

# Den provokativa (van)makten

Kristina Bartley

**Artikeln handlar om skolan som arbetsplats och arbetssituationer där personal haft svårigheter att hantera elevers provokationer och kränkt dem fysiskt och verbalt. En genomgång av ett antal skadeståndskrav visar att personal besvarat elevers provocerande beteende med disciplinerande makt, normaliserande makttekniker och olika försvars- och motståndstrategier, vilka inte varit förenliga med det legitima yrkesutövandet eller ett professionellt förhållningssätt.**

”Hade jag varit dum nu hade jag slagit ihjäl dig” svarar en lärare på Oskars fråga som ansågs irrelevant för stunden (Skolverket 2008e, s 1). En annan lärare tappar behärsningen och suger en elev med spånsug på kinden, en rektor hotar och slår en elev. Samtliga är exempel på vuxna som kränkt elever i skolan där Barn- och elevombudet vid Skolinspektionen fattat beslut om skadeståndskrav. När kränkningar sker finns en maktobalans där någon utövar negativ makt över någon annan. Vuxnas kränkningar av elever kan definieras på olika sätt, men gemensamt är att det ses som maktmissbruk. Enligt McEvoy (2005) är det ett mönster av beteenden som grundar sig på en maktobalans som kan innebära att hota, skada, förödmjuka, skrämna eller försätta eleven i betydande känslomässigt lidande. Twemlow m fl (2006) menar att maktmissbruk är när en lärare använder sin makt till att straffa, manipulera eller nedvärdera eleven på ett sätt som inte är godtagbart.

Det finns flera studier om elever som kränker varandra (se Skolverket 2013, Bartley 2007, Osbeck m fl 2003), men forskning om vuxna som kränker elever är begränsad (Flygare & Johansson 2013). De studier som finns visar olika orsaker till att kränkningar sker, såsom svårigheter att kunna hantera maktpositioner, olyckliga motståndsförhållanden mellan lärare och elev, pressade arbetssituationer, brist på administrativt stöd eller brist på kunskap om ledarskap (Flygare & Johansson 2013, McEvoy 2005, Twemlow m fl 2006, Delfabbro m fl 2006, Colnerud 2007, Zerillo & Osterman 2011). Twemlow m fl (2006) kallar proble-

FÖRFATTARE

Kristina Bartley, fil dr i sociologi, lektor,  
Akademin för bibliotek, information,  
pedagogik och IT, Högskolan i Borås  
kristina.bartley@hb.se

matiken för ett dolt trauma, något det inte talas om. Granström (2007) betonar att vi behöver beakta lärarrollens komplexitet för att kunna förstå lärare som kränker elever. Lärarrollen innebär att det yrkesmässiga blandas med personliga känslor och handlingar, vilket bidrar till svårigheter att kunna handskas med elevers oönskade beteenden. Ett angrepp mot den professionella identiteten kan av läraren uppfattas som ett angrepp på läraren som person (Granström 2007). En studie av 39 skolor visar att drygt en femtedel av eleverna mer eller mindre ofta utsatts för elaka eller otrevliga kommentarer från vuxna på skolan och 1,3 procent av eleverna var direkt mobbade av lärare. Fler pojkar än flickor var utsatta och äldre oftare än yngre. Kränkningarna ägde vanligen rum i det egna klassrummet inför andra elever, och innebar en risk att tilliten till lärarna försämrades och att skolan upplevdes som meningslös (Flygare & Johansson 2013). Då elever kränks av sina lärare riskerar de att få lägre studieresultat och lägre motivation att avsluta sina studier (Delfabbro m fl 2006). Kränkningarna har även negativ effekt på hela skolmiljön. Andra kollegor påverkas och vågar inte anmäla på grund av lojalitetskonflikter (Twemlow m fl 2006), något som Colnerud (2002) benämner den ”kollegiala paradoxen” – lojaliteten till kollegerna är större än till eleverna. Zerillo och Osterman (2011) påpekar att det även finns bristande medvetenhet om att lärare kränker elever, och lärares ensamarbete i klassrummet bidrar till detta. Vidare framhåller Flygare och Johansson (2013) att lärares kränkningar kan legitimera elevers kränkningar eftersom de ofta sker inför andra elever.

Under senare år har det införts flera reformer som inneburit ökad styrning och kontroll av hur lärare utövar sin yrkesroll, såsom Barn- och elevskyddslagen från 2006. Lagen innebär förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever. Även införandet av lärarlegitimation 2011 medför kontroll av lärares behörighet och lämplighet (Regeringens proposition 2005/06:38, Regeringens proposition 2010/11:20). Forskning om lärares arbetsmiljö visar att organisatoriska förändringar, ökat administrativt arbete och brist på tid för möten och undervisningsplanering kan innebära negativa effekter och medföra stress och frustration (Parding 2010), vilket även Timms m fl (2007) visar i sin australiensiska studie. Avprofessionalisering, statusförlust, ökad misstro och ifrågasättande av lärarprofessionen i medierna samt olika politiska beslut är också faktorer som påverkar och utmanar arbetsvillkoren (Parding 2010). Hargreaves (1998) påpekar att de som initierar och driver utbildningsreformer behöver beakta den känslomässiga dimensionen dessa förändringar innebär.

Sedan införandet av Barn- och elevskyddslagen har antalet anmälda fall av kränkande behandling ökat väsentligt. Från 389 fall 2006 till drygt 1 000 fall om året sedan 2010 (Skolinspektionen 2014). Omkring 40 procent av de anmälningar som kommer till Barn- och elevombudet rör barn och elever som uppger att de har blivit kränkta av vuxna, i övriga 60 procent är det elever som kränkt

andra elever. De som främst varit utsatta för vuxenkränkningar är pojkar och de vanligaste typerna av kränkning är fysiska angrepp och verbala kränkningar (Skolinspektionen 2010, 2011; Gill & Lindström 2007). Trots att andelen elever som kränks av vuxna är relativt hög, fokuserar den allmänna debatten och forskningen främst på kränkningar som sker elever emellan, vilket gör det angeläget att studera vuxenkränkningar närmare. Eftersom det är vuxnas ansvar att förebygga kränkande behandling i skolan är det extra allvarligt om de vuxna själva utsätter eleverna för det (Colnerud 2007, Flygare & Johansson 2013).

Artikeln bygger på tio beslutsunderlag där Barn- och elevombudet vid Skolinspektionen fattat beslut om skadestånd. Med utgångspunkt i Foucaults syn på makt är syftet att studera och analysera vilken typ av makt och makttekniker som personal använt sig av, och hur dessa kommer till uttryck i de kränkande situationerna och i de argument som framkommer i den efterföljande utredningen. Genom att ta fasta på olika typer av makt och makttekniker bidrar artikeln till forskning om personals och elevers upplevelser av maktrelationer i skolan. Undersökningen begränsar sig till den period som Barn- och elevskyddslagen gällde (SFS 2006:67), det vill säga 2006–2008.<sup>1</sup>

## VAD ÄR KRÄNKANDE BEHANDLING OCH VEM HAR TOLKNINGSFÖRETRÄDE?

Ordet kränkning används frekvent, allt oftare hör vi någon säga ”jag har blivit kränkt”. Men vad innebär det i skolsammanhang ur ett mer juridiskt perspektiv? Kränkande behandling definieras som ett uppträdande som kränker ett barns eller en elevs värdighet, och kan handla om enstaka händelser eller kränkningar vid upprepade tillfällen (SFS 2006:67, Skolverket 2006a).<sup>2</sup> Vidare är det ett uttryck för makt och förtryck och något som går emot principen om individens lika värde. En viktig utgångspunkt är att den enskildes upplevelse av kränkning alltid måste tas på allvar (Skolverket 2006a). På sin hemsida skriver Barn- och elevombudet:

Det är absolut förbud för vuxna i förskola eller skola att kränka elever, till exempel säga elaka saker, hota eller använda våld. Om du blivit kränkt av en vuxen kan du anmäla det till oss hos BEO. Om skolan inte erkänner att du blivit kränkt måste den som äger skolan bevisa att det inte hänt.

(www.skolinspektionen.se 2011-09-26)

<sup>1</sup> 2009 ersattes Barn- och elevskyddslagen av Diskrimineringslagen (2008:567). Förbud mot diskriminering flyttades över till Diskrimineringslagen medan förbudet mot kränkande behandling flyttades till Skollagen (SFS 2010:800).

<sup>2</sup> Begreppet mobbning ingår numera i begreppet kränkande behandling. För att definieras som mobbning innebär det upprepade kränkningar vid flera tillfällen och ont uppsåt (Skolverket 2011).

Av texten framgår att definitionen av kränkande behandling omfattar olika typer av kränkningar, och att omvänd bevisbörda föreligger. Det är eleven som har definitionsrätt och tolkningsföreträde. Det råder också ett absolut ansvar. Barn- och elevombudet kan besluta om skadestånd trots att händelsen utretts av huvudman och åtgärder har vidtagits för att kränkningen inte ska upprepas (Skolverket 2011). Samtidigt är det den subjektiva upplevelsen som gör det svårt att veta när någon blir kränkt. Det är inte nödvändigtvis så att den som kränker har ont uppsåt. Nevander Friström (2001) urskiljer fyra typer av kränkningar: aktivt planerade kränkningar, kränkningar som inträffar i stunden, kränkningar som man kommer på efteråt och kränkningar som man inte förstod att man utsatte någon för.

## MAKT OCH MAKTTEKNIKER

Vid genomgången av anmälningarna har jag riktat intresset mot hur makt kommer till uttryck. Begreppet makt kan belysas på många olika sätt och ur olika teoretiska perspektiv. Då relationen mellan vuxna och elever är i fokus i denna artikel har jag valt att utgå från Foucaults syn på makt där makt är något man utövar, snarare än äger, och är av relationell karaktär. I sin analys av makt poängterar Foucault att makten i samhället har gått från en omslutande makt till en sammanhängande, atomär och individualiserande makt (Foucault 2008). Makten ska inte enbart ses utifrån en juridisk formell föreställning i form av lagar och förbud. Denna typ av makt har uppenbara brister och ett stort antal händelser och beteenden undgår maktens kontroll (Foucault 2008). Därför behöver vi också studera maktmekanismer, procedurer och tekniker som riktar sig mot de enskilda individerna i den vardag de befinner sig (Foucault 2011). Detta i sin tur innebär att vi inte kan tala om *en* makt, utan det finns flera (Foucault 2008). Som exempel nämner han maktformerna i skolan, armén och verkstaden. Här finns olika former för dominans och underordning och olika makttekniker används. Det är alltså viktigt att analysera makt i de praktiker de utövas för att uppmärksamma hur de som är underordnade påverkas av olika typer av makt. Utifrån detta perspektiv kan utbildning, undervisning och uppfostran ses som metoder och tekniker med olika typer av makt. Dessa metoder och tekniker formar barn och elever utifrån rådande normer, värderingar och mål som finns på lokal nivå, men också utifrån lagstiftning och riktlinjer som styr verksamheterna (Foucault 2008, Hermann 2004).

Foucault identifierade olika konkreta makttekniker (Foucault 2003, 2008). Tre former av makt återkommer i Foucaults studier; reglerande och disciplinär makt samt så kallade självtekniker (Foucault 2003, 2008, 2011). Dessa typer av makt kan finnas samtidigt och överlappa varandra, men var och en av dem är

förknippade med en viss typ av maktutövning och metoder för att uppfostra och förändra individer (Foucault 2008).

Den reglerande makten, eller bio-politik, är den formella juridiska makten och kan ta sig uttryck i olika regeringsformer såsom lagar och förbud, hälsoföreskrifter och riktlinjer. Makten är riktad mot hela befolkningen och syftar till kontroll och omsorg och är en form av politisk styrning (Foucault 2008). Den disciplinära makten, eller anatomopolitik, riktar sig mot den enskilda individen, den dresserbara kroppen, och målet är att skapa nyttiga och fogliga samhällsmedborgare som inte avviker från normen (Foucault 2003, 2008). Enligt Foucault är disciplineringen den maktmekanism som kontrollerar ”de allra finaste elementen i samhällskroppen, den maktmekanism varmed vi kan nå själva samhällsatomerna, alltså individerna.” (Foucault 2008, s 213–214). Detta sker genom makttekniker som övervakning, kontroll av beteenden och uppträdande, men också genom att öka individens färdigheter och prestationer. Han kallar detta för maktens individualiserande teknologi. Som exempel nämner han hur lärarens blick kan ses som en maktteknik: ”lärarens blick kan individualisera var och en, kan tilltala dem för att kontrollera om de är närvarande, vad de gör, om de drömmar, om de gäspar” (Foucault 2008, s 215).

Foucault nämner också självteknologier. Denna typ av makt innebär självstyrning och gör det möjligt för enskilda individer att själva, eller med andras hjälp, förändra sitt beteende, tankar eller uppträdande (Foucault 2008). Han kallar det också för självomsorg och självkänedom: ”Självomsorgen består i att känna sig själv. Självkänedom blir målet för sökandet efter omsorgen om självet” (Foucault 2008, s 270). Denna maktform kräver en aktiv individ och att kontrollen ligger hos individen, till skillnad från den disciplinära makten (Foucault 2008).

Vidare hävdar Foucault att där det finns makt finns det motstånd som kan ta sig olika uttryck (Foucault 2003). Han skriver ”att där makt finns, finns motstånd och att likväl, eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten.” (Foucault 2004, s 105). Makt är av relationell karaktär och kan bara existera som en funktion av en mångfald motståndspunkter som har rollen av motpart eller måltavla. Den relationella makten kan enligt Foucault därmed ses som styrkeförhållande mellan personer och grupper och det är inom dessa styrkeförhållanden som man ska försöka analysera maktmekanismerna (Foucault 2004). De som utövar makt utsätts således själva för makt genom att de är verktyg i maktens teknologi (Foucault 2003).

## METOD OCH MATERIAL

Materialet består av tio beslut om skadeståndskrav vilka analyserats genom kvalitativ textanalys. Det väsentligaste innehållet i beslutsunderlagen har tagits fram genom noggrann läsning av de enskilda underlagens delar, helhet och de kontexter de ingår i (Bergström & Boréus 2000). Valet av källor har varit centralt. Jag har använt mig av officiella dokument från en statlig myndighet. Ett urval har gjorts av Barn- och elevombudets beslutsunderlag för skadeståndskrav. De tio fall som ingår är anmälda fall som Barn- och elevombudet valt ut för att driva talan mot huvudmannen; alla fall som anmäls är således inte lika grava som dessa. Beslutsunderlagen är 4–5 sidor långa. I beskrivningarna ingår anmälares version av händelsen och situationen, skolans version samt anmälares kommentarer till den version skolan har lämnat. Därutöver tillkommer Barn- och elevombudets analys, slutsats och beslut om skadestånd. Däremot har jag inte gått vidare för att undersöka utgången av besluten om krav på skadestånd, om man har kommit till förlikning mellan parterna eller om fallet gått vidare till tingsrätten, och om tingsrätten då bekräftat Barn- och elevombudets beslut. Beslutsunderlagen är en produkt av den kontext de tillkommit i och har en närhet till verkligheten (Atkinson & Coffey 2004). Det är dock viktigt att poängtera att det inte framkommer om det finns en förhistoria till de enskilda fallen som skulle kunna bidra med förståelse för den vuxnes agerande. Det material jag utgår från beskriver endast den händelse som anmälan avser.

Beslutsunderlagen har analyserats utifrån två textanalytiska frågeställningar. Den första handlar om vilka typer av kränkningar som skett och vilka som utfört dem, vilket gjordes genom att systematisera textinnehållet och lyfta fram och begripliggöra det väsentligaste innehållet i texterna (Bergström & Boréus 2000). Den andra utgår från ett teoretiskt perspektivtagande för att kritiskt granska och tolka textinnehållet utifrån Foucaults maktperspektiv och se vilka typer av makt och makttekniker som kommer till uttryck i beskrivningen av de kränkande situationerna och i den efterföljande utredningen (Alvesson & Sköldberg 2008). Citat och utdrag har använts för att öka genomskinligheten i undersökningen och fingerade namn på eleverna har använts.

Vid genomläsningen av materialet uppmärksammades att det förekom olika typer av kränkningar som jag valt att dela in i två tematiska kategoriseringar: primära respektive sekundära kränkningar. Den primära kränkningen uppstår i själva konfliktsituationen mellan lärare och elev, ”ansikte mot ansikte”, medan den sekundära kränkningen tillkommer i efterhand i de skriftliga dokument som upprättas när händelsen utreds. Utifrån dessa två teman förs en diskussion om hur makt kommer till uttryck i de kränkande situationerna med utgångspunkt i Foucaults analytiska begrepp; disciplinerande makt och normaliserande makttekniker samt försvars- och motståndsstrategier. Under analysens gång var det dessa

begrepp som blev alltmer framträdande och som använts för att kunna öka och problematisera förståelsen av vad som skett i de kränkande situationerna.

## RESULTAT: DISCIPLINERANDE MAKT

Resultatet visar att den makt som främst förekommit i de primära kränkningarna är vad Foucault (2003, 2008) benämner disciplinerande makt. Den har i första hand riktats mot kroppen och kan ses som ett försök att skapa ”lydiga kroppar”, för att använda Foucaults språkbruk. Kränkningarna har främst bestått i fysiskt våld, slag med tillhygge, örfilar, eller att den vuxne hållit eller tagit tag i eleven på ett sätt som uppfattats som våldsamt. Det har även förekommit verbala kränkningar där elever hotats, förlöjligats och skrämts. Samtliga fall rör grundskolan, årskurs 4–9. I åtta fall har kränkningarna utförts av män och i två av kvinnor. De som utfört kränkningarna representerar olika yrkeskategorier med olika maktpositioner. Lärare men även rektor, vaktmästare och elevassistent finns med bland yrkeskategorierna. De flesta som utsatts för kränkningar är pojkar, endast en är flicka. Skadeståndsbeloppet varierar mellan 10 000 kr och 40 000 kr. I *tabell 1* visas de fall som ingår i denna studie och som gått vidare till begäran av skadestånd.

**Tabell 1.** Begäran av skadestånd för kränkande behandling utförd av skolpersonal gentemot elev, 2006–2008.

Fall	Elev och årskurs	Kränkning	Skadeståndsbelopp i kr	Vem kränker (kön)
1	Per åk 6	Fysisk	25 000	Slöjdlärare (M)
2	Anna åk 8	Fysisk	25 000	Lärare (K)
3	Lukas åk -	Fysisk	25 000	Vaktmästare (M)
4	Emil åk 7	Fysisk, hot	25 000	Rektor (M)
5	John åk 7	Fysisk, hot	40 000	Rektor (M)
6	Alex åk 9	Fysisk, hot	25 000	Lärare (M)
7	Olle åk -	Fysisk, hot	25 000	Elevassistent (M)
8	Kevin åk 5	Fysisk	10 000	Lärare (K)
9	Erik åk 8	Fysisk	10 000	Idrottslärare (M)
10	Oskar åk 4	Verbal	10 000	Lärare (M)

Granskningen av beslutsunderlagen visar att det är elevens beteende som uppfattats som provocerande och resulterat i kränkningar. Främst är det beteende som upplevs

som störande eller på annat sätt olämpligt (jämför Granström 2003, 2007). Eleven lyder inte en tillsägelse eller den vuxnes förmaningar möts med beteende som uppfattas som nonchalant. Eleverna skrattar, pratar på främmande språk eller gör miner, räcker inte upp handen, tränger sig före i matsalskän eller kastar snöboll. I första hand har de kränkande situationerna inträffat i lärarens eller annan skolpersonals fostrande roll och uppgift. Detta innebär att kränkningarna riktat uppmärksamheten mot eleven som person och inte elevens skolprestationer.

### Normaliserande makttekniker

I utövandet av den disciplinerande makten och i uppfostrande och korrigerande syfte växlar den vuxne mellan olika normaliserande makttekniker för att visa vilka normer och värderingar som gäller. Dessa makttekniker kan delas in i tre kategorier: *tillrättavisning*, *fysisk bestraffning* och *utpekande inför andra*. I sju av beslutsunderlagen framkommer detta. Som exempel kan nämnas fall 6 som handlar om Alex:

I september 2006 blev Alex uppläxad av en lärare på skolan, vilket inträffade i samband med att han fick en tillsägelse av skolsköterskan för att han var för gapig i matsalen. Därefter bad skolsköterskan en lärare hålla ett öga på Alex. Med anledning av detta sade Alex lite retsamt till några högljudda lärare som kom in i matsalen att vara lite tysta, varpå en lärare vek sin arm runt Alex nacke och hals. Läraren satte knytnäven i kinden på Alex och skrek att han skulle hålla käften. Alex sade ja men då upplevde läraren att Alex gjorde en min. Läraren slet med Alex till ett kapprum där han stängde dörren och tryckte upp Alex mot väggen och sade till honom att lägga av. Därpå drog läraren ut Alex till matsalen och slängde ned honom på stolen (Skolverket 2008a, s 1).

Utdraget visar hur både skolsköterskan och läraren använder disciplinerande makt för att få Alex att lyda men deras tekniker skiljer sig åt. Skolsköterskan använder först tillrättavisningen som ett sätt att disciplinera och korrigera Alex beteende. Hon uppmanar sedan en lärare att ”hålla ett öga” på honom, och sett utifrån Foucault (2008) kan lärarens blick ses som ytterligare en disciplinerande teknik, ett sätt att övervaka och kontrollera att Alex gör som han blivit tillsagd. Men tillrättavisningen och ”övervakningen” tycks inte avskräcka utan väcker i stället Alex motstånd och han svarar med att säga till några högljudda lärare att vara tysta. Detta resulterar i att en av lärarna tappar behärsningen och tar till disciplinerande makt i form av fysisk bestraffning.

Liknande beskrivning återfinns i fall 7 om Olle. En elevassistent ansåg att Olle störde under en lektion och visade ut honom från klassrummet. När Olle efter lektionen stod vid sitt klädskaip i omklädningsrummet kallade elevassistenten honom för ”djävla snorunge”. Olle brydde sig inte om kommentaren varvid assistenten upprepade sin kommentar. Olle svarade då ”vad är det djävla snorgubbe?”.



Elevassistenten tog tag i Olle och drog ner honom på golvet, varvid han slog huvudet i golvet. Elevassistenten höll kvar honom mot golvet innan han släppte taget och lämnade omklädningsrummet (Skolverket 2008b, s 1).

I de ovanstående utdragen kan vi se hur maktutövningen synliggörs och hur olika makttekniker avlöser varandra. Med tillrättavisningen och övervakningen förväntas Alex kunna reglera sitt beteende. Utvisningen av Olle var tänkt att få honom att sluta störa, även det en form av självreglering (Foucault 2008). Men när den förväntade självregleringen inte förverkligas används mer påtagliga och auktoritära makttekniker.

Tillrättavisningen, men även de fysiska angreppen, sker inför de andra eleverna. Utpekandet kan också ses som normaliserande maktteknik. Först och främst gentemot Alex och Olle, men även som ett varnande exempel i förhållande till andra elever i matsalen, korridoren eller omklädningsrummet. Detta är vad Foucault (2003) kallar för regeln om sidoverkningar; straffet har även inverkan på dem som inte begått något fel. Samtidigt blir den utpekade eleven förödmjukad inför de andra, vilket enligt Foucault är en av avsikterna med offentlig bestraffning (Foucault 2003). Vidare markeras elevskapets underordning, bland annat genom att det är den vuxne som avgör vad som är tillåtet att säga. Foucault (1993) kallar detta för ”det talande subjektets privilegierade eller exklusiva rätt”, vilket innebär att vem som helst inte får säga vad som helst (Foucault 1993, s 7). När Alex och Olle svarar de vuxna på samma sätt som de själva blir tilltalade är det ur de vuxnas perspektiv provokativt och ett tecken på att auktoritetsrelationen rubbas. När vuxna kommer med hot, beskyllningar och bestraffningar tenderar elever att reagera med motstånd och motvillig attityd. Med sitt motstånd stör Alex och Olle maktordningen och det sker en utmaning av maktpositioner och auktoritet. Makten som ett fält av styrkeförhållanden blir synlig och olika makt-tillstånd skapas (Foucault 2004).

I fall 2 menar Anna att hon blir felaktigt anklagad av en lärare för att ha fuskat med ett prov. Läraren vill att hon ska gå till rektor, vilket Anna vägrar. Handgemäng uppstår mellan dem och Anna får ett kraftigt slag av sin lärare med en nyckelknippa. Läraren å sin sida anger att Anna vägrar godta lärarens anvisningar och att Anna hotade och räckte ut tungan. När läraren påpekar det olämpliga i detta beteende spottar Anna på henne. När läraren säger till henne att inte spotta ”tryckte/slog” Anna läraren ifrån sig och träffade henne i huvudet. Läraren kände sig trängd och svarade på samma sätt. Läraren träffade Anna i huvudet och hon fick ett märke i pannan av en nyckelknippa som läraren höll i handen (Skolverket 2007a, s 1). I utdraget framkommer hur makten växlar mellan lärare och elev, och läraren blir här själv utsatt för makt och handlar i självförsvar, känner sig hotad och agerar oreflekterat.

### Att tappa kontrollen – en känsla av vanmakt

Utdragen visar inte enbart olika makttillstånd utan att i det ögonblick som kränkningen sker förlorar den vuxne förmågan att se sina handlingar utifrån elevens perspektiv. När eleverna förvandlas till motståndare mister den vuxne kontrollen i situationen och tappar sin omdömesförmåga, vilket kan tolkas som att den ”professionella skölden” inte skyddar och det personliga jaget blir kränkt och tar över handlandet (se Granström 2007). Styrningsformen de vuxna använder är disciplinär och auktoritär. I denna styrning överträds dock de befogenheter som den vuxne har i sin yrkesroll och är inte längre etiskt försvarbar (Orlenius & Bigsten 2008). Handlingarna ger uttryck för desperata försök att kunna återställa styrkeförhållande och maktposition. Situationen förvandlas till vad jag väljer att kalla för en *vanmäktig maktutövning*, den är inte planerad utan uppkommer i stunden. Elevens motstånd betraktas som ett hot mot den vuxnes auktoritet, och denne kan inte heller avgöra om elevens provocerande beteende beror på bristande förståelse eller motivation, eller är ett led i elevernas utveckling och undersökning av omvärld och auktoriteter (jämför Colnerud 2007, Granström 2007). Beskrivningarna av de olika kränkningarna i beslutsunderlagen visar också att situationerna där kränkningarna uppstår blir kaotiska. En social interaktion hamnar i ett upplösningstillstånd. Den vuxnes legitimitet testas och anseendet sätts på spel och hans eller hennes rykte riskerar att skadas. Goffman använder begreppet dramaturgisk disciplin, vilket innebär att individen kan sin roll-läxa och inte gör sig skyldig till felsteg utan uppvisar självbehärskning genom att skifta mellan den privata och yrkesmässiga rollen (Goffman 2006). I de fall som granskas i denna artikel har den vuxne mist sin dramaturgiska disciplin, vilket kan tolkas som rollkonflikt och legitimitetskris (Lipsky 2010).

### RESULTAT: FÖRSVAR- OCH MOTSTÅNDSSTRATEGIER

Jag har även varit intresserad av att finna mönster i den argumentation som framkommer i beslutsunderlagen. Eftersom Barn- och elevombudet i samtliga fall gjort bedömningen att eleverna varit utsatta för kränkning är jag främst intresserad av vilka argument som skolan anfört. Tre typer av argument kan urskiljas: *förringande*, *förnekande* och *försonande*. Dessa kan tolkas som olika försvars- och motståndsstrategier. Enligt Foucault finns det olika typer av motstånd: ”möjliga, nödvändiga, osannolika, spontana, vilda, isolerade, samordnade, smygande, våldsamma, oförsonliga, kompromissvilliga, egennyttiga eller beredda till offer” (Foucault 2003, s 106), och de utgör den andra sidan i maktrelationen. Sett utifrån Foucault kan de förringande argumenten betecknas som egennyttiga i den meningen att den vuxne ensidigt ser händelsen utifrån sitt eget perspektiv och inte elevens. De förnekande argumenten kan utifrån Foucault betecknas som

oförsonliga, i den betydelsen att den vuxne inte erkänner att någon kränkning alls skett. De försonande argumenten däremot kan med utgångspunkt i Foucault uppfattas som bekräftelse och kompromissvilliga. De är till skillnad från de andra ingen sekundär kränkning utan kan tolkas som en upprättelse av eleven. I ett och samma fall kan olika typer av argument finnas.

### Förringande

Det går i flera fall att se en tendens att skolan använder uttryck som kan uppfattas som förminskning av händelsen och av lärares eller övrig skolpersonals agerande. Det sker en omskrivning av själva kränkningen, ett slag blir en knuff, en örfil blir ett tryck mot elevens kind. I skolans beskrivning av fall 9 framkommer att: "Läraren slog eller egentligen knuffade lätt Erik genom att med öppen handflata trycka mot hans kind" (Skolverket 2008d, s 2). Utifrån Eriks perspektiv kan denna omskrivning ses som en maktteknik, och den primära kränkningen förvandlas även till en sekundär kränkning. Genom att förringa vad som hänt ifrågasätts Eriks trovärdighet och skolan är med om att kränka honom.

I fall 8, där klassen hade en ny musiklektör, framkommer att eleverna var pratiga. Kevin frågade en kamrat något och läraren sa att han skulle räcka upp handen om han ville prata. Han räckte då upp handen samtidigt som han ställde sin fråga, vilket resulterade i att han fick en örfil på kinden av läraren (Skolverket 2008c, s 1). Enligt läraren var det stökigt på lektionen och hon tog tag i Kevins arm och axel och "klappade honom på kinden" (Skolverket 2008c, s 2). Uppgifterna om hur hårt slaget varit går isär, men Barn- och elevombudet går på Kevins berättelse. Andra elever har också bevittnat händelsen och det är de som vittnar för skolledningen vad som hänt.

I fall 3 med Lukas sker det omvända. Upprinnelsen till kränkningen var att Lukas stoppade toalettpapper i ett handfat för att orsaka stopp, vilket några andra elever uppmanat honom att göra. Skolans vaktmästare kom in på toaletten och tog enligt anmälaren ett strygrepp på Lukas och höll honom mot väggen samtidigt som han uttalade sig kränkande. Han knuffade sedan in honom i en hiss upp till skolans rektor. Anmälaren anger att i hissen höll vaktmästaren Lukas på ett sådant sätt att han inte kunde röra sig. Vaktmästaren däremot anger att han tog tag i Lukas nacke och förde upp honom till skolans rektor. När inga synliga bevis kunde uppvisas ändrar anmälaren sin historia och tonar ner själva "strygreppet" till att vaktmästaren knuffat Lukas. Barn- och elevombudet gör bedömningen att Lukas blivit utsatt för kränkande behandling eftersom vaktmästaren tillstått att han tagit i Lukas på ett oacceptabelt sätt (Skolverket 2007b, s 1–2). Här finns således också inslag av bekräftande argument.

## Förnekande

I fall 6 med Alex som ansågs vara för högljudd i matsalen återfinns förnekande argument. Läraren nekar till att han tagit tag i Alex och skolan är oense med anmälaren om huruvida det inträffade kan rubriceras som kränkning. Läraren och skolledningen menar att det snarare handlar om upprättande av ordning. Skolledningen bedömer att det inte var fråga om en kränkning utan att läraren har agerat utifrån sin uppgift att se till att ordningen upprätthålls i matsalen. Tillrättavisningen blev skarp eftersom Alex inte följde lärarens uppmaning att sluta "larva sig." (Skolverket 2008a, s 3). Rektorn samtalade också med dem som varit i matsalen vid tillfället, både lärare och elever. Samtalen visade att uppgifterna stödde Alex version, men "Skolan valde dock att inte ta dessa uppgifter på allvar och vidhöll istället lärarens uppfattning om att det varit fråga om en tillrättavisning." (Skolverket 2008a, s 5). Men eftersom vittnen sett händelsen och stött Alex berättelse kunde skolan inte bevisa att det inte hänt i enlighet med den omvända bevisbördan.

## Försonande

I flera fall återfinns olika grader av bekräftelse och i vissa fall ånger. I fall 1 med slöjdläraren som sög Per med spänsug på kinden gick läraren till rektorn och talade om att han tappat behärskningen och var ångerfull. I anmälan framkom att:

Han var mycket upprörd och berättade att han, efter att upprepade gånger ha sagt till en grupp elever att sluta leka med en spänsug, tappat behärskningen och tryckt ner Per mot ett bord och satt spänsugen mot hans kind. Läraren var förkrossad över att ha tappat behärskningen, och sade att han hade försökt tala med Per efteråt för att be om ursäkt, men inte lyckats eftersom han hade sprungit iväg (Skolverket 2006b, s 2).

I ytterligare fem anmälningar återfinns bekräftande argument i olika grad. I fall 5 bekräftar den som utsatt John för kränkning att den beskrivning som anmälaren uppgett i "huvudsak stämmer" (Skolverket 2007d, s 1). I Olles fall går det att läsa att "Elevassistenten tog på sig skulden för händelsen men kunde inte förklara varför han agerat som han gjort" (fall 7, Skolverket 2008b, s 2). I fall 9 där Erik fick en örfil av en lärare under idrottslektionen höll läraren "i stort sett med" om Eriks berättelse och var direkt medveten om att han handlat fel (Skolverket 2008d, s 2). Men som tidigare nämnts finns det också förringande argument i denna berättelse. I fall 10, där Oskars lärare säger att "Hade jag varit dum nu hade jag slagit ihjäl dig", bekräftar rektorn kränkningen. Läraren tas senare ur sin klasslärartjänst, då detta inte varit en enstaka händelse (Skolverket 2008e).

## DISKUSSION

Att skolpersonal utsätts för elevers provokationer är inte ovanligt, och resultatet i denna artikel visar nödvändigheten av beredskap för att kunna hantera detta.

Genomgången av fallen exemplifierar svårigheter skolpersonal kan uppleva i mötet med elever och hur de inte förmår leva upp till yrkesrollen och misslyckas med att utöva sin legitima professionella auktoritet. Diskussionen blir än viktigare sett i ljuset av införande av lärarlegitimation och ökade ansvarskrav. Införandet av Barn- och elevskyddslagen och den kontroll av professioner som den medför visar också att personal i skolan i högre grad än tidigare själva blir utsatta för disciplinerande makttekniker. De ses som etiska subjekt och de utsätts för en form av kontroll, hierarki och normaliserande bedömningar i och med barns, elevers, föräldrars och kollegers möjlighet att anmäla olämpligt beteende (Foucault 2004, 2008). Den omvända bevisbördan och andra elevers möjligheter att vittna kan också ses som disciplinerande makttekniker. Negativa disciplinerande maktutövningar som tidigare kan ha varit osynliga träder fram.

Forskning visar också att den vuxnes förhållningssätt, kunskap och kompetens att utgå från barns och elevers perspektiv är viktig. Likaså att skapa professionella arbetsmiljöer där lärare och övrig skolpersonal får stöd av andra professionella och skolledare i relation till sina egna behov (Lewis m fl 2008; Granström 2003, 2007). Tidigare forskning har visat att olika faktorer kan ha betydelse för lärares arbetsmiljö och upplevelse av stress (Timms m fl 2007, Parding 2010). Utifrån det material som ingår i denna studie går inte att utläsa vilken arbetssituation de vuxna haft, dock går det att konstatera att kränkningarna inträffat i stunden och inte varit planerade (Nevander Friström 2001). Svårigheter att hantera maktpositioner har gjort att de hamnat i motståndsförhållande till eleverna (McEvoy 2005, Twemlow m fl 2006), och kränkningarna kan tolkas som ett uttryck för vanmakt. Studien öppnar upp för forskning om skolmiljöns strukturella villkor för yrkesrollens utövande och hur makt produceras i organisationer, men även hur processer av kontroll och styrning, avprofessionalisering och statusförlust kan tänkas fungera som disciplinerande makttekniker i relation till lärares yrkesutövande.

## REFERENSER

- Alvesson M & Skoldberg K (2008): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson P & Coffey A (2004): "Analysing documentary realities". I: Silverman D (red): *Qualitative research: Theory, method, practice*. London: Sage.
- Bartley K (2007): "Skolans demokratiuppdrag förstärks – om rätten till skadestånd för kränkande behandling". I: Zimmerman F, Rolandsson B, Oudhuis M, Riestola P, Theandersson C, Bartley K, Puaca G (red): *Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors*. Skrift nr 1:2007. Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Bergström G & Boréus K (2000): *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud G (2002): "Den kollegiala paradoxen". *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift för pedagogisk forskning och debatt*. Nr 4.

- Colnerud G (2007): "När lärare mobbar, kränker eller sårar". I: Thors C (red): *Utstött – en bok om mobbning* (s 127-134). Pedagogiska magasinets skriftserie nummer sex. Stockholm: Lärarförbundet.
- Delfabbro P, Winefield T, Trainor S, Dollard M, Anderson S, Metzger J & Hammarstrom A (2006): "Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles". *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71–90.
- Flygare E & Johansson B (2013): "Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal." I: Skolverket (2013): *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s 92–107). Stockholm: Skolverket.
- Foucault M (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault M (2003): *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault M (2004): *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Foucault M (2008): *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault M (2011): *Vetandets arkeologi*. Andra upplagan. Lund: Arkiv förlag.
- Gill P & Lindström A-L (2007): "Mönster i 99 mobbningsoffers berättelser." I: Thors C (red): *Utstött – en bok om mobbning i skolan* (s 153–157). Pedagogiska magasinets skriftserie nummer sex. Stockholm: Lärarförbundet.
- Goffman E (2006): *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Granström K (2003): "Förändring av roller och arbetsrelationer." I: Berg G & Scherp H-Å (red): *Skolutvecklingens många ansikten* (s 179–208). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström K (2007): "Olika förklaringar till mobbning." I: Thors C (red): *Utstött – en bok om mobbning i skolan* (s 135–144). Pedagogiska magasinets skriftserie nummer sex. Stockholm: Lärarförbundet.
- Hargreaves A (1998): "The emotional practice of teaching." *Teacher and Teacher Education*, 14(8)835–854.
- Hermann S (2004): "Michel Foucault – pedagogik som maktteknik." I: Gytz Olesen S & Möller Pedersen P (red): *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (s 83–113). Lund: Studentlitteratur.
- Lewis R, Romi S, Katz YJ & Qui X (2008): "Students reaction to classroom discipline in Australia, Israel and China". *Teaching and Teacher Education*, 24(3)715–724.
- Lipsky M (2010): *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- McEvoy A (2005): Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Paper presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia, September 11-14 2005.
- Nevander Friström L (2001): *Kränkta människor samarbetar inte*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Orlenius K & Bigsten A (2008): *Den värdefulla praktiken – Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Liber.
- Osbeck C, Holm A-S & Wernersson I (2003): *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Värdegrunden nr 5. Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Parding K (2010): "Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymmen i tider av förändrad styrning." *Didaktisk Tidskrift*, 19(2)95–111.
- Regeringens proposition 2005/06:38: *Trygghet, respekt och ansvar. Om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2010/11:20: *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2006:67: *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. SFS 2010:800: *Skollag*.
- Skolinspektionen (2010): *Anmälningssårenden gällande kränkande behandling 2009*. Rapport 2010-03-25. Enheten för analys och statistik. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011): *Anmälningssårenden gällande kränkande behandling 2010*. Rapport 2011-03-31. Enheten för analys och statistik. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014): *Anmälningssårenden 2013*. Rapport 2014-02-24. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2006a): *Allmänna råd och kommentarer. För arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b): *Framställan om skadestånd: Uppsala kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 56-2006:1873. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a): *Framställan om skadestånd: Göteborgs kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2007:353. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2007b): *Framställan om skadestånd: Stockholms kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2007:3073. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007c): *Framställan om skadestånd: Stockholms kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2007:3074. Stockholm: Skolverket. (Ej citerad i texten men utgör ett av beslutsunderlagen.)
- Skolverket (2007d): *Framställan om skadestånd: Stockholms kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2007:3075. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008a): *Framställan om skadestånd: Hedemora kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2006:2746. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b): *Framställan om skadestånd: Piteå kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 56-2008:707. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008c): *Framställan om skadestånd: Solna stad*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2007:1036. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008d): *Framställan om skadestånd: Ånge kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2008:1811. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008e): *Framställan om skadestånd: Växjö kommun*. Barn- och elevombudet för likabehandling, dnr 55-2008:1916. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013): *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- Timms C, Graham D & Cotrell D (2007): "I just want to teach". *Journal of Educational Administration*, 45(5)569–586.
- Twemlow SW, Fonagy P, Sacco FC & Brethour Jr JR (2006): "Teachers who bully students: A hidden trauma". *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3)187–198.
- www.skolinspektionen.se, Skolinspektionens hemsida, Barn- och elevombudet. Hämtad 2011-09-26.
- Zerillo C & Osterman KF (2011): "Teachers perceptions of teacher bullying". *Improving Schools*, 14(3)239–257.