetar med 8-åriga flickor och deras konflikter är de mer tysta och långdragna. Jag behöver ha tålmod och motivera dem mer. De försöker straffa ut mig. 8-åriga pojkar är mer intensiva. De har en annan aggressivitet i deras förhållningssätt mot mig. Jag behöver inte motivera. De går ofta mot kritik med "Det var han som började..."

Erik: Jag tänker inte på flickors konflikter som konflikter. Det är inte på samma sätt. De är mjukare och mer som samtal.

Flickors konflikter når inte statusen av att utgöra "riktiga" konflikter, enligt lärarnas normer. Carl och Erik får problem med att översätta sina erfarenheter till de flickkulturer de nu möter. Tystnaden i flickors konflikter betonas. Ett annat tålmod krävs av läraren och ett arbete för att motivera flickorna att börja samtala.

Här reflekteras över skillnad mellan könen och vilka effekter det antas få för konflikthantering.

Carl: Handlar det inte om att det är en annan ... jag är mycket inne på maktspel... När det gäller killar så finns det mänskligt sett ett annat historiskt sätt ... grottmänniskor... så finns det alltid en ledare och så finns det några som vill bli ledare som kämpar emot det här. Förlorar man då en fight så gör det inte så mycket, då kan man alltid samla nya krafter och komma igen. Kvinnor alltså rent behaviouristiskt sett är inte med i den kampen på samma sätt...då tar jag den fighten men med tjejer då tar man inte den kampen.

Erik: Så det är den komplexa bilden? Så killar kan smälla varandra på käften och så är det klart?

Carl: Det är inte klart men man kan hantera den bättre därför det blir en situation.

Carl förstår pojkars kamp om en plats i hierarkin som en synlig situation. Denna föreställning bekräftas av Levers undersökning (1978) av barns lekar där flickor svarar sämre mot tävlingsmoment medan det däremot tolkas som centralt i pojkars lekar. En konsekvens av det synsättet blir att eftersom flickor inte är vana vid hårda kamper kan man inte heller utsätta dem för det.

Erfarenheter av flickors konflikter diskuteras bland kvinnorna.

Eva: Jag har träffat färre flickor. De vill som krypa iväg och att man ska komma efter lirka och försöka förstå vad det är som är fel.

[...]

Eva: Det vore lättare om det fanns en handbok...en enklare start och ett enklare slut.

Kristina: [...] när man är stressad vill man att det ska gå fort ... men tjejerna behöver prata.

Det centrala här är föreställningar om flickors konflikter som osynliga och den tid som kan behövas för att det osynliga ska hinna bli synligt. Här bekräftas Carls erfarenhet av att flickors konflikter behöver mer tid. Föreställningar om flickors behov av tid för att prata kan sammankopplas med ett omsorgstänkande där relationer står i fokus och sammanhanget där dessa relationer formeras behöver berättas fram (Gilligan, 1985).

Att undlåta att ge bekräftelse

Carl berättar om sin förändrade attityd till kön och konflikter i slutet av våra träffar.

Carl: ... Men så där allmänt sett... Jag gör ingen skillnad längre mellan pojk- och tjejkonflikter längre tror jag. Överhuvudtaget.

Tystnad.

AL: Sen när?

Carl: Jag vet inte. Jag kan inte säga... jag tror. Jag använder mindre och mindre tid på att ta reda på varför det började. Utan det är bara att lära dom att hantera det på nå't sätt. Jag konstaterar mer att ni är ovänner. Det måste vi lösa. Det är inte jätteviktigt det som startade allt för tre veckor sen eller också är det det, vad vet jag? Det går rätt fort konflikthanteringen tycker jag och det blir lite sterilt på ett sätt kan jag tycka. När man aldrig blandar in känslor.

AL: Mmm

Oskar: Men du är ju som en trafikpolis när du har så mycket folk omkring dig. Du kan ju inte stå där med känslor.

Carl har utvecklat strategier i förhållande till konflikter som går ut på att korta ner intresset för historien före konflikten. En tolkning som antyds hos Oskar, är att de förändrade arbetsvillkor fritidspedagoger fått med ökande antal barn i fritidsgrupper har fått betydelse för vilka strategier som blir möjliga att arbeta med. Carl reflekterar över hur arbetet förändras när man inte bryr sig om bakgrunden till konflikter och känslor. Han ger intryck av att vara kritisk till sin nya strategi och låter uppgiven. Han diskuterar konflikter mellan flickor som han inte ser någon förståelig grund till.

Carl: Vi har en tjejgrupp som konstant hittar saker, som dom är ledsna på varandra för. Det kan vara vad som helst som att dom ska gå ut och några har hunnit klä på sig och väntar ute. Då säger en, att dom retas och då ...vaddå? (Visar hur han tappar hakan) Sånt där går inte att ta på allvar till slut. Man säger: Men gå ut! ... och det är väldigt killigt sätt att man helt enkelt nonchalerar hela känsloregistret. Dom grinar för att dom vill ha uppmärksamhet.

AL: Hur går det då?

Carl: Det blir väldigt lättamt för dom går ju ut. Då får dom lösa det. Dom är ju med varann jämt. Hur det går? Ja, det var en intressant fråga.

AL: Hur blir spelreglerna mellan dom? Hur ser deras flickspelregler ut?

Carl: Vi försöker jobba bort det personliga angreppet.

AL: Så de använder er...så de bråkar mindre nu när ni vuxna inte går in i deras bråk?

Carl: Vi tar bort deras ... om att det är synd om dom när de går ut. Vi tar bort det. Vi lägger ansvaret mer på dom att de ska lösa det. Det blir djungelns lag.

AL: Det ligger ju egentligen i vad ekonomiska nedskärningar också kräver. Det står i alla dokument om eget ansvar. Finns det nackdelar med det och vad finns det för fördelar?

Samuel: Men den här konflikten som vi gjorde (en konflikt mellan pojkar), om det varit konflikt mellan flickor hade vi försökt nysta i helheten och gått längre bak.

Carl: Vi gör inte längre så.

Carl anser att det fanns en jargong bland dessa flickor som innebär att de vant sig vid att tolka ett personligt angrepp där han inte kunde se det. Enligt Carls normer var det verksamt som strategi att öka ansvaret hos flickorna själva att hantera detta. Samtidigt tolkar jag honom som tveksam inför den strategin, genom att han använder uttrycket "djungelns lag". Enligt Samuels föreställningar skulle ett arbete med flickors konflikter ta mer hänsyn till relationer och historien bakom konflikten, vilket bekräftar den bild Eva och Kristina gav.

Offentlig bekräftelse av de andra eleverna

I ett av gruppsamtalen diskuterar Eva och Kristina värdet med att en lärare vågar säga ifrån offentligt. Elever som är solidariska med skolans normer blir bekräftade i att något görs om de offentligt får höra en tillsägelse av elever som bryter mot skolans regler. Detta anknyter till det som Kounin & Gump (1958) kallar "The ripple effect" eller krusningseffekten. En lärares tillsägelse av en elev kan fungera förebyggande även för de andra eleverna.

Maria berättar om en situation där hon talade öppet i klassen om att ingripa om någon mobbar elever.

Maria: Det där med att göra flickors konflikter mer offentliga har jag också tänkt jättemycket på. Det kändes som att just det är så det är så ska jag inte fortsätta jag tänker inte bara sitta i grupprummet längre. Nu har vi nolltolerans mot dumma ord. Hur många är det här som skulle ingripa...våga att göra det. Några kunde tänka sig det. Och några av de som själva är de som mobbar räckte upp handen och då räcker en unge upp handen och säger: - "Men Maria om det sitter några här som är de som mobbar hur blir det"? Det blev alldeles tyst. Det finns en poäng med att vara tydlig men det finns ju skarpögda barn...

Kristina: Om man då tagit upp det till ytan?

Maria: Jag svarade "Ja, det finns det härinne".

Maria bekräftar sakfrågan och undviker att gå in på vilka personer det gäller. Normen att vara öppen med konflikter står mot normen att som elev inte behöva uppleva sig kränkt i en offentlighet. Här bekräftas Fors forskning (1994) där hon fann att mobbare inte var identifierade som mobbare i lika hög utsträckning som offer var identifierade som offer. Och då blir det möjligt att även de som mobbar andra inte ser att de gör det och de kan ur sitt perspektiv uppfatta sig som goda elever som håller ordning på det som de uppfattar som rätt och fel. Strategin för hur man ska utmana en omedvetenhet eller en blind fläck i den sociala kompetensen hos en elev utan att det ska uppfattas som en kränkning blir här att tala generellt och på ett

anonymt sätt. Läraren bekräftar det eleven ser utan att fortsätta diskussionen genom att tilltala de elever som tolkas som mobbare offentligt.

Bekräftelse och jämställdhet

Bekräftelse som strategi utgör alltså oftast en nödvändig positiv grund för att upprätta en dialog mellan lärare och elev. Vid vissa tillfällen kan dock bekräftelse som strategi utgöra dilemman. Bekräftelse som strategi har problematiserats i fem avseenden; att bekräfta en elevs utsatthet, att bekräfta flickors konflikter (i förhållande till en idealisering av pojkars konflikter), dilemman med bekräftelse av flickors konflikter, att undlåta att ge bekräftelse till flickors konflikter och bekräftelse av de andra eleverna genom att förhålla sig offentligt till de elever som bryter mot skolans normer.

En risk med att bekräfta en position av utsatthet kan bli att helhetsperspektivet förloras på grund av anpassning efter enbart en individ. Bekräftelse kan visserligen öka en elevs handlingsutrymme men på ett sätt som inte behöver bidra till önskad förändring. Konflikter mellan elever kan tvärtom öka av att förstärka enbart en individs rättigheter.

Några av de manliga lärarna säger sig få problem med att översätta sina erfarenheter till de flickkulturerna de nu möter. En maskulin norm kan bidra till ett osynliggörande av flickors konflikter då de inte alltid tar sig samma uttryck som pojkars konflikter. Maria kritiserar en nedvärdering av flickors konflikter. Enligt hennes erfarenhet agerar pojkar lika manipulerande och intrigerande som flickor och mer för egen vinnings skull vilket Bjerrum Nielsen & Larsens, forskning bekräftar (1985). Bjerrum Nielsen & Rudberg ger en tolkning till att flickors konflikter blir osynliga genom att innehållet i flickkonflikter ofta handlar om att bli utvald eller bortvald och i den formen av konflikter är en lärare inte till mycket hjälp då de inte kan hjälpa till "på riktigt" (1995:194). En majoritet av de manliga lärarna säger att lyssnande kan vara en verkningfull strategi i förhållande till flickors konflikter. Fyra av dem anser att flickors konflikter bör hanteras individuellt. Hassan har en avvikande uppfattning och ser fördelar med att bägge parter är med. I bägge grupperna anser lärare att de tar mer hänsyn till relationer och historien bakom konflikten. Flickors konflikter kräver mer tid och tålmod. Föreställningar om flickors behov av tid för att prata kan sammankopplas med ett omsorgstänkande där relationer står i fokus och kontexten där dessa relationer formeras behöver berättas fram (Gilligan, 1985). Strategier som accepteras inom en pojkkultur anses kunna upplevas annorlunda av flickor. När det tydliga offentliga bråket mellan pojkar idealiseras av lärare skulle detta kunna tolkas som ett kategoriuppehållande arbete för kön (Davies, 2003) när det gäller lärares föreställningar och normer i förhållande till både flickors och pojkars konflikter.

Ett dilemma uppstår när bekräftelse av andra elever kommer i konflikt med att förhålla sig offentligt till de elever som bryter skolans mot normer. Omsorg om en elevs integritet kan stå i motsättning till andra elevers rättigheter. En risk för en upplevelse av kränkning uppstår om elever inte själva är medvetna om att de kränker andra elever och öppet ställs till svars för detta. Dilemman för lärare blir då att finna tillräckligt trovärdiga strategier för att balansera bägge parter i klassen och växla mellan privata och offentliga samtal.

Bekräftelse som strategi har alltså visat sig innehålla dilemman som ställer frågor om jämställdhet. Flickors konflikter riskerar att osynliggöras om pojkars konflikter dominerar som norm för vad som uppfattas som konflikt. Pojkars konflikter hanteras direkt och sammanhang för konflikten betonas inte i samma utsträckning som för flickor. Här skulle lärare följa ett kategoriuppehållande arbete (Davies, 2003) för kön och återupprepa könsnormer.

Fysisk beröring

För att nå kontakt med elever som var upprörda ansåg en majoritet av lärarna att fysisk beröring kunde vara en verksam metod i samband med konflikthantering. Vi såg tidigare hur fysisk beröring skedde i några rollspel när lärare böjer sig fram och tar eleven lätt i armen. Nedan analyseras olika slags fysisk beröring: lätt beröring, bestämd beröring, fasthållande, lärares fysiska kraft, och beröring med misstanke om sexualisering.

Lätt beröring

Pelle (spelad av Erik), visade på motstånd till kontakt i ett rollspel där Oskar leder samtalet. Oskar avbryter sig mitt under rollspelet och tänker högt:

Oskar: Jag hade kunnat fortsätta när jag såg att han hade kunnat mjukna litegrann. Jag hade kunnat liksom komma ändå närmare, bara den rörelsen...

När Oskar berättar om denna möjlighet visar han samtidigt rent fysiskt hur han skulle ha kunna gjort. Han flyttar sig närmare och rör med fingret på Pelles arm i en halvcirkel-formad rörelse, inte direkt ömt men inte heller hårdhänt. Han upprepar rörelsen genom att försiktigt peta i Pelle flera gånger som om han prövade reaktionen hos Pelle. Pelle visar en avvärjande rörelse en gång. Oskar beskriver vilken effekt den beröringen kunde få.

Oskar: Sen kan dom vara de som sitter i knäet i slutet av terminen. Det kan vara väldigt hårdhänt i början (skrattar). Aj, aj...

Oskar visade med en handrörelse hur någon slår samtidigt som han ser glad ut. Föreställningar om att det kan vara viktigt och önskvärt att komma nära en elev rent fysiskt anses oproblematiske. Effekten av Oskars strategi sägs leda till att eleven själv kommer att söka fysisk närhet på ett mjukt sätt.

Att ta upp elever i sitt knä för att trösta dem när de var ledsna, verkade möjligt i förhållande till yngre elever. Karin hade i ett pedagogiskt rollspel hanterat en känslöfylld konflikt mellan två flickor där den ena blev utestängd av två andra. Maria som spelade den utestängda gick in i rollen och grät när hon berättade hur utanför hon kände sig. När rollspelet hade avslutats säger Karin:

Karin: Hade det här varit verklighet... jag kände att du var verkligt... Jag hade tagit om dig, kanske tagit upp dig i mitt knä hållit om dig med min kropp och tröstat. Så är jag med barn.

I ett av gruppsamtalen beskrev också Maria hur hon kramade en flicka efter en omfattande uppgörelse.

Maria: Det blev ett bra samtal om att bära sig schysst åt. Hon har mycket av det arga och ledsna i sig och det är fel strategi hon är inne på. Så kramade jag henne och så slutade vi där...

Karin talade om pojkar som kan vara svårt att få kontakt med i grupp men som gärna kommer nära när de är ensamma med sin fröken.

Karin: [...]Men i en grupp är det svårt. En och en då kryper dom upp i knä på en.

Ett privat möte kan ge en annan form av närhet med pojkar, enligt Karin.

I gruppsamtal där jag frågade om man betyder något som vuxen för barnen säger Hassan:

- Jag tror det. De känner sig lite mer trygga. Det finns de som kommer och springer mot mig och kramar mig ...

Karin och Maria talar i de två första citaten om sig själva som givare av tröst och kramar. Hassan talar i termer av att vara mottagare av kramar. Jag ser en tendens till att det verkar möjligare för några kvinnliga lärare att kunna tala om sig själv som givare av ömhet vilket inte säger så mycket om hur lärarna verkligen gör, men i talet om fysisk beröring ser jag fler kvinnliga lärare som talar om sig själv som de som ger öm fysisk beröring. Både Karin och Maria arbetar med yngre elever där omsorg om barnen förväntas innehålla ömhet och närhet (Vogt, 2002).

Bestämd beröring

I ett pedagogiskt rollspel kommer detta upp med att ta i en elev på ett bestämt sätt. Carl för ett samtal med eleven Pelle, som kallat en annan elev för Fetto. Carl ger regler för att det inte går att tala om andra elever på det sättet.

Carl: Det har ingen betydelse för mig hur nå'n ser ut. På den här skolan accepterar vi inte -

Pelle: Bbbb

Carl: När jag pratar är du tyst.

Pelle: Åh nu gå´ ja´ (han kliver upp och går mot dörren med en sårad och bestämd uppsyn).

(Carl kliver också upp och närmar sig Pelle)

Pelle: Rör mig inte bögdjävell!

Han reser sig från stolen och lämnar rummet. Carl går efter Pelle och för honom tillbaka i rummet genom att han tar tag i honom i armen. Eleven uttrycker en misstänksamhet som anspelar på sexualitet. Eller så använder han uttrycket som en svordom utan betydelse av sexualitet. Läraren väljer att ignorera att bli definierad som en manlig homosexuell vilket kan vara en klok strategi då Pelle just i denna situation hellre vill tala om annat än att han själv kallat en annan elev för Fetto, vilket var upptakten till diskussionen.

I diskussionen efter detta pedagogiska rollspel ger Erik som spelade Pelle, sin bild av hur denna situation upplevdes.

AL: ...Ja, så nu kan vi ta Din känsla då när du var i barnkänslan?

Erik : Ja, det är ju ett obehag och när jag går bort känns det bra

AL: Ja, så närhet blir obehag?

Erik: Ja, närhet och påflugenhet alltså...Det är ett obehag i hela situationen och jag vill fly den till varje pris och när jag flyr den känns det bra. När jag är i korridoren där längst bort då känns det jättebra.

AL: Mmm, och så är det du, Carl.

Carl: Hade jag vetat mer om dig. Hade jag haft en relation till dig att om du jag tar i dig så hade jag aldrig rört dig där...och sen tror jag att om jag hade valt ett rum att sitta i så hade jag om jag velat gränsa dig ...så hade jag nog inte följt efter dig så eftersom jag hade vetat att du inte ville att man skulle beröra dig för då kände du dig hotad. Det är nog exakt så man känner i den här situationen.

En begränsning av frihet ger, enligt Erik, en upplevelse av hot. Carl kan i efterhand omvärdera sin förståelse för eleven. Detta är ett exempel på en situation när en lärares föreställning om en elev konfronteras med att ta del av elevens reaktion och det blir möjligt att utveckla en djupare reflektion utifrån elevens position.

Fasthållning

Ingen lärare höll fast en elev under rollspelen. Frågan kom istället upp under ett av gruppsamtalen med de manliga lärarna. Fasthållningen av ett barn mot dess vilja utgör ett motsättningsfyllt tema som innehåller ambivalenta föreställningar och känslor.

Oskar: Jag har tillåtit mig att ta i elever. Då har jag ett samband ... en relation då kan jag markera. När de slår varandra. Då måste man gå in och bryta. Det är ett litet misslyckande. Jag kan inte komma på något bättre. Det skrämmer folk runtomkring.

De kan förligen explodera och komma rusande med tillhyggen... när jag tappar kontrollen så skäms jag lite.

...Ja då blir det ja du vet att jag har den här konflikt...att jag är emot aggressioner är aggressionshämmad och konflikträdd från början...Det var en gång då hade han och en kille bråkat på bussen och han tog med det in i korridoren så bara small det där. Och ingen ville sluta och då ser jag det här gränslösa i ögonen på dem båda, va. Då finns inte jag i rummet va då är det där ...då bara flyter det bara ikring. Då vet jag ju att då får jag gå in. Då är det bara jag som kan bryta det mönstret och ta tag i honom och håller i honom hårt och bestämt och håller i honom tills jag känner att han står kvar därute och då känner jag att ..och då kommer ofta tårarna och sen kan vi prata och sen löser vi upp det och sen kommer vi överens om att vi slutar där. ...

Och så tar det en dag till så kommer han och säger : ”Nu är vi vänner igen.”

- Ja ni behöver inte vara så mycket vänner bara ni inte släss, säger jag.

Carl: I den situationen då man tar över. Då håller jag med dig. Då är det mer försvarbart. Det är lite svårt jag tänker ...högstadiet. Risken är att man utsätter eleven för något han får ångra. De situationerna vill man inte gå in i. Just där är man oerhört noga med att inte provocera fram dem... om det är en svår situation vill man komma in med en makt.

Oskar: Jag har suttit och hållit en elev i mer än en halvtimme på en expedition... han var fullständigt vansinnig och när jag släppte loss honom han rev han ner halva expeditionen också fick jag hålla honom igen.

AL: Jag förstår det. Hur många gånger har du gjort det? Du sa en halvtimme en gång.

Oskar: Ja det var en gång och det var för skydda honom själv och inventarierna och alltihopa det här. Och då riktade han inte ilskan mot mig va? Till slut var det bara att han kände att jag höll i honom lite i handleden att jag tog lite försiktigt i honom så att han ville inte dra sig lös. Men han var fullständigt förtvivlad.

Oskar ger uttryck för en ambivalent hållning där en egen rädsla för aggressioner får träda tillbaks för att ingripa mot en elevs aggressiva beteende. Fasthållning av en elev legitimeras genom att eleverna inte själva anses kunna bryta en våldsam uppgörelse. När läraren stoppar eleven rent fysiskt och eleven ger upp under en övermakt, sägs gråten finnas nära till hands och därefter möjligheten att kommunicera. Normen sägs vara icke-våld men förvandlas till en nödvändighet att stoppa våld genom att gå in som en starkare som avväjrer våld i spända situationer. Att utgöra en övermakt som stoppar en vrede som är för stor och hotar andra förefaller vara en självklarhet.

Denna självklarhet inför att fysiskt ingripa mot en elev problematiseras av Hassan som berättar om det viktiga med att han inte tar fysiskt i barn på ett bestämt sätt.

Hassan:[...]så jag är mycket försiktig när det gäller så 'nt. Jag gör inte som en svensk lärare kanske skulle ha gjort.

Han anser att det skulle kunna användas mot honom för att han är invandrare. Det blir enligt honom ännu viktigare att inte göra ett övertramp i en främmande kultur. Jag ber de andra konkretisera antalet gånger och hur lång tid en fasthållning kan ta.

AL: Hur många av er har varit med om något sån 't, att ni får hålla fast barn?

Samuel: En gång, en halvtimme ungefär, sådär.

Erik: En gång när jag jobbade som elevassistent och det var 20 minuter ungefär till han var så utmattad så han inte orkade (med lugn röst).

Oskar: Jag har hållit i tidigare också men då har det varit i ett så 'nt utrymme så jag har provat att släppa va? Så jag har så han har hoppat ut genom fönstret men sen så kom han tillbaks (skratt) det är som om de råkar i någon fruktansvärd affekt.

AL: Och du som jobbar med de minsta barnen?

Carl: Ja 15 - 20 gånger men hur länge...man tappar ju tidsuppfattningen. Jag vet inte riktigt men en halvtimme minst. Då är de 8-9 år ungefär.

Att Carl hamnade i de situationerna så mycket oftare än de andra lärarna kan diskuteras från flera aspekter. Först kanske att den roll han tilldelats på skolan och som han själv gått med på att ta som en "konfliktapparoll" kan utgöra en grund till att han oftare än andra håller fast elever. Området där Carl arbetar räknas som ett socialt utsatt område. Han är den inom gruppen med manliga lärare som arbetar med de yngsta barnen vilket verkar ge fler kontakter med pojkar (Einarsson 2003) och alltså även med dem som är i konflikt.

Oskar beskrev en situation där han hållit fast en pojke för att förhindra ett slagsmål. Jag frågade efter hans egna känslor och hur han tolkade pojkens motiv och känslor.

Oskar: Det känner jag inte så mycket. Jag känner...jag känner... jag har hans känslor.

AL: Har du hans känslor? Så det blir samma känslor?

Oskar: Ja, jag tror det. Jag känner ju hopplösheten i hans situation, hans rädsla för det han själv är inblandad i. Han vill ju inte vara som han är. Och det ser jag ju på honom. Jag vill inte vara som han är. För han är ju inte arg på mig. Även om jag tar i och för över honom på...så är det inte mig han kopplar över känslorna på utan de är ju fokuserade på det de ska va.

AL: Du har aldrig själv någon egen rädsla i situationer där du tar i utan blir beslutsam och bara gör det?

Oskar: Nae, ja, så är det OK.

AL: Och du känner också att det här går du i land med? Det känns säkert, tryggt och bra?

Oskar: Mmm

AL: Och strax efteråt blir han väldigt snäll med dig?

Oskar: Ja, han respekterar att jag gör som jag gör. Och efteråt känner vi oss befriade bägge två kan jag tänka mig. Att vi har kommit till en punkt...

Det är två saker jag finner centrala i dessa citat. Det ena är den samhörighet i känsla Oskar uttrycker och det andra är att eleven kan behålla vreden mot den det ursprungligen gällde trots ett fysiskt maktövertagande av läraren. Den bedömning Oskar gör av elevens upplevelse av sin situation utgår från hans egen subjektiva erfarenhet. Om man betar sig som pojken gjorde tolkar Oskar det som att rädsla och hopplöshet torde ligga nära. Han ser en ungdom i nöd trots att eleven betar sig aggressivt.

Föreställningen om att kunna skilja på person och handling ses här som möjlig. Oskar säger sig stå utanför de konflikter pojkarna hade. ”Han är ju inte arg på mig” ... ”det är det inte mig han kopplar över känslorna på utan de är ju fokuserade på det de ska va”.

Oskar undviker att ställa sig som personlig måltavla för deras aggression. En tolkning till att det är möjligt är att eleverna är äldre och kan ha lättare att hålla kvar konflikten med den personen konflikten berör. Konflikten förflyttas inte mot den som står närmast lika lätt som den kan göra för yngre barn. En annan tolkning är att Oskar utvecklat en strategi där aggressionen inte riktas mot honom. En förmåga att ställa sig utanför och ovanför konflikten kan hämta stöd i ett rättighetstänkande. Regler och rättigheter inom ett rättighetstänkande förstås som universella och som att de befinner sig på en nivå ovanför de sammanhang de utspelas inom (Gilligan, 1985). Det Oskar berättar om handlar om tysta fysiska maktövertaganden där det bara blir klart vem som har makten. Ett fysiskt maktövertagande ser han som ett självklart ingripande och som bidrar till en öppning för andra känslor och därmed kommunikation. Kanske att ett fysiskt maktövertagande ur elevens perspektiv utgör ett villkor som han bara underordnar sig vilket underlättar att behålla aggressionen mot den det gällde i konflikten?

Carl beskriver på ett liknande sätt hur han tar över de känslor han föreställer sig att eleven har.

Carl: Om jag verkligen måste hålla i något barn väldigt länge ja det finns olika situationer då känner jag med barnet. Man får ju den här uppgivenheten hos dom och frustrationen hos dom. Och samtidigt känner man så själv också för det tar aldrig slut. Det blir aldrig bättre. Det är så. Det tar aldrig slut. Det blir en viss tröstlöshet ur det att det spelar inte så stor roll vad jag gör här idag. Därför att imorgon kommer det att vara nästan likadant. Därför problemet sitter inte just här i skolan. Det sitter mycket mer djupt rotat i familjeförhållanden och bakgrunder och allt sån´t där. Ibland känns det som att vi sätter plåster på plåster på plåster. Men man tvättar aldrig såren rent utan det bara...

Enligt Carls normer borde konflikterna hanteras där de hörde hemma och inte i skolan. Strategin blir dock ändå att hantera en hög grad av fostran i skolan.

Oskar och Carl beskrev hur de kunde leva sig in i elevens känslor under tiden de höll fast en elev. Denna inlevelse i barns känslor har ofta tilldelats kvinnor (Lewis 1997:62).

En gång kom fasthållning spontant upp i gruppen med kvinnor.

Karin: Det har varit en tröttsam period. Jag pratade med en kollega om att vi har inga sätt att ta itu med flickor på. Inte trycker man ner en flicka på golvet? Som man kunde göra med en pojke. Jag gör det inte. Med killar kan man nästan fysiskt ta i men vi har inga redskap mot tjejer.

Karin stod inför ett dilemma med att finna strategier för flickor som betedde sig utåtagerande. När flickor började bete sig på samma sätt kan hon enligt samma normer inte översätta de strategierna som giltiga i förhållande till flickor. Kan det vara en liknande inlevelse i flickors känslor som gör att Karin inte kan förmå sig att ta i på samma sätt mot en flicka?

Betydelsen av fysisk styrka

I vissa situationer anses kroppsstorlek ha betydelse:

Carl: Ja jag har inte direkt djupanalyserat det men i regel de konflikter jag har ju rätt många små konflikter... Jag har ju rätt små barn och jag är mycket större än dem. Jag hamnar aldrig i en situation där jag måste ta i ordentligt. Det är så tydligt för dom att det är jag som är ledare så de bryter när jag säger till. Så konflikter blir aldrig som Oskar beskriver dom. Om de skulle bli det är det ändå så lätt att göra det för de väger ändå bara 35 kilo. Det är ju inte så att de är 15 år och väger 90 kg.

Föreställningar om att kroppsstorlek betyder något beskrivs som ett självklart faktum. Kroppsstorlek antas alltså här få betydelse för de strategier som anses möjliga.

Eva arbetar med några elever som är större och starkare än vad hon är rent fysiskt. Hon beskriver en situation där hon ingriper genom att skrika ”sluta” till en pojke som var i ett fysiskt överläge över en annan elev i en våldsam situation. Det som börjar som en våldsam konflikt mellan elever, eller ett övergrepp av en elev övergår till ett disciplinproblem mellan lärare och elev. Eva säger att pojken som hade makten i situationen blev ”jättearg” på henne när hon skrek. Han ifrågasätter hennes rätt att säga till honom eftersom det enligt honom var den andres fel. Eva ifrågasätter hans rätt att tycka att det var rätt att göra det han gjort och att säga det han sa till henne. Detta leder till en ännu större vrede från honom som gör honom mållös, enligt Eva. Hon säger att bägge hamnade i affekt. Eva ber honom följa med honom för att prata i enrum. Han vägrar och utmanar hennes brist på mod genom att inte våga tala öppet inför andra med honom. Eva stannar upp i situationen och reflekterar tyst över elevens fysiska överläge:

Eva : Han är ju stor och större än mig...

Evas föreställning om att kroppsstorlek betyder något får henne att tveka inför vad som går att göra. Hon hämtar en manlig kollega i en överordnad ställning inom skolan. Den manliga kollegans försök till kontakt misslyckas även den, och eleven uttrycker en besvikelse mot Eva, för att hon inte vågar säga vad hon ville direkt till honom. Hennes behov av stöd för att återta ledarskapet, vänds emot henne av eleven.

Enligt Evas normer behöver hon vara ledare för eleven och stoppa de maktövergrepp hon ser. Här möts två kulturer; skolkulturen där icke-våld är normen och en maskulinitetskultur där våld ingår. Den affekt Eva säger att både hon och eleven hamnade i bidrar till en läsning av situationen där eleven utmanar henne på två grunder; hennes rättighet att alls säga till honom och hennes brist på mod att ta konflikten offentligt och ensam. Hennes föreställningar om styrka och kroppsstorlek får en betydelse för de strategier hon ansåg kunde användas.

Beröring med misstanke om sexualisering

Ingen har i rollspel visat ett sexualiserat könsspel mellan lärare och elev men i gruppsamtalen har det diskuterats. Här berättas om ett sätt att ta fysiskt på elever där det uppfattades som att gå över gränsen för vad en lärare bör göra mot en elev.

Erik: ...Alltså, det har ju varit incidenter med vikarier som har kommit in, där det har varit. Jag själv har reagerat på hur de har varit mot elever och andra lärare har reagerat och då har vi pratat med vikariebanken och sagt att vi inte önskar vissa. Så har det ju varit.

[...]

Sen är det alltid svårt att veta, vad är klumpighet och vad är... det är en svår gräns att dra. Hur mycket kan man acceptera en fysisk kontakt ...ja det där är svårt att veta.

AL: Ja, du har pratat om det ibland ett könsspel mellan flickor. När du säger klumpighet från vilket håll är det klumpighet? Är det flickorna då som...

Erik: Nej, isåfall är det från en vuxen det är så jag såg det nu. Jag har sett några fall. Dom kommer för nära dom... man stryker inte håret samtidigt som man trycker sig mot någon. Det finns som någon ...om man ser...

AL: Där ser du ett gränsöverskridande?

Erik: Ja, där såg jag det och det var fler som såg det men samtidigt var det inte någon som konfronterade honom med det vilket är ja ...svårt.

[...]

Erik: Det där är ju svårt när det kommer någon utifrån. Hade det varit någon i ens eget kollegium då hade det ju varit på ett annat sätt. Då hade man tagit upp det med honom då det hade funnits en relation. (Tystnad) För...

Oskar: Jag är väldigt försiktig med att röra i elever som jag inte känner.

AL: Ja

Oskar: Och särskilt det motsatta könet. Men mina tjejer däremot de kommer ju till mig och det är ömsesidigt det där med beröring och vi har... liksom det är inget konstigt.

Carl: Men man söker aldrig alltså kontakt med nya barn genom att beröra man tar det här verbala och lär känna varandra först och sen för då jag jobbar också med att ha barn nära mig men bara med de som jag vet som tycker om det eller accepterar det annars är det...

En tystnad infann sig och vi befann oss i ett område som kommit att bli känsligt. Erik hade upprättat gränser för hur långt han tyckte att en manlig lärare kan gå när det gäller att fysiskt beröra en flickelev. Vikten av en nära relation till kollegor betonades av Erik för att det skulle vara möjligt att diskutera denna typ av frågor. Alison Jones (2001) problematiserar lärares arbete utifrån den nya form av vardaglig oro som utvecklats i västländerna i spåren av det offentliga talet om sexuella övergrepp. I en tid då det förmodligen sker färre övergrepp mot barn än någonsin tidigare, enligt Jones, har oron blivit en allestädes närvarande känsla som ifrågasätter lärare på ett nytt sätt. En diskussion pågår i Nya Zeeland, om lärare borde dra sig tillbaks från fysisk beröring.

Farquhar (2001) varnar för vad som händer med barn i en framtid när de inte längre upplever sig få den emotionella och fysiska närhet de önskar i skolor. Hon ser en status som sänks hos lärare genom den denna nya oro och föreslår istället att det borde fokuseras på behovet av fysisk beröring och omsorg och vilka fördelar detta medför för barnen. Farquhar betonar vikten av att lärare får neutrala mötesplatser där de kan samtala om sin oro.

Könsnormer och fysisk beröring

I det här avsnittet har fysisk beröring diskuterats i olika grader: lätt beröring, bestämd beröring, fasthållning, betydelsen av fysisk styrka och beröring med misstanke om sexualisering. Hos både kvinnliga och manliga lärare uttalades föreställningar som handlar om det är önskvärt med fysisk beröring ur elevernas perspektiv och att man som lärare bör svara mot de behoven. De förordade möjligheter till en bättre kontakt genom att beröra, hålla om och hålla fast elever i vissa situationer.

När de kvinnliga lärarna talar om kramar och tröst beskriver de sig själva som givare och alltså aktörer i sammanhanget. De manliga lärarna tar positionen som passiva mottagare av kramar och ömhet eller säger att det är ömsesidigt. I sättet att tala om fysisk beröring av öm karaktär menar jag att könsnormer får en betydelse där en könsåtskillnadskultur konstruerat kvinnan till givare av kärlek och mannen till mottagare av kärlek (Miller 1980: 60:63, Haavind 1982, Haug, 1992).

Lärarna tycks anse att en skarp direkt tillsägelse är en accepterad strategi inom en pojkkultur vilket antas uppfattas som en kränkning i förhållande till flickor. Även inom en maskulinitetskultur kan en skarp tillsägelse av eleven uppfattas som hotfull. Att ta fysiskt i en elev på ett bestämt sätt har beskrivits som möjligare med pojkar av både kvinnliga och manliga lärare.

Att utgöra en övermakt som stoppar en vrede som är för stor och hotar andra anses av fyra av de fem manliga lärarna vara en självklarhet. Denna självklarhet inför att fysiskt ingripa mot en elev problematiseras av Hassan, som berättar om det viktiga med att han inte tar i fysiskt mot barn i skolan på grund av sin status som invandrare. Han menar att risken att bli misstolkad är större för honom.

Det uppkom ett spontant tal om fasthållning av elever i gruppen med manliga lärare. Vid en återträff med lärarna frågade jag de kvinnliga lärarna om detta med fasthållning och det visade sig ha förekommit för de som arbetade med yngre elever. Men det var inte vanligt förekommande. Både Eva och Carl har givit uttryck för att elevers fysiska styrka får betydelse för vilka strategier som går att använda. Trots att elever visar aggressivitet tolkar lärarna dem oftast som vanmäktiga och frustrerade, som ett barn i nöd (Landhal, 2006). Könsnormer hos både elever och lärare sågs utgöra risker när de använder sig av strategier som bryter förväntade beteenden. Manliga lärare som går nära fysiskt riskerar att uppfattas som ”fel” enligt könsnormer. I en tid då det kanske sker färre övergrepp mot barn än någonsin tidigare, enligt Jones (2001), har en sexuell misstänksamhet (Baagöe, 2004) blivit en allstädes närvarande känsla som ifrågasätter pedagoger på ett nytt sätt. Fysisk närhet riskerar att tolkas som försök att komma nära på ett otillbörligt sätt. De kvinnliga lärarna anser sig inte få samma misstänksamhet riktade mot sig vad gäller sexualisering av elever.

Motstånd mot att gestalta flickors konflikter

Det hade varit logiskt att behandla rollspel som handlade om en flickkonflikt på ett liknande sätt som konflikter med pojkar, i avsnittet Utmaning, men det låter sig inte göras på grund av den speciella gruppdynamik som visade sig när gruppen av män skulle närma sig området flickors konflikter. Under den första dagen gjordes två rollspel om pojkars konflikter i gruppen med manliga lärare men när jag tog upp området flickors konflikter stötte jag på svårigheter. Det var svårt att finna exempel på flickors konflikter och att komma igång med ett rollspel. Jag föreslog att vi kunde ta situationer från de kvinnliga lärarnas erfarenhet för att göra rollspel utifrån.

AL: Jag skulle vilja att vi gör en situation med flickor där två flickor inte är sams och en hanterar det.

Oskar: Det har jag aldrig...Har aldrig varit med om något sånt..

AL: Då tar vi en situation med en flicka.

Tystnad.

AL: Händer detta inte alls? Om vi plockar över en situation från kvinnodagen. Då en tjej med hennes hov kränker en annan? Händer inte det här på högstadiet?

Erik: Inte lika öppet. De är väldigt skickliga.

Carl: Ja antingen är jag blind eller ...

Erik: Vi har mobbningsplaner nu, så vi är observanta, då törs de inte göra nå'nting.

Carl: För några år sen hade vi en tjej som var väldigt killig av sig. Hon var väldigt utåtagerande, men inte så att det blev öppet krig mellan tjejer vad jag kan ...

AL: Inte?

Carl: Neej, inte så jag kan ... jag kan ju missa mycket.

Oskar: Jag har nästan aldrig upplevt detta, att tjejer har gått ihop i en grupp och stött ut en annan tjej under alla mina år i skolan.

AL: Men det är väl intressant, med tanke på hur många år du har i skolan. Det är alltså bara en uppblåst myt att det skulle förekomma?

Carl: Det förekommer ibland att de inte får vara med i en aktivitet. Men det är inte alltid samma tjej, utan de kan tycka att det räcker att vi fyra gör det. Det är inte som att någon speciell blir utsatt. Vi har en tjej som är ledare, men hon är en otroligt positiv ledare för den grupp jag har.

Flickor sägs vara skickliga på att dölja konflikter och att de anpassar sig för att inte framstå som mobbare. De följer inte pojkars mönster av att en grupp går emot någon öppet. Flickors konflikter finns knappast eller så är de möjligen osynliga för vuxnas ögon. När en flicka sägs vara utåtagerande tillskrivs hon manliga egenskaper och betes sig alltså inte enligt gällande könsnormer.

Diskussionen fortsätter.

Erik: Vi har haft mobbning i min grupp under sommaren. Det är en tjej som kallat en lillebrors tjej nånting. (Han ler) Oh ja... såna grejer kommer faktiskt då och då. Blickar ... fjortis såna situationer kommer faktiskt. Flickor har inte ett anti-demokratiskt beteende. Är det en slutsats?

AL: Kan ni göra en stilla så'n historia?

[...]

AL: Vi säger att det varit en så'n situation nu har det kommit till lärarens kännedom och nu ska han leda ett samtal.

Erik: Vi har våra mobbningplaner...vi samtalar med dem en och en.

Carl: Vi hade ett så'n't fall. Vi tar en och en.

Samtalet fortsatte om hur mobbning kan förstås och strategier för att arbeta med det. Då och då försöker jag leda mot att vi ska göra ett rollspel genom att fråga:

AL: Kan vi ta en sån situation att göra rollspel på?

Samtalet fortsätter om vad mobbning är och hur de olika positionerna kan förstås och övergår till hur invandrarelever kan skilja sig från svenska elever. Det blir inget rollspel.

Efter en sammanfattning av dagen och några avslutande ord säger jag något om att kvinnorna i den andra gruppen var nyfikna på vad männen skulle prata om.

Oskar: Har du sett någon olikhet?

AL: De koncentrerade sig mycket mer på flickorna. Ni var väldigt starkt på pojkarna.

På slutet utmanar jag det jag uppfattar som ett motstånd mot att göra rollspel med flickor genom att säga:

AL: Känns det obehagligt att vara flickor?

Det kommer inget svar på den frågan.

Under transkriberingen av denna sekvens ett år senare reagerade jag ytterligare:

”Idag studsade jag inför att förstå hur männen värjde sig inför att göra pedagogiska rollspel med flickor. Det blev alltså ett 53 minuter långt motstånd genom att flyta ut i de ena efter det andra i diskussionerna. Jag försökte återkomma några gånger och avslutade mjukt med att inte pressa fram ett rollspel men byggde att för nästa gång skulle de förbereda sig genom att dels lägga märke till flickor speciellt och dels göra ett enkelt samtal som flickor kan ha. Frågan kom till och med på dagordningen om flickor alls ägnar sig åt anti-demokratiska handlingar och processer. Om man ska tolka detta som sanningen om flickor eller om manliga lärares brist på insikt i flickors konflikter och värld återstår att fundera på”. (Mina anteckningar. Okt. 2004)

Vid tillfället ovan ingick bara tre manliga lärare, vilket kan utgöra en del av förklaringen till att rollspel inte blev av. Vid nästa tillfälle när de blivit fem, utbröt det dock återigen diskussioner inför detta med flickors konflikter. Erik anmäler sig till att agera flicka men inga fler anmälningar om att agera flicka kommer.

AL: [...]Skulle man ta det tillsammans? Sitter hon mitt emot den som inte får vara med?

Samuel: Två killar, sitter man mitt emot varandra

Erik: Ofta mer underliggande.

Samuel: Något ligger och pyr.

Carl: Man utsätter dem inte för konfrontationssituationerna.

AL: Vad vinner man och förlorar man med det?

Carl: Offret vinner på att få den vuxnes odelade uppmärksamhet. Den som utsätter har utvecklade metoder vet mer exakt vad hon ska säga ... då vinner inte offret. Hon vinner inte på att...

Samuel: Sitter jag själv med henne kan jag konfrontera henne mer. Jag blir mer rak med henne. Hon får inte det övertaget.

AL: Ska vi helt enkelt kliva över till att göra?

I samtalet anges en flicka som utsätter en annan flicka i maktspel som så kompetent att både den andra parten och läraren får svårt att hantera henne om fler finns med. Föreställningar finns alltså om att det kan vara riskfyllt med direkta konfrontationer mellan flickor. Resonerandet runt flickors konflikter har återigen dragit ut på tiden och jag försöker uppmana lärarna till att komma igång med ett samtal med rollspel.

När rollspelet till slut blir av kommer det att handla om en flicka som lagt tjuvben på en annan flicka på rasten. Läraren spelas av Samuel som själv beskriver att han har varit vittne till händelsen. Nu ska han ha ett samtal med den flicka som var den aktiva i situationen. I gruppen har vi diskuterat Öhrns paper (2000) som belyser att flickors konflikter hanteras mer privat. I det här samtalet försöker Samuel att utmana en flicka på ett liknande sätt som om det vore en pojke.

Samuel: Jag har funderat över ditt beteende ett tag och jag har sett saker som fått mig att fundera. Vet du varför vi sitter här överhuvudtaget?

Erika: Du ville prata med mig.

Samuel: Ja, det ville jag. Har du någon aning om vad det är jag ska prata med dig just nu?

Erika: Det är väl läxan jag inte gjorde förra veckan.

Samuel: Det har ingenting med läxan att göra. Vi pratade förra gången i din klass om ditt sätt att vara med dina kompisar, men jag såg en sak på rasten nu vet du vad det är?

Erika: Nä.

Samuel: Du har ingen som helst aning om det? Du vet precis vad jag tycker om ett så'n t där beteende och jag blir lika arg varje gång jag ser det och nu är jag riktigt irriterad. Du var med Mari ute på skolgården. Stämmer det?

Erika : Ja vi träffades...ja.

Samuel: Kan du berätta vad som hände för att jag såg precis allting.

Erika: Ja men vi va´ ba´ med varann och se´n så ville hon inte va´ med mig.

Samuel: OK, men hur kommer det sig att hon kommer in från rasten och grina?

Erika: Det får du väl fråga henne...jag vet inte det.

Samuel: Du vet inte det?

Erika: Hon kanske hade gjort illa sig eller nå nting. Hon är ju lite konstig.

Samuel: (Tystnad)...(Skratt). Vi bryter där. Jag är kvar...(Skratt)

AL: Tar vi time-out?

Samuel: Jag har svårt att bli förbannad. Jag är ganska säker på att jag blivit det på riktigt alltså om jag varit riktigt upprörd.

AL: Prova det då ...prova en lite auktoritär stil!

Samuel hade en bild av hur Erika skulle vara och att hon borde reagera på att Mari var ledsn. Han blir överraskad när hon inte motsvarar hans föreställningar. Rollspelet fortsätter och Samuel konkretiserar sin utmaning med ytterligare detaljer.

Samuel: Men så nt där är inte kul och det vet du mycket väl och du vet att hon tar mycket illa vid sig och att det är du som bestämmer i den här relationen. Det är alltid du som bestämmer och hon följer med. Hon är rädd för dig. Har du förstått det?

Erika: Nej, hon vill ju göra det vi kommer överens om att göra.

Samuel: Tycker du att det är OK att man lägger tjuvben eller att man slår?

Erika: Men det där var bara en olycka.

Samuels definierar hur han anser att makten är fördelad mellan flickorna men får inget gehör för sin analys. Enligt Erika förekommer överenskommelser och olyckor. Det framstår inte som möjligt att medvetet ha haft intentionen att göra någon annan illa, inte som god elev och inte enligt könsnormer. Under den efterföljande diskussionen beaktades att själva situationen att sätta krokben för en annan, verkar ”killig”. Samuel säger att skulle pojkar ha gjort samma sak skulle han inte ens ha tagit upp det till samtal. En eventuell direkt offentlig tillsägelse hade räckt.

Hassan hade blivit ombedd att jämföra med hur man skulle ha gjort i en somalisk skola:

Hassan: Ingenting var likt. Den här inledningen som jag tycker var jättebra skulle inte alls fungera i Somalia. Vadå sitta här och prata ...? Vad har du gjort idag? (Hassan ironiserar över tilltalet och använder sig av ett högt röstläge och en övervänlig stil. Plötsligt byter han röst och visar en mycket bestämd attityd) Vad

har du gjort? Jag såg händelsen. Det är kul. Är det där som är kul? Att låsa fast. Är det bra eller inte om de ...

AL: Att låsa fast och bli klar med en grej? Det skulle man gjort i Somalia?

Hassan: Nej, först dra in med öra i rummet. Inte bara med en person. Bägge skulle varit med.

AL: I Somalia skulle bägge varit med?

Hassan: Han gjorde si och så. Då kan han inte neka till att han gjort det.

Hassan ser möjligheter till förnekelse på grund av att bägge parter inte är med i samtalet och förordar att konflikter ska ske öppet med bägge inblandade. Om flickor har och visar konflikter öppet, bör de behandlas med samma kraft som om de vore pojkar, enligt honom. Han har övergått till att tala om "han" trots att det var flickors konflikter vi diskuterade. Det tolkar jag som ett uttryck för att när han ser en konflikt framför sig blir det pojkar som framträder.

Osynliga flickkonflikter

Detta rollspel analyseras på tre nivåer: Vilka föreställningar har de manliga lärarna om flickors konflikter? Hur hanteras konflikten? Hur hanteras uppgiften att spela flickkonflikter?

Föreställningar om flickors konflikter och hanterandet av flickors konflikter synes motsägelsefulla. I diskussionen om flickors konflikter antog lärarna olika positioner. Några av dem nekade till att det alls fanns konflikter mellan flickor. En variant på samma tema var att det kanske finns konflikter men att de inte visar sig öppet. Ytterligare en variant är att det kan vara personberoende vem flickorna isåfall visar de konflikterna för. En annan tolkning innebär att konflikter mellan flickor antas ha försvunnit som en effekt av ett målinriktat arbete mot mobbning. Konflikter verkar inte förenligt med att vara en flickelev.

För att vara ett – enligt de manliga lärarna - så marginellt problem kan det uppfattas som motsägelsefullt att själva hanteringen av flickors konflikter ansågs så komplicerad att noggranna förberedelser behövdes för att finna tillräckligt väl genomtänkta strategier. Konflikten med flickan som lagt tjuvben på en annan flicka hanteras genom att Samuel antar en ganska bestämd attityd. Han säger att han reagerat på hennes beteende med irritation. Samuel ställer flera ledande frågor som visar att han reagerat på det hon gjort. Erika svarar med att ha uppfattat helt andra frågor. De möts inte.

Brophys (1985) litteraturgenomgång av tidigare forskning har lyft fram några skillnader vad det gäller kön och lärares strategier. Manliga lärare tolkades som mer lärarorienterade och direkta och kvinnliga lärare som mer elevcentrerade, indirekta och stödjande. I rollspelet valde Samuel medvetet en mer lärarorienterad, saksorienterad attityd. Erika ser inte på sig själv som en elev som medvetet skulle ha gjort illa en klasskompis. Hon tar istället positionen av en god elev som kan sortera mellan konstiga och normala elever. Hennes strategi liknar Pelles i de tre rollspelen och det mönster Fors (1996) såg när det gäller mobbning, att de som gör illa andra inte behöver vara medvetna om att det är det de gör. Eller så spelar hon medvetet med tillgängliga diskurser i ett samtal med en lärare när det gäller att visa att man är en god elev.

Det visade sig alltså ett motstånd från manliga lärare att gestalta en flicka i konflikt. Det skulle gå att tolka detta motstånd mot att gestalta flickors konflikter som en tillfällighet. En annan grupp män kunde ha haft lättare att gestalta flickor. Min erfarenhet från kurser i konflikthantering är att ett fåtal manliga lärare gärna tar rollen av flickor, men det går inte att räkna med att alla ska känna det som möjligt. Däremot är det ovanligt att kvinnliga lärare får svårigheter att gestalta pojkar. Att gestalta flickor kan tolkas som skamfyllt i en könskultur där manliga positioner värderas högre. Det kan upplevas pinsamt att gå ner i hierarki och feminiseras. Och kanske blir

det speciellt pinsamt att agera flickor inför en feministisk forskare? Flickors och kvinnors konflikter utspelar sig i skolan ofta på en inofficiell arena som kan vara dold för insyn för män och pojkar (Öhrn, 2000, Bjerrum Nielsen, 1995) vilket kan leda till att konflikterna blir svåra att föreställa sig. Föreställningen att bara det som syns på en offentlig arena finns, kan tolkas som genomsyrad av kön. Kulturella föreställningar som finns på en nivå under det synliga språket, som normer och värderingar (Lahdenperä, 2004) fortsätter då att osynliggöras. Att flickors konflikter upplevs som osynliga kan också ha med ålder hos elever att göra. Huvuddelen av de manliga lärarna i studien arbetar med äldre elever som kan dölja mer än yngre barn.

KAPITEL 3 FÖRESTÄLLNINGAR: OMSORG OCH GRÄNSER

Vi såg i de inledande rollspelen hur lärarna på olika sätt ger uttryck för omsorg till sina elever genom att Sarah frågar efter hur Pelle mår, Kristina berättar att hon funderat jättemycket över Pelle och att hon bekymrar sig över honom, Samuel och Kristina bekräftar Pelles känslor och Karin avbryter rollspelet med motiveringen att hon tyckte så synd om eleven, Pelle. Föreställningar om den omsorgsinriktade läraren som arbetar med hela personen och en problematisering av detta arbete dominerar följande kapitel. Betydelsen av denna omsorg om eleven kommenteras av Hassan:

- Jag tror att en lärare kan betyda mycket. Inte i Somalia, men här kan de känna att en lärare kan betyda något. Det är någon som lyssnar på dig.

Situationer av speciell utsatthet hos elever kan göra att lärare försätts i eller själva försätter sig i positionen som extraförälder. Då har omsorg om en elev övergått till omsorg om ett barn i nöd som bedöms vara i behov av en föräldraliknande närvaro. I vårdsammanhang har omsorg beskrivits som en förmåga att visa omtanke, kärlek och hängivenhet i förhållande till omsorgstagaren (Waerness, 1983). Att ge omsorg i skolan kan ta sig uttryck genom att som vuxen göra en ansträngning för att ta elevens position för att sätta sig in i dens ställe och förstå elevens grund för att handla eller känna som hon/han gör (Noddings 1992, Laws & Davies, 2000).

Att ge extra omsorg

I gruppsamtalen diskuterades det nära förhållande som uppstod mellan lärare och elever. De citat som följer är hämtade från gruppsamtalen. Samtalen har skett vid olika tillfällen och könsåskilt.

Några lärare menar att de får en föräldrafunktion och att de själva i vissa situationer förstår sig som en sorts förälder.

Hassan: Du har två pappor. Din biologiska pappa och sen skolan...De somaliska barnen jag har, behandlar mig som en förälder...Jag ser mig som pappa.

Oskar: Mina elever kan säga rätt ut att: "du är min svenska pappa."

Carl beskriver sig som en konfliktmagnet och hur han genom att hantera konflikter blir som en extrapappa som kommer väldigt nära barnen.

- Första året var jättetufft. Nu har de första bråkstakarna ett förtroende för mig och det ser de yngre barnen. Just nu känns det bra att vara i den här konfliktpapparollen.

Det centrala här menar jag är den status och position som lärarna anser sig ha uppnått. Att bli en som barn med förtroende vänder sig till, på grund av hur tidigare uppgörelser har skett, beskrivs ge en bra känsla. Denna form av omsorgsarbete kan sägas vara knutet till växande där både eleverna och läraren uppnått en relation på grund av tidigare erfarenheter av det arbetet (Waerness, 1996:207).

I gruppen med kvinnor kommer temat, mamma/moderskap upp utifrån gruppsamtal efter ett rollspel.

Karin: Varför kommer allt till mig? Jag jobbade med en man som var mjuk. Vad kommer de med?

Maria: Mer de ledsna känslorna än de glada...

AL: De känslor man inte kan dela öppet då går man hellre till en kvinnlig lärare tror ni?

Maria: Ja, då går man till mamma.

Eva: Men inte till vilken kvinna som helst. I vårt arbetslag går de helst till en. Hon är ett känslspröt.

Maria: Upplever du att hon jobbar utifrån ett moderskap? Det har jag tänkt på litegrann. Jag är mycket för att mamma-barn och då får jag litegrann av det mammor brukar få.

Eva: Hon har tid. Jag är för snabb för jag har för bråttom. Jag är en för-bråttom-människa. Hon finns där.

AL: Vad gör det med dig då, att du får upplevelsen att du är för snabb?

Eva: Ska jag vara egoistisk då får man mindre problem på halsen som man inte har bett om, men det är ju jobbigt för henne som får allt.

AL: Då sliter du litegrann med solidaritet?

Eva: Ja, och så tänker jag att jag borde va, på ett så 'nt sätt att de kan prata med mig också?

Maria anser att kvinnor får höra talas om sorgliga saker på ett sätt som inte män får. Eva betonar variationer mellan kvinnor och pendlar mellan två positioner, dels en tidspress som hon anpassar sig till och dels en norm om omsorgsmässig tillgänglighet (Brantsaeter & Widerberg, 1992:152). En tidspress ger, enligt henne, vissa fördelar genom möjligheten att komma undan en del problem. Ett visst tvivel kvarstår dock om hon uppnår vad som krävs. Är man verkligen en bra lärare och/eller kvinna om man inte alltid finns tillgänglig för andra?

Maria bekymrar sig för en elev som hon tycker behöver stärkas.

Maria: Hur ska jag hjälpa henne att fylla henne? Hur man går vidare? Att stärka henne... Att gå vidare?

AL: Vill hon bli som du? Har du tänkt på dig själv som en modell?

Maria: Nej, inte gentemot henne. Man vet att det finns barn i klassen som vill bli som jag. Hon vill bli häftigare än vad jag är... Hon tycker jag är tråkig.

Karin: En mamma ska inte vara häftig. Hon ska vara tråkig och trygg.

Marias uttryckssätt att fylla eleven tolkar jag som att hon vill ge något till en som behöver det. Enligt könsnormer har kvinnan förståtts som givare av kärlek (Miller, 1980, Haug, 1992). Maria vill förstå eleven och finna vägar för att nå kontakt utifrån ett omsorgstänkande (Waerness 1983, Gilligan, 1985, Sörensen, 1982, Ve, 1999). Jag erinrar mig de manliga lärarnas återkommande berättelser om att utgöra en modell för eleverna och frågar Maria om det är så hon ser sig. Hennes omedelbara reaktion är att hon inte ser sig som modell för eleven. Hon säger sig utgöra

en tråkigare sorts kvinnlighet än den hon antar att eleven vill utveckla. Karins normer för moderlighet bestäms enligt regler för respektabilitet, genom att skapa värdighet och undgå att bli nedvärderad (Skeggs, 2000). Här upprättas gränser för hur en mamma får bete sig.

Maria bekymrade sig över en flicka som hon hade haft en uppgörelse med. Ändå vill hon inte se det som ett problem.

Maria: Vi har en nära relation. Och det tynger inte mig. Det är om jag inte får en nära relation som det tynger mig.

Enligt Maria ger närhet en upplevelse av lätthet och det motsatta förhållandet skulle tynga henne mer. Närhet prioriteras före distans i enlighet med ett omsorgstänkande (Gilligan, 1985).

Evas dilemma med att inte ha tillräckligt med tid för elever som behöver prata fick en annan lösning för Maria, som försöker finna strategier för att hinna ge extra omsorg till de elever hon anser behöver det mest.

Maria: Efter jul fick vi mer resurser. Jag har börjat ta spec.timmar i min egen klass. Då hinner jag arbeta 20 minuter med var och en av dem som behöver det mest. Då hinner jag fråga efteråt hur känns det nu? Jag har gått ner i tjänst och fått en ledig dag då jag hinner tänka efter. Kunde jag ha gjort annorlunda? Stökiga barn ger en stark relation. För några är jag den enda tryggheten. Det är jag som måste bygga deras överjag. [...] Jag tycker det finns fler barn nu som behöver ständig bekräftelse. Det är baksidan av för många val. Det finns ingen utstakad väg. För kunde man säga att hon är som farfar. Det var mer reglerat och mer tolerant. Nu är det mer frihet och samtidigt mer intolerans. Det blev svårt att leva när social kompetens blev så viktigt. Alla ska göras om. [...] Barn behöver ovillkorlig kärlek från de är bebisar. För att kunna tro på sig själv.

Marias strategier går ut på att ge tid och speciell uppmärksamhet till de elever som behöver det mest. Hon anser att det är möjligt att lära eleverna vad som är rätt och fel genom att ge trygghet och kärlek. En anpassning efter höga krav på social utveckling hos barn, i kombination med föreställningar om barns behov leder till en ambition att kompensera elever för otrygga livsvillkor. Detta utvidgade ansvar i det pedagogiska arbetet tänjer gränserna för hennes arbete. Maria betalar själv genom att gå ner i tjänst för att kunna fullfölja sitt uppdrag som lärare och få egen tid för att reflektera. Hon beskriver sig inte som maktlös i förhållande till arbetsvillkor och resurser genom att ett handlingsutrymme finns även om hon själv betalar för att göra ett arbete enligt sina normer.

Carl resonerar över skillnader i hur han tycker att dagens barn har det i jämförelse med sin egen uppväxt. Han börjar utifrån skillnaden mellan barn från Sverige och barn från andra länder.

Carl: Jag vill lära mig förstå hur andra barn än de nordiska reagerar. För som svensk grinar man och går till mamman

Hassan: Vad säger mamman då?

Carl: Då säger dom: Hade du gjort något dumt? (skratt) Har du pratat med läraren då? I min by ringde mamma till en annan mamma eller på skolan. Sånt upplever jag inte att det finns ...det blir som mer djungelns lag. Man kunde alltid gå till mamma och grina.

Carl värdesätter möjligheten att kunna vända sig till någon när man är ledsen och förmågan att kunna visa sin ledsenhet för en person. Han talar i jämförande termer om det i relation till sina kvinnliga kollegor. Här tar till sig en feminin strategi som något positivt (Connell, 1996).

Carl: De kvinnor jag har som kollegor... Jag kan nog känna mer för barnen än vad de gör. Jag blöder nog mer för barnen.

Här gör Carl anspråk på ett förhållningssätt, som ofta knutits till kvinnor, som innebär att lyssna till barns behov och känna med dem i deras utsatthet (Gilligan, 1985, Waerness, 1983). Carl använder sin erfarenhet som pojke, med en mamma som brydde sig om tråkiga saker och som ansträngde sig för att ordna det. Han har tagit till sig den erfarenheten som något värdefullt som han själv omsätter i förhållande till barn/elever.

Könsnormer knutna till en föräldrar-liknande roll

Konflikthantering med elever verkar ge en stark relation till eleverna, vilket lärarna ofta tolkar som positivt. Att utgöra en vuxen som elever vänder sig till med förtroende sägs ge en bra känsla. De manliga lärarna synes ta en pappa-roll som given och såg inga större komplikationer med det. Även några av de kvinnliga lärarna intar ibland moderliga positioner i förhållande till elever. Könsnormer knutna till moderskap med en norm om omsorgstillgänglighet (Brantsaeter & Widerberg, 1992:152), kunde ge upphov till känslor av otillräcklighet. En brist på tid att lyssna till problem kunde användas som ett motstånd till denna förväntan om omsorgstillgänglighet som kan upplevas för stor. En föreställning om vikten av att ge kärlek följer könsnormer (Miller, 1980, Gilligan, 1985, Haug, 1992). Bland de kvinnliga lärarna fanns föreställningar om att elever lättare kunde berätta om tråkiga känslor för en kvinnlig lärare.

Identifikation

Vi såg i ett av de inledande tre rollspelen hur en av lärarna, Samuel, använder sig av en strategi där han arbetar med spelregler lånade från en pojk- eller sportkultur. Han behöver finna ett språk som han antar att eleven förstår och tar till ett språk han känner till från sin egen pojk- och manskultur. Att byta språk kan ses som ett försök att anta den andres attityd och sätta sig in i dennes position för att finna fungerande strategier.

I ett av gruppsamtalen beskriver Carl och Oskar hur de känner igen sig i pojkars lust att ”småkriga”.

Carl: Men jag förstår dem ibland. Om jag var barn skulle jag tycka det var skitkul att kasta legobitar och göra små katapulter så att de flyger upp i taket.

Oskar: Att bemöta en grabb är mycket naturligare, det sitter som i ryggmärgen, det vet man ungefär va...

Skrattande kan Oskar påminna sig hur pojkar uttrycker sig när de inte vill se samma allvar i en situation som lärare gör. Han citerar en elev:

Oskar: (skratt) Vi ba' lekte.. vi ba' lekte...

Här vill Oskar avbryta ett bråk han bedömer går överstyr och samtidigt kan han skratta med pojkarna när de vill minska allvaret och legitimeras att de bråkar. Oskars och Carls erfarenheter kommer både från en pojkkultur och skolkultur. De kan med hjälp av sina erfarenheter förstå viljan av att omtolka bråk till lek så att det ska passa skolkoden. Denna dubbla position förväntas lärare kunna ta för att kunna inkludera elever och se ur både sitt eget perspektiv och ur sina elevers perspektiv (Noddings, 1992 :107, Laws & Davies, 2000).

Detta med att kunna se ur elevers perspektiv kan också vara komplicerat. Karin uttrycker en brist på igenkänning i relation till vissa pojkars beteende och talar i termer av könsskillnad.

Karin:... Pojkar man kan ha suttit med dom en timme och man upplever att man är sams och då reser de sig upp och säger – Men det ska du ha klart för dig

att...säger dom. Jag kommer minsann att göra likadant nästa gång. Då har det varit helt förgäves.

Här har hon trots en insats av tid och omsorg inte fått till stånd ett ändrat beteende hos pojkarna. Hon menar att de var överens i en del av samtalet men att pojkarna därefter återtog en position där de markerar att de är nöjda med sina egna strategier.

Karin anser att det är svårt att få en djupare relation med pojkar.

Karin: ...Jag hade pojkarna och jag nådde dem aldrig. Det var bara TV-spel och trams. Vi gjorde frågor. Vem är jag? Vad kan jag? Vad vill jag? När man då såg vad pojkarna plitade ner då trodde vi inte att vi var på samma planet. Vem är jag? Ingen aning. Vad vill jag? Åka till Australien med ett jetplan...vinna 7 miljoner. Vad kan jag? Då kom det ett spel som jag inte känner till. Jag stötte huvudet i väggen hela tiden. Jag kom aldrig åt dom. Jag kände mig missnöjd. Varför går det inte att ha ett djupare samtal med killar? Begärde jag för mycket av dom? Ligger det i naturen hos dom? Gjorde jag något fel? Och jag kände att nej... nu vill jag ha flickgruppen. ...Vissa killar når man som är öppna. Men de här dataspelskillarna ...jag vet inte vad man ska göra.

På en första nivå anser Karin att det finns en skillnad mellan flickor och pojkar när det gäller att få till stånd närhet och djup i samtal. Därefter skiljer hon ut en bestämd kategori pojkar, dataspels-pojkarna. De beskrivs som slutna i kontakten i kontrast till de öppna pojkarna. Hon får svårigheter att identifiera sig med dataspels-pojkarnas livsvärld. Karin söker förklaringar ur ett biologiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv men stannar vid att dataspelspojkar utgör ett mysterium. Föreställningar om könsskillnad nyanserades här till att bli en variation inom kön.

Erik beskriver hur han ibland inte heller kan få kontakt med vissa pojkar.

Erik: Jag märker att det är oftare att jag möter killar där jag inte når fram.

AL: Oftare där?

Erik: Ja precis ...jag har kanske fem stycken killar där jag märker att här når jag ingenstans. Jag hittar ingen ingång.

Att dela könstillhörighet behöver alltså inte betyda att man kan identifiera sig med den andra parten. Den erfarenhet Erik hade från sin pojkkultur räckte inte inför dessa bestämda pojkar.

Ambitionen kan skilja sig åt när det gäller föreställningen om hur väl man kan omfatta en elevs position. Oskar uttrycker att han inte förväntar sig att nå en ärlig kontakt med elever i ett direkt möte.

Oskar: Nej men för mig känns det helt naturligt att en så'n här grej va' att ta itu med barns uttryck sinsemellan. Jag vet att jag får inte alls fram något erkännande eller nåt löfte egentligen va'. Jag markerar bara och det gör jag bara lugnt. Det är inget jag slår in i pannan för. Jag vet precis att han vet precis vad jag menar. Dom är också väldigt känsliga. De tar till sig direkt vad de vet att jag vill. De ser ju vad de kan provocera mig till. Och han märker direkt att han kan inte provocera mig. För då hade jag kunnat säga: Nu får du gå... Vi träffas ju flera gånger (skratt).

Oskar använder sig av sin positionsmakt som lärare och den närvaroplikt både han och eleven är medvetna om och spelar ett spel utifrån givna positioner inom en given hierarki. Han säger sig känna till spelreglerna och menar sig ha tillräcklig kontroll över situationen för att finna alternativa strategier om situationen förändras. Han säger att eleven och han känner till varandras

tankar och känslor, vilket kan tolkas som att han arbetar med en stark känsla av identifikation med eleven.

Sarah, Maria och Karin har i gruppsamtalen givit uttryck för att de upplever sig känna större närhet till flickor och deras konflikter. Inom gruppen av kvinnliga lärare varierar det dock hur mycket de kan identifiera sig med flickors konflikter.

Kristina: Det väcker mycket saker hos en själv. Hur förhöll jag mig till drottningar när jag var liten? Jag har inte varit drottning. Men jag tycker det är jättesvårt för att vi är kvinnor. Vi kunde inte hantera det då och vi kanske inte kan hantera det nu heller.

[...]

Maria: [...]tycker det är lättare att lösa flickors konflikter än pojkars konflikter. Vi kanske löser konflikter på olika vis och det passar olika sorters konflikter

Eva: Jag tänker att det kanske beror på vilka sorters konflikter man haft hemma. Nu har jag haft två brorsor. Jag vet hur dom fungerade.

Kristina anser de dilemman i relationen mellan flickor hon mötte som barn kan upprepa sig i lärarbetet. Enligt Marias erfarenheter är flickors konflikter lättare att arbeta med än pojkars. Eva reflekterar över vad hennes egen uppväxt kan ha betytt för hur hon fungerar, vilket för hennes del innebar fler möten med pojkar. Både Eva och Kristinas erfarenheter problematiserar en föreställning om att kvinnor skulle ha det lättare med flickors konflikter generellt.

Levande möten

De manliga lärarna berättar om glädjefyllda möten med elever. Denna diskussion kom upp som en reaktion på att det varit en tung förmiddag inom gruppen med manliga lärare där speciellt en av dem hade en svår arbetssituation. Ett behov uttrycktes av att medvetet vända mot de ljusare upplevelsorna inom yrket och berätta om vad som gjorde lärarna glada i läraryrket.

Hassan: Efter allt det är. När man går hem då har jag gjort. Känslan inuti...jag känner mig nöjd.

AL: Betyder du något för barnen?

Hassan: Jag tror det. Känner sig lite mer trygga. Det finns de som kommer och springer mot mig och kramar mig och så finns det barn som ...ah nu kommer han och det har att göra med att modersmålet ligger utanför skolschemat. Barnen leker och har det roligt. De vill fortsätta leka. Varför tycker jag om mitt yrke? Jag älskar barnen...efteråt. Nu har jag gjort något åt barnen. Jag känner mig nöjd efter dagens slut. Vi är trygga med varandra. Modersmålet är utanför schemat. En del leker hellre och vill inte alltid komma till mig. Yngre barn kommer gärna. Jag tycker om ärligheten. Jag känner lycka. Våra (somaliska) barn söker en nyckel i svenska skolan. Om de kämpar hårt kommer de att utvecklas mycket på kort tid.

Hassan uttrycker sin förståelse både för de elever som hellre vill leka och de som blir glada över att han kommer. Han accepterar dem som barn/elever och beskriver sig själv som en lärare som har förmågan att ge trygghet till sina elever.

Carl betonar känslornas betydelse.

Carl: Det är ett levande jobb. Lika lätt som jag kan bli arg i mitt jobb lika lätt blir jag lycklig av det. Och det gör ju att man...alltså när man möter de här barnen och kommunicerar eller vad heter det ... interagerar med dom så ...alltså man blir levande. Dom utvecklas ju hela tiden och man känner ju med dom. Man blir levande i mitt jobb. Känner med dem som har det jobbigt. Det är svårt att vara arg i längden bland glada barn. Och dom är rätt ofta glada. I alla fall nå'n av dom är glad och det gör att det finns en grundlycka hos många barn. Speciellt på fritids när de kan göra så mycket kul saker och det är lustfyllt och berikande och legitimt att visa glädje. Glädje föder glädje. Är dom glad blir jag glad och det är klart att man måste bli arg när det behövs. Det gör att jobbet är levande och friskt på nå't sätt. Det är fritt att göra vad jag tycker är roligt. Får vara ute mycket, skogspromenader. Varje dag är lite annorlunda. Vet aldrig var det slutar. Det gör väldigt mycket vilka man jobbar med. Jag trivs så oerhört bra med de där jag jobbar med. Då kan även de jobbigaste dagarna bli OK för att man kan alltid prata med varandra och finna glädje i det.

AL: Så det är varmt både mellan barnen och er som jobbar? En värme ett förtroende?

Carl: Ja det finns en tillit också känns det som. De flesta barn vet vad jag förväntar mig av dem. De vet när de gjort något fel och gått över gränsen och de lutar på att jag säger åt dem som bryter reglerna. Det ger ju också en trygghet. Man får stöja litegrann om det är OK. Det finns en förståelse för att alla regler gäller inte alltid. Det tycker jag är skönt för jag är uppväxt på landet där var det ju bara spontanidrott och man gjorde vad man kände för. Det var som du sa, ju färre regler desto bättre. Det tycker jag är kul.

Carl beskriver samspelet med barn med en öppenhet för deras känslor och menar att hans eget register för känslor blir förstärkt genom samspelet med barnen. Den nedvärdering av känslors betydelse som brukar tillskrivas västerländsk kultur (Miller, 1980, Oatley and Jenkins, 1996) märks inte här. Inte heller det avstånd som män anses ha till känslor (Miller, 1980, Seidler, 2004).

Erik fortsätter detta samtal om trivsel i arbetet.

Erik: Ibland går jag och sätter mig i elevcafeterian och det är jättekul. När man sitter mitt i då det lever ju verkligen.

AL: Vad är det du menar när du säger att det lever?

Erik: Det är ju ...det är elever som testat sig fram i kärleksaffärer som går i stöpet och man ser att nu har det hänt nåt i helgen och då visar det sig att det tagit slut. Ja precis och allt det där och nån har misslyckats på prov och lyckats på prov ja, man ser. Man är mitt bland människor som visar känslor.

Carl: De är så äkta på nå't vis.

Erik: Ja, det är äkta.

AL: Och dom berättar för er om kärleksaffärer under helgen?

Erik: Ja, det är öppet.

...

AL: Varför blir det mer lättarbetat när de bjuder på sig själv?

Erik: Man får väl skratta med dom på ett annat sätt. Alltså det gör man ju fortfarande man skrattar mer med dom än åt dom.

AL: Så ni är på samma lag i livet?

Carl, Erik och Oskar anser att de får ta del av även tillkortakommanden och sorger hos elever. Föreställningar om att män inte skulle vilja skapa sig som emotionella varelser (Miller 1980, Seidler, 2004) utmanas här av att manliga lärare betonar det viktiga med att sårbara känslor hos elever får finnas och att de beskriver sig som öppna för att ta del av dem.

Komplicerad närhet och kön

Denna närhet till elever kan dock kompliceras på grund av föreställningar om kön.

Samuel: Det som däremot är dj-t olika. Jag är mycket. Tja hur är läget.... Jag måste tänka efter om att göra så med en tjej.

AL: Ni som är unga lärare kan det bli flirt?

Erik: Så blir det

Samuel: Om det är flirt eller om de är ute efter betygssättning. Du sitter i den där maktpositionen.

Här diskuteras om samma strategier går att använda gentemot det motsatta könet på högstadiet. Vikten av hierarki och en positionsmakt antas betyda något för hur ett spel mellan könen kan utvecklas.

Jag frågar:

- Ni grubblar inte om ni känner en ömhet som är för stor för unga flickor?

Så här i efterhand förstår jag inte hur jag kunde kliva över denna gräns och ens tro att de skulle vilja prata med mig om det om det nu vore så. Och det blir mycket riktigt inget svar på den frågan. Jag bidrar till att rubba ett förtroende, genom att fråga på ett sätt som kan uppfattas som att jag deltar i den misstro som riktats mot manliga pedagoger under 80- och 90-talet (Baggöe Nielsen, 2005:28). Jag förtydligar min ståndpunkt om det väsentliga med jämställdhet inom läraryrket och formulerar min vilja att se fler män inom yrket. Diskussionen fortsätter.

Carl: Följden har blivit att man är mycket mer uppskattad som man. Föräldrar tycker att det är så positivt att man vill jobba med deras barn

Oskar: Jag har alltid känt mig uppskattad. Om inte annat så av mina elever. Jag har fått ett enormt gensvar. Förut när jag jobbade med svenska elever i en liten grupp då ...ja det gick inte fort, men den tack man fick var att de inte skolkade, för det var den enda tryggheten de hade i världen. Men här men med de här invandrareleverna som hade ett mål och som ville lära sig och som språket som något de ville ha. Sen om det har varit många problem och jättejobbigt ibland det har det varit men just den här känslan av den här jättefina kontakten som jag får med mina elever och där är det stora kramen både från killar och tjejer och snacka om att vara rädd för att akta för mycket på tjejerna va? Tvärtom mina flickor som kommer tillbaka och hälsar på från gymnasiet, där är det ju den kontakten va? Så jag får väldigt mycket sän't tillbaka.

AL: Du får ömhet?

Oskar: Och värme... Även om det kan vara en explosiv inledning har vi fått jättefin kontakt. Jag får ofta kramar...

Positiva föreställningar både från elever, föräldrar sägs vara knutna till att vara en manlig pedagog. Carl och Oskar deltar i ett växelspel där barn/elever blir glada och med tillit vänder sig till dem med sina sorger, bekymmer och sin glädje vilket beskrivs göra lärarna glada i sin tur. Jag försökte ta upp samma diskussion om positiva känslor i arbetet i gruppen med kvinnliga lärare, efter de hade berättat om tunga delar i arbetet. De kvinnliga lärarna hade dock inget behov av att prata om de positiva delarna i arbetet för att komma ifrån känslor av maktlöshet.

Könsidentifikation föreföll att kunna få betydelse på ett sätt som går att använda sig av i samtal med elever, genom att en föreställning om elevens position ger en känsla av samhörighet. Denna samhörighetskänsla verkar ge en upplevelse av lätthet i kommunikationen. Även här finns det variationer där det kunde uppstå svårigheter att identifiera sig med bestämda elever.

Könsidentifikation både består och förändras

En diskurs om maskulin omsorg har länge varit stark (Berge, 2004, Johansson, 2004, Baagöe Nielsen, 2005). Förmågan att visa känslor och kontakt med eleverna där man kan dela sorg och glädje med varandra ses som positiv och tolkas som tecken på äkthet. Könsnormer verkar få en viss betydelse för lärarna då de kan uppleva en viss lätthet med att identifiera sig med elever av samma kön. Men även där fanns variationer bland lärarna. Det verkar möjligt att som manlig lärare visa omsorg om elever utan att det kommer i konflikt med att uppfattas som man. Detta kan förstås som en aspekt av en större samhällskontext där det nu förväntas av en man att visa omsorg för barn och uttrycka känslor inför barn. Att visa omsorg för elever kan dock kompliceras för de manliga lärarna i förhållande till flickor då det finns en risk för att det kan missuppfattas. Områden som egna känslor av ömhet inför för elever tillhör ”otalbara” områden som blir svåra att förhålla sig till både för mig som kvinnlig forskare och för de manliga lärarna. Könsidentifikation föreföll att kunna få betydelse på ett sätt som går att använda sig av i samtal med elever och ge en känsla av samhörighet och lätthet i kommunikationen. Även här fanns dock variationer bland lärarna där de ibland fick svårigheter att förstå bestämda elever inom samma kön.

Gränser

Läraryrket har förändrats genom att allt fler arbetsuppgifter ingår i yrket. Förutom en intensifiering av administrativa uppgifter (Hargreaves, 1998:130-133) förväntas lärare ta ett utvidgat socialt ansvar för elever som behöver det speciellt. Detta arbete upplevs ofta av lärare som svårt och som att de saknar utbildning för det (Gannerud, 1999:149). De nedskärningar i grundskolan med ungefär 20% som genomfördes under 90-talet (SOU 2000a:3, Lundahl, 2002) har påverkat intensifieringen av det pedagogiska arbetet. Temat gränser för det pedagogiska arbetet återkom för lärarna i bägge grupperna.

Vi inleder med att lyssna till vad Maria har att säga:

Rent teoretiskt finns det mycket vi gör som jag inte tycker är vårt ansvar. Vi pratar ofta om det här i olika ”lärarsammanhang”. När barn farit så illa att de klättrar på väggarna, när föräldrar som missbrukar kommer till skolan påverkade, när barn stängt sig inne i sin egen värld för att skydda sig, när barn agerar förtryckande och våldsamt mot andra barn helt utan gränser m.m. ja då säger vi till varandra att ”detta kan i alla fall inte vara skolans ansvar”. Sedan står jag och andra lärare där på måndag morgon och tar emot våra klasser. Vi tar emot alla barn, även dom barn där skolan ”inte ensamt kan ha ansvar”. Jag som vuxen har inget annat val, än att ta ansvar och göra så gott jag kan. Det är jag som lärare som är där, det är jag som måste ta hand om det. Vi har möten och träffar, vi anmäler och går vidare med saker och ting. Vi förstår och ber om att detta inte kan vara vår uppgift. Men allt går så långsamt och många gånger händer inget konkret som märks i vår vardag! Nästa morgon står jag där igen, tar emot barnen, tar ansvar och gör det jag kan. Därför tycker jag att vem som har ansvar är en teoretisk fråga som jag tröttnat på att prata om, för det är bara prat...

Maria menar att det inte finns några valmöjligheter för henne som lärare än att ta ett utvidgat ansvar för elever som far illa (Sörensen, 1982). Temat gränser återkommer i samtalen och kommer att behandlas i den följande texten. Den baseras på material från gruppsamtalen och har tematiserats i förhållande till:

- andra myndigheter
- elever
- föräldrar
- vad man orkar själv

Till sist diskuteras vad kön betyder i förhållande till dessa teman.

Gränser i förhållande till andra myndigheter

Ämnet gränser kom upp den första dagen i samband med gruppsamtal med männen om hur vi förstår elever som ofta hamnar i konflikt. Diskussionen kommer att handla om det ansvar lärare har inför alla elever.

Carl: Vi kan inte säga att vi inte kan ta ansvar över den eleven. Så länge han är i den åldern har vi inget annat.

Oskar: Vilka är det som bestämmer?

AL: Jag hör att ni är kritiska till samhället?

Erik: Nej inte till samhället...vi behöver kortare ledningar. Om inte föräldrarna vill behöver de inte söka hjälp. Man kan behöva vänta på ny utredning hos soc. i 4 månader.

Oskar: De första sex sju åren ...som jag ser, då allt skulle rättas till.

AL: När du säger vi vilka är det som missar anser du? Vilka är vi?

Oskar: Vilka är det som missar? ... Ja och vilka är det som har det övergripande ansvaret? Det är det jag funderat på i många år. Vilka ska vi vända oss till för att få resurserna dit de bäst behövs? Då säger dom att... Vi har haft politiker Ja har de sagt vi ser ert problem men tyvärr så ...men så tyvärr ...och så skjuter de det ännu högre upp. Och till slut är det Göran Persson och han har ingen ännu högre än sig och han har ändå högre instanser. Det måste vara ett tänkande idag i samhället som ...man hoppas att barn ska bli bättre trots att samhället utsätter dem för förtrycket som jag anser att dom gör.

Lärarna anser att skolplikten, förväntningar på lärares ansvar, föräldrars rättighet att inte söka och ta emot hjälp av samhället och de långa köerna till myndigheter om föräldrar söker hjälp utgör villkor som står utanför lärares makt. Samhällets myndigheter framställs som en ouppnåelig makt som inte riktigt ser utsatta barns behov.

Skolans samverkan med andra myndigheter och universitet diskuteras ytterligare. Besvikelse, frustration och vrede formuleras.

Erik: Jag sitter också med i samverkansgruppen ...men det är ju att det går inte heller. Det vi efterlyser finns inte hos soc. Dom har inte det. Det är ett annat sätt att se på saker och ting. Det handlar om person och viljan till förståelse. Vill BUP förstå oss och vill vi förstå dom och överhuvudtaget måste kommunen och universitet... vad är deras vårdbehov?

Oskar: Vi har ett helt universitet.

AL: Då får man väl föra frågan vidare till universitetet. Det låter riktigt. Det måste resultera i att några tar tag i det här.

Carl: Men dom lever ju inte i det varje dag utan det är bara ett namn på ett papper.

Erik: De kan se det från den här sidan och den här sidan.

Carl: Soc säger att det ska ta fyra månader...

Erik: Ibland tar det fyra månader innan ett ärende får en handläggare.

Carl: Vi har ett fall som drivits från ettan till sexan.

AL: Vad säger du om det här Hassan? Att svenska samhället inte gör något.

Hassan: Jag tycker att man gör något. Man är medveten om problemet. Men jag tycker att man är ju på ett sätt medvetna om problemet och gör något.

Carl: Samverkansgruppen bildades för att det skulle ta bort så många omhändertaganden.

Hassan: Det är inte så lätt för föräldrarna. Det kanske bästa är att de bor här. Föräldrarna ville inte det.

Erik: Särskilt BUP jobbar på frivillighet och det är ett problem.

Hassan: Sen det här med omhändertagande... Jag vet inte om det blir bättre. Med invandrarbarn har det blivit större problem. Sen börjar de med öl och sånt. Det har blivit mycket värre. Jag vet inte om det alltid, det här med omhändertagande...

Skolans behov samt sociala myndigheters och BUP:s arbete utgör två oförenliga världar och viljan att förstå varandra över gränserna är inte tillräckligt stark, enligt Erik. Universitetet kritiserar för distansen till skolan. När jag frågar efter hur de ser på att det svenska samhället inte gör något, blottas mina för-givet-taganden om att samhället inte ingriper. Här intar jag också en underordnad position där myndigheter ovanför oss tillskrivs makt och möjlighet att kunna åtgärda de svårigheter vissa elever lämnas i.

Enligt Hassans uppfattning stämmer inte den bild vi ger av samhället. Han föreställer sig att när det finns en medvetenhet om ett problem, pågår en kommunikation, vilket i sig har ett värde. I den efterföljande diskussionen om omhändertagande av barn försöker Hassan argumentera för att det inte är den bästa lösningen och det förblev outtalat vad vi svenska lärare menar med att något ska hända. En tolkning till att det blev så kan vara att vi tar för givet att vi vet vad vi menar och att andra förstår det utan förklaring. Det uppstod alltså skilda förväntningar på hur mycket ansvar ett samhälle ska ta för barn som inte har det bra. Vi svenskfödda ger intryck av att ha införlivat styrdokumentens retorik och föreställer oss att barn ska ha rättighet till ett harmoniskt liv (Lgr -62, Lgr- 69, Lgr-80) eller rättighet till en trygghet(Lpo-94, FN:s barnkonvention). Frustration uppstår i glappet mellan ideal och de erfarenheter lärare har. Vi lyssnar inte riktigt till Hassans argument om det vanskliga med att flytta barn hemifrån eller att alkohol kan bli ett nytt problem.

Gränser i förhållande till elever

Maria berättar om en ansträngd arbetssituation och neddragningar i personalresurser och hur en ny pojke som kom till hennes klass gjorde att hon upplevde en gräns för vad hon orkade när det gällde omsorg och hon beskrev sitt dilemma med orden;

- Han ryms inte i mitt hjärta

Metaforen hjärta och föreställningen att alla elever ska ha en plats i en lärares hjärta leder tankarna till normen om den goda modern, kvinnan med plats för alla i sitt hjärta (Haug, 1992). Här formulerar Maria en gräns för hur mycket kärlek och omsorg det anses möjligt att ge.

Vi ett annat tillfälle när Maria försöker finna strategier för en elevs skull, utmanar Eva henne i en diskussion om gränser.

Maria: Hur ska jag hjälpa henne att fylla henne? Hur man går vidare? Att stärka henne...att gå vidare?

Eva: Vem ska hjälpa henne då? Är det ditt jobb?

Maria: Hon har provat gått till kuratorn. Det gick inte. Hon har en otroligt tuff attityd.

[...]

AL: Du har fått ett väldigt stort ansvar.

Eva: De som sitter och bestämmer... inte vet de vad du har gjort. Dom kan ju äta upp dig.

AL: Och även om man skulle gränsa kan det också knäcka en.

Maria: Jag har tänkt man kan inte avvisa en människa. Efteråt tänkte jag att OK jag tar det här tillfället en gång i veckan men då får kuratorn gå in och ta en timme i klassen. Men den arbetsbörda hon har...?

AL: Det låter som ett försök av dig att hitta en avgränsning.

Eva ser två risker med att inte sätta gränser för den omsorg man som lärare ger. Det ena är att det sociala arbetet blir osynliggjort för de som har makten och det andra är att behovet av hjälp kan visa sig vara oändligt stort. Maria diskuterar normen om att inte avvisa en människa i behov och ett behov av att begränsa arbetsbördan. De kuratorsbetonade omsorgs-uppgifterna läraren gör, borde enligt ett rättvisetänkande, kunna bytas mot att en kurator då gör ett lärararbete. Denna prövande tankegång hinner inte mer än uttalas förrän den dras tillbaka med hänvisning till en respekt för den arbetsbörda kuratorn anges ha. Ett dilemma uppstår och uppgiften kvarstår för läraren att hantera.

Efter ett pedagogiskt rollspel väcktes frågan i kvinnogruppen om en flicka hade "ett skal" som behövde spräckas. Kristina som spelat den tuffa flickan hade en föreställning om att hon önskade att någon skulle se hur rädd flickan egentligen var över att bli lämnad ensam. Vi diskuterade var gränsen går för vad en lärare ska göra.

Eva: Jag känner att om man spräcker dom är man beredd på att ta hand om dom? Då måste man ju stå där med hela skydds nätet.

Eva diskuterar risken för att som lärare stå ensam med ett totalansvar för en elevs liv om man utmanar en elev mer än vad hon själv säger sig vilja. Diskussionen fortsätter:

Maria: Då gäller det ju att det finns några att lotsa barnet vidare till. Du kan ju vara den enda personen som står så nära att du kan upptäcka hur den här personen mår. Som lärare hamnar du ofta i den här situationen. Du kanske är den enda vuxna som ser hur hemskt det här barnet har det. Men sen är det då att det är inte du som kan reparera det utan du måste lotsa det vidare.

Sarah: Jaa.

Maria: Men, att sluta se, det är inte heller någon lösning men däremot att om man vet att här går mina gränser här ska inte jag ha en terapi.

AL: Men om man som har det här med att ha en vuxen lösning där vi visar respekt, att barnen själva ska lösa det. Vi tilltror dem att kunna arbeta själv och så blir det gång på gång så att det inte löser sig. Det händer och man skriver åtgärdsprogram på åtgärdsprogram och det tuggar fast där och då är det förmodligen något mera som behövs..?

Kristina: Utan att gräva för djupt kan jag tänka mig att hitta olika sätt att pröva. Vad kan vi då vinna på det? Eller en guidning ur mitt beteende utan att gräva för mycket i mina egna rädslor kanske? Att få strategier för att ändra spelet som vi är inne i.

AL: Och då rör det här-och-nu på skola och beteende och då kan man tillåta en ledsenhet för att förlora sin kompis men sen varför du är så rädd att förlora henne det har med mer att göra.

En ambivalens mellan strategin att spräcka ett tufft skal hos en elev ställs mot en föreställning att om man gör det måste man ta ansvar hela vägen ut. En komplikation med att visa omsorg är när behoven av omsorg tolkas som omättligen stora. Waerness (1996:213) menar att även om målet med ett omsorgsarbete kan vara att stärka den omsorgsbehövande så kan en beredskap behöva utvecklas för att ett hjälpbehov kan bli större. Waerness talar utifrån ett vårdssammanhang men jag menar denna beredskap även gäller för lärare i skolan. En hantering av en konflikt kan vara början till en berättelse som rör flera lager i en elevs liv. Argument framförs om att lärare bör hålla sig kvar i nuet och inte arbeta med det förflutna som en terapeut gör.

En lärare beskriver ett motivationsarbete för att få en elev att alls komma till skolan och olika föreställningar framförs om orsaker till den elevens motstånd.

AL: Hör detta till en skoluppgift att diskutera tillbaks en elev?

Kristina: En gång kanske sen är det en ledningsfråga kan jag tycka.

Sarah: Uppmärksamhet. Är det ett rop på hjälp?

AL: Vad säger oss vår erfarenhet om vad som kan ligga bakom att någon börjar följa minsta motståndets lag?

Eva: Frågar man honom ...det går inte att få håll på honom.

Kristina: Den första grejen ta honom till vård.

Eva: Mmm

Maria: Är mamman missbrukare?

Sarah: Är det i skolan?

Normen att lärare ska vara de som motiverar elever att gå till skolan utmanas. Förslag till strategier förs fram i form av en hierarkisk ordning där läraren har ett visst ansvar som tar slut där en annan på högre nivå i skolans hierarki tar vid. Föreställningar om varför en elev plötsligt inte har motivation att gå till skolan handlar om att eleven kanske inte går att nå med kommunikation, behöver vård, föräldrarna kan ha problem i form av missbruk eller det kan vara problem i skolmiljön. Synen på eleven handlar om att den på något sätt är i nöd (Landahl, 2006).

I slutet av våra dagar bad jag deltagarna svara på ett antal frågor varav en rörde temat gränser.

En fråga löd: Var går gränsen för vad en skola bör göra?

Carl: Ja det gör det men den är jättesvår att peka ut. Jag håller gärna i barn. Men ju fler situationer som uppstår där jag tvingas hålla fast ett barn desto större risk blir det att någon skadar sig helt enkelt. Om jag som vuxen håller i ett barn för hårt eller för länge riskerar jag en polisanmälan. Om jag inte håller i då kanske de springer och gömmer sig under ett träd och lugnar ner sig själv eller så skadar de andra genom att kasta stolar, knivar och vad är då mitt ansvar mot barnen? Jag utsätter dem för risk... Jag visar dessutom de andra barnen att jag inte har kontrollen genom att låta dem löpa iväg. Och om jag inte har kontrollen i gruppen vem ska de då lita på? Jag lämnar faktiskt toppositionen och visar att jag inte klarar av det här. Det finns en hierarki och speciellt när man jobbar med

barn eftersom man är ytterst ansvarig rent juridiskt och man ska känna sig själv bättre än barnen känner sig själv och lämnar jag den topositionen så lämnar jag dem i ottrygghet. Rent juridiskt ska man aldrig skada ett barn och man ska se till att ett barn aldrig skadar ett annat barn heller. Jag vet egentligen inte var gränsen går. Vad innebär det praktiken? Hur länge får man hålla i ett barn? När ett barn är så hotfullt att det inte kan ansvara för sig själv? Hade jag varit polis skulle jag nog ha satt handklovar på för länge sen. Eftersom jag är en tjänsteman. Det blir hot mot mig som tjänsteman. Jag ska inte behöva gå till min arbetsplats och känna mig hotad. Men så är det nu. Barn kan hota med knivar, stenar och vara väldigt aggressiva. Jag vet att jag kan klara situationen men hur är det rent juridiskt? Vad skulle hända om man vore gravid? Nu kommer jag inte att bli det. Inom psykvården kan man få andra uppgifter såna gånger. Hur är det inom skolan?

Det centrala med Carls reflektion är osäkerheten om hur lärares positionsmakt ska förstås i situationer där risk för våld uppkommer. En lärare/fritidspedagog ska ha topositionen annars blir det oro i barngruppen, enligt honom. Detta ställningstagande kan tolkas som en effekt av ett rättighetstänkande där utgångspunkten är en hierarki och att alla deltagare måste finna sin plats inom denna. Aggressivitet hos barn utgör, enligt Carl, ett dilemma med osäker utgång för arbetet, eftersom regler kan stå mot varandra. Jag menar att det går att tolka detta resonemang också ur ett omsorgstänkande då motivet Carl anger för att ta topositionen är ett beskydd för barn som riskerar att fara illa om ledaren inte tar den positionen. Här vävs både rättighetstänkande och omsorgstänkande samman för de strategier som diskuteras (Gilligan, 1985).

Oskar beskriver en process där föreställningen om sig själv som lärare förändrats från en allsmäktig person till en som vill se en arbetsuppdelning i förhållande till behandling av elever.

Oskar :- Förr var jag odödlig. Jag var som en psykolog och trodde att jag kunde rätta till elever. Idag skulle jag vilja se att det fanns kategorier som kunde arbeta med de tunga psykologiska bitarna så inte lärarna ska behöva vara charlataner. Vi kan hjälpa till att diagnostisera men inte behandla. Vi kommer till korta och det är alltför slitsamt.

Oskar tar en kritisk position i förhållande till en allsmäktig/gränslös lärare och vill se samverkanspartners i detta arbete. Här använder Oskar begreppet charlataner för att markera en distans till ett arbete han anser att bättre kvalificerade borde utföra. Denna diskussion kan knytas till hur lärare ser på sig själva som underordnade kvacksalvare när de utför arbete de inte anser sig ha utbildning för i jämförelse med läkare som tog positionen av att de andra som utförde ett konkurrerande arbete definierades som kvacksalvare (Landahl, 2006:5-6).

I gruppsamtalen med kvinnor framkommer liknande argument.

Eva: I nuläget tycker jag att skolan får ta allt för stort ansvar för det som händer på fritiden. Ungdomarna tar med sig sitt privatliv ända in i klassrummet och många föräldrar verkar tycka att så ska det vara och det är skolans uppgift att reda ut och upprätthålla säkerheten för deras barn. Som jag ser det finns det ingen uttalad gräns för var vårt arbete slutar. Tyvärr. Det skulle vara bra för många att med gott samvete kunna sätta ner foten och säga stopp, nu ligger det inte på mitt bord längre, det är inte mitt ansvar att fortsätta bevaka detta.

Här utmanas normen om omsorgsmässig tillgänglighet och gränser upprättas. Fler av de kvinnliga lärarna har kommit att anta en liknande position.

Sarah: Samhället har lagt mycket ansvar på skolan. ”Har du inte lärt dig det i skolan”? Skolan måste få mer resurser för att ta hand om problem i skolan.

Kristina: Jag tycker att skolan inte ska behöva göra det här. Soc. borde ta hand om det som är sociala problem. Inte bara enskilda fall och på ett individplan. En livsstil behöver brytas.

Ett motstånd formuleras inför ett alltför utvidgat ansvar i förhållande till de elever som har en "situationsbestämd resurssvaghet" (Waerness, 1996) eller elever som är lsvårigheter (Liljegren, 1991). Gränser diskuteras för omsorgsarbetet i förhållande till ekonomiska resurser. En annan gräns handlar om en arbetsdelning där mer specialiserade insatser anses behövas som har med sociala myndigheters område att göra.

Gränser i förhållande till föräldrar

I gruppamtalen har föreställningar och normer för föräldraskap diskuterats. En diskussion utbryter i gruppen med kvinnor i förhållande till föräldrar. Denna diskussion rör fall då kan det uppstå problem.

Karin: Vi har pratat jättemycket om vad är vårt uppdrag? Och att vi är tydliga mot föräldrar att skolan inte kan göra mera. Vi kan inte erbjuda mera... Nu gäller det att få föräldern med sig. Med en del föräldrar lyckas man och de förstår att ...men det är ett fåtal föräldrar som tycker att det är erant problem.

Kristina: Jag har ju jobbat på behandlingshem och jag har inte råkat ut för det att föräldrar säger så. Jag säger att det är erant problem för det är -

Karin: De tycker ju att det är vi på skolan som ska lösa det.

Eva: Ska jag ta ledigt från jobbet? säger de.

Kristina: Kom med andra förslag det går ju.

Karin tar här en position av en uppgivenhet i förhållande till föräldrar som inte tar det ansvar hon menar att de borde göra. Kristina tar en position som handlar om hur man kan arbeta med samma föräldrar genom att utmana det motståndet för att fortsätta dialogen. Diskussionen om det pedagogiska arbetet med föräldrar fortsätter.

AL: Just detta kom upp som det största önskemålet från en kurs vi hade. Hur hanterar vi föräldrar... jag förstår att den handledning ni (Kristina) fick på ett behandlingshem hjälpte er att kunna föra samtal med föräldrar men nu krävs det av skolpersonal att bara kunna det utan vidare utan utbildning.

Kristina: Vi tar också på oss att vi ska fixa allting.

Karin: Vi måste diskutera detta med oss själva. Vad är uppdraget och var går gränsen för vårt uppdrag så vi inte tänjer oss. Vad är lagom?

Maria: Det är en sak att säga till föräldrar och se'n att det inte fungerar ändå. Jag har elev en som de metoder han utsätts för då, försämrar läget. Han får utgångsförbud en vecka och han får stryk. Jag kan inte ringa mer.

Kristina: Jo, du kan ringa och säga OK ni har provat dom metoderna och det verkar inte funka. Har ni nå't annat förslag. Prova

Maria: Det tycker jag är en jättetung...

AL: Kristina har ett jättebra förslag och du försöker sätta en gräns... jag arbetade mycket med att styra upp det på stället.

Maria: När jag har krisfamiljer. Jag tar ansvaret för min relation i klassrummet.

Karin: Det är inte vårt uppdrag att fostra föräldrar.

[...]

Kristina: De värsta barnen jag har haft, där måste jag samverka med föräldrarna...

Karin: Om du inte får föräldrarna med dig?

Kristina: Jag har aldrig mött det.

Karin: Lyckliga dig.

Kristina pendlar mellan en självkritisk norm om den individuella läraren som tar på sig för mycket och en norm som utgår ifrån att ”man-gör-så-gott-man-kan” där läraren måste finna strategier för de problem hon står inför. Kristina ger en modell för hur samtalet skulle kunna te sig som förutsätter att man som lärare öppet förhåller sig till det våld som skett och Maria ger ett motstånd mot att gå över den gränsen. Ett dilemma uppstår mellan normen om noll-tolerans mot våld, ramar för läraryrket där anmälningsplikt ingår och kraven på samverkan mellan lärare och föräldrar.

I slutet av våra träffar gav jag lärarna ett frågeformulär (se bilaga 1) där en fråga handlade om vad lärarna anser om vad föräldrar bör göra för att samverka med skolan. Tre av de fem kvinnliga lärarna betonar det viktiga med att bry sig om och stödja sina barn.

Eva: Jag tycker att föräldrar inte ska sluta att bry sig om hur barnen har det när de slutar lågstadiet. Vi får väldigt lite besök av föräldrar även när vi har speciella besöksveckor. Mer föräldrar närvarande som vet hur barnen har det och betar sig. Bättre samarbete mellan skolan och hemmen.

Karin: Föräldrar borde vara mer aktiva i vad barnen ser, hör och läser. Vad det är som påverkar barnen.

Kristina: Vi måste få tag i föräldrarna. Veta vad vi förväntar oss av dem. Om de behöver stöd ska de få det. Vi skulle behöva ha socialarbetare på skolan.

I gruppen med manliga lärare beskrevs oftare vikten av att vuxna föregår som goda modeller.

Oskar: Föregå med gott exempel. Vi måste leva vårt liv och inte tala om det. Bli det du säger att andra ska bli.

Carl: Barn behöver bra föräldrar. De barn som inte funkar har föräldrar som inte funkar.

Erik: Det behövs mer tråkiga föräldrar som inte behöver leka unga inför sina barn.

Föreställningar om vad lärarna förväntar sig av föräldrar skiljer sig något i gruppen med kvinnliga lärare och i gruppen med manliga lärare. Normer om vikten av omsorg, inlevelse och närhet (Gilligan, 1985) dominerar de kvinnliga lärarnas tal om vad de anser att föräldrar bör göra för att samverka med skolan. Normer om att utgöra en god modell som vuxen, återkommer för tre av de manliga lärarna. De offentliga diskurserna om manliga pedagoger som modeller har

sedan slutet av 60-talet varit ett återkommande tema (Johansson, 2004, Nordberg, 2005), vilket kan ha givit genklang hos manliga lärare, liksom att omsorgsdiskursen som betonats i SOU-utredningar under efterkrigstiden (Berge, 2004) kan ha uppfattats mer av de kvinnliga lärarna.

Gränser i förhållande till egen ork

TVå eller möjligen tre av lärarna hade riktigt svåra arbetssituationer under det år vi träffades. En av dem var Maria.

Maria: Och jag har ju haft jättetungt på jobbet hela det här året. Och ett tag var det verkligen så att jag kände att nu går det inte. Och då fick jag verkligen göra ett val. Jag fick som bestämma mig för, för det kraschade jättemycket inom gruppen. Antingen sjukskriver jag mig nu och går härifrån eller så försöker jag en gång till och tar itu med det här för jag kan liksom inte bara låta det vara. Och då fick jag ju jobba jätte... Då bestämde jag mig och fick jobba jättemycket en period. Men det gav faktiskt resultat. Så att efteråt känner jag att det var bra att jag ändå tog det beslutet för det känns ju mycket bättre nu att jag liksom lyckades vända skutan en gång till. Det är inte så att allt har löst sig. Men gruppen lugnade sig och det fungerar med alla vuxna och dom kan liksom gå i skolan sista veckorna. Det är jättebra. Men sen är det ett barn i klassen som brakade ihop helt och det är sådana jobbiga saker som kanske inte då har med skolan att göra. Och kanske särskilt att det kommer någon gång när det lugnar sig [...]

När det inte finns konkreta saker att peka på... därför att han slår mig rasterna... som jag mår så här dåligt... utan jag mår så här dåligt ändå. Även om ingen slår mig på rasterna. Ja... jag vet inte hur jag ska förklara det. Det är ju såna där jobbiga saker att känna, när ett barn verkligen bryter samman. ...Liksom bara rasar och man måste bära det till vilorummet nästan och tänka: Vad ska jag göra? Men ändå känns det, jag är jätteslut, jättetrött, men det känns ändå som att det kommer att kunna kännas rätt bra när det blir skolavslutning. För att jag liksom, ja... att det känns bättre i gruppen, att det gick i alla fall. Om det inte händer något särskilt nu och det vet man ju aldrig. Det är ju kvar några dagar.

Maria säger att hennes strategi för hur det skulle bli under detta år är kluven. Hon beskriver det som om hon hade ett val mellan att gå från arbetet eller att arbeta mer och att hon är nöjd med det val hon gjorde. Marias syn på sig som en aktör med val ger henne en upplevelse av makt och kontroll över situationen. Den konfliktsituation hon beskriver här utgörs av en inre konflikt en elev är i (Galtung, 1978, Dvoretzky, 1978, Käller, 1984) . Det blir ändå en konfliktfylld situation läraren behöver hantera.

Erik berättar om en svår arbetssituation och hur känslor upplevs av honom.

...Jag känner mig osäker. Vi fixar det inte. Jag känner frustration mot eleverna, systemet och kommunen. Den här gruppen...vi har några killar som snurrar. Problematiken kring de här fixar vi inte i skolan. Jag känner att vara i det här skapar en frustration och jag känner mig arg mot elever fast jag inte borde göra det och jag känner mig arg mot systemet och jag känner mig arg mot kommunen och jag känner mig arg mot att ja att man inte...det finns inte kompetens..att det inte finns resurser...Att dom måste utsättas för att vara i den miljön där de mår så dåligt. Så det här tycker jag är jättejobbigt.

Här hotas Eriks föreställningar om att skolan, han själv som lärare, kommunen och hela systemet klarar av att hantera den verklighet han just nu arbetar i. Han ger uttryck för känslor som frustration och ledsenhet. Efter att ha formulerat denna ilska och frustration återtar han en

position av omsorg i förhållande till eleverna för att slutligen formulerar hur upplevelsen blir för honom själv.

Några lärare berättade om exempel på en medveten uppdelning av arbetet med fostran och arbetet med ämnet, där de arbetade två lärare tillsammans.

Eva: Det är lite lyxigt. Jag kan se att det händer något men jag vet att det tar Anna hand om. Jag kan fortsätta med det jag håller på med. Jag kan bara kolla att hon tar det. Samtidigt är det en balans. Jag kan ju inte lämna över allting så eleverna tror att det är Anna som styr. Men det rör sig mest om några barn som jag helt kan släppa och om det då händer något med de barn som är mer normalt stökiga ...de tar jag.

AL: Det låter som om ni fått en arbetsfördelning?

Eva: Det är otroligt skönt för man kan släppa...

Maria berättar om hur hon och en annan lärare delade på en stor grupp barn.

- Vi lyckades dubbla oss de flesta lektionerna. Trots att vi jobbade 25 lektioner var det mycket lättsammare än att jobba 18 timmar. ...Nu fick vi ännu mer nedskärningar i år så det gick inte att fortsätta så. Jag skulle vilja att någon räknade på det.

En medveten fördelning mellan lärare där en håller i ordningen och en står för undervisningen förordas av både Maria och Eva. Ekonomiska nedskärningar medförde att en väl fungerande strategi tvingas avbrytas. Här anges yttre villkor som begränsning för vilka strategier som blir möjliga.

Otydliga gränser för lärares arbete

Lärarnas samtal om gränser har analyserats utifrån fyra teman: lärares föreställningar om gränser i förhållande till andra myndigheter, elever, föräldrar och vad man orkar själv.

Lärarna säger sig ta ett utvidgat ansvar (Sörenssen, 1982) för elever som far illa och de menar sig inte ha något annat val. De tillskriver myndigheter ett begränsat ansvar (Sörenssen, 1982) som inte hjälper och stödjer barnen fullt ut i den utsträckning de anser att barnen borde behöva. Känslor av frustration och maktlöshet uppstår när dessa ideal inte uppnås. Jag menar att framförallt de svenskfödda lärarna och jag själv verkar fångade av föreställningar om barns rättighet till en harmonisk barndom. Enligt Hassan utgör själva möjligheten att kommunicera om barns villkor ett värde i sig.

TVå dilemman har identifierats när det gäller gränser i arbetet i förhållande till elever, det ena handlar om att det sociala arbetet med elever anses vara osynliggjort för de som har makten och den andra risken handlar om att vissa elevers behov av hjälp kan visa sig vara oändligt stort. Här uppstår ett gungfly för lärarna då de känner sig fångade av ett utvidgat ansvar för eleven när andra myndigheter inte tar vid. I detta dilemma uppstår föreställningar om ett totalt ansvar för en elevs hela livssituation. Två positioner kan då i synnerhet bli aktuella, positionen som den allsmäktige läraren och positionen som den gränslösa tjänaren. Berge (2004) har i en genomgång av SOU-rapporter under perioden 1945-2000 visat hur statens krav på lärare intensifieras genom att allt fler uppgifter förväntas av läraren. Flera lärare från de bägge grupperna menar att gränser för läraryrket borde upprättas när det gäller elever vars behov av stöd är större än lärare kan svara mot. Strategier som används när det gäller att stoppa elevers aggressivitet kan tolkas som uttryck för både omsorgstänkande och rättighetstänkande. Om ledaren inte tar en maktposition i förhållande till dem som betar sig aggressivt mot andra, kan de inte skapa en trygg miljö att vistas i för alla elever.

Könsnormer blir synliga när lärarna diskuterar vad de menar att föräldrar borde göra för att samverka med skolan. De kvinnliga lärarna betonar oftare en utökad omsorg och några av de manliga lärarna återkommer till vikten av att själv utgöra en bra modell. Några lärare har försökt finna strategier där de fördelar ansvar mellan ämne och ordning i klassen för att få tillstånd en möjlig arbetsmiljö.

Kapitel 4 Slutdiskussion

Syftet är att utifrån ett könsperspektiv med hjälp av gruppsamtal samt pedagogiska rollspel studera och analysera lärares föreställningar om konflikter och strategier för att hantera dessa

I detta avslutande kapitel sammanfattar jag först studiens upplägg och diskuterar lärares strategier och föreställningar. Därefter analyseras våld som ett speciellt tema. Studiens könsteoretiska perspektiv, modellen för denna studie avhandlas och därefter nyttan med studien för lärarutbildningen.

1 Sammanfattning

Studiens upplägg

Tio grundskollärare, fem kvinnor och fem män, ingick i studien som pågick under ett läsår (2003-2004). De kom från sex olika skolor. Min inledande tanke var att det skulle komma en kvinnlig och en manlig lärare från varje skola och att nyfikenhet och lust till diskussion skulle öka mellan de två lärarna. Den diskussionen fick gärna delas med fler kollegor. I fyra skolor blev det som planerat. Från två skolor kom det en lärare av varje kön. Då grupperna bestod av lärare från olika skolor kände de inte till varandras konkreta sammanhang. Vi anonymiserade eleverna under samtalen vilket gjorde att de konflikter lärarna mötte går att behandla som dilemman med det pedagogiska arbetet och blir inte alltför privat diskuterade. Några av berättelserna har valts ut som grund för pedagogiska rollspel där lärarna agerat både ledare, elever och observatörer. Lärarna var indelade i två enkönade grupper. Anledningen till att träffas i enkönade grupper var att jag antog att vissa frågor skulle kunna vara könskodade och därför kunna fördjupas och förstärkas genom att de kunde identifiera sig med varandra. Grupperna träffades med mig under fem dagar vardera. Under gruppsamtalen har runda som metod använts och lärarna har berättat om konflikter med/mellan elever de mött enligt en turordning i den ring de sitter i. Jag har inspirerats att använda runda som metod av den västerländska kvinnorörelsen (Sarachild, 1978, Boye, 1979). Pedagogiska rollspel ger en närvaro i situationer och en möjlighet att få fler deltagares perspektiv på hur man agerar som ledare. Reflexivitet använder jag som metod för analys, både på deltagarnivå och vid det egna analyserandet. Runda och pedagogiska rollspel utgör metoder som förstärker reflexiviteten genom att lyssna till andras erfarenheter och se och låta sig utmanas av andras strategier. Gruppsamtalen är inspelade på minidisc och de pedagogiska rollspelen är videofilmade.

Ett fall får en speciell plats i denna studie för att ett rollspel utifrån samma situation återupprepades vid fem olika tillfällen och därför gav en möjlighet till jämförelse mellan lärares olika föreställningar och strategier. Detta speciella fall handlar om två pojkar, Pelle och Anders, 11 år, som hamnat i konflikt. Pelle hade tagit en teckning från Anders och vägrade att lämna tillbaka den, trots att Anders upprepade sin vilja att få tillbaka den. Till slut slår Anders Pelle som då river sönder Anders teckning. Läraren har redan haft ett samtal med både Anders och Pelle i situationen. Anders kunde berätta om både Pelles del och sin egen del i konflikten. Pelle anser sig vara oskyldigt utsatt för våld och ser inte att Anders hade anledning att bli irriterad på honom. Läraren ska därför ha ett enskilt uppföljande samtal med Pelle. Fem lärare har försökt hantera denna situation i ett pedagogiskt rollspel där fem andra lärare har agerat Pelle. Tre av dessa fem samtal redovisas i sin helhet och valdes för att de gav inspiration till analys utifrån hur lärare gör när de utmanar en elev att se sin egen del i en konflikt. Strategierna framstod som sinsemellan varierade.

Lärarnas strategier

De strategier lärarna använder sig av i de pedagogiska rollspelen är utmaning, att lyssna och bekräfta eleven, ignorera eleven, anpassa sig efter eleven, konkretisera de olika stegen i den situation som förevarit och olika former av fysisk beröring. Jag har valt att lyfta fram utmaning, bekräftelse och fysisk beröring som tre centrala strategier konflikthantering. Fler former av strategier som att lyssna, konkretisera, ignorera och anpassning används återkommande men jag väljer att låta dem ingå under de tre strategierna, utmaning, bekräftelse och fysisk beröring.

Utmaning

Utmaningar används av lärarna för att få eleven/eleverna att frigöra sig från en låst position och få en vidgad förståelse av en situation. Genom att se en fråga utifrån fler perspektiv kan man ”bolla med” problemet (Egan, 1994, Hägg & Kuoppa, 1997). Utmaning som strategi exemplifieras genom det fall som beskrivits ovan. I detta fall fokuseras fem gemensamma mål för lärarnas strategier: att synliggöra Pelles egen del i konflikten, att förmå honom att se den andres utsatthet, att få Pelle att skifta position från offer till aktör, att utmana rätten att ta en annans egendom och att utmana ståndpunkten att våld var det enda normbrottet som skett i konflikten.

De tre lärarna väljer olika strategier när de utmanar eleven. Ett gemensamt drag jag ser hos de tre lärarna i rollspelen är att de har som mål att få eleven aktivt ansvarig för sin egen del i konflikten. Vägen dit skiljer sig något. De två kvinnliga lärarna behåller en vuxen roll i förhållande till ett barn i samtalet och den manlige läraren byter strategi från ett vuxensamtal till en uppgörelse mellan två pojkar på barn-nivå. Han ger sig in i ett rollspel på elevens egen spelplan under några minuter. Jag ser en spännvidd i graden av konkretisering lärarna använder sig av i förhållande till de fem målen för utmaning. En strategi är att tala om för eleven vad som är rätt och vad som är fel. En annan strategi är att ge eleven en bild av de mönster för beteende som läraren ser och vill hjälpa eleven att förändra. En tredje strategi är att ge en motsatt upplevelse av konfliktens innehåll genom att skifta position i ett rollspel. Även om maskulinitet refererar till manliga kroppar på ett symboliskt sätt så bestäms inte maskulinitet av manlig biologi (Connell, 1996:163). En maskulin attityd där läraren ger regler och talar om vad som är förväntat beteende hos eleven kan antas av både kvinnliga och manliga lärare. En omsorgsinriktad attityd kan också användas av både kvinnliga och manliga lärare och behöver inte leda till att läraren ansvarsbefriar eleven. Den kan användas som medel för att utmana ett eget aktörsskap hos eleven. En skarp uppgörelse där rättighetstänkanden ställs mot varandra kan ha en omsorg om den andre som mål för samtalet. Strategierna varierar genom att två av dem är mer här-och-nu-orienterade och en tar ett mer långsiktigt grepp på beteenden som behöver förändras. Lärarna växlar alltså mellan omsorgstänkande och rättighetstänkande i samtalet med eleven (Gilligan, 1985).

Bekräftelse

När lärare bekräftar elever i samtal så fungerar det oftast på ett sätt som stärker banden mellan lärare och elev. Med bekräftelse menar jag en positiv förstärkning av den andre som underlättar en dialog och syftar till att bibehålla en kommunikation (Noddings 1992:25). Vid några tillfällen kan bekräftelse som strategi dock leda till återvändsgränder. Ett lyssnande till en enda individs perspektiv kan öka ett handlingsutrymme hos den som blir bekräftad på ett sätt som inte gagnar situationen som helhet. Om lärare bekräftar en elev som offer, då eleven själv varit delaktig i en konflikt är risken stor för att eleven återupprepar ett beteende som leder till konflikt. Eleven har då inte blivit hjälpt i att se sin egen del i det som skett. Ett exempel på det är när Karin leder ett rollspel i samtal utifrån samma situation som det ovan nämnda, där hon väljer att bekräfta Pelle som offer istället för att också utmana hans del i situationen. Pelle talar om sig själv som utsatt för utanförskap och Karin bekräftar hans känsla av utsatthet genom att ytterligare fråga efter hans känslor i den situationen. Rollspelet avbryts med motiveringen att hon tyckte så synd om honom så det gick inte att fortsätta samtalet.

Comment [AL2]: löset de de så eller?
vem lyssnar?

Trots att pojkars konflikter är vanligare och därmed borde ses som besvärliga är det många lärare som menar att flickors konflikter är svårare att hantera. Enligt Carl och Erik leder en frånvaro av aggressivitet, intensitet och en kamp för att undkomma sitt eget ansvar, till att det blir svårt att få syn på flickors konflikter. Även Eva har sagt att man som lärare behöver anstränga sig för att komma åt flickors konflikter. Maria menar att det finns ett förakt mot flickors konflikter genom att de ofta betraktats som en sämre sorts konflikter. I kurser i konflikthantering har jag mött en liknande attityd där flickors konflikter anses som svårare, även av kvinnliga lärare. Flickors konflikter blir därmed i mindre grad bekräftade av lärare.

Ett annat tålamod krävs av läraren i flickors konflikter då en tystnad kan föregå att konflikten kan hanteras. Det krävs ett aktivt arbete för att motivera flickorna att börja samtala. När flickorna väl börjat tala säger Carl och Erik att det är lätt att lyssna till flickor däremot att utmana flickor och att ta konflikten direkt kan vara svårare. Enligt Carl antas flickor inte svara mot en kampsituation på samma sätt som en pojke. Pojkar är, enligt honom vana vid att komma igen efter en kamp om en plats i hierarkin. Enligt Levers undersökning (1978) av barns lekar svarar flickor sämre mot tävlingsmoment medan det däremot tolkas som centralt i pojkars lekar. Föreställningar som grundas utifrån kön får alltså vid vissa tillfällen betydelse för de strategier som lärarna i denna studie använder vid konflikthantering.

Fysisk beröring

Lärarna menar att fysisk beröring är viktig i kontakten med elever. Grader av fysisk beröring har tematiserats efter: lätt beröring, bestämd beröring, fasthållande, lärares fysiska kraft, och beröring med misstanke om sexualisering.

Lätt beröring anses kunna mota aggressivitet. Lärare som arbetar med de yngre barnen berättar om hur de tar barn i knä och ger dem kramar och får kramar av elever. Lärare från bägge grupperna menar att det är en mer möjligt att ta fysiskt i pojkar på ett bestämt sätt. Pojkar förväntas tåla mer hårda tag än vad flickor anses göra. Både kvinnliga och manliga lärare hade erfarenhet av att hålla fast elever vid utbrott. Det talades spontant om detta i gruppen med män och fyra av dem betraktade fysisk fasthållning som en självklarhet även om ett visst obehag kunde finnas inför att göra det. Fysisk kraft kunde få en betydelse speciellt på högstadiet när elever rent fysiskt kunde vara starkare vilket påverkar vilka strategier som anses möjliga att använda sig av. Fysisk beröring av elever utgjorde ett speciellt dilemma för de manliga lärarna i förhållande till flickor då det kunde riktas en sexuell misstro mot lärarna (Jones, 2001, Baagöe Nielsen 2005). Under dagen för uppföljning med kvinnorna (2006) frågade jag speciellt efter detta med sexuell misstro. De kvinnliga lärarna i studien menade att den frågan inte var aktuell för dem.

Comment [AL3]: tydligt och bra

Comment [AL4]: mnear dom det?

Motstånd mot att gestalta flickors konflikter

Den första dagen med kvinnorna gjordes tre rollspel med konflikter mellan flickor. När de manliga lärarna skulle göra rollspel utifrån en flickkonflikt uppstod en tröghet med att alls få till ett rollspel. Argument framfördes mot att det alls uppstod konflikter mellan flickor. Jag uppfattade denna tröghet som ett motstånd mot att agera flickor. Vid nästa tillfälle genomfördes dock ett pedagogiskt rollspel med en flickkonflikt. Konflikten handlar om en flicka som lägger tjuvben på en annan flicka. Enligt den lärare som ledde samtalet skulle samma situation aldrig ens ha lett till ett samtal om det varit en pojke. En direkt tillsägelse hade räckt.

Det fanns alltså ett motstånd bland fyra av de manliga lärarna att gestalta en flicka i konflikt. Detta motstånd överensstämmer med min erfarenhet från kurser i konflikthantering. Manliga lärare skiljer sig ofta från kvinnliga lärare genom ett motstånd mot att gestalta flickor medan kvinnliga lärare sällan visar svårigheter att gestalta pojkar. Att gestalta flickor kan tolkas som pinsamt om manliga positioner värderas högre. Och kanske blir det speciellt pinsamt att agera flickor inför en feministisk forskare? Ett annat skäl till att det blir svårt att gestalta flicka kan vara att det kräver en social kompetens (West & Zimmerman, 1987) att kunna ingå i grupper med flickor och att kunna koden bland flickor. Då flickors och kvinnors konflikter utspelar sig på en inofficiell arena som kan vara dold för insyn för män och pojkar (Bjerrum Nielssen, 1995, Öhrn, 2000) kan detta leda

till svårigheter att veta vad flickors konflikter handlar om liksom att kunna gestalta och hantera flickors konflikter. Kulturella föreställningar som finns på en nivå under det synliga språket, som normer och värderingar (Lahdenperä, 2004) fortsätter då att osynliggöras. Huvuddelen av de manliga lärarna i studien arbetar med äldre elever som också kan dölja mer än yngre barn.

Lärarnas föreställningar

De föreställningar som framkommer i gruppsamtal och i de pedagogiska rollspelen och som jag finner mest centrala är föreställningar om medvetenhet hos pojkelever och flickelever, i förhållande till omsorg, makt och ansvar.

Inledningsvis förhåller jag mig till det speciella fall som redovisades under temat Utmaning, vilket innebär att det handlar om en pojkelev. Här vävs föreställningar samman med de strategier som väljs.

De strategier lärare väljer menar jag beror av hur medveten de föreställer sig att eleven/eleverna är. Om lärare ser en normbrytande elev som behöver fostran av en vuxen, ger läraren regler och talar om vilka skyldigheter eleven har. Om lärare inte är lika säker på att eleven själv vet vad den gjort väljer läraren en strategi för att medvetandegöra mönster där eleven antas behöva vägledning fram till ett eget ansvar. En annan strategi kan utgöras av att mötas på elevnivå med en föreställning om hur läraren tror att eleven tänker och fungerar. I de två senare strategierna krävs mer av en social kompetens hos läraren att kunna omfatta de regler eleven antas fungera efter utifrån social klass, kön och etnicitet.

Eleven Pelle visar i alla tre rollspelen ett motstånd mot att vara en elev som kan sätta sig in den andres situation. Jag menar att i konfliktsituationen mellan pojkarna, kan regler hämtade från en maskulinitetskultur haft en giltighet för eleven, där en kamp om saker ofta accepteras som en utgångspunkt för regelrätt spel (Lever, 1978). Även att bryta regler kan ingå som del i en kultur bland pojkar i skolan (Gulbrandsen, 1994). Elevens strategi hämtad från en maskulinitetskultur riskerar att osynliggöras av lärarna när de förväntar sig en omsorgsinriktad elev. Förmågan att förhandla med regler från pojkkulturer menar jag kräver en viss kompetens i att veta hur de reglerna fungerar. Ett omsorgstänkande hos de tre lärarna, kan leda till att de förväntar sig samma förmåga till omsorgstänkande hos eleverna. Kommunikationen med eleven kan då bli komplicerad om eleven är i färd med att "göra" sig som pojke i en maskulinitetskultur (Willis, 1981, Connell 1996, Davies, 2001, 2003, Phoenix, 2004, Björnsson, 2005).

Comment [AL5]: även Samuel?

I gruppsamtalen kom det fram att lärare från bägge grupperna anser att det skiljer sig åt mellan flickor och pojkars konflikter, både vad det gäller innehåll och hur de yttrar sig. Fyra av de manliga lärarna menade att hanteringen av flickors konflikter är komplicerad vilket utgjorde ett motiv att förorda samtal med flickorna en-och-en. Hassan menar att en konflikt ska hanteras med bägge parter närvarande oavsett kön. De kvinnliga lärarna som arbetar med yngre elever har i de pedagogiska rollspelen visat att det anses möjligt att hantera flickors konflikter med bägge parter närvarande. Samuel, Erik och Carl fick svårt att uppfatta flickors inbördes motsättningar som konflikter därför att de saknade den aggressivitet och den öppet uttryckta fientligheten som de känner igen från pojkars konflikter. Konflikterna uppfattades mer som samtal än konflikter.

Comment [AL6]: Öhm?

Föreställningar om kön kan leda till att lärare från bägge grupperna anpassar sig efter hur de antar att flickor vill hantera konflikter, genom att ta mer hänsyn till relationer och historien som föregick konflikten, enligt ett relationellt synsätt (Gilligan, 1985, Bjerrum Nielsen, 1995, Ve, 1999). Maria antog även att elever lättare kunde berätta om tråkiga känslor för en kvinnlig lärare vilket motsägs av Carl, Erik och Oskar som säger att de uppskattar att elever vill dela tillkortakommanden och sorger med dem och att de är öppna för att ta del av dem. Här kan alltså en tendens till förändring ha skett i förhållande till föreställningar som brukar könskodas som manliga där män inte skulle vilja skapa sig som emotionella varelser (Miller 1980, Seidler, 2004). Hassan förväntar sig inte att flickor ska berätta om privata frågor för honom. Lärarnas

föreställningar om elever som visar aggressivitet handlar oftast om att de anser att eleven på något sätt är i nöd (Landahl, 2006). Det verkar möjligt att som manlig lärare visa omsorg om elever utan att det kommer i konflikt med att uppfattas som man (Johansson, 2004). I lärarnas förhållande till fysisk beröring ser jag en tendens till att kvinnliga lärare talar om sig själv som givare av kramar och tröst och att manliga lärare säger att de tar emot kramar och ömhet. Könsnormer menar jag kan få en betydelse där kvinnan konstruerats som givare av kärlek (Miller 1980: 60-63, Haavind 1982, Haug, 1992). Lärarna får vid vissa tillfällen utgöra en föräldraliknande person vilket medför både möjligheter och dilemman. Att betraktas som en sorts pappa eller mamma i skolan kunde medföra en positiv känsla. En norm av ständig omsorgstillgänglighet (Brantsæter & Widerberg, 1992) som speciellt förknippas med en mamma kan dock utmanas av en brist på tid för eleverna.

En könsidentifikation med eleven verkar ofta ge en känsla av samhörighet vilket ger lärare en upplevelse av lätthet i kommunikationen. Det fanns variationer bland lärarna där några lärare från bägge grupperna uttalade svårigheter med att kunna identifiera sig med bestämda elever trots identifikation enligt kön. Att visa individuell omsorg om elever kan dock kompliceras för de manliga lärarna i förhållande till flickor då det finns en risk för att det kan missuppfattas som otillbörlig närhet.

Lärarkets gränser

Gränser för yrket diskuteras utifrån fyra aspekter, den första i förhållande till myndigheter som är ansvariga för barn och unga. Därefter behandlas gränser i förhållande till elever och föräldrar. Sist diskuteras gränser i förhållande till lärares egen ork. När det gäller myndigheter ansåg lärarna i bägge grupperna att de blev lämnade ensamma med ett alltför stort ansvar inför vissa elever som var i stort behov av stöd. Både lärarna och jag själv verkar ha införlivat en diskurs om barns rättighet till ett tryggt och bra liv vilket leder till en frustration och upprördhet när vi bedömer att barn inte har det tillräckligt bra. Hassan tog en annan ståndpunkt i diskussionen och visade sig nöjd över att det pågår en viss kommunikation mellan myndigheter och skola och att det finns en medvetenhet om hur barnen har det. I förhållande till gränser, i det pedagogiska arbetet med elever, diskuterades två dilemman i gruppen med kvinnliga lärare. Den ena handlade om att detta arbete var osynliggjort för övriga i samhället. Det andra dilemman som identifierades var att när man engagerar sig i en elevs liv uppstår en risk för att elevens behov av hjälp kan visa sig vara större än vad lärarna anser sig rätta till för. Flera lärare från de bägge grupperna menar att gränser för läraryrket borde upprättas när det gäller elever vars behov av stöd är större än lärare kan svara mot, vilket i sin tur är beroende av att andra myndigheter tar vid där lärarens ansvar borde upphöra. I denna fråga fanns mycket besvikelse hos lärarna. Enligt deras erfarenheter stämmer det inte att elever som har det svårt får tillräckligt stöd från de sociala myndigheterna. De kvinnliga och manliga lärarna skiljer sig åt när det gäller vad de menar att föräldrar borde göra för att samverka med skolan. Tre av de kvinnliga lärarna betonar att föräldrar borde visa en utökad omsorg för barnen i skolan och tre av de manliga lärarna återkommer till vikten av att som förälder själv utgöra en bra modell. Det fanns exempel på hur en lärare som inte längre orkade med en arbetssituation som var alltför ansträngd, själv ansvarade för att gå ner i tjänst för att få en möjlig arbetssituation.

2 Våld

Våld diskuteras här utifrån tre aspekter. Den första aspekten rör tystnaden kring lärares hantering av våld, den andra rör vilka positioner lärare tar i förhållande till det våld som utbryter mellan elever och den tredje rör dilemman med lärares förhållande till elevers normbrytande beteenden. En anledning till att jag vill diskutera just våld är att det utgör ett dilemma med motsättningsfyllda principer där officiella regler kompliceras av levda erfarenheter och där dolda föreställningar visar sig. Ett annat skäl är att området är svårt att både hantera och förstå. Med våld menas i detta sammanhang fysiskt våld som kan vara omedvetet eller medvetet hos de elever eller lärare som utövar våldet. Våldet behöver inte vara systematiskt återkommande, men kan vara det. Ömsesidiga fysiska slag och sparkar som av de involverade parterna och läraren bedöms som kamp under lekfulla former, särskiljs från det jag tolkar som våld i skolan. Det som börjar

som en lekfull ömsesidig kamp kan dock övergå till allvarligt våld. Definitionen är inte absolut utan beror av dem som ingår i bestämda situationer och de bedömningar de gör. Lärares och elevers bedömningar utgör ett dilemma i sig, på grund av en normalisering av våld (Lundgren, 1989) där gränserna mellan självvald lek och våld kan bli flytande.

Tystnaden om lärares hantering av våld

I de tre inledande rollspelen såg vi hur lärarna kunde ignorera, eller bekräfta elevens utsatthet för våld, i varierande utsträckning. I kapitlet ”Hur görs fysisk beröring?” finns exempel på när en lärare, återför en elev mot dennes vilja till ett rum genom att ta i armen på ett bestämt sätt. Vi såg i exemplet med läraren Eva, hur hon ingrep direkt i en situation där en elev utsatte en annan elev för våld. Hennes muntliga reaktion mot våldet fick det att upphöra. Att som lärare utöva våld mot elever ingår inte som godtagbara strategier för ett pedagogiskt arbete i dagens skola. Att hålla fast en elev mot dess vilja för att förhindra våld eller skadegörelse var dock strategier som enligt lärarna kunde användas. Vi återgår till de ramar som styr lärares arbete via skollagen.

”Särskilt skall de som verkar inom skolan:

1 främja jämställdhet mellan könen

2 aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden”

(1 kap. 2 § skollagen)”

Våld är osynligt som begrepp i läroplan (Lpo-94) och skollag (SKOLFS), men kan tänkas finnas inkluderat under begreppen, kränkningar, mobbning, rasism och brist på jämställdhet. Våldsamma situationer i skolan bör alltså inte finnas, utan skall motverkas av lärare. Precis här slutar ofta diskussionen och konkreta strategier avhandlas inte. Den tystnad som skapas i förhållande till hur detta ska hanteras går att tolka på fler sätt. En tolkning är att det finns en utbredd respekt för lärares sätt att hantera våld i skolan och därför lämnas frågan till skolorna för att själva finna strategier. En annan tolkning är att när våld i skolan ska diskuteras konkret upprörs känslor och minnen av en tid då skolaga mot elever var tillåten, före 1958 (SFS, 1958). Det blir svårt att diskutera sakligt utan att erfarenheter från äldre medborgares egen skoltid gör sig påminda. En brist på respekt för dagens lärare får då stå tillbaka för en upprördhet hos en allmänhet, som menar sig veta hur det egentligen är i skolan (Runfors 2003:70). Minnen, föreställningar och upprördhet från en mer auktoritär tid påverkar då aktuella diskussioner om skolan. En tredje tolkning är att området våld i skolan är omgärdat av skam och skuld då vissa elever och lärare har erfarenheter av att ha gått över gränsen för det tillåtna. Det som har varit en fungerande praxis för lärare en tid, kan övergå till en kritiserad praxis enligt nya bestämmelser.

Lärares föreställningar om elevers fysiska våld

I stort sett är lärarna i studien emot våld. Men under speciella omständigheter kan det våld som på en nivå anses fel förstås som möjliga, tänkbara och delvis accepterade strategier. Här finns alltså ett förhandlingsutrymme för hur våld ska tolkas. Två omständigheter i studien har visat sig rubba föreställningen om att våld är fel, nämligen om någon irriterar en annan person ”för mycket” eller om någon kränker rätten till egendom. I situationen i de tre analyserade rollspelen finns bägge de omständigheterna med. Rätten till egendom utmanas av normen om att den som är starkare kan erövra rätten till denna egendom. Dessa två rättigheter står mot varandra i den analyserade situationen och i skärningspunkten mellan dessa uppstår en konflikt där lärare i varierande utsträckning kan förstå att en lust uppstår att slå den som upplevs irriterande eller tar något från en. Våld förstås då som en trolig följd på ett normbrott.

Elever som begår normbrott uppfattas ofta som i behov av en god relation till en vuxen. Lärare ser sig som omsorgsgivare i förhållande till de elever som utsätter andra för våld. Även normbrott förstås ofta som uttryck för ett lidande (Landahl, 2006:9). Oskar motiverar sin syn på elever som tar till våld.

Oskar: Jag har haft elever som sett sina familjemedlemmar bli skjutna. Vi möter dem på ett förstående sätt. Jag ser dem inte som onda för att de gör saker. Jag ser dem som offer för det de varit med om.

En tidigare upplevd våldsverklighet antas här ge effekter på unga och några av barnen antas kunna återupprepa delar av det de varit med om (Garbarino, 2002).

En tolkning till att det blir så att några lärare säger sig förstå att det utbryter våld kan vara att de står nära ett komplext socialt spel, där de behöver kunna sätta sig in i flera elevers positioner. De införlivar flera elevers möjliga reaktioner på beteenden. En viss normalisering av våld (Lundgren, 1989) menar jag kan ske på grund av närheten till det komplexa samspel som finns mellan olika elever. Den avsevärda tid lärare tillbringar med elever och mängden relationer som pågår samtidigt utgör viktiga faktorer för att förstå lärares normalisering av elevers våld.

Dilemman i förhållande till elevers normbrytande beteenden.

Den nya likabehandlingslagen (SFS, 2006:67), som ger barn och unga samma rättigheter som vuxna i förhållande till diskriminering, leder till att det förväntas en kunnighet och inkludering av diskriminerade gruppers rättigheter i den dagliga förhandling som pågår i skolan. Jag antar att lärares möjlighet att reagera direkt på olika former av diskriminering påverkas av antalet individer som ingår. Antalet möjliga relationer ökar med antalet medlemmar i en grupp. I en klass med 30 elever finns det 435 möjliga relationer (Ellmin, 1985:95) vilket kan leda till en förstärkning av både konstruktiva som destruktiva grupprocesser. Om ca 15 % av eleverna enligt lärares bedömningar, visar på problembeteenden (Klasson, 1998), innebär det att en viss form av motstånd alltid finns närvarande och kräver ingripanden av lärare. I en demokratisk skola där elever förväntas utvecklas till kritiska samhällsmedborgare framhålls inte längre en auktoritär lärarstil. Läraren har blivit en förhandlare och behöver förhålla sig till motstånd och irritation som kommer att finnas där som en del av ett ”normalobehag” i skolvardagen (Ziehe, 2000:86-88).

Att alltid förvänta sig något av eleverna, som de själva bör vilja; att alltid förvänta sig något av eleverna, där jag kan vara säker på att en del av dem inte alls vill det jag vill och tydligt visar det. (Ziehe 2000)

Ingripande i förhållande till elever som betar sig våldsamt mot andra elever handlar oftast om gränsdragningar i en gråzon och regleras nästan alltid genom variationer av samtal; enskilda samtal och samtal i grupp. Vid vissa tillfällen när situationer spetsas till som vid fasthållning eller när en lärare tar på ett bestämt sätt i en elev kan detta av eleven tolkas som våld. Lärare får ingripa även fysiskt för att skydda andra elever, skolans egendom eller eleven själv om den betar sig självdestruktivt. Den nödvärnsrätt som övriga medborgare innehar gäller också för lärare (24 kap. 1§ BrB, 24 kap. 4§ BrB). Hanterandet av fysiskt våld i skolan utgör dock ett komplext dilemma fyllt av motsättningsfyllda principer.

3 Studiens könsteoretiska perspektiv

Mitt könsperspektiv har inspirerats av två feministiska strömningar, tidig kvinnoforskning och feministisk poststrukturalism. Den tidiga kvinnoforskningen fokuserade kvinnors och mäns olika makt och inflytande både när det gäller arbetets villkor och våld mot kvinnor. Den är kritisk till att kvinnor kom att behandlas på ett orättvist sätt enligt könsneutral vetenskap som osynliggjorde kvinnors underordnade position och konsekvenserna av denna underordning (Broverman et al., 1970, Weiner, 1989, Lundgren, 1989). Tidig kvinnoforskning ifrågasatte ett tekniskt begränsat tänkande (Sörensen, 1982) synliggjorde ett omsorgstänkande och gav det ett värde (Gilligan, 1985, Ve, 1999, Thorne, 2002:143). Våld mot kvinnor och de konsekvenser det våldet medförde synliggjorde skillnader i strategier och känslor beroende på över- och under-ordning (Lundgren, 1985, 1989, 1992, Connell, 1987). Ett feministiskt poststrukturellt synsätt ifrågasätter uppdelningar i vad som räknas som manligt respektive kvinnligt och betonar variationer och överskridningar av könskoder. Ett mål för feministisk poststrukturalism är att tänka bortom socialt skapade skillnader när det gäller kön genom att kritiskt granska och identifiera dominerande föreställningar och strategier (Lenz-Taguchi, 2004:208). Dessa två feministiska strömningar kan synas oförenliga då den tidiga kvinnoforskningen använde sig av kategorier som kvinnor och män och feministisk poststrukturalism vill undvika att återupprepa och därmed

återskapa de kategoriseringarna med ett förutbestämt innehåll. I denna studie finner jag en mening med denna blandning då analysverktyg som omsorgstänkande, rättighetstänkande och förhållande till ansvar ger mening till både kvinnliga och manliga lärares föreställningar och strategier när de hanterar konflikter med elever. Jag söker mönster för hur föreställningar rubbas och strategier växlar i konkreta samtal om konflikter och i pedagogiska rollspel. Jag försöker undvika att fastna i förutbestämda könskoder (Connell, 1996:158) genom att i en fas av samtalet benämna dem för att därefter reflektera över dem och kritiskt granska dem.

Det har varit förenat med svårigheter att tänka bortom dikotoma föreställningar om kön, både för lärarna och mig. Vi bär med oss könskulturella normer som medför könsrelaterade förväntningar på flickor och pojkar, kvinnor och män (Risberg, 2004:58). När lärarna och jag ser skillnad i vilka strategier som går att använda i konflikthantering i förhållande till flickor och pojkar, är vi påverkade av könsnormer. När lärare ser pojkars konflikter som norm för konflikter och inte ser flickors konflikter använder sig lärare av en genusordning där pojkar uppvärderas och flickor osynliggörs (Connell, 1987). Detta behöver inte vara en medveten strategi hos lärarna och är förmodligen inte det. Strukturella villkor som att tillräcklig tid saknas för att hinna lyssna tillräckligt till flickors konflikter kan bidra till att flickors konflikter blivit osynliga. Andra strukturella villkor som att flickor inte äger den offentliga arenan i samma utsträckning som pojkar gör skulle kunna ge en delförklaring till att konflikter med flickor anses svåra att hantera med bägge parter närvarande i en offentlighet. Flickors konflikter anses mer personligt knutna till relationer vilket gör att de kan vidgas istället för att upplevas som möjliga att samtala om utan att det leder till att förvärra konflikten. Det jag framförallt funnit är att "kvinnliga" värden som omsorg utgör en dominerade norm som genomsyrar konflikthantering för både kvinnliga och manliga lärare. En viktig grund för att kunna hantera ett konfliktsamtal utgörs av att visa att man som lärare bryr sig om eleven som person genom att bekräfta elevens strävan efter att bli en trovärdig medborgare. Att visa omsorg om andra har alltså kommit att betraktas som ett normalt för-givet-tagande om både den goda läraren och den goda eleven. Det skulle delvis kunna vara ett resultat av den tidiga kvinnoforskningens genomslagskraft i sina utmaningar av maskulinitet (Connell, 2000:149) och att omsorgstänkande och förmåga till empati har uppvärderats (Berge, 2004, Ve, 1999). När lärare har införlivat omsorg som norm för sitt yrke upphör förmågan att kunna urskilja omsorg som något som skulle ha med kön att göra. Normen har blivit att visa omsorg och den som inte gör det avviker från normen. Omsorgstänkandet har alltså blivit ett allmångods och därmed förlorat sin könsmärkning. Detta är i och för sig inte någon ny kunskap. Även Gilligan (1985) påpekade att en blandning av dessa två tänkanden ofta återfinns hos personer av bägge könen. Jag menar dock att det finns ett värde med att minnas historien och hur omsorg könskodats. Inte för att cementera skillnader mellan kvinnor och män där kvinnor ska idealiseras och män värderas som sämre men för att förstå varför denna sida i läraryrket inte får status (Gannerud, 1999). Om konflikthantering handlar om att kunna se en fråga utifrån den andres perspektiv kan ett steg för oss lärare vara att erkänna svårigheterna med att göra detta och finna ett undersökande förhållningssätt där svårigheterna diskuteras. Jag menar att föreställningar om kön utgör en av de svårigheterna. Det framstår som om det finns speciella svårigheter i förhållande till flickors konflikter. Det saknas framförallt kunskap om vad de konflikterna handlar om och speciellt för de äldre flickorna. Även i samtal med pojkelever får en omsorgsdiskurs betydelse för hur mötet i kommunikationen med eleven blir om eleven inte når upp till standarden av en god elev genom att kunna visa omsorg om den andre. De elever som inte når upp till standarden av en god elev kommer att betraktas som avvikare (Laws & Davies, 2000). Men ville vi inte nå bortom en dikotomi mellan könen (Lenz Taguchi, 2003)? Jag menar att genom att vi förhåller oss till den uppdelning som krävs av en könsåtskillnadskultur (Bergenheim, 1997, Hirdman, 2002, Davies 2001, 2003) kan vi möta elever i deras strävan efter att bli en "riktig pojke på väg att bli man" eller en "riktig flicka på väg att bli kvinna" med större ödmjukhet och respektera deras strävan efter att utveckla en identitet som medborgare på det sätt de förstått som riktigt via de signaler samhället givit dem. Från att ha försökt omfatta eleverna i deras strävan efter en könad identitet kan både bekräftelse och utmaningar ske. Jag tolkar det som att när lärare tillskrivs könade positioner av elever kan lärarna svara mot de föreställningarna och använda sig av dem i ett konflikthanteringssamtal eller gå emot de föreställningarna. Elever kan ta positioner där de använder sig av en könad diskurs och lärare kan ignorera eller lyssna till och samspele med dem.

När skolan blev allmän för alla barn och hade som mål att skydda barn från kriminalitet och fattigdom kom den, enligt Walkerdine (1990), att behöva en lärare med mer föräldrar-lik förmågor. Den auktoritära perioden ersattes av en period där barnet sågs som naturligt. Att tvinga barn anses nu fel och därför behöver barn inte längre revoltera mot tvång. Enligt Walkerdine förvandlas läraren under denna progressiva period från en auktoritär fadersfigur till en välvillig omhändertagande borgelig mamma.

Through the figure of the maternal teacher the harsh power of the authoritarian father will be converted into the soft benevolence of the bourgeois mother (Walkerdine, 1990:19).

Lärare utsågs enligt Walkerdine som ansvariga för denna frigörelse av barnen genom att reglera en orealistisk dröm, en omöjlig fantasi. Walkerdine menar att barnets frigörelse som individ tyvärr inte innebar en frigörelse för kvinnan. Tvärtom kom kvinnan att fångas in i ett ansvar över frigörelsen av varje individ. Jag menar att både kvinnliga och manliga lärare som ingår i denna studie är sysselsatta med att fullfölja denna omöjliga fantasi. Gannerud (1999) menar att i den samhälleliga genusordningen anses områden som att bidra till elevers välbefinnande, sociala och känslomässiga utveckling som kvinnligt definierade. Förmågor hos lärare som att stödja elevers personliga utveckling och att skapa goda relationer värdesätts dock inte när individuella löner sätts, i jämförelse till administrativa och skolledande uppgifter, enligt Gannerud.

4 Modellen – en mångfacetterad process

Det som framstår som det viktigaste resultatet med denna studie är den modell vi arbetat med. Lärarna har under fem heldagar under ett läsår träffats för att reflektera över konflikter de möter i sin skolvardag. Lärarna har fått en plats där de kan spekulera utan att behöva tänka efter allt för mycket av rädsla för att inte säga rätt saker. Kristina uttryckte sig så här om att vi samlats under dessa träffar:

- Jag skulle vilja ha det så här varje år. Meningen är att vi skulle vara konstruktiva och inte bara vräka ur oss skit. Se mönster, hitta strategier och lära av varandra. Om man inte får utlopp via sitt jobb som vi fick det här året kan det sippra ut som bitter galla i personrummet. Man blir cynisk när man inte hinner förstå och hålla ett filter emellan (Svar på fråga 7 från enkäten, bilaga 2).

Ett mönster som återkommer för hur vi samtalar, både lärarna och jag, är att vi vandrar från kategoriseringar enligt skillnader som kvinnligt- manligt, flickor-pojkar till en ny fas där samtalet nyanseras. En spännvidd synliggörs på så sätt mellan olika föreställningar och strategier. Varje individ skiftar positioner med hjälp av egna erfarenheter och andras. Samtalen genomgår ofta fyra olika faser:

1 En erfarenhet berättas.

2 När vi ska tolka denna erfarenhet gör vi ofta en tolkning som går ut på skillnad. Vi ser skillnad mellan individer eller skillnad enligt föreställningar om kön.

3 Därefter ifrågasätter vi denna skillnad genom motsättningsfyllda berättelser som komplicerar bilden ytterligare som ger nytt underlag för en diskussion (Stone-Mediatore, 2003).

4 Denna diskussion kan leda till förändring. En förändring kan ske mentalt och/eller i handling som genom ett rollspel. Den kan också leda till en förstärkning av redan befintliga strategier med ett vidgat perspektiv på varför de fungerar.

Som exempel har vi läst ett paper av Elisabet Öhrn (2000) där hon pekar på en tendens till att lärare behandlar flickors konflikter i avskildhet och pojkars konflikter offentligt. Samuel säger när vi diskuterar detta att han verkligen sett hur det stämmer när han tittar på hur konflikter hanteras

i idrott. Pojkar får en öppen tillrättavisning och en flicka som begår samma handling tilltalas privat. En upptäckt som denna kan leda till en lust att bryta mot den strategin i ett pedagogiskt rollspel. Samuel provade att tillrättavisa en flicka på ett sätt som han ansåg hade varit möjlig med en pojke, och detta försök att byta strategi utgör en grund att reflektera vidare utifrån. Vi kan ställa oss kritiska frågor som: Varför bryr vi oss om helhet och sammanhang när det gäller flickors konflikter och respekterar att det får ta tid och bör ske privat? Varför anser vi det mer möjligt med snabba offentliga tillsägelser till pojkar? Och är det verkligen så med alla pojkar? Och alla flickor? Medvetande om att mönster för kön finns och att vi tenderar att återupprepa dem kan leda till en motivation för förändring (Freire, 1975).

Jag ser ingen längtan i gruppintervjuerna eller rollspelen hos lärarna att hålla kvar en bild av elever eller sig själva som enhetliga sammanhållna personer som inte är motsättningsfyllda. Tvärtom ser jag en lust i att ifrågasätta både egna och andras föreställningar på ett reflekterande sätt. Anledningen till att blir så tror jag är den väl tilltagna tid vi har som tillåter ett reflekterande klimat. Kanske att det också betyder något att jag leder samtalen vilket gör att jag lyfter teman som dilemman. Ett dilemma har inte entydiga svar utan kännetecknas av det mångfacetterade. Dilemman utgår från levda ideologier där sunt förnuft anses innehålla frön till sin egen motsats (Billig et al., 1988).

Här är ytterligare ett exempel på det är en önskan efter stöd till självreflexivitet som efterfrågas.

Samuel: Jag vill ha hjälp med självreflektion. Jag vill undersöka mina egna attityder. Varför är jag så här? Har jag normaliserat våldet?...Inom hockeyn är det inga mjuka relationer. Där är jag hård och säger saker jag aldrig skulle säga som pedagog. Där är jag en produkt av jobbet...På fotbollsplanen gäller vissa regler. När lärare som pedagog lär ut fotboll får man inte ge tillbaka. Men i riktig hockey lär jag ut till mina spelare "gå in först och hårdast och vinn pucken." Då är det saken – pucken som ska vinnas. I skolan är det en social arena och då ska alla vara med. I idrott ska man vinna en match. Att sporta är att få släppa på ventilen. Där kan man vara både glad, lycklig och förbannad. I en skola ska alla kunna få vinna. Det professionella i mig kräver att jag inte agerar efter egna känslor. De får inte ta över.

Enligt sunt förnuft går det att dela upp världar på det sätt Samuel gör här. Och samtidigt gör det inte det. En användning av maskulina strategier där kampen om en sak eller en åsikt kan uppträda även i rollen som lärare, både hos kvinnor och män (Connell, 1996).

Den diskussion som pågår mellan strukturalister och poststrukturalister om man ska se på en individ, som offer för strukturerna eller som aktör med ett handlingsutrymme att förändra strukturer, menar jag visar sig som en process under samtalen där vi i det jag kallar fas 2 talar som offer för en dikotom struktur och vid fast 3 övergår vi ofta till en mer nyanserad bild. Det är som att den hjärntvätt vi genomgått genom ett strukturellt synsätt utgör en tröskel som behöver passeras för att nå till ett aktörsperspektiv. Men för att det steget ska vara möjligt att ta krävs tid och ett tryggt klimat. Villkoren menar jag betyder mycket för om förändring av fördomar och en ökad jämställdhet ska vara möjlig. I introduktionen berättade jag att när jag sa att jag arbetat med bråkiga barn var jag fångad av ett kategoriskt perspektiv. Det hade varit bättre att säga att jag arbetade med bråk och stök. Då hade fokus hamnat på handlingarna och inte på individerna. Visst betyder val av språk något för hur vi uppfattar verkligheten. Jag ser valet av språk som knutet till olika tider, under 1970-talet talade vi i termer av individuell identitet, under 1980-talet var vi många som talade i strukturella termer och under senare delen av 1990-talet kommer ett aktörsperspektiv att betonas där individens valmöjlighet betonas. En blandning av dessa perspektiv kommer att återfinnas i vårt tal. Jag kan inte svära mig fri från att titta på en barngrupp där det råder stök och bråk för att snabbt kategorisera de bråkiga från de lugna i de val jag gör för att finna strategier för arbetets organisering. Men det tolkar jag inte som stillastående kategorier. Det är bara en inledande kategorisering. Med ett fungerande pedagogiskt arbete med konflikthantering borde de kategorierna upplösas efter en period.

Min egen process under denna studie har lett mig fram till en än mer ödmjuk hållning till hur komplext vi talar, hur gamla strukturer sitter fast och hur roligt det kan vara att utmana gamla

strukturer. Jag ser i ännu högre grad än förr en mening med att ta lärdom av varandra på ett könsmedvetet sätt.

5 Arbetets relevans för lärarutbildningen

Modellen som använts i denna studie, att utgå från tio lärares erfarenheter av konflikter och skapa pedagogiska rollspel, skulle kunna användas inom lärarutbildningen för att öka uppmärksamheten inför hantverket konflikthantering. Som framgår av studien kan man genom denna modell ta tillvara på erfarenheter, intuition och förmåga som redan finns hos lärarstuderande genom att öva samtalsfärdigheter där man beaktar könsaspekter, etniska aspekter och andra minoritetsaspekter. På detta vis kan både den enskilde blivande läraren och gruppen som helhet få ökade kunskaper om konflikters komplexitet och samtidigt ökad medvetenhet om betydelsen av och nyttan med de egna kunskaperna och erfarenheterna. Blivande lärare kan liksom lärarna i studien genom samverkan i pedagogiska rollspel och gemensam reflektion utöka sina repertoarer för konflikthantering. Modellen möjliggör att föreställningar kan brytas och att nya strategier kan provas under träningslika former före det direkta mötet med verkliga elever.

Kritiska röster kan utvecklas under utbildningen i förhållande till den allomfattande läraren som gränslös tjänare med förmåga och makt att omfatta allt. Blivande lärare kan utveckla reflekterande praktiker med insikt i dilemman och med flexibla strategier för en föränderlig skola med solidaritet och rättvisa som grund. De kan få en insikt i att det finns gränser för vad som går att hantera ensam som lärare och därmed finna gränser för sitt yrke. Vidare menar jag att ett aktivt arbete med pedagogiska rollspel med en fördjupad kunskap utifrån diskriminerade gruppers perspektiv skulle kunna bidra till att motverka praktikchocken för lärarstuderande.

De problem jag kan se med att använda modellen är att det krävs ett flertal kunniga lärarutbildare som kan leda det arbetet. Ännu är det inte närmare kartlagt hur lärarutbildningarna i landet arbetar med konflikthantering. Det vi vet är att lärarstuderande generellt inte är nöjda med den utbildning de får avseende konflikthantering. Utan att ta till överord tror jag att man kan säga att konflikthantering haft en undanskymd plats i lärarutbildningen. Under en lärarutbildning vore det dock, enligt min mening, möjligt att utveckla en viss hantverksskicklighet i konflikthantering med en vetenskaplig förankring.

Vi har sett hur styrdokument undviker att avhandla hur lärare ska genomföra de mål som samhället beslutat, vilket inte heller är styrdokumentens uppgift att göra. I en statlig offentlig utredning (SOU 2004:50) om skolans ansvar för kränkning av elever pekades på behovet av att elever ska omfattas av de diskrimineringslagar som vuxna redan nu omfattas av. Skolor föreslogs kunna bötfallas om elever inte skyddas mot fem olika områden för diskriminering: kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning och funktionshinder. Riksdagen har nyligen instiftat denna lag om likabehandling (SFS 2006:67). Lagen omfattar all verksamhet som beskrivs i skollagen: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, grund- och gymnasieskola samt kommunal vuxenutbildning. Barns och elevers rättigheter har alltså ytterligare stärkts vilket sätter press på framförallt skolor och därmed den personal som arbetar där, för att dessa rättigheter ska upprätthållas.

Riksdagen har också tidigare tagit ett beslut om att kunskaper om mobbning och konflikthantering skall anges i examensordningen som ett av målen för lärarexamen (2004/2005 UBU:4). Emellertid har detta beslut ännu inte (maj -08) aktualiserats i högskoleförordningen där konflikthantering explicit uttrycks som ett mål för lärarexamen (UFB 3 2007/08). Inte heller i den lokala examensbeskrivningen som gäller för Umeå Lärarutbildning finns detta mål inskrivet (Lokal examensbeskrivning 2007-04 -17). I högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen (2005) nämns heller inte konflikthantering eller mobbning som begrepp. Ett av målen för en lärarexamen som den nu är skriven och som jag menar är mest näraliggande för konflikthantering formuleras under rubriken färdighet och förmåga, ”att visa förmåga att förmedla, förankra och tillämpa gällande regelverk som syftar till att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever” (UFB 3 2007/08). För mig framstår denna tröghet med att få konflikthantering inkluderad i lärarutbildningen som ett uttryck för föreställningar om kön där konflikthantering hör till de *osynliga* delarna av läraryrket. Detta säger också Gannerud, som pekar på att fostran och omsorg förväntas ske i det tysta för att det främst tillhört kvinnors

områden (1999:13). Här kan också anknytas till Landahls tes (2006: 3-4) om att konflikthantering hör till de smutsiga och oklara delarna av läraryrket. Dessa oklarheter leder lätt till att lärare får uppfattningen att det brister i den egna kompetensen i förhållande till uppgiften och en osäkerhet uppträder kring var gränserna för lärares ansvar egentligen går, och vad andra myndigheter borde ansvara för.

Utifrån både tidigare erfarenheter och denna studie ser jag det inte som ett problem att lärare använder sig av sina personliga kompetenser i konflikthantering i skolan. Även när de är tyngda av könsnormer. Att däremot göra det utan att ha fått reflektera medvetet över sina föreställningar och kunskaper anser jag kan ställa till problem. Denna studie visar bland annat att lärares föreställningar om flickors konflikter kan behöva undersökas ytterligare för att finna fungerande strategier där flickor utmanas på ett sätt som främjar deras utveckling. Kompetensen i hur maskulina strategier kan fungera behöver också undersökas ytterligare. Föreställningar om kön kan spela på ett oförutsägbart sätt och ge anledning till obehagliga överraskningar. Varför inte utveckla en bättre beredskap?

Teachers and conflict management

–an explorative study from a gender perspective

The aim of the study is to analyze teachers' ideas regarding conflicts and strategies in managing these, from a gender perspective with the help of group discussions and pedagogical role play. First I will summarize the study's gender theoretical perspective, the model for these studies format and thereafter discuss teachers' strategies and ideas. What phases teachers go through during the reflections they make in the group discussions and the value of the model for the teacher education will be discussed last.

Gender theoretical perspective

My perspective on gender was inspired by two feminist theoretical perspectives – early women's studies research and feminist post-structuralism. The early women's studies research focused on women's and men's different power and influence both with regard to circumstances of work and violence toward women. It is critical that women were treated in an unfair manner according to a gender neutral studies that made invisible women's subordinate position and the consequences of this subordination (Broverman et al., 1970, Weiner, 1989, Lundgren, 1989). Early research in women's studies questioned a technically limited thinking (Sörenssen, 1982) made visible an ethic of care and gave it a value (Gilligan, 1985, Ve, 1999, Thorne, 2002:143). A feminist post-structural viewpoint questions divisions in what qualifies as masculine respective feminine, and emphasizes variations and transgressions of gender codes. A goal for feminist post-structuralism is to think beyond socially created differences when it concerns gender by critically examining and identifying dominant ideas and strategies (Walkerdine, 1990, Davies, 2003, Lenz-Taguchi, 2004:208). These two feminist trends can be seen as incompatible, because early women's studies research used categories such as women and men while feminist post-structuralism wants to avoid repeating and therefore recreating the categorization with a predetermined content. In this study I find value in this mixture when analysis tools such as concepts regarding care, rights and relationship to responsibility provides meaning to both female and male teachers' ideas and strategies when they manage conflicts with students. I seek to find a pattern for how ideas are altered and strategies change in actual conversations about conflicts and in pedagogical role play. I try to avoid becoming trapped in predetermined gender codes (Connell, 1996:158) by clarifying them in a phase of the discussion and thereafter reflect on them and critically analyze them.

The structure of the study

Ten elementary school teachers, five women and five men, were included in the study that was carried out during one academic year (2003-2004). The teachers came from six different schools and were divided into two single-sex groups. The reason for meeting in single-sex groups was because I assumed that certain questions could be gender coded and therefore could be explored and strengthened by being able to identify with one another. My first thought was that there should be a female and a male teacher from each school and that curiosity and desire for discussion would increase between the two teachers. That discussion could certainly be shared with other colleagues. In four schools it turned out as planned. From two schools there came a teacher from each gender. [ALT: The last two teachers, one man and one woman, came from two separate schools.] Because the groups were made up of teachers from different schools they did not know about each other's actual situations. We kept the students anonymous during the discussions, which made it possible to treat conflicts that the teachers encountered as dilemmas with the pedagogical work. The discussions did not become too personal. The stories have been made anonymous and some of them have been chosen as a basis for pedagogical role play where

the teachers act as leaders, students and observers. Each group met with me during five full days. During the group discussions 'rounds' were used and the teachers told about conflicts with/between with students they have met. The 'rounds', have been used by the western women's movement since the end of the 1960's (Sarachild, 1978, Boye, 1979). The role play provides a presence to the situations and a possibility to get more participants' perspective on how one acts as a leader. Reflexiveness I use as a method for analysis both on the participant level and in my own analyzing. The 'rounds' and the pedagogical role play make up the method that strengthens reflexiveness by listening to other's experiences and seeing and letting themselves be challenged by other's strategies. The group discussions were recorded on a mini-disc and the pedagogical role plays were videotaped.

One case holds a special place in this study because it is a role play that was repeated on five different occasions and therefore provided a possibility for comparison between the teachers' different ideas and strategies. This special case was about two boys, Pelle and Anders, 11 years old, who ended up in a conflict. Pelle took a drawing from Anders and refused to return it, despite Anders having repeatedly expressed his desire to have it back. In the end Anders hits Pelle who then tears apart Ander's drawing. The teacher has already had a conversation with both Anders and Pelle about the situation. Anders tells about both Pelle's role and his own role in the conflict. Pelle feels that he has been unfairly exposed to violence and does not see that Anders had a reason to be irritated with him. The teacher has therefore a follow-up conversation with Pelle. Five teachers have tried to manage this situation in a pedagogical role play where five other teachers have acted as Pelle. Three of these five conversations are reported in their entirety and chosen because they gave inspiration to the analysis from how teachers act when they challenge a student to see his/her own role in a conflict. The strategies appeared to differ between them.

The teachers' strategies

The strategies the teachers used in the pedagogical role plays are challenge, to listen and acknowledge the student, ignore the student, adapt oneself according to the student, define the different steps in the situation that has taken place and different forms of physical contact. I have chosen to highlight challenge, confirming and physical contact as three central strategies in conflict management. Other strategy forms, such as listening, defining, ignoring and adapting oneself, are used repeatedly but I choose to let them be included in the three strategies: challenge, confirming and physical touching.

Challenge

Challenge is used by teachers to get the student(s) to free themselves from a locked position and get a broader understanding of the situation. By seeing a question from several perspectives, one can "toss around" the problem (Egan, 1994, Hägg & Kuoppa, 1997). Challenge as a strategy is exemplified through the case described above. In this case, five common goals for the teachers' strategies are determined: to make visible Pelle's own role in the conflict, to encourage him to see the other's vulnerability, to get Pelle to shift position from victim to participant, to challenge the right to take another's property and to challenge the viewpoint that violence was the only violation of norm that took place in the conflict.

The three teachers choose different strategies when they challenge students. A common feature that I see in the teachers' role play is that they have as a goal to get the student to actively be responsible for their role in the conflict. The pathway there differs somewhat. The two female teachers maintain an adult role in relation to the child in the conversation, and the male teacher changes strategy from an adult conversation to an agreement between two boys on a child level. He places himself in a role play on the student's own playing field in a few minutes. I see a range in the degree of concretizing the teachers use in relationship to the five goals for challenge. One strategy is to tell the student what is right and what is wrong. Another strategy is to give the student a picture of the pattern of behaviour that the teacher sees and wants to help the student to change. A third strategy is to give the opposite experience of the conflict's contents by shifting position in the role play. A masculine attitude (Connell, 1996), where the teacher gives rules and states what is expected behaviour from the student, can be used by both female and male

teachers. A caring oriented approach can also be used by both female and male teachers and does not necessarily lead to the teacher freeing the student from responsibility. It can be used as a method for challenging one's own sense of action in the student. A clear settlement, where thoughts of justice are placed against one another, can have a concern for the other as a goal in the discussion. The strategies vary in that two of them are more here-and-now oriented and one takes a more long-term grasp of the behaviour that needs to change. The teachers change between thoughts of caring and of justice in the conversation with the student (Gilligan, 1985).

Confirming

When a teacher confirms students in a conversation it often works in such a way that strengthens the bonds between teacher and student. With confirming I mean a positive strengthening of the other that facilitates a dialogue and aims to maintain communication (Noddings 1992:25). There are dilemmas connected with the strategy of confirming. Listening to only one individual's perspective can open some negotiating space in the one who is being confirmed in such a way that does not benefit the situation in its entirety. If the teacher confirms one student as victim, although the student was himself a participant in a conflict, then the risk is great for the student to repeat the behaviour that led to the conflict. The student has not been helped to see his/her own role in that which has taken place. An example is when Karin leads a role play in a conversation from the same situation as that above, where she chooses to confirm Pelle as victim instead of also challenging his part in the situation. Pelle talks about himself as feeling left out, and Karin confirms his feelings of being left out by asking further about his feelings in the situation. The role play ends with the reason that she felt too much sorry for him, so it was not possible to continue the conversation.

Despite that boys' conflicts are more common and therefore should be seen as more difficult, there are many teachers who feel that girls' conflicts are more difficult to manage. According to Carl and Erik there is a distinct lack of aggressiveness, intensity and fight in order to avoid one's responsibility, so that it becomes difficult to see girls' conflicts. Even Eva has said that as a teacher one needs to exert oneself to get at girls' conflicts. Maria means that there exists contempt toward girls' conflicts because they are often viewed as a worse type of conflict. In courses on conflict management I have met a similar attitude where girls' conflicts are perceived as more difficult even by female teachers. Girls' conflicts are thus acknowledged to a lesser extent by teachers.

The silence in girls' conflicts requires a different patience from the teacher and an active exertion to persuade the girls begin to converse. Carl and Erik say that it is easy to listen to girls; however, to challenge girls and to handle the conflict directly can be more difficult. According to Carl girls are not expected to react to a fight situation in the same way as a boy. Boys are, according to him, used to bounce back again after a fight for a place in the hierarchy. According to Lever's investigation (1978) of children's play, girls respond more poorly in competition, whereas it figures centrally in boys' games. Ideas that are based in gender have, in some situations, meaning for the strategies that teachers in this study use in conflict management.

Physical contact

Teachers mean that physical contact is important in their interactions with students. Levels of physical contact have been grouped into: light touch, firm touch, holding, teacher's physical force and touching with suspicion of sexualisation.

Light touch is considered to be able to counter aggressiveness. Teachers who work with younger children talk about how they have children in their lap and give them hugs and receive hugs from the students. Teachers from both groups indicate that it is more possible to physically grab a boy in a firm manner. Boys are expected to handle more firm grasps than what girls are expected to. Both female and male teachers had experience of holding students during outbursts. This was spoken about spontaneously in the group with men and four of them viewed physical holding as a certainty even if a certain discomfort could exist before doing it. Physical force could have significance especially in junior high school, when students could simply be physically stronger, which affected those strategies that are considered as possible to use. Physical contact

with students created a special dilemma for the male teachers in relationship to girls because sexual suspicions could be directed toward the teachers (Jones, 2001, Baagøe Nielsen 2005). During the day for follow-up with the women (2006), I specifically asked regarding this dilemma of sexual suspicion. The female teachers in the study felt that the question was not a reality for them.

Resistance against portraying girls' conflicts

Three role plays with conflicts between girls were carried out the first day with the women. When the male teachers were to carry out the role play from a girl-conflict, there was resistance in getting a role play started. The argument was put forth that no conflicts occurred between girls. I understood this resistance as opposition to act as girls. During the next occasion, however, a pedagogical role play with a girl conflict was carried out. The conflict was about a girl who trips another girl. According to the teacher who led the conversation, the same situation would never have led to a conversation if it had been a boy. A direct reprimand would have been enough.

Thus, there was a resistance among four of the male teachers to portray a girl in a conflict. The result agrees with my experience from courses on conflict management. Male teachers often differ from female teachers by resisting to portray girls, whereas female teachers rarely display difficulties in portraying boys. To portray girls can be interpreted as embarrassing if male positions are more highly valued. And perhaps it can be especially embarrassing to portray girls in front of a female researcher? Another reason that it becomes difficult to portray girls can be that it demands social competence (West & Zimmerman, 1987) to be able to be included in a group with girls and know the code between girls. When girls' and women's conflicts play out in an unofficial arena, which can be hidden from view for men and boys (Bjerrum Nielssen, 1995, Öhrn, 2000), this can lead to difficulties in knowing what the girls' conflicts are about as well as being able to portray and manage girls' conflicts. Cultural ideas that exist on a level under the visible language, such as norms and values (Lahdenperhä, 2004) thus continue to be made invisible. The majority of the male teachers in the study work with older students, who also can hide more than younger children.

Teachers' representations

The ideas that come up in group discussions and in the pedagogical role plays and which I find most central are the ideas regarding consciousness in boy students and girl students in relationship to care, power and responsibility.

To begin with, I limit myself to a special case that was presented in the theme Challenge, which is about a boy student. Here, representations are woven together with those strategies that are chosen.

The view of the student as conscious of their actions seems to have importance in how the teacher addresses the students. The strategies the teacher chooses, I feel, depend on how conscious they believe the student(s) is/are. If a teacher sees a rule-breaking student who needs guidance from an adult, the teacher sets rules and explains which responsibilities the student has. If a teacher is not as certain that the student knows what they have done, the teacher chooses a strategy to make the student aware of the patterns and what needs to be changed. The student is expected to need guidance toward self responsibility. Another strategy can be carried out by meeting on a student level with an idea of how the teacher thinks the student thinks and acts. In the latter two strategies more social competence is necessary from the teacher to be able to comprehend those rules that the student is believed to use based on social class, gender and ethnicity.

In all three role plays the student Pelle demonstrates a resistance toward being a student who can place himself in another's situation. I mean that in conflict situations between boys, rules taken from a masculine culture can have validity for the student, where a fight about things is often accepted as a starting point for rules-based games (Lever, 1978). Even breaking the rules can be included as a part of a culture among boys in school (Gulbrandsen, 1994). Student

strategies acquired from a masculine culture risk being made invisible by teachers when they expect a caring student. The ability to negotiate with rules from the boy culture, I suggest, requires a certain competence in knowing how the rules work. An ethic of caring from the three teachers can lead to that they expect the same capacity to be caring from the students. The communication between the students can then be complicated if the student is on the way to “do” as a boy in a masculine culture (Willis, 1981, Connell 1996, Davies, 2001, 2003, Phoenix, 2004, Björnsson, 2005).

In the group discussions it was revealed that teachers from both groups believe that there are differences between girl and boy conflicts regarding both content and how they express themselves. Four of the male teachers felt that managing girls’ conflicts was complicated, which created a motive to recommend conversations with girls one-on-one. Hassan feels that a conflict shall be managed by having both parties present regardless of gender. Three of the female teachers who work with younger students have in the pedagogical role play shown that it is possible to manage girls’ conflicts with both parties present. Samuel, Erik and Carl had a hard time understanding girls’ mutual resistance as conflicts because they lacked aggressiveness and the openly expressed hostility that they recognize from boys’ conflicts. The conflicts were interpreted more as conversations rather than conflicts.

Ideas about gender can lead to that teachers from both groups adapt themselves according to how they believe that girls manage conflicts, with regard to relationships and the history behind the conflict according to a relational viewpoint (Gilligan, 1985, Bjerrum Nielsen, 1995, Ve, 1999). Maria believed that students were able to more easily talk about sad feelings with a female teacher. Carl, Erik and Oskar say that they believe students want to share failings and sorrows with them and say that they are open to take part of those. Thus, a change has taken place here in relation to that which is usually gender-coded as manly where men would not want to profile themselves as emotional beings (Miller 1980, Seidler, 2004). Hassan does not expect that girls will tell him about private issues. Teachers’ ideas about students who display aggressiveness are often about believing that the student in some way is in need (Landahl, 2006). It seems possible for a male teacher to show concern about students without it conflicting with being perceived as a man (Johansson, 2004). In teachers’ relationship to physical contact I see a tendency that female teachers talk about themselves as givers of hugs and comfort and that male teachers say that they receive hugs and tenderness. Gender norms I feel can have meaning where the woman is constructed as the giver of love (Miller 1980: 60-63, Haavind 1982, Haug, 1992). On certain occasions the teachers can act as a parent-like person, which brings both possibilities and dilemma. To be regarded as some sort of father at school conveyed a positive feeling. A norm of continuous accessible care (Brantsaeter & Widerberg, 1992) as mother can be challenged by a lack of time for students.

Gender identification with the student often seems to give a feeling of belonging which gives the teacher a feeling of ease in communication. There are variations among teachers where some teachers from both groups expressed difficulties with being able to identify themselves with certain students even if they are expected to identify themselves according to gender. To show individual concern about a student can however be complicated for male teachers in relation to girls where there is a risk that it can be misunderstood as inappropriate closeness.

The teaching profession’s boundaries

Boundaries for the profession are discussed based on four aspects; the first is in relation to authorities that are responsible for children and youths. Thereafter, boundaries are treated in relation to students and parents. Last, boundaries are discussed in relation to the teacher’s own energy. Regarding authorities, teachers in both groups felt that they were left on their own with far too much responsibility with certain students who were in great need of support. Both teachers and myself, included, seem to have incorporated a discourse on children’s right to a secure and good life, which leads to frustration and irritation when we determine that a child does not have it sufficiently well. Hassan held another viewpoint in the discussion and seemed satisfied that there appears to be a certain communication between authorities and school and that there is a consciousness regarding children’s welfare. In relation to boundaries, in the

pedagogical work with children, two dilemmas were discussed in the group with female teachers. One dilemma was about the fact that the work was invisible for others in society. The other dilemma that was identified was that when one engages oneself in a student's life there is a risk that the student's need for help can be greater than what the teacher feels he/she is capable of. Several teachers from both of the groups felt that boundaries for the teaching profession should be established when it is about a student whose need for support is greater than what the teacher can respond with, which in turn is dependent on that other authorities take over where the teacher's responsibility should end. Regarding this issue there is great disappointment among the teachers. According to their experiences, it is not true that students who have difficulties receive sufficient support from the social authorities. The female and male teachers differ in what they feel that parents should do to cooperate with the school. Three of the female teachers emphasize that parents should show an increased concern for children in the school and three of the male teachers return to the importance of parents, themselves, to provide a good model. There was an example of how a teacher who no longer had the energy to continue with the work situation, which was too strained, decided to reduce his/her position in order to have a reasonable work situation.

The model – a multifaceted process

It appears that the most important result in this study is the model that we have worked with. The teachers have during five full days during one academic year met to reflect on conflicts that they come into contact with in their school day. The teachers have received a place where they can speculate without having to think too much about being afraid of saying the wrong thing.

A pattern that reoccurs for how we converse, both teachers and myself, is we turn from categorizing according to differences such as female-male, boy-girl to a new phase where the discussion is nuanced. A range is made visible in such a way between different ideas and strategies. Each individual shifts positions with the help of other's experiences and their own.

Four phases in the mode of talking were identified: (1) the telling of an experience; (2) interpretation of experience as a form of difference, either as deviance or according to gender; (3) narration of experience that contradicts the above dichotomy of difference; and (4) ongoing reflexivity resulting in motivation to change strategy or strengthen former strategies based on a wider awareness of work context.

The discussion that takes place between structuralists and poststructuralists about if one should view an individual, as a victim of the structures or as a participant with negotiating space to change the structure, I feel appears as a process during the discussion where we in what I call phase 2 speak for the victim in a dichotomous structure and in phase 3 we transfer to a more nuanced picture.

I believe that this model of working would contribute to teacher education and give the students skills for analysing their experiences of conflicts in schools and their strategies for working with them. The model could also be used to strengthen the awareness of the positions influenced by gender, race and class.

Referenser

- Amundsen, Norman. E., Borgen, William. A., Westwood, Marwin. J & Pollard, Diane. E. (1989) *Employment groups: The counselling connection*. Dep. of Counselling Psychology, University of British Columbia. Canada: Lugas.
- Baagöe Nielsen, Steen. (2005) Argument för och emot manlig personal i förskolan - linjer i den danska debatten. I Nordberg, Marie (Red.). *Manlighet i fokus -en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Berge, Britt-Marie. (2004) Whatever happened to the male teacher? Gendered discourses and progressive education in Sweden 1945-2000. *History of Education Review*, 33, 15-29. ?
- Bergenheim, Åsa. (1997) Den aktive mannen och den passiva kvinnan – föreställningar kring kön och makt i historien. I SOU 1997:113 *Mot halva makten – elva historiska essäer om kvinnors strategier och mäns motstånd*. Stockholm: Fritzes.
- Billig, Michael., Condor, Susan., Edwards, Derek., Gane, Mike., Middleton, David., Radley, Alan. (1988) *Ideological dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. London: Sage.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Larsen, Kirsten. (1985) *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Rapport nr 2. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, universitetet i Oslo.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. (1994) Jenter og gutter i forandring? *Kirke og Kultur*, 99, 133-144.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. (1995) *Historien om flickor och pojkar- Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (2000) Inn i klasserommet. I Imsen, Gunn (Red.). *Kjøn og ligestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. (2000) Gender, love and education in three generations. *The European Journal of Women 's Studies*, 7, 423-454.
- Björk, Gunilla. (1995) *Mobbning ett spel om makt – fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Institutionen för socialt arbete. Göteborgs universitet.
- Björnsson, Mats. (2005) *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Rapport nr 13. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Bladini, Ulla-Britt (1990) *Från hjälpskollärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borgström, Maria (2004) Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I Lahdenperä, Pirjo (red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Polen: Studentlitteratur.
- Boye, Marianne. (1979) *Alternativ kvinnoroll- en fråga om egen identitet. Ett grundmaterial för medvetandeträning*. Stockholms kvinno-centrum.
- Brantsaeter, Marianne & Widerberg, Karin. (1992) *Sex i arbeid(et) i Norge*. Oslo: Tiden Norsk Forlag A/S
- Brottsbalken (BrB) 24 kap. 1§ och 4§ *Nödvärnsrätten*
- Brophy, Jere. E. (1985) Interaction of Male and Female Students with Male and Female teachers. In Wilkinson, Louise. C. & Marett, Cora. B. (eds.): *Gender influences in classroom interaction*. New York: Academic Press.
- Broverman, Inge, K & Broverman, Donald, M & Clarkson, Frank E & Rosenkratz, Paul. S & Vogel, Susan. R. Sex-role stereotypes and clinical judgements of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1970, 34, 1-7.
- Carlgrén, Ingrid. (1999) Pedagogy and teachers' work. *NORDISK PEDAGOGIK*, 19, 223-234.

- Clarricoates, Katherine. (1978) Dinosaurs in the classroom – A re-examination of some aspects of the “hidden curriculum” in primary schools. *Women’s Studies International Quarterly*, 1, 353-364.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2002) *Respekt för läraryrket. Om lärarens professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Colnerud, Gunnel. & Hägglund, Solveig. (2004) *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II*. Institutionen för beteendevetenskap. PiUS – Pedagogik i utbildning och skola. Linköpings universitet.
- Connell, Robert. W. (1996) New Directions in Gender Theory, Masculinity Research, and Gender Politics. *Ethnos*, 61:3-4. 157-176.
- Connell, Robert. W. (2000) *The men and the boys*. Berkely: University of California Press.
- Connell, Robert. W. (1987, 2003) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford University Press. Stanford California.
- Connell, Robert. W. (2003) *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Croll, Paul. (1985) Teacher interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms. *Educational Research*, 27, 220-223.
- CRVAWC *The Center for Research on Violence Against Women and Children. Designing a feminist action research project*. www. crvawc
- Danielsson, Lennart. & Liljeroth, Ingrid. (1983) *Människokunskap ur ett helhetsperspektiv. Om elever med psykiska särdrag/psykos om specialpedagogik och helhetsperspektiv med djup och kontinuitet om kunskapsbildning i undervisning, utbildning och forskning*. Rapport nr 1. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Davies, Bronwyn & Harré Rom (2001) Positioning: The discursive production of selves. In Wetherell, Margaret., Taylor, Stephanie & Yates, Simeon., J, *Discourse Theory and Practice* (pp 261- 271) London: Sage.
- Davies, Bronwyn. (2001) *A body of writing 1990-1999*. Lanham, Md: AltaMira press.
- Davies, Bronwyn. (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, Lynn. (2004) *Education and conflict- Complexity and chaos*. New York: Routledge Farmer.
- Denzin, Norman, K. (1970) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. London:
- Deutsch, Morton. (1973) *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. New Haven: Yale university Press.
- Deutsch, Morton & Coleman, Peter. (Eds.). (2000) *The handbook of conflict-resolution: theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dvoretzky, Sigurd. (1978) *Konflikter och konfliktlösningar*. Lerum: Stegeland.
- Dysthe, Olga. (2000) *Det flerstämmiga klassrummet - Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Edley, Nigel (2001) Analysing masculinity: Interpretive Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In Wetherell, Margaret., Taylor, Stephanie & Yates, Simeon. J., *Discourse as Data. A guide for analysis*. (pp 189-228) London: Sage.
- Egan, Gerald. (1994) *The Skilled Helper- A Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Ehn, Billy. & Klein, Barbro. (1994) *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Einarsson, Charlotta. (2003) *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: betydelsen av kön, ämne, ålder, klasstorlek samt lärarens uppfattningar om interaktioner*. Linköping: Linköpings universitet.

- Einarsson, Jan & Hultman, Tor. (1984) *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Forskning och Framsteg, nr 3. Malmö: Liber förlag.
- Eliasson, Rosmari. (Red.). (1996) *Omsorgens skiftningar. Begreppet, vardagen, politiken, forskningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellmin, Roger. (1985) *Att hantera konflikter i skolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ericsson, Björn., Lindberg, Odd., Flygare, Erik & Daneback, Kristian. (2002) *Skolan - en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket. Liber.
- Erikson Homburger, Erik. (1954) *Barnet och samhället*. Borås: Natur och Kultur.
- Erixon Arreman, Inger. (2002) Pedagogiskt arbete – En social konstruktion för att fylla en social funktion. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 9, 39-56. Fakultetsnämnden för Lärarutbildning, Umeå universitet.
- Etaugh, Claire. & Harlow, Heidi. (1975) Behaviours of male and female teachers as related to behaviours and attitudes of elementary school children. *The journal of genetic psychology*. 127, 163-170.
- FN:s konvention om barns rättigheter antagen av FN:s generalförsamling den 20/11 -89.
- Fairclough, Norman. (1995) Chapter eight. Discourse and text: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. In *Critical Discourse Analysis- The critical study of language*. London an New York: Longman.
- Farquhar, Sarah-Eve. (2001) Moral Panic in New Zealand: Teachers touching children. In Jones, Alison (Red.). *Touchy Subject. Teachers Touching Children*. New Zealand: University of Otago Press.
- Fenstermaker, Susan., West, Candice & Zimmerman, Don (1991) Gender Inequality: New Conceptual Terrain. In Blumberg (Eds.). *Gender, Family and Economy: The triple Overlap*, (pp 289-307). London: Sage.
- Finlay, Linda. (2002) Negotiating the Swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2, 209-230.
- Fors, Zelma.(1994) *Makt, maktlöshet, mobbning*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Foucault, Michel. (2001) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel. (1980) *Power/ knowledge: selected interviews & other writings 1972-1977*. Gordon, Colin. (Eds.). New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. (1994) "The ethic of care for the self as a practice of freedom". In *The final Foucault* James Bernauer & David Rasmussen(Eds.). London: MIT Press.
- Freire, Paolo. (1975) *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- French, Jane. & French, Peter. (1984) Gender imbalance in the primary classroom: an interactional account. *Educational Research*, 26, 127-136.
- Frånberg, Gun-Marie. (2003) *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet. Skolsamarbete.
- Frånberg, Gun-Marie. (2006) Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen. *Tidskrift för Lärarutbildning och forskning*, 1-2, Årg. 13, 125-169. Fakultetsnämnden för Lärarutbildning, Umeå universitet. s 133-134
- Gabarino, James (2002) How early vulnerability becomes bad behaviour. Hurt little boys become aggressive big boys. In Rassen, Elisa. (Eds.). *Gender in Education* (pp 429-455). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Galtung, Johan. (1978) Conflict as a way of life. In Galtung, Johan, *Peace and social structure: Essays in peace research*, 3, 484-507. Copenhagen: Christian Ejlens.

- Gannerud, Eva. (1999) *Genusperspektiv på lärargärning – Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Studies in educational sciences.
- Gilligan, Carol. (1985) *Men kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Gulbrandsen, Liv-Mette. (1994) Blant hester og gorillaer i skolegården: utvikling i en kjønnet kultur. *Psyke og logos*, 15, 109-124.
- Haavind, Hanne. (1982) Makt og kjerlighed i ekteskapet. I Haukaa, Runa., Hoel, Marit & Haavind, Hanne. (Red.). *Kvinnoforskning: Bidrag till samfunnsteori. Festskrift till Harriet Holter*, (pp 138-171) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall, Stuart. (2001) Foucault; Power Knowledge and Discourse. In Wetherell, Margaret., Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J., *Discourse Theory and Practice* (pp 72-81). London: Sage.
- Hansén, Gunilla & Herolf, Vivian. (1969) *Barns konfliktbeteende: Kort litteraturgenomgång samt observationer av olika åldersgrupper*. Rapport, sektionen för fredsforskning, Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Hare-Mustin, Rachel, T. & Marecek, Jeanne. (1988) The meaning of Difference: Gender Theory, Postmodernism, and Psychology. *American Psychologist*, 43, 455-464.
- Hargreaves, Andy. (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, Frigga. (1992) Morals also have two genders. In *Beyond Female Masochism. Memory-Work and Politics* (31-52). London: Verso.
- Heinemann, Paul. (1972) *Mobbning – Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Herman, Judith. (1994) *Trauma and Recovery*. New York: Basic Books.
- Herr, Kathryn. & Anderson, Gary, L. (2005) *The ACTION RESEARCH DISSERTATION- A guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hirdman, Yvonne. (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjort, Katrin. (1990) Speilbilleder af de voksnes kön. I Jacobsen, Helle. & Højgaard, Lis. (Red.) *Skolan er kön* (pp 174-207). Köpenhamn: Ligestillingsrådet.
- Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea-Maria. (2001) *Professionell vägledning- med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, Solveig. (1996) *Perspektiv på mobbning*. Rapport nr 14. Göteborg: Rapporter från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Högskoleverket. (2005) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. hsv@hsv.se
- Iselau, Gunnar. (1978) *Att lära sig lösa konflikter*. Lärarutbildningen. Universitet i Linköping.
- Jeffner, Stina. (1997) *Liksom våldtäkt typ. Om betydelsen av kön och heterosexualitet för ungdomars förståelse av våldtäkt*. Sociologiska institutionen vid Uppsala universitet. Uppsala: Eklundshofs Grafiska AB.
- Johansson, Thomas. (2004) *Faderskapets omvandlingar. Frånvarons socialpsykologi*. Göteborg: Daidalos.
- Johnson, David, W & Johnson, Roger, T. Conflict Resolution, Peer mediation, and Peacemaking. In Evertson, Carolyn, M & Weinstein, Carol, S. (Eds.). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Jones, Alison. (Eds.). (2001) *Touchy Subject. Teachers Touching Children*. New Zealand: University of Otago Press.
- Kelly, Alison. (1986) *Gender differences in teacher – pupil interactions: A meta-analytic review*. Departement of Sociology, University of Manchester.

- Kemmis, Stephen & Wilkinson, Mervyn. (1998) Participatory actionresearch and the study of practice. In Atweh, Bill. & Kemmis, Stephen. & Weeks, Patricia. (Eds.). *Action Research in Practice* (pp 21-36). London: Routledge.
- Kessler, Susanne. J & McKenna, Wendy. (1978) *Gender: An ethnomethodological approach*. New York: Wiley.
- Klasson, Stig-Åke. (1998) *Lärares bedömningar av elevers psykosociala skolsituation – En studie i en mångkulturell kommun*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Klein, Susan & Ortman, Patricia. (1994) Continuing the journey towards gender equity. *Educational Researcher*, 23, 13-21.
- Kohlberg, Lawrence (1981) *Essays on moral development. Vol. 1. The philosophy on moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Fransisco: Harper and Row.
- Kounin, Jacob & Gump, Paul. (1958). The Ripple Effect in Discipline. *Elementary School Journal*, 59, 158-162.
- Kruse, Anne-Mette. (1998) Pige- og drengepædagogikker: Praksis og perspektiver. I Arnessen; Anne-Lise m.fl. (Red.). *Liket og ulikt. Könslinjen i pedagogisk tenkning og praksis* (pp 39-57). HiO-rapport nr 2, Høgskolan i Oslo.
- Kryger, Niels. (1990) Drengepædagogik? I Jacobsen, Helle. & Højgaard, Lis. (Red.). *Skolan er kön* (pp 81-93). Köpenhamn: Ligestillingsrådet.
- Käller, Kathrine. (1984) *Samarbete – jag – konflikthantering*. Falun: Käller konsult AB.
- Käller, Katherine. (1990) *Fostran till andraring: en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Avhandling. Uppsala universitet.
- Lahdenperhä, Pirjo. red. (2004) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Landahl, Joakim. (2006) *Auktoritet och ansvar – Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholms universitet. Arbetslivsinstitutet.
- Lather, Patti. (1986) Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56, 257-277.
- Lather, Patti. (1986) Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Rock and a Soft Place. *Interchange*, 17, 63-84.
- Lather, Patti. (1991) *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge
- Laws, Kath & Davies, Bronwyn. (2000) Poststructuralist theory in practice: working with "behaviourally disturbed" children. *Qualitative studies in education*, 13, 205-221.
- Lazarus, Richard. S. (1991) *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lenz-Taguchi, Hillevi. (2004) *In på bara benet.- En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lever, Janet. (1978) Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483.
- Lewin, Kurt. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Lewis, Jan. (1997) Mother's Love – The construction of an Emotion in Nineteenth Century America. In Apple, Rima D & Golden, Janet. (Eds.). *Mothers and Motherhood. Readings in American History*. Columbus. Ohio: Ohio State University Press.
- Lgr-62. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen
- Lgr-69. *Läroplan för grundskolan I. Allmän del*. Skolöverstyrelsen
- Lgr-80. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen
- Liljegren, Britta. (1991) *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie. (1988) *Pedagogik som vetenskap - vetenskap som pedagogik, kommentarer till pedagogikprofessorernas installationsföreläsningar mellan åren 1910 och 1982*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipsky, Michael. (1980) *Street-level byreacracy: dilemmas of the individuals in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Ljungström, Karl (1994) *Mobbing i skolan. Ett kompendium om mobbning samt om mobbingbehandling enligt Farstametoden*. Stockholm: Ordkällan/Pedaktiv.
- Lokal examensbeskrivning*. 2007-04-17 Umeå Universitet. educ.umu.se
- Lpo-94. *Läroplan för grundskolan*. Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, Lisbeth. (2002) Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets- and then what? *Journal of Educational Policy*, 17, 687-697.
- Lundgren, Eva. (1992) Att uppenbara det dolda. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, 3-14.
- Lundgren, Eva. (1985) *I berrens vold. Dokumentasjon av vold mot kvinner i kristne miljøer*. Oslo: Cappelen.
- Lundgren, Eva. (1989) Våldets normaliseringsprocess. Två parter – två strategier. I *Jämfo-rapport*, 14. Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.
- Lundgren, Eva. (1992) *Gud och alla andra karlar. Om kvinnomisshandlare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, Eva. (1992) Att uppenbara det dolda. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, 3-14.
- Lundgren, Eva. (1993) *Det får då være grenser for kjønn. Voldelig empiri og feministisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundgren, Eva. (2001) *ekte kvinne?* Norge: Pax forlag.
- Lundström, Agneta. (2004) Mobbing eller anti-demokratiska handlingar? *Tidskrift för Lärarutbildning och forskning*, 11, 97-110. Umeå universitet.
- Maccoby, Eleanor & Jacklin, Carol, Nagy (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Magnér, Björn & Magnér, Helena. (1977) *Medveten människa. En metod för att utforska förhållandet mellan individ och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Magnusson, Eva. (2003) *Genusforskning inom psykologin -Bidrag till psykologisk teori och praktik*. Stockholm: Höskoleverket.
- Mead, George. H. (1976) *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Miller, Jean, B. (1980) *En ny kvinnopsykologi*. Stockholm: Liberförlag.
- Molander, Bengt. (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myers, Miles. (1985) *The teacher-researcher; How to study writing in the classroom*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Noddings, Nel. (1992) *The challenge to care in schools- an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Nordberg, Marie. (2005) *Manlighet i fokus -en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Oakley, Ann. (1981) Interviewing women: a contradiction in terms. In Roberts, Helen. (Eds.). *Doing Feminist Research* (pp 30-61). London: Routledge.
- Oatley, Keith & Jenkins, Jennifer, J.M. (1992) *Understanding Emotions*. Cambridge, MA.: Blackwell.

- Olweus, Dan. (1973) *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, Dan. (1991) *Mobbning i skolan - vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Permer, Karin. & Permer, Lars-Göran. (2002) *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik vid Lärarutbildningen.
- Persson, Bengt. (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Phoenix, Ann. (2004) Neoliberalism and Masculinity. Racialization and the Contradictions of Schooling for 11- to 14- Year-Olds. *Youth and Society*, 36, 227-246.
- Piaget, Jean. (1968) *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerups bokförlag.
- Pikas, Anatol. (1973) *Rationell konfliktlösning*. Vänersborg: AB Seelig & Co.
- Pikas, Anatol. (1975) *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbings-grupps arbete*. Lund: Prisma.
- Pikas, Anatol. (1987) *Så bekämpar vi mobbning i skolan*. Uppsala: AMA-dataservice.
- Provisorisk normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser*. (1943) Skolöverstyrelsen.
- Richardsson, Gunnar. (1983) *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950*. Göteborgs universitet. Liber förlag.
- Risberg, Gunilla. (2004) "I am solely a professional – neutral and genderless" – On gender bias and gender awareness in the medical profession. Departement of Public Health and Clinical medicine. Umeå University.
- Sarachild, Kathie. (1978) "Consciousness-Raising: A Radical Weapon". In *Feminist Revolution*, New York: Random House.
- Schön, Donald, A. (1987) *Educating the reflective practioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Scott, Joan, W (1991) The evidence of experience. *Critical Inquiry* 17, 771-779.
- Seidler, Viktor (2004) Des/ orienterade maskuliniteter. Kroppar, känslor och rädsla. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 1-2-04.
- Skeggs, Beverly. (2000) *Att bli respektabel: Konstruktioner för klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Statens författningssamling (SFS) 1958. Nr 399 6:e kap. § 54 Folkskolestadgan.
- Skolans författningar (SKOLFS) 2007/08. Utbildningsdepartementet.
- Statens författningssamling (SFS) 1999:886. *Lag om ändring i skollagen. 1985:1100*. Utbildningsdepartementet.
- Statens författningssamling (SFS) 2006:67 *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*.
- SOU 1936:31. *Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren*. Avgivet av 1932 års seminariekunniga.
- SOU 1947:69 *1946 års hjälp- och särklasslärarytredning. Utbildning av lärare för utvecklingsbämnade och svårfostrade barn jämte förslag till inrättande av ett av statens speciallärarinstitut*.
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions BETÄNKANDE med förslag för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2000:3 *Välfärd vid vågskäl*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:50 *Skolans ansvar för kränkningar av elever. Betänkande av skolansvarsutredningen*. Stockholm: Fritzes.

- St. Pierre, Elizabeth Adams. (2000) Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*. 13, 477-515.
- Staberg, Else-Marie (1992) *OLIKA världar – skilda VÄRDERINGAR – Hur flickor och pojkar möter högskolestudiet fysik, kemi och teknik*. Avhandling. Umeå universitet.
- Stoller, Robert. (1968) *Sex and Gender, 1. On the Development of Masculinity and Femininity*. London: Hogarth Press.
- Stone-Mediatore, Shari. (2003) *Reading across borders- Storytelling and Knowledge of Resistance*. USA, UK : Palrave Macmillan.
- Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet. Umeå universitet. 2000-05-08
- Studieplan för forskarutbildning i pedagogiskt arbete. <http://www.educ.umu.se/forskning/forskarutbildning> 2004-06-07. (Reviderad 06-06-07)
- Sutton, Rosemary. E & Wheatley, Karl. F. (2003) Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*. 15, 327-358.
- Swedner, Harald. (1996) *Socialt välfärdsarbete. En tankesamling*. Lund: Liber.
- Szklarski, Andrzej. (1996) *Barn och konflikter. En studie av ur konflikter gestaltas sig i svenska och polska barns medvetande*. No. 48. Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Sörensen, Björg Aase. (1982) Ansvarsrasjonalitet: Om mål- middeltenkning blant kvinner. I Holter, Harriet (Red.). *Kvinner i felleskap, Serien, Kvinnerns levekår og livsløp*. (s 392-402). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2006) Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag. I Boström, Ann – Kristin & Lidholt, Birgitta. (Red.). *Lärares arbete – pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. En antologi från en konferens ordnad av Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr. 29.
- Thornberg, Robert. (2004) Lärares fostrande roll i den värdepedagogiska praktiken. I Colnerud, Gunnel & Hägglund, Solveig. (Red.). *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II*. Institutionen för beteendevetenskap. PiUS – Pedagogik i utbildning och skola. Linköpings universitet.
- Thorne, Barry (2000) Do girls and boys have different cultures? In Rassen, Elisa (Eds.). *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, (125-149) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Utas Carlsson, Karin. (2005) *Lära leva samman. Undervisning i konflikthantering. Teori och praktik*. Göteborg: Konfliktlösning i skola och arbete.
- UBU:4 2004/05 *Utbildningsutskottets betänkande* Lärarutbildning och lärare.
- UFB:3 2007/08 *Utbildningsväsendets författningsböcker*. Universitet och högskolor.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor*. (1955) Skolöverstyrelsen.
- Ve, Hildur. (1999) *Rasjonalitet og identitet- og andre tekster*. Oslo: Pax.
- Vogt (2002) A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*. 14, 3, 251-264.
- Waerness, Karin. (1983) *Kvinnor och omsorgsarbete. Ett kvinnoperspektiv på människovård och professionalisering*. Stockholm: Prisma.
- Waerness, Karin. (1996) "Omsorgsrationalitet"- Reflexioner över ett begrepps karriär. I Eliasson, Rosmari. (Red.). *Omsorgens skiftningar. Begreppet, vardagen, politiken, forskningen* (s 203-220). Lund: Studentlitteratur.
- Walker, Lawrence. J. (1984) *Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review*. *Child Development*, 55, 677-691.

- Walkerdine, Valerie. (1990) *Schoolgirl fictions*. London, New York: Verso.
- Weiner, Gaby. (1989) Professional self-knowledge versus social justice: a critical analysis of the teacher researcher movement. *British Educational Journal*. 15, 41-51.
- Wernersson, Inga. (1988) *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- West, Candace & Zimmerman, Don. H. (1987) Doing gender. *Gender and Society*. 1:125-51.
- Widerberg, Karin. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, Paul. (1981) *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB.
- Wrethlander Blidning, Marie. (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wubbels, Theo. (2007) Classroom Management Around the World. In Hayden, Mary., Levy, Jack & Thompson, Jeff. (Eds.). *Research in International Education*. London: SAGE.
- Young, Iris Marion (2000) *Att kasta tjejkast: texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.
- Younger, Michael., Warrington, Molly & Williams, Jacquetta. (1999) The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*. 20, 325-341.
- Ziehe, Tomas (2000) Adjö till sjuttioalet! I Bjerg Jens (red.) *Pedagogik – en grundbok*. Stockholm:Liber.
- Öhrn, Elisabet. (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1993) Gender, Influence and Resistance in School. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 147-158.
- Öhrn, Elisabet. (2000) *The Marginalisation of democratic values: a gendered practice of schooling?* Göteborgs universitet: Dep of Education.
- Öhrn, Elisabet. (2002) *Könsmönster i förändring?* Skolverksrapport. Kalmar: Form & Tryck.

Bilaga 1

UMEÅ UNIVERSITET
Inst för barn- och ungdomspedagogik,
specialpedagogik och vägledning

Agneta Lundström Umeå 12/9 2003

Kontrakt för forskningsprojektet

Kvinnliga och manliga pedagogers förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden i skolan, - ett feministiskt aktionsforskningsprojekt, projektansvarig, Agneta Lundström (se bilaga)

Handledare är Gaby Weiner, professor vid Lärarutbildningen vid Umeå universitet och biträdande handledare är professor Elisabet Öhrn, pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet

I projektet kommer deltagarna att öppet berätta om svårigheter inom området anti-demokratiska beteenden i skolan både med sitt eget beteende och känslor och i mötet med elever. Då samtalen kan vara av etiskt känslig natur krävs det att deltagarna förbinder sig att inte tala om det som på något sätt utelämnar enskilda deltagare i projektet eller de skolor som deltar. Elever ska inte nämnas vid namn och inte berättas om utanför gruppen. Däremot är det tillåtet att berätta om övningar vi gör och de lärdomar vi drar ur gemensamma reflektioner.

Första mötet sker fredagen den 12/9-03. Tid. 09.00-16.30 Plats BUSV:s sammanträdesrum

Andra mötet tisdagen den 7/10 Samma tid. Samma plats

Tredje mötet tisdag den 18 /11. Samma tid. Samma plats.

Förändring av tid eller avbrytande av deltagande i projektet ska föregås av ett samtal mellan projektledaren och deltagare.

Inspelning Alla samtal spelas in på band och kommer enbart att användas för forskningsändamål. Samtal om erfarenheter på förmiddagar spelas in på band och rollspelen spelas in på videoband

Mina handledare kommer att få ta del av mitt material. Andra doktorander kommer att få ta del av skrivet material som då ska vara anonymiserat.

Underskrift och datum

.....
Deltagare i projektet

.....
Projektansvarig

Kvinnliga och manliga pedagogers förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden i skolan. – ett feministiskt aktionsforskningsprojekt

Det viktigaste målet med denna forskning är att undersöka pedagogiska förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden. Hur närmar sig pedagoger unga elever när de utmanar demokratiska regler? Finns det en könad praktik bland lärare?

Hur kan lärare utveckla strategier kring beteenden som utmanar värdegrunden?

1. Att undersöka genom grupp-intervjuer hur pedagoger arbetar med elevers anti-demokratiska beteenden i skolmiljö. Lärares egna känslor inför vad de gör och reflektioner över sitt eget arbete kommer att fokuseras.

2. Att skapa nya situationer via rollspel där lärare kan prova olika strategier att ingripa mot anti-demokratiska beteenden.

3. Att ge lärare möjligheten att diskutera och reflektera över deras eget beteende angående anti-demokratiskt beteende.

4. Att utveckla strategier för att stärka skolor i sitt förhållningssätt till anti-demokratiska beteenden.

Studien kommer att ske i Umeå och är ett aktionsforskningsprojekt som syftar till att utveckla min egen praktik som lärarutbildare och därigenom kunna bidra till att lärare finner ett problematiserande förhållningssätt till sitt arbete med anti-demokratiska beteenden.

Forsknings-frågor:

Hur förhåller sig kvinnliga och manliga pedagoger till unga elever när de utmanar demokratiska regler i skolan?

Vad betyder det att vara ledare för en klass/grupp när någon eller några elever utmanar existerande normer och värderingar?

Finns det en könad praktik bland pedagoger ?

Kan existerande teorier och strategier för att konfrontera anti-demokratiskt beteende utvecklas inom ett feministiskt teoretiskt ramverk?

Bilaga 2

1. Inför denna sista gång vi träffas är jag intresserad över vad som framträder tydligast för dig inom området anti-demokratiska handlingar och processer just nu inom skolan och hur du vill att det ska bli i en framtid för din skola, din stad och ditt land.

(Du märker att jag bytt ut beteenden mot handlingar och processer, på så vis hoppas jag komma ifrån ett alltför snävt individperspektiv)

Om du vill skriva ner vad du tycker vore jag tacksam. Annars får du berätta det muntligt när vi träffas den 27/5

2. Har du mer tankar om det vi resonerat om är jag tacksam för dina tankar..... kring hanterandet av pojkar, flickor när demokratiska värden hotas.

3. Vilka demokratiska värden tycker du kan hotas inom din verksamhet?

4. Var går gränsen för vad en skola bör göra?

5. Vad tycker du att föräldrar och andra myndigheter bör göra?

6. Tycker du att behöver forskas mer om dessa områden? Vilka forskningsfrågor vill du föreslå? Vad behöver vi veta mer om?

7. Vad har du fått ut av våra träffar?

8. Är det något mer du vill tillägga till våra diskussioner?