



UPPSALA
UNIVERSITET

Ord står mot ord

En kritisk diskursanalys av ärenden rörande kränkande
behandling på grundskolor i Uppsala kommun 2016

C-uppsats

Lärarprogrammet: Samhällskunskap D, Sociologi C.

Författare: Nisse Funkquist Nyborg och Nils Nordgren Nordgren

Handedare: Reza Azarian

Sammanfattning

Uppsatsen syfte var att undersöka hur mobbningsdiskursen skiljde sig åt beroende på om det var en elev eller en anställd på skolan som har utsatt en elev för kränkande behandling. Med hjälp av Faircloughs tredimensionella kritiska diskursanalys har ärenden inkomna till skolinspektionen analyserats för att kartlägga eventuella skillnader. Analysen visade att diskursen skiljer sig beroende på vem som var anklagad. Anställdas handlingar bortförklarades och förmildrades i huvudmannens yttranden samtidigt som agentskapet doldes medan elever framställdes som personligt ansvariga för de kränkningar som skett.

Nyckelord: kritisk diskursanalys, skola, mobbning, Fairclough, kränkande behandling, ämnesdidaktik

Abstract

The purpose of this paper was to examine how the bullying discourse differs depending on if the person bullying is a student or an employee at the school. Cases from Skolinspektionen and Barn- och elevombudsmannen was analysed using Faircloughs three dimensional critical discourse analysis to be able to identify how the discourse differs depending on who has been bullying. The analysis showed that the discourse do differ between when it is a student and when it is a employee at the school that bullies. The agency of the employees were hidden and their potentielly bully-like actions were rationalized while the agency of students that bully was clear.

Key words: critical discourse analysis, Fairclough, school, bullying, victimization

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Abstract	2
Inledning	4
Begrepp	5
Syfte och frågeställningar.....	5
Disposition	6
Tidigare forskning	6
Teori.....	10
Text.....	11
Diskursiv praktik	13
Social praktik.....	13
Metod	16
Urval.....	16
Analysmetod.....	18
Reliabilitet och validitet	19
Etiska överväganden	20
Analys	22
Elev – Elev	22
Text.....	22
Diskursiv Praktik.....	25
Social Praktik	26
Personal – Elev	28
Text.....	28
Diskursiv Praktik.....	31
Social Praktik	33
Diskussion.....	35
Slutsats	38
Svar på frågeställningar.....	39
Avslutande reflektioner	40
Ämnesdidaktisk diskussion	40
Förslag till vidare forskning	41
Referenser:	43

Inledning

I år har över 60 000 elever i Sverige utsatts för mobbning enligt statistik från antimobbingsorganisationen Friends (2016). Det är i snitt mellan en till två elever per klass över hela landet. I över hälften av fallen har mobbningen pågått över åtminstone flera månader. Detta är inte en nyhet för det svenska skolväsendet utan siffran har legat på en konstant nivå i flera år (Assarson 2015). Mycket görs för att råda bot på den mobbning som finns. Dels finns det juridiska bestämmelser som kräver att varje skola har en upprättad plan för likabehandling och motverkande av mobbning. På många skolor finns olika anti-mobbingsgrupper och man arbetar ofta med värdegrundsfrågor. Mycket forskning har gjorts på området, både vad det gäller orsaker till och lösningar på mobbningsproblem. Men ett område som har förbisetts i forskningen är lärare som mobbar elever. Det har ansetts att mobbning är något som sker mellan elever. Det kan ske på många olika sätt, både psykisk och fysisk, men grunden är att det är elever som utsätter andra elever. Först på senare år har problematiken med att lärare mobbar elever uppmärksammats (Friendsrapporten 2015:12). Även i arbetet med likabehandling och i upprättande av värdegrunder förutsätts att det är en annan elev som är förövaren och att det är de anställda på skolans ansvar att lösa problemet. När det är en anställd som utför den kränkande behandlingen saknas därför ofta de verktyg för att råda bot på problemet. När det sker att anställda på skolan kränker elever har det visat sig att det finns problem med att lärare håller varandra om ryggen och bortförklarar sina kollegors felaktiga handlande. Det är dessutom vanligt att lärare använder sig av möjligheten att bortförklara sitt handlande genom att skylla på en för stor arbetsbörda samt en stressig arbetsmiljö (Flygare & Johansson 2013:93). Denna problematik lyfter Karl-Johan Karlsson på Expressen (2013) fram i en krönika där han skriver att "en mobbad elev kan gå till läraren, men vem ska eleven gå till om läraren är mobbaren?". Problemet har nu börjat uppmärksammas men det är fortfarande ett relativt outforskat område. Även i skolverkets rapport *Utvärdering av metoder mot mobbning* visade det sig att drygt en procent av eleverna upplevde sig mobbade eller ha blivit kränkta av personal på skolan. Om det motsvarade ett representativt urval i den svenska grundskolan rör det sig om cirka 12 000 elever som var utsatta för kränkande behandling av skolpersonal (Flygare & Johansson 2013:92). Av de 947 anmälningar som kom in till skolverket under första halvåret 2016 rörande kränkande behandling var det i 376 av fallen en anställd på skolan som hade utfört den kränkande

behandlingen. Mobbning är alltid plågsamt för den som utsätts och situationen blir ännu värre när en person på en maktposition över den utsatta är den som utför den kränkande behandlingen.

Begrepp

I denna uppsats används begrepp som är relevanta att känna till när man pratar om mobbning. Ordet *mobbning* kommer från det engelska ordet ”mob” som kan översättas till stor och anonym grupp av individer. Mobbning definieras som att en person upprepade gånger över tid blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer. En annan aspekt av mobbning är att det finns en obalans i styrkeförhållandet mellan den mobbade och den mobbade (Olweus 1991:4). Dock används inte begreppet mobbning varken i Skollagen eller i skolverkets bestämmelser. De juridiska termerna som används här är istället *kränkande behandling* och *trakasserier*. I de ärenden som har undersökts används främst begreppen *kränkande behandling* och *trakasserier*. Men även om inte ordet mobbning står med är det fortfarande mobbningsdiskursen som påverkar de analyserade ärendena.

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen var att undersöka om det i diskursen om mobbning finns skillnader mellan hur händelserna beskrivs när skolpersonal kränker elever jämfört med när elever kränker elever samt hur diskursen kring mobbning formas av personer i maktpositioner i skolvärlden. Genom att granska ärenden som anmälts till skolinspektionen utifrån Faircloughs tredimensionella kritiska diskursanalys har hur aktörerna och händelserna framställs kunnat undersökas.

Syftet skapar därför följande frågeställningar.

Frågeställningar

- På vilket sätt skiljde sig mobbningsdiskursen beroende på om det var en elev eller en anställd på skolan som blev anklagad för att ha utfört en kränkande behandling?
- Hur manifesterade sig maktbalansen inom diskursen i anmälan respektive yttrandet beroende på om det var en elev eller anställd på skolan som blev anklagad för att ha utfört en kränkande behandling?

Disposition

Nedan görs en redogörelse för tidigare forskning på området. I teoriavsnittet förklaras Faicloughs diskursanalys, teorin som ligger till grund för uppsatsen. I metodkapitlet beskrivs hur urvalet gjordes och tillvägagångssättet för analysen. Kapitlet avslutas med en diskussion kring reliabilitet och validitet, etiska överväganden samt begränsningarna med den valda metoden. I analysen har det valda materialet delats upp. Först analyseras Elev – Elev-ärenden och sedan Personal – Elev-ärenden. I diskussionen görs sedan kopplingar mellan de olika delarna i analysen och även kopplingar till den valda teorin och tidigare forskning. Här förs även en ämnesdidaktisk diskussion kring hur kunskaperna från denna uppsats kan användas av oss som samhällskunskapslärare. Uppsatsen avslutas med förslag till vidare forskning.

Tidigare forskning

I detta kapitel kommer det att redogöras för den tidigare forskning som vi har tagit del av som är relevant för denna uppsats. Fokus har legat på artiklar som beskriver hur olika mobbare beskrivs beroende på om de är elever eller vuxna på skolan. Detta för att kunna identifiera vilka olika diskurser som finns rörande mobbning vilket är nödvändigt att veta inför vår egen undersökning. Även ett flertal artiklar har lästs som använder sig av diskursanalys som metod för att få en förståelse för hur man arbetar för att identifiera och analysera olika diskurser.

Två diskurser kring varför mobbning sker

Norrmannen Dan Olweus är den forskare som, sen han började forska kring mobbning på 1970-talet, har varit den kanske mest inflytelserika när det gäller detta forskningsområde. Det var Olweus som definierade det klassiska mobbningsbegreppet som fram till idag har använts av många forskare. Den klassiska definitionen av mobbning är att en elev är mobbad när den över tid, upprepade gånger är utsatt för handlingar som är avsedda att göra skada och att det är en ojämn maktrelation mellan den som mobbar och den som är mobbad (Olweus 1991, Bell & Willis 2016, Smith 2016). I denna klassiska förklaringsmodell beskrivs mobbare som aggressiva, impulsiva, empatilösa och positivt inställda till våld medan mobbade beskrivs som passiva, osäkra, underlägsna och svaga. Enligt denna modell sker mobbning för att vissa elever besitter vissa personlighetsdrag som gör att de betar sig illa mot andra elever, elever som har personlighetsdrag som gör att de utsätts för mobbning (Olweus 1991, Bell & Willis 2016, Smith 2016).

På senare år har denna klassiska förklaringsmodell fått konkurrens från en modell som istället fokuserar på hur den sociala miljön är orsaken till att mobbning sker. Förespråkare av den nya förklaringsmodellen påpekar att personlighetsdrag är en del av anledningen till att mobbning sker men menar att fall av mobbning måste kontextualiseras för att man ska kunna förstå dem fullt ut. Faktorer som hemförhållanden och klimatet på skolan är delar som måste tas i beaktning om man vill förstå mobbningen dessutom så fokuseras på förutsättningar kring händelsen. Man menar att det är förutsättningarna snarare än de enskilda individerna som gör att mobbning eller kränkningar sker (Schott & Søndergaard 2012, Canty 2016).

Tidigare forskning om lärare som mobbar elever

Den mesta av den forskning som har gjorts på mobbning fokuserar på elever som mobbare medan det är lärare som ska stoppa och förhindra mobbning. Som tidigare nämnts finns det dock fall där det är lärare som mobbar elever. Enligt den forskning som har gjorts är det värre för den utsatte eleven när en lärare mobbar än när en annan elev gör det. En faktor är att maktbalansen mellan lärare och elever är ojämnare än vad den är mellan elever (Whitted & Dupper 2008, McEvoy 2005, Twemlow 2006, Garbarino & deLara 2003, Flygare & Johansson 2013). Detta gör att de utsatta känner sig fast i en situation där de inte kan göra något åt saken, vilket leder till att det krävs mindre för att en elev ska känna sig kränkt. Elevers uppfattning är att inget görs åt saken även om man tar upp problemet med skolledningen (Garbarino och deLara 2003, Flygare & Johansson 2013).

Vidare har det beskrivits att lärare som mobbar i allra största utsträckning gör det på verbala sätt (McEvoy 2005, Twemlow 2006). Lärare uppfattar inte verbal mobbning som lika allvarlig som fysisk mobbning och är mindre benägna att ingripa när de ser verbal mobbning vilket kan vara en delförklaring till varför inte lärare ingriper när det är deras kollegor som är förövaren. Dessutom är lärare generellt mindre benägna att ingripa när det är deras kollegor som mobbar än när det sker mellan elever (Bell & Willis 2016, Zerillo & Osterman 2011). När en lärare kränker elever är de ofta medvetna om att deras agerande är en kränkning, dessutom är ofta kollegorna medvetna om att det sker. Men de berättar inte om det för de överordnade. Även om lärare inte uppfattar verbal mobbning som lika allvarlig är den i alla fall inte mindre skadlig för eleven som utsätts utan är i den aspekten minst lika allvarlig som fysisk mobbning (Garbarino och deLara 2003, Flygare & Johansson 2013).

Tidigare forskning med diskursanalys

Hepburn (1997) har utfört en diskursanalytisk undersökning rörande lärare och deras syn på mobbning. Den syn på mobbning som framkommer i och med intervjuerna tangerar i mångt och mycket den klassiska mobbningsdiskursen som etablerats av Olweus (1991). Även om Hepburn själv är kritisk till denna klassiska diskurs är det den som är rådande bland de intervjuade lärarna. Han i sin tur menar att andra faktorer än personlighetsdragen hos de som mobbar och de som blir mobbade inte får förbises för då missas det egentliga skälen till att mobbning sker, vilket Hepburn (1997) menar handlar om yttre omständigheter. Hepburn kritiserar således den klassiska mobbningsdiskursen och förespråkar den nya, men fastställer därmed också att de båda diskurserna finns och konkurrerar mot varandra inom samma diskursordning. Vidare har studien exempel på att lärare tar till mobbningslika metoder för att få lata elever att arbeta vilket även beskrivs av Flygare och Johansson (2013). Ibland är svårt att dra en gräns mellan disciplinära åtgärder och kränkande behandling. Lärare använder sig av den klassiska mobbningsdiskursen när det är elever som kränker varandra, men den nya mobbningsdiskursen när det är de själva som har utfört kränkande handlingar, där det mobbningsliknande beteendet försvaras av att eleverna inte arbetar på lektionen (Hepburn 1997, Flygare & Johansson 2013).

I en senare diskursanalytiska studier som har gjorts identifieras olika diskurser som finns kring hur en skola ska utreda och följa upp när mobbning väl har skett (Lunneblad m.fl. 2016, Odenbring m.fl. 2015). I intervjuer har lärare frågats om hur de går till väga i uppföljningsarbetet efter att en kränkning har skett. I analysen av intervjuerna identifieras två diskurser; en pedagogisk diskurs och en juridisk diskurs. På olika skolor rådde olika diskurser vilket fick följder för de inblandade eleverna. Här kan man se tydliga exempel på hur fenomen som i praktiken kan vara relativt lika varandra får vitt skilda innebörder beroende på vilken diskurs kring mobbning som förs på skolan. Liknande händelser kan i en pedagogisk diskurs beskrivas som en mindre konflikt som visserligen slutade med bråk kan i en juridisk diskurs förklaras i termer av kränkande behandling och krav på polisrapport. Även om de här studierna inte rör lärare som mobbar och mest handlar om efterarbetet och inte själva mobbningen, visar de hur diskurser identifieras och vilken stark påverkan diskurser har på hur händelser uppfattas.

Relevansen av vår undersökning i relation till tidigare forskning

Forskningen som rör mobbning är i stor utsträckning fokuserad på vilka olika typer av mobbning som elever och lärare utför och hur elever och lärare reagerar när de ser de olika typerna av mobbning. Det saknades forskning kring hur mobbningsdiskursen skiljer sig åt beroende på om det är en elev eller en lärare som anklagas för att ha utsatt någon för kränkande behandling och det är området som har undersökts i denna uppsats.

Teori

I detta avsnitt kommer det först att redogöras för vad kritisk diskursanalys innebär och de begrepp som har använts i analysen förklaras. Sen kommer en redogörelse för Faircloughs syn på hur makt och språk hänger ihop.

Diskursanalys

Winther Jörgensen och Phillips (2000) har definierat diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (7). En diskursanalys undersöker således hur sättet att tala om och förstå hur världen ser ut. Metoden kritisk diskursanalys valdes då det är ett verktyg som möjliggör för forskaren att förflytta sig mellan textnära analys och större sociala analyser. Målet är att visa hur språk figurerar i sociala processer. Analysen är kritisk i den mening att den används för att visa på de icke uppenbara sätt som språk påverkar och påverkas av sociala relationer där makt förekommer. Samt hur språk är involverat i skapandet, upprätthållandet och förändrandet av rådande maktstrukturer (Wetherell, Taylor och Yates 2001:229). Valet blev att utgå ifrån Faircloughs syn på relationen mellan språk och makt eftersom det är en teori som kan användas för att visa hur diskurser påverkar den sociala praktiken.

Faircloughs kritiska diskursanalys

Grunden i Faircloughs kritiska diskursanalys är att diskurs är både konstituerad och konstituerande. Diskurs formas av sociala praktiker, samtidigt som den är den del i att forma hur de sociala praktikerna ser ut. Den sociala strukturen är därför ett resultat av de sociala praktikerna. Social struktur är sociala relationer i samhället som helhet och i bestämda institutioner. Social struktur har både diskursiva och icke-diskursiva element (2001:18–23). För att tydliggöra detta kan man använda byggandet av en bro som ett exempel. Den diskursiva processen kan ses som kommunikationsplaneringen där man argumenterar för eller emot byggandet av bron, medan den faktiska monteringen av brodelarna är en icke-diskursiv handling. Vilken diskurs som har blivit den dominerande kommer påverka synen människor har på själva byggandet, även om byggandet i praktiken ser likadant ut oavsett vad folk tycker om. Bron kan ses som ett lyckat eller misslyckat projekt beroende på den rådande diskursen.

Faircloughs tredimensionella modell

För att förklara hur en diskurs är uppbyggd har Fairclough skapat en modell i tre dimensioner. Den första dimensionen är *text*. Text kan vara både tal och skrift, och även bilder. Den andra dimensionen är *diskursiv praktik*. Den diskursiva praktiken är produktionen och konsumtionen av texten. Den sista dimensionen är den *sociala praktiken*. Alltså den praktik i den sociala världen som den kommunikativa händelsen är en del av. Som analysmetod presenterar Fairclough genom sin tredimensionella modell flera verktyg inom ramen för att göra en kritisk diskursanalys (2001:18–23). Nedan kommer dessa dimensioner beskrivas och de begrepp som är relevanta inom varje dimension förklaras.

Text

I textdimensionen ligger fokus på begreppen *transitivitet* och *modalitet*, samt de begrepp innefattas av dessa två större begrepp.

Transitivitet

Transitivitet handlar om hur subjekt kopplas ihop med händelser. Beskrivs subjektet som drivande eller beskrivs händelsen som något som sker naturligt. Det finns olika metoder för att uttrycka eller dölja *agentskap*. Agentskap handlar om vem som beskrivs som drivande för att en händelse ska ske. En agent ses som en rationell beslutsfattare som utför en handling för att uppnå ett mål. Sådana meningar uttrycks ofta som så kallade transitiva meningar, alltså meningar med meningsuppbyggnaden subjekt – verb – objekt (SVO). I de fall där agentskapet är tydligt framstår agenten som ansvarig för det som händer (Fairclough 1992:178–180). Ifall texten är utformad på ett annat sätt kan agentskapet döljas.

Nominalisering är transformeringen av ett adjektiv eller verb till ett substantiv. Det skapar så att fokus lyfts från den handlande aktören till att det har handlats. Till exempel, ifall meningen gör som från ”läraren kränkte eleven” till ”kränkning av eleven” så döljs agentskapet och händelsen hamnar istället i fokus (Fowler 1979:202). Denna presentation av händelser kan således skapa en illusion av vissa händelser skedde utan att någon avsåg att de skulle ske till skillnad från meningar som är skrivna utan nominalisering där agenten framstår som ansvarig för det som har skett (Fowler 1979:199).

Inom *passiva och aktiva meningar* finns ett beroende på om meningar i texten är aktiva eller passiva där agenten ges olika stort ansvar för sina handlingar. (Fairclough 2001:104) Om man

använder en passiv mening istället för en aktiv mening läggs mindre ansvar på agenten. Om man jämför meningen ”läraren kränkte eleven” med ”eleven kränktes av läraren” blir innebörden i stort sett densamma, men i det första exemplet framstår det som att det var lärarens intention att kränka medan det i det andra exemplet är eleven som blir subjekt i meningen vilket gör att fokus hamnar på dennes känslor mer än på lärarens uppsåt. Agentskapet är i det här exemplet fortfarande tydligt och enbart en passivisering av en mening gör inte att agenten döljs, men en passiv mening kan göras agentlös, ”eleven kränktes”, i sådana fall blir agentskapet dolt och händelsen kan ses som en naturlig händelse. Ifall meningar är aktiva eller passiva kommer påverka transitiviteten och därför är det av intresse att undersöka.

Modalitet

Begreppet *modalitet* handlar om hur auktoritär författaren är. Genom att använda sig av verb, inklusive benämningar på sig själv och andra grammatiska val kan författaren påverka hur skeenden ska tolkas. Modalitet kan delas upp i *relationell* och *expressiv* (Fairclough 2001:105). *Relationell modalitet* handlar om en aktörs auktoritet i förhållande till andra aktörer i diskursen. Den kan hittas i en text eller konversation genom att man analyserar vem som har rätt att bestämma över andra aktörer. Ett exempel på en sådan maktrelation är en lärare och en elev. En lärare kan säga: "Du är sen till lektionen därför kan du inte gå hem klockan 13.00. Du ska istället sitta kvar i skolan att kompensera din frånvaro". Det understrukna ordet kan visar på relationell modalitet, alltså att läraren har makt över eleven som har kommit sent (Fowler 1979:206). *Expressiv modalitet* behandlar med vilken säkerhet den som producerat texten uttrycker sig (Fairclough 2001:105). I exemplet ovan ses det understrukna ordet är som en expressiv modalitet. Läraren uttrycker det som att det hen säger är sant. Det finns i det inte en tolkningsmöjlighet om att det kunde ha skett på ett annat sätt. Ett annat sätt att uttrycka sig skulle vara att lägga till ordet nog. "Du är nog sen till lektionen..." Detta sätt att uttrycka sig skapar en möjlighet att det som beskrivs inte nödvändigtvis är sant (Fairclough 2001:107). För att förstärka den modaliteten kan aktörer benämnas på olika sätt, genom att använda titlar framstår en person som viktig och därmed även dess åsikter. Vidare ger ett kollektiv "vi anser" ger mer tyngd åt ett uttalande än "jag anser". Beroende på hur den expressiva modaliteten ser ut i en text kommer den uppfattas olika (Fowler 1979:205).

Diskursiv praktik

Den diskursiva praktiken är produktionen och konsumtionen av texten. Den kan undersökas ur flera infallsvinklar där Fairclough ofta utgår från fokus på interdiskursivitet.

Interdiskursivitet handlar om i vilken utsträckning en diskurs bygger på andra diskurser. Ifall en ny diskurs blandar diskurser som tidigare inte har kombinerats ha den hög interdiskursivitet, medan låg interdiskursivitet innebär en reproduktion av den bestående diskursordningen (Fairclough 2001:118 och Fairclough 1992:124–130). Om man är ute efter att förändra en diskurs kan detta göras genom att olika diskurser blandas för att skapa en ny diskurs. Fairclough pratar också om att flera diskurser kan verka och konkurrera inom samma diskursiva fält (2001:75). Fairclough benämner dessa olika diskurstyper som "genrer" eller "stil". Det hjälper till att kunna göra tydliga distinktioner i texten och på så sätt hitta olika diskursordningar. Genom att belysa dess särart möjliggörs det att visa på hur en diskurs använder sig av tidigare diskurser och hur en text således inte uppstår i ett diskurstraditionellt vakuum (Fairclough 1992:124). När detta är fallet är det intressant att undersöka vilken eller vilka av de olika diskurserna som en författare väljer att använda sig av eftersom valet av diskurs kommer påverka hur en händelse eller ett fenomen kommer uppfattas.

Diskursordningar har även en viss form av oberoende och relation tillvarandra. Det uppstår genom att de kan ha uppkommit i olika tidsperioder, används olika mycket, av olika sociala grupper etcetera. Genom detta kan det urskiljas hur vissa diskursordningar kan vara mer oberoende och självständiga än andra. Det kan också ses att vissa ses som mer aktuella och ha mer tyngd än andra (ibid:125). Detta var av intresse i denna uppsats eftersom olika diskurser kring mobbning har identifierats och olika författare använde sig av olika diskurser.

Social praktik

Det var i den sociala praktiken som Fairclough (2001) gör kopplingen mellan språk och makt. Han fokuserade på två aspekter när det kommer till förhållandet mellan språk och makt; makt i diskurs och makt *bakom* diskurs (2001:36). När det handlade om makt i diskurs menade han att individer som har en maktposition i en diskurs kontrollerar och begränsar bidraget från individer utan maktposition (2001:38–39). Det finns tre olika typer av begränsningar; innehållsmässiga – vad som sägs och görs, relationella – de sociala relationerna som finns i diskursen och subjektionsella – som beror på vilken subjektionsposition personer kan välja i en

diskurs (2001:39). Makt i diskurser kan vara synlig eller gömd beroende på hur den tar sig uttryck. Ibland är makten tydlig, som mellan lärare och elever, man vet vem det är som har maktpositionen och det märks tydligt i språkbruket där lärare kan ställa frågor på saker de redan vet eller komma med krav på sina elever på ett sätt som hade varit otänkbart i en jämlik relation. Som exempel på gömd makt använde sig Fairclough (2001) av massmedia som exempel. Han menade att människor i maktpositioner i större utsträckning fick utrymme och uttrycks som sanningar än till exempel åsikter från arbetslösa (2001:42–43). På så sätt etablerades deras åsikter som rådande i olika diskurser och deras maktpositioner inom diskursen bibehölls eller förstärktes utan att dessa individer medvetet ansträngde sig för att bibehålla den rådande diskursen. Diskursen har alltså en makt i sig som gör att ingen förändring sker. Makt bakom diskursen är när människor i maktpositioner inom en institution eller ett socialt område aktivt använder sin position för att påverka en diskurs. Fokus läggs på hur väl dessa människor kan styra över diskursen och vilka medel de har till sitt förfogande för att bestraffa andra människor inom diskursen när de bryter mot diskursens regler (Fairclough 2001:51). Ett exempel på detta är hur dialekten som talades av köpmännen i London i slutet av medeltiden är den dialekt som idag har utvecklats till ”standard English”. Det var köpmännen som hade makt och de kunde därför påverka språkdiskursen så att deras egna dialekt blev den som ansågs vara korrekt (2001:47). I Faircloughs resonemang kring makt bakom diskurs undersökte han hur väl personer på maktpositioner kunde styra diskursen. I detta resonemang ingick även att personer som inte innehöll en maktposition kom att utmana personer i maktpositioner. I och med att den rådande diskursen utmanades så behövde den försvaras av de som inte ville att diskursen skulle förändras (ibid:62).

Förutfattade meningar

Fairclough använder begreppet *common sense* för att beskriva fenomenet att det finns gemensamma föreställningar som alla anser är sanna i ett samhälle. Begreppet är aningen svåröversatt till svenskan. Fairclough menar det inte som sunt förnuft, utan använder det för att referera till tankar och åsikter som alla i ett samhälle kan förväntas veta om och hålla med om. Det är gemensamma överenskommelser om vissa betydelser som gör att man i det sociala samspelet förstår varandra eftersom man har gemensamma förutfattade meningar. Vi har valt att översätta *common sense* till *förutfattade meningar*.

Att det finns sådana *förutfattade meningar* innebär att den som producerar en text inte alltid behöver förklara vad den menar eftersom man kan anta att läsaren förstår dels hur textens olika delar hänger ihop och dels hur texten passar in i ett större sammanhang. Detta går bra för att både producenten och konsumenten av texten har samma förutfattade meningar kring vissa saker, saker som är common sense. I de allra flesta fall är detta inga problem, eftersom de flesta överenskommelserna om förgivettagen kunskap är harmlösa, till exempel att alla förstår att en person är trött om hen säger att hen sovit dåligt. *Diskursiva förutfattade meningar* kan vara problematiska eftersom de bidrar till att upprätthålla ojämna maktrelationer (Fairclough 2001:69–71). Om saker tas för givna är de svåra att ifrågasätta, de är per definition inte ämnen som diskuteras eller folk har olika uppfattningar om. I fall där den förutfattade meningen är att en viss grupp har makt över en annan är det då svårt att ändra på den maktordningen eftersom alla tar den för givet.

Metod

I detta avsnitt kommer den metod som använts i undersökningen att presenteras. Urvalet som har gjorts samt vilka begrepp som kommer användas i analysen kommer att förklaras.

Dessutom kommer reliabilitet och validitet samt etiska överväganden för studien att diskuteras.

Metoden för denna uppsats är Faircloughs kritiska diskursanalys. Han har i flera böcker beskrivit hur man ska göra för att belysa hur sättet det pratas om ett fenomen påverkar synen på fenomenet. Faircloughs kritiska diskursanalys har använts för att den möjliggör för att arbetet med en kvalitativ metod där man som forskare söker att belysa hur sättet man talar och skriver om ett fenomen påverkar synen på fenomenet. I förlängningen påverkar detta vad som anses vara tillåtet att göra och kommer därför att påverka den sociala praktiken.

Urval

Undersökningen bygger på ärenden rörande kränkande behandling som har skett på grundskolor som har kommit in till skolverket under samtliga månader under år 2016. Skolverket har en webbplats under namnet Siris, *Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitets Informations System*, där information om skolors kvalitet och resultat har samlats (SIRIS:b). Skolverket tar också emot anmälningar från elever och föräldrar när dessa anser att huvudmannen inte följer de lagar och bestämmelser som finns (SIRIS:a). I deras databas kan man söka efter ärenden utifrån vilket år de kom in och vilket kommun skolorna ligger i. Det fanns över 120 anmälningar i SIRIS databas över kränkande behandling de senaste 4 åren bara i Uppsala. Ärenden valdes därför från i år eftersom det är den rådande diskursen som ska analyseras och det därför lämpade sig att välja de senaste aktuella ärendena. Studien begränsades till Uppsala kommun för att det är ett område som vi känner till väl och själva verkar inom.

Ärendena sorteras utifrån olika anmälningsgrunder, den anmälningsgrund uppsatsens frågeställningar och syfte är intresserade av är Kränkande behandling (KB). Kränkande behandling delas i sin tur in i fyra kategorier; KB Likabehandlingsplan, KB Elev – Elev, KB Personal – Elev och KB Övrigt. Uppsatsen ska jämföra KB Elev – Elev med KB Personal – Elev. I sökningen stod det klart att det fanns 19 fall som var av intresse för vår undersökning,

varav ett av fallen kategoriserades både som Elev – Elev och Personal – Elev, så till grund för undersökningen ligger tio ärenden av varje sort. Utifrån den populationen valde vi att göra ett totalurval, där alltså samtliga fall undersöktes. Undersökningen begränsar sig således till att gälla för Uppsala kommun.

Under arbetets gång valdes det att fokusera på vissa av dessa ärenden. Till att börja med sorterades det bort de fall där anmälaren hade lämnat så pass knapphändiga eller vaga uppgifter att skolinspektionen valde att lägga ner ärendet utan att be om ett yttrande från huvudmannen. Vi ansåg att dessa ärenden inte kan ge en komplett bild av hur mobbningsdiskursen ser ut. Vidare visade det sig att det fanns två fall där anmälaren hade angett att både andra elever och personal på skolan hade kränkt en elev, dessa fall lade det särskilt stort fokus på eftersom det där kan framgå ifall diskursen skiljer sig åt beroende på vem som har utfört en kränkning även fast det är samma person som skriver anmälan eller yttrandet. Ett annat ärende som har analyserats noga är ett fall där en lärare blev dömd att betala skadestånd. Detta valdes för att se hur diskursen ser ut när läraren antagligen gjort ett allvarligt fel. Ett sista ärende som analyserats extra noga är ett fall som har pågått under lång tid. Detta för att se ifall diskursen ändras på grund av att kränkningarna har pågått över lång tid.

Det urval har gjorts är anmälningar som kommit in till skolverket. Detta gör att det är troligt att dessa ärenden tar del av är fall där anmälaren inte tycker att skolan gör ett bra jobb och att hen därför måste ta anmälan vidare. Det blir ett bortfall av fall där skolor har löst problem internt på ett sätt som gjort elever och vårdnadshavare nöjda. Detta kan medföra att undersökningen bara kommer röra mer allvarliga fall där anmälaren inte tycker att det skolan gör räcker för att lösa problemet. Vi var i kontakt med Uppsala kommun i ett tidigt stadiet av undersökningen och de meddelade att de flesta fall som anmäls till huvudmannen upprättas av personal på skolan medan det har noterats att de flesta fall hos skolinspektionen är upprättade av vårdnadshavare till den utsatta eleven. Anledningen till valet av anmälningarna från skolinspektionen var att det i dem fallen finns nedskrivet både hur anmälaren och huvudmannen uttrycker sig. För att få en helhetsbild av hur diskursen ser ut behövdes det att se hur båda dessa aktörer uttrycker sig själva om samma fall och därför hamnade valet på ärenden från skolinspektionen.

Analysmetod

I denna del beskrivs hur utförandet av analysen gick till. Som beskrivet i teorikapitlet finns det tre dimensioner i diskurs; text, diskursiv praktik och social praktik, och för att utföra en analys av en diskurs görs detta i tre steg som korrelerar med dessa tre element. *Beskrivning* av texten, *tolkning* av den diskursiva praktiken samt *förklaring* av relationen mellan interaktion och den sociala praktiken (Fairclough 2001:91). I beskrivningen av texten ligger fokus på begreppen transitivitet och modalitet. I tolkningen av den diskursiva praktiken ligger fokus på interdiskursivitet. I förklaringen av den sociala praktiken fokuseras på vilken diskursordning de funna diskurserna ingår i samt vilka icke-diskursiva element som påverkar för att leda till en analys av vilket sätt makt finns i och bakom diskursen

Text

I analysen av texten har det fokuserats på begreppen *agentskap* och *aktiva och passiva meningar*. Agentskapet hittas genom att man undersöker ifall det som har skett beskrivs som att det har skett genom handlingar eller som händelser. Det som undersöks är om människor enkelt kan kopplas ihop med händelser. Vidare har det undersökts på ifall meningar är aktiva eller passiva. Aktiva meningar skrivs enligt formen S-V-O medan passiva meningar skrivs enligt formen O-V-S, eller i fall där agenten har dolts, O-V. Det har även sökts efter *modalitet* genom att undersöka med vilken grad av instämmande författaren uttrycker sig i texterna. Alltså ifall händelser beskrivs som absoluta sanningar eller om modala verb används för att öppna för möjligheten att en händelse har gått till på ett annat sätt.

Diskursiv Praktik

Diskursiv praktik handlar om produktion och konsumtion av texten, där fokus i den här analysen kommer vara på produktionen av texten eftersom vi inte har kontakt med dem som har konsumerat texten. Det har identifierats vilka diskurser författaren har byggt vidare på genom att titta på ifall det är elevernas och personalens personlighetsdrag som har angetts som anledning till att kränkningarna skedde, eller ifall det framställs som att det berodde på andra omständigheter. Alltså ifall de har använt och byggt vidare på den klassiska eller den nya mobbningsdiskursen. I de delar som har rört hur efterarbetet har gått till har det undersökts om författaren använder en juridisk diskurs genom att hänvisa till lagtexter eller

skriver om att anmäla till andra instanser, eller ifall hen använder en pedagogisk diskurs genom att beskriva hur skolan kan lösa problemen internt.

Social praktik

Analysen av den sociala praktiken handlar om att visa vilken roll diskurs har i den sociala verkligheten (Fairclough 2001:135). Till att börja med undersöks vilka *maktrelationer som finns inom diskursen*. Detta görs genom att analysera vem som har makt över vem, alltså vem kan bestämma vad andra involverade ska göra eller inte göra. Detta kan man se genom att analysera vem som avbryter vem och vem som förväntas lyda andras ord. Den andra aspekten är att analysera *makt bakom diskursen*. Det som görs då är en analys av ifall diskursen bidrar till att förändra eller ifall den bidrar till att bibehålla rådande maktrelationer (ibid. 138). Detta genom att undersöka ifall de som har makt i diskursen ifrågasätts och kritiseras eller skyddas och att deras makt därmed legitimeras genom hur diskursen förs. Alltså ifall de som har makt att styra diskursen gör detta för att bibehålla eller förändra de maktrelationer som redan finns.

Reliabilitet och validitet

Reliabilitet behandlar de verktygen som används för att visa hur det på ett pålitligt sätt går att de får fram samma mätvärden varje gång, oavsett vem som utför mätningen. Validitet behandlar i vilken utsträckning generaliseringarna från undersökningen kan anses vara sanna (Wetherell, Taylor & Yates 2001:318). För att försäkra reliabiliteten används de verktyg som Fairclough har tagit fram för att utföra en kritisk diskursanalys då detta möjliggör för en annan forskare att upprepa analysen. Alltså metoderna för att undersöka transitivitet, modalitet och makt i texten, den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. Genom att ha hållit sig till de verktyg som finns blev reliabiliteten hög. Det hjälpte oss också att inte missa någon aspekt i texten eftersom och det gör det möjligt för andra forskare att reproducera undersökningen.

Fairclough (1992) beskriver att validiteten höjs ju fler aspekter av texten som analysen förklarar. Ju mer detaljerad analys desto högre validitet. Om vissa delar av diskursen lämnas oförklarade sjunker validiteten. Än mer sjunker den om vissa delar verkar finnas saker i diskursen som motsäger vad forskaren försöker visa med sin analys. Samtidigt måste analysen anpassas till uppsatsens storlek, så den kan inte ske på för detaljerad nivå med för många analysverktyg (238). För att ge undersökningen validitet utan att analysen blir för

ingående har verktyg från varje del i den tredimensionella analysmodellen använts men utifrån uppsatsens syfte har ett begränsat antal verktyg valts. Vidare så är det viktigt att forskaren i en studie är transparent med hur analysen har gått till. Detta för att visa för läsaren att hur forskaren har kommit fram till sina slutsatser. Därför används citat så att läsaren själv kan avgöra ifall slutsatser som dras verkar rimliga. I citaten har överstrukna namn, kön på inblandade, platser och handlingar ersatts med [Namn], [elev], [personal], [plats], [kränkning] och så vidare. Dels för att det ofta inte går att veta namnen eller exakt vad som har hänt och för att skydda integriteten hos de individer som ärendena rör i de fall där det går att få fram namn eller kön på de inblandade.

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet skriver i sin publikation *Forskningsetiska principer* att det är nödvändigt för samhällets utveckling att forskning bedrivs. Samtidigt får detta inte medföra att individer i samhället far illa. *Forskningskravet* måste alltid vägas mot *individskyddskravet* inför varje vetenskaplig undersökning. För att förenkla denna process har individskyddskravet delats in i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). *Informationskravet* innebär att de medverkande ska informeras om forskningens syfte, *samtyckeskravet* innebär att de medverkande själva ska få bestämma om de vill delta i undersökningen, *konfidentialitetskravet* innebär att de deltagande ska ges konfidentialitet, de ska alltså inte gå att identifiera vilka de är och *nyttjandekravet* innebär att den insamlade datan endast ska användas i forskningsändamål. Eftersom det i undersökningen inte kommer ha kontakt med några uppgiftslämnare eller undersökningsdeltagare är de två första kraven mycket svåra att uppfylla. I de handlingar som tas del av var personerna redan vara anonymiserade. Vetenskapsrådet skriver att i de fall där undersökningsdeltagarna ej medverkar aktivt utan uppgifterna hämtas från redan existerande myndighetsregister får en bedömning göras för det enskilda fallet (Vetenskapsrådet 2002:8). Vår bedömning är, med hänsyn till projektets storlek och den möjliga skadan undersökningen skulle kunna åstadkomma, kan anses att informations- och samtyckeskravet inte behöver uppfyllas. Handlingarna är trots allt offentliga och har redan anonymiserats av skolverket. Konfidentialitetskravet är uppfyllt genom att de dokument som analyseras redan är anonymiserade och nyttjandekravet är även det svårt att bryta mot när det är så pass

knapphändig information om enskilda personer som det finns tillgång till i materialet. I vissa fall har skolinspektionen missat att censurera vissa namn eller händelser som ska vara censurerade. Det har därför till synes självklart inte använts någon av dessa namn eller beskrivits kring dessa händelser i uppsatsen.

Analys

I analysen jämfördes det vilka diskurser som användes inom diskursordningen för respektive kategori "Elev – Elev" och "Personal – Elev". Ett ärende startar med att en anmälan inkommer till skolinspektionen alternativt barn och elevombudet. Efter ärendet har löpt vidare och skolinspektionen har begärt ett svar från huvudmannen svarar skolan som huvudman med ett yttrande. Anmälningarna och yttrandena är de delar av ärendena som innehåller de egna formuleringarna från de då två inblandade parterna, anmälarna och huvudmannen. Utifrån frågeställningarna ställs därför respektive anmälningar samt yttranden under varje kategori mot varandra för att på tydligt sätt belysa eventuella variationer av diskurser inom diskursordningen.

Genom att vi använde oss av Faircloughs tredimensionella analys strukturerades de två kategorierna Elev – Elev och Personal – Elev under rubrikerna Text, Diskursiv praktik och Social praktik. Där det under text har analyserats ifall agentskapet är synligt eller dolt, meningarna är aktiva eller passiva samt modaliteten i texten. Under diskursiv praktik har det analyserats ifall den klassiska eller den nya mobbningsdiskurs samt ifall det är en pedagogisk eller juridisk diskurs som används. Avslutningsvis har det under den sociala praktiken analyserats makt i diskurs och makt bakom diskurs.

Elev – Elev

Här kommer Elev – Elev-ärenden att analyseras. Det är de ärenden där anmälan gäller händelser där en elev har kränkt en annan elev.

Text

Anmälan

I de fallen som har undersökts där elever har utfört kränkande behandling mot andra elever har följande diskurs observerats. Anmälan har i samtliga fall skrivits av en vårdnadshavare till den elev som har blivit utsatt för den kränkande behandlingen.

I dessa anmälningar noterades ofta ett tydligt agentskap. Det framgår ofta i form av att det skapas en meningsbyggnad vilken antar form av S-V-O där det är tydligt vem som har utfört handlingen. Samt det framgår tydligt om vad som har skett i form av handling då meningarna är aktiva vilket antyder ett medvetet uppsåt från subjektet. ”Den elev som stod för dessa

kränkningar är samma elev som fortsatt med detta genom hela [Namns] skolgång. **Han heter [Namn] och har sedan [årskurs] verksamhet gått i samma klass som [Namn]**" (Anmälan 775). Det visar ett tydligt agentskap genom att aktören nämns vid namn och således inte går att misstolka till att det skulle vara någon annan som bär ansvaret.

I en anmälan var visserligen den drivande mobbaren tydligt utpekad i början av anmälan, utan att hans beteende förmildras men allt eftersom skiftade anmälningen mot att i huvudsak fokusera på att kritisera hur skolan under åren hade hanterat konflikterna blev agentskapet många gånger under texten dolt. "Vi anser att [Namn] varit utsatt för misshandel, mobbning och kränkningar. Vi anser att skolan brustit och är ansvariga för en eskalerandesituation på grund av att man inte tagit situationen på allvar. Skolan har på det sättet kränkt vår son och även oss som vårdnadshavare!" (Anmälan 775). Agentskapet försköts från den mobbade eleven till skolan vilket ledde till att mobbarens agentskap doldes.

I beskrivningen av skolans agerande användes ofta aktiva meningar för att påvisa på försummelse i agerandet. Ofta i form av att det som anmälände uppfattade är brister. Skolans agerande beskrevs ofta så som en tydlig agent vilken framställdes som att den aktivt har försummat, ignorerat och inte tagit ansvar med de situationer som har uppstått. Detta framgick även när det handlade om en juridisk diskurs där anmälarna hade tagit fram det ansvar som skolan har gentemot eleverna för att skapa en trygg miljö. "Under dessa år har 3 olika rektorer varit inblandade och vi anser att ingen av dessa har tagit tag i situationen på ett ansvarfullt sätt" (Anmälan 775). Det framgick även tydligt när det skapades en diskussion runt vad orsakerna till de kränkande behandlingarna kan ha varit och vad som anmälarna anser ska eller borde ha gjorts. "In addition the school taken away the opportunity for its students in [the classroom] last year to perform and develop at their fullest potential by maintaining and apparently protecting, this trouble element in the classroom without any plan on how to manage his outbursts" (Anmälan 7577).

Genomgående i beskrivningarna av de kränkande behandlingarna som skedde var det aktiva meningar som användes. Även om fokus i anmälningarna inte var på den enskilda kränkande behandlingen utan på att det existerade en osund miljö som skolan låg till ansvar för. "My [son/daughter] was exposed to disrespectful acts and foul [kränkande] language by a student in her class during [lektion] this morning [någonstans på skolan]" (Anmälan 7577). Det

beskrivs ofta i ordalag som senare återkommer i anmälan och som ligger till grund för den kritik som riktas mot skolan.

Anmälningarna hade ofta en stark modalitet av att anmälarna ofta skrev i form av "Vi". Det byggdes även på med ordval som till exempel anser, i stort sett; "Vi anser att vi kämpat för vår sons skolgång under flera års tid och att man ifrån skolans sida inte vidtagit tillräckligt med åtgärder för att förhindra att [Namn] blivit utsatt för kränkande behandling under i stort sett hela sin skolgång." (Anmälan 775). Genom att använda ord som dessa skapas det en möjlig tolkning att det som sägs var det som är sant och det är den verkligheten som stämde.

Yttrande

Agentskapet är tydligt när huvudmannen beskrev sin syn på Elev – Elev-händelser. Den elev som utfört kränkningen benämndes med namn och framstår som ansvarig för det som har hänt. "... har [eleven] uppträtt aggressivt vilket har skrämmt andra elever" (Yttrande 7577) I yttrandet behandlades ofta de inblandade med namn, i en diskurs som ska vara tydlig och beskrivande där värdeord även saknas från texten. När yttrandena behandlade de delar som rör åtgärder som har vidtagits användes också ett tydligt agentskap. "Skolan har följt upp problematiken och genomfört extra anpassningar för idrottsundervisningen..." (Yttrande 775) När det behandlade de delar där åtgärder tillsynes inte verkade ha varit tillräckliga kunde man se ett mer dolt agentskap. Begrepp som skolan användes inte lika frekvent och det agentskap som framgår var istället om eleven i fråga och den enskilda personalen lyftes istället fram för ord som skolan. "Den höga frånvaron har varit ett problem för [Namn] under lång tid. Aktuell elevassistent arbetar bland annat för öka närvaron och för att kunna utgöra ett stöd för [Namn] i syfte att kompensera för vad frånvaron medför för [Namns] kunskapsutveckling." (Yttrande 775)

De yttranden använde sig av när de beskrev både själva incidenterna mellan Elev – Elev och de åtgärder som skolan tog var i aktiva meningar. De använde sig genomgående av att beskriva de kränkningar som skett i dåtid medan de åtgärder som satts som någonting som fortsätter löpande. "En [elev] har sagt ifrån och de två har börjat gräla." (Yttrande 7577) "En extra pedagog följer upp [Namns] beteende i fortsättningen ... Biträdande rektor följer upp ... Biträdande rektor håller tät kontakt." (Yttrande 7577) De aktiva meningarna belyste hur det som hade skett ter sig vara någonting som endast har skett i dåtid medan de åtgärder som

sattes in ofta verkade vara beskrivna som att de ständigt pågick. Den kritik som riktades mot skolan och de eventuella åtgärder som hade satts upp där beskrevs i mycket korta ordalag, alternativt inte alls. På ett svar på hur skolan hade utrett eventuella återkommande signaler om kränkande behandling; "Skolan har hanterat incidenter och konflikter som skolan fått kännedom om. Någon samlad utredning, mer än de som redovisats under andra frågor, har inte gjorts." (Yttrade 775)

Diskursiv Praktik

Anmälan

Författarna av anmälningarna använde sig i huvudsak av Olweus klassiska mobbningsdiskurs när de beskrev den som hade utfört den kränkande behandlingen och som förklaring på varför mobbningen hade skett. Förövaren får personlighetsdragen som den klassiska mobbaren, aggressiv, impulsiv och positivt inställd till våld. Anledningen till att den kränkande behandlingen hade skett var för att förövaren ville orsaka fysisk och/eller psykisk skada och det framställdes som att kränkningen hade skett oprovocerat mot en förhållandevis försvarslös person. Det är beskrivet som att kränkningen hade skett på grund av personlighetsdragen hos de inblandade och omständigheterna runtomkring situationen nämndes sällan eller inte alls. Istället lades fokus ofta på hur skolan hade försummat viktiga signaler eller åtaganden som kan ha lett till att dessa situationer tilläts uppstå.

Vidare så använde anmälarna i huvudsak en juridisk diskurs framför en pedagogisk när de talade om skolan. Vid flera tillfällen hänvisades Skollagen (2010:800) där man ville visa på skolans ansvarsområden och vad lagen säger om kränkande behandling. Genom detta belystes även det ansvar som föll på skolan och pedagogerna. Det lyftes att eleverna ofta hade fallit offer för mobbning på grund av att skolan hade brustit i sina åtaganden enligt skollagen. "Vi anser att skolan under lång tid brustit. Bland annat i att det saknas incidentrapporter vid ett antal incidenter. Vi anser också att skolan inte lyssnat och agerat på ett bra sätt. Vi anser att vi har kämpat för vår sons skolgång under flera års tid och att man ifrån skolans sida inte vidtagit tillräckligt med åtgärder för att förhindra att [Namn] blivit utsatt för kränkande behandling under i stort sett hela sin skolgång" (Anmälan 775). Den mobbade eleven hade enligt anmälningarna fått möjlighet att agera på ett sätt som tillsynes var oprovocerat och

impulsivt tack vare att skolan, ofta under längre tid, inte hade valt agera och skydda sina elever enligt skollagen.

Yttrande

Även i yttranden kunde en klassisk mobbningsdiskurs identifieras. Eleven som utförde handlingen var att betrakta som ansvarig för det som hade hänt. Vad som hade föranlett situationen beskrevs inte och de utsatta beskrevs som försvarslösa och rädda. ”En [elev] har [kränkning] andra elever... [eleven] [har] uppträtt aggressivt vilket har skrämmt andra elever” (Yttrande 7577). När den klassiska mobbningsdiskursen användes framställdes förövaren som ansvarig för det som hade hänt och händelserna berode på den enskilde elevens vilja att göra andra illa.

Vidare använde sig huvudmannen av en viss pedagogisk diskurs i yttrandena.

Uppföljningsarbetet och lösningarna på de problemen fanns inom skolan och man framställde sig själva som absolut tillräckliga för att kunna råda bot på problemet. Man lyfte också fram att de inblandade var nöjda med hur skolan hanterade situationen. ”Vid samtal idag [datum] säger eleven att [hen] är nöjd med de insatser som skolan gör” (Yttrande 7577). Genom att göra detta visades det som skolan gjorde var bra medan de klagomål som riktades mot skolan bortförklarades med att man inte kan göra något åt det man inte kände till. ”Anmälares uppgifter om att [eleven] skulle ha upplevt kränkning i samband med incidenten har inte varit känd” (Yttrande 775). Fokus flyttades från att skolan inte hade handlat till att skolan inte ens hade vetat, det är svårare att kritisera någon för att inte veta än för att inte handla. Detta lede till att skolan inte uppfattades som ansvariga för att inte ha handlat.

Social Praktik

Anmälan

Det finns en gemensam överenskommelse om att lärare ska ingripa varje gång de ser en situation där kränkningar sker, inte minst på grund av skollagens krav. Om en lärare ser en kränkning och inte ingriper anses det orsaka ytterligare skada till eleven som blir kränkt. Lärare tillsammans med övrig personal ska ses som de som är ytterst ansvariga för att eleverna kan känna sig trygga i skolan och inte behöva utstå kränkande behandling. Lärare och övrig skolpersonal anses därför vara de som har mer makt än eleverna för att ingripa och förebygga kränkande behandling. I de ärenden som behandlade Elev – Elev så lyftes den

ojämna maktbalansen fram kring hur den ensamma eleven hade behövt bli utsatt för den kränkande behandlingen utan att skolpersonalen hade ingripit på ett tillräckligt sätt. "Olika incidenter har inte dokumenterats och trots att [Namn] vet och försöker berätta att det finns vittnen så möts han av döva öron och ingen anser sig ha sett ngt" (Anmälan 775). Den ojämna maktbalansen som uppstod mellan lärare och offer är det som kom till uttryck när föräldrarna, tillika författarna av anmälan, använde sig av ord som "vi" för att visa på sitt förmyndarskap till eleven. När elev blev ett offer blev även föräldrarna offer. Den kränkande behandling som föräldrarna då upplevde sig utstå när de inte kände sig korrekt bemötta av skolan visade på den makt som skolan och personalen hade gentemot elever och föräldrar. "Händelse i augusti. [Namn] blir misshandlad och rektorn bemöter det med att det är dina ord..." (Anmälan 775).

Yttrande

I flera fall ställdes anmälares utsago mot den version som förövaren hade angett. Huvudmannen valde ofta att inte ta ställning till vilken version av incidenten som stämde om de olika versionerna tedde sig olika. "Barnen har olika bilder av förloppet. [Namn] säger att [Namn] känt sig utsatt och därför väljer skolan att se på händelsen, och hantera den, som kränkande behandling." (Yttrande 2002). Det framgick däremot att det fanns flera vittnen som stödde den ena versionen vilket framgick som: "Enligt [Namn] och även [Namns] mamma som var med under idrottslektionen, har det skett helt oprovocerat. Enligt [Namn2] har dock förloppet startat då [Namn] på idrottslektionen [utförde en handling]. Ingen av de vuxna på lektionen har sett detta, men en klasskamrat, [Namn3], som var med under förloppet berättar samma sak." Det verkade således som att det fanns vittnen som stödde båda versionerna, en mamma respektive en klasskamrat. Den slutsats som huvudmannen i yttrandet verkade landa i är däremot den version som den vuxna i detta fall stödde, alltså anmälares. "[Namn] upplever sig kränkt och därför konstaterar vi att kränkande behandling har skett." (Yttrande 2002). Dessa citat antydde att de vuxnas utsagor och vittnesuppgifter vägde tyngre än barnens beskrivningar av en händelse.

I Elev – Elev-ärendena gjorde huvudmannen inga försök att påverka den beskrivning som framkommit kring händelsen eftersom anmälares använde en klassisk mobbningsdiskurs när de beskrev händelserna som anmäls, i dessa fall var huvudmannen inte benägen att försöka

förändra den bild som anmälaren hade presenterat. Inga försök gjordes att skydda den elev som hade utsatt en annan, dock var skolan snabb med att bortförklara sig när anmälaren gick över till att kritisera skolan för hur den hade hanterat situationen. ”Skolan känner inte till att det skulle ha förekommit...” (Yttrande 775). Samtidigt lyfte man tydligt fram vad skolan hade gjort för bra åtgärder för att hjälpa eleven. ”Skolan har följt upp problematiken och genomfört extra anpassningar...” (Yttrande 775). Den makt som skolan besitter genom att de hade ett ansvar från skollagen visade sig tydligt utifrån dessa formuleringar. Samtidigt som ansvaret ibland inte gick att styrka genom att formuleringarna ibland yttrade sig genom att skolan inte nämnde eller undvek att de känt till händelsen.

Personal – Elev

I denna del kommer de ärenden där en anställd på skolan står anklagad för att ha kränkt en elev analyseras.

Text

Anmälan

I de fall där personal anklagas för att ha utfört kränkningar mot elever skiljer sig inte texten i anmälningarna från de fall där elever är förövare. Agentskapet var tydligt i den mening att det ter sig tydligt om vem som hade utfört den kränkande handlingen. Dock fanns det inga tydliga tendenser när det kom till aktiva och passiva meningar, men oavsett om meningarna var aktiva eller passiva doldes inte agenten. "Min son A blev slagen av sin lärare när klassen hade... läraren var mycket hård med min (son/dotter)..." (Anmälan 780). Det blev tydligt att det var läraren som var ansvarig för den fysiska kränkningen. Det ledde även till att de följer som kom efter agerandet faller på agenten. "Because [Namn] was [utsatt för agerande (held down)] [s/he] became a target of violence" (Anmälan 2992). Det skedde således inte någon nominalisering av händelserna utan det lyftes istället fram följer för att ytterligare ansvar visa på vilket ansvar agentens agerande hade. Även i fall där lärare avstod från att agera när de borde ha ingripit i en situation var agentskapet tydligt. "The teacher of the class, [Namn], came out... and saw the scene but did not interfere, he just walked..." (Anmälan 2992). Senare i samma anmälan stod det att "[Läraren] chose to stay out of the situation" (ibid.). Ordet "chose" gav intrycket att läraren gjorde ett aktivt val att inte ingripa, vilket stärkte agentskapet.

Händelserna var beskrivna som om de var fakta eller den enda rätta versionen av det som hade hänt. ”This is what happend...” (Anmälan 2992). ”Min son, [Namn], blev slagen...” (Anmälan 780). Detta sätt att uttrycka sig med tydlig expressiv modalitet gör att en läsare blir mindre trolig att fundera över ifall det kunde ha gått till på ett annat sätt än det som står. Anmälaren stärkte även sin personliga koppling till händelsen genom att referera till sin relation till den som hade utsatts för kränkningen. ”Min son...” (Anmälan 780), ”Vi vill göra en anmälan...” (Anmälan 775). Detta visade även på en ökad modalitet till att beskrivningen av händelsen var faktisk och sann. Det fanns inga ord eller meningsbyggnader som antydde att det kan ha gått till på något annat sätt än det som beskrevs i anmälan. Fall 2992 var unikt inom materialet eftersom modern till den utsatte eleven var med i skolan den dagen och därför var förstahandsvittne till det som hade skett. Vilket hon använde för att underbygga sin historia. ”... which was a lie, because I was present”. I detta fall såg det ut som författaren försökte använda sin roll som vuxen och som egenperson för att framställa sin version som sanning.

Yttrande

Det fanns tydliga exempel på att agentskapet doldes när det var personal som hade utfört kränkningar. Samtidigt lyftes agentskapet fram mycket tydligt när de i yttrandena beskrev bra saker som skolan hade gjort i samband med anmälan eller arbetet efteråt. I exemplet med där en grupp elever blev tillsagda av rektorn att vänta på biträdande rektorn eftersom hon skulle gå på lunch hade de i yttrandet uttryckt sig så här: ”Den utsatta eleven har tillsammans med några vänner sökt upp rektor samt biträdande rektor *som vid tillfället var på lunch*. Därav fick [de] vänta med att träffa någon av dem tills de var på plats. [De] förklarade vad som hade hänt, *biträdande rektor lyssnade* och pratade i samband med detta också med deras föräldrar angående händelsen. Efter samtalet följde biträdande rektor [dem] till matsalen *där personalen tog fram lunch till dem* (Yttrande 7577). I anmälan framgick det tydligt att rektor sagt åt eleverna att vänta då hon skulle gå på lunch. I yttrandet lät det som att hon varit borta redan när eleverna kom och att de själva tog beslutet att vänta där. Man hade alltså inte bara dolt agenten i en händelse, utan helt ändrat hur händelseförloppet såg ut. Enligt anmälan skulle biträdande rektor först ha ifrågasatt varför eleverna inte åt med de andra i klassen. I yttrandet nämndes inte det heller. Dock nämndes att hon efter samtalet följt eleverna till matsalen, där agentskapet framgick mycket tydligt, både biträdande rektor och personalen i

matsalen blev agenter som gjorde något bra och meningsbyggnaden blev aktiv igen. Detta kan berott på att huvudmannen ville framställa personalen som handlingskraftig och duktig, fast de egentligen kanske bara hade löst ett problem som skapades av rektorn.

I 1992-anmälan beskrevs hur en lärare hade negligerat att ingripa och istället låtit ett bråk mellan elever fortlöpa. Yttrandet från huvudmannen tog inte ens upp detta i sin anmälan utan fokuserade istället på de delar av anmälan som handlade om Elev – Elev. I det fallet som tas upp i anmälan om när en personal på skolan håller fast eleven beskrevs i yttrandet det som att ”Vi ser inga motiv för ett sådant agerande från [elevassistentens] sida och inget i [hens] tidigare agerande som skulle peka på att [elevens] beskrivning stämmer...” (Yttrande 1992). Trots detta så drog de slutsatsen att eleven som hölls fast kunde ha upplevt sig kränkt och att ärendet därför skulle behandlas som kränkande behandling faktiskt hade skett. Dock fick personalen i fallet ingen aktiv roll i själva händelseförloppet. Beskrivningarna av personalens agerande har nominaliserats och beskrivits som passiva vilket i sig har skapat en form av gömt agenskap trots att personalen är nämnd i texten.

I varje yttrande beskrevs vad skolan gjorde för att utreda och följa upp händelsen samt se till att det inte skedde igen. I den delen av yttrandet var allting skolan gjorde skrivet i aktiva meningar. ”Åtgärden med att stänga av läraren fortsätter... ansvarig för detta är rektor [Namn]” (Yttrande 780). Även en handling som så tydligt hade skett vid ett tidigare tillfälle beskrevs som något som skolan arbetade aktiv med över tid. Att det beskrevs på detta sätt gjorde att huvudmannen framstod som handlingskraftig. Det är tydligt att huvudmannen i yttranden använde sig av både relationell och expressiv modalitet för att ifrågasätta anmälares uppgifter och visa på att det som uttrycktes som sanningar i anmälan går att ifrågasätta. ”Huruvida läraren gjort sig skyldig till såväl [kränkning] som [kränkning] är svårt att bedöma... (Yttrande 780). Ett annat sätt att ifrågasätta ifall det som hade hänt verkligen var en kränkning blev att använda en svagare modalitet. ”... eleven har *känt* sig kränkt... (Yttrande 780). När ordet *känt* lades till framgick det inte längre tydligt om det var sant eller inte vad som hade skett, utan det öppnade istället för tolkning.

Ett återkommande fenomen som var kopplat till olika maktpositioner var att huvudmannen hänvisade till att ingen vuxen hade sett situationen. ”Ingen av de vuxna på lektionen har sett detta”, ”ingen annan vuxen ser heller upprinnelsen till bråket” (Yttrande 1992). Även detta

öppnade för att det som stod i anmälan inte nödvändigtvis var sant. ”Även här ges olika bilder av händelsen från de inblandade. Skolans uppfattning är att det inte är troligt att det skulle ha gått till på det sätt som [eleven] beskriver när det gäller elevassistenten [Namns] agerande. Vi ser inga motiv för ett sådant agerande från [elevassistentens] sida och inget i [hens] tidigare agerande som skulle peka på att [elevens] beskrivning stämmer...” (Yttrande 2992). Tvivel uppstod även kring ifall vissa saker hade gått till på det viset som stod i anmälan genom att uttrycka sig som att det anmälaren sa möjligtvis inte ens hade skett. ”Uppgiften från anmälaren att läraren, [Namn], skulle ha sett incidenten och struntat i att [Namn] blev [någon typ av kränkning] känner [Namn] inte alls igen...” (Yttrande 2992). Det antydde att uppgiften från anmälaren var felaktig och efter detta utelämnades denna del helt ur yttrandet.

Diskursiv Praktik

Anmälan

I anmälan till ärende 780 beskrevs läraren som hade kränkt en elev visserligen inte med personlighetsdrag som aggressiv eller impulsiv. Det fanns inte heller några indikationer på att läraren hade utfört aggressiva handlingar tidigare. Samtidigt passade beskrivningen fortfarande in under Olweus klassiska mobbningsdiskurs eftersom förövaren beskrevs som en självständig individ som ska ses som helt ansvarig för det som hade hänt. ”Min son, [Namn], blev slagen av sin lärare...” (Anmälan 780). I en annan anmälan beskrevs att den utsatte ”was completely defenseless” och ”became a target of violence” (Anmälan 2992). Vidare anklagades även en lärare för att inte ingripa i situationen. ”The teacher of the class, [Namn], came out... and saw the scene but did not interfere, he just walked...” (ibid). Detta var ytterligare en tydlig användning av den klassiska mobbningsdiskursen där lärare förväntas ingripa för att förhindra att mobbning sker. I det här fallet var det redan en annan lärare som hade ingripit i situationen men anmälaren påpekade ändå denna lärares felaktiga agerande som hen tycker var ytterligare en kränkning mot den utsatte eleven.

När det kom till att analysera huruvida anmälaren använde sig av en pedagogisk eller en juridisk diskurs blev det svårt eftersom det material som analyserats kom från skolinspektionen. Anmälare som föredrar en pedagogisk diskurs anmäler inte händelsen vidare utan har då istället kontakt med skolan. Ifall detta förekom kan inte utläsas från det

analyserade materialet, men det som kan nämnas var att flera av de fall som försvann i urvalet gjorde detta på grund av att anmälaren inte gick att kontakta eller inte kom in med kompletterande uppgifter vilket då ledde till att ärendet lades ner. Detta kan bero på att man tyckte att skolan hade löst problemet på ett tillfredställande sätt alternativt att man inte ansåg sig vilja driva fallet vidare av en annan okänd anledning.

Trots detta var det oftast att anmälarna använde sig av en juridisk diskurs med flera hänvisningar till Skollagen och andra juridiska bestämmelser av vad skolan har för ansvarsområden.

Yttrande

I yttrandena fördes en pedagogisk diskurs när det kommer till fall rörande den egna personalen. Trots att det finns en paragraf i Skollagen som handlade just om att personal inte får kränka någon elev på skolan och det därmed skulle vara möjligt att utreda det som har hänt utifrån en juridisk diskurs verkade det som att skolan istället ville lösa dessa fall internt. Vidare så användes alltid den nya mobbningsdiskursen i dessa fall. Fokus lades på omständigheter, inte på individens egenskaper, varken hos förövaren eller den utsatte. Saker som hade hänt runtomkring som hade tvingat lärare att agera. I ärende 780s yttrande beskrevs hur läraren hade "i samband med tillrättavisning" tagit tag i elevens överarm. "Han hade dessförinnan vid upprepade tillfällen sagt till [killarna/tjejerna] (däribland [eleven]) i klassen att... sluta". Omständigheterna kring händelsen återkom huvudmannen till redan i nästa stycke. "I samband med rektorssamtal med anmälaren ([elevens] pappa) framkom att läraren hade... *för att tillrättavisa*" och "huvudmannen anser att eleven har blivit utsatt för kränkande behandling i samband med *tillrättavisningen*". Det blev tydligt att den nya mobbningsdiskursen hade använts, omständigheterna var i fokus och det beskrevs inte som att det var lärarens uppsåt att kränka eleven. Det verkar mer som att det bara råkade hända i och med att han hade tillrättaviserat de som inte sköter sig. Även i fallet med elevassistenten kopplades hans handlingar till yttre och förmildrande omständigheter. "inledningsvis stått emellan [eleverna] och sagt åt dem att sluta... försökte släppa [eleven] men då sprang [hen] mot [elev2]... då behövde [elevassistenten] hålla i [eleven] igen" (Yttrande 2002). I ett annat ärende där eleverna blev tillsagda av rektor att vänta på biträdande rektor som inte dök upp på

40 minuter och sen sade åt eleverna att de borde ha gått på lunch var det också fokus på omständigheten, att hon var på lunch.

Social Praktik

Anmälan

I flera anmälningar talade man om lärare och rektorer som människor man alltid lyssnar och litar på. ”... went to speak with the principle on the teachers advice” (Anmälan 7577). Den *förutfattade meningen* om att det är personal på skolan som vet bäst gör att det krävdes mindre förseelser från personal för att kränka en elev på grund av sin maktposition än om det var en elev som kränker en elev. Detta var inte utskrivet men underförstått att lärarna var i en maktposition över eleverna. Det skrivs inte ut att elever hade känt sig försvarslösa eller inte hade kunnat göra motstånd, men det finns heller ingen som ifrågasatte att elever inte hade försökt stå upp mot personal. Det fanns alltså en gemensam förutfattad mening att lärare innehar en position som gav dem makt över eleverna. Lärare förväntades också säga till när en elev gjorde fel och att ingripa ifall till exempel våld uppstår. Även anmälaren i ärende 775 var upprörd för att ”... en lärare såg på när [kränkning skedde]”. Maktbalansen var ojämn och på grund av det så var det mycket lättare att lärarens ord blev kränkande, eftersom de blir sanningar som inte ifrågasätts. Dessutom kan en lärare som inte ingriper när den bör utföra en kränkning bara genom att vara passiv.

Yttrande

Personal var i en maktposition över elever där de hade befogenheter att styra elever beteende för att återställa eller bevara ordningen i skolan. Detta gjorde att vissa handlingar som genomfördes av anställda som annars skulle ses som kränkande istället var accepterade. ”Då behövde [elevassistenten] hålla [eleven] igen” (Yttrande 2992). Detta är en del av de gemensamma överenskommelserna som gör att bilden av en handling skiljde sig åt beroende på om den utfördes av en lärare eller en elev. Personal på skolan har också inom sin maktposition en auktoritet som gör att deras ord blir mer att lita på än elevers. ”Ingen av de vuxna på lektionen har sett detta”, ”... att läraren [Namn] skulle ha sett incidenten och struntat i att...”, ”uppgifterna om vad som har hänt går dock kraftigt isär” (Yttrande 2992). Huvudmannens version anser att vad personal sa var sedan det som blir sanningen i situationen. Det är förgivettagen kunskap att lärare alltid vill väl och är lösningen på problem

som uppstår i skolan, inte en bidragande orsak. Denna förgivettagna kunskapen gör att lärare i diskursen alltid anses ha rätt.

Även i yttranden beskrevs det som självklart att lärare ska ingripa och reda ut situationer som sker på skolan. I ärende 780 används detta underförstådda krav på ingripande som förklaring till varför händelsen där en elev kände sig kränkt uppstod. ”I samband med tillrättavisning... Han hade dessförinnan vid upprepade tillfällen sagt till...”. I detta yttrande verkar det som att huvudmannen i så stor utsträckning som möjligt vill skydda sin egen personal och därmed också sig själva. Andra exempel på hur makt bakom diskursen tog sig uttryck är de fall där en händelse som anmälaren beskriver helt har tagits bort eller beskrivs på ett helt annat vis. ”Uppgiften från anmälaren att läraren, [Namn], skulle ha sett incidenten och struntat i att [eleven] blev [kränkning] känner [läraren] inte alls igen... (Yttrande 2992). Eller fallet där rektor ska ha bett eleverna vänta på biträdande rektor för att hon skulle gå på lunch. I yttrandet står ”Den utsatta eleven har... sökt upp rektor samt biträdande rektor vilka vid tillfället var på lunch. Därav fick [eleven] vänta med att träffa någon av dem tills de va på plats.” (Yttrande 7577). Ifall rektorn faktiskt var där när eleverna kom har det försvunnit i yttrandet och det framstår som att eleverna själva tog beslutet att sätta sig och vänta. Sådana omformuleringar skyddar personalen från anklagelser inte på grund av vilken plats de intar i diskursen utan på grund av att de som använder diskursen väljer att undanhålla vissa omständigheter.

Diskussion

I detta stycke kommer kopplingar mellan de olika delarna i analysen göras. Vidare kopplas analysen ytterligare till den teori och den tidigare forskning som ligger till grund för denna uppsats. Avslutningsvis lyfts hur de kunskaper som vi har tillägnat oss kan användas i ett ämnesdidaktiskt perspektiv, alltså hur vi som lärare kan använda oss av kunskapen från uppsatsen i samhällskunskapsundervisningen.

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur diskursen kring mobbning skiljer sig åt beroende på om det är en elev eller personal på skolan som är anklagad för att ha utfört kränkande behandling. Tidigare har det undersökts hur lärare och elever framställs i policytexter från skolverket, det som undersöks i denna uppsats är hur diskurserna skiljer sig åt i mobbningsärenden hos Skolinspektionen, där både anmälarens och huvudmannens yttrande har undersökts för att ge en helhetsbild av hur diskurserna skiljer sig åt. Nedan kommer det att redogöras för vilka slutsatser som har dragits utifrån det analyserade materialet.

Text

I Elev – Elev-ärenden var agentskapet alltid tydligt och fokus läggs på förövaren och dennes handlingar både i anmälan och yttrande. Det finns inga tendenser till att ifrågasätta det händelseförlopp som anmälaren beskriver även om andra inblandade eller eventuella vittnen har avvikande beskrivningar av det som har hänt. Huvudmannen beskriver det som att den kränkta eleven har upplevt sig kränkt därför det rör sig om kränkande behandling utan att gå in på motsättningar i beskrivningar av händelseförloppen eller eventuella förmildrande omständigheter. Däremot i Personal – Elev-fall döljer huvudmannen den anställdes agentskap i yttrandet, ofta genom att helt utelämna den anställda när händelseförloppet beskrivs.

I anmälan var det alltid stark modalitet, både i Elev – Elev-ärenden och Personal – Elev-ärenden. Anmälaren beskriver sin version som absolut sanning. Men i yttrandena i Personal – Elev-ärenden ifrågasätts anmälarens syn på händelsen genom att beskriva delar av den med svagare modalitet, som öppnar för att det kan ha gått till på ett annat sätt än det beskrivna. Detta dock utan att komma med en alternativ förklaring, utan det är bara ett sätt att skapa tvivel kring hur händelserna har gått till. Genom att skapa en möjlighet till att det har skett på

ett annat sätt kan det tänkas att skolinspektionen inte har möjlighet att ta ett beslut som går i direkt motsats till den version som huvudmannen ger.

När händelsen beskrivs finns det varken i anmälan eller yttrande det några tydliga tendenser kring ifall meningarna är aktiva eller passiva. Men när skolan beskriver vad de gör för att utreda det som hänt och hur man går vidare med det förebyggande arbetat är alla meningar aktiva. Dessutom framställs skolan då tydligt som agent. Det finns i alla anmälningar klagomål mot skolan och dess hantering av olika saker och huvudmannen vill alltid försöka få skolan och de som arbetar på den att framstå som handlingskraftiga och välvilliga.

Diskursiv praktik

I Elev – Elev-ärenden är använder sig både anmälare och huvudmannen av den klassiska mobbningsdiskrusen. Fokus läggs på eleven som har utfört handlingen och eleven ses som ansvarig för det som har hänt. Dock sker sen en övergång i dessa anmälningar, när anmälaeren kommer in på att kränkningar har pågått under lång tid förflyttas ansvaret från eleven till skolan. Kritik riktas mot skolans oförmåga att hantera eller lösa situationen. I och med att man lämnar själva kränkningen ändras också diskursordningen, alltså vilka diskurser som är tillgängliga. När anmälaeren kritiserar skolan används en juridisk diskurs, med hänvisningar till Skollagen och andra styrdokument. När huvudmannen besvarar den kritiken används en pedagogisk diskurs, där man lyfter fram vilka aktiva insatser man har gjort på skolan och hur väl det har fallit ut. Vidare i yttrandet så försvinner fokus från eleven och man skriver bara som vad skolan gör för att förbättra skolsituationen medan man inte nämner saker som fortfarande är problematiska. De fall där man kan urskönja att skolan fortfarande kan ha brister läggs istället vikten på den enskilda elevens agerande och fokus lyfts från skolan till eleven.

I Personal – Elev-fall använder anmälaeren precis som i Elev – Elev-ärenden en klassisk mobbningsdiskurs där förövarens beteende inte förmildras eller förklaras. I yttrandena används däremot den nya mobbningsdiskursen där fokus ligger på kringliggande faktorer som har gjort att den anställde har handlat på det sätt som har lett till en kränkning. Det som ter sig vara en tidigare incident skrivs således in i hela händelsens betydelse. Då skolan själv styr hur arbetet på skolan ska fortgå efter en kränkning skapar det även en version av hur allvarligt det som skett uppfattas. Att fortsätta arbetet mer eller mindre som vanligt antyder

att händelsen inte var så allvarlig att några rutiner behöver förändras. Vilket gör att den synen kan sprida sig till andra på skolan men också till föräldrar. Om skolan väljer att agera eller förändra rutiner visar det på att skolan ser mer allvarligt på händelsen. Att då ta till åtgärder som att stänga av personalen eller anställa en ny elevassistent visar på hur man kan flytta fokus till att skolan faktiskt tar ansvar och agerar aktivt på händelserna.

Social praktik

En del i analysen av den sociala praktiken är att undersöka vilka följder diskursen som förs har på den sociala verkligheten. Det som kan urskiljas är att diskursen som förs i mångt och mycket döljer agentskapet när det är lärare som utför de handlingar som anmälts som kränkande. Även i det fall där en lärare har konstaterats handlat felaktigt och dessutom blivit anmäld till polisen får denne fortfarande arbeta kvar på skolan fram till att hans anställning går ut. Hen valde själv att säga upp sig. Läraren kommer visserligen inte undervisa men ändå arbeta på skolan vilket visar att huvudmannen är väldigt försiktig med att ta tag i hårdhandskarna när det gäller personal. En del av den sociala praktiken är att diskurser skapar maktpositioner i det sociala samspelet mellan människor. Till att börja med så har lärare redan en maktposition över elever som är starkt befast i skolan. Det gäller inte bara i mobbningsdiskurser utan handlar också om läraren som auktoritär person i klassrummet, med befogenheter att sätta betyg och att förmedla kunskaper. Det är tydligt att denna maktposition också finns i mobbningsdiskurserna och med den kommer både befogenheter och krav. Till viss del kan lärare utsätta elever för kränkande behandling utan att de straffas eftersom de innehar en position där de får bestämma över elever och därmed kan tvinga dem att göra vissa saker. Samtidigt gör detta att lärare som inte ingriper kan anklagas vara medskyldiga till kränkningen bara för att de tillät den hända.

Det tas för givet att personal på skolan vill allas bästa hela tiden vilket visserligen fortfarande möjliggör att de kan göra fel, men föreställningen är att de alltid vill göra gott. Liknande exempel fanns i den tidigare forskningen där lärare själva erkänt att de sagt kränkande saker till elever för att få dem att arbeta. Även en medveten kränkning kan alltså vara för barnens bästa. Detta gör att deras misstag förmildras. Samtidigt har personal en maktposition över eleverna ur den aspekten att deras versioner ses som sanningar före elevers versioner, detta gör att de med hjälp av sin maktposition kommer undan även när de har handlat felaktigt så

länge inte annan bevisning finns. Att det är personalens version som blir sanning kan ses genom att undersöka vilken linje skolinspektionen har valt att gå på i sin dom mot skolan. Det behövdes inte att vittnen intygade att lärarens version var den riktiga. Inte ens i det fall där läraren har blivit dömd att betala skadestånd ifrågasätts hans version av händelsen, utan istället konstateras att även om lärarens beskrivning av händelseförloppet stämmer är det så att hen har kränkt eleven. Detta trots att det finns elever som bevittnat händelsen som beskriver den annorlunda. Att lärares ord i alla fall ses som trovärdiga medan elevers utsagor ifrågasätts gör att maktrelationerna inom diskursen bibehålls. Huvudmannen använder således sin maktposition för att reproducera rådande diskurs.

Diskussion kring varför diskurserna skiljer sig åt

I Faircloughs resonemang kring makt bakom diskurs klargör han att den rådande diskursen alltid kommer att utmanas och ifrågasättas. De personer som har varit med och format diskursen måste därför ständigt arbeta för att diskursen inte ska förändras. Diskurserna kring mobbning grundar sig delvis i diskurserna kring lärare elever, vilka attribut de tillskrivs och vilka roller de har i skolan, detta för att det ska vara möjligt för en lärare att undervisa många elever. I och med detta har lärare getts vissa befogenheter när det kommer till att tillrättavisa och upprätthålla ordningen. Det kan vara så att huvudmännen inte vill att dessa diskurser ska rubbas eftersom det skulle göra att de inte längre var i en maktposition jämfört med elever men framför allt kanske vårdnadshavare, som i de flesta fall också är anmälare i denna undersökning. De befogenheter som läraren besitter verkar därför lyftas ut ur diskursen och fokus hamnar istället kring omständigheter som skolan inte kan råda över. För att bibehålla diskursen kring anställda som rationella och välvilliga människor undviker man då att jämföra dem med elever som mobbas och det kan vara därför diskurserna skiljer sig åt.

Slutsats

I analysen framgår det att diskurserna skiljer sig åt mellan när elever mobbas och när anställda gör det. När det är anställda som är anklagade döljs agentskapet, situationen kontextualiseras och deras version av det som har hänt ses som sann. Detta gör att de kommer undan lättare, vilket kan vara en förklaring till att nio av tio fall där lärare anmäldes lades ner utan att läraren ansågs vara skyldig. I det fall där en lärare dömdes framstod det att även om

läraren bara hade gjort det han själv erkände, och inte det den utsatte eleven och även ett vittne hävdade att läraren gjorde, så var det tillräckligt allvarlig för att han skulle dömas.

Svar på frågeställningar

- På vilket sätt skiljde sig mobbningsdiskursen beroende på om det var en elev eller en anställd på skolan som blev anklagad för att ha utfört en kränkande behandling?

Elevers handlingar förmildras eller kontextualiseras inte, de beskrivs som ansvariga för det som har skett och det ges inga förklaringar till varför de har agerat som de ha gjort. Den förutfattade meningen är att barn ibland inte är snälla. I anmälningarna förklaras att mobbaren har utsatt den mobbade under lång tid, i och med detta skiftar också fokus över från den enskilda händelsen till på vilka sätt skolan har brustit under lång tid. Som svar på detta frångår även huvudmannen från att prata om eleven och beskriver istället allt bra skolan har gjort, med tydligt agentskap och aktiva meningar.

I de ärenden där anställda är anmälda finns inga beskrivningar om att kränkningarna ska ha pågått över tid. Detta kan bero på att man inte kan tänka sig anställda som mobbare och utgår från att det är en enskild händelse och att tidigare kränkningar inte känns till eftersom elever inte anmäler sina lärare, vilket visade sig i genomgången av tidigare forskning. Det kan också bero på att man är mer benägen att anmäla personal än elever för en enskild kränkning eftersom man anser det vara mer allvarlig, vilket också gicks igenom i kapitlet om tidigare forskning.

- Hur manifesterade sig makt bakom diskursen i anmälan respektive yttrandet beroende på om det var en elev eller anställd på skolan som blev anklagad för att ha utfört en kränkande behandling?

Det har visat sig att huvudmannen är benägen att skydda sina anställda i yttrandena. Man pekar på omständigheter kring situationen som tvingat läraren att ingripa och dessutom kommit med utsagor där personalens handlingar döljs. De som har makt att styra diskursen använder den för att bibehålla rådande maktordning. En tanke är att huvudmannen inte vill bli en oattraktiv arbetsgivare med rykte att anmäla sina anställda till Skolinspektionen. Dessutom är det ju så att huvudmannen får sin beskrivning av skeendet från rektorn eller någon annan

anställd på skolan och att det är en del av att huvudmannens yttrande är positivt inställd till skolans arbete.

Avslutande reflektioner

Från analysen kan det utläsas att det finns skillnad mellan hur anmälaren och huvudmannen formulerar sig kring vilken roll skolan har haft kring Elev – Elev-fallen. Anmälaren ger en bild av att skolan kontinuerligt har försummat sitt ansvar och agerat på sätt som strider mot skollagen. Huvudmannen däremot lägger fram de åtgärder som de har genomfört som ett bevis på att de har agerat. I Elev – Elev-fall så framställs förövaren på samma sätt i både anmälan och yttrandet, som en aktiv gärningsman vilken har haft ett ont uppsåt. När förövaren är en anställd på skolan så skiljer sig beskrivningarna åt. I anmälan beskrivs förövaren på samma sätt som i Elev – Elev som i Personal – Elev, som en aktiv gärningsman. Medan i yttrandena ligger fokus på de omständigheter som ligger till grund för att händelsen uppstod. Detta medför att det blir en tydlig distinktion mellan hur anmälarna använder sig av den klassiska mobbningsdiskursen medan huvudmannen i yttranden använder sig av den nya mobbningsdiskursen. Det går då att förstå hur maktperspektivet för huvudman kontra elev och förälder skiljer sig åt. Skolan har möjlighet att både framhäva och dölja sitt agentskap för att visa både hur de agerar aktivt för att förhindra kränkande behandling alternativt försöka bilden av sin inblandning i händelserna.

Ämnesdidaktisk diskussion

Till att börja med så är sociologi en del av samhällskunskapen som ämne. Begrepp, teorier, modeller och metoder från sociologin används i undervisningen och det är definitivt möjligt att undervisa om diskursanalys i Samhällskunskap på gymnasienivå. Eftersom ämnet är tvärvetenskapligt till sin natur skapar sociologin ett viktigt perspektiv på begrepp som makt och jämställdhet.

Då fostransuppdraget skolan har inbegriper att man ska fostra aktiva, demokratiska medborgare behöver man ha en insikt om sitt ansvar som myndighetsutövare i den rollen som är lärare. En lärare har därför ett större ansvar i sitt beteende än övriga samhällsmedlemmar i att lära ut och visa sig som en god förebild i hur man ska förebygga och behandla kränkande behandling för att kunna garantera ett demokratiskt och jämställt samhälle. I och med detta kommer kunskaper som har erhållits i samband med skrivandet av denna uppsats att vara

viktiga. Kunskapen om att det finns gott om fall av lärare som vid upprepade tillfällen kränker elever och att det finns risk att ingen ingriper mot det är en viktig lärdom som utvecklar oss som lärare. Eleverna säger inte till och lärarna håller varandra om ryggen, ett maktmönster som vi behöver kunna identifiera och ha kunskap om för att kunna bryta. Att huvudmannen i sina yttranden skyddar personal på skolan kan vara ett tecken på att man även när fall löses internt är kollegial med sin personal. I och med detta finns det en risk att direkt olämpliga personer får fortsätta arbeta med unga. Med den kunskap vi har erhållit är det möjligt för oss att identifiera och göra någonting åt när kränkningar sker mellan personal och elever. Vi kan dessutom genom detta använda oss av kunskapen genom att förmedla detta till våra elever. Även eleverna har rätt till denna kunskap för att kunna ta ställning till hur deras förhållningssätt till skolledning, lärare och institutionen skola som helhet ska vara i och med att denna risk finns. Om eleverna görs medvetna om hur maktförhållandet ser ut kan de påverka den situation de befinner sig i och den diskurs som kan komma att fortsätta att behandla kränkande behandling.

Förutom att fostransuppdraget ofta till stor del hänvisas till samhällskunskapslektionerna ska även frågor rörande mänskliga rättigheter vara en del av undervisningen. I all undervisning är det fördelaktigt att prata om ämnen som ligger nära elevernas egna liv, där skolan så klart är en stor del av deras vardag. Att ha fördjupad kunskap i hur mobbning ser ut och hanteras på skolor är en bra väg in att prata om vad man får och inte får göra mot andra. Det väsentliga i fostransuppdraget där eleverna ska bli aktiva demokratiska medborgarna innefattar att de själv ska förstå och ta beslut kring sina åsikter kring mänskliga rättigheter. Att då inte innefatta det maktperspektiv som uppstår kring dem själva i skolan skulle skapa ett demokratiskt underskott. Detta underskott går inte att lösa på annat sätt än att utbilda dem även i den diskursordning som rör kränkande behandling, trakasserier, mobbning och hur det skiljer sig för vuxna och barn. Det ter sig att det är vår plikt som lärare i samhällskunskap att förmedla denna kunskap som vi har tillförskaffat oss genom denna uppsats till våra framtida elever.

Förslag till vidare forskning

I denna uppsats har skillnader i diskurserna mellan när personal och när elever kränker andra elever identifierats. Kritisk diskursanalys är däremot begränsad på så sätt att man inte har

någon kontakt med de människor som har producerat texterna som analyseras. I skriven text försvinner nyanser och det är inte möjligt att fråga efter vidare utveckling eller förklaring av det man läser. För att vidare fördjupa analysen vore det intressant att intervjua de personer som skriver yttrandena för att ta reda på hur medvetna de är om hur de använder sig av diskursen. Det verkar som att det finns ett behov att visa hur aktiva skolans personal är när de agerar mot kränkande behandling. Men det verkar inte som att det är lika tydligt att det finns en vilja att tillmötesgå den kritik som anmälarna lyfter. Det kunskapsvakuum som uppstår skulle kunna fyllas med en intervjustudie bland de huvudmän som behandlar dessa ärenden.

Referenser:

Assarson, Anton (2015). Larm: Allt fler lärare kränker sina elever. *Svenska Dagbladet*. 15 augusti. <http://www.svd.se/larm-allt-fler-larare-kranker-sina-elever> (Hämtad 2016-09-26)

Bell, K. & Willis, G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth, *The Journal of Educational Research*, 109:2, 159-168.

Canty, J. (2016). The Trouble with Bullying - Deconstructing the Conventional Definition of Bullying for a Child-centred Investigation into Children's Use of Social Media. *Children & Society*, 30:1, 48-58.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Pearson Education Limited.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Flygare, E. & Johansson, B. (2013). *Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal*. I: *Kränkningar i skolan: – analyser av problem och lösningar* (92-111). Stockholm: Skolverket.

Fowler, R. G. (Red.) (1979). *Language and control*. Routledge & Kegan Paul Ltd, London

Friends (2015). *Friendsrapporten 2015*. Ansvarig utgivare: Arrhenius, Lars. Stockholm: PrintR

Garbarino, J. och DeLara, E. (2002). *Words can hurt forever*. New York, NY: Free Press.

Hellström, Lisa (2015). Measuring peer victimization and school leadership - A study of definitions, measurement methods and associations with psychosomatic health. Karlstad: University Studies.

Hepburn, A. (1997). Teachers and secondary school bullying: a postmodern discourse analysis. *Discourse & Society*, 8:1, 27-48.

Karlsson, Karl-Johan (2013). En mobbad elev kan gå till läraren, men vem ska eleven gå till om läraren är mobbaren? *Expressen*. 18 mars. <http://www.expressen.se/gt/kronikor/karl-johan-karlsson/en-mobbad-elev-kan-ga-till-lararen-men-vem-ska-eleven-ga-till-om-lararen-ar-mob/> (Hämtad 2016-09-26)

Lunneblad, J., Johansson, T. och Odenbring, Y. (2016). Juridik eller specialpedagogik?.

Sociologisk forskning, 53:3, 271-288.

McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Paper presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia.

Odenbring, Y., Johansson, T., Hammarén, N. och Lunneblad, J. (2015). The Absent Victim: Schools' Assessment of the "Victimization Process". *Urban Education*, *i press*, 1-22.

Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan*. Stockholm: Liber AB.

Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp.

Schott, R.M. och Søndergaard, D.M. (2012) 'Introduction: new approaches to school bullying', in Schott, R.M. and Søndergaard, D.M. (eds.) *School Bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press

SIRIS:a <http://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:87:0::NO> (2016-11-15)

SIRIS:b <http://sir.is.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:11:0> (2016-11-16)

Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? – lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011

Skolverket (2009). *På tal om mobbning - och det som görs*. Stockholm, Skolverket

Skolverket (2011). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling : lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm, Skolverket

Skolverket (2012) *Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm, Skolverket

Skolverket (2013). *Kränkningar i skolan: analyser av problem och lösningar*. Stockholm, Skolverket

Skolinspektionen (2016). *Statistik om kränkningar*. Tillgänglig online:

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Statistik/Statistik-om-anmalningar/anmalningar-och-beslut-forsta-halvaret-20161/>

Smith, P.K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10:9, 519-532.

Twemlow, S.W. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52:3, 187-198.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Vetenskapsrådet.

Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie och Yates, Simeon J. (2001). *Discourse as Data*. Glasgow: The Open University.

Whitted, K. och Dupper, D. (2008). Do teachers bully students?. *Education and Urban Society*, 40:3, 329-341.

Winther Jørgensen, Marianne och Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Översättning: Torhell, Sven-Erik. Orginaltitel: Diskursanalyse som teori og metode. Lund: Studentlitteratur.

Zerillo, C. och Oterman, K.F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14:3, 239-257.