



# Den nödvändiga osäkerheten

Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan

Susanne Hansson

Estetisk-filosofiska fakulteten

Pedagogik

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2012:10



# Den nödvändiga osäkerheten

Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan

Susanne Hansson

Den nödvändiga osäkerheten - Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan

---

Susanne Hansson

---

DOKTORSAVHANDLING

---

Karlstad University Studies | 2012:10

---

ISSN 1403-8099

---

ISBN 978-91-7063-414-7

---

© Författaren

---

Distribution:  
Karlstads universitet  
Estetisk-filosofiska fakulteten  
Pedagogik  
651 88 Karlstad  
054 700 10 00

---

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2012

---

**WWW.KAU.SE**

## **Abstract**

This thesis deals with students' views on respect as an element in their relationships with teachers and peers. The purpose of the thesis is to gain further knowledge of relationships in school by applying concepts of the theory of the ethical demand in the analysis of students' descriptions of respect in their relationships with their teachers and peers.

The theoretical basis of the study is the theory of the ethical demand (Løgstrup, 1997) which is supplemented with Thomas Ziehe's (1986/2003, 1993) theoretical concepts of proximity and distance in relationships. An important point of departure for the study is the meaning of relationships in education. According to Løgstrup, interrelationship is seen as a characteristic feature of human existence, and respect and trust as the natural basis in human relationships.

The empirical material consists of 21 group interviews with 69 students aged 14 attending two Swedish schools. The interviews were conducted as semi-structured qualitative interviews aiming to understand the students' perspective on respect in relationships in school.

The results show that respect is described as a reciprocal phenomenon in the students' relationships. The students' starting-point was in experiences of *dis*respect, which indicates that it is difficult to describe respect. The students picture respectful relationships to teachers with a wish of being seen for who they are, e.g. by equal treatment, being listened to and existentially confirmed. The students' disrespectful relationships to teachers deal with descriptions of teachers' inability to listen, abuse of power, and teachers' inability to teach with structure and planning. Respect in peer relations is described as allowing a person to be the way she or he is. Honesty is important in peer relations due to the students' need to see the other person's true self in order to get to know him or her, which is their starting point for respectful peer relations. The theoretical interpretation of these results gives an understanding of respect as an essentially human need to reciprocally affirming the life of one another.

The overall conclusion is that respect is given a deeper understanding as a human phenomenon in relationships, something that goes beyond the students' volition.

Disrespectful relationships force the students to harbour mistrust and insecurity when interacting with peers and teachers. Respectful relationships in school are seen as necessary for the students' possibilities to enjoy life.

Keywords: Respect, trust, relationships, student perspective, school, the ethical demand, K.E. Løgstrup

## Förord

Det finns många människor som är delaktiga i att den här avhandlingen har skrivits. Till att börja med vill jag tacka de elever som medverkat i intervjuerna. Utan er hade det aldrig blivit någon avhandling överhuvudtaget. Tack för att ni berättat om era erfarenheter!

Solveig Hägglund, du har varit huvudhandledare i detta arbete. Mitt allra varmaste tack till dig för att du stöttat, ifrågasatt, fått mig att reflektera och att tänka ett steg längre. Du har också tålmodigt låtit mig ha mina utflykter både vad gäller avhandlingens innehåll och i praktiken, genom två resor till Sydafrika. Dessa resor har inte bidragit till ett konkret resultat i avhandlingen, men de har varit värdefulla för att jag utvecklat min förståelse om relationer i avhandlingsarbetet. Solveig, du har alltid funnits där som en stadig klippa som jag har kunnat vända mig till i stort och smått. Tack!

Bo Dahlin och Åsa Söderström, ni har varit mina biträdande handledare. Bo, genom dina självklara frågor om mitt arbete, har du motiverat mig att söka vidare i kunskapen om respekt i relationer. Åsa, du har varit som länken mellan ett alltför teoretiskt språk och vardagsspråket där du pratat med mig på mitt vis när jag inte förstått vad andra har sagt. Tack också för alla lunchpromenader där du lyssnat och kommit med värdefulla synpunkter på både avhandling och livets alla praktiska bekymmer. För att summera den handledning ni alla tre har gett mig, Solveig, Bo och Åsa, vill jag säga att det har varit ett privilegium att få ta del av den kunskap och vishet som ni visat mig.

Jag vill rikta ett varmt tack till er som kritiskt granskat mina texter i olika skeden. Jag vill speciellt tacka Christina Osbeck, som läste och diskuterade min text vid planeringsseminariet. Det var du som ledde vägen till Løgstrup. Därefter har du tillsammans med Henry Cöster hjälpt mig vidare i att förstå Løgstrups teori. Tack för dessa samtal! Jag vill också tacka Jonas Aspelin, vid Malmö Högskola, för diskussionen av mitt arbetes teoretiska utgångspunkter. Diskussionen bidrog till att jag såg arbetet i ett klarare ljus och därefter insåg jag vilken väg jag skulle välja. Ännu klarare blev ljuset när jag gick kursen Relationell pedagogik, som du höll i. Det var då jag hittade ”hem” i avhandlingsarbetet.

Jag vill också rikta ett varmt tack till Karin Bengtsson för slutläsning av mitt manus. Du gav mig värdefulla kommentarer i arbetets slutfas. Ett stort tack också för att du tagit hand om handledning av studenter när jag inte funnits till hands.

Två gånger under min forskarutbildning har jag haft möjligheten att resa till Sydafrika tillsammans med Sven-Olof Palm och lärarstudenter. Vilka resor det har varit! Sven-Olof, jag är tacksam för alla samtal om respekt och tillit i praktiken. Vad jag framförallt tar med mig från resorna är sydafrikanernas varma och generösa hållning gentemot andra människor. Denna värme är med mig varje dag.

Jag har haft förmånen att få gå forskarutbildningen i en innehållsrik och stimulerande miljö. Det har varit mycket värdefullt att ha kollegor att diskutera idéer med och som har stöttat när arbetet har varit tungt. Jag vill särskilt tacka Lovisa Skånfors, Veronica Bjurulf, Katarina Ribaeus, Carina Hermansson, Marie Tanner, Joakim Larsson, Håkan Löfgren och Stefan Wagnsson för diskussioner om arbete och om stort och smått. Jag vill också tacka Sven-Olof som språkgranskat mitt manus och Marie språkgranskat en del av manuset. Tack också till Elisabeth Wennö för språkgranskning av den engelska sammanfattningen. Din granskning höjde kvaliteten avsevärt!

Jag vill också tacka Cathrine Andersson-Busch, som alltid med ett leende, hjälpt mig med olika administrativa uppgifter. Jag har också uppskattat våra samtal om barn, uppfostran och vår ovilja att fastna i stereotypa livsmönster. Cathrine, du är en pärla! Ann Dyrman vid Karlstads universitetsbibliotek, tack för all hjälp med att hitta referenser och att granska referenslistan i slutarbetet. Tack också till tidigare Myndigheten för Skolutveckling och Karlstads universitet för finansiering av min forskarutbildning som har möjliggjort den här studien. Det har varit en innehållsrik och lärorik tid som jag är mycket tacksam för.

Tack också till släkt och vänner som står utanför den akademiska världen. Tack för att ni frågar om hur det går och påminner om vad som är väsentligt i livet. Det finns några personer som jag vill rikta ett särskilt tack till. Mina föräldrar, Peggy och Ingvar, och svärföräldrar, Per-Olof och Viveka, ni har alla på era egna sätt varit ett ovärderligt stöd under detta långa arbete. Ni har lagat mat, passat våra



barn när de varit sjuka, hämtat dem på förskola och skola och tagit ut dem på olika aktiviteter och utflykter. Och framför allt, ni har funnits där när vi har behövt er.

Mitt allra varmaste tack till min man, Jens, och våra barn, Julia och Alexander. Ni har varit så tålmodiga med mig som under den senaste tiden mestadels hängt över en dator. Nu är äntligen den där boken klar! Jens, du har visat mig oupphörligt stöd och kärlek under denna tid som varit intensiv under en lång period. Min familj, ni är som stjärnor med strålande kärlek.

Karlstad den 2 mars 2012

Susanne Hansson

# Innehållsförteckning

<b>KAPITEL 1 INLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 SYFTE .....	11
1.2 ÄVHANDLINGENS DISPOSITION .....	12
<b>KAPITEL 2 FORSKNING OM RELATIONER I SKOLAN</b> .....	<b>13</b>
2.1 ELEVERS PERSPEKTIV PÅ RESPEKT I RELATIONER .....	14
2.1.1 <i>Respekt som lika värde</i> .....	14
2.1.2 <i>Respekt och ömsesidighet</i> .....	15
2.1.3 <i>Förtjänad respekt</i> .....	16
2.2 ELEVERS SYN PÅ RESPEKT I UNDERVISNING.....	17
2.3 ETIK I MÖTET MELLAN ELEVER OCH LÄRARE.....	19
2.4 SAMMANFATTNING .....	25
<b>KAPITEL 3 TEORETISKT PERSPEKTIV</b> .....	<b>27</b>
3.1 DET ETISKA KRAVET.....	30
3.1.1 <i>Med respekt för den andre</i> .....	33
3.1.2 <i>Spontana och instängda livsyttringar</i> .....	34
3.1.3 <i>Relationell makt och uppgiftsbunden makt</i> .....	37
3.1.4 <i>Tyst, radikalt och ouppfyllbart</i> .....	39
3.2 NÄRHET OCH DISTANS I RELATIONER .....	41
3.3 DET ETISKA KRAVET I UTBILDNINGSSAMMANHANG .....	43
3.4 DET ETISKA KRAVET I VÅR TID .....	45
3.5 KRITISKA RÖSTER MOT TEORIN .....	46
3.6 PRECISERADE FORSKNINGSPRÅGOR.....	48
<b>KAPITEL 4 METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>49</b>
4.1 SKOLOR .....	49
4.2 INTERVJUER .....	52
4.3 BEARBETNING OCH ANALYS .....	54
4.3.1 <i>Transkription</i> .....	54
4.3.2 <i>Analysmetod</i> .....	55
4.3.3 <i>Analytiska begrepp</i> .....	57
4.4 REFLEKTION OM FORSKARROLLEN .....	58
4.5 STUDIENS GILTIGHETSANSPRÅK .....	60
4.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	62
<b>KAPITEL 5 ATT BLI SEDD SOM DEN MAN ÄR</b> .....	<b>65</b>
5.1 ATT VARA NÅGON I LÄRARENS ÖGON .....	65
5.1.1 <i>Den överordnade ömsesidigheten</i> .....	66
5.1.2 <i>Första mötet</i> .....	67
5.1.3 <i>Lika värdefull som alla andra</i> .....	69
5.1.4 <i>Att bli börd</i> .....	73
5.1.5 <i>Bekräftelse</i> .....	76
5.1.6 <i>Teoretisk tolkning</i> .....	78
5.2 ATT FÅ VARA SIG SJÄLV I RELATION TILL SKOLKAMRATER.....	80

5.2.1 Teoretisk tolkning.....	83
5.3 SAMMANFATTNING.....	84
<b>KAPITEL 6 RELATIONER TILL LÄRARE.....</b>	<b>87</b>
6.1 RESPEKTFULLA ELEV-LÄRARRELATIONER.....	87
6.1.1 Tillit till lärarens person och kompetens.....	87
6.1.2 Respektfull undervisning.....	89
6.1.2.1 Att vara både sträng och snäll.....	89
6.1.3 Att göra sitt bästa.....	95
6.1.4 Teoretisk tolkning.....	96
6.2 ELEV-LÄRARRELATIONER UTAN RESPEKT.....	98
6.2.1 Ständiga kränkningar utan upprättelse.....	100
6.2.2 Maktbalans i disharmoni.....	102
6.2.3 Icke respektfull undervisning.....	105
6.2.3.1. Stängd kommunikation.....	106
6.2.3.2. Konturlösbet.....	109
6.2.4 Teoretisk tolkning.....	115
6.3 SAMMANFATTNING.....	118
<b>KAPITEL 7 RELATIONER TILL SKOLKAMRATER.....</b>	<b>121</b>
7.1 VÄNSKAPSRELATIONER.....	121
7.1.1 Gränser och tålmod i vänskapsrelationer.....	123
7.1.2 Förlåtandets process.....	127
7.1.3 Teoretisk tolkning.....	128
7.2 VÄNSKAPLIG DISTANS I RELATIONER TILL SKOLKAMRATER.....	131
7.2.1 Teoretisk tolkning.....	134
7.3 RELATIONER TILL SKOLKAMRATER UTAN RESPEKT.....	135
7.3.1 Tystlåtenhet, osäkerhet och spionage.....	139
7.3.2 Klena kärringar och böner.....	143
7.3.3 Esteterna på Malva.....	147
7.3.4 Teoretisk tolkning.....	150
7.4 SAMMANFATTNING.....	153
<b>KAPITEL 8 AVSLUTANDE SUMMERING OCH REFLEKTION.....</b>	<b>157</b>
8.1 DEN NÖDVÄNDIGA OSÄKERHETEN.....	157
8.2 UNDERVISNING SOM EN ETISK OCH EXISTENTIELL AKTIVITET.....	159
8.3 DET ETISKA KRAVETS BIDRAG.....	161
8.4 UTBILDNINGSKVALITET OCH BRUTNA RELATIONER.....	163
<b>ENGLISH SUMMARY.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERENSER.....</b>	<b>179</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>185</b>



## KAPITEL 1 Inledning

En sommarkväll i början av min forskarutbildning hörde jag livliga röster på gatan utanför mitt hus. Jag gick ut och mötte en grupp pojkar som såg ut att vara i de nedre tonåren. Jag förstod ganska snart att några av pojkarna höll på att palla äpplen från vår trädgård samtidigt som några andra av dem befann sig på framsidan av huset, där jag mötte dem. Någon av pojkarna sa att de var hungriga efter en fotbollsträning och hade lång cykelväg kvar innan de skulle komma hem. Jag sa att de kunde få äpplen men att jag ville att de skulle fråga om lov först. Så med stadig blick tittade jag på en av pojkarna och tillsammans gick vi in i trädgården och han fick med sig ett par äpplen. Jag såg att några pojkar bakom en buske fortsatte att ta äpplen i smyg och kvarvarande pojkar i gatan fnissade högljutt.

Minnet av den här situationen är bitvis vagt. Det viktiga här är vad en av mina handledare sa när jag berättade om händelsen. Respekt var ordet. Det viktiga är också minnet av känslan att vilja försvara det som var mitt och samtidigt bjuda på äpplen eftersom vi hade frukt i överflöd. Jag minns också min iver att komma ut och bemöta pojkarna med respekt. Det var viktigt för mig och under den här tiden berördes jag mycket av debatten i tv och tidningar om elever i skolan som beskrevs brista i respekt mot lärare och skolkamrater. Debatten skildrade elever som kränkte både lärare och skolkamrater och gav en generell bild av elevers uppförande i skolan trots att det var ett fåtal elever som stod för handlingarna. Var eleverna verkligen så respektlösa som de beskrevs? Jag tvivlade ofta på medias beskrivning och där väcktes min nyfikenhet på elevernas perspektiv på respekt. Många gånger förstod jag vuxenperspektivet i medias beskrivning men samtidigt funderade jag på om elevernas syn på respekt var så annorlunda än min egen. Några år har gått sen dessa tankar tog fart, men fortfarande finns frågor om elevers respekt eller bristande respekt för andra människor i diskussionen om skolan. Tillkomsten av en särskild lag mot kränkningar i skolan år 2006 kan ses som ett exempel på att respektfulla relationer i skolan behöver stöd (den särskilda lagen har därefter integrerats i skollagen). Media har också uppmärksammat respekt i skolan genom skolans sociala liv på olika sätt, t.ex. genom debatter i olika fora såsom bloggar, tidningar och tv. I dessa sammanhang saknas ofta elevers egna röster. Vad är respekt för elever i skolan? Om de skulle beskriva respekt, vad skulle de då säga?

Respekt för varandra är centralt i skolans värdegrund och dess verksamhet (Skolverket, 2011). Den tyske pedagogen Thomas Ziehe har uppmärksammat förändringar i vårt gemensamma västerländska kulturarv, ett arv som innehåller värden, till exempel vår inställning till religion, äktenskap och livsstil. Förändringarna innebär också en förändrad inställning till auktoritetspersoner, exempelvis lärare, där Ziehe menar att lärare idag inte har en given auktoritet. Om detta stämmer kan man fundera över vilken relevans respekt som värde i relationer mellan människor har i skolan idag.

Den här studien skildrar respekt i relationer utifrån elevers beskrivningar av erfarenheter i skolvardagen. Respekt betraktas som något som har att göra med relationer mellan elever och lärare och elever sinsemellan. Som teoretisk grund har jag använt Knud Ejler Løgstrups teori *Det etiska keruet*. I teorin synliggörs tillitens betydelse i relationer och det nära sambandet mellan tillit och respekt. Den handlar om relationer och den etik som kommer av det mellanmänniska beroende som finns oss människor emellan. Genom teorins perspektiv och begrepp har jag under arbetets gång kommit att se möjligheterna med Løgstrups teori för att ställa nya frågor om relationer och etik. Kan bilden av respekt i relationer mellan elever och lärare och elever sinsemellan nyanseras med hjälp av begrepp från teorin? Kan elevers syn på relationer till varandra och till lärare ge en inblick i ett relationellt sammanhang där respekt får ett konkret innehåll?

Relationer är viktiga i våra liv. Vi föds in i relationer och lever i relationer med andra. Vi lever tillsammans med andra. Våra tankar uppstår inte heller i ett vakuum utan av påverkan från andra människor. Utbildningsforskarna Bingham & Sidorkin (2004, s. 7) menar att ”we do not have relations; relations have us”. Detta synsätt är en utgångspunkt för den här studien; relationer har oss innan vi har dem. Detta betyder att vi existerar i relationer vare sig vi väljer det eller inte. Med detta perspektiv är relationer människans existensform. I viss mån kan vi välja vilka personer vi vill ha relationer till, t.ex. vänner, men generellt kan vi inte ta bort relationer till andra människor ur våra liv. Elever och lärare kan inte heller välja varandra eftersom elever har sin skolplikt och lärare kan av andra skäl inte välja elever.

Vi väljer alltså inte relationer och vi kan inte heller stryka dem ur våra liv. Detta är en central idé i teorin om det etiska kravet (Løgstrup, 1994) där synen på relationer som etiska utvecklas. Teorin beskriver ett synsätt på människans tillvaro som ett liv tillsammans med andra, ett sam-varande som är etiskt genom vårt beroende av varandra. Løgstrup menar att tillit finns som grundläggande i relationer och detta är inte vårt val, tilliten finns där oavsett vi vill eller inte. Av detta följer att vi har att svara an mot ett etiskt krav. Kravet innebär att med respekt ta vara på den tillit som andra människor visar oss. Tillvaratagandet kan ske på många sätt. För elever och lärare kan det etiska kravet innebära att lyssna på varandra med lyhördhet och uppmärksamhet.

I skolan bedrivs en pedagogisk verksamhet där relationer mellan elever och deras lärare och skolkamrater är grunden för att verksamheten ska bli meningsfull. Tillvaron i skolan kan bli en utmaning när elever tvingas in i relationer med andra, där tillit till och respekt för varandra inte finns. I förhållande till lärare har elever en given underordnad roll. Detta ger lärare befogenheter att delvis styra över elevers liv och frågan om respekt i relationen dem emellan blir viktig för förtroendet mellan elever och lärare. Den här studien fokuserar på elevers syn på respekt i relationer i skolan. Ambitionen är att med hjälp av deras beskrivningar av relationer till lärare och jämnåriga belysa den etiska dimensionen i relationerna som kan förstås som respekt.

## **1.1 Syfte**

Den studien som presenteras i avhandlingen har som överordnande syfte att fördjupa kunskapen om respekt som en etisk aspekt av relationer i skolan, utifrån elevers perspektiv och med hjälp av teorin om det etiska kravet. Mer specifikt syftar den dels till att bidra med insikter om vilka innebörder av respekt kan ha för elever utifrån deras situation i skolan; dels till att genom den teoretiska belysningen bidra med nya begrepp för att förstå respekt i relationer i skolan och de utmaningar som elever och lärare möter.

## **1.2 Avhandlingens disposition**

Detta första kapitel syftar till att ge en introduktion till de frågor som ställs i avhandlingen och presentera dess syfte. I nästa kapitel redovisas tidigare forskning om elever och respekt, som är tänkt att fungera som en fond av kunskap som resultaten från denna studie relateras till. I det tredje kapitlet beskrivs avhandlingens teoretiska perspektiv och detta avslutas med preciserade forskningsfrågor. Därefter följer det fjärde kapitlet som beskriver studiens metod och genomförande. De tre nästföljande kapitlen (5-7) utgör studiens resultatkapitel. Det femte kapitlet skildrar elevers beskrivning av respekt som fenomen. I det sjätte och sjunde kapitlet beskrivs respekt och bristande respekt i relationer till lärare och skolkamrater. Det åttonde och sista kapitlet ägnas åt att summera studien och reflektera över hur teorin om det etiska kravet bidrar till en nyanserad förståelse av respekt i relationer i skolan.



## KAPITEL 2 Forskning om relationer i skolan

Fokus för avhandlingen är respekt i relationer i skolan så som elever beskriver det. Forskning om relationer i skola och utbildning är ett omfattande område, både nationellt (se t.ex. Aspelin, 1999, 2010a, 2010b; Aspelin & Persson, 2011; Bergmark, 2008; Bergmark & Alerby, 2008; Holm, 2008; Holmgren, 2006; Säfström, 2005; Säfström & Månsson, 2004; Todd, 2008) och internationellt (se t.ex. Biesta, 2004a, 2004b, 2006; Bingham & Sidorkin, 2004; Gergen, 2009; Noddings, 2005). I den översikt som presenteras i det här kapitlet har en avgränsning av tidigare forskning gjorts. Det innebär att jag har sökt efter empiriska studier som genomförts i skolan, och särskilt sådana där elevers röster lyfts fram. I det urval som jag har gjort ingår klassrumsstudier och viss lärarforskning. Jag har utelämnat ungdomskulturforskning som beskriver unga människors perspektiv på relationer utanför skolsammanhang. Sådana studier bidrar inte så sällan med beskrivningar av unga människors erfarenheter av *bristande* respekt, utsatthet och maktlöshet i relationer till myndighetspersoner (se t.ex. Cox, 2009; Jones, 2002; Rolfson, 1994; Sernhede, 2002; D. L. Wilkinson, 2001). Även om man kan hävda att dessa studier har relevans för min studie, har jag valt att begränsa översikten till forskning där relationer i skolan har varit i fokus.

I det som följer presenteras först studier som beskriver elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan. Under detta avsnitt beskrivs både elev-lärrarrelationer och elev-elevrelationer. Därefter presenteras studier som berör elevers syn på respekt i undervisning. Slutligen presenteras studier som berör etik i mötet mellan elever och lärare. Studier inom dessa tre områden har relevans för avhandlingen eftersom de rör frågor om elevers syn på relationer i skolan i allmänhet och i undervisning i synnerhet. Studierna har genomförts inom olika forskningstraditioner. Tillsammans kan de ses som ett brokigt forskningsfält som på olika sätt berör respekt i relationer. De skiljer sig åt vad gäller metodansatser, dock finns en tonvikt på etnografi och intervjuer. Det finns också en stor variation vad gäller var och när studierna är gjorda, från 1970- och 1980-tal fram till nutid, och genomförda såväl som i Sverige och i andra länder. Övergripande kännetecknas översikten av att ”mycket går i varandra”, dvs. vad som beskrivs under ett avsnitt knyter an till innehållet i andra avsnitt.

## 2.1 Elevers perspektiv på respekt i relationer

De studier som presenteras här handlar ofta om elevers beskrivning av bristande respekt, där respekt beskrivs utifrån vad det inte är. Tre teman framträder, nämligen respekt som likvärdighet, som ömsesidighet och som förtjänad.

### 2.1.1 Respekt som lika värde

Ett gemensamt övergripande tema för flera studier är hur elever ser på respekt i termer av likvärdighet, där alla parter tillmäts lika värde. Likvärdighet uttrycks genom att lyssna till andra och att bli lyssnad till (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Permer & Permer, 2002; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997). I elev-lärrarrelationen betyder detta att båda parter är likvärdiga, dvs. har lika värde oavsett deras formella roller. I Taylors (ibid.) brittiska studie av elevers erfarenheter av värden i skolan, framträder respekt som grundläggande för elev-elevrelationer liksom för elev-lärrarrelationer. De senare relationerna påverkas av vad som händer under de första mötena mellan elever och lärare. Samma studie visar att elever värdesätter lojalitet och förtroende i vänskapsrelationer med andra elever. I en svensk studie om ansvar i skolan (Permer & Permer, 2002) beskrivs respekt som något som handlar om att båda parter erkänner och tillgodoser varandras rätt att tala till punkt utan att bli avbruten. Bergmark (2008) visar i sin studie att eleverna strävar efter respektfulla relationer som innebär att ta hänsyn till sina klasskamrater och lärare.

Elevers perspektiv på respekt beskrivs också i studier där elever talar om *brist* på respekt från lärare och skolkamrater. I Osbecks (2006) studie av elevers erfarenheter och förståelse av kränkningar, beskriver elever hur bristande respekt visas gentemot skolkamrater som betraktas som udda och avvikande, något som kan ses som en del av en pågående positionering av status och makt. Relationen mellan bristande respekt och kränkning framträder också i en brittisk studie (Langdon & Preble, 2008) där sambandet mellan upplevd respekt från skolkamrater och vuxna i skolan och frekvensen av observerad och upplevd mobbning redovisas. Resultaten visar att elevers upplevelser av respekt ökade när förekomsten av mobbning minskade.

I ytterligare en brittisk studie (Hamill & Boyd, 2002) som handlar om specialpedagogiska åtgärder för elever som visar upp provocerande beteende, redovisas elevers perspektiv på erfarenheter av att bli exkluderade av lärare. Eleverna använder ord som relaterar till likvärdighet och respekt: 'equal', 'fair', 'respect' och 'rights' (ibid., s. 114). Att bli respektlöst behandlad av lärare uppfattades som en provokation och ledde till fortsatt provocerande beteende från elevernas sida. Enligt eleverna behandlade lärare elever olika därför att de hade favoritelever, något som de menar visade på att läraren inte såg alla elevers lika värde: "some teachers convey a sense that they don't like pupils and treat you as if you are not worth bothering about" (ibid., s. 114).

Bristande likvärdighet skildras även i Willis (1977/1997) klassiska studie från 1970-talet. Med arbetarpojkers perspektiv undersökte han hur sociala klasstrukturer upprätthölls i relationen mellan skola och arbetarklass. Eleverna i studien menar att deras lärare såg sig själva som överlägsna i förhållande till dem, något som de vänder sig emot. Trots att lärare ofta är mer kunniga och erfarna så är inte det ett skäl för dem att betrakta sig som överlägsna, menar eleverna. Ett exempel på vilka former detta kunde ta sig var när lärarna markerade sin statusposition genom att kräva av eleverna att tilltala dem med officiella titlar medan de i sin tur tilltalade eleverna vid förnamn (Willis, ibid.). Ett klass- och genusperspektiv på likvärdighet ges i Holms svenska studie (2008) av könskonstruktion och relationer i skolan. Likvärdighet och respekt som kvaliteter i relationer mellan elever visade sig vara nära knutet till kön och klass som sociala markörer för makt.

Sammanfattningsvis beskriver dessa studier olika perspektiv på respekt som likvärdighet, i den betydelsen parterna i en relation tillmäts lika värde som människor. Detta uttrycks ofta genom att lyssna på varandra.

### ***2.1.2 Respekt och ömsesidighet***

I flera av de studier som nämnts ovan visas hur ömsesidighet kan ses som en aspekt av respekt liksom av *bristande* respekt. I relationer till skolkamrater beskrivs ömsesidig respekt som något som följer av att man visar respekt: "Om man visar respekt så får man respekt tillbaka" (Holm, 2008, s. 128). På liknande beskrivs

ömsesidig bristande respekt i elev-lärarrelationen av en elev i studien av Hamill & Boyd: ”I always challenge Mr X because he never treats me right. As far he is concerned everything is always my fault. If he shouts at me I am going to shout at him” (Hamill & Boyd, 2002, s. 115). I flera av de nämnda studierna (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Holm, 2008; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997) beskriver eleverna att om en lärare bemöter dem med respekt så respekterar de läraren tillbaka. Om läraren visar bristande respekt, svarar eleverna med att utmana och provocera läraren och förtroende för honom eller henne förloras. Sådana handlingar kan förstås som bristande respekt. Ömsesidighet framstår i dessa studier som grundläggande, såväl i en relation som betraktas som respektfull, som i en relation som beskrivs i termer av bristande respekt.

### ***2.1.3 Förtjänad respekt***

Ett tredje tema som framträder i genomgången av tidigare studier handlar om vad som betecknas som förtjänad respekt. Förtjänad respekt handlar i grunden om att agera på ett sätt så att man etablerar och upprätthåller sin sociala ställning gentemot en annan människa (Hemmings, 2002; Holm, 2008; Osbeck, 2006). Detta avser både elev-lärarrelationer och relationer elever sinsemellan. Förtjänad respekt i elevers relationer till skolkamrater kan handla om social skicklighet, något som Holm illustrerar i sin studie (Holm, 2008). Social skicklighet kan visas genom god kommunikativ förmåga för att etablera vänskap med skolkamrater och en positiv relation till lärare. Detta genererar popularitet i ett långsiktigt perspektiv. Holm menar att ”den som är värtalig och smart får större makt i klassrummet än den som är tyst och försiktig, eller den som är högljudd och gapig” (ibid., s. 124). Eleverna i Holms studie, som gick i årskurs 9, beskriver också att ålder och mognad gav dem respekt i relationer till skolkamrater, t.ex. ”nu när man är äldst behöver man inte längre spela tuff längre, utan man får respekt ändå” (ibid., s. 128).

I en amerikansk studie (Hemmings, 2002) av ungdomskultur i skolan visas ett annat sätt för att få respekt. Eleverna i hennes studie beskriver att de förtjänar andras respekt genom att vara estetiskt tuffa, genom att vara cool, ha trendiga kläder och att slåss för respekt. För eleverna i studien är det viktigt att inte låta sig

kränkas utan vedergällning. Det gäller att försvara och upprätthålla sin sociala ställning gentemot andra, t.ex. genom slagsmål och genom att verbalt höja sin egen status. En person som inte försvarar sin sociala ställning förtjänar den inte heller, enligt elevernas mening. Enligt Hemmings framstår inte respekt som något självklart och givet som visas skolkamrater och lärare.

Två redan nämnda studier (Osbeck, 2006; Taylor, 1996) visar på liknande resultat vad gäller förtjänad respekt. I de här studierna menar författarna att lärare var tvungna att försvara och upprätthålla sin sociala ställning gentemot elever. Lärare som inte ”vågar säga till” och som ”inte sätter sig i respekt” (Osbeck, 2006, s. 206) uppfattas som ”svaga” (ibid., s. 207) och sänker därmed sin ställning gentemot eleverna. På motsvarande sätt uttrycker en elev i Taylors studie krav på att läraren måste visa att hon förtjänar respekt: ”No one gets respect from me without earning it” (Taylor, 1996, s. 128).

Den sammanlagda bilden av förtjänad respekt från studierna ovan, ger relationerna som elever har till andra personer en hård karaktär, där inget fås gratis eller kan tas för givet. Studierna antyder att elevers respekt för lärare är ett villkor för att etablera en sådan relation som krävs för att undervisning ska kunna bedrivas.

## **2.2 Elevers syn på respekt i undervisning**

Relationer mellan elever och lärare etableras och utvecklas i undervisningssammanhang. I detta avsnitt redovisas studier där elevers syn på respekt i förhållande till sina lärare i undervisning har varit i fokus. Lärares kontroll över vad som händer i klassrummet framstår som centralt för respekt i elev-lärrarrelationen i flera studier (Henriksson, 2004; Nash, 1976; Pérez Prieto, 1992). Studierna visar på svårigheter och utmaningar i arbetet med att skapa intresse och engagemang för skolarbetet hos eleverna och att samtidigt hålla ordning och tillrättvisa elever som stör kamrater och undervisningen. Pérez Prieto ser detta som en grundläggande ”förmåga att handskas med barn och ungdomar” (ibid., s. 70). I hans studie deltog före detta elever som retrospektivt talar om sina erfarenheter av att gå i skolan. De beskriver en lärare som endast behövde presentera sig för att inge respekt, eftersom han hade rykte om sig att vara tuff. De

beskriver också att de uppskattade när lärare visade engagemang och lyhördhet för eleverna och också hade goda kunskaper i ämnet. De f.d. eleverna i Pérez Prietos studie menar också att det ingår i lärarens uppgifter att vara lyhörd för elevernas situation, problem, intressen och kapaciteter, något som också uttrycks av de elever som ingick i Taylors (1996) studie.

I Henrikssons studie (2004) deltog ungdomar som vid studiens genomförande bodde på LVU-hem. I studien ombads de berätta om sin skoltid utifrån misslyckanden i skolan. De beskriver bland annat vad de hade saknat i sina relationer till lärare. Några av dem talar om betydelsen av att bli sedd, att läraren bryr sig om eleven om denne har varit borta under en tid. En deltagare i studien beskriver hur hans lärare inte hjälpte honom med skolarbetet och att han därför slutade be om hjälp. Frågan om huruvida lärare är medvetna om sin betydelse för elever kommenteras: "Do they even consider that they carry the future of the child in their hands? So much depends on how well you do in school, and I think teachers should bear that in mind" (ibid., s. 135). En annan av deltagarna förklarar att respekt i relationen till läraren uppstod när hon lyckades lösa ett svårt matematiskt problem: "The look on Mr Lundgren's face is such a reward! He makes me feel smart and that I have earned his respect. Not just because of the math problem, but because I show that I am determined to do something with my life..." (ibid., s. 129).

I en tidig brittisk studie undersökte Nash (1976) elevers syn på sina lärare. Resultaten visar att eleverna uppskattar och respekterar lärare efter deras förmåga att rättvist hålla ordning i klassrummet och i vilken grad de förmedlar att de tycker om sitt arbete, dvs. att spendera tid med och undervisa eleverna. De här eleverna menar att det är lärarens uppgift att hålla ordning, vilket för dem innebär att vara sträng och regelbundet kontrollera att eleverna sköter sig. En lärare som försöker undkomma eller inte fullföljer denna uppgift, menar de, förlorar elevernas respekt. Enligt Nash understryker eleverna i undersökningen vikten av att läraren är sträng vid första mötet med eleverna för att de ska få respekt för honom eller henne. Elevers betoning av lärares kontrollerande uppgift är också synligt i Osbecks (2006) studie där eleverna menar att de testat nya lärare, vikarier och lärarstudenter som inte känner till de regler som tidigare lärare satt upp. Lite tillspetsat skulle man kan utifrån dessa studier kunna säga att det förefaller som om tillåtelse att få

undervisa ges av eleverna i utbyte mot den respekt som läraren visar dem, om han eller hon klarar ”inträdesprovet”.

Respekt kopplat till ordning och disciplin återfinns i tre enkätstudier (Lewis & Lovegrove, 1987a, 1987b; Lunenburg & Schmidt, 1989). I dessa australiensiska studier undersöks vad elever anser om lärares strategier för att hålla ordning i klassrummet. Lewis & Lovegroves artiklar skildrar resultat från fyra olika studier. Fokus ligger på elevers erfarenheter av lärares beteenden i klassrummet och sammanfattningsvis kan dessa beskrivas som två olika stilar; en auktoritär stil och en tillmötesgående stil. Elevernas svar på enkäterna visar att de föredrar den tillmötesgående lärarstilen och att elever uppskattar lärare som tar ansvar för ordningen i klassrummet och som inte blandar in föräldrar och andra lärare i frågor om elevers uppförande. Eleverna önskar klara regler som används konsekvent och som skapats gemensamt av lärare och elever utifrån båda parter behov. När elever inte sköter sig bör de få en varning och först därefter bör läraren vidta åtgärder. Enligt författarna anser eleverna att lärare bör tillrättvisa elever på ett lugnt sätt när de missköter sig och att det sker på ett sätt som minimerar förödmjukelsen för eleverna ifråga. En ”bra” lärare, enligt eleverna, ser och erkänner gott uppförande hos både enskilda elever och hela klassen.

Sammanfattningsvis redovisar studierna ovan att respekt i undervisning, sett från elevernas perspektiv, genereras av lärares förmåga att skapa en god atmosfär i klassrummet trots stränghet och disciplin. I elevers beskrivningar av lärares sätt att hålla ordning i klassrummet visar det sig att elever uppskattar lärare som tar ansvar för undervisningssituationen och möjliggör goda förutsättningar för elevernas skolarbete.

### **2.3 Etik i mötet mellan elever och lärare**

Etik handlar övergripande om möten mellan människor. I de studier som nämnts så här långt har möten och relationer i skolan varit i fokus, men dess etiska dimensioner har inte tydliggjorts, varken i utgångspunkter eller i resultat. I det här avsnittet redogör jag för några undersökningar där aspekter av etik i mötet mellan elever och lärare står i förgrunden. Gemensamt för flera studier (Aspelin, 1999;

Bergmark & Alerby, 2008; Holmgren, 2006) är att de beskriver möten mellan elever och lärare utifrån etiska aspekter. I Aspelins (1999) studie av klassrumskommunikation och dess mikrovärld betonas lärarens förmåga att vara lyhörd för elevernas situation, problem, intressen och kapaciteter. Aspelin menar att detta är en kritisk aspekt i all undervisning. I en del av studien analyseras undervisning med hjälp av en episod från spelfilmen *Döda poeters sällskap*. Eftersom resultatet av analysen ger en ovanligt nära beskrivning av mötet mellan elever och lärare, ger jag en mer utförlig beskrivning här.

Med en ”mikroskopisk blick” på lärarens och elevernas interaktion beskriver Aspelin (1999) hur läraren använder röst, blickar och kropp i sin undervisning. I episoden är det läraren som talar och eleverna svarar med korta meningar. Eleverna ser på läraren och framstår som aktiva, uppmärksamma, koncentrerade, nyfikna och responsiva och läraren söker möta varje elev ansikte mot ansikte. Mötet mellan läraren och eleverna är koncentrerat och Aspelin beskriver det som att hans blick kvarstår så länge att den elev han riktar sig emot kan identifieras av honom.

Läraren använder sin kropp genom att sitta på huk och se upp mot eleverna runt omkring sig. Aspelin (1999) tolkar detta som att läraren inte ”ser ner på” eleverna, utan ser dem som jämbördiga. Lärarens röstvolym och tonläge karaktäriseras av skiftningar. När han delger eleverna ”hemligheter” talar han tyst och mjukt och när han tillrättavisar dem talar han med hög röst. Aspelin menar att röst användningen på så sätt reglerar graden av närhet och distans mellan läraren och eleverna.

Enligt Aspelin visar analysen hur läraren är beroende av relationen till eleverna för att genomföra sin undervisning. I analysen framträder en intensitet och ”atmosfärisk täthet” präglad av en ”förtätad, laddad och dynamisk stämning” (Aspelin, 1999, s. 182), där både elever och lärare är skärpta, uppmärksamma och interaktiva. Aspelin menar att detta är något som uppstår av sig själv, utifrån lärarens äkta intentioner att vilja eleverna väl. Han menar också att eleverna känner av lärarens välvilja.

I Aspelins analys framstår lärarens tillit till eleverna som viktig i undervisning. Även i Henrikssons (2004) studie framträder lärarens tillit i relation till ungdomarna som



bodde på LVU-hemmen som viktig. Deltagarna i studien menade att tillit i elev-lärrarrelationen var centralt för deras framgång i skolan. För att bevara tilliten var lärares bekräftelse av elevens existens viktig, att se eleven var en viktig grund för deras fortsatta skolgång.

Tillit i mötet mellan elever och lärare handlar om etik. Etik i relationer står i centrum för två studier (Bergmark & Alerby, 2008; Holmgren, 2006). I båda studierna används Emanuel Lévinas filosofi som utgångspunkt för att analysera elev-lärrarrelationer. Med utgångspunkt hos Lévinas menar Holmgren att ”samvaron med andra är ett *etiskt* varande-med-andra, som karakteriseras av ett ursprungligt ansvarande för den andra personen” (2006, s. 25, kursiv i original). Han belyser kommunikation i elev-lärrarrelationen som ett risktagande. Att elever och lärare talar med varandra är nödvändigt för undervisning, samtidigt som det innebär ett blottande av tankar som är möjliga för andra att kritisera. Holmgren (ibid., s. 107) kallar detta för ”den farliga kommunikationen” som innebär att elever och lärare, liksom människor i allmänhet, är utelämnade till varandra. I studien presenteras elev-lärrarrelationen som sårbar och skör och som präglad av ett ömsesidigt beroende, där båda parter påverkar varandra. Tillfällen när sårbarhet och ansvarighet visade sig i undervisningen var när elevers uppförande kritiserades och när deras insatser bedömdes individuellt av lärare.

Studien av Bergmark & Alerby (2008) handlar om elevers erfarenheter av etiska situationer i skolan. De redovisar elevers perspektiv på Lévinas ansvarighet i relationer till lärare. Ansvarighet uttrycks genom empati för varandra, som till exempel att kunna inta en annan elevs perspektiv i utsatta situationer i förhållande till läraren. Eleverna beskriver ansvarighet i situationer då lärare uppmärksammade eleverna, som då upplevde sig sedda. Författarna menar att ansvarighet inför varandra ställer oss inför svårlösta etiska problem vilket eleverna beskriver som maktrelationer och som att ha en ambivalent hållning i frågor om vad som är sant och rättvist. Vad gäller makt menar eleverna att de hade medbestämmande i mindre betydelsefulla frågor, som till exempel i frågor om utbudet i skolans cafeteria, men inte i viktiga och angelägna undervisningsfrågor. Sammantaget menar författarna att studien visar att eleverna strävar efter att utveckla hälsosamma relationer, där empati för andra och kommunikation mellan

människor, samt uppmärksamhet och omsorg om andra och deras behov var viktigt.

Studierna ovan lyfter fram relationers betydelse i undervisning och de etiska aspekterna i elev-lärarrelationen tydliggörs. Mot bakgrund av detta perspektiv kan undervisning betraktas som en moralisk praktik. I relationer till lärare står elever i beroendeförhållande genom den givna underordnade roll de ges när de träder in i skolan. Detta beroendeförhållande bidrar till att lärares uppdrag innehåller etiska utmaningar som kan betraktas som specifikt yrkesrelaterade. Respekt mellan elever och lärare har betonats i forskning om lärares yrkesetik (Campbell, 2003; Colnerud, 1995; Colnerud & Granström, 2006; Fenstermacher, 1990; Hansen, 2001; Orlenius & Bigsten, 2006). Dessa forskare belyser undervisning som en moralisk praktik och Fenstermacher (ibid.) tydliggör hur detta kan förstås:

What makes teaching a moral endeavor is that it is, quite centrally, human action undertaken in regard to other human beings. Thus, matters of what is fair, right, just, and virtuous are always present. Whenever a teacher asks a student to share something with another student, decides between combatants in a schoolyard dispute, sets procedures for who will go first, second, third, and so on, or discusses the welfare of a student with another teacher, moral considerations are present. The teacher's conduct, at all times and in all ways, is a moral matter. For that reason alone, teaching is a profoundly moral activity (Fenstermacher, 1990, s. 133).

Fenstermacher menar att undervisningens moraliska dimension har sin grund i att det handlar om en mellanmänsklig aktivitet, något som innebär att moraliska frågor alltid är närvarande. Hansen (2001) påminner om att detta inte är någon ny idé, den har förmedlats av filosofiska resonemang hos bland andra Sokrates och Dewey. Enligt Hansen kan undervisning ses som ”a social endeavor intended to bring about positive changes in young people” (ibid., s. 829) där viktiga värden som ärlighet, mod och ödmjukhet härledda från Sokrates betonas. Hansen refererar till Deweys resonemang om risken för att de moraliska aspekterna i undervisning går förlorade om framtidsperspektivet på utbildning tar över framför att se eleverna i undervisningens här och nu.

Undervisning som moralisk praktik beskrivs omfatta många olika aspekter. Enligt Orlenius & Bigsten (2006) hör värden, värderingar, normer knutna till lärares praktik, relationer till elever, föräldrar och kollegor samt val av metoder och innehåll i undervisning hit. De menar vidare att yrkesetik är något som framträder i

lärares handlingar och som därför formar den pedagogiska praktiken. I en historisk översikt om läraryrket och lärarutbildning visar Hartman (2005) att etik alltid varit en fråga inom yrket. Yrkesetiska riktlinjer<sup>1</sup> för lärare har dock inte funnits under mer än drygt tio år (Colnerud & Granström, 2006).

Colnerud & Granström (2006) knyter samman lärares yrkesetik med yrkets professionella ställning och diskuterar detta utifrån vad som kännetecknar professionalism inom andra yrken, som psykologer, advokater, läkare och revisorer. De menar att läraryrket inte kan betraktas som ett professionellt yrke i samma strikta mening som de yrkesgrupper de jämför med. Exempelvis saknas en instans för egenkontroll av etikens efterlevnad inom yrket. Därtill undergrävs yrkets auktoritet då personer utan lärarexamen får anställning och kallas lärare, vilket inte kan ske inom de jämförda yrkesgrupperna. Dessutom menar de att yrkets etiska riktlinjer inte var etablerade och kända av alla i yrkeskåren så sent som 2002.

Lärares yrkesetik är ett omfattande forskningsfält och av relevansskäl väljer jag att begränsa översikten på detta område. Jag vill dock lyfta fram två studier (Colnerud, 1995; Irisdotter, 2006) där lärare talar om sin egen yrkespraktik. I de här studierna problematiseras relationer mellan elever och lärare utifrån lärares yrkesetik. Colnerud fann att olika normsystem hamnar i konflikt med varandra i lärares arbete och hon menar att detta kan ses som en inneboende konflikt i läraryrket. De kommer till uttryck i lärares professionella relationer gentemot elever, föräldrar och kollegor. Exempelvis kommer respekt för elevers rätt till självbestämmande i konflikt med skolplikten eftersom eleven inte bestämmer själv om han eller hon ska vara i skolan. Colnerud visar också att när lärare har att välja mellan att stödja enskilda elever eller att stödja en hel elevgrupp uppstår ett etiskt dilemma. Vad som är bäst för en enskild elev respektive elevgruppen sammanfaller inte alltid med varandra. Till det etiska dilemmat hör även att vad som passar bäst för enskilda elever och elevgrupper inte alltid stämmer överens med vad som är bäst utifrån skolans perspektiv. Generellt finns etiska aspekter att beakta i lärares ansvar för

---

<sup>1</sup> Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund (2001) har utarbetat en broschyr om riktlinjer för lärares etiska hållning i skolan. Det finns att läsa om riktlinjerna på Lärarförbundets hemsida [www.lararforbundet.se](http://www.lararforbundet.se) och på sidan [www.lararesyrkesetik.se](http://www.lararesyrkesetik.se).

elever i nuet och i framtiden, i lärares fostrande roll, i relationer till kollegor och vad gäller undervisningens innehåll (Colnerud, *ibid.*).

Irisdotters studie (2006) visar också på inneboende konflikter i läraryrket. I samtal med lärare framträder olika förhållningssätt till elever. Å ena sidan, framstår elever som problem då de betraktas som representanter för det icke-önskvärda och som offer för det osunda i samhället. Å andra sidan, elevers perspektiv kan vara intressanta och uppskattas. Lärarna beskriver att elever kan bidra positivt till lärares och skolkamraters gemenskap och att de i sådana sammanhang visar sig vara moraliskt kompetenta och värdefulla diskussionspartners, som lärarna kan lära sig något av. Å andra sidan, återigen, lärarna ser sin fostrande och styrande roll som något självklart. Enligt Irisdotter (*ibid.*) talar lärarna ofta om rätten till insyn i elevers privatliv och den självklara rätten att påverka och agera som moralisk auktoritet.

Dessa studier visar på läraryrkets komplexitet som en följd av att lärares uppdrag involverar etiska frågor i människors relationer i en institutionaliserad miljö, där de också är myndighetsutövare. Normkonflikterna i yrket kommer till uttryck i situationer då skolans regelverk inte stämmer överens med etiken i mellanmänniskt samspel mellan elever och lärare. Etiken i läraryrket spänner över ett brett område och dessa studier visar att lärare har ett komplicerat arbete där relationen till eleverna är komplex.

I anslutning till frågor om lärares yrkesetik vill jag lyfta fram två teoretiska synsätt som båda belyser etiska aspekter på relationer i utbildning. Ett omsorgsetiskt perspektiv på utbildning företräds av Noddings (2005). I hennes texter om undervisning ges relationer mellan elever och lärare en grundläggande etisk betydelse. I hennes omsorgsetik betonas handlingars konsekvenser och hur de påverkar en relation. Hon menar vidare att "it recognizes the part played by the cared-for. It is an ethic of relation" (*ibid.*, s. 21). Noddings omsorgsetiska teori erkänner både lärares och elevers perspektiv på vad som händer i undervisningen.

Det andra teoretiska synsättet representeras av Todd (2008) som med hjälp av Lévinas filosofi utforskar etiska möjligheter i utbildning och ifrågasätter synsättet att lära *om* andra människor till förmån för synsättet att lära *av* dem. Todd hävdar

att inom utbildning är det vanligt att kunskap om andra (synsättet lära *om* andra) blir en förutsättning för att etablera relationer som tillgodoser de berörda personernas behov. Med synsättet att lära *av* andra förändras förhållningssättet till andra människor, då den Andre ses som ”oändligt ovetbar” (ibid., s. 17) vilket kräver en ständig nyfikenhet och en ödmjukhet inför varandra, dvs. en medvetenhet om att man inte vet allt om sin motpart samt att dennes perspektiv får träda fram och ta lika mycket i anspråk som sitt eget. På så sätt kräver relationen att det finns ett visst mått av osäkerhet mellan parterna. Todd utvecklar en ny vokabulär för lärare att enklare kunna navigera genom det spänningsfält som finns mellan det institutionella och det personliga ansvaret som strukturerar lärares yrkesliv. Med betoning på risk, osäkerhet, oförutsägbarhet, tveksamhet, ambivalens och spontanitet i konkreta relationer förespråkas icke föreskrivna sätt att vara. Det vill säga en etik som prövar och kan kollidera med institutionella regler och principer.

Sammanfattningsvis har jag i detta avsnitt presenterat studier som på olika sätt belyser och problematiserar etiska aspekter i mötet mellan elever och lärare. Studierna beskriver hur läraren använder hela sin person för att hålla ordning och samtidigt skapa en god atmosfär i undervisning. De visar också hur tillit har beskrivits som en viktig del av etiken i mötet mellan elever och lärare. Studier av hur lärares formella makt över elever bidrar till att problematisera den etiska dimensionen i lärares professionella uppdrag och därmed utgör de en viktig del i lärares yrkesetik. Med hjälp av några teoretiska perspektiv har jag öppnat för möjligheten att betrakta undervisning som en moralisk, etisk och existentiell aktivitet, där relationer utgör en nödvändig förutsättning.

## 2.4 Sammanfattning

Så, vilken bild av respekt framträder utifrån ovanstående genomgång av tidigare forskning? I stora drag tecknas bilden av respekt som något som har att göra med allas lika värde, ömsesidighet och att det är något som kan förtjänas. En skillnad mellan respekt i termer av allas lika värde och förtjänad respekt, konstateras. Den förra handlar om respekt för sitt människovärde, dvs. vem man är. Den senare handlar om respekt som baseras på vad man gör. Med elevens syn på respekt i

undervisning har lärare ett ansvar att hålla ordning på samma gång som han eller hon förväntas skapa en trivsamt atmosfär. Lärares ansvar för undervisning och deras tillit till eleverna har synliggjorts som en etisk dimension i mötet mellan lärare och elever. I texter om lärares yrkesetik framhålls att läraruppdraget innehåller komplicerade relationer med frågor om makt och etik ständigt närvarande.

I arbetet med forskningsöversikten har jag sett att studier som specifikt undersöker elevers syn på respekt i relationer är ovanliga. När respekt uppmärksammas, som fenomen eller begrepp, framställs det ibland med utgångspunkt i bristande respekt. Frågor om hur respekt kan förstås som en kvalitet i relationer i skolan, särskilt från elevers perspektiv, har sällan uppmärksammas. Frågor som översikten i det här kapitlet har genererat handlar om vad det är i lärares lyssnande som gör att elever känner sig respekterade och hur elever uppfattar att lärare betraktar dem som likvärdiga. Bilden från tidigare forskning visar att respekt är ett ömsesidigt fenomen. Hur kan ömsesidighet förstås och uttryckas? Tidigare studier indikerar att i ett elevperspektiv handlar respekt i undervisning om att skapa en god atmosfär i klassrummet i kombination med att hålla ordning. Vad är det i denna dubbla uppgift som enligt elever skapar respekt mellan elever och lärare? När elever beskriver förtjänad respekt mellan elever och lärare som ett villkor för undervisning och att detta baseras på handlingar, är det då möjligt att förhandla om detta villkor? Elevers erfarenheter av relationer i skolan handlar om allt detta och i den här studien har deras berättelser bidragit till att få frågorna belysta.

Elevernas syn på respekt har analyserats utifrån de begrepp och perspektiv som presenteras i Løgstrups teori om det etiska kravet. Efter en genomgång av teorin i nästa kapitel kommer jag att specificera de forskningsfrågor som väglett arbetet.

### KAPITEL 3 Teoretiskt perspektiv

För att analysera elevers beskrivningar av respekt i relationer i skolan har min teoretiska utgångspunkt varit Løgstrups teori om det etiska kravet. Respekt beskrivs som ett tyst krav som varje människa har i relation till andra och kravet handlar om att vara omgiven av ett utrymme dit andra människor inte automatiskt har tillträde (Løgstrup, 1982). I detta kapitel beskriver jag teorins viktigaste innehåll i relation till min studie. Inledningsvis ger jag en kort introduktion till begreppet etik. Begreppen distans och närhet i relationer så som de presenteras av Ziehe (1986/2003, 1993) kompletterar avhandlingens teoretiska perspektiv.

Teorin om det etiska kravet ger begreppet etik en central plats i studien. Ordet etik kommer av grekiskans *ethos* och *ethiko's* och betyder sed och sedvana (Lübcke, 2004). Den etymologiska betydelsen av etik beskrivs som något som har med karaktär att göra. Etik brukar användas i anslutning till att begreppet moral tas upp. Moral kommer av det latinska ordet *mos* och betyder sed, något som rör seder och har med uppfattning om rätt och orätt att göra (Lübcke, *ibid.*). Etik och moral uppfattas ibland som synonymer men skillnaden dem emellan brukar beskrivas som att etik rör studiet av moraliska fenomen medan moral handlar om människors praktiska handlande. Moral visar sig i vad människor gör eller låter bli att göra, medan etik avser den teoretiska reflektionen över moralen och dess grunder, ibland kallat moralfilosofi (Hedin, 1993; Lübcke, *ibid.*).

Etik utgör en gren inom filosofi och brukar delas upp i metaetik och normativ etik (Hedin, 1993; Lübcke, 2004). Metaetik handlar om hur moraliska fenomen kan skiljas från icke-moraliska fenomen och vilka grunder moraliska värderingar har sett utifrån kunskapsteori, ontologi och språkfilosofi. Hedin (*ibid.*) ger exempel på att man inom metaetik kan ägna sig åt att utforska innebörder av begrepp som rätt, gott, plikt, etc. Normativ etik kallas den etik som formulerar etiska normer, dvs. värderingar om vad som är gott och rätt. Den kan sägas föreskriva moral. Den normativa etiken brukar delas upp ytterligare, i pliktetik och konsekvensetik. I en enkel uppdelning av inriktningarna kan pliktetik beskrivas rikta uppmärksamheten mot vad man bör göra, vad som är ens plikt, utan att ta hänsyn till konsekvenser av handlingar. Konsekvensetik, å andra sidan, handlar om att handlingar ska värderas efter hur goda deras konsekvenser är. En så här renodlad beskrivning av etik stöter

man sällan på i filosofiska texter eftersom det är svårt att låta bli se till både plikter och handlingars konsekvenser. Løgstrups etik har beskrivits som pliktetik även om handlingars konsekvenser också har betydelse inom hans teori. Några menar att plikten att följa det etiska kravet visar sig i den aktuella handlingssituationen (Lübcke, 2004; Särdaqvist, 2010).

I den här studien används Løgstrups teori om det etiska kravet för att analysera elevers beskrivningar av respekt i relationer till lärare och skolkamrater. Teorin har haft avgörande betydelse för mitt sätt att genomföra studien. En beskrivning av Løgstrups person och författarskap ger därför ett sammanhang för teorins grundläggande idéer.

Teorin om det etiska kravet utgör en del av Løgstrups filosofiska tänkande. Han utvecklade sina idéer och tankar inom fyra områden; filosofi, teologi, etik och konst (Bugge, Böwadt, & Sørensen, 2005). Knud Ejler Løgstrup levde mellan åren 1905-1981. Han studerade teologi och filosofi vid Köpenhamns universitet och tog teologisk ämbetsexamen 1930. Därefter följde flera studieresor i Europa, särskilt till Tyskland. Under åren 1930-1935 studerade han filosofi och teologi i Tyskland, bl.a. hos Martin Heidegger samt en mindre känd fenomenolog, Hans Lipps (Andersen, 1995; Bjerg, 1995). Efter studieresorna gifte han sig, bildade familj och från 1936 arbetade han som sockenpräst. Under tiden som präst arbetade han på sin avhandling och disputationen ägde rum 1942 vid Köpenhamns universitet. Året därpå blev han professor vid Århus universitet i teologi med inriktning mot etik och religionsfilosofi (Andersen, *ibid.*; Armgard, 1971). *Det etiska kravet* utkom första gången 1956 och det var med denna bok som han blev känd i Danmark (Bjerg, *ibid.*).

Løgstrups författarskap sträcker sig över en lång tid, från arbetet med avhandlingen 1933 och fram till hans död 1981. Därefter har hans texter sammanställts och getts ut postumt (Andersen, 1995; Bjerg, 1995). Största inspirationskällan för Løgstrup var Lipps och i viss mån även Heidegger (Andersen, 1995; Särdaqvist, 2010). Från Lipps och Heidegger anammar Løgstrup fenomenologin som metod (Andersen, 1995, 2006) och i sina texter strävar han efter att beskriva tillvaron på ett fenomenologiskt sätt (Särdaqvist, 2005, 2010).



Hela Løgstrups textproduktion kan ses som analyser av fenomen i människans tillvaro, men författarskapet kan delas upp i en tidigare del och en senare del (Bjerg, 1995; Särdaqvist, 2010). Den tidiga delen kännetecknas av att de fenomenologiska analyserna handlar om fenomen som berör estetik och etik och berör mellanmänskliga aspekter av tillvaron. Løgstrup (1993c) använder begreppet interdependens för att beteckna det mellanmänskliga beroendet i tillvaron.

Den senare delen av Løgstrups författarskap utmärks av fenomenologiska analyser av människans varande och hennes möjligheter till förståelse som beroende av konstitutiva och ofrånkomliga fenomen i tillvaron (Särdaqvist, 2010). Exempel på sådana är förnimmande, språk samt spontana och instängda livsyttningar. Løgstrup (1995b) kallar dessa analyser för kosmofenomenologi, en term som också har kommit att användas för att beteckna den senare delen av författarskapet (Armgarð, 1971; Ewalds, 1993; Särdaqvist, 2005, 2010). Användningen av begreppet kosmos kan ha att göra med hur Løgstrup använder ordet universum för att beskriva människans tillvaro, en verklighet som han menar är given människan på förhand (Särdaqvist, 2005, 2010). I förhållande till varandra kan Løgstrups texter om interdependensen ses som att de rör det mellanmänskliga beroendet i tillvaron, medan de kosmofenomenologiska texterna behandlar människans existens och förståelsehorisont i tillvaron.

Løgstrup vänder sig i sitt författarskap emot andra filosofer, t.ex. Kant och Kierkegaard. Särdaqvist (2010) menar att teorin om det etiska kravet kan ställas emot Kants pliktetik. Kant menade att människors moraliska handlingar utförs mot bakgrund av en medveten avsikt, en s.k. maxim (Lübcke, *ibid.*; Särdaqvist, 2010). Av detta formulerade han principen om det kategoriska imperativet, som går ut på att man bör handla endast efter den maxim som man vill ska upphöjas till allmän lag. Enligt Kant kommer morallagen inifrån människan, medan Løgstrup menar att det etiska kravet framträder i faktiska situationer där människor är beroende av varandra. Enligt Løgstrup föreligger plikten (kravet) i verkligheten utanför människan, i interdependensen, och är inte konstruerad av människan (Särdaqvist, *ibid.*). På så vis blir etiken ontologisk, vilket Løgstrup (1996) också själv skriver.

I slutet på 1960-talet, i en text där kritik riktas mot Kierkegaard, formulerade Løgstrup begreppen spontana och instängda livsytringar (Andersen, 1995; Ewalds, 1993; Särdaqvist, 2010). Dessa begrepp utvecklas alltså senare i tid än teorin om det etiska kravet men de förläggs i samma sammanhang, i interdependensen. Enligt forskning om Løgstrup (Armgar, 1971; Ewalds, 1993; Särdaqvist, 2005, 2010) handlar kritiken mot Kierkegaard bland annat om uppfattningen att människan har som uppgift att bli sig själv genom reflektion. Enligt Løgstrup behöver inte människan göra något alls eller förändra sig för att bli sig själv. Allt finns redan på förhand och detta beror på de spontana livsytringarnas suveränitet, som skapande och konstituerande drag i människans tillvaro. Spontana livsytringar, som t.ex. kärlek, tillit, respekt och barmhärtighet, beskrivs som fundamentala för att livet ska fungera. Enligt Särdaqvist (2010) handlar livsytringarna om att livet är större än jaget då de framträder suveränt och spontant i mellanmänskligt samspel. Människan handlar inte enligt dem av viljekraft. På så sätt kan idén om livsytringar ses som en kritik riktad mot ett alltför autonomt subjekt, något som Løgstrup menar att Kierkegaards subjektfilosofi medger (Särdaqvist, *ibid.*).

I teorin om det etiska kravet behandlar Løgstrup relationer i allmänhet men där finns också exempel från relationerna barn - förälder och elev - lärare. Ibland ger Løgstrup exempel från skola och andra utbildningssammanhang. Växlingen mellan relationer i allmänhet och relationer i skolan finns därför med i framställningen nedan. I min tolkning av teorin vänder jag mig mot skolan med intentionen att ge teorin ett sammanhang som är relevant för den här studien.

### **3.1 Det etiska kravet**

Løgstrups (1994) utgångspunkt är att människan existerar i relationer till andra människor. Han utgår från att människan existerar i världen tillsammans med andra och hon kan inte stryka relationen till en annan människa ur sitt liv. Den sociala bindningen mellan individerna tvingar dem att sträcka sig utöver sina egna världar till varandras världar. De mänskliga relationerna utgör ett grundläggande fundament i vår tillvaro som vi inte kan undkomma och ”vi är varandras värld” (*ibid.*, s. 58) vare sig vi vill eller inte. Genom detta synsätt menar han att människan är helt beroende av samexistensen med andra människor och på så sätt är

människan utlämnad till andra i deras välvilja, omsorg, glädje, elakhet, fiendskap, maktfullkomlighet, etc. Det etiska kravet, dvs. att ta vara på den tillit som en människa visar en annan, uppstår i och med att människan existerar i världen tillsammans med andra människor. Løgstrup menar att vi föds in i relationer och kan inte alltid välja motpart i våra relationer.

Relationer mellan elev-lärare och elev-elev är exempel på relationer där parterna inte kan välja varandra. Elever och lärare är hänvisade till varandra oavsett de vill eller inte. De kan inte välja varandra. Løgstrup menar att det i relationer finns en naturlig och elementär tillit som är given den mänskliga samvaron. Denna tillit finns i varje samtal, vilket innebär att i tilltalet till den andre anslås en bestämd ton, som plockas upp när han eller hon svarar an mot det etiska kravet. Om detta stämmer innebär det att hur elever och lärare talar med varandra sätter en prägel på samtalet, som i sin tur bidrar till deras förmåga att svara an mot det etiska kravet. Tonfallet och andra drag i samtalet kan därför ha betydelse för graden av tillit i relationerna.

Enligt Løgstrups teori (1994) är det inte människans val eller vilja om hon har tillit till andra människor. Tilliten är given i relationer:

Tilliten beror inte på oss. Den är given. Vårt liv är en gång så skapat, över våra huvuden, att det inte kan levas på annat sätt än att den ena människan i visad eller begärd tillit utlämnar sig och ger mer eller mindre av sitt liv i den andra människans hand. (Løgstrup, 1994, s. 50)

Människan kan alltså inte bestämma om hon ska ha tillit eller inte till sina medmänniskor. Däremot kan hon handla på ett sätt som påverkar andras tillit till henne. Handlingar kan minska tilliten, befästa relationen och tillitens status quo, eller öka tilliten i en relation. Därmed finns det grader av tillit i en relation (Løgstrup, 1994). Graden av tillit beror på de handlingar som parterna i en relation utför mot varandra. Det som är påverkbart är förhållningssättet till medmänniskan, dvs. om den enskilde väljer att ta vara på den andres visade tillit, så påverkar detta den andres tillvaro. Den enskilde kan välja om han eller hon vill följa det etiska kravet, men det går inte att bortse från att det av och i situationen uppstår och riktar sig mot honom/henne. Tillit i relationen skapas, etableras och upprätthålls om den enskilde väljer att följa det etiska kravet. Refuseras tilliten uppstår ett brott i relationen och grunden för respekt i relationen är borta.

Utgångspunkten att vi är hänvisade att leva i tillit till varandra, är inte något som vi till vardags ägnar en tanke, menar Løgstrup (1994). Det är först när ett personligt förhållande mellan två människor genomgår en kris som de blir medvetna om att de inte kan ”komma utanför eller bakom tilliten” (ibid., s. 246) i sitt inbördes förhållande. Att leva efter det etiska kravet är inget som görs medvetet, utan något som sker spontant och otvunget när relationen också är sådan. Detta innebär troligen också motsatsen, att människor inte följer och lever efter det etiska kravet när relationen inte är tillitsfull. Dock kan människan inte undvika att kravet riktas mot henne trots att relationen är bruten och innehåller destruktiva inslag som irritationer, elakhet, fiendskap eller våld och maktfullkomlighet.

Løgstrup (1994) beskriver den elementära och naturliga tilliten som ett karaktärsdrag i mänskliga relationer. Utgångspunkten är att tilliten är det normala för relationer. Han förklarar det på följande vis:

Vi tror på förhand på varandras ord, vi har på förhand tillit till varandra. Det kan kanske tyckas märkligt, men det hör till detta att vara människa. Det skulle vara livsfientligt att bära sig annorlunda åt. Vi skulle helt enkelt inte kunna leva, våra liv skulle skrumpna och förtvina om vi på förhand mötte varandra med misstro, trodde den andra människan om att stjåla och ljuga, förstålla sig och föra oss bakom ljuset. (ibid., ss. 41-42)

Detta innebär att människan under normala omständigheter tror på andra människors ord, även ord från främmande personer. Dessa ifrågasätts först då den andre betar sig misstänksamt och ger anledning till misstro. Ett etiskt krav ställs på den enskilde då den andre är utlämnad till honom eller henne. Sett till lärare och elever som den enskilde respektive den andre, är det lärarens (som den enskilde) uppgift att ta tillvara den tillit som eleven (den andre) visar honom eller henne. Då kravet riktar sig till varje människa är det även elevens uppgift att ta tillvara den tillit som läraren visar honom eller henne. Däremot är kravet inte ömsesidigt i den meningen att eleven eller läraren ska följa varandras viljor eller uppfylla varandras förväntningar och önsknningar om vad de ska göra. Løgstrup (1994) menar att det etiska kravet är ensidigt i den meningen att den enskilde inte kan förvänta sig något i gengäld.

### ***3.1.1 Med respekt för den andre***

I enlighet med teorin om det etiska kravet betraktas tillit och respekt som normala utgångspunkter för relationer i den här studien. Tillit ses som en förutsättning för respekt. Samtidigt menar Løgstrup att tilliten måste tas tillvara med respekt för den andre. Det vill säga att tillvaratagandet av den andres visade tillit måste göras på ett respektfullt sätt. Løgstrup beskriver det på följande sätt:

Viljan att bli klar över vad den andre är mest hjälpt av och att tala, tåga och handla utifrån den klarheten, måste vara kopplat till viljan att låta den andre vara herre i sin egen värld. /.../ Ingenting ger en emellertid rätt till att göra sig till herre över en annans individualitet eller vilja, varken välmening eller ens egen insikt om vad den andre är bäst betjänt av, inte heller storleken på de olyckor man därigenom skulle bli i stånd att avvärja för vederbörande själv. (Løgstrup, 1994, s. 59)

Att låta den andre vara herre i sin egen värld handlar om att det etiska kravet måste följas med respekt för den andres individualitet. Den enskildes uppgift enligt det etiska kravet är att göra vad han eller hon tror är bäst för den andre och detta måste ske på ett sätt som värnar om den andres personlighet, individualitet och integritet. Løgstrup sträcker sig till och med så långt att den enskilde har att avstå från att förhindra olyckor som den andre skulle kunna drabbas av. Poängen är att svara an mot kravet och samtidigt respektera den andre och därigenom ge vederbörande ansvar för sitt eget liv. Detta ingår i vad Løgstrup (1982) kallar för den andres orörlighedszone:

Et elementært fenomen i vor tillværelse er det, at enhver af os gør krav på at være omgivet af en orørighedszone. Vi sætter os op imod at noget andet menneske bryder ind i den. Vore motiver vil vi have i fred. De andre har at henholde sig til de grunde vi giver for at handle og bære os ad som vi gør. Enhver af os respekterer derfor også normalt den andens orørighedszone. Gjorde vi ikke det, ville alt samvær blive utåleligt. (Løgstrup, 1982, s. 163)

Ett elementärt fenomen i den mellanmänskliga tillvaron är alltså att människan ställer ett tyst krav på att vara omgiven av ett utrymme dit andra människor inte automatiskt har tillträde. Det danska ordet 'orörlighedszone' har jag översatt till "integritetszon" eftersom det handlar om den personliga sfär som varje människa omger sig med, och som har med integritet att göra. Denna översättning har också använts i en diskussion om professionsetik där teorin om det etiska kravet används (Christoffersen, 2007). Den normala utgångspunkten är att integritetszonen

respekteras eftersom samvaron annars skulle bli outhärdlig. När en medmänniska kommer in i denna zon utan tillåtelse protesterar vi eftersom den andre har att förhålla sig till de skäl som vi ger för vårt handlande. Hur öppen integritetszonen är beror på relationen och situationen i fråga. Løgstrup (1982) menar att den andres integritetszon måste vara så pass öppen så att den enskilde får komma nära, men inte för nära. Utan närheten, med helt stängda zoner, angår vi inte varandra.

I beskrivningen av integritetszonen använder Løgstrup exempel från relationen mellan lärare och vuxna elever. Den springande punkten handlar om hur läraren gör för att bjuda elever intellektuella utmaningar utan att bli auktoritär (Løgstrup, 1982). Løgstrup menar att för att utveckla kunskaper behövs intellektuellt motstånd och utmaningar som eleverna behöver anstränga sig för att lösa (Løgstrup, *ibid.*). På så sätt måste utbildning vara en personlig ansträngning för eleven. Därtill menar Løgstrup att respekt för den andres integritetszon bidrar till att parterna håller sig till ämnet i fråga.

Integritetszonen är alltså det utrymme som varje människa ställer ett tyst krav på att omge sig själv med. Det är denna personliga sfär som måste värnas om för att individen ska känna sig respekterad. De två citaten i avsnittets början, om att låta den andre vara herre i sin egen värld och integritetszonen, sammanfattar Løgstrups idé om respekt. Jag låter den fungera som en definition av respekt i studien, där *respekt ska ses som att värna om den andres integritetszon och att de handlingar som den enskilde utför gentemot den andre ska ske så att denne får vara herre i sin egen värld.*

### ***3.1.2 Spontana och instängda livsytringar***

Som kort nämndes ovan beskriver Løgstrup (1993a, 1994, 2007) sociala fenomen som tillit, respekt, förtroende och kärlek som spontana livsytringar. Dessa är fundamentala i jämförelse med sin motsats, de instängda livsytringarna. De spontana livsytringarna framspringer ur spontanitet i mänskliga möten, är otvungna och utan baktankar. Løgstrup menar att "the sovereign expressions of life are not the achievement of the will. On the contrary, when the expression of life overwhelms self-enclosedness, it is because the expression of life, and not the will, is sovereign" (2007, ss. 67-68). Utifrån citatet är de spontana livsytringarna

inte viljebaserade utan konstitutiva drag i tillvaron genom att de är definitiva och suveräna människans vilja. De beskrivs vidare äga en skapande kraft som har att göra med människans direktitet och ärlighet i tillitsfulla relationer. Vidare menar Løgstrup (ibid., s. 70) att ”the claim they have on us is non-negotiable. If you are not fully with them, you are the reverse. If you compromise sincerity the very least, you fall into insincerity.” Det går således inte att förhandla med spontana livsytringar utan bara att handla enligt dem. Den skapande kraften och direktiteten som kommer av respekt som spontan livsytring bidrar till att den som visar respekt också många gånger får respekt tillbaka. Detta sker spontant och utan beräkningar om vad en handling ska bidra till. Att visa respekt blir på så vis inget som människan överlägger med sig själv om att göra, utan något hon gör spontant och oreflekterat. Det är något som sker då det etiska kravet följs.

Instängda livsytringar, som exempelvis misstänksamhet, missunnsamhet, självupptagenhet, missnöje, cynism, osämja, fiendskap och hat, förekommer först i relationer efter att det funnits anledning för parterna att inte lita på varandra. Både spontana och instängda livsytringar har varsin kärna; de spontana livsytringarna förenar människan med hennes medmänniska medan de instängda livsytringarna fjärrar henne från medmänniskan. Eftersom de spontana livsytringarna äger en skapande kraft kan de överväldiga instängdheten i de instängda livsytringarna. Løgstrup menar att då de instängda livsytringarna fångar människan i hennes egen instängdhet handlar det etiska kravet ”om att använda den utsatthet som det uppstår ur, för att spränga den andres instängdhet och få hans blick att se vida omkring” (1994, s. 59). Detta har att göra med att det etiska kravet appellerar till den enskilde oavsett om hans eller hennes relation till den andre är i vänskap eller fiendskap. Kravet riktar sig ändå till den enskilde att sträcka sig till den andres värld och få honom eller henne ut ur instängdheten.

Spontaniteten i livsytringarna regleras med hjälp av de normer och sociala konventioner som omgärdar varje aktuell situation (Løgstrup, 1993a, 1994). Enligt Løgstrup ligger sociala normer till grund för de juridiska, moraliska och konventionella lagar som syftar till att skydda människan. De sociala normerna bidrar till att vägleda den enskilde att svara an mot det etiska kravet, eftersom den enskilde ska handla utifrån den andres bästa. Løgstrup beskriver att visandet av tillit dämpas av konventioner och sociala normer, vilka påverkar oss till att visa en

förbehållsam tillit. Funktionen hos konventioner och sociala normer är att göra det mänskliga umgänget smidigt och obesvärat. De har också till funktion att bespara oss visst själsligt blottande eftersom fullt visad tillit också innebär fullt blottande, som är mycket ansträngande. Løgstrup (1994) jämför små barns visande av tillit till vuxna och menar att små barn inte har lärt sig att vara reserverade och förbehållsamma i sitt sätt att visa tillit. Han menar att barnet är bortom sociala normer och konventioner. Barnet visar sin tillit fullt ut och då det inte möter kärlek, tillintetgörs dess livsmöjligheter. Detta betyder inte att barnet dör utan att han eller hon får själsliga sår, ytliga eller djupa beroende på handlingarnas tyngd. Barnets förmåga att ta för sig av livet begränsas på grund av att han eller hon inte har tillit till sina medmänniskor.

Spontana och instängda livsytringar får sitt innehåll i varje konkret situation och från relationen mellan den enskilde och den andre och vad som finns i deras gemensamma historia. Livsytringarna har samband med människans handlingar då de realiserar när människan uttrycker sig själv genom handling (Løgstrup, 2007). Fenomen som respekt och tillit, eller misstänksamhet och osämja, uttrycks genom människan när hon uttrycker liv. I analyser av elevernas beskrivningar har jag betraktat deras egna, lärarnas och skolkamraternas handlingar som att de handlar enligt spontana och instängda livsytringar. Som handlingar är livsytringarna inte bara ett aktivt och tydligt agerande, det kan också bestå av små gester, såsom kroppshållning, blickar, tonfall och tystnader. Livsytringarna, dvs. uttrycket av liv, framträder i de handlingar som eleverna beskriver att de själva, lärare och skolkamrater utför gentemot varandra. Livsytringarna har också konsekvenser för tillit och respekt i relationerna i skolan. De har betydelse för hur tillvaratagandet av den visade tilliten sker. För elever och lärare leder handlingar som spontana livsytringar till att tilliten mellan parterna byggs upp, befästs och bekräftar relationens status. Handlingar som instängda livsytringar leder till att tilliten mellan parterna brister och fördärvas. Relationen betraktas då som bruten och kan bara återupprättas genom förlåtelse.



### ***3.1.3 Relationell makt och uppgiftsbunden makt***

Skolan är en institution som ger elev-lärrarrelationen en maktasymmetrisk dimension då lärare ges befogenheter att till viss del bestämma över elever. Løgstrup (1993a, 1994) skriver emellertid inte först och främst om elever och lärare, utan beskriver maktrelationer i mer allmänmänskliga termer. I teorin om det etiska kravet finns två dimensioner av makt; relationell makt och uppgiftsbunden makt. Den relationella makten finns i grunden i alla relationer. Løgstrup menar:

Att våra liv med och mot varandra består av att den ene är utlämnad åt den andre betyder, att våra inbördes förhållanden alltid är maktförhållanden. Den ene har mer eller mindre av den andres liv i sin makt (ibid., 1994, s. 83).

Relationell makt beskrivs i metaforen att ha en annan människas liv i sin hand och syftar på att våra handlingar kan påverka en annan människas liv på ett avgörande sätt. Vad av medmänniskans liv vi har i handen kan vara skiftande, allt ifrån hela hennes öde till en stämning eller humör. På så vis har lärares och elevers handlingar betydelse i varandras liv, eftersom de påverkar varandras vardagliga liv i skolan. Det kan exempelvis handla om stämningen i en specifik relation där den ene kan bli nedstämd eller upplyft av den andres dåliga eller goda humör.

Den relationella makten avser inte den givna över- och underordning som kommer av skolans institutionella struktur. I det perspektivet kan vi istället tala om den uppgiftsbundna makten som innebär att lärares makt över elever följer med deras arbete i förhållande till eleverna, ett arbete som beskrivs i styrdokument och lagar gällande skolan. Dessa dokument beskriver lärares uppdrag i förhållande till eleverna och medger att lärare har en överordnad position och eleverna en underordnad position. Lärares befogenheter att delvis bestämma över elever är alltså konkret knutet till den uppgiftsbundna makten.

Distinktionen mellan reell, verklig makt och formell makt kan användas på begreppen relationell makt och uppgiftsbunden makt. Den relationella makten är reell då den återfinns i alla relationer, professionella och såväl som i socialt eller biologiskt grundade. Den uppgiftsbundna makten är formell, återfinns i professionella relationer och är knuten till en persons position. Den formella makten behöver inte nödvändigtvis vara reell vilket illustreras i Willis (1977/1997)

studie som jag refererar till i kapitel 2 (s. 15). Där hade inte lärarna och skolan kontroll över de situationer som eleverna iscensatte. Skola, rektor och lärare hade den formella makten men inte den reella. Eleverna använde sin relationella makt för att upphäva det som de ansåg vara förtryck och brist på respekt från skolans sida.

I några andra studier som jag refererade till i forskningsöversikten finns exempel på lärare som beskrivs missbruka sin överordnade maktposition. I studien av Hamill & Boyd (2002) beskriver en elev att han eller hon alltid utmanar en viss lärare, Mr X, eftersom läraren beskrivs ge eleven skulden för ”allt”. Eleven menar att om läraren skriker på honom eller henne, så skriker eleven tillbaka. Här skulle det vara möjligt att tolka det som att läraren inte satte sitt arbete främst och utifrån elevens perspektiv kan lärarens handlingar te sig som ett maktmissbruk. Eleven använder sin relationella makt när han eller hon skriker tillbaka på läraren, som en protest mot upplevd bristande respekt. Løgstrup (1993a) beskriver maktmissbruk i relation till uppgiften på följande sätt:

Magten kan nemlig gå på egen hånd, den kan rive sig løs fra sine opgaver, slå dem over ende, vælte sig hen over dem og blivet til en magt for magtens egen skyld. Overladt til sig selv er magtudfoldelsen uindskrænkt, den eger ikke i sig selv nogen direktiver, den er den henvist til at få fra sin opgave. Eller med andre ord, forhåndsreglerne for magtudfoldelsen ligger alene i opgaven; uden den er der kun opportune regler for en magt, der ingen grænser kender til og som derfor består i undertrykkelse og udbytning. (ibid., ss. 141-142)

Citatet handlar om att någon som utnyttjar sin maktposition för sakens skull inte har något eget syfte eftersom makten är bunden till en uppgift, som alltid kommer först i maktutövningen. Maktens hemvist är uppgiften, där också dess direktiv finns. Rangförhållandet är att uppgiften kommer först och därefter kommer makten eftersom den följer med uppgiften. Makt som utövas för sin egen skull handlar enkom om förtryck och utnyttjande. Sammanfattningsvis finns i skolan två slag av maktdimensioner. Den relationella makten finns i grunden i alla relationer, eftersom elever sinsemellan och elever och lärare håller delar av varandras liv i sina händer. Hur de handlar gentemot varandra påverkar deras vardagliga liv i skolan. Därtill finns den uppgiftsbundna makten som ger eleverna en underordnad position gentemot lärarna som får sin överordnade position utifrån sitt arbete de har i skolan.

### *3.1.4 Tyst, radikalt och ouppfyllbart*

Det etiska kravet beskrivs som tyst och outtalat (Løgstrup, 1994). Det får inte röst i människors relationer och det följer heller inga konkreta anvisningar om hur tillvaratagandet av den andres visade tillit ska ske. Den enskilde har också att tänka och handla osjälviskt för att följa kravet. Det är alltid upp till den enskilde att på egen hand, med fantasi, kunskaper, insikter och erfarenheter att fundera ut hur han eller hon ska ta vara på den tillit som den andre visar. Därtill menar Løgstrup (ibid.) att den enskilde ska ha den andres bästa för sina ögon, oavsett om tillvaratagandet sker i ovänskap eller vänskap. Därigenom framträder ytterligare en beskrivning av kravet; det är radikalt i meningen att alltid genomsyra tillvaron. Radikaliteten ska dock inte förväxlas med gränslöshet som innebär ett gränslöst ansvar för allt möjligt. Løgstrup menar att gränslöshet leder till övergrepp då det ”gränslösa består i att ta ansvar för, vad som är bäst för alla människor – och resulterar mycket snart i att man tar ansvaret ifrån dem genom att mot deras vilja, tvinga dem till gagn för dem själva” (ibid., s. 78). Detta relaterar till att låta den andre vara herre i sin egen värld och att inte svara an mot kravet på ett sådant sätt att den enskilde gör sig till herre över den andres person. Med andra ord, ansvaret begränsas av den andres integritetszon.

Løgstrup (1994) menar att när en människa visar sin tillit inför en annan så lägger hon samtidigt en del av sitt liv i den andres hand. Att ha någons liv i sin hand är en metafor som speglar att vad den enskilde gör med den visade tilliten är avgörande. Det är en situation där den andres tillvaro står på spel genom den enskildes handling. Hela situationens tyngd koncentreras till den enskilde som har till uppgift att följa kravet. Av detta är det möjligt att felaktigt tolka det så att det etiska kravet endast skulle appellera till allvarliga situationer, men i själva verket står varje situation på spel eftersom kravet är radikalt (ibid.). Løgstrup menar att kravet gäller alla människor i alla situationer. I de allra flesta fall blir inte vågspelet synligt eftersom den enskilde oftast tar vara på den andres visade tillit. Om det inte vore så, skulle människan leva i en värld av osämja, ovänskap och fiendskap, menar Løgstrup.

Det är i situationer då tilliten inte tas tillvara, när den andres visade tillit kraschlandar hos den enskilde, som respekt blir synligt som något som saknas i en

relation. Detta hänger samman med att kravet på integritetszonen är tyst och också den normala utgångspunkten (Løgstrup, 1982). Enligt Løgstrup (1994) resulterar missbruk av den andres tillit i ilska och besvikelse då visandet av tillit också innebär att den andre gör sig sårbar. Den andre har vågat sig fram och inte blivit mottagen.

När det etiska kravet inte följts bryts relationen mellan den enskilde och den andre (Løgstrup, 1994). Tilliten har missbrukats och den andre har mist sin tillit till den enskilde. Relationen beskrivs då som bruten och för att den ska kunna bli tillitsfull igen, krävs att den enskilde återupprättar relationen till den andre. Løgstrup menar att detta sker genom förlåtelse och att

kränkningen måste ha varit så allvarlig att den satte hela det inbördes förhållandet på spel, ja i realiteten var så 'oförlätlig' att förhållandet gick sönder och måste återupprättas på nytt – i förlåtelsen. /.../Att bli förlåten i egentlig mening är bara meningsfullt där vi så till den grad har svikit en tillit, att vi har ödelagt förhållandet, och inte vet om det låter sig återupprättas, innan vi av den andre får veta att han har beslutat att trots allt vilja ha med oss att göra. (Løgstrup, 1994, ss. 240-241)

Förlåtelsen återupprättar relationen i situationer då sveket och kränkningen ses som irreparabelt. Utan förlåtelsen lever människor i ett ofritt förhållande till varandra eftersom så länge de har något otalt med varandra kommer deras tankar att kretsa kring varandra. Genom förlåtelsen blir de fria från varandra.

Kravets uppfyllbarhet handlar om att människan aldrig blir klar med det etiska kravet i förhållande till sin medmänniska eftersom det alltid uppstår nya situationer i vilka den enskilde måste svara an mot det etiska kravet (Løgstrup, 1994). Den mänskliga tillvaron innehåller en oavslutad ömsesidighet som tar slut först när livet tar slut. Till kravets uppfyllbarhet hör också att den enskilde aldrig kan betyda allt för den andre. ”Hur mycket den ena människan än betyder för den andra, och det kan vara oerhört mycket, är det dock alltid ett oändligt avstånd därifrån och till att betyda allt”, menar Løgstrup (ibid., s. 238). Att betyda allt för den andre skulle innebära att vara allt i dennes liv, vilket aldrig är den konkreta verkligheten.

Sammanfattningsvis är alltså teorin om det etiska kravet och dess begrepp integritetszon, spontana och instängda livsytringar, relationell makt och uppgiftsbunden makt viktiga för den här studien. Ett av begreppen, integritetszon, handlar om öppenhet i relationer till andra människor och en del människor får

komma oss närmare än vad andra får. Begreppet kan förstås som ett slags spänningsförhållande mellan öppenhet och slutenhet i relation till andra. På liknande sätt har Ziehe<sup>2</sup> beskrivit närhet och distans i relationer (Ziehe, 1986/2003, 1993). I nästa avsnitt ger jag en närmare beskrivning av begreppen och hur de kan komplettera den teoretiska förståelsen av respekt.

### 3.2 Närhet och distans i relationer

Ziehes (1986/2003, 1993) resonemang börjar i en beskrivning av skolans utveckling som kopplats samman med en samhällsutveckling präglad av vad han kallar den kulturella friställningen. Begreppet innebär att kulturella traditioner, normer och värden, t.ex. inställning till religion, personlig tro och yrkesval inte är längre så bundet till föräldrars och tidigare generationers kulturer som tidigare. Detta har också inneburit förändringar i unga människors syn på äktenskap, familjeformer och livsstil. Den kulturella friställningen har medfört att det inte längre finns en given uppsättning regler och normer för vardagslivet och tolkningsmönster för hur vi ska leva livet, enligt Ziehe (1986/2003). Han menar också att dessa förändringar har förändrat människors sätt att se på och förstå sig själva. En följd av den kulturella friställningen är att allt mindre av människors handlingar bestäms av givna handlingsmönster och allt fler beslut läggs på enskilda individer. I samband med detta talar han även om en förändrad inställning till auktoritetspersoner, t.ex. lärare. Deras tidigare givna auktoritet är idag inte så självklar. Ziehe menar också att skolan förlorat ”sin aura” och ”atmosfäriska täthet” (1986/2003, s. 155), som fram till och med 1960-talet förknippades med lärares auktoritet och bilden av skolan som något kulturellt och symboliskt gott:

När skolan på grund av förändringarna i den gemensamma kulturen har förlorat sin aura faller hela ansvaret för atmosfären på lärarens individuella ansträngningar. Han ska nu genom sin personlighet, genom sin egen förmåga och sitt eget handlande producera en symbolisk verklighet som tidigare var en garanterad biprodukt till auran. (Ziehe, 1986/2003, ss. 155-156)

Ziehe menar att förändringarna har bidragit till att skolan blivit kylig, dvs. abstrakt, anonym och orienterad mot kvantitativa prestationer och formella regler. En

---

<sup>2</sup> Thomas Ziehe (1947-) är tysk pedagog och ungdomskulturforskare som ägnat sig åt pedagogiska och socialpsykologiska frågor i förhållande till ungdomar, uppfostran och utbildning (Ziehe, 1993).

liknande beskrivning av skolan i ett internationellt perspektiv ger Neyland (2010), som menar att ekonomisk rationalism och "scientific management" (ibid., s. xvii) i utbildning är internationella fenomen. Båda författarna menar att skolan förvandlats till en byråkratisk myndighet med ledningsproblem. Ziehe (1993) kallar detta för att skolan har förtingligats. För att kompensera kylan i skolan menar Ziehe att det uppstått en psykologisk hunger efter närhet, en slags "psykisk intimisering" av skolan (1993, s. 74) som innebär att elever och lärare alltmer uppmuntras att dela med sig av sitt privatliv. Den bärande idén i närhetsbegreppet är "önskvärdheten av att öppna sig för varandra, ge inblickar i ens inre liv, visa autentiska känslor, dela ett emotionellt engagemang, o s v." (ibid., s. 74). I detta finns en strävan att vilja uttrycka hela sin personlighet. Om detta ställs i relation till Løgstrups (1982) beskrivning av integritetszonen, skulle det innebära att fullständigt öppna hela sin zon och därigenom blotta för mycket av sig själv. I Løgstrups teori är en sådan situation pinsam eftersom vederbörande får ta del av information om den andre som tillhör den privata sfären.

Ziehe (1993) menar att närhetskungern ter sig som en ny moralkodex som många gånger saknar alternativ. Han menar att lärare i skolan behöver sträva efter en balans mellan närhet och distans, som kan rendera intensitet. Detta, menar han vidare, behövs för att respekten för den andre ska bevaras. Begreppet intensitet innebär en lämplig distans för relationens parter då de värnar om varandras gränser och vissa formaliteter bibehålls, t.ex. att elever och lärare koncentrerar sina samtal till skolarbetet och inte tar upp privata angelägenheter. Detta påminner om när Løgstrup talar om att respekt mellan parterna försvinner om de inte håller sig till ämnet, något som möjliggör att inte hela personligheten kommer till uttryck. Enligt Ziehe (1993, s. 76) vill vi "inte möta hela den andres personlighet, utan hans *momentana personlighet*." Detta begrepp står för att hela människan inte kan bli synlig i varje situation, utan "den partiella rikedom i en given situation, inte hela människan" (ibid., s. 77) är det som syns. En balans mellan närhet och distans, avvägd för varje situation, krävs för att respekt ska bevaras i en relation, enligt Ziehe. Begreppen distans och närhet i relationer kompletterar teorin om det etiska kravet, särskilt begreppet integritetszon. Ziehe tydliggör hur för mycket eller för lite av närhet och distans i relationer kan utmana respekt och bidra till bristande respekt i relationer skolan.

### 3.3 Det etiska kravet i utbildningssammanhang

Teorin om det etiska kravet är inte känd och etablerad för en stor publik. Teorin har översatts till flera språk men publikationerna på svenska och engelska kom relativt sent, 1994 respektive 1997. I Danmark har Løgstrups tankar haft stort inflytande på flera områden som teologi, filosofi, konst, litteratur och inte minst utbildning (Böwadt, 2009). Böwadt menar att teorin haft visst inflytande i Sverige och Norge, men i vilken utsträckning och på vilka områden är ovisst.

Det ter sig som om teorin har använts i begränsad utsträckning när det gäller utbildningssammanhang. I de exempel jag har funnit har den använts för övergripande, teoretiska resonemang om utbildning (Biesta, 2004a; Neyland, 2010; Säfström, 2005; Säfström & Månsson, 2004). I en kritik mot rationalisering och byråkrati inom utbildning har Neyland (ibid.) tagit fasta på suveräniteten hos de spontana livsytyttringarna. Han argumenterar för att de spontana livsytyttringarna bör bejakas inom utbildning för att elever ska utveckla genuint intresse för skolans olika ämnen och för att lärare och elever ska vilja varandra väl. Neyland menar att detta är avgörande för att eleverna ska komma ihåg vad de lärt sig i skolan. I texterna av Biesta (ibid.), Säfström (ibid.) och Säfström & Månsson (ibid.) används idén om det etiska kravet på en övergripande nivå för att på olika sätt argumentera för nya sätt att betrakta utbildning och skola. På skilda sätt behandlar författarna förhållandet mellan utbildning och demokrati, i resonemang där ekonomisk rationalitet och effektivitet ses som underordnade i förhållande till utbildning.

Ytterligare ett exempel där teorin används för att teoretiskt resonera om utbildning är Stefanssons (2011) studie om särskoleelevers livsförståelsearbete. Stefansson diskuterar teorin om det etiska kravet och begreppen spontana och instängda livsytyttringar i förhållande till pedagogers förhållningssätt till särskoleelever. Ytterligare exempel är Böwadts (2009) artikel om inflytandet från Løgstrup på det danska skolämnet religion. Böwadt (ibid.) kommer fram till att implementeringen av Løgstrups tankar i läromedel innebär ett skifte från deskription till normativitet. Hans idéer finns formulerade i danska skolpolitiska texter och i läromedel för religionsämnet i danska skolan.

I Løgstrups konstfilosofiska betraktelser (Løgstrup, 1995a) ingår begreppet 'stämt intryck', som används på empiriskt material i en studie om kunskapsprocesser i

musikundervisning (Fink-Jensen, 2007). Med stämt intryck argumenterar Løgstrup för att konst kan ses som kunskap (Särdquist, 2010). Kortfattat handlar begreppet om att musikens toner bär på kvaliteter som kan försätta människan i en viss stämning genom de intryck hon får i musikupplevelsen. Det väsentliga med detta är att stämningen kommer före vårt medvetande och före vårt benämning av den (Särdquist, ibid.). I observationer av musikundervisning har Fink-Jensen (ibid.) tolkat hur elever tar intryck av musik och hur de utvecklar kunskap om den.

I texten ”Skolens formål” (skolans syfte) uttrycker Løgstrup (1993b) sina idéer om skolan. Han anser att skolan och samhället är i symbios men rangförhållandet är att skolan får sitt syfte av det samhälle som den finns i, då skolan är en del av det. Han skriver om skolans syfte:

...at til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning, og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt glose for det vil jeg kalde det tilværelses-oplysning. (Løgstrup, 1993b, ss. 46-47)

För Løgstrup är alltså syftet med skolan att upplysa om människans existens och hennes sammanhang i vid bemärkelse. Den första satsen handlar om interdependensen, vårt liv tillsammans med andra, där också det etiska kravet uppstår. De senare satserna handlar om människans kulturella och historiska sammanhang och om den miljö och natur hon lever i. Idén om skolans syfte skrivs fram i relation till att arbete ges en central plats och stort utrymme i vårt västerländska samhälle. Detta bidrar till att skolan får som underordnat syfte att förbereda för arbete och för vidareutbildning. ”Tilværelses-oplysningen”, som skolans överordnade syfte, skrivs också fram till att skolan ska fostra till demokrati, vilket Løgstrup (1993b) menar är ytterligare ett underordnat syfte. Han menar att ett demokratiskt sinnelag är viktigt, särskilt för att kunna leva med andra, men demokratin får inte göras till livsfilosofi eller skolans huvudsyfte då detta vore att överskatta demokratin. ”Tilværelses-oplysningen” framställs som en slags säkerhet mot den brist på sammanhang som Løgstrup (ibid.) menar att människor kan uppleva idag då de friställts från kulturella traditioner och sitt historiska sammanhang.



### 3.4 Det etiska kravet i vår tid

Sammanfattningsvis bärs teorin om det etiska kravet upp av två centrala idéer. För det första är livet tillsammans grundvalen för teorin, vilket gör att mellanmännsliga relationer är centrala. För det andra anses ömsesidig tillit och respekt för varandra vara normala utgångspunkter för relationer och detta synliggör det mellanmännsliga beroendet i relationer. Dessa idéer utmanas delvis av sociologen Zygmunt Bauman (1996, 2007, 2009) som har intresserat sig för teorin om det etiska kravet och diskuterar vårt sociala ansvar för andra i vår samtid. Han menar att ett kännetecken för det västerländska samhället idag är att den ömsesidiga tilliten som normal utgångspunkt för relationer, till viss del har gått förlorad. Hans texter är en samtida analys av villkor för mänskliga relationer. I det här avsnittet gör jag en kort summering av hans tankar i syfte att belysa Løgstrups teori, formulerad under 1950-talet, i ett samtidsperspektiv. Avsikten är att lyfta fram det inslag av osäkerhet som finns i Løgstrups teori som något som skulle kunna sättas i relation till vår tid.

Bauman betecknar det västerländska samhället som det individualiserade samhället (Bauman, 2009). Återkommande i beskrivningar av vår samtid är ord som globalisering, individualisering och mångfald (Bauman, 1996, 2007, 2009). Vidare menar han (Bauman, 2007) att vårt västerländska samhälle lider av en tillitskris och detta utmanar en av de övergripande idéerna i det etiska kravet, den som utgår från att människor, kända som okända, i grunden litar på varandra. Han menar att individualisering, globalisering och kortsiktigt tänkande har bidragit till att vårt sociala ansvar för varandra har minskat. Detta, menar han, leder till tillitskriser och osäkerhet i relationer mellan människor.

Osäkerheten är något som återkommer i Baumans (1996) resonemang. Han kallar vår tid för "pluralismens tid" och syftar på att moralen i det nutida samhället påverkas av en mångfald av regler och att "vi upplever vår tid som en tid av djup moralisk oklarhet" (ibid., s. 30). Vi erbjuds en valfrihet som vi inte tidigare har haft och i många situationer, söker vi efter fasta och pålitliga regler. Ett samtida problem är också att reglerna går på tvärs mot varandra. En regel prisar vad en annan fördömer. Ett exempel på motstridiga regler är principen om alla människors lika värde, menar han. Å ena sidan har alla har rätt till ett bemötande

med respekt och värdighet. Å den andra har alla människor rätt till tanke-, åsikts-, och yttrandefrihet, något som kan inskränka på föregående princip.

Både Bauman (1996, 2007, 2009) och Ziehe (1986/2003, 1993) menar att samtiden har en moralkodex som innefattar ett minskat socialt ansvar för varandra och det försätter oss i ett tillstånd av osäkerhet. Men såväl Bauman (2009) som Løgstrup (1994) menar att ett visst mått av osäkerhet är nödvändigt för att utveckla respektfulla relationer. Även i Løgstrups teori finns alltså ett inslag av osäkerhet som grund för relationer. Enligt honom är absolut visshet detsamma som absolut ansvarslöshet, ingen är mer tanklös än den som är alltför noga med att följa regler, rutiner och anvisningar. Respekt för varandra kräver förmåga att läsa av när och hur mycket av formella regelverk som bör följas i olika situationer. Baumans texter om osäkerhet och bristande tillit som villkor för mänsklig samvaro idag kan förstås som något helt annat än det etiska krav som Løgstrups texter lägger som grund för människors relationer. Avsikten med att presentera något av Baumans tankar här är att öppna för att se det att också hos Løgstrup finns ett inslag av osäkerhet, om än av ett annat slag än den som Bauman skriver fram.

### 3.5 Kritiska röster mot teorin

Den kritik jag har funnit riktad mot teorin om det etiska kravet berör några olika punkter. En av dem handlar om dess ansats att karaktärisera etiken mellan människor utan religiösa termer, något som kommer av Løgstrups idé att etiken är allmänmänsklig, inte kristen. Etiken härleds till hur den mänskliga tillvaron är beskaffad (Løgstrup, 1994). Det går att finna en motsättning i detta då beskrivning av människors relationer jämförs med Jesu förkunnelse i inledningskapitlet på *Det etiska kravet* (Løgstrup, ibid.). Detta kan summeras med att etiken kan, men måste inte, förstås som kristen (Trondman, 2003). I min användning av teorin har detta inte varit problematiskt då jag har tolkat etiken som allmänmänsklig.

Kritik har också riktats mot hur makt i relationer skildras i Løgstrups texter. Makten beskrivs ensidigt ligga hos den enskilde, till vilken kravet riktar sig. Särldquist (2010) menar att Løgstrup inte beaktar ömsesidigheten i maktbegreppet och att det i all gemenskap finns alternativa sätt att beskriva maktförhållanden.

Särdquist framhåller dock att kritiken som frågar efter ömsesidigheten hos teorin missar att relationens asymmetri är en avgörande poäng i sammanhanget. Avsikten med teorin är att förstå och formulera människan som ett etiskt ansvarigt subjekt (ibid.). Jag har tolkat teorin på detta sätt och därmed har denna kritik inte utgjort något problem i studien.

Däremot har begreppen spontana och instängda livsytringar orsakat vissa frågetecken. De är komplicerade att förstå då Løgstrup i olika texter skiftar mellan att beskriva livsytringen som tal, handling, beteende, eller alla tre samtidigt (Grøn, 2005). Utöver detta sägs livsytringen kunna visa sig i handling och när människan handlar enligt dem (Løgstrup i Grøn, 2005). Livsytringar kan inte användas som principer, föreskrifter eller maximer. De kan bara realiseras då människan handlar enligt dem och därigenom realiserar sig själv (Løgstrup, 2007). Särdquist (2010) har tolkat livsytringar som förkulturella fenomen, vilket ligger nära Løgstrups beskrivning av tillit. Tilliten beskrivs både som spontan livsytring och som ett mellanmänniskt fenomen (Løgstrup, 1993a, 1994, 2007). Tillit kan visas samtidigt som det kan vara något människor har i förhållande till varandra. Samma sak kan sägas om respekt. Människor kan respektera varandra och de kan då sägas ha respekt för varandra. Denna kritik har varit relevant för mig då jag använder livsytringar som ett teoretiskt begrepp i analys av intervjuerna. Jag har valt att tolka livsytringarna som att människan kan handla enligt dem.

De kritiska invändningar som framförts mot teorin har inte varit något stort hinder i mitt arbete. Jag ser det som att teorin om det etiska kravet sätter ljuset på människan i mina analyser av elevernas utsagor om sig själva, sina skolkamrater och sina lärare. Teorin bidrar också till att ta fram elevers beroende av andra i skolan. Ziehes teoretiska begrepp om närhet och distans hjälper till att se en rörlighet i människors relationer, något som behövs för att respekt mellan parterna ska bevaras. Rörligheten handlar om grader av intensitet som genereras av en balans mellan närhet och distans i relationer. Hur nära eller distanserat vi får förhålla oss till andra människor beror på relationen och kontexten i den aktuella situationen.

### 3.6 Preciserade forskningsfrågor

Studiens syfte är, som angavs på s. 11, att fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan, utifrån elevers perspektiv och med hjälp av teorin om det etiska kravet. Preciserade forskningsfrågor för arbetet är:

- 1) Hur beskriver eleverna respekt i relation till sina lärare och skolkamrater?
- 2) Vilka konsekvenser av respekt och bristande respekt beskriver eleverna?
- 3) Hur kan elevernas beskrivning av respekt förstås med hjälp av teorin om det etiska kravet, särskilt med avseende på begreppen integritetszon, spontana och instängda livsyttningar, relationell makt och uppgiftsbunden makt?
- 4) På vilket sätt kan dessa begrepp fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan?

De två första frågorna riktar sig mot elevernas perspektiv på respekt i de nämnda relationerna. Den tredje frågan handlar om hur detta kan förstås i ljuset av teorin om det etiska kravet. Den fjärde frågan syftar till att besvara studiens övergripande syfte och handlar om studiens bidrag till kunskap i ett mer övergripande perspektiv.

## KAPITEL 4 Metod och genomförande

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan med hjälp av elevers beskrivningar och teorin om det etiska kravet. Genom att samtala med elever om deras erfarenheter av relationer till lärare och skolkamrater har jag fått ta del av händelser och upplevelser som de relaterar till respekt. I det här kapitlet redogör jag närmare för deltagarna i studien samt metod och genomförande.

### 4.1 Skolor

En pilotstudie genomfördes på våren 2006 vid en skola som jag har gett det fiktiva namnet Malvaskolan. Pilotstudien, med totalt 10 elever i årskurs 7, gav innehållsrika beskrivningar av respekt i förhållande till lärare och skolkamrater. För huvudstudien återvände jag till samma skola. Under hösten 2006 kontaktade jag ytterligare en skola för huvudstudien, här kallad Lotusskolan. Totalt vistades jag vid skolorna regelbundet under drygt två månader, från början av januari till början av mars 2007. Den första delen av perioden, cirka en månad, informerade jag i olika omgångar om studien för arbetslag på skolorna och därefter följde diskussioner om hur studien skulle genomföras praktiskt. Därefter följde genomförandet av gruppintervjuerna som skedde under cirka en månad. Parallellt med intervjuerna samlade jag intryck för att försöka få en uppfattning om skolornas sociala klimat som ett komplement till intervjuerna. Detta innebar att jag iakttog vad eleverna gjorde under raster och hur de bemötte varandra och lärare i korridorer. Vid möten med lärarna i deras arbetslag framkom också en del information om skolornas sociala klimat. Dessa erfarenheter utgör inte studiens empiriska material, men jag betraktar dem som ett komplement till min förståelse av de sammanhang där elevernas syn på respekt i relationer till lärare och skolkamrater är förankrade.

Båda skolorna hade elever i årskurserna 6-9 och vid tidpunkten för intervjuerna gick ca 380 elever på Malvaskolan och 440 elever på Lotusskolan. Till att börja med sökte jag rektorernas tillstånd för studiens genomförande på skolorna och de ställde sig positiva till studien. Därefter överlät de genomförandet av studien till ett samarbete mellan mig och lärarna för årskurs 7, som jag valt att rikta studien mot.

Valet av årskurs 7 baserades på att eleverna hade relativt lång erfarenhet av att gå i skolan samtidigt som de hade ytterligare ett par års obligatorisk skolgång framför sig. De hade därmed både yngre och äldre elever att förhålla sig till. Jag antog också att elever i årskurs 7 skulle ha god språklig förmåga att samtala om respekt.

Jag informerade om studien för lärare, föräldrar och elever då jag gavs möjlighet att träffa dem i olika sammanhang: lärarlagsmöte, föräldramöte och klassinformation. Vid dessa tillfällen anpassade jag informationen till varje målgrupp, men konkret innebar det att jag berättade om studiens syfte och praktiska genomförande, att elevernas deltagande i studien var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande, att elever, lärare och skolor skulle ges fingerade namn i beskrivningen samt att intervjuerna endast skulle användas i forskning.

Vid mötena med lärarna utsågs en lärare vid respektive skola som kontaktperson och denna lärare ordnade med tider så att jag skulle kunna genomföra intervjuerna med eleverna, vilket skedde på lektionstid. Vid föräldramötena informerade jag om de forskningsetiska riktlinjer som jag följde, samt att skriftlig information skulle skickas hem till de elever som gjorde intresseanmälan för studien vid klassrumsinformationen. Under en period på några veckor gick jag runt i klasserna och berättade om studiens syfte och vad det innebar konkret för eleverna och därefter skickade jag runt en lista där de elever som var intresserade att delta i intervjuerna, kunde skriva upp namn och adress. Därefter skickade jag skriftlig information (bilaga 1) hem till dem och deras föräldrar. En svarstalong med förälders godkännande om elevens deltagande och svarskuvert fanns också bifogat.

Totalt anmälde sig 78 elever. Av dessa deltog inte nio elever i intervjuerna. Anledningarna till avhoppet var att de ändrat sig eller var sjuka den dagen då intervjun med deras grupp skulle genomföras. Till slut blev det 69 elever som deltog, varav 55 var flickor och 14 pojkar.

	Skolor	Lotus	Malva	Summa
<b>Kön</b>				
Flickor		24	31	55
Pojkar		1	13	14
Summa antal elever		25	44	69
Antal grupper		8	13	21

Tablå 1. Deltagande elever fördelade på skola och kön.

Gruppsammansättningen för intervjuerna skedde efter kriterierna att eleverna skulle trivas med varandra och/eller komma bra överens med varandra. Gruppsammansättningarna gjordes av elevernas mentorer efter mina kriterier. Avsikten var att, så långt det var möjligt, efterlikna elevernas kamratgrupper. I intervjuerna frågade jag om deras inbördes relationer och sammantaget umgicks cirka hälften av eleverna med varandra på fritiden, övriga var relativt goda kamrater i skolan. Indelning efter deras kamratgrupper innebar att en del grupper bestod av enbart flickor, andra av enbart pojkar och några med både pojkar och flickor. Totalt genomförde jag 21 gruppintervjuer med eleverna. Vid Malvaskolan deltog 44 elever fördelade på 13 grupper. Vid Lotusskolan deltog 25 elever fördelade på 8 grupper. Gruppstorleken varierade mellan 2-5 deltagare men de flesta grupper hade 3-4 deltagare.

Som framgått ovan är könsfördelningen i det empiriska materialet ojämn och detta är en brist i studien. I mitt förfaringssätt kring urvalet sökte jag efter elever som var villiga att samtala om respekt. Detta innebar en positivt inställt urvalsgrupp. Totalt deltog 14 flickgrupper, 2 pojkggrupper och 5 mixade grupper. Självklart hade det varit relevant och intressant att ha fler pojkar med i studien. Frågan är varför de valde att inte delta. Var de mindre intresserade av att diskutera respekt? Rimligen hade fler pojkar kunnat bidra med andra sätt att se på och tala om respekt än de som förekommer i den här studien. Det är möjligt att tolka studiens resultat som att det tydligare skildrar flickors sätt att resonera om respekt eftersom de har större representation i deltagargruppen. Jag har inte gjort någon specifik analys av huruvida det har funnits skillnader mellan sättet att resonera om respekt bland de flickor och pojkar som deltar i studien.

## 4.2 Intervjuer

Intervjuerna genomfördes som halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. Kvale och Brinkmann (2009) menar att kvalitativa intervjuer syftar till att förstå världen från de intervjuades synvinkel och att utveckla mening utifrån deras erfarenheter. Intervjufrågorna (bilaga 2) handlade om respekt och kvaliteter i elevernas relationer till lärare och skolkamrater. Frågorna handlade om vad som fick dem att respektera lärare och skolkamrater, vad som fick dem att tappa respekten för desamma samt vad bra och dåliga lärare gjorde. Frågorna syftade till att få beskrivningar av relationer som nära och distanserade. Eleverna uppmuntrades även att relatera till lärare och skolkamrater som de inte alltid trivdes med. Frågorna syftade också till att få beskrivningar av händelser och situationer som eleverna förknippade med respekt. Jag frågade också efter situationer där respekt utmanades och skulle kunna ses som bristande respekt.

Intervjuerna ägde rum på lektionstid i grupp- och konferensrum på skolorna. Intervjuernas längd varierade mellan 30 minuter som kortast till 1 timme och 20 minuter som längst. De flesta intervjuer varade cirka 50-60 minuter. Vid några tillfällen förekom hög ljudvolym utanför rummet på grund av andra elevers högljudhet. Detta störde koncentrationen stundtals för både mig och eleverna men sett till resultaten i sin helhet har detta ingen större betydelse. Jag behövde aldrig avbryta någon intervju och oftast försvann de högljudda eleverna efter en stund. Intervjuerna spelades in med ljudupptagare och filmades med videokamera. Avsikten med den dubbla registreringen var att de skulle komplettera varandra ljud- och bildmässigt under transkriptionen. I regel vände sig eleverna snabbt vid ljudupptagaren och filmkameran och intervjuerna fungerade som relativt spontana samtal. En del elever var lite spända inför intervjuerna, men detta släppte för de flesta efter att jag inlett intervjuerna med en påminnelse om att de närhelst kunde avbryta sitt deltagande i studien, att de inte behövde svara om de inte ville eller inte visste vad de skulle säga och att jag inte skulle föra vidare vad de sagt till andra intervjugrupper eller till lärare. Jag berättade också att de skulle få fiktiva namn i studien.

Tanken bakom att intervju eleverna i grupp var att skapa trygghet för eleverna i mötet med mig eftersom jag var en okänd person för dem. Gruppen syftade till att



minska upplevelsen av maktasymmetrin i relationen mellan mig som forskare och eleverna som intervjupersoner. För den gruppdynamiska aspekten av studiens genomförande har jag haft hjälp av litteratur (Bryman, 2004; Wibeck, 2010; Wibeck, Abrandt Dahlgren, & Öberg, 2007; S. Wilkinson, 2004) om fokusgruppsintervjuer, en form av gruppintervjuer. Wilkinson (ibid.) diskuterar användningen av sociala grupper som redan känner varandra i forskning och konstaterar att det kan bidra till större trygghet.

Med gruppintervjuer följer att vissa deltagare pratar mer än andra (Bryman, 2004; Wibeck, 2010; S. Wilkinson, 2004), vilket även förekom i mina gruppintervjuer. Jag följde inte regelbunden turtagning där alla elever förväntades säga sitt i varje fråga, eftersom intervjuerna byggde på frivilligt deltagande. Däremot, när någon elev varit tyst under större delen under intervjun frågade jag några gånger om han eller hon hade något att tillägga.

Wibeck (2010) menar att användbarheten av gruppintervjuer beror på hur deltagarna känner för att dela med sig av tankar och erfarenheter i gruppen. Att få i gång elevernas samtal om respekt var väsentligt för användbarheten av intervjuerna. Min roll i detta var att bejaka elevernas initiativ och vilja att samtala med varandra. I de flesta grupper flöt samtalet på och i många situationer fyllde eleverna i varandras svar och stöttade varandra. De kunde dock uttrycka särskiljande ståndpunkter i förhållande till varandra, vilket var odramatiskt. Jag uppfattade att intervjugrupperna hade "högt i tak". Detta kan ha att göra med indelningen av eleverna i deras kamratgrupper då de i regel kände varandra väl. Oftast följde intervjuerna mönstret att när ett ämnesområde var uttömt väntade eleverna in min vägledning för övergång till nästa fråga.

Av 21 grupper bedömde jag sex grupper som mindre pratsamma. Trots detta gav grupperna relevanta och viktiga bidrag till beskrivningen av respekt i relationer i skolan. Mitt sätt att hantera dessa situationer var att vara extra uppmärksam på elevernas reaktioner. Exempelvis frågade jag om frågorna var svåra att förstå och jag påpekade flera gånger att eleverna inte behövde svara om de inte ville eller om de inte tänkte något särskilt i en viss fråga. Ibland hade eleverna inga svar på vissa intervjufrågor och då gick vi över till nästa fråga. I en del grupper behövde jag styra samtalet mer än i andra men ibland ledde eleverna in samtalet på de tillänkta

frågeområdena och då behövdes inte min styrning. I regel var det jag som ledde samtalet framåt, vilket också verkade stämma överens med elevernas förväntningar på mig.

Efter att jag avslutat varje intervjusituation skrev jag ner reflektioner runt intervjun som berörde elevernas samspel, hur intervjufrågorna fungerade och hur jag fungerade som intervjuare. Efter de tre första intervjuerna visste jag vilka frågor som fungerade och hur jag skulle formulera om dem. Detta innebär att den intervjuguide jag använde inledningsvis reviderades något. Efter varje intervju frågade jag eleverna vad de ansåg om intervjun och frågorna och om de hade några frågor kring projektet. Då eleverna hade särskilda synpunkter inkluderade jag detta i reflektionen. Eftersom jag befann mig vid skolorna regelbundet under cirka två månader (information, förberedelser och genomförande av intervjuer) iakttog jag hur eleverna i allmänhet agerade gentemot varandra utanför intervjusituationerna. När jag iakttagit något särskilt frågade jag elevgrupperna om detta, dock efter att intervjun avslutats och registreringen stängts av. Även elevernas svar på detta inkluderades i reflektionerna. Jag betraktar reflektionerna som ett komplement till intervjuerna för att förstå vad eleverna sagt om respekt, men de utgör inte del av det empiriska materialet som analyserats.

## **4.3 Bearbetning och analys**

### ***4.3.1 Transkription***

Transkriptionen av intervjuerna har gjorts ordagrant vilket innebär att jag har skrivit ut alla hörbara ord och när jag inte hört vad eleverna sagt har jag markerat detta med (ohörbart). Jag har även transkriberat hmm-anden, tveksamheter, tystnader, skratt, samtidigt prat, tonfall och blickar. Jag använde den dubbla registreringen för att se på den här typen av kroppsspråk i relation till vad eleverna sade om respekt och hur de sade det. Detta har bidragit med ytterligare information om sammanhanget runt de situationer som eleverna talat om och om hur respekt uttrycks och visas. Även vid tillfällen då jag inte kunde höra vad som sades på ena registreringen, bidrog den andra registreringen med hörbart tal. Sammanlagt resulterade transkriptionen av intervjuerna i 471 sidor intervjuutskrift.

Några undantag har gjorts vad gäller hur noggrann jag varit vid transkriptionen. Jag frågade varje intervjugrupp hur många lärare de hade i undervisning för att få en uppfattning om hur många olika lärare de möter i skolan. Detta tog eleverna några minuter att komma fram till, vilket sammanlagt kunde ta lång tid i anspråk vid utskriften. Det exakta antalet lärare har inte varit intressant och inte heller hur eleverna samtalat om det. Därför har jag summerat vad som sägs vid dessa passager i intervjuerna. Några gånger under intervjuerna gled eleverna in på irrelevanta ämnen och även detta sammanfattades övergripande. I transkriptionen av några intervjuer har jag utelämnat en del av samtalet då eleverna har beskrivit situationer, som trots avkodning, skulle tänja på studiens konfidentialitet. Vid samtliga dessa lägen har det handlat om bakgrundsinformation och vidare beskrivningar av situationer som eleverna erfarit och har inte varit direkt relaterat till respekt i relationer i skolan. Jag bedömer att dessa sammanfattningar inte har skadat intervjuernas kvalitet eftersom de inte stör bilden av sammanhanget som eleverna talar om.

Vid citat från intervjuerna i resultatkapitlen har jag använt olika beteckningar för varje intervju. Beteckningarna utgår från skolornas fiktiva namn, Malva och Lotus och i vilken ordning jag genomförde intervjuerna. Det betyder att 4M är intervju nummer fyra i ordningen och den genomfördes på Malvaskolan. Intervju 19L är beteckningen på intervju nummer nitton i ordningen och den genomfördes på Lotusskolan.

#### ***4.3.2 Analyismetod***

I analysen av intervjuerna har jag använt mig av en abduktiv ansats. Abduktion beskrivs som en växelverkande kunskapsprocess där forskaren alternerar mellan det empiriska materialet och det teoretiska ramverket (Alvesson & Skoldberg, 1994). Ansatsen har rötter hos induktion och deduktion (ibid.). Induktion innebär i korthet att utgå från en mängd enskilda fall (empiri) för att finna ett samband mellan fallen och hävda detta som giltigt. Deduktion, också i korthet, innebär att utgå från en generell regel (teori) och visa hur den förklarar ett enskilt fall. Med en abduktiv ansats utgår forskaren från empirin och tar hjälp av teoretiska referensramar för att fördjupa förståelsen av ett fenomen (ibid.). I arbetssättet

pendlar forskaren mellan empiri och teori. Den abduktiva ansatsen i min analys har inneburit att jag utgått från intervjuerna och med hjälp av teoretiska begrepp har jag tolkat elevers syn på respekt i relation till lärare och skolkamrater. I detta arbete har jag i omgångar gått mellan intervjuerna och sedan vänt blicken åter till teorierna och under tiden har olika frågor om respekt successivt vuxit fram.

Analysen har syftat till att skapa mening genom att se mönster, teman, samband mellan dessa samt rimlighet i tolkningar, vilket Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som kännetecken för kvalitativ analys. De (ibid.) beskriver att forskaren kan börja med att läsa igenom intervjuerna för att få ett allmänt intryck, sedan kan han eller hon gå tillbaka till intressanta passager, kanske räkna yttranden som anger olika inställningar till samma fenomen eller utarbeta metaforer för att fånga delar av resultaten.

Analysen har skett i omgångar. Det har inneburit att jag först läste igenom alla intervjuer för att få en övergripande bild av varje intervju och vad som var de huvudsakliga budskapen från varje intervju. Därefter läste jag delar av intervjuerna som jag jämförde med varandra för att se på likheter och olikheter mellan intervjuerna. I inledningsskedet utgjorde intervjuguidens frågeområden olika delar i analysarbetet och dessa gick jag systematiskt igenom. Under arbetets gång har jag gjort flera tematiseringar av materialet. Tematiseringen har varit flexibel, till exempel har jag växlat mellan att använda teoretiska begrepp, metaforer och intressanta intervjupassager. Genom tematiseringen fann jag att kontext och relation var återkommande i elevernas beskrivningar av respekt.

I analysarbetet gjorde jag också inledningsvis en övergripande sammanfattning som en tematisk innehållsanalys. Därefter fördjupade jag mig i varje tema och i nästa steg analyserade jag temana med hjälp av tankekartor där jag försökte se samband mellan olika teman. Detta resulterade i vad som presenteras i kapitel 5 och koncentreras till olika innebörder av respekt. I fasen därefter fördjupade jag analysen i elev-elevrelationen och elev-lärrrelationen var för sig, utan att försöka tänka så mycket på de olika teman jag har funnit om respekt. Den senare analysen har på så vis varit mer förutsättningslös utifrån vad som kännetecknar vardera relation med avseende på respekt. Detta har resulterat i vad som presenteras i kapitel 6 och 7 och koncentreras till hur respekt uttrycks i olika relationer.

### *4.3.3 Analytiska begrepp*

De analytiska begreppen från teorin om det etiska kravet (Løgstrup, 1982, 1993a, 1994, 1995b, 2007) är integritetszon, spontana och instängda livsytringar samt uppgiftsbunden makt och relationell makt. Från Ziehe (1986/2003, 1993) har jag använt närhet och distans i relationer och momentan personlighet. Här nedan följer hur jag har analyserat empirin med begreppen.

Genom att se på närvaron eller frånvaron av spontana och instängda livsytringar i de relationer som eleverna beskriver har jag sökt efter de beskrivna relationernas karaktär och vad de präglas av. Jag har då sökt efter beskrivningar av handlingar som bidrar till att etablera, upprätthålla eller förstöra respekt så som eleverna beskrivit. Jag har sökt efter beskrivningar av huruvida respekt finns i varje relation och hur den uttrycks och likaså om där finns beskrivningar av bristande respekt och hur bristen på respekt uttrycks.

I analysen har jag även undersökt varför/varför inte eleverna menar att de respekterar eller litar på någon. I min tolkning handlar varför/varför inte om att svara an mot det etiska kravet eller inte. I längden gav inte denna analysfråga mer svar än att ömsesidighetens princip råder i de beskrivna relationerna, dvs. att respekt och tillit beskrivs som ömsesidiga fenomen oavsett kravet. Detta innebar i huvudsak att eleverna menade att de respekterade andra som respekterade dem tillbaka samt att de inte kunde respektera någon som inte respekterade dem. Därför ersattes analysfrågan successivt av en annan fråga; vad hos varandra har eleverna tillit till? I de relationer som präglas av bristande respekt och tillit har analysfrågan varit: vad hos varandra saknar eleverna tillit till?

Uppgiftsbunden makt och relationell makt är två teoretiska begrepp, som i mitt arbete har gått hand i hand med varandra. I analysen har jag undersökt hur och när relationell makt och uppgiftsbunden makt beskrivs vara i harmoni med varandra och hur och när de framställs som disharmoni. Här har jag också frågat varför harmonin eller disharmonin mellan maktdimensionerna beskrivs, utifrån de handlingar som eleverna beskrivit. Detta hänger samman med livsytringarna, dvs. handlingarnas konsekvenser som endera tillitsskapande eller distanserade.

Begreppet för respekt i förhållande till andra kallas intergritetszon och kännetecknar den personliga sfären runt varje människa. Hur öppen zonen är och hur nära andra människor får komma beror på kontexten till den beskrivna relationen, dvs. vem motparten är för eleverna och i vilken situation de uppfattas vara i. I analyser av hur öppna eller stängda eleverna beskrivit sina integritetszoner har jag ställt frågan varför vissa personer får komma nära och varför vissa personer hålls på avstånd. Livsyttringarna har varit viktiga även här då zonen öppenhet hänger samman med vad motparten uppfattas ha gjort tidigare. Respekt för zonen är ett tyst krav, dvs. en normal utgångspunkt i relationer, vilket har bidragit med att kravet blivit synligt vid bristande respekt.

De teoretiska begreppen integritetszon och närhet och distans i relationer har använts tillsammans, då de tangerar varandra innehållsmässigt. Förhållandet mellan närhet och distans är att en balans mellan dem resulterar i tillfällig intensitet mellan två personer. Intensiteten råder för en stund mellan personerna och detta innebär att de inte visar hela sina personligheter utan delar av sig själva som är relevanta för deras sammanhang, dvs. deras momentana personlighet. I analysen har jag applicerat närhet och distans på elevernas beskrivning av lärare som beskrivits vara både snälla och stränga i undervisning, vilket har resulterat i respekt mellan lärare och elever. Jag har även använt begreppen på undervisningssituationer som eleverna beskrivit som att lärare har haft för mycket av endera distans eller närhet, vilket har resulterat i bristande respekt.

#### **4.4 Reflektion om forskarrollen**

I intervjustudier är forskaren själv det viktigaste forskningsverktyget för förvärvandet av kunskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Den egna förförståelsen bidrar till en selektion, vilket gör att man ser och hör vissa saker och ignorerar andra. Likaså har forskarens (mina) tidigare erfarenheter och personliga intressen betydelse för de frågor som ställs och hur det studerade fenomenet analyseras och skildras. Den här sortens aspekter är väsentliga att reflektera över under hela forskningsprocessen (Alvesson, 2011; Kvale & Brinkmann, *ibid.*). Ett exempel på min förförståelse av respekt finns beskriven i inledningskapitlet där jag återger en situation som varit betydelsefull för studien. Även forskningsöversikten och

studiens teoretiska utgångspunkter är en del av min förförståelse och har haft inflytande på mitt sätt att genomföra studien. Min intention har varit att beskriva *elevernas* perspektiv på respekt. För att förstå och kunna leva mig in i elevernas perspektiv har min förförståelse av att vara i en beroenderelation, t.ex. som elev/student/doktorand – lärare/handledare, varit användbar. Min förförståelse har på så vis haft viss betydelse, men det har varit avgörande att låta dessa elevers perspektiv träda fram. Därför har jag strävat efter att medvetandegöra min förförståelse för mig själv och i den senare delen av analysen har jag distanserat mig från den genom att använda teoretiska begrepp.

Forskarrollen under intervjuandet innebar att bejaka intervjuens fortskridande och att elevernas samspel fungerade. En del grupper var enklare att intervjua än andra. En del grupper var tystlåtna och svåra att få igång ett samtal med. Andra grupper var pratsamma och gav rikliga beskrivningar av respekt och bristande respekt. Ibland var svårigheten att få fokus i samtalet då några grupper var pratsamma och flamsiga. Jag såg att mitt huvudsakliga arbete var att få dem att prata om respekt. Sett till helheten har samtliga intervjuer bidragit till beskrivningen av respekt.

I en grupp märkte jag av att det fanns en viss spänning mellan två elever, då de berättade om sin tidigare skolgång och erfarenheter av mobbning. Den ene eleven ifrågasatte den andre, varpå hon svarade upp för sig själv. I detta bejakade jag deras samspel och avvaktade att ingripa för att de skulle lösa situationen på egen hand, vilket de gjorde. I övrigt under intervjuandet märkte jag inte av något gruppträck, vilket möjligen kan förklaras av att eleverna satt tillsammans med sina kamrater och var allmänt positivt inställda till intervjun. Det kan också vara så att eleverna såg framemot att någon skulle lyssna på deras erfarenheter och att de gavs en betydande roll.

I resultatkapiteln framställs en del elever och lärare i dålig dager. En del av dem skildras i lite bättre ljus. Jag har under analysen och författandet av avhandlingen beaktat denna fråga i omgångar. I min forskarroll har jag utgått från syftet att med elevernas perspektiv skildra relationer till lärare och skolkamrater. Detta har inneburit att det varit viktigt att jag har hållit mig till elevernas beskrivningar av hur dåligt eller bra lärare och skolkamrater än beskrivs. Resultaten ger inte en ömsesidig bild av elevernas relationer till lärare och skolkamrater då relationernas

motparter saknas. Det är elevernas perspektiv på respekt i dessa relationer som presenteras i resultaten.

#### 4.5 Studiens giltighetsanspråk

Med val av metod följer möjligheter och begränsningar i en undersökning. Hur kan intervjuerna betraktas som empirisk information med relevans för det jag ville undersöka? Jag ser intervjuerna som samtal där jag och eleverna gemensamt har skapat ett innehåll utifrån våra olika tolkningar av en och samma verklighet. Med stöd i resonemanget om intervjuers intersubjektivitet hos Kvale och Brinkmann (2009) ser jag intervjuerna som konstruktioner gjorda av mig och eleverna. Våra samtal utgör en gemensam konstruktion som avser att spegla deras erfarenheter av respekt i relationerna till lärare och elever. Gruppintervju som metod innebär en risk (och en möjlighet) att individens åsikter, synpunkter och värderingar får stå tillbaka för en socialt konstruerad uppfattning som närmar sig konsensus. Detta innebär att mitt empiriska material inte representerar beskrivningar från individuella elever, utan står för gruppens gemensamma hållning i intervjusituationen.

Relationen mellan elevernas beskrivningar och de faktiska händelser som de varit med om, är inte helt oproblematiske. Vad är det som synliggörs i intervjuerna? Det är inte fenomenet respekt som skildras i resultatkapiteln utan elevernas beskrivningar av sina erfarenheter av detta fenomen<sup>3</sup>. Forskare med en kvalitativ ansats (Altheide & Johnson, 2011; Alvesson, 2011; Bryman, 2008) menar att det finns gränser för språkets möjligheter att spegla eller uttrycka förflutna erfarenheter. Alvesson (2011) förklarar att verkligheten inte kan återges med ett objektivt, korrekt språk eftersom språkanvändning är detsamma som att konstruera en specifik version av verkligheten. Detta betyder att eleverna har sitt eget subjektiva språkbruk utifrån sina egna sätt att förstå de händelser som de berättar om i intervjuerna. Därutöver har jag mitt eget subjektiva språkbruk och tillsammans med elevernas, kan studiens empiri och resultat betraktas som en konstruktion av elevers syn på respekt i relation till lärare och skolkamrater.

---

<sup>3</sup> Fenomenet respekt fanns även i intervjusituationerna, mellan mig och eleverna och dem sinsemellan, men jag riktade fokus mot elevernas perspektiv på respekt utifrån sina tidigare erfarenheter av relationer till lärare och skolkamrater.



Jag har tolkat och analyserat intervjuernas innehåll med syftet att finna grundläggande mönster i elevernas beskrivningar av respekt i relationerna. Därefter har jag gjort en teoretisk tolkning med hjälp av teoretiska begrepp. Tolkningsbegreppet är väsentligt för studiens giltighetsanspråk. Tolkning beskrivs av Alvesson & Sköldberg (1994) som en spegling av relationen mellan vad som studerats i verkligheten och presentationen av empirin. Tolkningen utgör ledet mellan dessa och blir central i forskningsarbetet. Förförståelse, teoretiska antaganden och språk utgör viktiga bestämningar bakom tolkningen, enligt Alvesson & Sköldberg (ibid.). Ovan, under avsnittet *4.4 Reflektion om forskarrollen*, har jag beskrivit att min förförståelse och teoretiska antaganden haft inverkan på mitt genomförande av studien. Språket har tydligt färgats med etiska aspekter där jag har reflekterat över valda ord för att få samstämmighet med Lögstrups etik. För att tydliggöra tolkningarnas kontext har jag i metodkapitlet gett skolorna en allmän beskrivning. Kontexten kring olika situationer för respekt och bristande respekt, som eleverna beskriver, har jag försökt beskriva så långt det är möjligt.

Jag menar att studiens resultat är giltiga för skolan. Därmed bör de inte ses som den enda gällande tolkningen. Kunskapsbidrag från samhällsvetenskaplig forskning bör syfta till en diskussion där flera tolkningar görs giltiga och relevanta bredvid varandra (Flyvbjerg, 2001). Utifrån ovanstående anser jag att studiens resultat kan betraktas som en giltig och relevant tolkning vad gäller etik och relationer i svensk skola. Studien kan ses som ett bidrag till kunskapsfältet om etik och relationer i utbildningssammanhang och som ett bidrag till dagens diskussion om skola, lärare och elever.

På en mer konkret nivå finns ett antal begränsningar och svårigheter att ta hänsyn till i relation till giltighetsanspråken. Alvesson (2011) menar att det alltid finns en mängd olika faktorer som påverkar intervjustudiers kvalitet, t.ex. skillnaden mellan att tala *om* sin praktik och att tala *i*-praktiken, skillnaden mellan att veta något och att kunna berätta det och språkets mångtydighet. Det kan vara svårt att uttrycka erfarenheter och upplevelser i ord, ibland kanske det inte ens är möjligt. Detta framkom när eleverna skulle beskriva respekt i den positiva meningen då det är typiskt för intervjuerna att deras beskrivningar av respekt är fåordiga. När det gäller språkets mångtydighet är respekt ett mångfasetterat begrepp som kan ges många

innebörder. Det visar sig också i resultaten då beskrivningen av olika teman runt respekt går i varandra.

I resultatkapiteln har urvalet av citat gjorts med syftet att visa elevernas perspektiv på respekt. Min intention har varit att välja citat från alla intervjuer men det finns en övervikt av citat från intervjuer vid Malvaskolan och särskilt några grupper där. Intervjuerna vid Malvaskolan gav fler beskrivningar av konflikter och bristande respekt än intervjuerna vid Lotusskolan, vilket förklarar urvalet. Eleverna fann orden för respekt i erfarenheter av bristande respekt och därför förekommer citat i större mängd från de grupper som talar om bristande respekt. Detta har också att göra med att elevernas beskrivningar av respekt är bundna till de relationer som eleverna talar om. Det gör att citaten från en grupp inte är utbytbara mot citat från andra grupper.

Kombinationen av en större mängd citat från vissa elevgrupper och den ojämna könsfördelningen bidrar möjligen till en begränsad bild av elevers syn på respekt. Vad gäller att de flesta citaten kommer från vissa elevgrupper beror på att citat från andra elevgrupper inte varit lika belysande. När det gäller den ojämna könsfördelningen har jag gjort bedömningen att urvalsgruppens positiva inställning till deltagande i studien var en förutsättning för genomförandet. Viljan att dela med sig av sina erfarenheter av respekt har varit avgörande för deltagandet i studien.

#### **4.6 Etiska överväganden**

Innan studien inleddes genomgick den forskningsetisk granskning vid Karlstads universitets Forskningsetiska kommitté. Därutöver har jag följt vedertagna forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011). Det innebär att jag informerade elever, föräldrar och lärare om studiens syfte och praktiska genomförande, frivilligheten att delta men att föräldrars godkännande krävdes, att personer och platser skulle ges fingerade namn i studien samt att intervjuerna skulle användas i forskningssyfte.

Kvale & Brinkmann (2009) och Larsson (2005) diskuterar etik i anslutning till rapporteringen av resultat. God etik tillhör ett av Larssons kvalitetskriterium då

han menar att det är viktigt att grupper av människor inte drabbas av forskarens tolkningar och slutsatser. Som en kontrast till detta står beskrivningen av lärare och skolkamrater med bristande respekt i relation till eleverna. Intervjuerna ger emellertid ett begränsat perspektiv på situationer och de kan inte göra rättvisa åt komplexiteten i dessa situationer. Resultatkapitlen skildrar inte elevernas hela tillvaro i skolan. Därutöver har jag utelämnat delar av resultaten som skulle kunna riskera skolornas och elevernas konfidentialitet. Detta innebär att jag har utelämnat vissa delar i beskrivningen av skolorna, av miljöer och av personer som eleverna berättat om.

I varje intervjusituation fanns det etiska kravet mellan mig och eleverna. Från min sida var det ytterst viktigt att ta tillvara elevernas tillit för att det skulle bli några intervjuer över huvudtaget. Jag försökte bejaka deras vilja att prata och dela med sig av erfarenheter av respekt och bristande respekt. Exempelvis påminde jag eleverna om att de inte behövde berätta om de inte ville, särskilt vid tystnader och då de såg tveksamma ut. Jag frågade dem också om de tyckte frågorna var svåra och om de ville att jag skulle förklara vad jag menade med andra ord. I huvudsak försökte jag att vara uppmärksam på signaler om eleverna skulle vilja avbryta sitt deltagande eller om de kände sig obekväma. Generellt strävade jag efter att skapa en så pass tillitsfull relation att de kände sig bekväma nog att dela med sig av sina erfarenheter.



## KAPITEL 5 Att bli sedd som den man är

Kommande tre kapitel presenterar avhandlingens resultat. De tre första forskningsfrågorna<sup>4</sup> är vägledande för dess innehåll. Den fjärde forskningsfrågan följs upp i kapitel 8.

Samtliga kapitel är uppbyggda efter en struktur som startar i empiriska beskrivningar som sedan följs av tolkningar med hjälp av teoretiska begrepp från det etiska kravet och närhet och distans i relationer. De frågor som behandlas i detta kapitel handlar om hur elever beskriver respekt i relationer till lärare och skolkamrater och hur detta kan förstås med hjälp av teorin om det etiska kravet.

Innan jag fördjupar framställningen av elevernas syn på respekt vill jag förklara bakgrunden till elevernas beskrivning. När jag har analyserat intervjumaterialet har ett särdrag varit att elevernas beskrivningar av respekt ofta har utgått från erfarenheter av *bristande* respekt. De talar om vad de ansåg var fel och vad de saknade i dessa relationer. När det kommer till relationer som de beskriver som bra och välfungerande finns få utförliga beskrivningar av respekt. Detta betyder inte att eleverna inte blev respektfullt bemötta i skolan, utan snarare att de fann orden för respekt i erfarenheter av bristande respekt. Beskrivningar av respekt baseras alltså ofta på erfarenheter av bristande respekt, dvs. begreppets negativa definition.

### 5.1 Att vara någon i lärarens ögon

I stora drag framträder samma teman om respekt som jag beskrivit i forskningsöversikten, även i mitt empiriska material. Eleverna talar om respekt som ett ömsesidigt fenomen mellan sig själva och lärare och skolkamrater och om respekt i termer av likvärdighet och av att lyssna. Tre teman relateras till respekt, nämligen likvärdighet, lyssnande och bekräftelse. Dessa är inte helt åtskilda utan överlappar ofta varandra. Ömsesidighet är överordnat dessa och i analysen

---

<sup>4</sup> Samtliga forskningsfrågor presenterades under avsnitt 3.6 *Preciserade forskningsfrågor*, s.48.

framträder ömsesidig likvärdighet, ömsesidigt lyssnande och ömsesidig bekräftelse i materialet.

Kortfattat handlar den ömsesidiga likvärdigheten om att i lärarens ögon vill eleven bli sedd som lika värdefull som alla andra elever, och samtidigt bli sedd som lika värdefull som läraren själv. Likvärdighetstemat innehåller således två aspekter. Det ömsesidiga lyssnandet refererar till att både elever och lärare samt elever sinsemellan måste lyssna på varandra för att visa varandra respekt. Som teman går lyssnande och likvärdighet in i varandra. Då en elev visar att han eller hon är intresserad av vad en annan har att säga kan det få motparten att känna sig lika värdefull som personen han eller hon talar med. Detta förutsätter dock att lyssnandet sker med respekt för den andre. Den ömsesidiga bekräftelsen, som tredje tema, handlar om att eleven vill bli sedd för sin existens och sin personlighet. Ömsesidigheten i bekräftelsetemat är emellertid inte lika tydligt som i övriga två teman.

### ***5.1.1. Den överordnade ömsesidigheten***

Ömsesidigheten är överordnad eftersom relationerna alltid beskrivs mellan minst två parter. Elevernas generella beskrivning av respekt är att de vill visa sina lärare respekt och att de vill bli respekterade av lärarna. Flera grupper talar om respekt som något ömsesidigt mellan dem och lärarna:

Birgitta: Sen så elever har ju ofta förväntningar om att eh...lärarna ska vara trevliga och så där, men då måste ju eleverna också vara det. (Grupp 19L)

Bibbi: Dom vill väl, ja...dom vill väl att vi ska lyssna och vara tysta, men det är samma sak som vi vill att dom ska vara. Trevliga och såna saker. (Grupp 20L)

I citaten beskriver eleverna respekt och bristande respekt som ömsesidiga fenomen mellan sig själva och lärarna. Birgitta i grupp 19L talar om respekt som att båda parter har att vara trevliga mot varandra. Bibbi i grupp 20L beskriver att hon tror att lärarna förväntar sig att hon och hennes kamrater ska lyssna och vara tysta som ett sätt att visa respekt och detta förväntar de sig i gengäld från lärarna. Hennes sista tillägg visar att respekt även handlar om att de är trevliga mot varandra. I

grupp 11M resonerar Ebba om sin lärares sätt att visa dem respekt och Ebba uttrycker att det bör finnas en ömsesidig respekt dem emellan:

Ebba: Men sen också tappar man ju respekt för sin lärare. Jag hade kunnat haft så här respekt för min lärare också. Att ifall jag kommer in i klassrummet och bara börjar skrika, då vill inte jag att den ska säga ”ja, nu får du vara tyst?” (med förstådd, tystlåten röst), utan den kan ju säga så här ”Nej, vi håller faktiskt på att jobba här nu. Du får vara tyst. Du får skrika där ute”, nej men...

Susanne: Så att läraren ska säga till då?

Ebba (Ellinor börjar prata samtidigt): Ja, jag vill att läraren ska ha respekt för mig och jag har respekt för läraren. Så att det är mer våglängd. Inte att jag har respekt för läraren och han, eller hon, bara skiter i mig. (Grupp 11M)

I citatet menar Ebba att hon *vill* kunna känna respekt för sin lärare, men detta är inte alltid möjligt om läraren inte agerar med den tillbörliga auktoritet som tillhör lärarens roll i skolan. Den ömsesidiga respekten är på så vis villkorad av lärarens handlingar gentemot eleverna. Här ter det sig som om Ebba inte bestämmer själv om hon har respekt för läraren när hon inledningsvis säger att hon kan tappa respekten för sin lärare.

Att respekt beskrivs som ömsesidigt är inte uppseendeväckande, eftersom det handlar om respekt i relationer mellan minst två parter.

### **5.1.2 Första mötet**

Det första mötet mellan elever och lärare verkar vara avgörande för att respekt ska uppstå mellan dem. Det handlar om att läraren måste förtjäna elevernas respekt genom de handlingar som han eller hon genomför. Eleverna i grupperna 2M, 3M och 5M har alla samma lärare. Tillsammans ger de en relativt samstämmig bild av läraren som alltför snäll. Eleverna i grupp 3M beskriver att de inte fick respekt för läraren från början och ”nu är det lite svårt att få det”. Generellt beskriver eleverna att läraren är snäll och en del elever (2M, 3M) menar att hon är alltför snäll och att de inte lär sig så mycket på hennes lektioner. Eleverna i grupp 2M säger att läraren inte verkar veta vad en lektion som helhet ska syfta till.

Eleverna i grupp 12M talar också om första mötet som viktigt för respekt. De menar att det som läraren gör vid detta tillfälle är avgörande för om respekt mellan dem ska uppstå:

Björn: Den som ger oss respekt ger vi [respekt].

Susanne: Mm. Hur gör ni då?

Björn: Eh...det är oftast från början. Första gången man har den så måste den personen vinna vår respekt. Genom att först ge med sig lite och då ger vi respekt tillbaka.

Susanne: Ok.

Boel: Precis så är det, ja. Man måste först ge. Man måste ge och ta, liksom. Det är inte bara och ta och ta.

Björn: Dom menar att det är "Ja, men vi är ju bara schyssta mot dom. Vi lär dom. Vi ger dom ett liv" (med förställd röst) så därför tror dom att liksom typ "jag...jag är här och det ska du vara glad för". Dom vill inte liksom "ja, men vi...nej, men vi ritar lite istället" liksom för att vinna respekten. För att dom tror att vi har respekt från början. (Grupp 12M)

Eleverna menar att respekt inte finns automatiskt i relation till lärare, utan det beror i första hand på vad läraren gör. Eleverna har inte respekt för läraren från början utan respekt skapas om läraren först "ger" till eleverna och sedan får läraren "ta". Vid ett tillfälle talade samma elevgrupp om vikarien Vera som lyckades med att etablera respekt i förhållande till eleverna vid första mötet. Hon lyckades "vinna" deras respekt då hon först berättade historier för dem, vilket representerar att "ge" till eleverna. Hon gjorde något som eleverna önskade och gav med sig lite. Därefter kunde hon "ta" då de "kunde göra lite tråkigare grejer, men det blir ju roligt ändå" (12M). På så sätt vann Vera dessa elevers respekt. I givandet och tagandet kommer ömsesidigheten åter då eleverna menar att båda parter måste ge och ta för att respekt ska bli ett ömsesidigt fenomen.

Eleverna talar om sina egna handlingar som följer på lärarens handlingar. Det verkar som om läraren håller i taktpinnen för respekt och eleverna följer efter om de visas respekt. Detta kan tänkas ha att göra med den givna under- och överordningen för elever och lärare då det är läraren som förväntas planera lektionerna och ligga steget före eleverna. Utifrån elevernas perspektiv kan detta förstås som att det är läraren som tar första steget till att respekt uppstår i elev-lärrrelationen.



### 5.1.3 Lika värdefull som alla andra

Temat likvärdighet handlar om att *alla*, både elever och lärare, ska vara likvärdiga med varandra. I elevernas sätt att samtala om likvärdighet finns två aspekter: att alla elever bör ses och visas lika värde av läraren och att elever ses och visas lika värde som läraren ger sig själv. Grupp 11M menar att läraren inte bara ska bry sig om *en* elev utan ”dom ska bry sig om alla elever lika mycket”. Citat från grupperna 5M och 13M exemplifierar elevernas beskrivning av respekt som likvärdighet. I grupp 5M talar eleverna om likvärdighet när jag frågar vad de kommer att tänka på när de hör ordet respekt:

Dagmar: Men man tänker väl typ så att alla är lika mycket värda och så.

Susanne: Jaha. Mm.

Dagmar: Man ska ge lika mycket respekt till alla. (Grupp 5M)

Även i grupp 13M talar eleverna om respekt som likvärdighet:

Carro: Att alla ska vara lika mycket värda.

Susanne: Mm.

Celine: Och att alla ska få säga vad man vill och sånt där.

Susanne: Mm.

Celine: Och dom ska lyssna på vad man säger och så här.

Susanne: Mm.

Cecilia: Det är typ det och sen att man in så här...att man ska behandlas lika. (Grupp 13M)

Flera grupper (4M, 6M, 7M, 11M, 12M, 19L) uttrycker missnöje kring lärare som favoriserar vissa elever. I grupp 7M resonerar eleverna om att deras lärare tycker mer om de elever som presterar väl i skolarbetet, och menar detta inte ska ge någon grund för att favorisera dem. Det ska inte ha betydelse hur duktig eleven är i skolan, om någon är en ”pluggis” (7M) eller om någon skolkar. Då ska inte den skolkande eleven ”vara värsta hatobjektet för det” (7M), läraren ska inte visa om han eller hon ogillar en elev. De säger vidare att lärares favorisering syns tydligt, ”man märker det ganska väl när en lärare gör det” (7M). Favorisering är också något som känns emotionellt ansträngande och kan göra eleverna nedstämde. Grupp 19L talar om likvärdighet som en önskedröm och beskriver favoriseringens konsekvens:

Berit: Man [läraren] skulle se alla lika.

Birk: Ja.

Birgitta: Ja, man ska ju inte ha sin gullegris för då blir det ju...vissa blir ju ”jaha, nu känner jag mig lite nertryckt” och så där. (Grupp 19L)

Birgitta pekar på följderna av favorisering, att den leder till att hon känner sig lite ”nertryckt”. Lärares favoriserande av vissa elever uppfattas som bristande likvärdighet. Socialt sett ”lyfter” läraren några elever, medan han eller hon ”sänker” andra. I grupp 6M talar pojkarna om bristande likvärdighet då de menar att lärare gett dem hårdare tillsägelser i jämförelse med hur de säger till flickor:

Arvid: Ja, det är mest bara killar som får skäll. Fast typ att dom [lärarna] skriker åt killarna och tjejerna typ pratar dom lugnt och ”så där får ni inte göra” (med fint och lugnt tonläge).

Anton: Eller ”snälla kan du gå och sätta dig på din plats?” (med väldigt vänligt tonläge)

August: Ja, precis. ”Sätt dig på din plats! Annars får du...” ja, typ...ja, ”annars får du en prick” eller ”annars får du...annars får du göra skrivuppgifter istället för att...” till exempel på NO:n. Typ ja, ”då får du göra skrivuppgifter när alla andra labbar”. (Grupp 6M)

Pojkarna i grupp 6M beskriver att lärare har en hårdare ton i tillsägelser mot dem än mot klassens flickor. De hämtar exempel från lektioner i NO-ämnena och menar att om de inte gör som läraren säger, kan de istället få göra skrivuppgifter som de senare förklarar är tråkigare än att göra laborativa uppgifter.

Boel i grupp 12M berättar också om favorisering och relaterar det till bristande respekt:

Boel: Ja, men typ, vissa lärare dom kan ju ta dom här så kallade pluggisar, typ kan bara lyssna på dom för dom tror typ att ”om jag tar den här, så slipper jag ta tre såna som sitter och pratar på lektionerna, så slipper jag fråga tre stycken istället för att få ett bra svar direkt” liksom. Det tycker jag är väldigt dålig respekt.

Susanne: Mm.

Boel: Eller om man bara typ frågar samma person, om en har fått svara tre gånger och visat liksom ”Ja, jag är bra. Jag kan det här”. Och sen räcker en annan upp... [handen] en gång och då så ska man hela tiden så här, typ...”Men jag tar den här så vet jag ändå, jag tar den här, då vet jag att den har rätt” typ så här. Eller favorisera någon, så här ”Ja, då kör vi redovisning. Vilka vill vara med?” så räcker en upp handen. ”Ja men självklart ska du få”. Så här hela tiden, ta en och samma så här. Det tycker jag är väldigt dålig respekt.

Susanne: Är det favoriseringen?

Boel: Ja. (Grupp 12M)

Boel menar att lärare favoriserar de elever i klassen som han eller hon vet har en potential att komma med de svar som läraren vill ha. Istället tycker hon att läraren ska ha tålmod och även lyssna på de elever som han eller hon inte är lika säker på att de har det svar som läraren vill höra. Boel markerar detta som bristande respekt

då hon två gånger avslutar sitt resonemang med ”Det tycker jag är väldigt dålig respekt”.

Sammanfattningsvis handlar denna första aspekt av likvärdighet om att läraren ska bry sig om alla elever lika mycket, ge alla elever en chans att visa sina kunskaper och eventuellt ogillande ska inte visas. Eleverna tycker att de alla ska ses som lika mycket värda i lärarens ögon. Den andra aspekten av likvärdighet är att vara likvärdiga med läraren i bemärkelsen att ha samma människovärde. Eleverna i grupp 18L beskriver att lärare försökt visa sig likvärdiga med dem som elever:

Carola: Dom har inte utnyttjat sin roll som lärare, direkt så här. Dom har varit snälla och tagit hand om oss, eller...det är svårt att förklara.

Susanne: Mhm. Mmm.

Tystnad.

Susanne: Mm. Kan ni ge något mer exempel så att det blir mer konkret? Att dom inte har utnyttjat sin roll, att dom har makt eller så?

Carola: Ja, dom har liksom lite...en lärare står ju över en så här.

Susanne: Ja.

Carola: Ja, men dom har försökt ligga på samma nivå som oss, så här. Och inte vara så här stenhårda och hacka på en och så här. Om det är något man inte förstår så kan dom gå och förklara flera gånger och så. Och inte...ja. (Grupp 18L)

Carola beskriver lärare som inte markerat sin överordnade position i förhållande till henne som elev, utan som försökt visa att de är likvärdiga med henne. I grupp 9M beskriver eleverna att en del lärare lyckas med att förmedla detta trots att de som elever och lärare inte har likvärdig social status i skolan:

Birgit: Nej...eller vissa lärare är verkligen så här att dom typ...dom är så här lillgama, eller vad man ska säga. Liksom att dom fattar vad vi menar och vad vi tänker. Dom förstår att vi inte har varit ute och sett världen lika mycket som dom, så att...men dom tänker ändå inte att dom är bättre än oss. Bara för att dom har gjort mer grejer.

Susanne: Ok.

Birgit: För att dom kan verkligen skämta och liksom...

Susanne: Mm.

Birgit: Men del lärare är så här typ verkligen gamla och typ...

Bitte: En del lärare bara säger...

Beate: ”Du är liten och oförstående och fattar ingenting.”

Bitte: Nej, men jag tycker dom sätter alla elever...nej, men ”om alla här är elever, dom ska jag undervisa” men om ”här är en klass med olika personligheter som jag vill lära känna och så kan jag gå runt och prata med henne samtidigt som jag...”

Birgit: Som han igår.

Bitte: Ja, liksom lära känna folk. (Grupp 9M)

I början av citatet beskriver Birgit lärare som lyckas förmedla likvärdighet då de tar elevernas perspektiv på tillvaron och förstår deras situation. I Birgits uttalande finns också en medvetenhet om deras olika sociala ställning, inte bara i deras roller i skolan utan också med hänsyn till deras erfarenhet. I citatet beskrivs också lärare som inte lyckas förmedla känslan av likvärdighet, utan undervisar utifrån en "ovanifrån-position". Slutligen beskriver Bitte den lärare som hon önskar sig, en lärare som verkligen tar sig tid att lära känna henne. I stort beskriver eleverna i grupp 9M att de uppskattar lärare som ger dem lika värde som människor, lika det värde som läraren ger sig själv.

Eleverna i grupp 9M talar om en vikarie, Vera, som lyckades se varje elev så som han eller hon var. De berättar att Vera vikarierade under 4 veckor för deras ordinarie lärare i samhällsorienterande ämnen. De berättar hur de längtade efter hennes lektioner, att "hela klassen älskade henne" och att de var ledsna när hon skulle åka, men att de fick hennes telefonnummer. I citatet nedan beskriver de hur Vera gav tillsägelser med respekt för eleven och att det skedde efter deras olika personligheter:

Birgit: Ja, och det var verkligen så här liksom...hon brydde sig verkligen inte om hur någon såg ut eller hon brydde sig inte om vad någon hade för status, utan hon kom fram och prata liksom "Ja, men hej! Gud vad kul!" och liksom så här.

Bitte: Så sa hon till ifall någon fällde någon sån där kommentar...

Birgit: Ja, Bertram.

Bitte: ...Bertram...så sa hon så här "Det där är inte respekt, så respekterar man...man ska respektera andra"...

Birgit: Men inte på ett elakt sätt. Utan hon sa det på ett sätt så att Bertram kunde förstå. För hon fattade olika...hon fattade olika personligheter, liksom. Du vet när man...den personen förstår på det sättet och den andra man pratar med, på det sättet.

Susanne: Mm.

Birgit: Och hon lärde sig det väldigt snabbt så det var...Bertram sa hon till på ett helt annat sätt än vad hon sa till Beate. (Grupp 9M)

Birgit förklarar att Vera gav tillsägelser till Bertram och Beate på olika sätt efter att hon snabbt fått en uppfattning om deras personligheter. Eleverna menar att Vera var uppmärksam på elevernas skilda personligheter och gav tillsägelser med respekt för personen det gällde. Därigenom finns en antydning om att Vera såg eleverna som människor.

Elevers och lärares lika värde som människor beskrivs också hos eleverna i grupp 4M, men här sker det utifrån bristande likvärdighet. Beatrice i gruppen menar att både lärare och elever bör ha samma rätt att tala till punkt och därigenom också lyssna på den som talar:

Beatrice: Om dom låter oss prata till punkt, för vissa lärare säger 'Åh, låt mig tala till punkt!' men sen låter dom inte oss prata till punkt. Det är ju så att man kan inte slänga ur sig 'Låt mig prata till punkt!' om man inte låter dom andra./.../ Och...det är ju inte respekt, liksom att inte lyssna på andra' (Grupp 4M).

I Beatrices sätt att tala om likvärdighet ligger ingen skillnad mellan eleverna och lärarna som människor. Utifrån elevernas perspektiv har båda parter oavsett roll i skolan ansvaret att lyssna och rätten att få tala till punkt.

#### **5.1.4 Att bli hörd**

I stycket ovan knyter likvärdighetstemat an till temat lyssnande. Elevernas vanligaste beskrivningar av respekt är att lyssna, både som ett uttryck för deras eget sätt att visa lärare respekt och som ett sätt för lärare att visa dem respekt. På så vis är lyssnandet ömsesidigt. Exempelvis beskriver grupperna 2M och 3M att de tänker på lyssna när de hör ordet respekt:

Daniella: Jag tänker mest på att man ska lyssna på vad andra säger. (Grupp 2M)

Eleverna i grupp 3M uttrycker det på följande vis:

Susanne: Ehm...om man tänker, när jag säger ordet respekt. Vad tänker ni på då?

Någon: Mmm...

Diana: Acceptera folk som dom är och liksom, ja...inte hålla på och ändra på sig utan typ lyssna på vad folk har att säga och så.

Susanne: Mm. Ja...det tänker du (Daisy) också på eller tänker du på något annat?

Daisy: Nej, men att man accepterar och man lyssnar. (Grupp 3M)

Eleverna i grupp 20L beskriver sin bild av respekt mellan sig själva och lärare där lyssnandet har en central roll:

Bianca: Nej, dom är väl...ifall man är trevlig mot dom och ger dom respekt så är dom trevliga. Dom lyssnar på förslag fast dom kanske inte alltid använder dom, men dom lyssnar i alla fall. Och säger...och förklarar varför dom inte kan ha med dom, men istället för att bara säga "Nej! Det går inte". Dom liksom lyssnar på en.

/.../

Susanne: Mm. Ni säger att ni ger dom respekt så får ni respekt. Vad är det ni gör då? Är det att ni är trevliga?

Berta: Ja, och tyst och snäll.

Bibbi: Ja, precis. Tyst och snäll. (Grupp 20L)

I början av citatet beskriver Bianca att lärare som respekterar dem, lyssnar på dem. Elevernas del i detta är också att lyssna, åtminstone så som det ser ut för en lärare, när de är tysta och snälla. Även eleverna i grupp 1M relaterar respekt till att lyssna då de talar om två lärare, och de menar att de har respekt för den lärare som lyssnar på dem.

Liknande beskriver grupp 13M hur de gör när de visar sina lärare respekt, då de menar att "ja, vi lyssnar ju". Det sista ordet, "ju", antyder att det skulle vara underförstått att elevernas sätt att visa respekt är att lyssna, vara tyst och snäll på lektionerna. Att lyssna, vara tyst och snäll på lektionerna verkar vara ett vanligt sätt för eleverna att visa sina lärare respekt. Det är vad flera grupper (12M, 13M, 16L, 20L) uttrycker när det gäller vilka förväntningar de tror att lärarna har på dem. Antonia i grupp 16L förklarar hur hon och hennes kamrater visar respekt för lärare: "Vi lyssnar på vad dom har att säga och pratar inte och låter dom...(mumlar, ohörbart)." Även eleverna i grupp 5M talar om lyssnande som ett sätt att visa respekt, åtminstone i meningen att vara tyst när läraren önskar det: När man sitter och pratar på lektionerna, då ger man dom [lärarna] inte respekt" (5M).

Eleverna talar om lyssnande och respekt utifrån erfarenheter av bristande respekt. Grupp 4M säger att "vissa lärare kan inte lyssna" eftersom "dom alltid ska ha rätt" och tar därför inte in elevernas perspektiv. Erika i grupp 8M ger exempel på lärare som inte lyssnar på henne när hon känner obehag inför en skoluppgift. Hon beskriver att en lärare tvingar henne att stå framför sin klass och läsa upp en dialog på en språklektion:

Erika: Det så här att dom tvingar en, om man till exempel inte har läst på läxan.

Susanne: Mm.

Erika: Så ska man ställa sig inför hela klassen.

Susanne: Mm.

Erika: Och så vet man inte vad man ska säga. Det blir bara pinsamt. Man vill verkligen inte ställa sig där, men dom drar upp en ändå.

Susanne: Mm.

Erika: Så det...och folk skrattar åt en när man inte vet vad man ska säga och det är jättejobbigt.

/.../

Susanne: Är det något särskilt ämne som det blir så då eller?

Erika: Ja. På X (X är ett språkval. Ella börjar fnissa lite, svårt att höra).

Susanne: Har ni X tillsammans?

Erika: Ja, jag och Ella har samma X. Så jag gick inte till X-lektionen igår så jag var ute istället. Så jag skolkade ju, men...och det var för att jag verkligen inte ville.

Susanne: Du hade inte läst på läxan eller?

Erika: Jag hade lä...alltså det spelar ingen roll om vi har läst på eller inte. Alltså, jag tycker bara inte om att stå framför hela klassen som står och stirrar på en när man ska... (Grupp 8M)

Erika berättar att hon tvingas stå framför sina klasskamrater och läsa upp en dialog som de fått i läxa att träna på. Hon beskriver att det inte är roligt att bli utskrattad av klasskamraterna när hon läser fel. Dessa erfarenheter av misslyckande har lett till skolk för hennes del. Även i grupp 7M kopplar eleverna samman respekt med lyssnande:

Susanne: Tycker ni att lärarna ger er respekt?

Dagny: Ja.

Dolores: Nja...tycker jag väl.

Susanne: Vad är det dom gör då?

Dolores: Lyssnar väl.

Susanne: Dom lyssnar på er.

Dolores: Hmm.

Susanne: Är det till exempel om man har önskemål om någonting och att dom hör det då? Eller vad är det ni tar upp som dom lyssnar på?

Dagny: Men typ typ...

Dolores: Om man har någonting liksom som händer hemma.

Susanne: Mm.

Dolores: Då respekterar dom en när dom lyssnar.

Dagny: Försöker hjälpa.

Dolores: Ja. (Grupp 7M)

Dolores och Dagny (7M) nämner två gånger i citatet att lärarna visar respekt genom att lyssna på dem. Mot slutet kopplar de ihop respekt och lyssna med att lärarna hjälper till med problem hemma. Till sammanhanget hör att Dolores och Dagny berättade om en konflikt de hade med varandra, som de inte kunde lösa på egen hand. De fick hjälp av både föräldrar och lärare för att reda ut missförstånd

och för att återupprätta sin vänskapsrelation. Liknande beskriver eleverna i grupp 1M att de har respekt för sin lärare och att hon kan lyssna på dem:

Annika: Jag vet inte riktigt hur men man fick liksom respekt från henne från början.

Susanne: Du känner att du får respekt av henne? Eller?

Annika: Mm...men liksom, man kan prata med henne liksom så att inte, inte så här bara när lektionen...eller att man måste gå, utan man kan stanna kvar och prata lite och sänt.

Anette: Hon är inte så här...eller ibland kan hon väl vara lite stressad, men oftast är hon väldigt lugn. Ändå liksom, man kan ju ändå prata med henne, än liksom...hon har ju själv barn, så hon vet ju. Typ hur det är och så. Man kan ju säga till henne att "dom här är jättejobbiga i min klass och jag..." jag kanske "ja, jag trivs inte med dom här" och..."jag vill inte gärna sitta bredvid den på lektion" liksom. "Jag jobbar inte så bra med den". Det liksom förstår hon.

Alina: Ja, hon lyssnar också så att...hon lyssnar verkligen.

Amelie: Mm. Tänker sig in i...i liksom situationen, eller vad jag ska säga. (Grupp 1M)

I citaten ovan beskriver eleverna att respekt handlar om att lyssna på varandra. De två sista citaten från grupperna 7M och 1M beskriver att lyssnandet kan ha en djupare mening än att läraren endast hör elevernas ord. Det handlar om att ta till sig vad eleven säger och vad det betyder för honom eller henne. Detta kan förstås som att eleven vill bli sedd som någon av betydelse för läraren.

### **5.1.5 Bekräftelse**

Temat lyssnande angränsar till nästa tema, bekräftelse, då lyssnande i den respektfulla meningen, innebär att läraren ser eleverna som individer och riktar sin fulla uppmärksamhet mot dem. Därigenom bekräftar läraren varje elev. Bekräftelse som tema handlar om att läraren ser den enskilda eleven, att eleverna inte blir som en mängd framför läraren, utan att denne ser varje elev. Ovan beskriver (s. 71) Bitte i grupp 9M detta då hon önskar att läraren ser alla personligheter inom en klass och lär känna dem. Bekräftelse knyter också an till likvärdighetstemat då läraren ska bry sig om alla elever lika mycket, som eleverna menar ovan; läraren ska inte bry sig om *en* elev, utan den ska bry sig om *alla* elever lika mycket. Vidare handlar bekräftelse om att inte bli ignorerad eller bortglömd, att inte vara osynlig inför sin lärare. Några elever ur olika grupper (3M, 8M, 14L) beskriver att deras lärare inte sett dem eller ignorerat dem under lång tid. Det har då handlat om att vänta på hjälp under en hel lektion till att aldrig få hjälp under en längre tid. Ella i



grupp 8M beskriver att hennes lärare inte såg henne på lektioner under en period på ett år, vilket fick henne att byta skola:

Susanne: Vad...vad har hänt då?

Ella: Ja, för mig, jag bytte skola för en lärare såg mig inte.

Susanne: Såg den dig inte?

Ella: Nej, jag var...jag var osynlig. Jag kunde vänta på hjälp och...i ett helt pass utan att den läraren ville hjälpa mig.

Susanne: Jaha...

Ella: Så jag bytte skola.

Susanne: Var det under hela...var det under en lång tid som det var så?

Ella: Ja, det var under ett helt år. (Grupp 8M)

Även Cornelia i grupp 14L berättar att hon var utanför klassgemenskapen på sin förra skola under så lång tid som två år. I citatet nedan beskriver hon situationen:

Cornelia: Ja, så hade jag typ inga kompisar. Det var ju...värst i 4:an och 5:an. För då var ju alla...då var ju alla mogna (?) eller grejer, sånt här. Och brydde sig inte så mycket om utseendet och sånt här. Men när jag kom upp i 4:an och 5:an, så började jag tänka på det, att jag ville inte gå kvar i den klassen. För alla dom spelade fotboll och jag hatade att spela fotboll.

Susanne: Mm.

Cornelia: Så jag var inte med i fotbollsgänget eller någon grupp eller någonting. Så jag visste inte ens vad dom pratade om. Så jag var utstött ibland så här. Jag hade ingen att gå med på rasterna och sånt här. Och jag hade ingen att jobba med på lektionerna heller. Men när ja...sen så, så jag till den här läraren. Hon [läraren] märkte ingenting heller.

Susanne: Nehej?

Cornelia: Och så då så, sen efter ett tag, när jag precis, när jag hade valt att jag skulle byta, då var det en som bytte till våran klass för hon kände sig utstött i en annan klass. Hon spelade i deras lag så hon ville byta till deras klass också. Och direkt när hon kom till våran klass, för hon blev lite utstött för att ja, hon kanske inte var med någon på rasterna. Då märkte hon [läraren] det jättefort.

/.../

Cornelia: Det tyckte jag var dåligt av henne att hon inte märkte, jag som hade varit utstött i tre år eller någonting. Och hon som hade varit där en vecka, märkte hon jättefort. (Grupp 14L)

Inledningsvis beskriver Cornelia att hon inte hade några kamrater i skolan när hon gick i årskurs 4 och 5. När så en ny elev började i klassen hamnade denne elev också utanför gemenskapen, varpå läraren agerade snabbt så att eleven kom med i gemenskapen. Detta jämför Cornelia med att läraren aldrig noterade att hon var utanför och beskriver att hon inte blev sedd och uppmärksammas av läraren.

### *5.1.6 Teoretisk tolkning*

Den bild av elevernas beskrivningar av respekt som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegreppen är spontana och instängda livsytringar från Løgstrup samt momentan personlighet från Ziehe.

I relation till lärare talar eleverna om respekt i termer av likvärdighet, att bli hörda och bekräftade. Respekt beskrivs som ett ömsesidigt fenomen. Eleven säger ”jag är lika värdefull som du” till sin lärare och syftar på dem båda som människor. För att respekt ska bevaras mellan dem krävs att eleven blir sedd och hörd, bekräftad i sin existens. Läraren svarar då an mot det etiska kravet med respekt för eleven som i sin tur svarar an med respekt för läraren. Respekt som spontan livsytring fungerar då likt ringar på vattnet, respekt genererar vidare respekt. Respekt blir ett ömsesidigt fenomen i relationen mellan elever och lärare.

Respekt som likvärdighet, lyssnande och bekräftelse handlar om något essentiellt i den mänskliga tillvaron, något som kan ses motsvara Løgstrups spontana livsytringar. Elevernas vilja och strävan efter att bli sedda så som de är och som värdefulla och likvärdiga människor i andras ögon är inte något de överlägger och reflekterar över. Enligt Løgstrup sker det omedvetet, spontant och utan baktankar och tillhör detta att vara människa. Med hjälp av Løgstrups teori kan strävan efter att bli sedd förstås som att det inte är elevernas egna och medvetna val. De överlägger inte med sig själva om att de vill bli sedda av sina lärare, men det är något de oreflekterat strävar efter.

Ömsesidigheten i temat bekräftelse är inte lika tydlig som i övriga teman, vilket kan bero på elevers och lärares olika roller och status i skolan. Lärarens uppgift i skolan är att leda eleverna framåt i deras kunskapande och därför måste eleverna uppmärksamma vad läraren gör för att kunna utföra skolarbetet. På det här sättet ger eleverna läraren sin bekräftelse utan att själva bekräftandet som handling ges någon större uppmärksamhet. För läraren, å andra sidan, är det svårare att uppmärksamma varje elev då eleverna är många fler till antalet. Att ge varje elev bekräftelse på sin existens och att bry sig lika mycket om alla elever, är därför svårare. Komplexiteten i detta hör samman med att i relation till varje elev finns ett

etiskt krav. I mötet med elevgruppen har läraren att förhålla sig till det etiska kravet för varje elev.

Respekt har också att göra med sättet att tala med andra, hur den ene säger något till den andre. Under intervjuerna lånade eleverna ofta rösterna av sina lärare och skolkamrater för att visa hur något sades och oftast var tonfallet exempel på bristande respekt. Enligt Løgstrup är tonen i samtal viktig eftersom den visar huruvida det finns tillit i relationerna. I respektfulla relationer där tillit finns fångas tonen upp av motparten i samtalet när personen svarar an mot det etiska kravet. När beskrivningen av respekt baserades på erfarenheter av bristande respekt, förstälde eleverna ofta sina röster när de imiterade lärarna. Imitationen av negativt tonfall tolkas som ett exempel på erfarenhet av bristande respekt. Elevernas beskrivningar av lärarnas negativa tilltal illustrerar handlingar som instängda livsyttringar, som leder till bristande respekt. Då kan inte eleverna fånga lärarnas ton och svara an mot det etiska kravet.

Likvärdighet i meningen lika värde som människor handlar om att läraren visar sig som en hel människa, något som behövs för att nå fram till eleverna. Motsvarande tycks gälla för eleverna; de vill och behöver få visa sig som hela människor för att läraren ska kunna nå fram till dem. De spontana livsyttringarnas kraft antas ligga i att de ser varandra och väcker respekten för varandra. Kapitlets rubrik ”att bli sedd som den man är” syftar på just detta, att det förefaller finnas en strävan att få bli sedd som *någon* och allra helst att läraren ska upptäcka ens personlighet. Detta kan förstås med hjälp av Ziehes begrepp momentan personlighet. Det handlar inte om att visa hela sin personlighet, utan en mänsklig sida av sig själv som blir möjlig att visa beroende på situationen och relationen. I ett sådant perspektiv krävs att parterna visar upp sidor av sig själva som relaterar till deras uppgifter i skolan för att respekt ska bevaras i elev-lärrarrelationen. Då kan där finnas möjlighet till punktuella fördjupningar i relationen, som gör det möjligt att upptäcka sidor av varandras personligheter.

I denna teoretiska tolkning är begreppet spontan livsyttring väsentligt för beskrivningen av respekt som ett ömsesidigt fenomen. Elevernas strävan efter att få vara någon i lärarens ögon handlar om något essentiellt i relationer. Med hjälp av Løgstrup kan respekt förstås som en spontan livsyttring som handlar om att det

som fenomen visar sig i människors handlingar, då de rör sig i rummet mellan varandra. Elevernas önskan om lärarens respekt kan i den teoretiska belysningen förstås som en omedveten strävan ut i detta mellanrum.

## 5.2 Att få vara sig själv i relation till skolkamrater

När eleverna talar om respekt i förhållande till andra elever gör de det i termer av att man ska låta någon få vara sig själv. Även om ömsesidigheten finns även i dessa relationer, på samma sätt som när fokus ligger på elev-lärrarrelationer, talar de inte om ömsesidig likvärdighet, lyssnande och bekräftelse. Eleverna menar att de respekterar skolkamrater som respekterar dem tillbaka. Även här talar eleverna ofta om respekt utifrån begreppets negativa definition. Respekt i elev-elevrelationer handlar företrädesvis om att man har rätt att vara som man är, utan att andra personer hindrar en i att uttrycka sin personlighet och individuella olikhet i relation till andra.

I flera grupper (4M, 5M, 8M, 9M, 12M, 13M, 15L, 16L, 19L, 21L) återkommer eleverna till att få vara sig själv är viktigt. De menar att ärlighet krävs, dels för att lära känna personens ”rätta jag” och dels för att känna sig respekterad av sina medmänniskor. Grupp 9M beskriver det på följande vis:

Susanne: Mm. Ok, vad tänker ni på när ni hör ordet respekt?

/.../

Bitte: Jag tänker på allt möjligt. Bara att man ska respektera folk [andra elever] för dom dom är.

Susanne: Mm. Att man ska få vara så som man är och att det ska få vara ok så, eller?

Bitte: Ja.

Susanne: Mm.

Beate: Jag tänker på folk [elever] i skolan som inte respekterar vem man är och vad man tänker på och vad man säger.

Susanne: Mm.

Birgit: Jo, om man vågar öppna sig och säger någonting och så respekterar den inte det, så.

Beate: Mm. Då är det fel, alltså.

Susanne: Hur...hur gör dom när dom inte respekterar?

Beate: Det kan vara som en enkel sak i sko...i klassen att man till exempel säger ”Nej, men så tycker inte jag att det är”.

Susanne: Mm.

Beate: ”Nej, men det är ju helt fel!” (tar i och höjer rösten) (Grupp 9M)

I grupp 9M menar eleverna att respekt handlar om att de ska kunna vara så som de är, att ”öppna sig”, utan att andra skolkamrater kommenterar deras sätt som felaktigt. Till detta hör även att de ska kunna uttrycka sina åsikter utan att andra elever säger att de har fel. Sist i utdraget ovan höjer Beate rösten när hon lånar rösten av skolkamrater som kan uttrycka ”Nej, men det är ju helt fel”. Detta fungerar som ett fiktivt exempel på bristande respekt gentemot någon som har ”öppnat sig” och sagt sin mening i klassen.

Eleverna i grupp 5M beskriver att de betänker sitt klädval noga på morgonen innan de går till skolan. De jämför med hur det var på skolan där de alla gick tidigare och menar att ”där brydde man sig ju inte ett dugg om hur man såg ut” medan på Malvaskolan ”...känns det som om man ska vara finklädvd när man kommer för att annars så känns det som...så konstigt på något sätt”. Att kunna klä sig som man vill utan att känna att det är fel hör också till att få vara sig själv.

Vid tidpunkten för intervjuerna verkade det finnas en motsättning mellan eleverna i grupp 15L och 16L. Det handlade om att eleverna kommenterat varandra och de menade att de inte kände sig respekterade av varandra. I de två nedanstående citaten finns uttalanden från båda grupperna som har att göra med respekt i meningen att få vara sig själv. Eleverna i grupp 15L kommer att tänka på sin klasskamrat Antonia (i grupp 16L) när jag frågar om deras associationer till respekt:

Susanne: Jaha...ok. Vad...tycker ni att hon har respekt? Eller är det att hon inte har respekt för andra eller?

Anna: Inte har för andra.

Susanne: Hon har inte det.

Tystnad.

Susanne: Vad är det hon gör då?

Anna skruvar på sig.

Agnes: Alltså hon typ kommenterar folk så som dom är.

Susanne: Det är...inte bra att göra det?

Agnes: Nej.

Angelica: Nej, och själv säger hon att vi ska respektera henne. Men...varför ska vi respektera henne om hon inte respekterar oss? (Grupp 15L)

I grupp 16L ingår Antonia som ger sin version på situationen. I citatet nedan talar hon om att hon kan visa mer av sig själv när hon umgås med kamrater ur en annan klass:

Antonia: Jag har några kompisar som går i klass XX.

Susanne: Mm.

Antonia: Och jag är mer mig själv när jag är med dom, för ja...det finns ju en som kritiserar väldigt mycket, så. Om jag är mig själv för mycket så ställer hon massa frågor och allting. Det blir lite jobbigt, så...ja.

Susanne: Mm.

Antonia: Man vill liksom varva ner lite.

Susanne: Mm. Den i klass XX då?

Antonia: Nej, den som kritiserar går i våran klass.

Susanne: Ja, ok. Så då är det lite skönare att vara med dom (i klass XX)?

Antonia: Mm. (Grupp 16L)

Citaten från båda grupperna kan förstås som att motsättningen mellan eleverna handlar om bristande respekt. När de är med varandra kan de inte vara sig själva fullt ut, något som krävs för att de ska känna sig respekterade. Både Agnes och Antonia berättar om situationer när andra brustit i respekt gentemot dem. Agnes säger ovan att brist på respekt är att ”kommentera folk som dom är” och Antonia menar att ”det finns en som kritiserar väldigt mycket” och ”om jag är mig själv för mycket så ställer hon massa frågor och allting”. Agnes och hennes kamrater i grupp 15L känner sig uppenbarligen träffade och utsatta av kommentarerna från den flicka de talar om, som sannolikt är Antonia. Antonia, å sin sida, ger uttryck för att hon upplevt bristande respekt genom klasskamratens kritik och frågor om hennes sätt att vara.

I likhet med citaten ovan menar Björn i grupp 12M att respekt handlar om ”att man låter någon annan få vara som den är”. På likartat sätt uttrycker Athina i grupp 17L att ”om man inte vill bli vän med...då kan man väl... (rycker på axlarna) låta den vara ifred”. Detta harmonierar med citaten från grupperna 9M, 15L och 16L. Där talar eleverna om att respekt handlar om att ”man ska respektera folk för dom dom är” (9M) och Agnes (15L) talar om Antonia som hon menar brister i respekt när hon ”kommenterar folk så som dom är”. Antonia (16L) å andra sidan, menar att hon har svårt att vara sig själv då en klasskamrat ”kritiserar väldigt mycket” och ”om jag är mig själv för mycket ställer hon massa frågor och allting”.

### *5.2.1 Teoretisk tolkning*

Den bild av elevernas beskrivningar av respekt som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegreppen i den teoretiska tolkningen är spontana och instängda livsytringar samt integritetszon från teorin om det etiska kravet.

När det gäller respekt i relation till skolkamrater beskriver eleverna att det handlar om att få vara sig själv och att skolkamrater inte ska hindra dem i detta. Det är viktigt att få vara sig själv och att få uttrycka vad man tänker utan att någon annan kommenterar det som felaktigt. Ens person är således viktig även i förhållande till skolkamrater, precis som i relationer till lärare. Elevernas beskrivningar kännetecknas av respekt utifrån bristande respekt. Detta kan förstås med hjälp av begreppet integritetszon och att kravet på respekt är tyst. Den normala utgångspunkten är att visa respekt och när det inte görs kan det ses som att elevernas motstånd väcks eftersom någon har kommit för nära eleverna utan deras tillåtelse.

Vid flera situationer under intervjuerna lånade eleverna skolkamraters röster för att exemplifiera bristen på respekt. Det var inte ovanligt att eleverna höjde rösten när de imiterade kommentarer från klasskamrater och på så sätt visade de med vilken ton klasskamraten gav sig ut i samtalet mellan dem. Man kan förstå detta som en illustration av hur tonen inte kunde fångas av eleverna eftersom den hör till en instängd livsytring, som bryter relationen mellan eleverna. Sättet att säga något på gör det till en instängd livsytring.

De teoretiska begreppen spontana och instängda livsytringar är centrala här. Livsytringar är handlingar, som kan uttrycka respekt eller bristande respekt. I elevernas beskrivningar av handlingar som visar respekt eller bristande respekt, har spontana och instängda livsytringar inte alltid varit närvarande. Med frånvaro av livsytringar menar jag att någon är passiv, håller sig på distans, inte handlar aktivt. Med närvaro av livsytringar avser jag motsatsen, aktivt handlande. Ett aktivt handlande kan uttrycka såväl spontana såväl som instängda livsytringar. Ett passivt handlande innebär frånvaron av båda. Med hjälp av detta resonemang ter sig elevernas beskrivning av respekt som ”att man låter någon annan vara som den är”

som passiv respekt. Denna beskrivning handlar om respekt som frånvaro av livsyttringar. Med andra ord, eleverna menar att skolkamrater handlar på ett sätt som inte bryter den ömsesidiga tilliten och respekten. Det innebär också att de inte inkräktar på varandras integritetszoner, utan de får vara just som de är. Att låta någon vara som den är kan ses som ett uttryck för att respekt visas när den enskilde inte handlar över huvud taget, utan är passiv. För respekt i betydelsen att låta någon vara som den är, är det viktigt att värna om den andres person, individualitet och vilja vad gäller dennes sätt att vara. Spontana livsyttringar för att visa den andre respekt behövs inte, om det är så att parterna inte interagerar. Då är det möjligt att bara låta den andre vara som den är. Det behövs inget aktivt handlande och ändå får den andre vara herre i sin egen värld.

I sina texter ställer Løgstrup ofta frågan ”Hur skulle det annars vara?” som jag här formulerar som: Hur skulle det vara om eleverna inte var sig själva i förhållande till andra skolkamrater? Enligt Løgstrup skulle världen förtvina och skrumpna om människan inte hade tillit till sina medmänniskor och om hon trodde att de ständigt förställer sig. Med utgångspunkt i detta skulle konsekvenserna i elevernas vardag vara att förställa sig och visa misstro i sina relationer till skolkamrater. Med Løgstrups ord skulle detta vara livsfientligt. I motsats till det livsfientliga, ligger det livsbejakande, att få vara sig själv i relation till sina skolkamrater.

I denna teoretiska tolkning är spontana och instängda livsyttringar centrala då de visar på möjligheten av ett passivt respektbegrepp genom att låta någon vara såsom den är. När eleverna beskriver respekt och vikten av att vara sig själv anas också begreppet integritetszonen. På motsvarande sätt som att få vara någon i lärarens ögon förefaller vara essentiellt för elev-lärrrelationer, kan möjligheten att få vara sig själv vara lika essentiellt i relationer till jämnåriga. Detta tolkar jag som uttryck för respekt som en spontan livsyttring i förhållande till andra människor.

### **5.3 Sammanfattning**

När eleverna talar om respekt i relationer till lärare och skolkamrater handlar det om att se en person som han eller hon är och att låta vederbörande vara så, eller med andra ord ”att bli sedd som den man är”. Respekt beskrivs som en



grundhållning i förhållande till andra människor. Jag har delat kapitlet i två delar, respekt i förhållande till lärare och respekt i förhållande till skolkamrater därför att respekt är relationellt och beskrivs olika beroende på om motparten är lärare eller elev. Utmärkande för elevernas beskrivningar av respekt i förhållande till lärare är att det handlar om ömsesidig likvärdighet, ömsesidigt lyssnande och ömsesidig bekräftelse. Det innebär att båda parter måste bemöta varandra med likvärdighet, lyssna på varandra samt bekräfta varandra för att respekt ska finnas mellan dem. Detta resultat liknar beskrivningen av elevers syn på respekt i relationer från tidigare studier (Bergmark, 2008; Taylor, 1996). Taylors studie visade att respekt som lika värde var grundläggande i elevers relationer till lärare och skolkamrater och Bergmarks studie visade att elever strävade efter respektfulla relationer. Mina resultat visar på ett starkt band mellan ömsesidighet och likvärdighet som principiellt går ut på att 'det som ska gälla mig, ska också gälla dig'. I elevernas beskrivningar av respekt i relationer till lärare och skolkamrater har även deras personligheter och olika sätt att vara väsentlig betydelse, något som de refererade studierna inte tar upp.

Att det första mötet mellan elever och lärare är viktigt för att upprätta respekt i relationen har beskrivits i tidigare studier (Osbeck, 2006; Taylor, 1996). Liksom dessa, antyder mina resultat att eleverna tycker det är svårt att få respekt för en lärare om de inte får det vid första mötet och att lärare inte heller kan förhandla bort respekt som ett villkor för undervisning. Detta följs upp vidare i kapitel 6 som behandlar respektfulla elev-lärrrelationer.

I ljuset av den teoretiska tolkningen av vilka innebörder eleverna ger respekt i samtalen, tycker jag mig se några drag mer tydligt än andra. Respekt utifrån elevernas perspektiv handlar om ömsesidighet och att båda parterna i relationerna elev-lärare och elev-elev respekterar varandras integritetszoner. Enligt Lögstrup innebär integritetszonen ett tyst krav på andras respekt för denna personliga sfär. När respekt beskrivs i termer av handling som uttrycker en spontan livsyttring, dvs. en handling med skapande kraft som bygger upp och/eller stärker relationer, framstår också ömsesidighet som en naturlig aspekt av respekt. Respekt som spontan livsyttring innebär att den blir ömsesidig.

I analyserna bidrar begreppet spontana livsyttringar till att tydligare se respekt som ett ömsesidigt fenomen. De spontana livsyttringarna bär med sig en kraft som gör att respekt genererar respekt i mellanmänskliga relationer. Begreppet integritetszon kompletterar bilden ytterligare och belyser vad det är i likvärdigheten som gör att eleverna känner sig respekterade. Integritetszonen är ett tyst, mänskligt krav på respekt, dvs. alla vill ha respekt och när de inte får det kommer protesterna. Den bild av elevers syn på respekt som framträder här är komplex. Med hjälp av det etiska kravets förståelse av mänskliga möten och relationer kan vi ändå ana ett respektbegrepp där ömsesidigt livsbejakande är möjligt genom handlingar i skolan.

Elevernas beskrivningar av respekt i relationer till lärare och skolkamrater ligger till grund för de följande två kapitlen. Där fördjupas beskrivningarna av hur eleverna talar om respekt i relationer till lärare respektive skolkamrater. Respekt i termer av ömsesidig likvärdighet, lyssnande och bekräftelse återkommer i beskrivningen av relationer till lärare. Likaså återkommer respekt i meningen att få vara sig själv i relationer till skolkamrater.

## KAPITEL 6 Relationer till lärare

I detta kapitel redovisas de resultatbilder som framträtt i analyserna utifrån den andra och tredje forskningsfrågan om hur eleverna beskriver konsekvenser av respekt och bristande respekt i elev-lärrrelationer. Liksom i föregående kapitel ställs detta mot teorin om det etiska kravet, särskilt begreppen integritetszon, spontana och instängda livsytringar, relationell makt och uppgiftsbunden makt. Resultatbeskrivningen har samma struktur som i föregående kapitel. De empiriska beskrivningarna inleder och följs av teoretiska tolkningar. Först beskrivs respektfulla elev-lärrrelationer och därefter presenteras beskrivningar elev-lärrrelationer med bristande respekt. Kontexten är i huvudsak undervisning och klassrumssituationer, men det finns även exempel från situationer på raster inomhus och utomhus.

### 6.1 Respektfulla elev-lärrrelationer

#### *6.1.1 Tillit till lärarens person och kompetens*

I den respektfulla elev-lärrrelationen har eleverna tillit till läraren som person och till att denne ska organisera och erbjuda konstruktiv undervisning. Flickorna i grupp 1M berättar om en situation då killarna tafsade på dem och att de då vände sig till läraren Kristin för att reda ut situationen:

Amelie: /.../ Det var till exempel killarna i klassen höll på och typ tafsade och massa och så sa vi ju det till Kristin och så sa...

Susanne: Tafsade dom på er?

Anette: Mm.

Amelie: Ja, men dom höll på så här en massa. Och så säger vi ju till Kristin och säger hon det att hon ska dela upp killarna i...eller Peter tar killarna.

Anette: Hon skäller typ ut dom, gjorde hon.

Amelie: Ja, och hon tar tjejerna då. Och så ska man liksom...så ska alla få prata ut... (Grupp 1M)

Det är möjligt att pojkarnas beteende skapade otrygghet och osäkerhet hos flickorna i grupp 1M. Genom att vända sig till Kristin visar de att de litade på

henne som person och till hennes förmåga att återställa tryggheten de behöver för att vistas i skolan. I respektfulla elev-lärrarrelationer har eleverna också tillit till att läraren ska utforma sin undervisning med ordning och struktur som i sin tur leder till meningsfullhet i skolarbetet. I grupp 3M berättar eleverna om lärarens ansvar för undervisning och hur detta knyts till respekt eller inte för läraren:

Susanne: Känner ni att ni har respekt för Paula, eller?

Alla: Nej.

Susanne: Finns det någon lärare ni har respekt för?

Diana och Disa: JA! (skrattande)

Diana: Förra året hade vi...

Disa: Spanskaläraren!

Diana: ...hade vi Gunnar. Han är en våning (pekar uppåt med pekfinger). Han hade alla respekt för. Jag har nog respekt för alla dom lärare vi har förutom Paula.

Susanne: Jaha. Vad är det dom gör då så att dom får respekt?

Daisy: Så här Gunnar, han var sträng men han kunde också vara så här rolig också.

Diana: Han...det är så här, dom vet vad hela lektionen ska gå ut på.

/.../

Diana (svårt att höra): Men när vi har Paula, inget vet inte riktigt vad vi ska göra för dom planerar inte så bra.

Någon: Nej...

Diana: Och vi (tittar på Daisy) som jobbar lite fortare, vi...vi vet ju inte vad vi ska göra efter sen.

/.../

Disa: Ja, och typ om man...om man typ räcker upp handen och så sa dom att man fick prata och sen så frågar någon annan någonting, så här bara rakt ut och så svarar dom på det. Och sen så...

Diana: Ja, det är...

Daisy: ...börjar dom prata om det (det som den andra eleven har frågat om), typ.

Susanne: Fastän det var du som hade...som hade ordet?

Disa:...och så får man inte säga sitt förslag.

Diana: Ja, men då, alltså det är ju också sänt som lärare måste ha koll på. Det är egentligen hela lektionen ligger ju i lärarens ansvar och då...om hon fixar det, så fixar vi också det.

Susanne: Mm.

Diana: Om hon vet vad hon ska göra, då vet vi vad vi ska göra. (Grupp 3M)

Eleverna beskriver att de får respekt för sina lärare av mer än en anledning. Det handlar om att kunna vara snäll och sträng beroende på situation och att utforma undervisning med planering och struktur. Citatet inleds med att eleverna inte har respekt för läraren Paula, vars undervisning de senare beskriver sakna ordning och struktur. De menar att de inte vet vad de ska göra under hennes lektioner. Däremot menar de att de har respekt för läraren Gunnar och under hans lektioner visar han att han vet vad hela lektionen syftar till. Eleverna beskriver inte tilliten till läraren i ord, utan den framkommer av deras beskrivningar av hur läraren genom

sin struktur och ordning i undervisning ger eleverna riktlinjer för vad de ska göra. Eleverna kan då lita till att läraren ger dem den vägledning de behöver i skolarbetet. Utdraget visar att respekt för läraren uppnås genom att denne visar sin kompetens vad gäller att strukturera undervisningen, men också genom att läraren kan visa sig både sträng och snäll beroende på vad situationen kräver.

En medvetenhet om lärarens ansvar i undervisning visar Diana då hon avslutar diskussionen i gruppen (3M) om hur det kommer sig att man har respekt för lärare och säger: ”Hela lektionen ligger i lärarens ansvar” och ”om hon fixar det, så fixar vi också det”. Motsatsen till respektfull undervisning berörs då eleverna talar om avsaknad av ordning och struktur på lektioner med läraren Paula, som de menar att de saknar respekt för. Respektfull undervisning kännetecknas alltså av undervisning med struktur och ordning men också av lärares förmåga att balansera mellan att vara sträng och visa sin auktoritet å ena sidan och att vara snäll och visa omtanke å andra sidan.

### ***6.1.2 Respektfull undervisning***

I de respektfulla elev-lärrrelationer som eleverna beskriver är kontexten oftast undervisning. Eleverna berättar om situationer som utspelar sig i klassrum, att läraren leder genomgångar eller har satt eleverna i grupparbete. I elevernas beskrivningar av lärares handlingar har jag funnit två element som tillsammans bidrar till respektfull undervisning. Dessa element handlar om att å ena sidan vara sträng och kunna visa sin auktoritet i situationer som kräver det och å andra sidan att vara snäll och visa eleverna omtanke. Jag kallar dessa element för auktoritet och stränghet respektive snällhet och omtanke och beskriver dem närmare i det avsnitt som följer.

#### *6.1.2.1 Att vara både sträng och snäll*

För att uppnå och bevara respektfull undervisning beskriver eleverna att lärarna ska balansera mellan att vara stränga och snälla och därtill erbjuda undervisning

utformad med ordning och struktur. Beskrivningar av lärare som kan skämta, skratta med eleverna och visa dem omtanke hör till elementet snällhet och omtanke. Beskrivningar av lärare som kan variera röststyrkan, höja ett varningens finger eller gå fram till just de eleverna som läraren avser att säga till hör till elementet auktoritet och stränghet. Eleverna menar att läraren ska kunna visa sin auktoritet med kraft och kontroll när situationen kräver det. Eleverna i grupp 8M ger sin syn på hur en bra lärare är och beskriver att den kan vara både snäll och sträng:

Ella: Eh...en bra lärare, alltså det är många som tycker så här att nej, men bra lärare är jättesnäll, som inte...som aldrig skäller på en och så där.

Susanne: Mhmm...

Ella: Jag tycker inte riktigt det, utan jag tycker att en lärare ska vara sträng.

Susanne: Mm.

Ella: Men inte för sträng.

Erika Och det är ju inte roligt när den är sträng och bara håller på hela tiden.

Ella: Nej, nej. Men alltså snäll, men sträng. Men inte för snäll och inte för sträng, utan någonstans mittemellan.

Susanne: Mm.

Ella: Och så där.

Evelina: Det var så jag tänkte också. (Grupp 8M)

Enligt eleverna är en bra lärare en person som kan vara både snäll och sträng. Läraren Gunnar verkar vara en av de lärare som lyckas med detta då eleverna i grupp 3M ovan menar att Gunnar kan vara både rolig och sträng. Därtill beskriver eleverna i grupp 4M att Gunnar kan visa sin auktoritet med både kraft och kontroll samtidigt som han kan visa omtanke för elevernas behov:

Betou: Gunnar...Gunnar har jag respekt för.

Beatrice: Ja, jag med.

Betou: Han...

Barash: Gunnar kan typ...vissa lärare säger bara "Sitt ner på din plats" och det...

Betou: ...och så gör man det.

Flera pratar samtidigt, svårt att höra.

Barash: Man måste det och typ om man är förkyld, vill man ju gå och snyta sig. Vissa säger att man ska stanna kvar, men Gunnar till exempel låter oss gå och göra det vi ska. Då visar vi respekt och kommer tillbaka på lektionen.

Betou: (ohörbart)...kan bli arg. När Gunnar blir arg, då typ, då styr han alltihop. Då är han typ, typ om han säger "Gå ut" så går man ut på en gång. "Kom in" så kommer man in på en gång. "Sätt dig" så sätter man sig.

Barash: Ja.

Belinda: Han har man respekt för.

Barash: Ja.

Betou: Mm. Typ om någon annan hade sagt så här ”Sätt dig snabbt” då är det inte ens säkert att jag hade gått och satt mig. Typ stått alltså.

Susanne: Någon annan lärare?

Betou: Ja, någon annan lärare kanske: ”Sätt dig”, så hade jag soflat lite. Sen satt mig ner.

Susanne: Så det är bara han?

Barash: Ja, han är nog den som...

Betou: Ja. (Grupp 4M)

Grupp 4M beskriver att han har de respekt för Gunnar. Med honom menar de att de inte bråkar eller tjafsar, som de skulle kunna göra med andra lärare, utan honom verkar de lyda direkt. Han förefaller ha en naturlig auktoritet som han använder på lämpligt sätt när situationen kräver det, till exempel kontrollerat arg när ”han styr alltihop” som Betou beskriver ovan. Gunnars undervisning beskrivs av eleverna som genomförd med både auktoritet och stränghet å ena sidan och snällhet och omtanke å andra sidan. Dessa element återfinns i beskrivningar av andra lärare som eleverna menar att de har respekt för. Läraren Kristin är en av dessa eftersom hon beskrivs vara snäll och lugn men också att hon kan bli arg och att hon kan ge tillsägelser med respekt för den enskilde eleven. Grupp 1M beskriver hur hon handskas med situationer i klassrummet då elever pratar för mycket:

Alina: Nej, men Kristin hon får ju tyst på oss så här...

Anette: Utan att svära. Hon svär ju aldrig.

Alina: Mm. Hon skriker ju knappt liksom.

Anette: Hon kanske bara...

Amelie: Hon tittar på en så här (lyfter pekfinger).

Anette: Antingen kanske går hon fram och ”Nu är du tyst. Nu har du hållit på för mycket” liksom...

Någon: Mm.

Anette: Men ändå, hon skriker inte till en.

Alina: Nej, hon svär inte heller eller något sånt där.

Anette hostar.

Amelie: Det är helt tyst när hon...när hon liksom...

Alina: ...när hon ska göra någonting.

Någon: Mm.

Amelie: Det är liksom...hon går fram till...eller vi säger det är fyra stycken som pratar, då brukar ju läraren skrika ut det över hela klassen, att vara tysta. Men hon (Kristin) går fram till dom som pratar och säger ”tyst”, liksom. (Grupp 1M)

Eleverna beskriver att Kristins tillsägelser sker lugnt, med lagom röststyrka och utan svordomar. Det ter sig som om hon säger till eleverna samtidigt som hon är

respektfull mot dem. Hon verkar värna om dem genom att hon beskrivs rikta sig till just de elever som pratar för mycket. På så sätt visar hon inte upp deras brister inför hela klassen, vilket besparar dem onödigt blottande av sina sämre sidor. Även grupp 11M menar att Kristin har ett bra sätt att säga till elever som pratar för mycket. I citatet nedan jämför de hennes sätt att säga till med föräldrars uppfostran som kombinerar kärlek med fostran:

Ebba: Ja, Kristin...

Ellinor: Ja, Kristin är väldigt bra att säga till.

Ebba: Ja.

/.../

Ebba: Ja och hon kan vara så här att hon kanske sitter och pratar med till exempel en tjej eller kille, jättelänge. Och sen man bara känner "Åh vad kul att hon sitter (pratar snabbt, svårt att höra) och pratar så länge" och det skulle kunna ha varit att en lärare favoriserade, men sen om den personen pratar då är hon på på en gång och säger "Nej, du får vara tyst för nu pratar en annan. Du får lyssna".

Ellinor: Mm.

Ebba: För det...det, hon har så här...

Ellinor: Även om hon gillar någon elev, så kan hon ändå säga till.

Ebba: Ja. Men det tycker jag...det är faktiskt att visa respekt. Att visa att..."Ja, jag kan faktiskt säga till dig, även ifall jag..."

/.../

Ebba: Nej, men det är liksom (Ellinor pratar samtidigt, ohörbart men det handlar om Ebbas föräldrar)...för jag blir så arg på dom när dom är arga på mig. För det, "Ja du kan vara arg på mig hur mycket som helst, men vi älskar dig fortfarande lika mycket".

Susanne: Mm.

Ebba: Alltså det är ungefär nästan samma sak.

Ellinor: Läraren gillar fortfarande eleven.

Ebba: Ja.

Ellinor: Men det betyder inte att man är fiende bara för att man säger till en gång.

Ebba: Nej. (Grupp 11M)

Citatet från grupperna 1M och 11M visar att Kristin beskrivs ha förmågan att samla elevgruppen och säga till pratsamma elever på ett respektfullt sätt. På ett likartat sätt talar eleverna i grupp 13M om sin lärare Robert. Utdraget här nedan är från olika tillfällen under intervjun då de beskriver läraren:

Celine: Han förklarar ju tills man förstår. Och är det någon som skriker, då skickar han ut dom.

Susanne: Mm.

/.../

Susanne: Jag tänker till exempel, om det är så här, det är eftermiddag och man vill gå hem. Och det är sista lektionen så där och så blir man lite fnissig och...sen bara spårar det ur och så blir det som ringar på vattnet,



att det bara blir i hela klassen. Och så kan man se att läraren blir besviken. Har ni varit med om såna situationer?

Carro: Nej.

Cecilia: Nej.

Celine: Nej.

Susanne: Det blir inte så med...med Robert alltså?

Celine: Men om någon börjar fnissa så säger han typ...han skämtar väldigt mycket.

Cecilia: Ja.

Celine: Så här säger ofta ”tyst nu” eller...

Ohörbart, flera pratar samtidigt.

Susanne: Så han stoppar det? Innan det blir så.

Cecilia: Ja. (Grupp 13M)

Eleverna beskriver att läraren Robert verkar ha förmågan att förklara så de förstår samt hantera högljuddhet i klassrummet med skämt eller att elever som skriker får gå ut ur klassrummet.

Eleverna menar att auktoritet inte kan uppnås av lärare som inte använder sin röststyrka. Med hänsyn till hur eleverna förställer sina röster när de lånar lärarnas röster, synliggör de att lärarens röst är av betydelse för den respekt som hon eller han inger och sedermera blir visad. Grupp 11M belyser detta på följande vis:

Susanne: Tycker ni att ni ger lärarna respekt då?

Ebba: Mmm...det beror på! (Ellinor pratar samtidigt) Vi ger våran lärare, våran mentor...ja, vi ger ganska mycket respekt, men vi har en annan lärare i spanska. Henne har nästan ingen respekt för.

Ellinor: Alltså en del lärare är väldigt hårda. En del är nästan lite klenare, eller vad man ska säga. Och ifall någon gör fel liksom ”Ja, men nu skärper du dig (med förstådd, spröd, tunn röst) medans andra säger ”Ja, nu skärper du dig” (tar i med sin starkaste basröst). (Grupp 11M)

Inledningsvis menar Ebba att de visar respekt för en del lärare och därefter ansluter Ellinor med att läraren behöver använda sin röst för att bli visad respekt. Eleverna talar om att lärare som använder en tunn och späd röst vid tillsägelser inte inger samma respekt, som när läraren använder en tung basröst. Förställandet av lånade röster förekommer relativt frekvent i intervjuerna och citatet är typiskt för hur eleverna gör för att belysa respekt i relationer till sina lärare.

Så långt har elementet auktoritet och stränghet i den respektfulla undervisningen beskrivits. Viktigt för den respektfulla undervisningen är också elementet snällhet och omtanke. Eleverna menar att båda två behövs för att respekt ska finnas mellan dem och lärarna. Eleverna beskriver lärare som är snälla, omtänksamma, visar stöd

och lyssnar på eleverna samtidigt som de också talar om att de har respekt för dessa lärare. När det gäller undervisningen menar eleverna att lekfullhet och kreativitet är välkomna inslag som gör att det blir lättare att ta till sig innehållet i undervisningen. I grupp 12M berättar eleverna om att respekt handlar om att ”ge och ta” och att det är läraren som först måste ”ge” av sig själv till eleverna. Därefter beskriver de hur respekt etablerades från start med vikarien Vera när hon gav av sig själv då hon berättade om sina egna erfarenheter av cigaretter:

Björn: Mm. Men till exempel hon Vera, hon sa ”Ja, idag...” eller vad var det det började med? Hon lärde oss hur dåligt det är med cigaretter. Och så lär...och så berättade hon...hon berättade...

Bertram: Hon berättade historier typ, hon (ohörbart) historier.

Björn: Hon berättade ur sin egen synvinkel hur dåligt det är med cigaretter. Att hon hade erfarenhet av det. Hon hade blivit drabbad av cigaretter och då liksom satt man och lyssnade och gav respekt, för då vann hon våran respekt från början. Och sen kunde vi göra lite tråkigare grejer, men det blir ju roligt ändå.

Boel: Och sen typ när hon skulle berätta om ett kapitel i våran bok, typ så var det inte det här ”Läs sidan 300-312” och typ ”Ja, då sätter jag mig och slappar lite här då” utan det var mer ”Ja, ska vi läsa 310-312? Eller vad tycker ni?”

Björn: ”Vad tycker ni?”

Boel: Eller typ så sa hon ”Om ni gör det här nu, så kan jag berätta...” för vi tyckte det var väldigt intressant när hon berättade berättelser typ för oss, så här. Så hon berättade typ sånt om någon samuraj och lite sånt där. Då typ sa hon att om vi jobbade skickligt och gjorde så som hon sa, då gav hon med sig och gjorde för oss också, liksom.

Susanne: Mm. Så det var det som ni menade var att ge och ta lite grann?

Boel: Ja. (Grupp 12M)

Eleverna beskriver att Vera lyckades vinna elevernas respekt när hon gjorde undervisningen verklighetstrogen genom sina egna erfarenheter av cigaretter. På så sätt gav hon av sig själv och därefter kunde hon ”ta” och eleverna ”ge” något tillbaka i form av koncentration och uppmärksamhet som krävdes när de skulle ”göra lite tråkiga grejer” (12M). Lite längre ner i citatet berättar Boel om hur Vera lät dem vara delaktiga i beslutet om hur många sidor av en bok som skulle läsas.

I några andra grupper berättar eleverna att de uppskattar när lärarna gör undervisningen lekfull (8M, 11M, 17L, 18L), gör teater av innehållet (12M) och lägger in tävlingsmoment (12M). Därtill uppskattar de när lärarna ger dem en paus i hårt koncentrationsarbete som t.ex. att sträcka på benen eller ett avbrott med att rita i 5 minuter (11M).

### **6.1.3 Att göra sitt bästa**

Elevernas sätt att visa respekt gentemot sina lärare har att göra med hur de upplever att lärare visar dem respekt. När jag frågar eleverna vad de gör när de visar respekt för sina lärare förklarar de att de är trevliga, tysta och snälla (6M, 20L), lyssnar (12M, 13M, 16L) och hälsar på läraren i korridoren (8M, 14L). Till en början har eleverna i grupp 8M svårt att hitta orden för hur de visar respekt för sina lärare, vilket visar på att när ska beskrivas respekt i den positiva meningen, saknas ord.

Susanne: Ja...men tycker ni att ni ger lärarna respekt då?

Ella: Ja.

Erika: Ja.

Susanne: Mm. Hur gör ni då?

Tystnad.

Ella: Jag tycker också det är en konstig fråga...!

Susanne: Det är svårt?

Erika: Mm.

Ella: Hur man ger respekt till en lärare? Ja, man...(suckar) jag vet inte. Eh...

/.../

Ella: Ja. Men också det här typ...jag tror att lärare lika som elever vill prata, liksom.

Susanne: Mm.

Ella: Så jag tror att det är ganska bra att man bara pratar med sina lärare. Kanske inte typ sitt ämne man har, utan bara pratar.

Susanne: Mm.

Ella: Det brukar jag göra.

Susanne: Kan det vara att vara trevlig, till exempel säga hej i korridoren...?

Ella: Ja.

Erika: Ja, det gör jag.

Ella: Ja, jag brukar också göra sånt.

Susanne: Mm.

Erika: Ja.

Susanne: Det är också ett sätt att visa respekt då?

Erika: Mm.

Evelina: Ja.

Ella: Mm. (Grupp 8M)

Här tycker Ella att frågan om hur hon visar respekt för sin lärare, är en konstig fråga. Det finns en tystnad med i passagen som tyder på att det var svårt att beskriva respekt. Lite senare menar eleverna att de pratar med sina lärare om andra saker än enbart ämnet som läraren undervisar dem i, som ett sätt att visa lärarna

respekt. I grupp 18L menar eleverna att de gör ”så gott vi kan” för att visa läraren respekt. När det gäller vad lärarna väntar sig av dem menar de ”att man ska lyssna på dom och att man ska göra så gott man kan. Hänga med och förstå och göra läxorna och.../.../ja, såna saker. Göra det man ska på lektionerna” (18L). Avslutningsvis sammanfogar Carola (18L) respekt med att jobba på lektionerna, vilket ligger nära förväntningarna hon tror att lärarna har på henne. Jag avslutade intervjuerna med att fråga eleverna vad de tycker att respekt handlar om utifrån vårt samtal och Carola svarar ”att...man respekterar dom. Förstår eller något. Till exempel att man ska jobba på lektionerna, förenkla en lärares arbete och...såna saker. Tror jag”. ”Att förenkla en lärares arbete” handlar om att inte störa undervisningen, något som även andra grupper talar om (5M, 10M, 14L, 17L, 19L, 20L). På det här sättet handlar respekt i de respektfulla elev-lärrrelationerna om att eleverna gör så gott de kan i skolarbetet eftersom det är kopplat till vad de tror att lärarna väntar sig av dem.

#### ***6.1.4 Teoretisk tolkning***

Den bild av elevernas beskrivningar av respekt i elev-lärrrelationer som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegrepp i tolkningen är spontana och instängda livsytringar och integritetszon från Løgstrup och begreppen närhet och distans i relationer samt momentan personlighet från Ziehe.

Sammanfattningsvis karaktäriseras respektfulla elev-lärrrelationer av en närvaro av spontana livsytringar och frånvaro av instängda livsytringar. Exempel på lärares handlingar som spontana livsytringar är att eleverna talar om att lärare visar omtanke om dem, de känner lärarens stöd i olika sammanhang och lärarna visar att de bryr sig om eleverna. Som spontana livsytringar sker dessa handlingar spontant, utan baktankar och bidrar till att eleverna och lärarna kommer varandra närmare; handlingarna förenar dem. Frånvaron av instängda livsytringar innebär inte att lärare inte ger elever tillsägelser, utan att tillsägelseerna sker med respekt för eleven, något som också tillhör de oskrivna och outtalade regler enligt vilka det etiska kravet ska följas, enligt Løgstrups teori. Som en konsekvens av respekt som spontan livsytring bevaras tilliten mellan eleverna och deras lärare. Elevernas

beskrivningar av de respektfulla elev-lärrarrelationerna ger intrycket att de är stabila och att eleverna ges förutsättningar att koncentrera sig på skolarbetet.

Kontexten för de respektfulla elev-lärrarrelationerna är undervisning. Därför domineras beskrivningen av relationer mellan elever och lärare av respektfull undervisning. Denna undervisning utmärks av handlingar som spontana livsytringar och att det etiska kravet följs med respekt för varandra. Med elevernas blick på det hela kännetecknas respektfull undervisning av ordning, struktur samt av att lärare kan vara snälla och omtänksamma å ena sidan och samtidigt visa auktoritet och stränghet å andra sidan. Den respektfulla undervisningen inkluderar de tre teman som jag beskrivit i föregående kapitel: ömsesidig likvärdighet, ömsesidigt lyssnande och ömsesidig bekräftelse. Ziehes begreppspar distans - närhet kan ses som analoga med elementen auktoritet och stränghet respektive snällhet och omtanke. Gemensamt för Ziehe och Løgstrup är att båda menar att respekt uppnås genom att inte komma för nära men inte heller genom att hålla alltför långt avstånd till sin motpart.

När lärarna växlar mellan att vara nära och på distans, uppstår en balans i öppenhet och stängdhet i både elevs och lärares integritetszoner. De kommer inte för nära, men inte heller för långt ifrån varandra. Här tangerar Løgstrups begrepp integritetszon Ziehes begrepp närhet och distans. Beskrivningen av respektfulla elev-lärrarrelationer kan förstås som att båda parter värnar om varandras integritet och kommer inte in i integritetszonerna utan tillåtelse. Elevernas beskrivningar handlar om att varken de eller lärarna strävar efter att se hela personligheten, men att göra sina momentana personligheter synliga i de aktuella situationerna. De visar upp sidor av sig själva som är relevanta just där och då. Enligt Ziehe kan man se den momentana personligheten som en del av professionaliteten i relationer som de mellan elever och lärare.

När lärarna visar sig kompetenta genom att ge strukturerad undervisning och kan vara både stränga och snälla, visar de sig samtidigt pålitliga. Tillsammans med handlingar som spontana livsytringar, skapar lärarna tillitsfulla och respektfulla relationer till eleverna vilket gör att de i sin tur litat på lärarna som personer. Konsekvenserna blir att eleverna får tillit till lärarnas person och kompetens och utifrån det kan de respektera lärarna tillbaka. De gör sitt bästa i skolarbetet, som

några elever uttryckte det. Här ligger betydelsen av respekt för elevernas möjligheter att ägna sig åt skolarbetet. Det är också då de följer det etiska kravet i förhållande till sina lärare, utifrån sina kunskaper, fantasi och förmåga.

I denna teoretiska tolkning är begreppen spontana livsytringar och integritetszonen centrala. Begreppet momentan personlighet har förtydligat förståelsen av integritetszonens öppenhet och dynamik. I de respektfulla elev-lärrarrelationerna fungerar respekt som spontan livsytring som något som bejaktar motpartens integritetszon. Elevernas beskrivningar kan förstås som att det finns ett ömsesidigt bejakande av deras respektive zoner då de uttrycker respekt för varandra. Det sker i och utanför undervisning. Särskilt i undervisningen framträder att lärare kan vara både snälla och stränga, handlingar som kan ses som spontana livsytringar och som bejaktar elevernas integritetszoner.

## 6.2 Elev-lärrarrelationer utan respekt

I stora drag beskrivs elev-lärrarrelationer med bristande respekt som en motsats till respektfulla elev-lärrarrelationer. Eleverna talar om att lärarna inte lyssnar på dem, brister i likvärdighet gentemot vissa elever och att de inte är öppna för att höra elevernas version av väsentliga händelser. Bristerna i likvärdighet, lyssnande och maktmissbruk är olika uttryck för brister i respekt och allt är sammanlänkat. Detta gör att det är svårt att separera en aspekt från en annan och därför beskriver jag bristande respekt i dessa avseenden i ett sammanhang i texten nedan.

De två aspekterna i likvärdighetstemat (att alla elever har samma värde och att elever och lärare har samma värde) kommer åter här, men utifrån bristande likvärdighet. Flera grupper (4M, 6M, 7M, 8M, 11M, 12M, 19L) uttrycker missnöje med lärare som favoriserar vissa elever. Grupp 7M menar att favorisering ”känns” och i grupp 19L menar Birgitta att favoriseringens konsekvens kan vara att ”nu känner jag mig lite nertryckt här”. Därtill beskriver eleverna frekvent att lärarna inte ger dem samma värde som de ger till sig själva. I citatet nedan uttrycker eleverna i grupp 12M stark motvilja mot lärare som utnyttjar sin överordnade position:

Björn: Precis. För när jag lekte med snön. Jag sparkade på snöbollar och jag kastade inte. Så var det någon lärare som hade stått och ”Ja, nu är det klippt för dig! För nu ska du på återläsning! För du har kastat snöboll!” Så sa jag ”Nej, det har jag inte alls. Jag sparkade bara på den”. Och då säger dom så här ”Livet är inte rättvist alltid” (med förstådd, bessersviss-röst).

Boel: Mm. Alltid.

Björn: Och då så liksom när jag säger emot, då är det ”Nej, men jag är immun. Du kan inte säga något mot mig. Jag är lärare” (med förstådd röst). Det är liksom så dom håller på.

Boel: Ja och inte för att vara taskig, men vissa lärare, dom har ju noll respekt för barnen.

Susanne: Mm.

Boel: Dom har ju bara ”Vi är äldst. Vi vet bäst. Håll käften!”

Björn: Ja, jag undrar vad vissa lärare gör här.

Susanne: Mhmm...

Boel: Ja eller hur? Det är ju vissa lärare som alla typ hatar. Jag tycker att man borde höra mer på barnen så här. Lite så här att vi skulle bestämma vilken som skulle vara kvar och inte skulle vara kvar, typ. För att vissa lärare vill man ju verkligen inte ha kvar. (Grupp 12M)

Boel och Björn berättar om sina erfarenheter av när lärare betonat sin överordnade position i förhållande till dem. Eleverna talar om läraren som ”immun” och att de som elever inte kan nå fram till honom eller henne. I anslutning till detta konstaterar Boel att lärarna har ”noll respekt för barnen”. Björn ifrågasätter dessa lärares uppgift i skolan då han undrar vad de gör där. Slutligen menar Boel att ”det är ju vissa lärare som alla typ hatar” och även om hon inte kan tala för alla andra elever, så speglar uttalandet vad som ingår i hennes egna relationer till dessa lärare där det finns brister i ömsesidig respekt.

Några grupper (1M, 4M, 20L) talar om lärare som inte lyssnar och att detta är ett uttryck för bristande respekt. Grupp 20L är oeniga i frågan hur de känner att de får respekt av läraren Synnöve som de menar är virrig, oförmögen att ”ta tag i situationer”. Bibbi i samma grupp menar ”men jag tror att hon stänger av lite för att vi...ja, vi tycker till så mycket på hennes lektioner, eller vad man ska säga /.../ så jag tror att hon stänger av lite...så hon inte vill lyssna”. Av Bibbis beskrivning framträder en bild att läraren inte orkar lyssna på eleverna då de kommenterar och har åsikter om mycket. Eleverna i grupp 4M berättar i stort sett under hela intervjun om lärare som de menar brister i respekt gentemot dem, däribland att deras lärare inte lyssnar på dem. Beatrice och Belinda menar att en del lärare inte kan lyssna, medan andra kan det:

Beatrice: Ja. Vissa lärare går inte att prata med och vissa lärare går att prata med.

Susanne: Ok...vad...kan du berätta hur det är när man kan prata med dom?

Beatrice: Men vissa lärare kan inte lyssna. Dom typ tar emot...

Belinda: Dom ska alltid ha rätt.

Beatrice: Ja.

Betou: Mm.

Susanne: Så att det spelar liksom ingen roll vad man än säger då?

Beatrice: Ja. (Grupp 4M)

Lyssna eller inte, det är avgörande för att visa respekt enligt eleverna i grupp 4M. Detta liknar resonemangen om att lyssna som ett sätt att visa respekt som beskrivits ovan under avsnittet 5.1.4. *Att bli hörd* i kapitel 5. Eleverna i citatet ovan menar att en del av deras lärare ”alltid ska ha rätt” och att det inte spelar någon roll vad de än säger. Detta liknar vad eleverna i grupperna 12M och 20L beskriver ovan, dvs. att lärarna ”stänger av” och tar inte in elevernas synpunkter.

Just grupp 4M beskriver intervjun igenom hur de upplever brister i respekt från lärare på olika sätt. De berättar om en konflikt de har med en annan elev (här kallad Mattias). De beskriver att konflikten har hanterats av lärarna på ett sätt som eleverna protesterar emot. Konflikten har gett dem erfarenheter av bristande respekt både från lärare och från skolkamraten Mattias. Grupp 4M:s berättelse skildras i nästa avsnitt.

### ***6.2.1 Ständiga kränkningar utan upprättelse***

Eleverna i grupp 4M berättar om en händelse då de menar att lärare agerat med bristande respekt vilket lett till att deras relation brutits. Det handlar om en konflikt som eleverna har med eleven Mattias. Konflikten verkar ha startat med att Mattias, som enligt eleverna har fått diagnosen DAMP, slog till Bertram med en pingisracket i huvudet. Slaget gav ett hack i huvudet och det blödde. Enligt gruppen har inte Mattias bett Bertram om förlåtelse för denna handling. Därutöver beskriver de Mattias som utagerande och provocerande i allmänhet med tillmälen som ”hora” till kvinnliga elever och andra elevers mammor. Vid ett tillfälle hade Betou fått nog av Mattias provokationer och tagit saken i egna händer, vilket resulterade i slagsmål. Konflikten upptar en stor del av intervjun och eleverna verkar upprörda när de talar om den. Eleverna vänder sig emot lärarnas sätt att hantera denna konflikt. De beskriver att lärarna tog Mattias parti i bråket mellan Mattias och Bertram med motiveringen att det var synd om Mattias med hänsyn till



hans problem (med syftning på DAMP-diagnosen). Detta jämför eleverna med lärarnas agerande i bråket mellan Betou och Mattias, för ”då tog dom tag i det”, vilket eleverna menade att de inte gjorde då Mattias hade startat slagsmålet med Bertram. Lärarna uppfattas göra skillnad mellan Mattias och Betou, som båda två startade bråk, men det var endast Betou som fick reprimand för det. Detta går stick i stäv med elevernas idé om respekt i termer av likvärdighet då lärarna inte behandlat de båda slagsmålen på likvärdigt sätt.

Eleverna i grupp 4M berättar att lärarna menar att de ”ska stryka ett streck över det, men det går inte att stryka ett streck över det”. De talar om att flera elever har blivit kränkta av Mattias provokationer och att lärarna inte vill lyssna till deras upplevelser. Belinda, som ingår i gruppen, berättar att hon hade stått upp mot Mattias när han hade kallat henne ”hora” och att hon vid ett senare tillfälle berättat det för lärare, som hade tyckt att det var fel gjort av henne. Eleverna framställer lärarna som ovilliga att lyssna på dem och de kränkningar som de blivit utsatta för. I nedanstående citat förklarar Beatrice hur hon menar att lärarnas agerande handlar om bristande likvärdighet mellan eleverna:

Beatrice: Nej, och även om man har DAMP. Jag tycker då inte att det är ok att lärarna säger ”Ja, vi stryker ett streck över det. För han är det så synd om. Han har en psykisk sjukdom” (med ljus, förställd röst). Det är ju absolut, alltså hans...

Betou: Han blir ju inte bättre.

Beatrice: Men vi får ju inte, vi får ju inte vara kvar på skolan om vi inte uppför oss som man ska.

Susanne: Nej.

Beatrice: Då ska det vara samma för han, liksom. Även om han har en sjukdom.

Susanne: Alla ska behandlas lika, liksom.

Beatrice: Ja. För dom pratar om det och jämställdhet bla bla. Det är liksom något projekt på vår skola, men jämställdhet ska det ju vara, då ska det vara samma för alla även, inte ifall man har en sjukdom eller ej. Eller liksom om man har stavsvårigheter och sånt där. Då ska man ju få lite extra behandling. Det har ju inte med saken att göra. Men om man inte kan uppföra sig, liksom. Då är det inte ok, tycker jag i alla fall. (Grupp 4M)

Beatrice använder ordet jämställdhet för lika behandling av alla elever. Hon menar att alla ska kunna uppföra sig. Provocerande beteende grundat i en diagnos, är ingen ursäkt för att inte göra det. Hon menar att de krav på uppförande som ställs på henne och hennes kamrater, även ska gälla för alla elever, oavsett diagnos eller ej.

När jag frågar om det finns någon lärare som gjort något bra nämner de läraren Gunnar. Enligt eleverna har han öppet intagit en särskiljande ståndpunkt då han gett eleverna rätt för att ”ge igen” på Mattias med sparkar och slag. För eleverna i grupp 4M ger det dem bekräftelse på att Mattias provokationer och tillmälen är fel. Beatrice beskriver hur det känns: ”Man blir ju sur. Man känner, även om det inte syns på en, man tar ju emot det liksom”. Lite senare beskriver hon att hon omöjligt kan ta emot det:

Beatrice: Men man hugger ju tillbaka.

Susanne: Ja. Är det sånt dom [lärarna] förväntar sig att ni inte ska göra?

Beatrice: Ja, dom säger ”Åh, säg inget tillbaka” men det är väl klart man gör. Man tar inte bara emot det. Det har vi ju liksom sagt till. Vi tar ju inte bara emot det, går och ”åh, jag blev så glad för jag fick höra det där” (med förställd, ljus röst). (Grupp 4M)

Konflikten kan förstås som ömsesidig bristande respekt mellan eleverna i grupp 4M och Mattias. Anledningen till bristande respekt i relation till lärarna beskrivs ligga i lärarnas olika sätt att hantera de båda slagsmålen som Mattias och Betou startat. Lärarna brister i likvärdighet menar eleverna eftersom de främst ser till eleven Mattias, som beskrivs ha kränkt eleverna i grupp 4M flera gånger. Eleverna anser också att lärarna aldrig bekräftar deras version av vad som hänt. På så sätt får de aldrig någon upprättelse från lärarna.

### ***6.2.2 Maktbalans i disharmoni***

Kännetecknande för elev-lärrrelationer med bristande respekt är att eleverna beskriver en disharmoni i maktbalansen mellan elever och lärare. Gemensamt för de empiriska exempel som skildras är att läraren markerat sin överordnade position. Grupp 1M skildrar detta på ett sätt som är representativt för detta. De förklarar att de inte kan framföra synpunkter till läraren Sofia eftersom ”det går ju inte att prata med henne” och hon ”tål ju inte kritik”. Vid en diskussion om vad de ska göra en lektions sista fem minuter menar de att Sofia frågade dem ”Vem är det som är lärare här?” (1M). När läraren ställer frågan markerar hon sin överordnade position och att det är hon som bestämmer vad eleverna ska ägna sig åt de sista fem minuterna på lektionen. De beskriver vidare Sofia som lättstött och att hon

ofta berättar om vad eleverna gjort för Kristin, deras mentor. Enligt eleverna är mentorns uppgift vid dessa tillfällen att ta upp det som hänt med eleverna.

Även Boel i grupp 12M berättar om en situation då hennes lärare IngaBritt använt sin överordnade position på ett sätt som Boel menar är bristande respekt. Hon berättar om ett tillfälle då läraren ringde hem till henne på kvällen med syftet att få Boel att be om ursäkt. Utdraget visar att Boel tar upp maktkampen med IngaBritt och lyckas undvika att be om ursäkt för något hon inte anser sig skyldig till:

Boel: Ja... jag blev så här illa behandlad, tyckte jag. Av våran mentor IngaBritt. Så här för jag tycker att det är skämmigt att man skäller ut någon, så att man pekar ut någon inför en hel klass. Och typ så här...lärare...vissa lärare erkänner ju att dom gör fel, men typ IngaBritt, våran mentor, hon kan verkligen inte erkänna att hon har gjort fel, så här. Utan det var...hon skällde ut...det var jag och en killkompis som heter Leonard. Vi känner varandra ganska bra. Vi har gått tillsammans så här på dagis och så också. Ja och så här grundskola.

Susanne: Mm.

Boel: Och då typ räckte vi båda upp handen. Och jag är inte så bra på att räkka upp handen, utan jag säger för det mesta, så här. Ganska mycket rakt ut. Men jag räckte upp handen och gjorde som det skulle vara. Jag satt inte och pratade utan jag satt tyst och räckte upp handen, så sa hon typ "Ja, Boel var så god" typ. Så sa jag det jag hade och säga, så avbröt Leonard mitt i en mening och jag sa "Men hallå, IngaBritt! Det var liksom min tur". Ja, men då sa IngaBritt "Ja, men Boel bara pratar rakt ut. Hon har ingen respekt för någon annan" så här. Och skällde ut mig, peka ut mig, att jag hade noll respekt och att det enda jag gjorde var att prata rakt ut, så här. Och det var typ...så tyckte jag att jag blev illa behandlad. Och det typ...och sen när hon ringde till mig på kvällen för att be om ursäkt. Eller hon skulle be om ursäkt, men hon kunde verkligen inte säga det. Det var mer att hon skulle säga att det var jag som hade gjort fel. Men det var det inte. För det var hon som hade stått och pekat ut mig inför hela klassen. Typ sagt "Boel gör fel. Det enda hon gör är så och så och så. Hon har inte respekt för någon annan. Hon pratar rakt ut" liksom. Och då sa ju jag, då satt jag så här "Och nej, men så var det ju inte". Och hon sa ju hela tiden "Jo, men..." och typ skulle börja om, få mig att säga "Ok, jag gjorde fel" så här. Men det tycker jag är så läraraktigt. Att dom kan inte erkänna "Ok, jag gjorde fel. Ursäkta mig." Utan det ska alltid vara "Jag är lärare, jag är äldst, jag vet bäst". (Grupp 12M)

Enligt Boels berättelse räckte hon upp handen när hon ville ha ordet. Boel medger att räkka upp handen inte är hennes starka sida, vilket IngaBritt verkade ta fasta på när Boel protesterar mot att bli avbruten av kamraten Leonard. Enligt Boels beskrivning upplever hon att IngaBritt "hänger ut" henne inför alla klasskamrater och blottar hennes sämre sidor inför dem. Senare, på kvällen, när IngaBritt ringde hem, lyckas Boel undgå att be om ursäkt för något hon inte gjort. I den situationen beskriver Boel att hon utmanade IngaBritt i den överordnande positionen då hennes anklagelse saknade saklig grund.

Ytterligare ett exempel på bristande respekt i relation till lärare ger grupp 5M. Dorotea berättar om hur det var på deras förra skola. Hon menar att "förra året då hade jag en lärare. Jag bråkade med honom varje dag i princip. Han och jag, vi kom inte ett dugg överens". Ett längre utdrag ur intervjun skildrar hur gruppen ser på det som hänt:

Dorotea: Alltså, jag blev jättesur på honom flera gånger, för det känns ju som bara jag fick skulden för allting som vi hade gjort, liksom.

Denise: Det var liksom att läraren höll på den...på den...

Dorotea: På den personen som var emot mig.

Denise: Ja och alla andra...

Dagmar: Han var typ...

Denise: ...var emot Dorotea.

Dagmar: Han var typ...han tyckte det var bra när Dorotea typ blev ledsen, för att kunna skylla på någon. Nä men typ, ja...

Dorotea: Det kändes så.

Dagmar: Ja, det kändes nästan så.

Dorotea: För att så fort det var någonting som hade hänt mig, då var det liksom "Ja, då var det ditt eget fel" typ.

Denise: Ja och alla kompisar, alla i hela klassen var på Doroteas sida fastän den hon hade bråkade med var med läraren. På samma sida.

Dagmar: Det var läraren mot eleverna.

/.../

Denise: Och då fick vi sitta, nästan en gång i veckan liksom försöka...

Dagmar: Ja, och då tog ju han upp det inför klassen.

Dorotea: Ja, och det var det jobbigaste jag tycker "Men måste vi ta upp det här i klassen nu?". Han bara "Ja, men det är bra att alla får reda på vad som har hänt" (med förstådd, mörk röst). Jag bara "Ja, men jag vill inte det" för...

Denise: För alla hade ju redan fått veta vad som hade hänt, men...sitta inför en hel klass så...

Dorotea: Ja, och jag hade liksom, när han tog upp det jag blev helt gråtfärdig så jag satt så här (visar med nerböjt huvud och händerna som skymmer ansiktet) hela tiden...

Susanne: Jag förstår...

Dorotea: Och till slut så började han fråga mig massor av saker inför hela klassen, så då tappade jag taget och gick därifrån. Och då var jag jättesur på han. Och så här gick jag till maten före han och då kom jag, då satte jag mig vid maten så här. Och så kom, också visste han att jag var sur på han, för att annars skulle jag inte ha gått därifrån. Då kom han och satte sig framför mig och...

Denise: Drog liksom i...

Dorotea: Ja och så bara tittar han och kollade så här på mig, bara. och jag "Vad vill..." och så kollade jag på honom och så bara sköv jag iväg tallriken och så gick jag iväg på toaletten.

Susanne: Mm.

Dorotea: Ja och så, sen så vad heter det, kom mina kompisar för dom såg ju att jag blev sur.

Susanne: Mm.

Dorotea: Så jag gick iväg. Och det...ja ”Kom och sätt dig vid vårt bord” [sa någon kompis]. Så när jag kom tillbaka till maten, tog jag bara min tallrik och jag kollade inte på honom. Så gick jag och satte mig vid ett annat bord. (Grupp 5M)

Eleverna beskriver att konflikten mellan Dorotea och läraren pågick under en längre tid och i deras berättelse finns glimtar från särskilda tillfällen. De beskriver hur läraren förföljde Dorotea från klassrummet till matsalen för att fortsätta diskussionen med henne. Gruppen beskriver att de som vänner stöttade henne så gott de kunde i hennes utsatta situation. Eleverna berättar vidare att Dorotea försökte byta klass men stoppades av samma lärare. Hon beskriver att hon klarade av dagarna då hon fick många kamrater och att hon vände sig till en stödlärare som fanns med i klassrummet ibland. Hon säger också att ”jag försökte inte att bry mig och/.../så skulle jag försöka hålla mig lugn och inte göra/.../ fråga någonting och så där. Så min mamma, hon sa det ’Du får försöka, men blir det för jobbigt så får du ju ringa’ ”. Dorotea förklarar dessutom att ”om det hände något nytt så blev det väl oftast att jag bara gick därifrån. För att jag orkade inte bråka så där”. Trots konflikten med läraren menar Dorotea att ”...han var ju inte dålig som lärare på ett sätt. Han lärde ju ut bra”.

### ***6.2.3 Icke respektfull undervisning***

Inom ramen för elev-lärrrelationer med bristande respekt finns beskrivningar av en undervisning som brister vad gäller lärarens kompetens och ansvar för undervisningen. Detta återkommer i elevernas beskrivningar av lärare som inte utformar undervisningen med en tydlig struktur och planering, med ett klart syfte för lektionen. De talar också om lärare som inte förmår att styra upp ”pratiga situationer” och lärare som de inte känner tillit till. Därtill beskriver eleverna lärare som visar ilska och som visar sig auktoritära och som brister i självbehärskning. I beskrivningarna av icke respektfull undervisning framträder två element som jag kallar stängd kommunikation respektive konturlöshet.

### 6.2.3.1. Stängd kommunikation

Undervisning med stängd kommunikation synliggörs i elevernas beskrivningar av lärare som genom olika handlingar ”stänger av” eller gör sig oemottagliga för vad eleverna vill säga till dem. Här finns beskrivningar av lärare som handlar med bristande respekt gentemot eleverna. Några lärare beskrivs visa ilska och blir till synes okontrollerat arga. I den stängda kommunikationen ter sig läraren auktoritär och delar inte med sig av makten till eleverna. Den givna över- och underordningen mellan elever och lärare hör också hit då lärare beskrivs betona sin formella, överordnade position. Detta sker genom att läraren markerar sin överordning för eleverna. Här ingår även beskrivningar av lärare med nyckfullt humör som bidrar till att relationen vacklar eftersom läraren upplevs som opålitlig. Dessa handlingar från lärare leder till att undervisningen blir rigid och stel. Grupp 1M beskriver läraren Sofia som blir sur utan att de förstår varför, att det inte går att prata med henne för då får man bara ännu mer skäll. Anette och Amelie säger att:

Anette: Och även om vi skulle prata med henne, så blir hon liksom ännu argare och man får ännu mer skäll. Det går ju inte och prata med henne...

Amelie: Hon tål ju inte kritik...liksom, verkar det som. För det bara...eller ja, liksom...vi säger ”Ja men det”...eller...vi eller...jag tänker inte på om jag låter stöddig men om man säger ”Det är väl ingen idé att göra det nu för det är ju...ja vi säger att det är fem minuter kvar på någonting som man ska göra.

Susanne: Mm.

Amelie: Ja, men så blir hon jättearg och säger någonting som ”Vem är det som är lärare?” så här...(ohörbart) och liksom och sen så... (Grupp 1M)

Anette och Amelie beskriver att Sofia inte tål kritik och om de skulle försöka prata med henne så förutser de att hon blir ännu argare och att de får ännu mer skäll. Det verkar som de har skjutit ifrån sig tanken att de överhuvudtaget skulle nå fram till läraren. Därefter berättar eleverna i grupp 1M om en annan lärare, Peter, som blir så arg att han tappar självbehärsknigen. De beskriver att han svär och skriker, hoppar i luften och visslar. Eleverna berättar om ett tillfälle när frågan om platsbyte tidigare varit uppe till diskussion i klassen och eleverna försökte underlätta grupparbete genom att tillfälligt byta platser. Det ter sig då som om läraren missförstod elevernas tanke, drog förhastade slutsatser och tillrättavisade dem på förhand utan att höra deras ursprungliga tanke med det tillfälliga platsbytet. Påföljden blev att läraren drog ut på det planerade platsbytet ytterligare en vecka:

Anette: Jag vill inte sitta helt själv för han som jag sitter bredvid var sjuk och Victoria...den som hon brukar sitta bredvid var också sjuk. Och så tänkte jag...vi trodde att vi typ skulle jobba två och två. Då tänkte vi att det är bättre vi sitter bredvid varandra för vi tänkte att vi sköter oss, liksom. Jobbar på. Och då bara, fick han typ syn på det "Victoria, var ska du sitta?" (höjer rösten till högt tonläge) så här och "Flytta på er!" och..."Vad tänker ni nu?! Nu drar vi ut på det en vecka till!" och...för det ska drabba hela klassen.

Amelie: ...och så "Hur i helvete...?!" (förställer rösten) och så säger han någonting.

Anette: ..."Hur tänker ni?!" och "Hur gör ni?!"...

Annika: Och så börjar han skrika. (Grupp 1M)

Eleverna menar att de trodde att de skulle arbeta två och två och Anette flyttade då till Victoria (fingerat namn på elev som inte deltog i intervjuerna) som också var utan samarbetspartner. Hennes berättelse antyder att läraren förutsatte att det tillfälliga bytet skulle innebära problem av något slag, att döma av höjd röst och svordomar. Det verkar som om läraren förutsatte att eleverna inte skulle klara av att sitta bredvid varandra, att det till exempel skulle leda till för mycket prat dem emellan. Här förefaller det som lärarens auktoritära sätt, med svordomar, hög röst och bristande tillit till elevernas förmåga, ger konsekvensen bristande respekt.

I anslutning till detta frågade jag vem som bestämmer om platsbyten. Eleverna svarade att det är läraren och berättar om hur de försökte resonera med samma lärare om det planerade platsbytet:

Susanne: Vem är det som bestämmer var ni ska sitta...eller beror det på...?

Anette: Läraren, typ. Eller, alltså...

Amelie: Dom kanske lottar och sen så märker...

Anette pratar samtidigt.

Amelie: ...att dom är liksom...passar inte ihop. Det går inte. Så kanske han byter med någon. Men det blir ju inte bra hela tiden heller.

Anette: Jag tycker...

Amelie: Får man alltid med samma personer som man sitter med i klassrummet, till exempel.

Anette: Han har inte ens gett...till exempel jag sa så här "Men kan inte jag och Amelie få sitta bredvid Victoria eller Elise eller tvärtom liksom blanda oss fyra så får du se hur det går?" Han bara...börjar han liksom skratta och bara "Men tror du verkligen att det funkar?!" och...

Annika (samtidigt): Det går inte ens att försöka med något sånt liksom.

Anette: ..."Det vet jag hur det går och...". Jag bara "Du har ju inte ens sett hur det blir. Du vet ju inte hur vi funkar än" men han bara (drar en djup suck) "Men vad håller du på med? Vad tror du?"

Amelie: Typ..."Hehehe" (med förställd röst)

Anette: Typ börjar skratta och..."Ja, det vet vi ju att det inte går" och så här. (Grupp 1M)

Från elevernas beskrivning ter sig läraren obevklig när det gäller att låta eleverna försöka sitta bredvid klasskamrater som de har etablerade vänskapsrelationer med

(Anette och Amelie är goda vänner och umgås utanför skolan). Han beskrivs som oförmögen att försöka se det ur elevernas perspektiv.

Eleverna i grupp 11M berättar om sin lärare, Lars, som också kan bli mycket arg. De resonerar länge om hur de önskar att läraren hanterar situationer när eleverna pratar för mycket i klassrummet. De önskar att han gav varningar och en förklaring till varför han slutligen flyttar på elever. Ebba (11M) menar att ”då får man mer respekt för den [läraren]”. Gruppen berättar om hur prat i klassrummet kan växa från en grupp elever till flera grupper och att det slutligen leder till att många elever pratar. Till slut blir det droppen som får bägaren att rinna över och läraren blir arg. Ebba menar att ”Då får han vred, han börjar skrika. Och det tycker jag är fel. Som en lärare borde han inte göra så. /.../ Det är mänskligt att vara så där, men ändå att kunna försöka...ändå försöka hålla koll på sin stubin”. Ebba medger att hon kan se människan Lars i hans lärarroll men att han borde hålla igen på sin ilska för att behålla sin professionalitet. Hon menar att han som lärare inte borde skrika. Eleverna minns en situation då Lars skrek och menar att det stör minst lika mycket som när elever pratar:

Ebba: Nej. Och en gång så var det en annan sän där. Han stod och pratade, viskade (ohörbart) ”Ja, ni stör för andra”. Nej, det var nog när vi läste, det också. Och så går han ställer sig och skriker över hela klassrummet. Som att inte det stör...!

Ellinor: Ja.

Ebba: Det är...han stod där i en minut och bara stod och skrek över hela klassrummet.

Susanne: Mm.

Ellinor: ”Och det stör mer när du står och gapar åt alla”.

Ebba: Ja. (Grupp 11M)

Eleverna skildrar en situation där det finns likheter med den ömsesidiga likvärdigheten beskriven i föregående kapitel; deras poäng är att om inte eleverna får skrika och vara högljudda ska inte heller läraren vara det. Även eleverna i grupp 18L berättar om en lärare som blir arg på dem, utan att de själva förstår anledningen. Eleverna menar att de känner oro för sina betyg eftersom de inte vet vad det är som gör att det ena leder till det andra:

Christina: Det har ju varit värre, liksom. Hon...ja, hon kan bli jättearg liksom. Även i fall vi sköter oss också. Alltså, hon...

Susanne: Jaha...

Christina: Ja...



Susanne: Hon kan bli arg även om ni sköter er?

Carola: Ja.

Christina: Ja...eller ja.

Susanne: Vet ni vad det är som gör att hon blir arg? Triggas igång henne?

Carola: Nej.

Christina: Ingen aning faktiskt.

Susanne: Hur känns det att ha den läraren då?

Carola: Väldigt jobbigt, eftersom vi kommer få betyg utav henne sen så, då är man lite orolig för det också.  
(Grupp 18L)

Eleverna vet inte vad det är som gör läraren arg och menar att de är oroliga för betygen som hon ska ge dem. Lärarens humör ter sig nyckfullt och eleverna vet inte vad det är som får henne arg. Detta kan förstås som att läraren har elevernas framtid i sin hand. Eleverna vet inte hur de ska göra för att påverka det i önskad riktning. Även grupp 19L berättar om en lärare med nyckfullt humör, att hon ena gången är ”sur” och nästa ”jättesnäll”. De menar att ”det känns som hon är två personer” (19L). Nyckfullheten leder till att tilliten mellan eleverna och läraren ställs på spel. Eleverna kan inte lita på läraren fullt ut, eftersom humöret svänger från en gång till annan.

Här har jag redogjort för elevernas beskrivningar av lärare som uppfattas som auktoritära och som visar ilska, nyckfullhet och dåligt humör. För eleverna leder lärarens ilska till en uppgivenhet vad gäller möjligheterna att få vara delaktiga i undervisningen, t.ex. att få påverka vad de ska göra mot slutet av en lektion eller vem de sitter bredvid. Det nyckfulla och dåliga humöret leder till en osäkerhet om vad läraren tänker om dem och hur de lyckas i skolarbetet. Den sammanlagda bilden ur elevernas perspektiv blir en stängd kommunikation där de inte når fram med sitt budskap. Med hänsyn till den underordnade positionen eleverna har i skolan, kan de inte annat än att acceptera situationen och försöka göra det bästa av det. Boel i grupp 12M menar just att ”när man väl är i skolan kan man väl göra det bästa av saken, liksom”.

#### *6.2.3.2. Konturlöshet*

Det andra elementet i icke respektfull undervisning är konturlöshet. Det bygger på elevernas beskrivningar av lärare som de menar är alltför snälla, undfallande och

eftergivna för deras önskemål i undervisningen och att de inte ger eleverna tillräckligt med intellektuella utmaningar. Dessa lärare beskrivs även brista i att hantera disciplinfrågor i klassrummet. Konturlösheten har att göra med att lärarna upplevs som alltför snälla, eftergivna, undfallande och inte bjuder eleverna intellektuellt motstånd. Konturlösheten finns även i beskrivningar av lärare som lägger undervisningsansvaret hos eleverna. De kan då inte se undervisningens ramar i form av lärarens gränser för vad som är tillåtet och undervisningens konturer försvinner.

Eleverna i grupperna 2M och 3M beskriver undervisningen som deras lärare och mentor Paula ger. Gemensamt för båda grupperna är att de menar sig sakna respekt för sin lärare, på grund av alltför låga kunskapsmässiga krav och bristande struktur. Eleverna menar att läraren är alltför snäll och ger efter för mycket för deras önskemål i undervisningen. När jag frågar eleverna i grupp 2M om de har respekt för Paula svarar Didrik ”hon är lite för snäll” och Daniella tillägger ”det är det ingen som har”. De berättar om hennes system för att hantera situationer när eleverna pratar för mycket, kommer för sent eller stör lektionen. Hon ger dem då prickar och en prick motsvarar en minuts kvarsittning efter skoldagens slut. Didrik berättar att när en elev samlat ihop till tre prickar så innebär det 40 minuters kvarsittning. Daniella säger i en lättsam ton att pricksystemet är ”hennes hot. I fall man inte slutar prata” (2M).

I ett ämne får eleverna (2M, 3M) ofta se på film och de säger att de ofta själva får välja vad de vill göra. Eleverna i grupp 2M menar att de inte lärt sig något nytt sen förra året och att de får se på film med lärarens motivering att ”ja, ni lär och prata”. De menar dock att se på film är bättre än att ”jobba i boken” men att de allra helst skulle vilja tala språket mer. Den verbala träningen verkar emellertid falla på att läraren inte har kompetens för det. Eleverna (2M) berättar att läraren inte kan uttala glosor och att de nästan har bett om att klasskamraten Dolores, vars mamma kommer från ett land där språket talas, ska få uttala glosorna. Detta eftersom ”om hon inte kan uttala så lär man sig fel” (2M).

Eleverna i grupp 3M beskriver att Paulas undervisning saknar ordning och struktur. De berättar att läraren planerar elevsamtal på lektionstid så att hon är frånvarande på deras lektioner. När läraren sedan kommer tillbaka till klassrummet

och eleverna inte håller sig inom den löst strukturerade ram som hon satt upp, blir hon arg och skriker. Diana (3M) menar att det inte ger respekt: ”Dom måste ju liksom, dom får inte vår respekt genom att liksom skrika och så liksom. Utan dom får ju vår respekt genom att, egentligen att alla liksom förstår”. Diana pekar på en av lärarens främsta uppgifter i skolan, dvs. att förklara på ett sätt så att eleverna förstår och kan utveckla sina kunskaper. Sammanfattningsvis beskrivs Paulas undervisning som bristfällig vad gäller struktur och intellektuella utmaningar. Som lärare förväntas hon också vara mer kunnig än eleverna.

Det är fler lärare än Paula som beskrivs brista i struktur vad gäller undervisningen. Eleverna i grupp 21L beskriver undervisning där eleverna flera gånger själva fått välja innehåll vilket resulterat i kaos och ”ingen ordning”. I grupp 20L berättar eleverna om läraren Synnöve som de menar är virrig, glömsk, ”inte har koll på allting”, ”att hon blir stressad när det blir pratigt” och att hon saknar förmåga att ”ta tag i det hela, liksom”. Eleverna ger bilden av en rörig undervisning och de menar att ”det är ingen som lyssnar på henne”. Synnöve verkar sakna förmåga att fånga elevernas uppmärksamhet. Eleverna berättar om ett tillfälle då läraren inte kunde motivera sin betygsättning:

Brenda: ...klarar inte av att försvara sig, hur hon sätter betygen liksom.

Bibbi: Nej, hon hade satt regler liksom så här. Kunde inte förklara varför, så där. Eller ja...

Brenda: Vi hade fått sämre, tyckte vi då. Fast vi egentligen inte skulle få det. Tyckte vi.

Susanne: Mm.

Någon: Mm.

Brenda: Och sen så sa hon ”Nej, det är rätt”.

Susanne: Mm.

Brenda: Fast vi inte tyckte det. Och hon förklarade inte varför det inte var rätt.

Susanne: Så hon bara sa ”Så här ska det vara” ungefär?

Flera: Ja.

Någon: Precis.

Bianca: Och sen så när man frågade så tyckte hon att det var för mycket...

Brenda: Så hon blev helt...kränkt.

Bibbi: ”Nej, nu slutar vi” liksom (viftar med händerna som om hon vill bort från situationen)

Susanne: Jaha...

Bianca: Så fick vi sluta tidigare 10 minuter...för att hon inte kunde svara på frågorna vi hade, liksom.

Susanne: Mm.

Bianca: Det tyckte inte jag om.

Bibbi: Nej, inte jag heller. (Grupp 20L)

Eleverna beskriver en situation då läraren Synnöve inte verkar uppträda med den auktoritet som hör till lärarrollen och eleverna menar att det leder till brister i respekt från båda sidor. De berättar också att läraren inte bjuder eleverna intellektuellt motstånd när de ”tycker till så mycket på hennes lektioner” och att hon inte uppträder med den auktoritet som borde följa med läraryrket. Eleverna beskriver henne också som oförmögen att ta tag i pratiga situationer. Undervisningen beskrivs sakna ramar och blir konturlös. Å andra sidan menar eleverna att ”allt är inte dåligt” och ”hon kan inte hjälpa om hon hör dåligt” och ibland visar hon dem respekt. Eleverna verkar se både de bra och mindre bra sidorna hos Synnöve och på så vis är det möjligt att de ser henne som den människa hon är.

Även läraren Lars, som beskrivits under elementet stängd kommunikation, beskrivs av eleverna i grupp 11M på ett sätt som motsvarar elementet konturlöshet. Eleverna beskriver en situation då de önskat att läraren tydligare markerat att det som skett inte var acceptabelt, att läraren borde blivit argare än han blev.

Ebba: /.../ Jo, det var en kille i våran klass som spred ut rykte om att en tjej hade blivit våldtagen. Och då kom (XX, ohörbart) och sa att det är inte sant. Och vår lärare, han blev...han blev inte så här förbannad. Som jag tycker...min pappa, han blev helt chockad när jag berättade det här. Att ”Jag hade slagit ner killen om han hade spridit rykten om någon tjej!”

Ellinor skrattar.

Ebba: Nej, men för att han...för att den killen kallade läraren ”bögg”. Då blev läraren skitsur och drar med honom ut, men nu...det är en sak som är ännu värre. Som ett rykte om att någon har blivit våldtagen. Och han säger bara ”Nej, det får du inte göra igen. Nu ska vi gå och prata om det här nu”. Att...jag tycker han ska bli förbannad verkligen. Det här...att visa att det här är inte rätt. Inte bara...sätta sig ner och prata...?

Ellinor: För att om det handlar...

Ebba: Då visar den ju inte...

Ellinor: ...om själva läraren. Då blir han skitsur.

Susanne: Mm.

Ellinor: Och verkligen ”Fan! Du säger inte så till mig...” och slänger ut dom, men ifall han säger det till någon annan, så liksom ”Ja, inte den tonen!”

Ebba: Ja...

Ellinor: Det är liksom...eh...hallå! Liksom...Det spelar väl ingen roll vem det är.

Ebba: Han borde bli mer sur ifall den killen säger det till någon annan.

Ellinor: Ja.

Ebba: Än i fall killen säger det till läraren.

Ellinor: Läraren borde veta bättre att han...

Ebba: Ja.

Ellinor: Att han är en tönt, typ. Nej, men att...

Ebba och Ellinor pratar samtidigt.

Erik: Han borde kunna ta det bättre, framför allt.

Ellinor: Mm.

Susanne: Så kan man säga att läraren ska vara lika mot alla?

Ellinor: Ja, både mot eleverna som...ja...läraren själv. (Grupp 11M)

Utdraget ur intervjun med grupp 11M handlar om en situation då en klasskamrat spridit rykte om att en tjej blivit våldtagen. Eleverna ser allvarligt på detta, kanske allvarligare än deras lärare. De jämför lärarens agerande i denna situation mot situationer då han får glåpord som ”bög” mot sig och menar att den ilska som framkommer då borde ha kommit fram i situationen med ryktet. Att bara sitta ned och prata om att inte sprida rykten om en våldtäkt räcker inte för eleverna. De vill se att läraren tydligare markerar att sådant är långt bortom gränserna för det acceptabla. När läraren inte gör det leder det till en konturlöshet i fråga om gränser för vad som är acceptabelt, även om läraren inte visar på detsamma i andra frågor. Exemplet anknyter till respekt som alla människors lika värde då Ellinor i mitten av utdraget säger att det inte spelar någon roll vem det är som agerat, utan att läraren borde ge samma värde till eleverna som han ger sig själv (i slutet av utdraget).

Konturlösheten finns i ytterligare en beskrivning av lärare i undervisningssituationer. Eleverna i grupperna 9M och 12M går i samma klass på Malvaskolan. Intervjuerna med grupperna speglar undervisningsklimatet i klassen, båda grupper från sitt eget håll. Till elevernas generella beskrivning hör att en del elever talar utan att räkna upp handen. Det verkar som läraren IngaBritt, som också är gruppernas mentor, inte förmår att reda ut situationer med oordning och mycket prat från elevernas sida. Eleverna i grupp 9M berättar att läraren har sagt till dem att de ”är den värsta klassen man kunde ha” och att de varit ”skithårda mot henne ett tag”. Vidare beskriver de att läraren ofta varit sjukskriven men att ”det var inte på grund av er” (9M). Eleverna ifrågasätter detta eftersom läraren efter sjukskrivningen verkar undvika just deras klass. Birgit i gruppen förklarar att ”sen när hon börjar igen så går hon på alla sina elevers klasser utom våran. Och så på våran har hon ont i huvudet och så får vi vikarie i alla fall”. Därefter fortsätter Bitte i samma grupp med att ”hon är egentligen väldigt snäll men hon är inte så jättebra på att handskas med...våra...alltså våran klass är jävligt...alltså alla har verkligen åsikter och alla skriker ut det dom tycker och...”. Eleverna berättar också att de inte gärna ”öppnar sig” i klassen eftersom de vet att de kan få otrevliga kommentarer från klasskamrater om det de berättar. Boel i grupp 12M berättar

också att ”den här klassen är nog den stökigaste” på Malvaskolan och att läraren ofta använder tiden till att sitta och vänta på att eleverna ska bli tysta, vilket de aldrig blir enligt Boel. Hon berättar att eleverna använder lektionstiden till att prata med kamrater, göra miner och grimaser till varandra. Här nedan finns ett längre utdrag ur intervjun med grupp 9M som skildrar deras upplevelser av klassrumsklimatet:

Bitte: Men hon [läraren] är inget bra på att bära fram... jag blir så att, jag tycker det är många som blir väldigt nertryckta i klassen av stämningen. Jag tycker att det är många som har så här stämning i klassen, att ”Ja, här är jag och jag är bäst och... håll käften”.

Någon: Typ Björn.

Bitte: Ja, och så liksom jag tycker att det är, alltså det är inte det att jag är rädd för att säga, men alltså man får ingen lust och säga någonting. Man får inte lust att vara aktiv på lektionerna när alla...

Birgit: Nej...

Bitte: När alla håller på och ”Åh, det är en sån jävla stämning och...”, kommentera att man säger, så man får liksom... man orkar inte längre hålla på och försöka och skrika ut det man tycker ”Åh, det är så jobbigt”, så att man bara ”Jaja... skit i det”. och på klassrådet liksom ”Har ni inget att ta upp?”. Nej, jag har inte det för att alla andra klagar på allting och...

Birgit: Alltså, det tycker jag är så dåligt för att om man tar upp något på klassrådet ”Ja, men det kan du ju inte ta med”. Det är ju klassens råd, liksom.

/.../

Bitte: Det skulle vara mycket bättre i fall dom [lärarna] skulle sätta in oss i grupper, så. Som våra kompisar och försöka jobba med oss mer så. För att...

Birgit: Ja...

Bitte: Ifall jag skulle vara med kompisar skulle jag vara helt annorlunda i klassrummet, för jag tycker att dom har mycket bättre stämning emot en och dom har mycket bättre uppfattning som...

Birgit: Ja, det är...

Bitte: Som dom flesta i klassen, dom vet väl för fan inte vem jag är! Dom bara tänker ”Ja, men hon... hon är ju så där. Och hon är tyst på lektionerna och...” och för att ”Hon säger ju ingenting så då är hon lite mesig och då så kan vi ju inte vara med henne, för vi är inte med mesar” och typ såna där saker... (Grupp 9M)

I utdraget talar eleverna om konsekvenserna av lärares konturlöshet. De beskriver att det finns en stämning i klassen som bidrar till att de är tysta och inte vill vara aktiva på lektionerna. Att vara tyst och inte aktiv på lektionerna kan ses som motsatsen till det som beskrivs i kapitel 5, att bli sedd som den man är (i relationer till lärare) och möjligheten att få vara sig själv (i relationer till skolkamrater). Här verkar eleverna inte vilja bli sedda eftersom de då slipper det ständiga försvaret av sina åsikter och tankar. Bitte (9M) menar att det inte finns något att ta upp på klassrådet eftersom det ändå bemöts med klagomål från klasskamraterna. Utdraget i sin helhet ger en bild av klassrummet som en lång klagosång som livnär sig på en

verbal kamp om sociala positioner i stil med ”Ja, här är jag och jag är bäst...håll käften” (Bitte, 9M).

Utdraget från intervjun med grupp 9M antyder att det finns starka grupperingar i deras klass, vilket också eleverna i grupp 12M talar om. De å sin sida ger en annan bild av klassrumsklimatet, att deras klasskamrater är tysta och osociala och inte vill lära känna dem. De talar också om vikten av att stå för sina åsikter och att uttrycka dem, vilket eleverna i grupp 9M beskrivit som svårt på grund av rädsla för angrepp på sina åsikter.

#### ***6.2.4 Teoretisk tolkning***

Den bild av elevernas beskrivningar av bristande respekt i elev-lärrrelationer som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegrepp från Løgstrup är spontana och instängda livsyttningar, integritetszonen, relationell makt och uppgiftsbunden makt från Løgstrups teori och från Ziehe används begreppen närhet och distans i relationer.

I elev-lärrrelationer med bristande respekt är de instängda livsyttningarna närvarande och de spontana livsyttningarna frånvarande. Eleverna beskriver lärare som inte lyssnar på dem, som favoriserar vissa elever och som inte är öppna för att höra elevernas versioner av händelser. Dessa handlingar kan förstås som instängda livsyttningar i dessa relationer. Konsekvensen av bristande respekt som instängd livsyttning är att relationen bryts och ingen skapande kraft finns. Man kan se det som att varken eleverna eller lärarna får kraft att ta sig ur den destruktiva stämning som de instängda livsyttningarna bidrar till. De når inte varandras världar vilket försvårar möjligheten att tolka situationen från den andres perspektiv. Utifrån elevernas beskrivningar förmår varken elever eller lärare att svara an mot det etiska kravet.

De teoretiska begreppen relationell makt och uppgiftsbunden makt visar på två maktdimensioner i elev-lärrrelationer. Eleverna beskriver lärare, som med den uppgiftsbundna makten, betonar sin överordnade position och sätter den före sin uppgift i skolan. Ett exempel är den retoriska frågan ”Vem är det som är lärare?”

som några elever menar att en lärare ställde. Enligt Løgstrup skulle detta kunna ses som att läraren satte för stunden sin position före sin uppgift i skolan. Eleverna lånar lärarnas röster och förställer dem för att förstärka och visa maktasymmetrin i relationen. Med hjälp av Løgstrups teori kan detta ses som ett exempel på med vilken ton som eleverna menar att lärarna 'ger sig ut' i samtalet, en bestämd ton som markerar och förstärker lärarnas överordnade position.

Eleverna talar om en av lärarna som "immun" och att de som elever inte kan säga något emot honom eller henne. Andra elevgrupper ger exempel på lärare som verkar ovilliga att lyssna på dem. I beskrivningarna framstår lärarnas integritetszoner som stängda när eleverna talar om att lärarna inte vill lyssna på dem. På så sätt visar lärarna att de inte längre angår varandra, vilket är följderna av helt stängda integritetszoner enligt Løgstrup.

I konflikten med eleven Mattias som grupp 4M berättar om, kan elevernas inbördes relationer sägas ligga inom ramen för lärares ansvar. I beskrivningarna återfinns maktdimensionerna relationell makt och uppgiftsbunden makt. Eleverna använder sin relationella makt när de anstränger sig för att försvara intrången i sina integritetszoner och menar att de "hugger tillbaka" på Mattias angrepp. Protesterna och upprördheten över att lärarna inte lyssnade till deras version av händelserna, ingår i deras sätt att använda av relationell makt. Med tillmälen som "hora" gör Mattias intrång i deras integritetszoner. Motståndet och försvaret av den egna zonen är en given reaktion, enligt Løgstrup. Det verkar som om det finns en ömsesidighet i bristande respekt mellan eleverna i grupp 4M och Mattias och de skulle behöva lärarnas hjälp för att återupprätta sin inbördes relation och nå varandras världar. När lärarna inte lyssnar på elevernas version av vad som hänt får de ingen bekräftelse och inte heller någon hjälp med att återupprätta relationen till Mattias. Deras tillit till lärarna refuseras och relationen mellan eleverna och lärarna bryts.

Den icke respektfulla undervisningen innehåller instängda livsytringar och det finns en obalans i integritetszonernas öppenhet. I elementet stängd kommunikation stänger läraren sin integritetszon alltför mycket genom att verka onåbar. Socialt sett skär de av relationen till eleverna, trots att den formellt består genom att både elever och lärare fortsätter med sina respektive aktiviteter i skolan.



I elementet konturlöshet öppnar läraren sin integritetszon alltför mycket då han eller hon framstår som inkompetent. Med hjälp av Løgstrups teori kan relationen även i detta fall förstås som bruten då eleverna förlorar respekt och tillit till lärarens kompetens. Den stängda kommunikationen kan förstås med hjälp av Ziehes begrepp närhet och distans som att distansen är dragen till sin spets. Den innehåller alltför mycket betoning på lärarens överordnade roll. Genom stängd kommunikation utestänger lärarna eleverna från att vara delaktiga i undervisningen. I exemplet med eleverna som försöker diskutera platsbyte och placering i klassrummet med läraren exemplifieras den stängda kommunikationen ytterligare. Här delar inte läraren med sig av sin makt och låter inte eleverna vara delaktiga och realisera sitt förslag om platsbyte. Lärarens integritetszon ter sig stängd eftersom han refuserar elevernas förslag utan att lyssna och reflektera över det. Eleverna försöker använda sin relationella makt då de strävar efter en diskussion med läraren. Eftersom elevernas ansträngningar blir utan önskvärt resultat råar deras relationella makt inte på lärarens formella makt. Man kan förstå detta som att den formella och relationella makten sammanfaller hos läraren och att den används på ett sätt som bryter relationen till eleverna.

Ett exempel på konturlöshet är situationen med läraren Synnöve. Där är det eleverna som har den reella makten, relationellt och informellt eftersom läraren inte kan styra undervisningen i den riktning hon önskar. Eleverna använder sin relationella makt till att söka en meningsfull motivering till de betyg som Synnöve gett dem. Med sin formella, överordnade position kan Synnöve ändå bestämma att avsluta lektionen. Detta blir det slutgiltiga för eleverna, åtminstone för stunden, eftersom de inte kan fortsätta diskutera med henne när hon går därifrån. Här använder läraren sin uppgiftsbundna, formella makt till att ta sig ur en situation som hon till synes inte kan reda ut med intellektuella argument. Därigenom kan inte eleverna fortsätta att utöva sin relationella makt. Synnöve har genom sin bristande förmåga att hantera situationen visat sig sårbar på ett sätt som undergräver elevernas bild av henne som lärare.

Begreppen instängda livsytringar och integritetszonen är åter centrala inslag i den teoretiska tolkningen. Elevernas beskrivningar av handlingar kan förstås som instängda livsytringar med vilka lärarna gör intrång i elevernas integritetszoner. I konflikter med lärarna utmanar eleverna dem genom att använda sin relationella

makt för att protestera mot lärare som beskrivs missbruka sin uppgiftsbundna makt. Eleverna beskriver lärare som inte lyssnar på dem och som inte diskuterar med dem och eleverna verkar inte nå fram med sitt budskap.

### 6.3 Sammanfattning

Utgångspunkten för respektfulla elev-lärrrelationer i elevernas beskrivningar, som beskrevs i kapitel 5, kännetecknas av att där finns en ömsesidig likvärdighet, ett ömsesidigt lyssnande och en ömsesidig bekräftelse. Detta innebär att lärare är snälla, trevliga, stöttar dem, visar eleverna omtanke och bryr sig om dem. Konsekvensen av sådana handlingar beskrivs i form av att eleverna svarar med att vara snälla och trevliga tillbaka mot lärarna. Att bli sedd som den man är av lärarna, är utmärkande för respekt i dessa relationer. Eleverna menar att de har tillit till lärarna som personer och till deras kompetens, vilket innebär att de kan vända sig till dem i svåra, utsatta situationer samt att undervisning sker med ordning och struktur, kreativitet och intellektuella utmaningar. Eleverna beskriver att lärarna är kompetenta och pålitliga, vilket förstärker och upprätthåller deras ömsesidiga tillit. Konsekvensen av lärarnas respekt för eleverna, beskrivs som att eleverna ger lärarna respekt tillbaka. Lärare som lyckas vara både stränga och snälla, är också de lärare som eleverna menar sig ha respekt för. Balansen mellan dessa två element, auktoritet och stränghet samt snällhet och omtanke, ger respektfull undervisning ett innehåll.

Tidigare studier (Henriksson, 2004; Nash, 1976; Pérez Prieto, 1992) som redovisar elevers perspektiv har visat på liknande resultat, t.ex. att lärare har till uppgift att skapa en trivsamt atmosfär och samtidigt hålla ordning i klassrummet. Studierna av Henriksson och Pérez Prieto visade att eleverna önskade lärare som visade dem omtanke och engagemang, vilket även framkommer i min studie. Mina resultat kan ses både som en bekräftelse och en fördjupning av tidigare studier genom att beskriva ett innehåll i respektbegreppet. Som eleverna i min studie beskrev det handlar respekt om att bli sedd av sin lärare med omtanke och utifrån välvilja samtidigt som man respektfullt kan få en tillsägelse av läraren. Respekt kan på så sätt handla om jämvikten mellan mjukhet och skärpa. Aspelins (1999) studie

återger en liknande bild när den visar att variation i lärarens röst, kroppsläge och rörelse i rummet har med respekt i elev-lärrrelationen att göra.

Beskrivningen av elev-lärrrelationer utan respekt kännetecknas av brister i ömsesidig likvärdighet, ömsesidigt lyssnande och ömsesidig bekräftelse. Eleverna talar om lärare som inte lyssnar på dem, att lärarna "stängt av" så att de inte kan nå fram med sina tankar och åsikter till lärarna. När eleverna menar att de känner sig kränkta eller bemötta med bristande respekt, använder en del av dem sin relationella makt. Genom argument och diskussioner utnyttjar de sina möjligheter att påverka lärarna och utmanar deras formella överordnade position. Konsekvensen av lärarnas bristande respekt för eleverna beskrivs som att eleverna, i sin tur, brister i respekt gentemot lärarna.

Den icke respektfulla undervisningen beskrivs utifrån två element, stängd kommunikation och konturlöshet. Benämningarna speglar hur undervisningen kan te sig ur elevernas perspektiv. I den stängda kommunikationen beskrivs lärarna betona sin formella och överordnade roll och relationerna till eleverna blir stela. Konturlösheten innebär att lärarna beskrivs som oförmögna att sätta upp gränser för vad som är tillåtet och att strukturera undervisningen, som därigenom blir konturlös. Konsekvensen av stängd kommunikation och konturlöshet är att lärarnas relationer till eleverna bryts och den ömsesidiga tilliten och respekten försvinner.

Den här bilden av bristande respekt i elev-lärrrelationer kompletterar vad tidigare studier (se t.ex. Hamill & Boyd, 2002; Willis, 1977/1997) visat om bristande respekt, dvs. att bristande respekt handlar om brister i likvärdighet och lyssnande. Mina resultat visar att det är ansträngande att vara i brutna relationer till lärare, dvs. icke respektfulla relationer med svek och långvariga konflikter. Resultaten visar att eleverna är utlämnade till lärarna och måste acceptera lärares beslut, trots att de inte har respekt för varandra. Lika fullt måste de fortsätta att vara i relationen till läraren.

Utifrån den teoretiska tolkningen kännetecknas respektfulla elev-lärrrelationer av spontana livsyttringar då respekt uttrycks i form av ömsesidig likvärdighet, lyssnande och bekräftelse. Övergripande innebär det att eleverna beskriver att

lärarna ser dem så som de är med sina olika personligheter. Det finns också en balans i hur öppna elevernas och lärarnas integritetszoner är då eleverna beskriver att de har lämplig distans och närhet till varandra. Som spontan livsyttring framstår respekt som ofrånkomligt i relationer för att de ska fungera. Detta kompletterar bilder från tidigare studier att respekt är ett villkor för undervisning (Osbeck, 2006; Taylor, 1996). I min studie förtydligas detta då respekt ses som en spontan livsyttring och går därför inte att förhandla om.

Den teoretiska tolkningen av elev-lärrrelationer utan respekt visar att de kännetecknas av instängda livsyttringar. Eleverna beskriver att lärare inte lyssnar på dem och favoriserar vissa elever. De beskriver också att en del lärare verkar ovilliga att lyssna, t.ex. genom att benämna dem som ”immuna”. På så sätt ter sig lärarnas integritetszoner stängd, då eleverna inte når fram med sina synpunkter till dem. I dessa relationer finns en maktkamp då eleverna beskriver att lärarna betonar sin överordnade position och missbrukar den makt som följer med denna. Eleverna använder sin relationella makt, dvs. sina möjligheter att påverka lärarna, för att diskutera och protestera mot det som de tycker är fel.

## KAPITEL 7 Relationer till skolkamrater

I detta kapitel redovisas de resultatbilder som framträtt i analyserna utifrån den andra och tredje forskningsfrågan om hur eleverna beskriver konsekvenser av respekt och bristande respekt i elev-elevrelationer. Liksom i tidigare kapitel ställs detta mot teorin om det etiska kravet, särskilt med avseende på begreppen integritetszon, spontana och instängda livsytringar, relationell makt och uppgiftsbunden makt. Resultatbeskrivningen har samma struktur som i föregående kapitel. Empiriska beskrivningar av respekt i relationer mellan elever och skolkamrater inleder, därefter följer teoretiska tolkningar. Tre slags kamratrelationer skildras; vänskapsrelationer, relationer med vänskaplig distans till skolkamrater, samt relationer till skolkamrater utan respekt. Kontexten varierar mellan undervisning, i klassrum och raster inomhus och utomhus på skolorna.

### 7.1 Vänskapsrelationer

I generell mening kan respektfulla elev-elevrelationer beskrivas som vänskapsrelationer då eleverna är goda vänner i skolan och även umgås utanför skolan, eller är goda vänner i skolan men umgås inte med varandra på fritiden. Kontexten för vänskapsrelationer återfinns oftast utanför undervisningssituationer, företrädesvis raster, som eleverna ofta tillbringar genom att gå runt i skolornas korridorer. Samtliga grupper menar att de umgås med sina vänner på rasterna. Grupp 1M menar dock att de också strävar efter att få vara tillsammans med sina vänner på lektionerna genom att diskutera placeringen i klassrummet med sin lärare. Eleverna i grupp 17L menar, å andra sidan, att de kan vänta till rasten för att vara med sina vänner.

Vänskapsrelationerna utmärks av omtanke för och beskydd av varandra i utsatta lägen samt en ömsesidig tillit till och respekt för varandra. De vanligaste handlingarna, enligt eleverna, för att visa vänskap är att prata med varandra, visa intresse för varandra och skämta med varandra. Dessa handlingar står för det grundläggande i relationen, dvs. att respektera varandra och att visa varandra tillit. Några av eleverna (4M, 6M, 15L, 18L) sätter ord på detta, medan andra (8M, 21L)

menar att de inte tänkt närmare på det. Carola i grupp 18L säger att ”man visar tillit till den...visar att man kan lita på den. /.../och stöttar och sånt” för att förklara hur hon gör för att visa någon att hon vill vara en god vän. Belindas (4M) svar på samma fråga är att ”man visar ju...liksom...respekt för den, liksom”. Tillit som grundläggande i vänskapsrelationer sätter Beatrice i grupp 4M ord på då hon förklarar att kamratgrupper bildas utifrån tillit till varandra. Hon menar att ”grupper bildas ju ofta vilka man litar på och inte /.../ och vilka man känner att man gill...alltså, vilka man passar ihop med”.

Att ställa upp för varandra och att finnas ”där”, dvs. då en vän behöver en vän, återkommer i elevernas beskrivningar av vad vänskap är. Då en vän är i utsatt läge menar Brenda (20L) att hon ”försöker skydda den lite ifall det är någonting” och lite senare fyller Bianca (från samma grupp) på med att ”men man får ställa upp för den ifall det händer någonting”. I grupp 19L berättar eleverna att Berit haft en längre konflikt med en skolkamrat. I citatet nedan berättar de om en episod då skolkamraten försökte stöta bort Berit från kamratgruppen:

Berit: Liksom jag kanske inte är rätt så respektfull för henne, för liksom hon är elak mot mig och...vi har haft vårt bråk sen vi började 1:an.

Susanne: Mm.

Birgitta: Hon har liksom försökt få bort Berit ur...

Någon: Mm.

Birgitta: Mitt och Bahars och Alvas gäng kan man säga. Hon har försökt hoppa dit och försöka trycka ut Berit och...

Berit: Ja och...

Birgitta: Ja, och så...

Berit: Och så har hon snott min pojkvän.

Susanne: Jaha...

Berit: Medan jag var i... (ohörbart, skrattar)

Birgitta: Ja, men han var ju ändå ett as.

Berit: Ja, han var verkligen...han har varit ihop med varenda tjej, tror jag. (Grupp 19L)

Här talar Berit om bristande respekt mellan henne själv och skolkamraten som försökt få bort henne från kamratgruppen. I Birgittas sätt att berätta om situationen ligger en omtanke om och ett beskydd av Berit då hon menar att skolkamraten har försökt, men underförstått inte lyckats. Även då skolkamraten tog Berits pojkvän visar Birgitta att hon stod vid Berits sida. Beatrice (4M) pekar på ett dilemma i situationer då man kan vara vän med två personer som står i konflikt

med varandra. Hennes lösning på dilemmat är att vännen som tredje part bör hålla sig utanför konflikten:

Beatrice: För går man på ens sida då är det väldigt lätt att förstöra vänskapen med den andra.

Susanne: Mm.

Beatrice: För att vi säger liksom, att jag bråkar med Belinda här. Då ska ju...och Barash vill vara vän med oss båda, då ska inte han lägga sig i. För går han på min sida, då blir Belinda sur på han. Och går han på Belindas sida, blir jag sur på han. (Grupp 4M)

Här ger Beatrice ett fiktivt exempel med kamraterna Barash och Belinda (som också deltog i intervjun). Hon menar att Barash skulle hålla sig utanför en eventuell konflikt mellan dem, då han är vän med både Beatrice och Belinda. Carmen (14L) talar om att vänskap kan förstöras om man inte ”jobbar på den”. Hon menar ”för att man kan ju inte ta allting för givet, för en dag så kommer allt det där vara borta, liksom. Alltså vänskapen. Om man förstör det eller någonting. /.../ Man ska aldrig sluta jobba på en vänskap. Till och med när man nått 100 procent”. Carmen pekar på värdet av att verkligen se den andre, vilket ingår i att lyssna och ge den andre bekräftelse på att man sett och hört vad hon eller han sagt. Vänskap blir på så sätt inget som kan tas för givet i elevernas beskrivningar.

### ***7.1.1 Gränser och tålmod i vänskapsrelationer***

Eleverna berättar om vad en vänskapsrelation ska tåla och vad som bryter den, dvs. var gränserna går. De mest återkommande brotten för en vänskapsrelation är svek, att sprida falska rykten och att skvallra. Det sistnämnda kan också benämnas som att inte vara sig själv eftersom eleverna menar att de inte vet vem personen är bakom ett fasadliknande dubbelspel. Eleverna berättar också att vänskapsrelationer utsätts för prövningar av olika slag och de pekar på tålmod och överseende med vänner.

Det finns tydligare inslag av närhet i självvalda vänskapsrelationer i jämförelse med relationer som eleverna inte själva valt, t.ex. relationer till skolkamrater som man inte har utvecklat någon närmare kontakt med. Ändå bör det finnas en viss distans i vänskapsrelationer när de ber om det. Detta framhåller eleverna i grupp 19L som säger att vänner ska acceptera ett nej utan vidare förklaringar när och om de säger

det. Citatet nedan skildrar deras syn på att integritet bör respekteras när de ber om det:

Birk: Det kan vara jobbigt ifall man måste ha ett skäl ifall man inte vill vara med någon.

Bahar: Jaaa.

Birk: Det tycker jag är jättejobbigt.

Bahar: Ja, vissa kompisar kan ställa frågor varför och ibland kanske man inte vill säga varför.

Birgitta: Så säger man...

Birk: Man kanske bara vill ta det lugnt, inte orkar vara med folk.

Birgitta: Så säger man "Därför" och så säger dom "Därför är inget svar".

Bahar: Det kan vara lite jobbigt för att man måste inte vara så frågvis. Ibland kan man ha skäl som man inte vill berätta.

Susanne: Mm.

Bahar: Då tycker jag att kompisar ska ta ett nej bara och...

Birgitta: Förstå det.

Bahar: Ja och förstå det. (Grupp 19L)

Vänner ska kunna "ta" ett nej om att inte umgås utan att man behöver förklara varför. Birk i gruppen resonerar vidare om att "en kompis behöver ju inte berätta allt för sina vänner" och "en del måste man ju ha själv". Berit förklarar också att riktiga vänner inte ska argumentera om sin väns personlighet utan acceptera "ja, hon är sån". Eleverna pekar också på att det kan finnas omständigheter kring en persons agerande som de som vänner inte känner till och därför bör de "backa" när vännen sätter upp en gräns genom att säga nej.

Några grupper (1M, 7M) berättar också att goda vänner ska ha så mycket tillit till varandra att de ska kunna berätta saker i förtroende och att förtroendet ska bestå även när vänskapen inte längre gör det. I citatet nedan berättar eleverna i grupp 1M om saken:

Annika: Men man måste ju kunna lita så pass mycket på en kompis så att även om man blir ovän sen med den, så ska inte den berätta hemligheterna.

Anette: Nej, precis.

Annika: För då kan det ju komma ut massa.

Alina: Även om man är så här jätteförbannad på den så ska man inte berätta hemligheter.

Anette: Även om man inte är kompis med den längre så ska den inte säga. För att det blir liksom inte bättre för någon, typ. (Grupp 1M)

Eleverna pekar på att tilliten till och respekten för varandra i en vänskapsrelation ska bestå även om den övergår i ovänskap. Förtroenden om känsliga frågor, dvs.



”hemligheter” ska inte föras vidare även om vänskapen inte består. En vänskapsrelation ska också tåla vad man kan kalla för ”situationsbetingad kaxighet” (9M, 12M, 20L). Eleverna ska kunna ”kaxa” mot varandra, dvs. skämta relativt grovt med varandra beroende på vilken situation de befinner sig i. Birgit i grupp 9M förklarar att ”även om jag inte tycker att Beate är en horunge, så säger jag det på skämt”, varvid Beate fyller i ”och det syns på henne när hon inte menar det”. Birgit förklarar också att ”det beror på vilket sammanhang det är i”. Eleverna i grupp 20L beskriver att de kan ”gå i pakter” med varandra då de spelar ett spel som på ytan ser ut att vara emot varandra, trots att de i grunden inte är det. Ett liknande spel beskriver Björn i grupp 12M att han kan göra:

Björn: Men om man är två personer hemma i sitt rum, då är det inte vanligt att man börjar bråka.

Susanne: Nej.

Björn: Men om det står 10 personer runt, då kanske ”Ja, ville du något eller?” (med kaxig ton), så. Men så är man ju aldrig när man är själv [med en kompis].

Boel: Nej. Eller hur? Men om man typ om man säger...

Bertram säger något ohörbart.

Boel: Va?

Bertram: Gör tjejer så?

Boel: Nej.

Susanne: Men du (Björn) kan säga så till någon du egentligen gillar?

Björn: Vad?

Susanne: ”Ja, men ville du något, eller?” (med kaxig ton) så här...

Björn: Ja.

Boel: Ja...när man (ohörbart) kaxar för att visa vad tuff man är liksom. (Grupp 12M)

Björn (12M) menar att det beror på situationen om han börjar kaxa med kamrat. Är han hemma med en kamrat på sitt rum gör han det inte, men om 10 personer står runt honom och hans kamrat kan kaxigheten komma. På Bertrams fråga om tjejer gör så medger Boel att de inte gör det, men hennes slutkommentar visar att hon ändå förstår att Björn kan göra det.

Jag bad eleverna att berätta om gränserna för vänskap, vad man absolut inte får göra mot en kompis. Återkommande i deras svar är att gränserna går vid att bryta förtroenden och avslöja hemligheter, sprida rykten och att skvallra. Allt detta hänger samman med att vara sig själv, vilket eleverna också betonar som viktigt i en vänskap. Någon som bryter ett förtroende eller sprider rykten, visar när det hela uppdagas att den som man trodde var en vän, inte var det. Därigenom förändras synen på vem personen är. Därför är det viktigt att vara ärlig med sin vän eftersom

man då också är sig själv. Eleverna i grupp 14L har erfarenheter av en skolkamrat som de menar skvallrar, vilket är skälet till att de inte kan lita på henne. Deras tillit till skolkamraten är borta eftersom de inte vet vad hon egentligen tänker om dem. I citatet nedan förklarar de sambandet:

Cornelia: Det känns ju väldigt dumt för man vet ju inte...dom kanske står där borta och ena stunden kommer dom och kramar en, men man vet inte vad dom stod och pratade om där borta.

Susanne: Har ni provat att fråga om sånt då liksom, ”Men varför får jag en kram? Det är något som inte stämmer”.

Cornelia: Det har inte jag, men alltså jag sa det att jag, att jag hade fått hört det. Jag sa det till våran fröken. ”Ja, men du ska inte lita på dom andra”. Men jag litar ju mer på dom än på henne eftersom hon har gjort som hon har gjort. Hon har gjort detsamma. Hon har stått och pratat skit om en när jag stod precis bredvid, och sen direkt efter har hon gått och kramat henne. Man liksom bara ”ja, men hon är helt puckad i huvudet” och sen efter två minuter så går hon och kramar, bara ”Heeeej!”

Susanne: Mm.

Cornelia: Och då vet man ju inte...

Carmen: Man vet inte hur hon känner.

Cornelia: ...hennes ska man kanske inte lita på, utan då litar man ju mer på dom personerna som hon inte har snackat skit om och gått och kramat om.

/.../

Carmen: Och man vet ju inte om alla är sig själv hela tiden, också.

Susanne: Mm. Hur menar du då?

Carmen: Typ som hon (Cornelia) sa. Att det finns en som...ja...som går runt och snackar skit och sen går hon och kramar en, och sånt där. Hon är inte direkt sig själv, om man säger så.

Cornelia: Hon kanske är sig själv när hon snackar skit, för hon kanske gillar att göra det. Och sen när hon går och kramar så kanske hon fjäskar för... (Grupp 14L)

I mitten av citatet beskriver Cornelia att hon stått vid sidan om när skolkamraten först pratat illa om en annan skolkamrat och sedan gått fram till personen och kramat om honom eller henne. Carmen och Cornelia menar att det då är svårt att veta hur skolkamraten i grunden känner för den personen som hon ena stunden pratat illa om och i nästa stund kramat om. Beteendet ger dubbelydiga signaler. I slutet av citatet, som är från en stund senare under intervjun när vi samtalar om att vara sig själv, kommer eleverna att tänka på samma skolkamrat som de inte litar på. De resonerar om huruvida hennes dubbelydiga beteende speglar vem hon i grunden är, vilket kanske kvarstår som en gåta för eleverna. Ayisha i grupp 17L har också erfarenheter av skvallrar då hon själv stått för det tidigare. Hon ser tillbaka på sin erfarenhet och säger ”aldrig att jag gör om det!”. Hon säger också att skvallret ”gjorde att vi blev ovänner och bråkade väldigt mycket och så”.

Det finns också annat än skvaller som bryter de respektfulla elev-elevrelationerna. Några grupper (4M, 14L, 19L) relaterar tydligt skvallret till behovet av att vara sig själva, som beskrevs i kapitel 5 om respekt i relationer till skolkamrater. Beatrice (4M) resonerar utifrån ett fiktivt fall och förklarar ”ja, typ med mig är hon jättesnäll” och så säger dom (syftar på Betou och Barash som också ingår i gruppen) att ”ja, med mig är hon jättetaski...eller kaxig. Då blir det ju mer att man funderar vad det är för person egentligen”.

Eleverna talar också om svek, att säga sådant som sårar även om det är sant och att dra upp känsliga ämnen, som gränser för vänskap. Några grupper (3M, 10M) talar också om fysiskt våld som en gräns för vänskap. Det genererar heller inte respekt menar Ebba: ”Man får ju ingen respekt för såna som slår en eller säger emot allt vad man säger eller tjafsar” (11M).

### ***7.1.2 Förlåtandets process***

När det gäller att förlåta varandra efter brott i vänskapsrelationer menar många av eleverna (1M, 6M, 10M, 19L, 20L, 21L) att det bör ske i takt med felstegets grad av allvarlighet. Processen att förlåta varandra får inte gå för fort om vännens felsteg varit allvarligt. Grupp 1M berättar om processen nedan:

Anette: När Amelie och jag har bråkat då (mumlar)...om vi har bråkat ganska länge, men det är ok mellan oss ändå. Då kanske jag liksom pratar lite med henne och försöker va snäll, liksom. Och försöker gå så här sakta fram så det inte bara...”Tja, kompis! Ska vi vara då, eller?” (med glad röst)

Amelie: För då...då blir ju jag då liksom, typ ”mmm” liksom (himlar med ögonen).

Alina: Då blir man ju lite sur för att det går för fort fram.

Amelie: Om vi säger att liksom...

Alina: Hon tar det för givet att liksom...

Amelie: ...bli vän igen...

Alina: Ja, liksom...

Anette: Man försöker vara snäll och säga förlåt och så, för det man har gjort. (Grupp 1M)

Eleverna (1M) menar att den som brutit relationen får gå försiktigt fram och inte ta den andres vänskap för given. Liknande förklarar Dora (21L) att ”det är liksom olika vad det är /.../vad man är ovänner för och hur man ska behandla det”. En del grupper (3M, 8M, 13M, 14L, 20L) menar också att det är viktigt att ta reda på

vad de gjort fel och att prata om det. I citatet nedan förklarar eleverna i grupp 20L hur de ser på det:

Bianca: Man får prata med den...

Brenda: Ja.

Bianca: Tycker jag och liksom fråga vad det är man har gjort.

Berta: Kanske säga förlåt.

Bianca: Kanske för att man har gjort någonting, men ändå ska man inte bara säga förlåt för att bli vänner, utan försöka få reda på vad det är man har gjort och så.

Susanne: Mm.

Bibbi: Om man ser att den är sur fortfarande på en så frågar man ju och säger att man...ja, inte vill vara ovän eller vad man ska säga. (Grupp 20L)

Överst i citatet initierar Bianca idén om att reda ut felsteget, vilket de andra i gruppen stödjer. Hennes poäng är att man inte ska förlåta varandra för förlåtandets skull utan ta reda på vad som blivit gjort fel. Samma grupp, liksom flera andra (16L, 17L, 18L, 19L, 20L, 21L), menar att små felsteg är snabbt överspelade. Brenda (20L) förklarar att ”det släpper man” och Antonia (16L) menar att ”fast ibland brukar det vara att man glömmer bort det och...ja, så är man med sina kompisar ändå liksom”. Liknande förklarar Anna (15L) att ”ibland blir man bara det [vänner] med tiden”. Enligt Anna verkar det som att hon i förlåtandets process ibland kan låta felsteget bero och tilliten reparerar sig ”av sig själv”.

### ***7.1.3 Teoretisk tolkning***

Den bild av elevernas beskrivningar av respekt i elev-elevrelationer som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegrepp i den teoretiska tolkningen är spontana och instängda livsytringar och integritetszon från Løgstrups teori.

Respekt i vänskapsrelationerna kännetecknas av en närvaro av spontana livsytringar och en frånvaro av instängda livsytringar. Det innebär att eleverna visar sin vänskap genom att prata och umgås med varandra, visar intresse för och omtanke om varandra och skyddar varandra i utsatta situationer. Dessa handlingar kan tolkas som spontana livsytringar som befäster tilliten mellan vännerna och bekräftar statusen på deras relation. Konsekvenserna av handlingarna är att respekt

och tillit mellan eleverna bevaras, då deras handlingar kan förstås som spontana livsytringar. Dessa relationer handlar om vänskap och eleverna visar varandra respekt och tillit utan vidare reflektioner, exempelvis menar några grupper att de inte har tänkt på hur de är mot sina vänner. Några grupper sätter emellertid ord på tillit och respekt som grundläggande i vänskapsrelationer, men deras dröjande och reflekterande sätt att svara indikerar att det är först vid intervjun som de tänker på det. Att svara an mot det etiska kravet är med hänsyn till ovanstående resonemang den normala utgångspunkten för eleverna och det förefaller ske spontant och inget de reflekterar vidare över, i linje med Løgstrups teori. Den relationella makten blir inte synlig i beskrivningarna av vänskapsrelationer eftersom makten mellan vännerna fördelas likvärdigt och det blir inte här fråga om att hävda sin sociala status. Eleverna har tillit till varandra och det finns en balans i öppenheten i deras respektive integritetszoner.

Vad som är gemensamt och generellt för de flesta grupperna är fåordighet i beskrivningar av respekt i de relationer som fungerar, dvs. i respektfulla relationer. Fåordigheten är ett resultat i sig vilket kan tolkas som att det har att göra med Løgstrups teori om att människan har ett tyst krav på respekt. Vanligtvis ber vi inte andra att respektera oss utan utgår ifrån att de gör det. Enligt Løgstrup är detta den normala utgångspunkten för samvaron med andra. Av detta följer *att* respekt ska visas, däremot har frågan om *hur* det visas att göra med relationen och situationen i fråga. Kontexten för vänskapsrelationerna är raster och lektioner då eleverna ges tillfällen att samarbeta. Det är då de kan visa sin vänskap för varandra. Raster och lektioner är tidsmässiga fenomen knutna till skolan som institution. De delar in elevernas tid i enheter och på så vis ger skolans tidsmässiga struktur en ram för elevernas vänskapsrelationer i skolan. I övrigt finns det ingen tydlig koppling mellan betydelsen av vänskapsrelationerna för skolarbetet då eleverna verkar ges få möjligheter att använda sig av dessa relationer i undervisningssammanhang.

Eleverna talar om gränser och tålmod i vänskapsrelationer och en grupp är särskilt tydlig med att vänner ska respektera när man säger ”nej” eller när man inte vill lämna vidare förklaringar om något. När den enskilde ställer frågor om varför, kan det ses som att han eller hon kommer in i den andres integritetszon utan tillåtelse att komma så nära. Öppenheten till zonen är inte längre så stor, vilket beror på relationen och situationen i fråga. Respekt för den andres integritetszon är

sammanlänkat med att den enskilde som vän inte vet allt om sina vänner, vilket innefattar Løgstrups idé att den enskilde aldrig kan komma andra så nära att han eller hon kan vara allt för dem.

En vänskap ska tåla att vissa frågor och ämnen lämnas orörda i den andres integritetszon och vilka dessa är, bestämmer den andre. Eleverna menar att gränser för vänskap handlar om svek, att säga sådant som sårar eller att dra upp känsliga ämnen. När gränserna överträds blir konsekvensen bristande tillit och bristande respekt. Dessa handlingar kan förstås som instängda livsytringar och den enskilde kommer in integritetszonen utan den andres tillåtelse.

När en relation brutits krävs ett återupprättande för att den ska bli tillitsfull igen. Parterna måste förlåta varandra för att bli fria från instängdheten som de instängda livsytringarna bidrar till. Konsekvensen av förlåtelsen är att de blir fria från varandra och kommer ut ur instängdheten. I några grupper talar eleverna om att förlåtelse inte alltid behövs, de blir vänner med tiden med den som de varit ovän med. Det förefaller ske på ett självverkande sätt. När tilliten är reparerad i en vänskapsrelation genom spontana livsytringar så finns också möjligheten för respekt på det sätt som gäller för vänskapsrelationer.

I denna tolkning är begreppen spontana livsytringar och integritetszonen centrala inslag. Respekt för varandra ses som en normal utgångspunkt för vänskapsrelationer, som ett tyst krav man har på varandra. Som spontan livsytring uttrycks respekt genom att eleverna samtalar och umgås spontant med varandra, skämtar och visar varandra intresse. Viktigt i vänskapsrelationerna är gränser och tålmod med varandra, vilket tolkas som att vissa frågor måste lämnas orörda i den andres integritetszon, när en vän ber om det. Ett annat väsentligt inslag är återupprättande av vänskapsrelationer, dvs. förlåtelse när en vän har svikit en vän. Eleverna menar att detta bör ske med takt och känsla vid större svek och vid mindre svek reparerar relationerna sig själva med hjälp av kraften från spontana livsytringar.

## 7.2 Vänskaplig distans i relationer till skolkamrater

Eleverna beskriver en vänskaplig distans till skolkamrater som de inte känner särskilt väl, men som de ändå tvingas ha en relation till på grund av att de går i samma skola och kanske även i samma klass. Relationen utmärks av att respekt visas passivt genom att eleverna låter någon vara så som han eller hon är. Eleverna i grupp 1M beskriver detta då de menar att de inte är elaka mot någon som de inte tycker om, men att de ändå kan ”hålla sig ifrån den, typ” och ”man är lite mer...ja, bakåt så..”. På liknande sätt menar eleverna i grupp 9M att de svarar på tilltal, men ”liksom, man startar inte en dialog”. Den återkommande kontexten för dessa elevrelationer är raster och lektioner med samarbetsuppgifter initierade av lärare.

Den vänskapliga distansen handlar om att bemöta skolkamrater med respekt och att inte sår den andre genom att trampa på ömma punkter. Mer konkret beskriver eleverna att de i skolarbetet lägger åt sidan eventuella negativa känslor de har inför skolkamrater och utför samarbetsuppgifter som lärarna ger dem. Några grupper (3M, 14L, 15L, 16L) beskriver att de låter skolkamrater, som de inte har en tillitsfull relation till, få vara med i deras gemenskap på raster. Eleverna (3M, 6M, 11M, 20L) talar om att de anpassar sina aktiviteter så att även skolkamraten som tillkommer kan delta. Diana (3M) berättar att ”nej, men om man gör grejer som typ...ja, spelar fotboll eller liksom...King (ett bollspel utomhus) eller någonting så. Så låter man ju alla vara med. Det är ju en grej som alla kan vara med på”. Något senare säger Diana också att gå till kiosken är något som alla kan vara med på. Eleverna i grupperna 19L och 20L berättar att de anpassar vad de talar om så att även skolkamrater, med vilka de inte har vänskapsrelationer, kan vara med. I citatet nedan svarar grupp 20L på hur de gör när en skolkamrat vill vara med i deras gemenskap och de själva inte vill det:

Brenda: Men vi låter den vara med ändå!

Någon: Ja.

Bibbi: Ja, det är aldrig så att man inte vill. Man ignorerar ju inte folk.

Bianca: Bara för att man inte vill...man kan inte säga att man inte vill. Det är inte schysst.

Susanne: Nej.

Bianca: Så den får ju vara med i alla fall.

Susanne: Mm. Men påverkar det hur ni...vad ni pratar om och hur ni är?

Berta: Ja, man kanske inte pratar inte lika mycket hemlisar och...

Bibbi: Nej, och så personliga saker. (Grupp 20L)

Eleverna menar här att frågan om deras egen vilja inte är relevant. De låter en tillkommande skolkamrat vara med oavsett vad de själva vill. Därtill förklarar Bianca att det inte är schysst att vägra skolkamraten tillgång till deras gemenskap. Som en följd av att skolkamraten är med i gemenskapen menar de att de anpassar samtalets innehåll till att vara mindre personligt och förtroligt. Samma resonemang finns i grupp 15L som menar att de låter skolkamraten Antonia (16L) vara med i deras gemenskap trots att de känner att hon brister i respekt gentemot dem. De anpassar samtalens innehåll när Antonia är med. Anna förklarar att ”om vi inte låter henne vara med oss, så är det ju mobbning. Då har vi inget val” (15L). Återigen kommer den egna viljan i skymundan för respekten för den andre, då Anna menar att de inte har något val än att låta Antonia vara med dem eftersom de inte kan se sig som ansvariga för mobbning.

I elev-elevrelationerna med vänskaplig distans finns också det onödiga i att såra andra. Två grupper (3M, 8M) talar om detta som något som kan ske genom uteslutning ur gemenskapen. Diana (3M) säger att ”så kommer någon och så säger man att den inte får vara med. Det ju bara liksom onödigt och det är ju...”. Liknande resonerar Erika (8M) då hon säger ”alltså vi säger ju inte till den [skolkamraten] vi vill inte att du ska vara med?. /.../ Liksom det kommer ju såra en bara”. I Erikas uttalande ligger onödigheten i sårandet som en underton då det är givet att uttalandet kommer att såra skolkamraten. Därför är det onödigt att säga det. Ömsesidigheten i respekt kommer fram då grupp 21L menar att de inte säger ”vi vill inte ha med dig att göra” till en skolkamrat eftersom ”man inte vill att dom ska göra så mot en själv så att /.../ då gör man ju inte så mot andra”.

Den här relationen innefattar även beskrivningar av att eleverna accepterar lärares gruppammansättningar utan vidare argumentation. Många grupper (2M, 3M, 8M, 10M, 11M, 14L, 17L, 18L, 19L, 20L, 21L) menar att de accepterar lärarnas beslut att para ihop dem med klasskamrater. Birk (19L) menar inledningsvis att han i dessa situationer ”biter ihop” och att ”man kan ju inte direkt komma och vara elak. Då blir det inte bättre”. Strax därefter säger han också att ”det kan ju bli bra...till exempel om man är schysst mot den, så kanske man kan bli bästa kompisar”. Birk menar att han inte vinner på att vara elak mot klasskamraten, eftersom det inte gynnar hans egen situation. Därtill ser han en potential att få en ny vän genom respekten för den andre. Eleverna i grupp 11M talar om andra elever som inte



håller igen med sina negativa känslor inför klasskamrater som de blivit tilldelade att samarbeta med. Citatet nedan visar deras syn på detta:

Susanne: Mm. Ok. Men hur är man mot dom...om det skulle vara så att ni skulle jobba med någon som ni inte trivs med, om ni får en uppgift ihop.

Erik: Då får man godkänna det. Bara helt enkelt godkänna det. Det är så.

/.../

Susanne: Mm. Vad menade du (Erik) med godkänna då?

Erik: Att alltså bara liksom, ja så är man...eller jag är åtminstone så att om jag tycker att, alltså jag säger inte att, det finns liksom dom som faktiskt säger så att dom bara "Neej!"

Ellinor: Ja...

Erik: "Måste jag vara med den?!"

Ellinor: Ja, det är...

Ebba: Rakt ut.

Erik: Ja.

Ebba: Det är så dåligt, liksom.

Ellinor: Det är dålig stil, är det.

Erik: Förnedrande.

Någon: Mm.

Ellinor: Även fast man tycker så kan man ju hålla det inom sig.

Susanne: Mm.

Ellinor: Man behöver inte skrika inför alla, liksom. (Grupp 11M)

Inledningsvis menar Erik att det handlar om att acceptera lärarens beslut genom "godkännandet" som han talar om. Strax därpå följer jag upp vad han menar med "godkännandet" varpå eleverna beskriver att det i praktiken handlar om att inte avslöja för klasskamraten att de innerst inne inte trivs med honom eller henne. De menar att det finns klasskamrater som uttrycker direkt att de inte vill samarbeta med den person de blivit anvisade, vilket grupp 8M tycker är dålig stil och förnedrande. Eleverna (8M) visar en vänskaplig distans då de menar att de respekterar den andre oavsett vad de innerst inne känner för honom eller henne.

Elevernas relationer med vänskaplig distans kännetecknas av att eleverna inte visar alltför mycket omtanke. Därför anpassas samtalens innehåll så att de passar för alla som är närvarande i sammanhanget, både till personer som eleverna har mer och mindre tillit till. Respekt i dessa relationer handlar om att låta tillkommande skolkamrater, som inte är nära vänner, delta i en pågående gemenskap, och om att samarbeta med klasskamrater utan att visa eventuellt negativa känslor inför vederbörande. I några grupper (3M, 20L, 21L) menar eleverna att de är snälla och trevliga mot den klasskamrat de ska samarbeta med, fast med mer distans än med

nära vänner. Ebba och Ellinor i grupp 11M menar att de anpassar sig efter hur klasskamraten är, medan Carola menar att ”man gör så gott man kan” (18L).

### *7.2.1 Teoretisk tolkning*

Den bild av elevernas beskrivningar av respekt i elev-elevrelationer som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska förankring. Nyckelbegrepp i tolkningen är spontana och instängda livsytringar och integritetszon.

Elevernas relationer med vänskaplig distans till skolkamrater kännetecknas av en frånvaro av instängda livsytringar och en mycket begränsad närvaro av spontana livsytringar. Det betyder att eleverna beskriver ett relativt passivt förhållningssätt till sina skolkamrater och att respekt kan förstås som att låta den andre vara som han eller hon är. Den andre får vara herre i sin egen värld, enligt Løgstrups teori. Utifrån elevernas beskrivningar ter sig respekt som något som inte inkräktar på varandras integritetszoner, vilket också innebär att de inte uttrycker instängda livsytringar. Inte heller spontana livsytringar uttrycks med stor entusiasm och iver, men det sker sparsmakat i relationer med vänskaplig distans. Konsekvensen av respekt för varandra är en relation där de accepterar varandra och kan ha med varandra att göra när de måste, utan att vara nära vänner.

Flera grupper menar att de anpassar sig till situationen då någon närmar sig och frågar om den får vara med i en gemenskap. De anpassar samtalens innehåll så att även personen som kommer utifrån kan vara med. Eleverna menar att deras egen vilja får stå tillbaka för att de inte ska bli ansvariga för mobbning eller för att det är onödigt att sära andra. På så vis svarar eleverna an mot det etiska kravet gentemot den tillkommande skolkamraten och samtidigt visar de denne respekt enligt de normer som ges för sammanhanget och deras relation. Att inte dela med sig av alltför privata angelägenheter ter sig här som en norm som vägs emot normen om att alla får vara med i skolan.

I relationer med vänskaplig distans till skolkamrater svarar eleverna an mot det etiska kravet och visar varandra respekt. Eleverna beskriver en större distans och

att öppenheten i integritetszonerna är mindre i dessa relationer än i vänskapsrelationerna. I relationer präglade av vänskaplig distans inbegrips ett trevligt bemötande, men det inslag av omtanke och beskydd som eleverna beskriver i vänskapsrelationerna saknas. Detta aktualiserar den slutsats som tidigare formulerats om *att* respekt ska visas men situationen och relationen anger *hur* det ska visas.

I tolkningen av elevers relationer med vänskaplig distans till skolkamrater framträder integritetszonen som ett väsentligt inslag. Den bejakas med ett måttligt uttryck av spontana livsytringar och en frånvaro av instängda livsytringar. Detta innebär att respekt visas utan aktivt agerande; man låter den andre vara så som han är. I den vänskapliga distansen ingår att eleverna låter skolkamrater som de inte är nära vänner med vara med i deras gemenskap. De menar då att de anpassar sig efter den aktuella situationen, vilket kan förstås som ett sätt att svara an mot det etiska kravet.

### 7.3 Relationer till skolkamrater utan respekt

Elevers relationer till skolkamrater utan respekt kännetecknas av att eleverna saknar tillit till varandra och att de inte har respekt för varandra. Eleverna talar frekvent om handlingar som sårar och kränker, så som negativa kommentarer om deras tankar och utseende och om uteslutning och utfrysning. Kontexten för dessa relationer växlar mellan att vara undervisning och raster, vilket beror på i vilka frågor eleverna talar om bristande respekt. I dessa relationer verkar eleverna möta varandra med skepticism och misstro. Misstron och tvivlet på den andre är föranlett av handlingar som gjort dem osäkra inför varandra. Nedanstående utdrag från intervjun med grupp 9M skildrar vikten av att vara sig själv och att försvara sin integritet. Detta genererar dock inte respekt automatiskt, utan det beror på om eleven accepteras av klassens "coola gäng".

Bitte: Ja. Birgit är liksom accepterad av det här lilla coola gänget som är i våran klass. Och därför kan hon säga vad hon tycker. Eller ifall man inte är det: "Hallå, vad har du och komma med?"

Birgit: Men jag har nog blivit accepterad för att jag har...jag har stått, jag står upp för mig själv, gör jag. Mycket gör jag.

Beate: Birgit, du och jag är lika på det sättet.

Birgit: Ja. Jag står upp för vad jag tycker liksom.  
 Bitte: Men det gör väl Beate med. Men hon har inte blivit accepterad av dom.  
 Birgit: Nej.  
 Beate: Det är bara för att du (Birgit)...k...fan, hur säger man?  
 Skratt.  
 Susanne: Prova!  
 Beate: Ja, men d...om man säger det så blir det så jävla fel.  
 Birgit: Men säg för att försöka förstå.  
 Beate: Ja. Du får inte bli sur nu, men du har blivit lite så här...som dom. Du är inte som du var förut.  
 Birgit: Nej...  
 Beate: Och det...är inte jag. För jag vill inte vara som dom och jag....  
 Birgit: Nej...  
 Beate: ...vill inte liksom. Jag kan vara mig själv utan att vara en fjortis som tror att jag är något och har allt och äger alla.  
 Tystnad.  
 Birgit: Mm.  
 Beate: Och bara för att jag står för vem jag är, blir inte jag accepterad av dom.  
 Birgit: Nej.  
 Beate: Jag måste vara som dom för att kunna vara med.  
 Birgit: Mm.  
 Beate: Det var som dom sa någon gång ”Men varför ska vi gå fram och fråga om dom vill vara med? Dom måste ju själva komma och fråga om dom får vara med”. Men hur lätt är det då om man får ett nej varenda gång?  
 Birgit: Ja.  
 Beate: Man vet ju liksom att ”Nej. Det får du absolut inte för du är...lägre, du har lägre status än oss och det får du absolut inte”.  
 Birgit: Nej... (Grupp 9M)

Gruppen talar om att både Birgit och Beate stått upp för sig själva och sina åsikter vilket har lett till att Birgit, men inte Beate, har blivit accepterad av ”det coola gänget” i deras klass. De enas om att Birgit anpassat sig efter ”det coola gänget” vilket Beate inte har gjort. Mot slutet av utdraget pekar Beate på vem som ska fråga vem om att få vara med i en gemenskap. Hon lånar rösten från ”det coola gänget” då hon säger ”men varför ska vi gå fram och fråga om dom vill vara med? Dom måste ju själva komma och fråga om dom får vara med”. Med detta antyder hon att det coola gänget satt sin egen status högre än Beates och hennes vänner. Det är de som måste fråga om att få vara med i det coola gängets gemenskap. Efter tillräckligt många ”nej” verkar Beate ha gett upp. Det är troligt att Beate fått nog av bemötande som anger att hon har lägre status än ”det coola gänget” i klassen.

Eleverna beskriver att de saknar tillit till varandra i elev-elevrelationerna utan respekt. De verkar inte heller ha tillräcklig tillit för att utföra uppgifter tillsammans

på ett sätt så att det gynnar deras egen situation i skolarbetet. I frågan om hur de hanterar situationer då de måste umgås med andra elever som de inte trivs med, visar eleverna här på en annan strategi, annan än 'godkännandet' i den vänskapliga distansen till skolkamrater. Grupp 10M berättar att de pratar så lite som möjligt med andra elever som de inte trivs med:

Andreas: Man pratar nog så lite som möjligt.

Susanne: Mm.

Andreas: Man pratar nog bara om man säger "Ska vi göra det där?" och i så fall "Ja". Och så pratar man inte sen.

Albin: Bara i (ohörbart)

Axel: Ja...

Någon: Ja, så lite som möjligt.

Susanne: ...hur blir jobbet då? Om man inte pratar sen, liksom.

Tystnad.

Andreas: Enskilt. Även om det ska vara samma. (Grupp 10M)

Eleverna menar att de pratar så lite som möjligt med den kamrat de blivit tilldelade att samarbeta med. Andreas slutsats pekar på att det arbete som var tänkt att vara gemensamt ändå resulterar i enskilda arbeten på grund av bristfällig kommunikation mellan eleverna. Det kan tänkas att de inte har tillräckligt med tillit för att gemensamt utföra uppgifter i skolarbetet på det sätt som lärarna tänkt sig. Det kanske är en självklarhet att det är svårt att samarbeta med någon man inte trivs med. Eleverna i grupp 20L talar om svårigheterna i detta då det spända läget försvårar kommunikationen:

Bianca: Jag tycker att det är lättare att jobba med någon man känner för då får man liksom...jobba mer.

Berta: Prata mer.

Någon: Mm.

Bianca: Ja och sen...dom man inte känner så...en del andra som man kanske jobbar med sitter helt tysta.

Susanne: Mm. Blir det svårt att jobba då?

Brenda: Mm.

Bianca nickar.

Bibbi: Det blir spänt, så där.

Berta: Mm. (Grupp 20L)

Här pekar eleverna på vinsterna med god kommunikation när de känner sin samarbetspartner. Då kan de jobba bättre genom att de pratar mer, som Berta säger inledningsvis. När de inte pratar med varandra blir situationen spänd, enligt Bibbi. Utifrån resonemanget från grupperna 10M och 20L ter det sig som

bristande kännedom om varandra försvårar skolarbete och att det skolarbete som var tänkt att vara gemensamt blir enskilt. Eleverna i grupp 12M menar att de går i en klass med starka grupperingar. Detta glimtar fram i nedanstående citat som skildrar deras sätt att hantera situationer med klasskamrater de inte trivs med:

Susanne: Mm. Ok, sen har jag en fråga om klassen. Och jag tänker att i en klass så är man kanske inte kompis med alla, direkt.

Boel: Verkligen inte.

Björn: Nej.

Susanne: Utan man har sina kompisar, men sen så man har ju...man måste ju kunna umgås med dom andra i klassen (Boel fnissar) för ibland har man ju uppgifter ihop.

Bertram: Mm.

Susanne: Och jag antar att ni måste göra dom eller?

Bertram: Ja.

Susanne: Ihop med någon annan. Hur är man mot dom som man inte riktigt trivs med men som man ändå måste umgås med?

Björn: Kall som om det vore en främling, är jag.

Susanne: Ok.

Björn: Eller inte främling, men som vem som helst.

Boel: Alltså man visar egentligen inte så mycket respekt för dom, liksom. Man sitter väl...om jag ska jobba med någon som jag inte känner, då brukar jag sätta mig bredvid typ två av... om jag får jobba med den jag inte känner och så typ kan jag sätta mig bredvid någon jag känner också. Så typ kan man väl titta på den med.

Susanne: Mm.

Boel: För så brukar jag göra i alla fall. Det blir så himla tyst annars. (Grupp 12M)

Boel och Björn håller med om att de inte är kompis med alla personer i klassen. Björns strategi för detta ter sig kylig och distanserad då han menar att han är ”kall som en främling”. Boel menar att hon inte visar så mycket respekt för den hon blivit anvisad att samarbeta med och att hon placerar sig själv mellan vederbörande och en annan klasskamrat som hon känner. Hennes sätt att hantera situationen antyder att det kan finnas mycket spänning i luften mellan henne och den potentiella samarbetspartnern. I början av citatet betonar hon att hon inte är kompis med alla i klassen, genom uttalandet ”Verkligen inte”. Boels betoning samt Björns uttalande av att vara kall som en främling tyder på att det finns flera relationer med bristande respekt mellan elever inom deras klass.

### *7.3.1 Tystlåtenhet, osäkerhet och spionage*

När eleverna talar om bristande respekt i relation till skolkamrater talar de även om osäkerhet inför en del skolkamrater, deras tystlåtenhet och att det känns som de spionerar på dem. Eleverna i grupperna 1M och 12M talar indirekt om osäkerheten som verkar komma av den andres tystlåtenhet, dvs. de vet inte något om den andre som ändå vill umgås med dem vilket ger en känsla av spionage. Grupp 1M beskriver sin relation till en skolkamrat som vill umgås med dem och de menar att hon inte säger något till dem. Detta ger dem en osäkerhet kring vem skolkamraten är:

Anette: Men vi har en tjej som vill vara med i vårat, eller vad man ska säga...

Susanne: Mm.

Anette: Och det är så jobbigt för att till exempel hon pratar inte eller hon pratar ju, men inte med oss för hon vågar inte säga någonting och hon liksom bara följer efter så här och det blir jobbigt och man vet inte vad man ska säga. Utan då blir det ju...det är ju klart hon får vara med men hon borde ju liksom prata, men hon går bara efter liksom för hon har ingen åsikt om någonting.

Amelie: Man nästan skvätter till när hon kommer. Det har hänt ibland. Och så säger man väl det, "Vi såg dig inte" för hon verkligen säger...hon är helt knäpptyst. Och vi visar väl det genom att vi fyra går arm i arm, liksom och går lite före och så där, eller vad man ska säga för man vill inte bara avvisa henne så där, liksom...utan bara går därifrån.

Susanne: Skulle hon få vara med om hon pratade lite mer?

Amelie: Ja (nickar).

Anette: Ja, och om hon fråga saker och liksom pratar med oss för det är liksom inte kul att någon bara går efter, för det är ju liksom som om...

Amelie: Hon är nog väldigt blyg och så men vi har ju en...eller ja...det är en då som vi inte kände lika mycket innan. Och så lärde vi känna henne då och så hon kom in jättesnabbt i gänget, eller vad man ska säga. Men hon andra, hon har vi känt henne typ lika länge, men hon typ går förbi eller någonting...

Anette: Hon...jag vet typ ingenting om henne för hon är tyst hela tiden. Hon är ju väldigt blyg.

Susanne: Mm, ok.

Amelie: Jag tror hon fattar det, men hon vet inte vilka andra hon ska vara med. (Grupp 1M)

Eleverna beskriver att skolkamraten följer efter dem och uppehåller sig i deras närhet men att hon inte säger något till dem. Hennes tystlåtenhet leder till att Anette och Amelie inte vet vad de ska säga till henne och att de inte vet något om henne som person. På frågan om skolkamraten skulle få vara med i deras kamratgrupp om hon pratade med dem, samtycker de. I slutet av utdraget tar Amelie skolkamratens perspektiv då hon menar att hon tror att skolkamraten förstår deras signaler men att hon inte har några andra vänner att umgås med. Möjligen kan man förstå detta som att Anette och Amelie behöver veta vem

skolkamraten är som person, för att kunna låta henne vara med i deras gemenskap. Björn och Boel i grupp 12M pekar också på problemet med tystlåtna skolkamrater som inte delar med sig av vilka de är och vad de tänker. Nedanstående utdrag är sammansatt från två stunder under intervjun med grupp 12M då de talar om tystlåtna klasskamrater och vad det leder till för Björns och Boels del.

Björn: Men vissa är väldigt, väldigt osociala, från Ängby.

Susanne: Hur är dom då?

Björn: Säger ingenting.

Boel: Sitter helt tysta. Sitter bara hela tiden och väntar på att någon annan ska ta initiativet, typ. Det värsta, om dom tycker att dom sitter i (svårt att höra) med någonting, då kanske dom säger typ "Tysta" (med försiktig röst) eller typ som är ett väldigt gott exempel. Det var idag när vi satt så här på hemkunskapen, så hade vi vikarie. Så skulle en säga sitt namn. Då var det så här (tittar ner i bänken), ja, om jag typ säger mitt namn då, så var det så här "Boel" (med tyst och försiktig röst och tittar ner i bänken). Typ så här, kan bara, så säger läraren så här bara "Va?" – "Boel" (med tyst och försiktig röst) – "Prata lite högre" (läraren) – "Boel" (markant högre röst, men ändå försiktig).

/.../

Björn: Men problemet beror ju på att vi är väldigt sociala (ohörbart) och kan säga vad som helst. Men dom andra säger ingenting. Dom vill inte lära känna. För dom håller bara käften och säger "Nej, jag ska inte säga någonting för jag vill inte lära känna någon annan" och då blir det ju automatiskt så att man "Nej, men skit i det då!"

Susanne: Mm. Jag förstår.

Boel: Det är typ så här, alltså det är ju så som skitsnacket byggs upp och så här, att man typ hänger efter och säger ingenting, för då kan man lika gärna sitta still. Eller bara gå efter och inte säga något. För då är det typ som om man vill "Hej, jag vill ha reda på vad ni pratar om". (Grupp 12M)

Björn och Boel menar att klasskamraterna från Ängby är osociala när de är tysta, väntar på att någon annan än de själva ska agera samt när de talar med alltför låg röst i klassrummet. De beskriver klasskamraterna som osociala medan de ser sig själva som motsatsen; som "väldigt sociala" och att de "kan säga vad som helst". Björn tolkar klasskamraternas tystlåtenhet som att de inte vill lära känna honom och hans vänner, vilket verkar leda till en uppgivenhet hos honom själv. I slutet av utdraget tar Boel upp klasskamrater som följer efter dem men inte pratar med dem och att det ger dem intrycket att den efterhängsna klasskamraten vill ta del av deras samtalsämnen, men inte dela med sig av sina egna tankar. Vid ett annat tillfälle under intervjun kommenterar Boel efterhängsenheten som att "det är typ som att man spionerar lite när någon går efter tycker jag". Eleverna i den här gruppen talar om klasskamraterna från Ängby som "Ängby-barnen". Boel förklarar vad som ligger till grund för benämningen:



Boel: Men alltså i våran klass så kallar vi Ängby-barnen för ”Vi barn från Ängby” (med förstådd röst, försöker göra bred dialekt) men det är bara för att så här, det låter så gulligt att säga ”Vi barn från Ängby”. Det är typ så som dom är liksom. Så här lite som vi barn från Bullerbyn som alla hänger ihop så här, alla sitter på lektionerna och är tysta. Det enda dom vill göra typ är att plugga och sitta och lyssna på läraren. Om dom typ säger så här ”så tycker inte vi” eh...och typ mot mig. Och så säger läraren att det är jag som har rätt, då ändrar dom sig så här. Även fast så här...eller så säger dom inget mer den lektionen, bara. /.../ Dom vågar aldrig typ gå i diskussion eller någonting. Det skulle dom aldrig våga. (Grupp 12M)

Boels bild av eleverna från Ängby är att de är tystlåtna och beskedliga och gör som läraren säger. Referensen till barnen i Bullerbyn från Astrid Lindgrens berättelse ger en bild av elever från en idyllisk miljö där alla är vänner med varandra. Det förstärker på så vis bilden av eleverna från Ängby som snälla och beskedliga. Boel och hennes vänner verkar dock söka något annat än beskedlighet hos sina klasskamrater; en motpart som kan stå upp för sig själv och visa vem han eller hon är genom att dela med sig av sina tankar.

De tystlåtnas perspektiv skildras genom eleverna i grupperna 9M och 13M, som menar att de är tysta och håller en låg profil i klassrummet. Beate och Bitte i 9M kan betraktas som motpart till eleverna i grupp 12M trots att de inte kommer från Ängby, men eftersom båda grupperna går i samma klass samt för att eleverna i 9M talar om bristande respekt i relation till eleverna i grupp 12M. Ovan, under avsnitt 6.2.3.2. *Konturlöshet* finns exempel där Bitte och Beate i grupp 9M beskriver sig själva som tystlåtna i klassrummet. Där ger de sin syn på klassrumsklimatet i ett längre utdrag från intervjun, då de talar om att de inte får någon lust att vara aktiva på lektionerna eftersom en del av klasskamraterna kommenterar deras åsikter och tankar med bristande respekt gentemot dem. Eleverna i grupp 13M menar på liknande sätt att de håller en låg profil i klassrummet då de ofta får kommentarer av pojkarna i klassen. Exempel från grupp 13M beskriver de tystlåtnas perspektiv i allmänhet eftersom deras motpart (klassens pojkar) här inte finns med i någon intervjugrupp. Citatet nedan skildrar deras syn på situationen:

Carro: Ja, men det är inte så kul att lära känna dom [pojkarna] för att dom kommenterar vad man än gör i klassen.

Susanne: Dom kommenterar vad ni gör?

Carro (nickar): Mm.

Cecilia: Ja, men om man säger vi liksom svarar fel på en fråga. Om vi väl räcker upp handen och så svarar någon fel, då kommenterar dom.

Susanne: Jaha...

Celine: Och sen säger dom att (ohörbart, flera pratar)...aldrig pratar.

Carro: Och det är bara för att dom kommenterar hela tiden.

Cecilia: Och sen så säger dom att vi aldrig liksom räcker upp handen och pratar, men det är ju för att dom kommenterar. (Grupp 13M)

Eleverna berättar att pojkarna i deras klass kommenterar dem om de svarar fel på lärarens frågor och att de därpå får kommentarer om att de är tysta. De menar att deras tystlåtenhet beror på kommentarerna från pojkarna. Lite senare under intervjun återkommer vi till klassrumsklimatet då de berättar att deras lärare vill att de ska ta större socialt utrymme i klassrummet. Carro (13M) menar att ”som liksom han (läraren) säger att vi ska träda fram mer, liksom. Men vi vågar inte för dom kommenterar bara vad vi gör”. Det verkar som om läget mellan eleverna i 13M och pojkarna i deras klass är låst i en rundgång där tystlåtenheten kommer av kommentarerna och kommentarerna kommer av tystlåtenheten. Eleverna i grupp 13M är tysta av rädsla för pojkarnas kommentarer om deras uttalanden och pojkarna beskrivs kommentera dem på grund av deras tystlåtenhet.

Eleverna i grupperna 1M och 12M berättar att den andres tystlåtenhet resulterar i att de inte lär känna honom eller henne. Å andra sidan, de tysta eleverna i grupperna 9M och 13M berättar att de andras kommentarer om deras åsikter och tankar får dem att tystna. Bitte i grupp 9M bekräftar de andras perspektiv (eleverna i grupp 12M) tydligt då hon utbrister ”som dom flesta i klassen, dom vet väl för fan inte vem jag är! Dom bara tänker ’Ja, men hon...hon är ju så där. Och hon är tyst på lektionerna och...’ och för att ’Hon säger ju ingenting så då är hon lite mesig och då så kan vi ju inte vara med henne, för vi är inte mesar’ och såna där saker...”. Med detta uttalande bekräftar Bitte att motparten inte lär känna den som är tyst. Men att säga något är meningslöst enligt Bitte eftersom de andra kommenterar det hon säger på ett sätt som minskar hennes lust att yttra sig. Således leder tystlåtenheten till att eleverna inte lär känna varandra och vilka de är som personer blir till diffusa bilder av varandra. I elev-elevrelationer utan respekt göms personen i möjligaste mån och glimtar troligen bara fram då eleverna får frågor av sina lärare.

### 7.3.2 Klana kärringar och bönner

Elevernas beskrivningar av det sociala livet på Malvaskolan tyder på att det finns en motsättning mellan elever som bor på landsbygden och elever som bor i staden, där Malvaskolan ligger. Till Malvaskolan kommer elever från staden där skolan är belägen samt från närliggande orter på landsbygden, Ängby och Hedeby. Eleverna åker skolbuss från dessa orter för att komma till skolan. Motsättningens kärna handlar om ett ”vi - dom”-tänkande då eleverna beskriver att de har stereotypa bilder av varandra som verkar ligga relativt fast. Eleverna i grupp 6M berättar att motsättningen funnits under många år:

August: Ja, men vi...vi tycker ju att han [Anders, en klasskamrat] är bonde.

Susanne: Mm.

August: Men han är ju egentligen inte det, men ja, det har ju varit typ så i alla år på den här skolan. Eftersom Ängby...eller...

Anton: Det ligger ju ute på landet.

August: Ja, eftersom det finns, ja...till och med när min brorsa gick här.

Susanne: Mm.

August: Och han...han är typ 10 år äldre än mig. Ja, när han gick här så kom det också...ki...eller ja, folk från Ängby.

Susanne: Mm.

August: Och då...ja, det var ju Ängby-bönner då också. (Grupp 6M)

Inledningsvis talar August om klasskamraten Anders som han tycker är bonde fast han i nästa mening menar att Anders inte är det. Därefter knyter han an till att motsättningen funnits ”i alla år”, även när hans storebror var elev på skolan. Benämningen ”Ängby-bönner” fanns även 10 år innan Augusts tid som elev på Malvaskolan. Tre längre utdrag från intervjun med eleverna i 6M ger en bild av motsättningen. Andra grupper talade inte lika tydligt om motsättningen vilket är anledningen till att jag skildrar den med utdrag från 6M. I det första utdraget talar eleverna om att de ömsesidigt har idéer om varandra:

August: Men...ja för det har ju kommit folk från ja...Stockstad, Ängby och Hedeby.

Susanne: Mm.

August: Hit. Och då...ja...det finns ju väldigt många...(mumlar)...typ att ”Ängby-bönner”. Det är en sån här typisk grej.

Arvid: Mm.

August: Och så tycker dom att vi...

Anton: Stadsbor.

August: Stadsbönder kallar dom oss.

Susanne: Så dom har idéer om...

August: Dom har idéer...

Susanne:...om er?

August: ...om oss och vi om dom.

Susanne: Mm.

August: Alltså, dom är ju lika...som att vi tycker att dom är bönner som att dom tycker att vi är klena kärringar och sånt där.

Susanne: Hmm...

August: Typ sånt. Säger dom.

Anton: Det är väl klart att dom är väl lite starkare också, men dom...

August: Men dom lever ju ett helt annat liv. Fast alltså, om man får hjälpa till hemma och lyfta hö och sånt där. Så det blir ju annorlunda än om du sitter i vid datorn eller spelar tv-spel eller vad som helst.

Susanne: Men ni...går ju på träningar? (alla 3 i gruppen tränar lagsporter som ishockey och bandy)

Anton: Ja, men det är ju inte alls samma sak. Det är väl klart att dom tjänar väl på sin kraft så kanske vi är bättre på att spela dator. Så kanske dom är mycket starkare än oss. (Grupp 6M)

Detta första utdrag tyder på att delar av motsättningen mellan eleverna från Ängby och eleverna från staden yttrar sig genom att de kallar varandra för "Ängby-bönner", "stadsbor", "stadsbönder" och "klena kärringar". I slutet av utdraget talar August och Anton om att motsättningen också handlar om fysisk styrka som eleverna från Ängby får genom naturligt arbete på en gård på landet. När jag menar att deras egen träning (i ishockey och bandy som de berättat om i början av intervjun) också borde ge fysisk styrka, menar Anton att den sortens träning inte ger samma fysiska styrka. I utdraget här ovan talar eleverna om flera elever från Ängby som motpart i motsättningen. Oftast återvänder de till klasskamraten Anders, som redan nämnts ovan, och vid några tillfällen nämner de andra skolkamrater. Under intervjun står det klart för mig vem Anders är och eleverna frågar mig om han ingår i någon intervjugrupp, vilket han inte gör. Anton svarar då "Det var synd" varpå August fortsätter med "Mm. För det vore ju kul att höra hans åsikter. Därefter tar Anton ordet igen och säger "Han vet inte vad respekt är". Deras uttalanden reflekterar kärnan i dessa relationer, dvs. att respekt mellan eleverna inte finns. Här nedan i ett längre intervjuutdrag talar eleverna om att Anders hotar med att använda sin fysiska styrka för att hävda sig:

Anton: Nej, han är inte så bra i matte typ. Eh...Anders då.

Susanne: Mm.

Anton: Och så kanske han har fel på någonting.

Susanne: Mm.

Anton: Och då kanske man säger emot honom och så, då blir det bara större och större för han. Och då så säger han till slut "Ska jag slå dig eller?". Då bara "Men du har fel". Han tror han har rätt i allting.

August: Ja.  
 Susanne: Men du försöker ju hjälpa honom att förstå...?  
 August: Ja! Ibland hjälper man honom och så säger han...  
 Anton: Och så säger han "Det är fortfarande rätt" säger han. Men han tror liksom han är...kungen.  
 August: Ja, allt.  
 Arvid: Fast alla från Ängby gillar ju inte alla heller.  
 August: Nej.  
 Arvid: Dom håller ju på och...  
 August: Ja.  
 Arvid: ...små egna konflikter.  
 August: Ja, ingen gillar Anders egentligen. Men dom är med honom annars får dom stryk. Säger dom.  
 Susanne: Usch då...  
 August: Så alltså dom är inte riktiga vänner.  
 Susanne: Nej.  
 Arvid: Alltså... (avbryts av August).  
 August: Anders är vän med dom, men dom är inte vän med honom.  
 Arvid: Och så var det...  
 August: Dom är bara med honom...  
 Arvid: Anders och en till, han säger att han var från Tingstad (ca 3 mil från skolan). Så sa jag, han bara "Men Tingstad", men så sa jag "Men det är ju inget fel att vara från Tingstad. Jag är ju därifrån", sa jag. Ja, så satt dom och babblade om att han är fattig och att han...att bönnen bara dricker mjölk för att dom inte har råd med något annat. För att deras kossor producerar och så. Och så höll dom på och tjtade mellan borden vad dom höll på med och så.  
 August: Ja, så här "jävla bönnen" kallade Anders dom för att han är inte riktigt bonde.  
 Anton: Han bor i skogen.  
 August: Han har typ grisar och sänt där, men han är ingen riktig sån där bonde. Alltså som...som jobbar med att...  
 Arvid: Har lant...  
 August: Har typ så här...  
 Arvid: Hästar, får...  
 August: Som lever på...  
 Susanne: Jordbruket eller...?  
 August: Ja.  
 Susanne: Som lever på att ha djur och jordbruk och sänt.  
 August: Ja, mm. För...ja, hans mor och far kör lastbil, tror jag. (Grupp 6M)

I det andra utdraget om motsättningen talar eleverna främst om Anders men också om att eleverna från Ängby har sina egna, inbördes motsättningar. Inledningsvis berättar de att Anders hotar med fysiskt våld om de invänder alltför mycket mot hans idéer, trots att de menar att de hjälper honom med skolarbetet. Därefter talar de om Anders relation till andra elever från Ängby och att deras vänskap verkar vara ensidig i och med att "Anders är vän med dom, men dom är inte vän med honom". I slutet av utdraget fortsätter eleverna berättelsen om de inbördes motsättningarna mellan Anders och de andra eleverna från Ängby. Det verkar som

om definitionen av vad en bonde är och vems förälder som är bonde är viktig i det sammanhanget. De berättar att Anders sagt ”Jävla bönner” till andra elever från Ängby, vilket verkar bli ett skällsord för Anders eftersom hans föräldrar inte betraktas som bönder. I det tredje utdraget berättar eleverna mer om sitt eget perspektiv på motsättningen:

Anton: Det blir ju inget bättre för det, eftersom att dom...vad är det...liksom...stads...fjolla? Liksom det...jag fattar inte heller liksom...det är väl lite...

Arvid: Jag tror att dom tror att man är lite rädd för lite smuts och så.

Susanne: Hmm.

Anton: Dom...dom tar det så här, vi bor i stan liksom. En stad - vad är det för något konstigt med det? Vi är många mer än dom.

Susanne: Mm.

Anton: Som bor i stan, liksom. Än dom som bor i Ängby. Och så vad är det liksom...? Jaa, ska man säga typ att stadsfjolla, jaa det har dom väl bara för att säga för att vi säger...

August: Men alltså kolla här...

Anton: ...bonde.

August: ...det är inget att skämmas för. Att vara bonde. Det är ju...alltså min pappa är egen företagare.

Susanne: Mm.

August: Och det är ju hans jobb. Och deras föräldrar är att vara bönder. Alltså...

Arvid: Det är ju inget fel. Utan bönder så skulle vi ju inte ha mjölk, eller så.

Susanne: Mm.

August: Nej. Det är ju bara bra. Men dom tar ju illa upp så det är ju dom som...ja...

Susanne: Mm. Jag förstår.

August: Det är ju dom som gör det till något fult. (Grupp 6M)

I början av utdraget reflekterar Anton om ”stadsfjolla” som skällsord och vad som egentligen ligger bakom ett sådant uttalande. Därefter flikar Arvid in med vad han tror att de andra tror om honom som bor i staden, dvs. ”att man är rädd för lite smuts”. Anton ifrågasätter också vad det är för fel med att bo i en stad. Därefter avskriver August skammen i att vara bonde genom uttalandet ”det är inget att skämmas för. Att vara bonde”, vilket han jämför med hans pappa som är egen företagare. Slutsatsen är att föräldrarna har olika yrken, vilka de som barn inte ska skämmas för. Därpå tar Arvid vid och talar om vikten av bönder för att de själva ska få mjölk att dricka. I slutet av utdraget menar August att det är eleverna från Ängby själva som nedgraderar sin egen status då han säger att ”det är ju dom som gör det till något fult”.

Motsättningen mellan ”klenka kärringar och bönner” belyser att eleverna har relativt fasta bilder av varandra som tjänar som fördomar om varandra. Eleverna som bor i

staden kallar eleverna från landsbygden för ”bönner” utan att särskilt fördjupa sig i vad det innebär att vara bonde. Omvänt kallar eleverna från landsbygden eleverna som bor i staden för diverse skällsord som ”klenka kärringar”, ”stadsfjollor” och ”stadsbönder”. Bilderna de har av varandra grundas inte på kunskap om vem deras motpart är som person. Eleverna i 6M har en ytlig kunskap om klasskamraten Anders, t.ex. att hans föräldrar kör lastbilar och inte definieras som ”riktiga” bönder. Denna kunskap handlar dock inte om Anders som person. Det kan också tänkas att inte Anders vet särskilt mycket om vilka eleverna i grupp 6M är som personer. De talar också om att de tycker att Anders inte vet vad respekt är, vilket tyder på att de saknar respekt för varandra. De ytliga bilderna av varandra förhindrar respekt mellan dem.

### ***7.3.3 Esteterna på Malva***

I några av intervjuerna med eleverna på Malvaskolan återkommer de till hur de ser på de skolkamrater som kallas för esteter. Några elever uttrycker missnöje kring esteterna medan andra menar att de gillar dem. En av intervjufrågorna handlade om människor som eleverna själva ansåg vara annorlunda, vilket i vissa fall ledde till att de började prata om andra elever som klär sig utmärkande och benämnde dem som esteter. I nedanstående citat talar eleverna i grupp 4M om andra människor som de tycker är annorlunda och samtalet glider in på esteter.

Barash: Eh...oftast så tycker folk att dom som klär sig efter sin musiksmak och klär sig så här svart, folk tycker att dom är annorlunda. Oftast.

Susanne: Mm.

Beatrice: Typ som äckliga esteter.

Belinda: Oj! (tappar en grej hon håller på att pillar på).

Susanne: Tycker ni att dom är annorlunda?

Beatrice: Esteter?

Susanne: Nej, men... (pekar mot Barash, samtidigt som han börjar prata)

Barash: Nej, men alltså... (Betou avbryter)

Betou: Kommer det här vara med på tv? (pekar mot filmkameran)

Susanne: Det här kommer inte att sändas på tv.

Barash: Jag, jag, dom har ju valt själva vad dom vill bli och dom får känna sig annorlunda om dom vill. Men...inombords är dom kanske samma som oss. Ja, alltså dom är fortfarande människor. Ja, det är det som är...

Beatrice: Ja, men man kan ju inte ta sina vänner på klädstilen... (Grupp 4M)

Genom benämningen ”folk” talar Barash om andra människor som uttrycker musiksmak genom sitt klädval. Där flikar Beatrice in med ”äckliga esteter”, ett uttalande som avslöjar att hon förmodligen har relationer med bristande respekt till skolkamrater som kallas för esteter. I slutet uttrycker Barash en av kärnpunkterna i elevernas beskrivningar av respekt; att välja ett utmärkande utseende tillhör en människas fasad och inombords är de alla människor. Beatrice bekräftar Barash då hon menar att man inte kan välja vänner efter deras kläder.

Eleverna i grupp 9M talar också om esteter, särskilt i förhållande till en annan gruppering på Malvaskolan, fjortisar. Nedan kontrasterar eleverna fjortisar och esteter gentemot varandra, till förmån för de senare:

Birgit: Och sen så finns det dom som är liksom så här, typ esteter. Men dom är mest för sig själv, tycker jag.  
Beate: Mm.  
Birgit: För alla på Malva hatar esteter och sänt där.  
Susanne: Jaha...  
Bitte: Jag tycker mer om esteter än om fjortisar.  
Birgit: Ja, jo.  
Susanne: Vilka är...vad är fjortisar?  
Bitte: Men alltså det är en sån jäkla grej. Så uppdelat. Fjortisar, det är såna som skriker för uppmärksamhet och liksom gör...  
Birgit: Såna som vill vara äldre.  
Bitte: Ja och så typ...  
Beate: Dom tror dom är någonting.  
Bitte: Ja och...  
Beate: Som dom inte är och som dom inte kommer bli.  
Bitte: Och esteter kör sitt eget race och sätter på sig konstiga kläder för dom känner för det, dom lyssnar på den musik som inte andra lyssnar...  
Birgit: Esteter är väldigt spontana. Dom har på sig vad dom vill. Dom lyssnar på vad dom vill. Dom säger vad dom vill. Alltså, fast inte elaka grejer då.  
Susanne: Mm.  
Bitte: Dom är en väldigt schysst folkgrupp, liksom.  
Birgit: Dom är bara liksom spontana.  
Beate: Dom är sig själva med andra ord.  
Birgit: Ja, precis. (Grupp 9M)

Inledningsvis talar Birgit om att esteterna håller sig för sig själva och därefter fyller hon på med deras sociala status på Malvaskolan då hon menar att ”alla på Malva hatar esteter”. Därefter talar eleverna om fjortisar och berättar att de är ”såna som skriker för uppmärksamhet”, att de vill vara äldre samt att de tror att de är något som de inte är. Eleverna i grupp 9M tar avstånd från fjortisar genom sina



uttalanden. När det gäller esteter är de mer vänligt inställda då de menar att esteter "kör sitt eget race" och att de är sig själva och utgår från det i sitt sätt att uttrycka sig genom musik och klädsmak. Slutligen talar Beate om att esteter är sig själva, vilket harmonierar med elevernas tidigare beskrivningar av respekt. Genom deras uttalanden är det möjligt att skönja en respektfull relation mellan eleverna i 9M och esteterna. Eleverna (9M) skildrar esteternas ställning som särskild och omtvistad på Malvaskolan och en del grupper beskriver bristande respekt i sina relationer till esteterna. Det är anledningen till att jag presenterar det som en del av elev-elevrelationer med bristande respekt.

Av citaten från grupperna 4M och 9M framträder esteterna som en definierad grupp som står ut bland andra. August i grupp 6M ingår i den gruppen eftersom han menar att han själv är en estet. På grund av detta får han utstå tråkningar och elakheter från andra elever. I utdraget nedan skildras hans situation. Där blir det också tydligt att jag till en början inte förstätt vad estet-frågan handlar om och inte heller att det är August som är esteten de talar om.

Arvid: Det är ju många som tycker att dom blir utstötta för dom har en annorlunda klädstil som man tycker är snyggt och gillar, så.

Susanne: Mm.

Anton: Till exempel hängslen.

Arvid: Tigha byxor som...så skriker dom "Estet!" till dom eller någonting.

Susanne: Hmm...

August: Ja.

Susanne: Är det...att skrika "Estet!" till någon, är det som att...

August: Nej, folk...folk tycker att det är kränkande när dom ser en...

Susanne: Jaha?

August: ...men alltså det är ju det handlar ju om något dom inte vet. Vad det är.

Susanne: Mm. Mm.

August: Det är ju det.

Susanne: Mm. Jag visste inte att det kunde vara så att man kunde skrika "Estet!" till någon och att det skulle vara kränkande. För estet...

August: Men jag tar det...eller alltså...eh...

Anton: Det är August vi pratar om. Det är han som klär sig så. Med...

Susanne: Klär du dig...jaha...

Anton: Typ hatt eller...

August: Alltså..

Anton: Eller hängslen och...svartvitt.

Susanne: Ja. Och då...

Arvid: Det är många i 9:an som skriker "Jävla estetjävvel!" till honom och allting.

Anton: Men det är snyggt, är det.

Susanne: Ja...  
August: Men alltså...  
Arvid: Dom gillar honom inte bara för hans klädstil.  
August: Alltså, jag tar verkligen inte åt mig. Men...  
Arvid: Men det är ju inget bra...  
August: Det är ju inget kul att...  
Susanne: Nej...  
August: ...höra såna kommentarer.  
Susanne: Nej.  
August: Men det är ju det, att dom vet inte vad det är. (Grupp 6M)

Inledningsvis talar eleverna allmänt om att klä sig utmärkande efter sin egen smak, vilket renderar gliringar från andra elever. Lite längre ner i citatet verkar det som om eleverna förstår att de måste tydliggöra för mig att det är August som är i den utsatta positionen som estet. De berättar att han klär sig utmärkande och att andra elever inte gillar honom på grund av klädstilen. August menar att han inte tar åt sig av deras kommentarer samtidigt som det inte är roligt att höra dem. Slutligen konstaterar han att de som kommenterar honom inte vet vad det hela handlar om. I anslutning till detta började eleverna fundera på vad en estet är och vad det innebär. Eleverna frågar mig vad en estet är och tillsammans resonerar vi om att det handlar inte enbart om musik- och klädsmaak utan att man också kan vara intresserad av annan konst och drama. Efter det säger August att ”jag är intresserad av musik men inte det andra. Och ändå kallar dom mig för estet. Alltså, dom vet ju ingenting om vad jag gillar.” August menar att han är intresserad av musik, vilket är ett intresse som han troligen delar med många andra skolkamrater. Det som gör att August utmärker sig är att han väljer kläder som får honom att sticka ut från mängden och att kläderna kan kopplas samman med hans musiksmak. Den sista meningen i hans slutkommentar; ”dom vet ju ingenting om vad jag gillar” kan ses i relation till elevernas beskrivning av respekt som att lära känna en annan människa och se honom eller henne för den som han eller hon är.

### ***7.3.4 Teoretisk tolkning***

Den bild av elevernas beskrivningar av bristande respekt i elev-elevrelationer som återgetts här vill jag nu belysa med hjälp av begrepp från studiens teoretiska

förankring. Nyckelbegrepp i tolkningen är spontana och instängda livsytringar och integritetszonen.

I relationerna till skolkamrater utan respekt beskrivs handlingar som sårar och kränker. Eleverna talar om andra skolkamrater som ger dem och andra elever tillmälen som ”jävla estet”, ”jävla bönner”, ”klenä kärringar” och ”stadsbönder” eller säger sårande kommentarer i allmänhet. Med hjälp av Løgstrups teori kan dessa uttalanden tolkas som instängda livsytringar med konsekvensen att tillit och respekt mellan eleverna försvinner. Dessa elev-elevrelationer kännetecknas av en närvaro av instängda livsytringar och en frånvaro av spontana livsytringar. Skällsord och sårande kommentarer kan tolkas som handlingar där eleverna träder in i varandras integritetszoner, utan den andres tillåtelse. Tillträde till zonen beror på hur öppen zonen är, något som i sin tur beror på relationen och situationen i sig. Öppenheten kan alltså variera mellan relationer och situationer. Sårande uttalanden och kommentarer som instängda livsytringar skapar också en distans i dessa relationer. Distansen gör att eleverna inte kommer varandra nära och inte lär känna varandra. Det kan antas att eleverna stänger sina integritetszoner för att skydda sig själva mot intrång i zonen och utestänger andra från tillträde till varandras integritetszoner.

Dessa relationer utmärks också av ömsesidigt bristande tillit till varandra. Detta framträder i beskrivningar av situationer då läraren grupperar eleverna för samarbetsuppgifter och i motsättningen mellan eleverna från landsbygden och staden, som verkar ge eleverna en grund för att inte lita på varandra. Eleverna talar om motsättningen från båda sidor. Hånkratt, menande blickar och tystlåtenhet är exempel på handlingar som bidrar till att de inte vågar lita på varandra. Den bristande tilliten till varandra gör att de inte vågar ta kontakt med varandra och relationen framstår därför som bruten. Inget i beskrivningarna antyder att någon försökt överbygga eller återupprätta den brutna kontakten. Motsättningen verkar ha blivit en naturlig del i elevernas skolvardag och sannolikt ser de på varandra utifrån etablerade bilder av varandra. Social status och position har betydelse för hur de bemöter varandra.

När det gäller skolarbetet, t.ex. att samtala om uppgifter i samarbete menar eleverna att det krävs tillit. I en relation med bristande respekt samtalar eleverna,

men det sker reserverat. Relationer till personer som man inte trivs med kan förmodas vara brutna. I elev-elevrelationer utan respekt har tilliten refuserats för många gånger för att eleverna ska våga sig ut igen. Att samtala är att blotta sig, enligt Lögstrup, genom att uttrycka sina tankar visar man vem man egentligen är. När detta 'läggs ut' i tillit som inte tillvaratas, ger det ett själsligt sår som inte repareras så lätt.

I elev-elevrelationerna utan respekt svarar inte eleverna an mot det etiska kravet i förhållande till den andre. Hur kommer det sig? Med hjälp av teorin om det etiska kravet kan handlingarna som beskrivits förstås som instängda livsytringar. Detta bidrar till att de hamnar i varsin instängdhet som gör att de har svårt att se situationen ur motpartens perspektiv. Det etiska kravet kan beskrivas som ett socialt ansvar för den andre, men i dessa relationer finns inte detta eftersom eleverna inte litar på varandra. Bristande respekt som ett ömsesidigt fenomen görs synligt i uttalandet "Varför ska vi respektera henne om hon inte respekterar oss?" som förekom i en grupp när eleverna talade om en klasskamrat.

I denna tolkning av elev-elevrelationer utan respekt framträder instängda livsytringar och integritetszonen som centrala inslag. Eleverna beskriver handlingar, som menande blickar, sårande kommentarer om andras personlighet och utseende, vilka kan tolkas som instängda livsytringar. Med instängda livsytringar gör de intrång i den andres integritetszon utan tillåtelse och det har i sin tur som följd att eleverna blir tystlåtna och stänger sina integritetszoner. I dessa relationer finns en distans mellan eleverna som gör att de inte kan se vem den andre är. De lär inte känna varandra utan behåller de negativa bilder de har av varandra. Detta blir till fördomar som förhindrar respekt dem emellan. I dessa relationer svarar eleverna inte an till det etiska kravet, vilket kan förstås som att de instängda livsytringarna berövar dem på den skapande kraften att ta sig över till varandras världar.

## 7.4 Sammanfattning

I det här kapitlet har jag redovisat resultat från analyser där fokus legat på frågan om vilka konsekvenser av respekt och bristande respekt i relationer mellan elever som beskrivs. Tre olika slag av relationer kunde urskiljas i beskrivningarna, nämligen vänskapsrelationer, relationer med en vänskaplig distans till skolkamrater och relationer utan respekt till skolkamrater. De två förstnämnda relationerna innehåller beskrivningar av konsekvenser av respekt och den sistnämnda relationen konsekvenser av bristande respekt.

Vänskap mellan eleverna uttrycks genom att de visar intresse för varandra, pratar med varandra, visar omtanke om varandra och beskyddar sin vän när han eller hon är i utsatta situationer. Utifrån elevernas beskrivning ter sig respekt som ett ömsesidigt fenomen i vänskapsrelationerna. Respekt från en vän får som konsekvens att vännen respekteras tillbaka. Frågan om respekt blir inte så tydlig i vänskapsrelationerna då respekt för vänner är självklart; utan respekt skulle de inte vara vänner. Respekt för varandra avklaras redan vid valet av vänner, något som i sin tur baseras på tillit till varandra enligt eleverna. Eleverna beskriver gränser och tålmod i vänskapsrelationer. En vänskap försvinner när någon skvallrar, sprider falska rykten och genom olika former av svek. Ärlighet är viktigt för att kunna veta vem som verkligen är ens vän och behövs för att våga lägga sin tillit i vännens händer. Konsekvensen av ärlighet är att eleverna vet var de har varandra och kan lita på varandra. En vänskap ska kunna tåla situationsbetingade skämt och kaxighet, vilket innebär att eleverna kan skämta med varandra på ett sätt som till det yttre ser ut att vara kränkande men som mellan parterna är ett underförstått och accepterat spel. Detta harmonierar med att eleverna vet vilka deras riktiga vänner är.

Eleverna talar också om att förlåta varandra efter att ha varit ovänner. Beroende på vad som orsakat ovänskapen menar de att förlåtandets process bör anpassas efter vad som hänt. När det gäller småsaker menar de att förlåtelseprocessen är snabbt över. Om allvarliga brott orsakat ovänskapen bör förlåtelseprocessen ske med takt och känsla. Eleverna menar att en vänskap inte kan tas för given.

Som ett mellanting till elev-elevrelationer med respekt och utan respekt, finns relationer som eleverna beskriver präglas av en vänskaplig distans till skolkamrater. Dessa relationer uppstår i situationer med skol- och klasskamrater som de inte har etablerade vänskapsrelationer med och där det inte heller finns brutna relationer. Den vänskapliga distansen innebär att låta den andre vara så som han eller hon är, dvs. respektera honom eller henne. Konsekvenserna av respekt är ömsesidig respekt mellan eleverna, som uttrycks i enlighet med relationens karaktär. Eleverna talar om att de har viss tillit till varandra, t.ex. till att utföra skolarbete tillsammans och till att låta skolkamrater utan vänner i skolan vara med i deras gemenskap. I sådana situationer anpassar eleverna samtalsinnehåll. Några elever talar om uteslutning som mobbning. De beskriver att en skolkamrat som söker, men nekats tillträde till deras gemenskap, blir utsatt för mobbning och eleverna menar att de inte kan bidra till detta. Därför får den tillkommande kamraten vara med i deras gemenskap.

När det gäller elev-elevrelationer utan respekt är kännetecknet ömsesidig bristande tillit. Respekt mellan eleverna omöjliggörs då de inte vet vem den andre är, de känner inte varandras person. Eleverna tycks ha fasta bilder av varandra som fungerar som fördomar, som förhindrar möjligheterna att se den andre så som han eller hon är. Konsekvenserna blir en osäkerhet inför den andre och inför att våga sig fram. Att tilltala en skolkamrat som de inte känner så väl framstår som ett riskfyllt projekt. Tystlåtenhet och rädsla för att få kommentarer om sin person, sina åsikter eller annat som rör en som person, uttrycks också av några elever.

Resultaten bekräftar tidigare studier (Taylor, 1996) av elev-elevrelationer där respekt i vänskapsrelationer har framstått som centralt. Resultaten om icke-respektfulla elev-elevrelationer liknar den förtjänade respekt som Hemmings (2002) visar. Hemmings beskriver en hierarki uppbyggd runt status och utseende, något som även förekommer i samtalen i min studie. I beskrivningar av de icke-respektfulla elev-elevrelationer i min studie talar dock inte eleverna i termer av förtjänad respekt på det sätt som beskrivs av Hemmings och även i Holms (2008) studie.

När elevernas beskrivningar av respekt betraktas i ljuset av teorin om det etiska kravet kan handlingar betraktas som spontana och instängda livsyttringar. I

vänskapsrelationer uttrycks respekt som spontana livsytringar i form av omtanke om och beskydd av varandra, eleverna visar varandra intresse samt pratar och umgås med varandra. Relationer till skolkamrater med vänskaplig distans är också ett slag av respektfull elev-elevrelation där respekt uttrycks genom att man förhåller sig passiv, man avstår från att agera. Detta kan ses som frånvaro av instängda livsytringar och där spontana livsytringar uttrycks mycket begränsat. Respekt för varandra uttrycks genom att låta motparten vara så som han eller hon är. Dessa relationer kan sammanfattas med att det inte är en fråga *om* respekt ska visas utan *hur* det ska visas, där relationens karaktär avgör.

I beskrivningar av relationer utan respekt talas om handlingar som kan förstås som instängda livsytringar. Sårande kommentarer om personligheter och klädstil blir ett intrång i elevernas integritetszoner. Ömsesidig bristande tillit och bristande kännedom om varandra, liksom uttryck för att vara missförstådda och inte sedda så som de är, ingår i bilden av de konsekvenser av bristande respekt som instängda livsytringar innebär.





## KAPITEL 8 Avslutande summering och reflektion

Studiens övergripande syfte har varit att fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan. Med hjälp av elevintervjuer och teorin om det etiska kravet (Løgstrup, 1994) har jag satt fokus på respekt och relationer i elevers skolvardag. Detta kapitel ägnas åt att summera studien och försöka besvara den fjärde forskningsfrågan om på vilket sätt kan teorin om det etiska kravet kan fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan.

### 8.1 Den nödvändiga osäkerheten

En central utgångspunkt för denna studie är att relationer ses som en existensform för människans liv. Detta speglas i idén att relationer har oss, innan vi har dem (Bingham & Sidorkin, 2004). Livet är tillsammans *med* andra, något som vi inte kan undkomma då ”vi är varandras värld” (Løgstrup, 1994, s. 58) och beroende av varandra vare sig vi vill eller inte. Detta betyder att vi inte kan styra och kontrollera andra, utan livet i relationer måste levas med ett visst mått av osäkerhet (Løgstrup, *ibid.*). Denna osäkerhet framstår som nödvändig för respekt i relationer i Løgstrups teori. Denna osäkerhet är också grundläggande för det respektbegrepp som framträder i den här studien.

’Den nödvändiga osäkerheten’ i relationer kan ses som synonymt med respekt för den andres rätt att vara så som han eller hon är. En sådan nödvändig osäkerhet finns i respektfulla relationer men saknas i icke respektfulla relationer. Det teoretiska begreppet integritetszonen har använts i definitionen av respekt i den här studien<sup>5</sup>. Detta är ett tyst krav på respekt som varje människa har, enligt Løgstrup. Genom att applicera det på elevernas beskrivningar av relationer till lärare och skolkamrater har gränserna för det utrymme dit andra människor inte automatiskt har tillträde, blivit tydliga. Den nödvändiga osäkerheten i relationer innebär att den personliga sfären bejakas och att ingen får ta sig in i där utan tillåtelse. Det är också

---

<sup>5</sup> Respekt definieras i studien som att värna om den andres integritetszon och att de handlingar som den enskilde utför gentemot den andre ska ske så att denne får vara herre i sin egen värld. Se vidare avsnitt 3.1.1 *Med respekt för den andre* i avhandlingens teorikapitel.

där som elevernas mänskliga värdighet och lika värde är förankrat. Eleverna talar om respekt som likvärdighet, i betydelsen allas lika rätt att upprätthålla sin integritetszon. När detta görs möjligt, neutraliseras något av den maktasymmetri som är naturlig för elev-lärrrelationen. När elevernas motparter försöker ta kontroll över 'utrymmet', t.ex. avbryter, inte lyssnar eller skolkamrater som hänger efter och "spionerar", resulterar det i en upplevelse av bristande respekt. När detta händer svarar eleverna med protester genom att diskutera med lärarna och att undvika skolkamrater som de inte trivs med. I sådana situationer synliggör begreppet relationell makt hur eleverna försvarar sin mänskliga värdighet, som angrips när lärare och skolkamrater kommer in i deras integritetszoner utan tillåtelse.

Denna summering av studiens mer framträdande resultat kompletterar bilden av respekt och bristande respekt som beskrivits i tidigare studier (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Permer & Permer, 2002; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997) där respekt beskrivs ingå som en del i relationer där parterna ges lika värde. Den dimension av osäkerhet som min studie lägger till likvärdighetsbegreppet innebär att respekt kan förstås som en mer rörlig och sårbar kvalitet i en relation. Det handlar om att leva med osäkerheten, att inte kunna kontrollera den andre och att ge varandra tillräckligt mycket utrymme så att motparten kan vara sig själv.

Resultaten belyser också ömsesidig respekt som en naturlig del av respektfulla relationer. Ömsesidig respekt i relationer har beskrivits tidigare (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997) på ett sätt som liknar resultaten från den här studien, men som mer sällan har beskrivit hur det ömsesidiga kan förstås. När jag försökt se respektfulla handlingar som spontana livsyttringar har ömsesidigheten tydliggjorts som den kraft som kommer av att någon visar sin motpart respekt. Det är något som sker spontant och inget som man överlägger med sig själv om innan respekten visas. Ömsesidig respekt i relationer kan med hjälp av begreppet spontana livsyttringar förstås som att det ligger utanför vår egen kontroll, som definitivt och suveränt i den mänskliga tillvaron.

Att förstå respekt som något som vilar i en nödvändig osäkerhet, bidrar till att belysa etiska dilemman i elev-lärrrelationer som andra beskrivit. Studier av lärares

yrkesetik har visat på inneboende konflikter mellan vad som är bäst för den enskilde eleven, elevgruppen och skolan som helhet (Colnerud, 1995; Irisdotter, 2006). Med teorin om det etiska kravet som grund framträder också dilemman. Det etiska kravet finns i varje relation. Lärare möter oftast elever i grupp och har samtidigt kravet i förhållande till varje enskild elev. Detta dilemma kan förstås som den sociala ansvarighet som det etiska kravet innebär i relationer. Detta skildras i studierna av Holmgren (2006) och Bergmark & Alerby (2008) där Lévinas filosofi används. Dessa studier visar på samma sårbarhet i kommunikation som eleverna i min studie beskriver i relationer med bristande respekt. Holmgrens (ibid., s. 107) uttryck ”den farliga kommunikationen” liksom beskrivningar av elev-lärorelationer med uttryck som osäkerhet och risk (Todd, 2008), som betecknar att det inte är givet att elever och lärare tar sig an det sociala ansvaret i förhållande till varandra, stämmer i stora stycken väl med mina resultat.

Vad skulle hända om man i skolan började tala om en nödvändig osäkerhet i relationer mellan elever och deras lärare och skolkamrater? Skulle det bidra till ett annat synsätt på relationer mellan elever och lärare om att inte ta varandra för givna? Todd (2008) betonar osäkerhet, risk, oförutsägbarhet och spontanitet i relationer som etiska möjligheter i utbildning. Hennes synsätt innebär att motparten i en relation ses som oändligt ovetbar, det vill säga att man aldrig kan veta allt om denne. Detta innefattar att motparten har något intressant och värdefullt att förmedla och båda parter perspektiv får träda fram lika mycket, vilket ligger i linje med att se respekt som likvärdighet. Sammanfattningsvis har min studie bidragit till att se respekt som en kvalitet i relationer där ett visst mått av osäkerhet är ett villkor för ömsesidig likvärdighet.

## **8.2 Undervisning som en etisk och existentiell aktivitet**

Lögstrups metafor för den relationella makten vi har över varandras liv, är att den ene håller den andres liv i sin hand. Metaforen tydliggör att etiken är ontologisk och med varje handling påverkar vi den andres liv. Sett i detta perspektiv kan undervisning ses som en etisk och existentiell aktivitet. Eleverna i min studie beskriver att respekt i undervisning handlar om att lärare är både stränga och snälla och att de erbjuder undervisning med ordning och struktur. Den respektfulla

atmosfär som eleverna menar att läraren skapar i undervisning kommer av handlingar som att lyssna och visa eleverna lika värde, något som också kan förstås som att bekräfta eleverna i deras existens. Den dubbla sträng-snällheten kan uttryckas i blickar och elevernas sätt att beskriva hur deras lärare ser dem i min studie liknar hur Lindqvist (2010) beskriver lärares seende av elever. Han förklarar seendet som en tvinnad tråd bestående av två olika blickar, en orubblig blick och en ödmjuk blick. Den orubbliga blicken innebär ”*jag ser dig!*” och den beskrivs symbolisera lärarens grundläggande pedagogiska uppdrag, vilket läraren inte ger upp genom sin orubblighet. Den ödmjuka blicken förklaras som ”*jag ser dig!*” och beskrivs kunna vara en bekräftelse på att läraren tänker på och bryr sig om eleverna. Lindqvists beskrivning av lärares ödmjuka orubblighet är användbar för att beskriva hur läraren kan bekräfta eleverna i deras existens, också utifrån hur eleverna i min studie beskriver respekt. En lärare kan se varje elev såsom han eller hon är, genom en snabb blick där läraren bekräftar eleven i dennes existens och samtidigt håller ordning i klassrummet. Med blicken kan läraren säga ”*jag ser dig!*”, som en snäll och omtänksam blick. Sekunden efter kan uttrycket i blicken skifta till att och säga ”*jag ser dig!*” som en sträng blick. Växlingen mellan att uttrycka snällhet och stränghet är det som ger respekt, enligt eleverna i min studie. Som spontana livsytringar äger blickarna kraft att påverka eleverna att visa läraren respekt tillbaka.

Eleverna i studien beskriver också undervisning utan respekt. De menar att bristande respekt kommer av att lärare inte lyssnar, gör sig otillgängliga för kommunikation och visar upp ett oberäkneligt humör. Detta kan förstås som att läraren ignorerar eleverna i deras existens genom att stänga sina integritetszoner fullständigt och göra sig otillgänglig för kommunikationen. Om vi betraktar dessa handlingar som instängda livsytringar, ödelägger lärarna situationen för eleverna och lämnar dem att hantera frågor om skolarbetet utan lärarnas stöd. De lämnas åt sig själva i undervisning utan ordning och struktur. De hamnar i ett kaos där de själva får styra upp situationer, göra sin egen prioriteringsordning och söka kunskap på egen hand. Lärarna håller elevernas vardag i sin hand och har makt att göra den till en svårhanterlig situation för dem. Som instängda livsytringar äger dessa handlingar ingen kraft och elever och lärare hamnar på distans från varandra, i varsin instängdhet.

I resultaten beskriver eleverna företrädesvis lärares handlingar, inte så ofta sina egna. Detta till trots kan man ändå anta att eleverna påverkar lärarna lika mycket som lärarna beskrivs påverka eleverna. Genom att använda begreppet relationell makt på beskrivningar av deras protester mot maktmissbruk, framträder elevernas handlande lite tydligare. De gör vad de kan för att markera sina gränser för den personliga sfär som begreppet integritetszon representerar.

Resultaten i min studie kompletterar bilden av respekt i undervisning som tidigare studier beskrivit. Tidigare studier (Aspelin, 1999; Henriksson, 2004; Nash, 1976; Pérez Prieto, 1992) som berört elevens syn på respekt i undervisning, har visat liknande resultat som i den här studien. Lärares uppgift handlade om att skapa en god atmosfär i klassrummet i kombination med stränghet, liknande de beskrivningar av lärare som både sträng och snäll, som eleverna i den här studien ger. Bergmark & Alerby (2008) och Holmgren (2006) visade också att undervisning kan ses som en etisk och existentiell aktivitet. I den här studien förstärks denna bild. Respekt i relationer i skola och undervisning sammanfogar det etiska med det existentiella genom att elever och lärare håller varandras liv i sina händer, i nuet och i framtiden.

### **8.3 Det etiska kravets bidrag**

Respekt är ett relationellt begrepp och med begrepp från teorin om det etiska kravet har den relationella aspekten i en skolkontext kunnat problematiseras i den här studien. Begrepp som integritetszon, spontana och instängda livsyttringar och relationell respektive uppgiftsbunden makt kan ställas mot formuleringar i läroplanen som att ”var och en som verkar inom skolan ska /.../ främja aktning för varje människas egenvärde” och ”människolivets okränkbarhet” (Skolverket, 2011, s. 7). Det förefaller som om den värdegrund som den svenska skolans arbete ska vila på, förespråkar en etisk hållning som liknar det etiska kravets perspektiv på människor. På motsvarande sätt som läroplanen, förespråkar teorin ett ideal, att visa respekt och att ta tillvara medmänniskans visade tillit. Man kan säga att jag i den här studien har utgått från en normativ teori som jag har applicerat på empiri från en normativ praktik. I arbetet har det varit svårt att hitta motsägelser mellan teori och empiri. Det har också varit svårt att blicka utanför relationerna elev-lärare

och elev-elev och på så sätt har Løgstrups teori inte varit användbar för att diskutera resultaten i förhållande till dagens skola i ett vidare sammanhang. Å andra sidan har elevernas beskrivningar av respekt i vardagsrelationer legat närmare det relationella språk som teorin om det etiska kravet erbjuder, än det som används i läroplanstextens värdegrundsformuleringar. Med hjälp av elevernas konkreta exempel har begreppen från teorin fått liv.

Begreppen integritetszon och spontana livsytringar gör det möjligt att tolka respekt på något olika sätt. Enligt det etiska kravet ska tilliten tillvaratas med respekt för den andres integritetszon (Løgstrup, 1994). Den enskilde har ingenting att förvänta sig i gengäld då kravet är ensidigt. Därtill beskriver Løgstrup (1982) att respekt är en normal utgångspunkt för relationer, vilket gör respekt för varandra till en del av normaliteten i livet. På så sätt är det möjligt att betrakta respekt från motparten som en förväntan, vad man oftast kan räkna med. Förväntningen blir synlig vid bristande respekt. Som spontan livsytring äger respekt kraften att bli ett ömsesidigt fenomen mellan människor. Framträdande i resultaten är att eleverna talar om ömsesidig, förtjänad respekt i förhållande till lärarna. De säger till exempel ”den som ger oss respekt, ger vi [respekt]”. Som spontan livsytring kan respekt förstås som att lärarna får det som de förtjänar utifrån sina handlingar. Jag har inte tolkat den förtjänade respekten som en beräknande hållning från eleverna, som en instängd livsytring där de själva skulle kunna avgöra om de respekterade lärarna eller inte. Istället ser jag uttalandet som en reflekterande efterhandskonstruktion när de blickar tillbaka på sina erfarenheter av möten med lärare. Det handlar om hur eleverna menar att de får och har respekt för lärare. Detta kan relateras till Ziehe (1986/2003) som menar att lärares auktoritet inte längre är given, utan förtjänas med hjälp av lärarens individuella ansträngningar. Lärares auktoritet och elevers respekt för lärare må skilja sig åt definitionsmässigt, men tycks i realiteten vara ömsesidigt beroende. Frågan man kan ställa sig är om lärare tidigare inte förtjänade elevers respekt, utan fick de den oförtjänt på grund av den givna auktoriteten?

Det är möjligt att dra fler paralleller till Ziehe (1986/2003, 1993) och begreppet kulturell friställning liksom resonemanget bakom begreppen närhet och distans i relationer. I elevernas beskrivningar finns element som fokuserar på individen, t.ex. handlar respekt i elev-lärrarrelationen om att läraren ska bekräfta varje enskild elev.

Detta bekräftelsebehov kan med Ziehes hjälp förstås som ett sätt att ge uttryck för ett sökande efter närhet i en skola som blivit alltmer kylig och distanserad. Även beskrivningen av förtjänad respekt i relation till lärare går att härleda till skolans vidare sammanhang. Eleverna menar att deras lärare måste förtjäna respekt och att detta till stor del beror på vad läraren gör i deras första möte. Detta kan förstås med hjälp av begreppet kulturell friställning som innebär att lärares auktoritet i skolan inte längre är given. Enligt Ziehe ingår lärares auktoritet i de övergripande kulturella traditioner som med tiden har förändrats. Respekt i elev-lärrarrelationen har inte längre läraryrkets status som grund, utan det beror istället på hur läraren använder sin personlighet och sina kunskaper i skolan. Sammanfattningsvis har teorin om det etiska kravet och dess begrepp bidragit till att ge de relationella aspekterna av respekt en nyanserad innebörd via elevernas beskrivningar av relationer. Respekt som något som förväntas, förtjänas och möjligen förhandlas i relationer i skolan har fått en något tydligare kontur.

#### **8.4 Utbildningskvalitet och brutna relationer**

En viktig fråga som inte behandlats i den här studien är huruvida brutna relationer, dvs. icke respektfulla relationer med djupa svek och långvariga konflikter, påverkar elevers skolvardag, skolarbete, undervisning och utbildningskvalitet på lång sikt. När lärare kränker elevers integritet, bryter detta deras relationer, enligt teorin om det etiska kravet. Några elevgrupper berättade om långvariga konflikter med lärare, t.ex. berättelsen om ständiga kränkningar utan upprättelse. Hur kan det kännas att vara elev och vistas på lektioner med brutna relation till sin lärare? Hur mycket bryr sig eleverna om skolarbetet då? Vad blir det för utbildningskvalitet för elever som har långvariga, brutna relationer med sina lärare? Blir "allt" dåligt när man som elev inte har respekt för sin lärare? Så behöver det inte vara enligt en av eleverna i studien som beskrev att hennes lärare "kunde lära ut" samtidigt som hon beskrev en konfliktfylld relation till läraren. Kanhända att eleven hade tillit till lärarens kunskaper och undervisningsförmåga men inte till honom som person?

Jag tror man kan påstå att brutna elev-lärrarrelationer försätter elever i en utsatt position. Deras valmöjligheter är att protestera mot det som de anser är fel eller att finna sig i utsattheten och försöka göra det bästa av sin situation. Elever är, oavsett

de vill eller inte, utlämnade till lärare. Hur gör elever sitt skolarbete begripligt och meningsfullt trots att de inte har tillit och respekt för sina lärare? Hur klarar de av att leva med dubbelheten att vara utlämnade till någon som de inte litar på? Dessa frågor skulle kunna bilda utgångspunkt för en ny studie där respekt i relationer i skolan sätts in i ett annat sammanhang än det som den här studien har handlat om. En sådan studie skulle kunna ställa det jag visat här – att respekt hör ihop med spontana livsyttringar – mot frågan om vad dessa frågor betyder för undervisning och utbildningskvalitet i bred bemärkelse.



## **English summary**

### **Introduction**

This thesis deals with students' views on respect as an element in their relationships with teachers and peers. The focus for the study concerns the meaning of relationships in education. Relations are ethical by nature, according to the theory called *The ethical demand*, developed by Knud Ejler Løgstrup, a Danish theologian and philosopher. Interrelationship is seen as a characteristic feature of human existence, and respect and trust as a natural basis of our relationships with other people. This thesis approaches ethics in terms of the theory of the ethical demand.

The purpose of the thesis is to gain further knowledge of relationships in school by applying concepts of the theory of the ethical demand in the analysis of the students' descriptions of respect in their relationships with their teachers and peers.

### **Previous research**

The literature search includes studies related to student views on relationships in education. This is a vast research area and a selection has been made. Mostly I refer to classrooms studies with a student perspective and research on teachers. The research questions have varied and usually student descriptions of respect in relationships have surfaced as part of the results rather than being directly addressed. The literature survey consists of three sections: student perspectives on respect in relationships, student views on respect in teaching and ethics in relationships between students and teachers.

The research presenting student views on respect in relationships in schools shows that respect involves the issue of everybody's equal value. In several studies (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Permer & Permer, 2002; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997) students describe respect as something that is connected to listening and that everybody is worth listening to. Typical of the descriptions is that respect is explained in terms of the students' experiences of *dis*respect. The

students in these studies describe reciprocal respect, that is, when teachers respect the students, they return the respect. Reciprocity also concerns disrespect, which is regarded as a provocation, and results in students' disrespect. Respect can also be earned in relationships, according to students' accounts (Hemmings, 2002; Holm, 2008; Osbeck, 2006). Earned respect depends on actions, i.e. what is done, which is different from respect as equality. Equality-based respect is respect for who we are. Earned respect adds a hard edge to students' relationships with other people and nothing can be taken for granted.

Studies (Henriksson, 2004; Lewis & Lovegrove, 1987a, 1987b; Lunenburg & Schmidt, 1989; Nash, 1976; Pérez Prieto, 1992) presenting students' views on being in school give a picture of what makes students respect their teachers. The studies show that it is linked to teachers' ability to create a positive atmosphere in the classroom by being kind and simultaneously keeping order by being strict. The picture emerging from the studies is that students appreciate teachers who take responsibility for the teaching and create good conditions for doing schoolwork. These results indicate the ethics required in the teacher-student relationship.

Three studies (Aspelin, 1999; Bergmark & Alerby, 2008; Holmgren, 2006) share the approach of describing student-teacher relationships in terms of ethical aspects. These studies present trust as a key to constructive teaching. Aspelin in particular shows how the teacher can use the body to achieve the trust by moving back and forth in relation to the students. This is a way of alternating between proximity and distance in relationships with students and the description of the teacher's body language and movements is an illustration of how a positive atmosphere is created with kindness and strictness. These studies point to teaching as a moral activity, an idea that they share with research on teacher ethics.

Research on teacher ethics (Campbell, 2003; Colnerud, 1995; Colnerud & Granström, 2006; Fenstermacher, 1990; Hansen, 2001; Irisdotter, 2006; Orlenius & Bigsten, 2006) in relation to students describes teaching as a moral activity because of the ethics between humans. Fenstermacher (*ibid.*, p. 133) explains that "[w]hat makes teaching a moral endeavour is that it is, quite centrally, human action undertaken in regard to other human beings. Thus, matters of what is fair, right, just and virtuous are always present." The morality of teaching lies in the

relationship between humans and moral issues are therefore ever-present. This body of research shows that the asymmetric relationship between students and teachers has contributed to implanting an ethical attitude to students that teachers must adopt. This attitude is explained as a feature of teacher ethics (Campbell, 2003; Colnerud & Granström, 2006; Hansen, 2001). The ethics of relationships requires seeing teaching as an existential activity, thus making relationships in education a central concern.

Against the background of the studies above, this thesis examines respect in relationships in school. What creates respect between students and teachers, what is the connection between listening, equality and respect, and is it possible to define and describe the reciprocity of respect, are the issues addressed. I also study the teachers' two-fold task in teaching, that is, creating a positive atmosphere while keeping order. In terms of methodology, the thesis tests the fruitfulness of Løgstrup's theory of the ethical demand applied to the study of respect in relationships in school.

## **Theoretical perspective**

The theoretical basis of this study on relationships in school is the theory of the ethical demand (Løgstrup, 1997). I also draw on Thomas Ziehe's (1986/2003, 1993) theoretical concepts of proximity and distance in relationships.

### **The ethical demand**

The theory of the ethical demand rests on the fact that we live in this world together with other people. According to Løgstrup (1997), there is basic trust in relationships with other people. This entails that we normally trust our neighbour, and the ethical demand means that there is a silent and universal demand to honour the trust shown us by our neighbour. Trust exists more or less in relationships, i.e. there are degrees of trust depending on the actions between people. Løgstrup (*ibid.*) maintains that this trust is ontologically fundamental to interpersonal life and if we were to mistrust each other in advance, life would be

impaired and wither away. This demand is one-sided although the demand is lived in reciprocal human relationships. The reason for the one-sidedness is that the demand applies to everyone individually and we cannot expect anything in return from other people (Løgstrup, 1997). Laws, norms and social conventions are guidelines for everyone in responding to the ethical demand (Løgstrup, *ibid.*). In the school context, there are specific norms that guide students and teachers, for instance the national curriculum (Skolverket, 2011).

The meaning of the ethical demand can also be described as a social responsibility for the other person. This responsibility is regulated by respect for the other person's integrity. According to Løgstrup (1997), one has to respond to the ethical demand with respect for the other person's will, integrity and individuality. Everyone has an unspoken need of being surrounded by a space of integrity, which is called the 'zone of untouchability' (Løgstrup, 1982). A person's personality, individuality and will are within this zone, and Løgstrup (*ibid.*) argues that everyone must care for and protect this zone. Respect for the zone is a normal precondition for relationships (Løgstrup, 1982, 1997). There is tension in the zone's openness regarding proximity and distance, which depends on the relationship and the situation in question. The zone needs to be open so that the other person can be near, but not too near. Without proximity, i.e. totally closed zones, we are of no concern to each other (Løgstrup, 1982). This zone is Løgstrup's idea of respect, which I also use as a definition of respect. In my use of the term, I have translated 'the zone of untouchability' into 'the zone of integrity' because it corresponds more effectively to the student's integrity that I refer to in the results.

Trust and respect are closely linked since one should respond to the demand with respect for the other person, i.e. protecting the zone of untouchability (Løgstrup, 1982, 1997). An act of disrespect is likely to damage the relationship since trust and respect are seen as normal conditions for human relationships and only forgiveness can restore a broken relationship (Løgstrup, 1997).

The concepts of sovereign and obsessive life expressions are central to the theory (Løgstrup, 1982, 1993a, 1997, 2007). Actions of trust, respect and charity are examples of sovereign life expressions and these kinds of actions unite people. Sovereign life expressions are actions that are spontaneous, without hidden

motives and sovereign of the human free, conscious will. This quote illustrates their power: “The sovereign expressions of life are not the achievement of will. On the contrary, when the expression of life overwhelms self-enclosedness, it is because the expression of life and not the will, is sovereign (Løgstrup, 2007, pp. 67-68). In other words, sovereign life expressions are actions of goodness since they can reduce self-enclosedness. The sovereignty of life expressions includes a person’s directness and authenticity in life. Løgstrup argues that “the claim they have on you is non-negotiable. If you are not fully with them, you are the reverse. If you compromise sincerity the very least, you fall into insincerity” (Løgstrup, 2007, p. 70). To respect someone is to act a sovereign life expression and at the same time it means taking care of the other person’s displayed trust (Løgstrup, 1982, 1993a, 1997, 2007).

The opposite of the sovereign life expression is the obsessive life expression (Løgstrup, 1982, 1993a, 1997, 2007). Examples of obsessive life expressions are actions of hatred, disrespect, suspicion, jealousy and envy. They first appear in relationships when there is reason to mistrust the other person. As the opposite to sovereign life expressions, the obsessive life expressions create distance between people and damage trust in relationships.

The life expressions seen in the light of relational power make our actions towards each other important. According to Løgstrup (1993a, 1997, 2007), all relationships are basically power relations since we have the potential to influence the lives of other people. According to Løgstrup, one is “holding another person’s life in one’s hand (Løgstrup, 1997, p. 28). Beside the concept of relational power, there is the power that comes with teachers’ profession. The asymmetrical positions in the student-teacher relationship are called “power tied to assignment” by Løgstrup (1993a). Students and teachers have different assignments in school, which come with different possibilities to influence other people and what goes on in school generally.

To sum up, the ethical demand carries two main ideas. Firstly, life together with other people is the basis of the theory, which makes interpersonal relationships essential. Secondly, mutual trust and respect for each other are seen as normal conditions for relationships. The theory was developed in Denmark in the 1950’s

and Zygmunt Bauman's (1996, 2007, 2009) reasoning about the theory is helpful in understanding the ethical demand in our time. Bauman challenges Løgstrup's ideas as he suggests that it is typical of Western society today that mutual trust has been lost to some extent. Bauman (2009) calls society today the individualized society and he argues that globalization, individualization, diversity and short-term thinking have reduced our responsibility for each other. All in all, this leads to crises of trust and insecurity in relationships between people. However, a certain degree of insecurity is needed in respectful relationships, according to Løgstrup (1997) and Bauman (2009). They state that respect for other people's integrity sets limits to our social responsibility, which prevents it from becoming limitless. In order to respect each other, we must live with the uncertainty of not knowing what the response from our counterpart will be in our interaction with other people.

In order to analyze and understand respect more closely in relationships, I supplement the theory of the ethical demand with Ziehe's (1986/2003, 1993) concepts of proximity and distance in relationships.

### **Proximity and distance in relationships**

The concepts of distance and proximity in relationships are connected to a description of a general development of school. In short, Ziehe (1986/2003, 1993) argues that school has become 'cold', which means abstract, anonymous and oriented towards formal rules and performances at large. In order to compensate for this coldness in schools, Ziehe claims that proximity between people has developed in school. According to him (Ziehe, 1993, p. 74, my translation), proximity in school is "the desire to open up to each other, allow insights into one's inner life, show authentic feelings, share an emotional involvement, etc." Compared to Løgstrup's (1982) description of the zone of integrity, the proximity concept would mean completely to open up one's zone and expose parts of one's private life that do not belong in the school context since students and teachers have work-related relationships.

The opposite of proximity is distance and Ziehe (1993) argues that both elements are needed in relationships as they generate intensity between persons. Intensity

means that the persons keep an appropriate distance to each other by protecting each other's personal boundaries and do not cross these boundaries. Ziehe states that in intensity there is no room for constant authenticity, but "partial richness in a given situation, not the whole person" (1993, p. 77, my translation). For respect in relationships, Ziehe argues, there needs to be a balance between proximity and distance, adjusted to the particular situation. Similarly, Løgstrup (1982) argues that the zone of integrity needs to be open, but not too much because that would permit other people to come closer than they should.

### **Specific research questions**

The purpose of the study is to gain further knowledge of respect in relationships in school from a student perspective framed in terms of the theory of the ethical demand. The specific research questions are:

- 1) How do the students describe respect in their relationships with teachers and peers?
- 2) What effects of respect and disrespect do the students describe?
- 3) How can the students' descriptions of respect be understood in terms of the theory of the ethical demand, in particular the concepts of the zone of integrity, sovereign and obsessive life expressions, relational power and power tied to assignment?
- 4) In what way can these concepts contribute to further knowledge about relationships in school?

### **Research method**

The empirical material consists of 21 group interviews with 69 students aged 14 attending two Swedish schools. 55 girls and 14 boys participated in the study. The imbalance between girls and boys is a limitation of the study, which I discuss below in relation to the validity of the study. The interviews were conducted as semi-structured qualitative interviews, which means aiming to understand the world from the participants' point of view and to develop meaning from their

experiences (Kvale & Brinkmann, 2009). The interview questions revolved around what helped/hindered the students' respect and disrespect for their teachers and peers. I also asked them to offer situations and experiences that they related to respect.

The duration of the interviews ranged between 30 minutes to 1 hour and 20 minutes. Most interviews lasted between 50 to 60 minutes. They were recorded with an audio receiver and a video camera, which was useful for the transcription as I transcribed word by word and paid attention to body language (e.g. laughter, tone of voice, looks, hesitations and silences). In total the empirical material consists of 471 transcribed interview pages.

For the analysis I used an abductive approach (Alvesson & Sköldberg, 1994), which means that I alternated between the theoretical framework and the empirical material. The analysis was done in turns and different analytical questions about respect gradually emerged. The purpose of the analysis was to create meaning by looking for patterns, themes, connections between the themes and reasonability of my interpretations.

This study has undergone the procedure of ethical scrutiny by the ethical committee at my university, meaning that I had the design scrutinised from various ethical points of view before the interviews. The study was conducted in accordance with the ethical guidelines set out by the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2011). This means that I took ethical aspects into account, such as requesting parents' and students' informed consent and keeping students' identities confidential through the use of fictitious names of students, teachers, schools and places.

In the results, students describe disrespectful conduct towards them by teachers and peers. However, it is important to keep in mind that the study presents the students' perspectives on situations.

The validity of the study is based on the concept of interpretation as discussed by several researchers within a qualitative research approach (Altheide & Johnson, 2011; Alvesson, 2011; Alvesson & Sköldberg, 1994; Flyvbjerg, 2001). Pre-



knowledge, theoretical perspective and language are influential underlying factors of the interpretation. The description of previous research and the theoretical perspective is important since they are part of my pre-knowledge. In addition, I have carefully considered the language I have used to be consistent with the ethics of Løgstrup. I consider the results of this study as valid and credible interpretation of relationships in school. However, these results are not the only interpretation since there are others aiming at giving relevant interpretations in the same research area (Flyvbjerg, 2001).

A clear limitation of the study is the imbalance between boys and girls. Why did so many girls and only a few boys choose to participate? When I asked the students to participate, I emphasized that it must be voluntary, which means that the sample of students can be regarded as having a positive attitude towards the study.

## **Results**

A general feature of the students' descriptions of respect is their starting-point in experiences of *dis*respect. Many times the students began talking about what they thought had been wrong and what they were lacking in relationships with teachers and peers. When they talked about well-functioning relationships, the descriptions were expressed in few words. This does not mean that the students are disrespected in school, but that they found it easier to describe respect in negative terms, i.e. their experiences of disrespect. Mostly, the students described the actions of their teachers' and peers and not so often their own actions.

### **Relationships to teachers**

Basically, respect is described differently depending on who the students meet but generally it is seen as a reciprocal phenomenon. There is a strong connection in the students' views of respect between equality and reciprocity, which essentially relate to norms and rules in the sense of "if this applies to me, it should also apply to you". In their relationships to teachers the students talk about a wish to be seen for who they are. Experiencing equal treatment, being listened to and existentially

confirmed are important aspects of respect for students in their teacher relationships. When they talk about respectful relationships with teachers, trust is important and the teachers' ability to be both kind and strict. Respect between students and teachers is created by a number of issues significant to teaching. Respectful teaching is described as being made up of a combination of teachers' ability to be kind and strict, treat students with equity, listen to and confirm them and also provide them with intellectually challenging schoolwork. Respectful teaching is characterized by two themes that I call "kindness" and "strictness", which refer to the teachers' ability to be both kind and strict in teaching.

When the students describe disrespectful relationships with teachers, they describe teachers' actions that they have experienced as disrespectful. It takes several actions to evoke disrespect. According to the students, disrespect is due to teachers' inability to listen, abuse of power, and the teachers' inability to teach so that they experience the lessons as structured and meaningless. Disrespectful teaching is characterized by two themes that I call "closed communication" and "lack of contour". The first theme is about teachers who close the communication with their students. The second theme refers to unstructured teaching and it means that the students cannot see either the frames and contours of the teaching or the meaning of it.

### **Relationships to peers**

In relationships with peers the students describe respect as allowing a person to be the way she or he is. These descriptions are based on examples of disrespect, such as peers making negative comments on their looks, clothes and personalities. Honesty is important to the students' views of respect. The students explain that they need to see the other person's true self in order to get to know him or her, and from there it is possible to build respectful relationships to peers.

There are two kinds of respectful relationships to peers: friendship relations and relationships with a friendly distance. In relations to friends, respect is a requirement for the friendship and the students primarily talk of actions of trust, care and kindness instead of respect when it comes to friends. Friendly distance

relationships with peers refer to those with whom they can interact in teaching situations that require group work, for instance, or during breaks, e.g. playing ball games or just hanging out together.

Disrespectful relationships to peers are characterized by mutual disrespect and mistrust. The students describe actions by peers that are hurtful and insulting, e.g. harmful comments about their thoughts and looks and actions of exclusion. Not knowing who the other person is seems to rule out respect for each other. They describe that they have prejudices about each other, which obscures the possibilities to see who the other person is. The mutual disrespect and mistrust make the students uncertain before each other and trying to reach out to the peer seems too risky as it would also mean exposing oneself to the other person.

## **Discussion**

The students' description of respect drawn from experiences of disrespect can be seen in the light of Løgstrup's (1982) idea of respect as a normal condition for human relationships. According to him, respect for one's zone of integrity is a silent demand that we put on other people, which makes respect visible when lacking. This makes the students' starting point in disrespect seem reasonable. The students depict respect as a reciprocal phenomenon and actions of respect interpreted as sovereign life expressions (Løgstrup, 1997, 2007) provide an explanation to respect as a reciprocal phenomenon. According to Løgstrup, the sovereign life expressions possess a creative power that makes respect reciprocal. A person who respects another person is often respected in turn. The combination of using the concepts of the integrity zone and sovereign life expressions for the students' descriptions portrays respect as an essential part of life. It highlights the students' humanity in school. This result extends the view of respect from previous studies (Bergmark, 2008; Hamill & Boyd, 2002; Taylor, 1996; Willis, 1977/1997) that depict reciprocal respect as a given part of relationships. The interpretation of respect as sovereign life expressions gives an understanding of why respect becomes reciprocal.

Respectful student-teacher relationships are described with different actions such as promoting equality, listening and demonstrating both kindness and strictness. All in all, these actions sum up respectful teaching and support results of previous studies (Henriksson, 2004; Lewis & Lovegrove, 1987a, 1987b; Lunenburg & Schmidt, 1989; Nash, 1976; Pérez Prieto, 1992). The results of these studies are that students value teachers' efforts to create a positive atmosphere in the classroom and simultaneously keep order in the classroom.

Disrespectful teaching is described in my study as the opposite of respectful teaching; it is teachers' abuse of power, inability to listen and to deliver structured teaching. In summary, unstructured teaching and communication shutdown characterize disrespectful teaching. Using the metaphor 'holding another person's life in one's hands' (Løgstrup, 1997) for respectful and disrespectful teaching, makes it possible to see teaching as an ethical and existential activity. In respectful teaching the teacher holds the students' lives in his or her hand in a constructive way by listening and treating them equally as human beings. In an ethical and existential sense, this includes acknowledging the students and seeing them for who they are. In disrespectful teaching, the teacher holds the lives of the students in his or her hands in a destructive way as the students describe that they are excluded from communication with the teacher and not seen for who they are. The view of teaching as an ethical and existential activity adds to the understanding of the ethics involved in student-teacher relationships shown in previous studies, e.g. Holmgren (2006) and Bergmark & Alerby (2008). These studies illustrate ethical and existential aspects of teaching and through the metaphor 'holding another person's life in one's hands' these aspects can be combined thanks to Løgstrup's (1996) ethics of ontology.

In Løgstrup's (1997) perspective, respect is synonymous with an uncertainty that is necessary for respectful relationships, meaning that we have to live with the uncertainty of not knowing how and what the other person will do in response to our actions. The students' descriptions of respect in relationships with teachers and peers are examples of how this uncertainty is handled, e.g. spontaneously showing one another trust, care and kindness. The opposite applies to disrespectful relationships with teachers and peers, i.e. these are described as an inability to live with the uncertainty because of actions such as teachers' abuse of power and peers'

negative comments. The idea of seeing respect as a necessary uncertainty is a new aspect of respect that I have not found in previous research. In this respect, it has been rewarding to use the ethical demand in the analysis of the students' descriptions of respect.

However, as a theory the ethical demand prescribes an ideal and is normative. I have analyzed empirical material from school that is normative in its practice. It proved difficult to find points of inconsistency between the theory and the empirical material in the analysis but I found theoretical explanations to all my analytical questions. However, it did prove difficult to use the theory to discuss the results in regard to school in society generally. Instead, Ziehe's (1986/2003, 1993) discussion on teachers' authority and his theoretical conceptions of proximity and distance in relationships have been constructive for that discussion. According to the students' accounts, the teachers earn their respect. This can be related to Ziehe's point that teachers' authority is not given today. One may therefore ask if teachers earlier were given an authority without deserving it. Moreover, according to the students, the teachers need to acknowledge the students and show them that she or he really sees each and every person. This need of acknowledgement can be interpreted as searching for proximity and as a way of balancing the cold and abstract environment in school that Ziehe claims to be typical of school today.

Questions for further research that have come forward concern the students' descriptions of disrespectful relationships. They can be regarded as broken relationships according to Løgstrup (1997) due to lack of trust and respect. Still, the students must continue to be in these relationships because of compulsory attendance at school. A question to study is how students' maintain the ability to be in broken relationships. How do they create meaning to their schoolwork despite lack of trust and respect to teachers and peers? How do they manage to be in the hands of teachers and peers who they do not trust?

To sum up, the theory of the ethical demand combined with a student perspective contributes to a deeper understanding of respect as a human phenomenon in relationships, something that goes beyond their volition. Additionally, the study shows the effects of respect and disrespect. Firstly, the effects of respect are reciprocal trust and respect, which are essential conditions for doing schoolwork in

the first place. The students say that when they have respect for their teachers, they want to do their best. Secondly, the effects of disrespect are lack of trust and insecurity. Disrespectful relationships force the students to harbour mistrust and insecurity when interacting with their teachers and peers. Ethics in school is necessary for respectful relationships and for the students' possibilities to enjoy school and life.

## Referenser

- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4 uppl., ss. 581-594). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, S. (1995). *Løgstrup*. Frederiksberg: Anis.
- Andersen, S. (2006). Erfaringsbeskrivelse: Løgstrup og fænomenologien. I D. Bugge, P. R. Bøwadt & P. A. Sørensen (Red.), *Løgstrups mange ansigter* (ss. 13-26). Frederiksberg: Anis.
- Armgaard, L.-O. (1971). *Antropologi: Problem i K.E. Løgstrups författarskap*. Doktorsavhandling, Lund: Gleerup.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Doktorsavhandling, Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. (2010a). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2010b). What really matters is 'between': Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 1(2), 127-136.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2007). *Flytande rädsla*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (2009). *Det individualiserade sambället*. Uddevalla: Daidalos.
- Bergmark, U. (2008). I want people to believe in me, listen when I say something and remember me: How students wish to be treated. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 267-279.
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2008). Developing an ethical school through appreciating practice? Students' lived experience of ethical situations in school. *Ethics and Education*, 3(1), 41-55.
- Biesta, G. (2004a). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational theory*, 54(3), 233-251.
- Biesta, G. (2004b). "Mind the gap!": Communication and the educational relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (ss. 11-22). New York, NY: Peter Lang.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (Red.). (2004). *No education without relation*. New York, NY: Peter Lang.
- Bjerg, S. (1995). *Arbusteologerne: P.G. Lindhardt, K.E. Løgstrup, Regin Prenter og Johannes Sløk*. Köpenhamn: Lindhardt og Ringhof.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2 uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3 uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Bugge, D., Bøwadt, P. R., & Sørensen, P. A. (Red.). (2005). *Løgstrups mange ansigter*. Frederiksberg: Anis.
- Bøwadt, P. R. (2009). The courage to be: The impact of lebensphilosophie on Danish RE. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 29-39.

- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Christoffersen, S. A. (Red.). (2007). *Professionsetik*. Malmö: Gleerups.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: En empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2006). *Respekt för läraryrket: Om lärarens yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Cox, A. (2009). Rooting respect: Young people's perspectives on respect, responsibility and government in the criminal courts. *Childhoods Today*, 3(1), 1-21.
- Ewalds, S. (1993). *Metafysik och religionsfilosofi: Det universella i K.E. Løgstrups teologisk-filosofiska tänkande 1971-1981*. Doktorsavhandling, Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. I J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Red.), *The moral dimensions of teaching* (ss. 130-151). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fink-Jensen, K. (2007). Attunement and bodily dialogues in music education. *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 53-68.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Grøn, A. (2005). Livsytning, person, situation: Løgstrup og subjektiviteten. I D. Bugge, P. R. Bøwadt & P. A. Sørensen (Red.), *Løgstrups mange ansigter* (ss. 27-42). Frederiksberg: Anis.
- Hamill, P., & Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights: The young person's voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4 uppl., ss. 826-857). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hedin, C. (1993). *Etikens grunder: En vägledning bland värden och normer*. Stockholm: HLS förlag.
- Hemmings, A. (2002). Youth culture of hostility: Discourses of money, respect, and difference. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(3), 291-307.
- Henriksson, C. (2004). *Living away from blessings: School failure as lived experience*. Doktorsavhandling, Växjö: Växjö University Press.
- Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan: En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik: Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: En analys av lärarens identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Doktorsavhandling, Stockholm: HLS förlag.
- Jones, H. M. F. (2002). Respecting respect: Exploring a great deal. *Educational Studies*, 28(4), 341-352.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.



- Langdon, S. W., & Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43(171), 485-504.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987a). The teacher as disciplinarian: How do students feel? *Australian Journal of Education*, 31(2), 173-186.
- Lewis, R., & Lovegrove, M. N. (1987b). What students think of teachers' classroom control techniques: Results from four studies. I N. Hastings & J. Schwieso (Red.), *New directions in educational psychology: 2. Behaviour and motivation in the classroom* (ss. 93-113). London: Falmer Press.
- Lindqvist, P. (2010). Ödmjuk orubblighet: En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*, 19(1), 1-18.
- Lunenburg, F. C., & Schmidt, L. J. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22(4), 36-44.
- Lübcke, P. (Red.). (2004). *Filosoflexikonet: Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.
- Läraryrket, & Lärarnas Riksförbund. (2001). *Lärares yrkesetik*. Hämtad 2012-02-28, från [http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/711D4E365700B648C1256EAD003BF71D/\\$file/pdf.pdf](http://www.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/711D4E365700B648C1256EAD003BF71D/$file/pdf.pdf).
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol: Essays*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993a). *Norm og spontaneitet: Etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993b). Skolens formål. I O. Jensen, S. Andersen, K. M. Hansen, R. Løgstrup & V. Mortensen (Red.), *Solidaritet og kærlighed og andre essays* (2 uppl., ss. 44-56). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993c). Solidaritet og kærlighed. I O. Jensen, S. Andersen, K. M. Hansen, R. Løgstrup & V. Mortensen (Red.), *Solidaritet og kærlighed og andre essays* (2 uppl., ss. 7-28). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1994). *Det etiske kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Løgstrup, K. E. (1995a). *Kunst og erkendelse: Kunstfilosofiske betragtninger*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1995b). *Ophav og omgivelse: Betragtninger over historie og natur* (2 uppl.). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1997). *The ethical demand*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Løgstrup, K. E. (2007). *Beyond the ethical demand*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Nash, R. (1976). Pupils' expectations of their teachers. I M. Stubbs & S. Delamot (Red.), *Explorations in classroom observations* (ss. 83-98). London: John Wiley & Sons.
- Neyland, J. (2010). *Rediscovering the spirit of education after scientific management*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2 uppl.). New York, NY: Teachers College Press.

- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstads universitet.
- Pérez Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: Elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Permer, K., & Permer, L. G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö Högskola.
- Rolfson, M. (1994). *Unga på drift: Om sociala normer och social kontroll på Rosengård*. Doktorsavhandling, Malmö: Lunds universitet.
- Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet: Begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. Doktorsavhandling, Karlstad: Karlstad University Studies.
- Säfström, C. A. (2005). *Skullnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A., & Månsson, N. (2004). The limits of socialisation. *Interchange*, 35(3), 353-364.
- Särdquist, E. (2005). *Livet som gåva: Teonomi och autonomi hos K-E Lögstrup och Johannes Slök*. Licentiatuppsats, Karlstad: Karlstads universitet.
- Särdquist, E. (2010). *Kunskapens yttersta kant: Gud och det givna i Lögstrups Metafysik*. Doktorsavhandling, Skellefteå: Artos & Norma Bokförlag.
- Taylor, M. J. (1996). Voicing their values: Pupils' moral and cultural experience. I M. J. Halstead & M. J. Taylor (Red.), *Values in education and education in values* (ss. 121-142). London: Falmer Press.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten: Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V., Abrandt Dahlgren, M., & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus in group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249-267.
- Wilkinson, D. L. (2001). Violent events and social identity: Specifying the relationship between respect and masculinity in inner-city youth violence. *Sociological Studies of Children and Youth*, 8, 231-265.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2 uppl., ss. 176-199). London: Sage.
- Willis, P. (1997). *Learning to labour*. New York, NY: Columbia University Press. Originalt publicerat 1977.

- Ziehe, T. (2003). *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedt. Originalt publicerat 1986.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet* (3 uppl.). Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.



## Bilagor

### Bilaga 1. Informationsbrev till föräldrar

Susanne Hansson  
Avdelningen för utbildningsvetenskap, barn och samhälle  
Estetisk-filosofiska fakulteten  
Karlstads universitet  
651 88 KARLSTAD

Karlstad 2007-01-23

#### TILL FÖRÄLDRAR MED BARN PÅ XXSKOLAN

Jag heter Susanne Hansson och arbetar som doktorand i pedagogik vid Karlstads universitet. Jag arbetar med ett forskningsprojekt som handlar om unga människors förståelse av respekt. Respekt kan ses som en värdefråga bland många andra (t.ex. jämlikhet, jämställdhet, tolerans, frihet och integritet) och dessa värdefrågor lyfts bland annat i skolans läroplan. En hel del forskning om värdefrågor i skolan har gjorts, men inte så mycket som särskilt handlar om respekt sett utifrån ungdomars perspektiv. Därför är det viktigt att forska om detta och jag har fått tillåtelse av rektor och lärare att göra detta på ert barns skola. Totalt är två skolor med i detta projekt.

Jag planerar att genomföra samtal i grupper med 4-5 elever i varje grupp. Samtalen beräknas till ca 45 - 60 minuter och de kommer att bandas och filmas. Samtalen kommer att ha en karaktär av diskussion där det viktiga är elevernas erfarenheter och tankar om respekt. Deltagande i studien är frivilligt och de elever som deltar kan när som helst avbryta deltagandet. De inspelade samtalen kommer endast att användas av mig och mina handledare. Vi behandlar det som sägs i samtalen konfidentiellt. Det innebär att det eleverna säger i samtalen kommer inte att kunna kopplas till dem som personer. På så sätt är deras identiteter skyddade.

Som referenser står mina handledare Solveig Hägglund och Bo Dahlin, professorer i pedagogik vid Karlstads universitet. De finns att nå på följande telefonnummer: Solveig 054-700 XX XX, Bo 054-700 XX XX.

Skicka tillbaka svarstalongen nedan i det bifogade svarskuvertet (porto betalt) **senast 30 januari**. Hör gärna av er om ni har frågor!

Med vänliga hälsningar

Susanne Hansson  
054 – 700 18 23  
[susanne.hansson@kau.se](mailto:susanne.hansson@kau.se)

klipp av och skicka tillbaka i det bifogade svarskuvertet

---

Jag

- samtycker
- samtycker inte

till att min dotter/son deltar i gruppsamtalen om respekt.

Barnets namn:..... Skola.....Klass.....

Datum            Vårdnadshavares namnteckning

.....

## **Bilaga 2. Intervjuguide**

### ***Inledande frågor***

- 1) Bor ni närheten? Eller har ni långt till skolan?
- 2) Hur väl känner ni varandra?
- 3) Hur länge har ni gått i samma klass?
- 4) Umgås ni utanför skolan?

### ***Tankeanknytningar till respekt***

- 5) Vad tänker ni på när ni hör ordet respekt?

### ***Elev-elevrelationer***

- 6) Alla klasskamrater är kanske inte ens kompisar men man måste ändå komma överens eftersom man är i skolan samtidigt. Hur är man mot dem som man inte riktigt trivs med men ändå måste umgås med?
- 7) Om ni inte vill att någon ska vara med, hur gör ni för att visa det?
- 8) I skolmatsalen: har ni bestämda platser eller får ni sitta var ni vill? Hur väljer man sin plats?
- 9) Jag tänker på situationer, om man har varit lite ovänner, men verkligen vill vara kompis igen. Hur gör ni det för att visa det mot en kompis?
- 10) Vad får man absolut inte göra som kompis? Var går gränsen för vad man kan göra mot en kompis?
- 11) Jag tänker på situationer när man är med kompisar. Kan dom påverka så att man spelar lite cool eller tuff som man kanske inte skulle kunna göra med andra kompisar? På vilket sätt påverkar ens kompisar när det gäller hur man är mot andra? Visar man olika sidor när man är med olika kompisar?

### ***Elev-lärrarrelationer***

12) Om ni tänker efter, har det funnits situationer då ni har tänkt att ”nej, så här får en lärare inte göra”?

13) Kan ni beskriva hur det har varit när en lärare har varit bra respektive dålig? Vad har han/hon gjort?

14) Har det funnits situationer då ni känt att ni inte har motsvarat lärarnas förväntningar? Vad har hänt i dessa situationer? När ni har ”ballat ut” och ni har märkt att läraren förväntat sig att ni inte skulle göra det.

### ***Avslutning***

15) Om ni tänker sammantaget på vad vi har pratat om, vad tycker ni respekt har handlat om?

16) Har ni tänkt på något om det här, som vi inte har pratat om, som ni vill säga?







## Den nödvändiga osäkerheten

Syftet med den här avhandlingen är att med elevers perspektiv och med K.E. Løgstrups teori *Det etiska kravet*, fördjupa kunskapen om respekt i relationer i skolan. I gruppintervjuer med 69 14-åriga elever vid två svenska skolor har frågor ställts om respekt som en kvalitet i relationer till lärare och skolkamrater.

Resultaten visar att i respekt i relation till lärare handlar om att bli sedd som någon av betydelse genom ett ömsesidigt lyssnande och bekräftande av varandras lika värde. Respekt i relationer till skolkamrater handlar om att få vara så som man är utan att andra hindrar en från det. I ljuset av teorin om det etiska kravet kan detta förstås som något essentiellt mänskligt, som ett behov av ömsesidigt livsbejakande.

ISBN 978-91-7063-414-7

---

ISSN 1403-8099

---

DOKTORSAVHANDLING | Karlstad University Studies | 2012:10

---