



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Olämpligt, aldrig brottsligt**

En undersökning om lärarlojalitet vid sexualbrott mot elev

Melissa Ljushem

Examensarbete inom lärarprogrammet, LAU390

Handledare: Signe Bremer

Examinator: Jeanette Sundhall

Rapportnummer: VT12 1120 18



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Olämpligt, aldrig brottsligt – en undersökning om lärarlojalitet vid sexualbrott mot elev

Författare: Melissa Ljushem

Termin och år: Vt 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Signe Bremer

Examinator: Jeanette Sundhall

Rapportnummer: VT12 1120 18

Nyckelord: Lärarlojalitet, sexualbrott, kollegialitet

”Eleven i centrum” är sedan länge en självklar del av skolan. Den värdegrunden dominerar, visar forskningen, utom när det handlar om dilemman som rör lärarkollegorna. ”Loyalitet mot kollegiet sätts då i första rummet.” (Kindberg & Nilsson, 2006:3). Som skolstrukturen ser ut idag, måste lärare känna förtroende för varandra (Carlgren & Marton, 2002:83). Även andra parter måste hysa tillit till lärarkåren såsom elever och föräldrar, därav är det av yttersta vikt att lärare agerar enligt uppdraget, sedan detta kan påverka förtroendet för hela lärarkåren.

Den här undersökningen syftar till att undersöka lärarnas attityder kring anmälningsskyldigheten, i relation till lärarlojaliteten, i fall rörande sexualbrott mot elever på gymnasiet. Detta har undersökts genom en enkät bestående av bl.a. fallbeskrivningar, som redogör för olika former av sexuella ofredanden mot elev, utförda av en kollega. Enkäten har delats ut till tio lärare och resultatet har analyserats utifrån en diskursanalys med fokus på makt. Det saknas forskning kring sexuella ofredanden där läraren är förövaren och eleven offret, vilket föranleder undersökningen.

Tidigare forskning visar att lärarlojaliteten är mycket hög och kännedomen om anmälningsskyldigheten, liksom de yrkesetiska principerna, är låg. Detta framkommer även här.

Lärarna uppger att de har relativt högt förtroende för eleverna, däremot visar undersökningen på motsatsen. Lägst trovärdighet har elever i grupp och lågpresterande elever som utsätts för kroppsliga komplimanger av lärarkollegan. Något högre trovärdighet har den högpresterande eleven som får en sexuell dröm återberättad för sig. Allra högst trovärdighet har dock kollegan, som i samtliga fall har tolkningsföreträde. Kontakt med rektor nämns frekvent hos lärarna, däremot talas det sällan om att anmäla. I flera fall tolkas resultatet som att läraren indirekt försöker avsäga sig anmälningsskyldigheten, då denna enbart hänvisar eleven vidare till rektor eller kurator. Eleven anses kompetent nog att hantera ett sexuellt ofredande på egen hand. Vid två fall benämns kollegans agerande som kränkande mot eleven, annars rubriceras det som olämpligt, aldrig brottsligt.

## Förord

Den här uppsatsen hade inte varit möjlig att genomföra utan lärarnas deltagande i enkätundersökningen och rektorernas positiva bemötande av ämnet. Tack till er alla! Särskilt tack till Britt-Louise F för stödet och möjliggörandet av den här undersökningen med avseende på datainsamlingen.

Jag vill även tacka min handledare, Signe Bremer, för mycket uppskattad handledning. Hon har erfarenheter och kunskaper som har varit av stor betydelse för såväl arbetsprocessen som den slutgiltiga uppsatsen. Tack för att du ville handleda mig, i sista minuten, och ta dig an detta känsliga ämne.

Jag vill även tacka min familj för att ni har underlättat och skapat möjligheter för mig, som har gjort att jag nu författat denna examensuppsats. Jag vill också tacka mina barn Antonia, Gabrielle och Julian för att ni ger mig energin och motivationen till att fullfölja min utbildning. Ni har lärt mig så mycket om ödmjukhet och om vad som är det viktigaste i livet. Den här uppsatsen är till och för er.

Lärarstudenter och kurskamrater, har likaså varit ovärderliga. Ert responsarbete, era anteckningar och uppmuntrande ord har haft stor betydelse för mina möjligheter att nå förmånen att författa en examensuppsats och få densamma färdigställd. Ingen nämnd, och absolut ingen glömd. Jag är er evigt tacksam.

Mina andra vänner förtjänar ett enskilt tack för stödet under den här tiden. Era utifrånperspektiv har drivit och stöttat såväl denna som livets process. Tack!

Jag vill även tacka Dig. Du som gjorde att jag beslutade mig för att bli lärare, och aldrig någonsin sätta något annat än just eleven i centrum. Genom dina och de andras handlingar har jag erövat ovärderliga insikter. Det är just dessa som även får avsluta min högskoleförlagda utbildning, och som jag tar med mig ut i arbetslivet där min utbildning till lärare fortsätter.

Forskningen må visa på lärares oförmåga och bristande mod att bryta mot den kollegiala lojaliteten, men du Anders W bevisade motsatsen! Ditt föredömliga agerande kommer för alltid vara min ledstjärna, som människa och lärare. Tack!

2012-05-01, Göteborg

*Melissa Ljushem*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>6</b>
1.1. Syfte och frågeställningar	6
<b>2. Bakgrund</b>	<b>6</b>
2.1. Styrdokument för skolan	7
2.1.1. Vad är Lärares yrkesetiska principer?	7
2.1.2. Vad är sexualbrott?	8
2.1.3. Anmälningsskyldighet och påföljder	9
2.2. Relationen lärare-elev	10
<b>3. Tidigare forskning</b>	<b>10</b>
3.1. Kollegialitet och lojalitet	11
3.2. Lärare och anmälningsskyldigheten	12
<b>4. Teoriram</b>	<b>13</b>
4.1. Diskurs och val av diskursanalys	13
4.1.1. Subjektspositioner	14
4.2. Makt	15
<b>5. Metod och genomförande</b>	<b>16</b>
5.1. En kvalitativ attitydundersökning	16
5.2. En enkätundersökning	16
5.3. Urval	17
5.4. Genomförande	18
<b>6. Resultat</b>	<b>19</b>
6.1. Kvantitativ	19
6.2. Kvalitativt	20
6.2.1. Då läraren hör elever (fråga 5)	20
6.2.2. Då läraren ser kollega (fråga 7)	21
6.2.3. Då läraren personligen kontaktas av elev (fråga 6 & 8)	22
6.2.4. Då läraren själv hör kollegan (fråga 9)	23
6.2.5. Lärarnas kännedom om anmälningsskyldigheten (fråga 12)	24
6.2.6. Övriga tillägg	24
6.3. Sammanställning av totalt resultat	25
<b>7. Analys</b>	<b>26</b>
7.1. Kollegan har tolkningsföreträde	26
7.2. Elevens trovärdighet –vad är det?	28
7.3. Olämpligt, aldrig brottsligt	30
7.4. Den självständiga eleven	31

<b>8. Diskussion</b>	<b>33</b>
<b>9. Avslutande kommentar</b>	<b>37</b>
<b>Litteraturförteckning</b>	<b>38</b>
Bilaga 1. Enkäten	41

## **Figurförteckning**

Figur 1. Lärarna graderar kollegornas trovärdighet till mellan fyra och fem på den femgradiga skalan.

Figur 2. Lärarna graderar elevernas trovärdighet till mellan tre och fyra. En lärare graderar den till mellan fyra och fem på den femgradiga skalan.

## 1. Inledning

Att eleven skall stå i centrum råder det knappast några meningsskiljaktigheter om, varken inom eller utanför skolans värld. Detta har sedan länge varit en självklar del av skolans styrdokument, såsom i Skollagen och läroplanerna. Sedan 2001 är detta dessutom en viktig del av Lärares yrkesetiska principer. Eleven i centrum. Den värdegrunden dominerar, visar forskningen, utom när det handlar om dilemman som rör lärarkollegorna. ”Lojalitet mot kollegiet sätts då i första rummet” (Kindberg & Nilsson, 2006:3).

Som skolstrukturen ser ut idag, måste lärare känna förtroende för varandra (Carlgren & Marton, 2002:83). Även andra parter måste hysa tillit till lärarkåren såsom elever och föräldrar, därav är det av yttersta vikt att lärare agerar enligt uppdraget sedan ”varje tillitsförhållande måste bevaras och stärkas om det ska kunna existera” (Bergem, 2000:15). Vad händer då när enskilda lärare drar fördel av förtroendet på ett oetiskt, och i vissa fall brottsligt, sätt?

När jag gick på högstadiet blev jag sexuellt ofredad av en manlig lärare under två års tid. Detta blev en uppmärksammas historia i media sedan läraren fick arbeta kvar på skolan. Läraren hade stöd ifrån rektor och sina lärarkollegor, och flera lärare återgav därtill en direkt felaktig bild av mig i media. Med andra ord skuldbelades eleven och hölls ansvarig för lärarens handlingar, medan lärarna var lojala med varandra. Endast en lärare tog avstånd ifrån detta och menade på att han inte kunde stödja en organisation som tillåter att elever behandlas på detta sätt. Läraren sade upp sig till följd av detta och bröt därmed den kollegiala lojaliteten.

När jag många år senare var lärarstudent, träffade jag på samma fenomen. En lärare återgav en situation, lik den jag blivit utsatt för, som hade inträffat på skolan ett par år tidigare. Den läraren hade däremot blivit åtalad och dömd för sexuellt ofredande av elev, och därmed också förlorat jobbet. Trots detta menade den berättande läraren att den dömde läraren var oskyldig och att eleverna hade ljugit i rätten. Läraren upprätthöll den kollegiala lojaliteten och återigen verkar ingen myt vara vanligare än den att just sexualbrottsoffer ljuger (Wennstam, 2004:194).

Detta föranleder att jag har valt att undersöka lärares attityder kring anmälningsskyldigheten, i relation till lärarlojaliteten, i fall rörande sexualbrott mot elever på gymnasiet.

### 1.1. Syfte och frågeställningar

Mitt syfte är att undersöka ett antal lärares attityder kring anmälningsskyldigheten, i relation till lärarlojaliteten, i fall rörande sexualbrott mot elever på gymnasiet. De frågor som jag ämnar besvara är följande:

Hur väl känner lärarna till anmälningsskyldigheten och de yrkesetiska principerna? Hur hög trovärdighet har den enskilda eleven i lärarens ögon? Hur långt är lärare beredda att gå för att upprätthålla den kollegiala lojaliteten, i fall rörande sexualbrott mot elev?

## 2. Bakgrund

Här presenteras de styrdokument och övriga lagar som gäller i och för skolan. Här redogörs det även för den komplexa lärare-elev-relationen. Samtliga aspekter är av betydelse för förståelsen av ramverket för läraryrket och juridiken kring sexualbrott.

## 2.1. Styrdokument för skolan

Det finns en mängd styrdokument som reglerar skolan, dess verksamhet och yrkesutövarna. Många av dessa dokument har till huvuduppgift att skydda och stärka barn och elever. Det mest grundläggande och övergripande dokumentet, avseende bestämmelser och mänskliga rättigheter för barn och ungdomar, är Barnkonventionen. I de 41 artiklar som konventionen består av, definieras barn som människor under 18 år som alla har samma värde, rättigheter och som inte får diskrimineras. Hela den tredje artikeln avhandlar att barnets bästa skall stå i främsta rummet vid alla beslut som tas rörande barn. Vidare finns det att läsa om att varje barn har rätt att skyddas mot sexuella övergrepp i artikel 34. Om det finns bestämmelser som går längre än innehållet i Barnkonventionen, gäller de bestämmelserna i stället, sedan konventionen inte är en lag.

Skollagen är däremot detta - en lag - och innefattar alla lärare och skolformer i Sverige. Här framgår det bl.a. tydligt att eleverna har rätt att känna trygghet i skolan, inte får utsättas för kränkande behandling och att deras lärande skall främjas. Det står utförligt att ”utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet[...]” (Skollagen, 5 §). Här inryms även alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet. Det står också att all utbildning och verksamhet skall ha barnets och elevens bästa som utgångspunkt (Skollagen, 10 §). Lagen reglerar även de yrkesutövare som inte efterföljer detta (se rubrik 2.2.1.).

Ovanstående värdegrund återfinns även i läroplanen för gymnasiet (Gy11). Här utvecklas det dock vidare genom att tala om fler medmänskliga och demokratiska värden såsom solidaritet, empati, rättskänsla och så vidare. Samtidigt stärka elevens roll som självständig och kompetent medborgare med rättigheter och ansvar. Det står utförligt att detta är de värden som skall förmedlas och gestaltas genom utbildningen (Gy11). Det framgår också att samtliga inom skolan skall ”[...] främja aktning för varje människas egenvärde” (Gy11). Vidare går det att läsa att ”ingen ska i skolan utsättas för diskriminering [...] eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas” (Gy11). Alla i skolan skall verka för en god lärmiljö. Läraren skall dessutom särskilt ”[...] stödja eleven och ge särskilt stöd till elever i svårigheter” och ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det” (Gy11).

### 2.1.1. Vad är lärares yrkesetiska principer?

2001 antog Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund ett antal yrkesetiska principer för lärare (Lärares yrkesetiska principer). Dessa riktlinjer är formulerade på ett mycket övergripande sätt och avhandlas under fyra rubriker; Eleven alltid i centrum, Läraryrket och den professionella yrkesutövningen, Att upprätthålla lärares yrkesetik samt Lärares samhällsuppdrag.

Lärares yrkesetiska principer syftar till att förstärka och förtydliga lärares uppdrag samt bidra till att hålla dessa principer levande genom återkommande diskussioner av etisk natur kopplat till det vardagliga yrket (Lärares yrkesetiska principer).

Genom läraruppdraget förbinder sig läraren bl.a. att ”[...] verka för att upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna” och att ”[...] vara varsam med information om eleverna och ej vidarebefordra information som mottagits i tjänsten om det inte är nödvändigt för elevens bästa” (Lärares yrkesetiska principer). Här tydliggörs även grunden för läraryrket som består av samhällelig tillit, från såväl arbetsgivare, föräldrar och elever, vilket är ett stort yrkesansvar för den enskilda läraren.

Lärare skall dessutom ”[...] påtala och engagera sig mot sådana utvecklingstendenser och handlingar i skola och samhälle som kan skada eleverna” (Lärares yrkesetiska principer).

Lärare skall därtill påtala fel, bidra med konstruktiv kritik och i de fall där det krävs, aktivt ingripa mot sådant som strider den kunskapssyn eller människosyn som ingår i de yrkesetiska principerna och som lärares yrkesetik vilar på.

Utöver detta står det utförligt att ”Lärare visar god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna. Lärare ingriper om en kollega uppträder kränkande mot en elev eller motverkar en elevs rättigheter” (Lärares yrkesetiska principer). Om dessa principer bryts begår läraren tjänstefel, varpå påföljderna kan bli av olika slag beroende på allvaret i situationen.

### 2.1.2. Vad är sexualbrott?

Till våldsbrott räknas bl.a. sexualbrott såsom sexuellt ofredande (Erdis, 2003:64). 16 900 sexualbrott, mot barn och vuxna, anmäldes under 2010 i Sverige. Sexuellt ofredande är i det särklass vanligaste sexualbrottet och uppgick till cirka hälften av anmälningarna (Brottsrummet). Om sexuellt ofredande finns att läsa i Sexualbrottslagen, 10 §.

10 § Den som, i annat fall än som avses förut i detta kapitel, sexuellt berör ett barn under femton år eller förmår barnet att företa eller medverka i någon handling med sexuell innebörd, döms för sexuellt ofredande till böter eller fängelse i högst två år.  
Detsamma gäller den som blottar sig för någon annan på ett sätt som är ägnat att väcka obehag eller annars genom ord eller handlande ofredar en person på ett sätt som är ägnat att kränka personens sexuella integritet. Lag (2005:90).

Paragrafen är uppdelad i två stycken, där det första stycket avser barn under 15 år och det andra stycket inkluderar även barn över 15 år och vuxna, sedan det inte åldersbenämns. Det är främst det andra stycket som kan antas vara relevant för gymnasieskolan sedan majoriteten av eleverna är över 15 år.

Sexuellt ofredande kan ta sig många uttryck, vilket också lagen illustrerar då det talas om både fysisk beröring och ord. Dessutom kan sexuellt ofredande te sig vara något av en gråzon. I media har artiklar med olika exempel på detta publicerats. I vissa fall har lärare som masserat elevers axlar, tagit dem på låren och skickat bilder på sitt könsorgan till sina elever friats, med motiveringen att det är olämpligt men inte brottsligt beteende (TT). Det finns även fall där lärare som har sexchattat med ungdomar, som inte är lärarens egna elever, och visat nakenbilder på sig själv inför dessa ungdomar, har dömts (Nilsson, 2012:84). Wennstam (2004) visar i sin studie, om hur våldtäktsoffer blir behandlade av samhället inom både rättsväsendet och det privata samhället, på att det föreligger en hög grad av ifrågasättandet av ett kvinnligt offer. Frågor om hennes klädsel är vanliga, hennes avsikter, hennes agerande, och så vidare, men förövaren ifrågasätts sällan. Detta kan vara en förklaring till de olika domsluten i fallen sedan ingen myt tycks vara vanligare än den att just sexualbrottsoffer ljuger (Wennstam, 2004:194).

Att sexuellt ofreda en elev kan även innebära en hårdare straffpåföljd, sedan eleven betraktas stå i beroendeställning till sin lärare, i och med betygssättningen exempelvis. En annan paragraf inom Sexualbrottslagen som är relevant för just lärare är därför följande:

3 § Den som förmår en person att företa eller tåla en sexuell handling genom att allvarligt missbruka att personen befinner sig i beroendeställning till gärningsmannen döms för sexuellt utnyttjande av person i beroendeställning till fängelse i högst två år.  
Är brottet grovt, döms för grovt sexuellt utnyttjande av person i beroendeställning till fängelse i lägst sex månader och högst fyra år. Vid bedömning av om brottet är grovt skall särskilt beaktas om fler än en förgripit sig på offret eller på annat sätt deltagit i övergreppet eller om gärningsmannen annars visat särskild hänsynslöshet. Lag (2005:90)



Straffet för sexuellt ofredande är böter eller fängelse i högst två år, men kan uppgå till fyra år om det bedöms som allvarligt och tas hänsyn till elevens beroendeställning i relation till läraren. Eleven själv kan ha upplevt agerandet som frivilligt eller ha tagit initiativ till handlingen, detta tas dock inte i beaktande (Brottsrummet).

Det kan även bli tal om skadestånd till offret, då sexualbrott generellt ses som grövre kränkningar. Även här tas det hänsyn till om handlandet haft förnedrande eller skändliga inslag och/eller inneburit missbruk av beroende- eller förtroendeställning (Lagen.nu).

### **2.1.3. Anmälningsskyldighet och påföljder**

Det absolut viktigaste stadgandet för lärare, och annan personal som arbetar med barn och ungdomar, är anmälningsskyldigheten enligt Socialtjänstlagen (Erdis, 2003:62). Anmälningsskyldigheten innebär att såväl myndigheten som all verksam personal som arbetar med barn och ungdomar har skyldighet att anmäla om det finns misstanke om att barnet far illa (ibid.). Anmälan skall även göras skyndsamt, enligt Socialtjänstlagens formulering. ”Anmälan skall göras även om det inte är klarlagt att barnet behöver hjälp eller skydd” (Erdis, 2003:62). Anmälan behöver inte heller utföras av den som känner sig kränkt och det behöver inte styrkas att kränkningen har ägt rum, eftersom det är den kränktes känsla av att ha blivit kränkt som är avgörande (Nilsson, 2012:58).

Inom skolan råder det olika former av sekretess, dock ger sekretesslagen ”[...] personalen rätt att trots sekretess anmäla misstanke om brott till polis eller åklagare. All personal har rätt att anmäla misstanke om våldsbrott mot person under 18 år.” (Erdis, 2003:64). Till våldsbrott räknas bl.a. sexualbrott såsom sexuellt ofredande. All personal, utom skolhälsovården, har även rätt att anmäla misstanke om brott om straffpåföljden är fängelse.

Förfarandet efter en anmälan kan skilja sig åt, beroende på vem som anklagas ha utfört kränkningen eller brottet. Anonymitet för anmälare tar endast sikte på att skydda enskilda anmälare, sedan exempelvis skolpersonal ingår i det offentliga och således har en anmälningsskyldighet kan inte denna princip tillämpas på dem (Erdis, 2003:62). En konsekvens av detta har blivit att det i flera fall är rektor eller elevvårdsteam som utför den faktiska anmälan. Detta kan av läraren upplevas som både ett stöd och ett hinder, då det i det senare fallet kan bli oklart vem som bär ansvaret (Nylén Friberg & Sundström, 2006:31). Läraren är dock alltid enskilt ansvarig för att en anmälan görs.

Det finns här en skillnad mellan anmälningsskyldighet och anmälningsrättighet, dock möts dessa om det finns misstanke om att brott skall begås. I detta fall har skolpersonal och andra uppfostrare en skyldighet att anmäla. Om en anmälan om misstanke om brott inte görs, eller om anmälan inte görs i tid, kan läraren dömas för ”underlåtenhet att avslöja eller hindra brott” (Nilsson, 2012:16). Lärare kan även de dömas för tjänstefel. Med tjänstefel menas att exempelvis läraren åsidosätter sina skyldigheter, antingen med uppsåt eller på grund av slarv. ”Den rättsliga påföljden kan bli böter eller fängelse upp till två år, men vid grovt tjänstefel kan fängelse i upp till sex år utdömas. Ringa tjänstefel föranleder inga rättsliga påföljder.” (Nilsson, 2012:17). Däremot kan läraren varnas eller få indragen legitimation, tillfälligt eller permanent, av Lärarnas ansvarsnämnd (Skollagen, 23 §). Läraruppdraget bör tas på största allvar och den enskilda läraren har ett eget ansvar inför att så görs (Erdis, 2003:62). Detta bör inte göras enbart för att skydda sig själv från diverse straffpåföljder, utan främst för att skydda eleven och upprätthålla den så viktiga förutsättningen för yrket, som innebär att såväl elever som föräldrar har förtroende för lärarna. Om förtroendet och tilliten inte bevaras och stärks finns risken att det upphör existera (Bergem, 2000:15). Det obehag som kan upplevas vid en eventuell anmälan är därför inte något giltigt skäl för att inte fullfölja de skyldigheter som läraryrket innebär (Erdis, 2003:62).

## 2.2. Relationen lärare-elev

Relationen lärare-elev är komplex. Det handlar om ett ömsesidigt beroende mellan två parter samtidigt som interaktionen bygger på asymmetriska regler det vill säga att det bemötande som eleverna får av läraren är annorlunda än det bemötande som läraren får av eleverna (Aspelin, 1999:57). Det kan ses naturligt att det finns olikheter i relationen, sedan den kännetecknas av makt och kompetens (Sommer, 2005:67).

Hur lärarens handlingar och relationsskapande ter sig, kan dock skilja sig avsevärt över tid. Stegvis har det auktoritära samhället brutits ned och ersatts med något av en förhandlingskultur, som präglas av argumentation och förståelse för såväl med- som motpart (Sommer, 2005:68). Skolan, och därmed också lärare-elev-relationen påverkas av samhället, liksom samhället påverkas av skolan. Då den traditionella skolan präglades av en undervisning som "[...] byggde på en vertikal relation mellan läraren och eleven försöker dagens lärare i allt större utsträckning att utveckla pedagogiken tillsammans med eleverna i en alltmer kamratlig anda" (Carlgren & Marton, 2002:82). Det ska inte ses som att maktrelationerna, i och med detta, har upplösts, utan idealet är bara av ett annat slag (Sommer, 2005:68). Samtidigt menas detta vara det främsta hotet mot lärare-elev-relationen sedan sfären suddas ut mellan undervisningens aktörer (Aspelin, 1999:46). Det i sin tur påverkar relationsskapandet, sedan läraren måste vinna auktoritet istället för att enbart besitta denna som en form av representant för vuxenvärlden och skolan (Carlgren & Marton, 2002:82).

På det stora hela har det skett en kvalitativ förbättring av förhållandet mellan barn och vuxna de senaste 25 åren, vilket tydligt framgår utifrån det faktum att barn och ungdomar nu rör sig med en självmedvetenhet och självklarhet i världen. Barn och ungdomar betraktas nu som just självständiga och kompetenta (Juul, 1997:15, 36f). Med ett förändrat synsätt på barn och ungdomar krävs det också mer av läraren, då denne måste utveckla "den jämlika, personliga dialogen" (Juul, 1997:15). Balansen mellan personlig och auktoritär kan dock upplevas som svår. "Utifrån detta resonemang är det direkta hotet mot lärare-elev-relationen tvåfaldigt: å ena sidan för liten och å andra sidan för stor distans mellan läraren och eleven/eleverna" (Aspelin, 1999:44).

Rent allmänt tycks det dock inte ha skett någon förändring över tid med avseende på elevernas behov av bekräftelse från sin lärare. "Elevernas beteende framstår som intimt beroende av lärarens värderande blick" (Aspelin, 1999:57).

## 3. Tidigare forskning

Den här undersökningen förenar i huvudsak två olika forskningsområden; lärarlojalitet inom kollegiet och lärares anmälningsbenägenhet utifrån anmälningskyldigheten enligt Socialtjänstlagen. Sedan dessa två områden är tillsynes välutforskade har jag valt att redogöra för detta. Däremot finns det en avsaknad av forskning som specifikt berör läraren som den som förgriper sig på en elev. En annan lämplig väg att gå hade varit att bredda forskningsfältet med exempelvis forskning kring likabehandlingsplaner, diskriminering, sexualbrott, genus och så vidare. Det här ämnet kan breddas oändligt mycket, jag har dock valt att enbart beröra det som jag uppfattar är kärnan i undersökningen, det vill säga kollegialitet och anmälningsbenägenhet.

### 3.1. Kollegialitet och lojalitet

Det finns en mängd studier som behandlar lärarkollegialitet och lojalitet (bl.a. Colnerud, 1995; Kindberg & Nilsson, 2006; Colnerud & Granström, 2002). Genomgående förmedlas samma sak; lärare är lojala och har svårigheter med att avvika ifrån kollegiet då de måste ta ställning.

Kollegialiteten inom lärarkåren har bl.a. avhandlats av Colnerud (1995). I denna studie, kallad "Etik och praktik i läraryrket – en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan" ligger fokus på "den yrkesmässiga och ojämlika relationen mellan lärare och elev och de etiska konsekvenser som följer av detta beroendeförhållande" (Colnerud, 1995:1). Undersökningen baseras på lärarintervjuer samt skriftliga rapporter av yrkesetiska konflikter i skolan och hon fann härigenom att omsorgsetiken kring eleven är villkorlig (Colnerud, 1995:167). "En av de situationer, då omsorgsetiken förlorar i konkurrens med andra normer, är när konflikten gäller lojalitet med kollegor" (Colnerud, 1995:168). Detta förklaras med svårigheten att slå larm om en kollegas felaktiga agerande, sedan den enskilda läraren gör sig skyldig till "lojalitetsbrott" då den avviker ifrån den tiggande gruppen (ibid). En annan aspekt på problematiken är att det är den enskilda lärarens uppfattning som ligger till grund, det vill säga "[...] att bedömningen av vad som är dålig behandling av elever är subjektiv och därmed relativ." (Colnerud, 1995:169). Colnerud misstror inte lärares önskan om att beskydda eleverna och de i övrigt goda avsikterna, men som hon uttrycker det; "[...] jag misstror styrkan i deras övertygelse att vara lyhörd mot elevens behov när andra krav gör sig gällande." (Colnerud, 1995:167).

En annan likartad undersökning, kallad "Etiska dilemman – en undersökning av lärares resonemang kring olika etiska dilemman" (Kindberg & Nilsson, 2006) har också avhandlat lärares lojalitet. Kindberg & Nilssons slutsatser berör såväl lärarutbildningens innehåll, avseende yrkesetik, som det vardagliga arbetet i skolan. Det framkommer härigenom att lärarna saknar kunskap om de yrkesetiska principerna (Kindberg & Nilsson, 2006:3). Kännedomen om värdegrunden är generellt sett bristfällig utom vid synsättet "eleven i centrum". Det perspektivet dominerar utom när dilemmat rör kollegor, "lojalitet mot kollegiet sätts då i första rummet." (Kindberg & Nilsson, 2006:3).

Lärarlojaliteten kan bidra till att den enskilde läraren känner sig förhindrad att försvara elevens rättigheter, då denne anser att ett etiskt brott har begåtts (Colnerud & Granström, 2002:167). Colnerud & Granström redogör för tre typer av etiska konflikter, i "Respekt för läraryrket – om lärares yrkesspråk och yrkesetik" (2002), som alla avhandlar situationer där den enskilde läraren ifrågasätter en kollegas behandling av elever, men upplever en tveksamhet inför att bryta normen om lojalitet. Situationerna som återges kategoriseras i tre olika kategorier; situationer där läraren blir ögonvittne till en händelse, situationer där läraren har fått kännedom genom hörsägen och situationer som innebär att läraren ifrågasätter skolsystemet eller organisationens behandling av eleverna. Gemensamt för samtliga situationer är att det förefaller värre att bryta lojaliteten än att bryta det moraliska åtagandet mot eleverna (Colnerud & Granström, 2002:174). Lärare vittnar om hur de utsätts för personliga sanktioner och hämndaktioner vid exempelvis lärarkonferenser och andra möten, efter ett s.k. visseblåsande. Ett visseblåsande innebär att en anställd avslöjar något som uppfattas vara direkt felaktiga handlingar inom eller av en organisation. Detta inbegriper även kollegors handlingar, i synnerhet då organisationen inte ingriper (Colnerud & Granström, 2002:168). Colnerud & Granström menar att lärare ofta saknar mod att reagera mot skolsystemet och kollegorna (Colnerud & Granström, 2002:173).

Det sociala trycket på lärare vid etiska problem i skolan är påtagligt. Detta påvisas av Bergem i "Läraren i etikens motljus" (2000) som menar att den lösning som presenteras i ett visst sammanhang är färgad och påverkad av det sociala trycket så till den grad att den kan

överskugga etiska och moraliska överväganden som annars skulle ha betonats. (Bergem, 2000:39). Komplexiteten återfinns bl.a. i just skolans struktur sedan ”de senaste reformerna inom skolsektorn bygger på uppfattningen att lärararbetet ska utgöra ett teamarbete där läraren ingår i en större skolkommenskap.” (Bergem, 2000:101). Grundtanken är att det organiserade lärarsamarbetet bidrar till en ökad skolkvalitet för eleverna i form av lärande, behov och önskemål, det är dock av betydelse att personalen delar värdegrunden och den yrkesmässiga plattformen (ibid.). Det finns dessvärre risk för att det inte är självklart hur läroplaner och övriga styrdokument skall tolkas och realiseras, vilket leder till att Bergem ställer den viktiga frågan; ”Vem ska då ha det sista och avgörande ordet?” (ibid.). Vid samtliga former av samarbeten finns det risker för konflikter och maktkamper, Bergem menar på att detta kan resultera i motsättningar och stridigheter som ytterst drabbar eleverna. ”Öppenhet och ömsesidigt förtroende inom personalen är en avgörande förutsättning för att lärarsamarbetet skall få de positiva resultat som man eftersträvar” (ibid.).

Även Carlgren & Marton uppmärksammar skolreformerna, de förändrade kraven på läraren och läraryrkets komplexitet avseende elev-lärare, i studien ”Lärare av imorgon” (2002). De har undersökt lärarrollens förändring och vilka utmaningar som möter lärare och elever i framtiden och har bl.a. funnit att lärarkollegor står i ett direkt beroende av varandra. Det saknas helt enkelt andra stödstrukturer för den enskilde läraren vilket innebär att lärare är tvungna att lita till den egna eller den gemensamma kompetensen (Carlgren & Marton, 2002:83). Lärare i dagens målstyrda skola är”[...] hänvisade till det kollegiala samtalet och den inre auktoritet som grundas i den professionella tolkningsbasen” (ibid.). Lärarlojalitet är således nödvändigt för yrkesutövningen.

### **3.2. Lärare och benägenheten att anmäla**

Det finns en mängd studier som påvisar bristerna inom skolan med hänseende på anmälningsskyldigheten (Sundell mfl, 2007; Olsson, 2001; Sundell & Colbiörnsen, 2000). Genomgående förmedlas samma sak; lärare anmäler inte i tid, eller överhuvudtaget, vid misstanke om att barn far illa. Därtill råder det låg kännedom om vad anmälningsskyldigheten innebär.

Sundell m.fl. (2007) genomförde en studie kring skolpersonals benägenhet att anmäla fall då det fanns misstanke om att barn far illa. Författarna fann att kännedomen om anmälningsskyldigheten påverkade personalens anmälningsbenägenhet. I de fall personalen hade kunskap om anmälningsskyldigheten ökade anmälningsbenägenheten avsevärt. Skolpersonal som kände till lagen anmälde tre gånger så ofta än de som inte kände till den.

Nylén Friberg & Sundström (2006) intervjuade i sin uppsats fyra högstadielärares om deras syn på anmälningsskyldigheten och fann att lärarnas uppfattning var att det krävs bevis innan en anmälan görs, oron måste således vara välgrundad, och det endast är mycket allvarliga fall som anmäls. Därtill tar det lång tid innan ledningen uppmärksammas på att ett barn far illa, liksom det tar lång tid innan ledningen genomför en faktisk anmälan. I samtliga fall var det ledningen som hade åtagit sig att göra de formella anmälningarna (Nyberg Friberg & Sundström, 2006:21).

Mellan 1995 och 1998 genomfördes det studier över tid i grundskolor i Stockholm, som visade att anmälningarna inte blivit fler trots att lagstiftningen skärpts (SOU 2001:164f). Det framgick att anmälningsskyldigheten fungerar mycket dåligt och att det endast är en liten del av de fall som borde anmälas, som faktiskt anmäls. Endast 45 % av fallen anmäldes. Det diskuteras även här huruvida begreppet ”anmäla” bör ingå i Socialtjänstlagen, sedan det kan uppfattas vara ett ord med negativ klang. Det anses dock inte föreligga skäl att ändra på formuleringen med hänsyn till lärare eller föräldrar, sedan dessa fall bör tas på allvar (ibid.).

I Bellman & Lundqvists (2008) studie visade det sig att det rådde tvivelaktigheter kring vad begreppet 'barn som fara illa' innebär samt att det rent allmänt råder en förvirring bland lärare om vad anmälningsskyldigheten faktiskt innebär. "Vi menar att med en mer likartad definition av barn som far illa och genom att medvetandegöra vad anmälningsskyldighet innebär skulle det bidra till att pedagoger lättare kan efterfölja sin plikt" (Bellman & Lundqvist, 2008:30). Här berörs även fenomenet 'bystanders effect' vilken kan förklaras som att "pedagoger har fler arbetskamrater och det blir lättare att inte ingripa när det finns andra som kan ingripa när ett barn far illa. Detta är även en möjlig förklaring till att anmälningar ibland uteblir." (ibid.).

## 4. Teoriram

Jag har valt att genomföra en diskursanalys utifrån Foucaults maktbegrepp på mitt insamlade material, med hjälp av dekonstruktionen. I enlighet med dekonstruktionen har jag valt att bryta ned påståenden, ageranden och så vidare i enkätsvaren för att sedan bygga upp dem igen. Fokus har i huvudsak varit på ordet. Jag anser denna analysmetod och det anlagda perspektivet vara mycket användbart för min undersökning, sedan det på ett konkret sätt synliggör sådant som kan vara svåråtkomligt och dolt i språket och i skolan. Materialet till analysen har bearbetats genom en kvalitativanalys där förförståelse spelar en stor roll och ses som en tillgång för tolkningen (Stukat, 2005:32). Härigenom kan både min erfarenhet som elev och blivande lärare komma till godo.

### 4.1. Diskurs och val av diskursanalys

Bergström & Boréus menar att "en diskurs kan beskrivas som ett regelsystem som legitimerar vissa kunskaper, men inte andra, och som pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet" (Bergström & Boréus, 2000:225). Foucault beskriver diskurser som att

"Alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst och, slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst. Tabulerade ting, ritualer för olika tillfällen, det talade subjektets privilegierade eller exklusiva rätt: här har vi ett spel mellan tre typer av förbud som korsar, förstärker eller tar ut varandra och bildare ett komplicerat galler av ständig förändring." (Foucault; Lövgren, 1999:12).

Börjesson & Palmgren förtydligar att "diskursen är då inte bara vad som sägs i olika sammanhang, utan också vad som gör det möjligt att säga det" (Börjesson & Palmgren, 2000:12). En diskurs innehåller således vissa synsätt som säger något om hur vi ser på omvärlden (Bergström & Boréus, 2000:225) och det är just det perspektivbundna i tillvaron som är av intresse att studera sedan perspektivet avgör vilken bild av världen som visas (Börjesson & Palmgren, 2007:9).

En diskurs är sällan uttalad som en diskurs eller direkt organiserad på ett annat vis än att den enbart existerar som en del i ett socialt sammanhang. En diskurs är härmed inte isolerad från andra diskurser och sammanhang, och "[...] måste därför bland annat innehålla en analys av sammanhanget, av kontexten" (Lövgren, 1999:12).

Jag har valt att använda mig av den foucaultianska diskursanalysen, bl.a. innebär det att jag väljer att acceptera kontroll och makt som en självklar del i diskursen, liksom möjligheten till motprocesser i densamma (se 5.3.). En diskursanalys enligt ovanstående brukar beskrivas som att det gemensamma och sammanhållna står i fokus, snarare än dess motsättningar. I de fall där motsättningar behandlas sker så utifrån relationerna mellan diskurserna. (Bergström & Boréus, 2000:226), vilka beskrivs utifrån tre olika beroendeförhållanden av Foucault.

Det intradiskursiva beroendeförhållandet rör olika elements inbördes relationer *inom* en diskurs. I det här fallet kan det handla om lärarnas relationer inom kollegiet eller lärare och elevers relationer inom skolan. Viktigt att poängtera här är att diskurser inte bara existerar på en specifik och angiven plats, utan även finns och verkar över institutionsgränserna (Börjesson & Palmgen, 2000:14). Interdiskursiva beroendeförhållanden avhandlar istället relationerna *mellan* olika diskurser, exempelvis mellan lärare och elev eller mellan lärarkollegiet och den lärare som går emot kollegiet. Dessa subjekt kan också agera inom samma diskurs såsom skolan. Det tredje beroendeförhållandet handlar om extradiskursiva beroenden och utgörs av ekonomiska och sociala förhållanden i vidare bemärkelse (Bergström & Boréus, 2000:226f; Lövgren, 1999:20f). Det kan här handla om skolans resurser i form av personal, stöd till elever och så vidare. Det kan också handla om den omkringliggande skolmiljön.

Diskursanalysen är komplex, då det finns en mängd olika traditioner som tillämpar denna metod (Lövgren, 1999:12). Gemensamt för samtliga av dessa, oavsett studieobjektets storlek, är att språket ses som en resurs (Börjesson & Palmgen, 2007:15f). Det är således det uttalade språket som blir föremål för diskursanalysen, sedan språket förväntas säga någonting om den verklighet som konstrueras (Börjesson & Palmblad, 2007:10) och endast kan bli begriplig genom språket. Det kan inte poängteras nog att det är vad som sägs, och inte vem som säger det, som är det intressanta vid en diskursanalys och som därmed också utgör studieobjektet (Börjesson & Palmblad, 2007:45).

Inom dekonstruktionen, som är en form av diskursanalys, är inte målet att komma fram till en universell sanning. Det handlar snarare om att försöka påvisa hur och att texter (text är här ett vitt begrepp som kan åsyfta handlingar, påståenden, bilder och så vidare.) kan ha flera tolkningar liksom att vår verklighet går att förstå på ofantligt många vis (Thomassen, 2007:132ff). Det förs alltid en kamp om vilka diskurser som skall härska och vilken betydelse som de enskilda tecknen skall tillskrivas (Winter Jorgensen & Phillips, 2000:36).

Ordet ”dekonstruktion” härstammar från franskans ”déconstruction”. Dekonstruktion är således en ordlek med orden ”de-struere”, som betyder bryta ned, och ”con-struere” som innebär att bygga upp något (Thomassen, 2007:44). Genom att bryta ned något och exempelvis ersätta ett ord med något annat kan dess underförstådda innebörd framträda och synliggöra de diskursiva ramarna. Någonting ter sig logiskt eller ologiskt (Börjesson & Palmgren, 2007:7f). Genom att arbeta med exempelvis motsatsord kan de dolda delarna framträda.

Det som uttalas är alltså inte alltid vad som avses eller en sanning om vad som har hänt, menar dekonstruktivisterna (Thomassen, 2007:132ff). Genom att byta ut exempelvis ett ord blir det tydligt vad som är den dolda delen i texten, handlingen, påståendet och så vidare (Thomassen, 2007:145). Detta är ett av grundantagandena inom dekonstruktionen, att varje uttalande bär på en dold del som rör kulturella, sociala, politiska och så vidare aspekter av världen. Därtill har jag valt att se till vad som kallas för flytande signifikanta, som kan beskrivas som ”[...] element som i särskilt hög grad är öppna för tillskrivning av olika betydelser” (Winter Jorgensen & Phillips, 2000:35). ”Elev” är en sådan flytande signifikant, till exempel som kan tillskrivas olika betydelser på grund av olika sammanhang.

#### **4.1.1. Subjektspositioner**

Inom diskursanalysen talas det om subjektspositioner, framför individer. Individer besitter ett antal olika egenskaper som förklarar varför de handlar på ett visst sätt eller helt enkelt är på ett visst sätt. Individer förutsätts också agera på ett medvetet vis med specifika avsikter. Att tala om subjektspositioner är däremot oberoende av individen, och fokuserar på den plats och möjlighet som ges att uttala sig och ta plats i världen (Börjesson & Palmblad, 2007:46).

Häri ligger det kontroversiella med diskursanalysen, sedan det bortses från individens bakgrund vilken kan förklara beteenden och utsagor. Det antas att vilken individ som helst hade agerat på samma sätt utifrån diskurs och subjektspostion, vilket då innebär att individens status och makt inte tas hänsyn till (Börjesson & Palmblad, 2007:47). Sedan jag har valt att inte fokusera på individen, utan lärare som grupp, anser jag inte att detta bör orsaka några analytiska problem.

Det är dock av vikt att ha i åtanke att alla subjektspostioner inte är tillgängliga för alla individer, en diskurs kan härmed vara både marginaliserande och exkluderande. ”Diskurser skapar alltså i viss mån själva sina subjekt.” (Börjesson & Palmblad, 2007:46). De subjektspostioner som antas interPELLERAS, det vill säga pekats ut eller definieras, i den här uppsatsen blir således lärare, kollegor och elever. Det är inte av relevans, för just den här undersökningen, huruvida dessa är kvinnor eller män, döttrar eller söner, gifta eller ogifta, föräldrar eller ej och så vidare. Däremot skulle det vara intressant att genomföra samma undersökning och inkludera exempelvis lärarnas kön för att se om svaren skiljer sig åt och på vilket sätt. Skulle däremot enkätsvaren innehålla tecken såsom ”kvinna” eller ”förälder” kan detta antas ha relevans för även den här analysen (ibid.).

## 4.2.Makt

Makt kan betraktas på en mängd olika sätt, dock finns det ”[...] en helt grundläggande likhet mellan alla begrepp som handlar om makt, nämligen att A påverkar B [...] på ett sätt som strider mot B:s intressen” (Neumann, 2003:141).

Foucault menar att makt är inneboende i alla relationer oberoende av relationens karaktär (Foucault, 2002:104). Foucaults definition av makt är att ”makt är inget som utövas av ett subjekt eller mot ett visst subjekt, utan utvecklas i relation mellan människor och innebär begränsningar för vissa, möjligheter för andra.” (Bergström & Boréus, 2000:225). Detta är centralt hos Foucault och blir än tydligare då Börjesson & Palmgren återger att ”makt är inte [...] någonting som låter sig förvärvas, fräntas eller delas, någonting som man behåller eller låter sig gå ur händerna; makt utövas från oräkneliga håll och i ett växelspel av ojämlika och rörliga relationer” (Foucault; Börjesson & Palmgren, 2007:48). Sedan skolan är en plats som inrymmer en mängd olika sociala och ojämlika relationer, blir makt som begrepp högst relevant och lämpligt för min undersökning.

Vidare menar Foucault att ”[...] ingen makt utövas utan en hel rad avsikter och mål” (Foucault, 2002:105). Det är just det talade som kopplar samman makt och vetande, sedan det kan vara både ett maktinstrument och en makteffekt. Även tystnaden och förtegenheten länkas till maktbegreppet sedan tystnaden befäster förbud eller skapar möjlighet till att mer eller mindre synliga överträdelser (Foucault, 2002:110). Han är däremot noggrann med att påpeka att makten inte lyder under det individuella subjektets beslut eller val. Även om makten kan te sig självklar och skapar ett tydligt, övergripande mönster med syften som är lätta att tolka, händer det att dessa mönster inte uppfattas eller kan formuleras (Foucault, 2002:105).

Foucault talar även om maktens motsatser som en nödvändighet för maktens existens då den är relationell. Makten kan bara existera om den har motpoler och ”dessa motsatspoler finns överallt i maktnätet” (ibid.).

Makten kan ta sig en mängd olika uttryck, bl.a. genom utestängningsmekanismer. En utestängningsmekanism är när något är att betrakta som förbjudet och kan värderas utifrån rätt eller fel, sjukt eller inte sjukt och så vidare (ibid.). Det blir således ett slags normverk där vissa saker accepteras och andra utestängs. Kunskap ses därför som mycket nära förknippat med makt och reglerar delvis vad som är möjligt att säga och hur (Bergström & Boréus, 2000:226).

## 5. Metod och genomförande

Jag har valt att genomföra en kvalitativ enkätundersökning, med vissa kvantitativa inslag, för att undersöka lärares attityder till anmälningsskyldigheten, i relation till lärarlojaliteten i fall rörande sexualbrott mot elever på gymnasiet. Enkäten har delats ut på en gymnasieskola, till tio lärare som ingår i åtta olika arbetslag och genomfördes vid olika tillfällen under, i huvudsakligen, en och samma arbetsdag. Nedan presenteras detta mer ingående.

### 5.1. En attitydundersökning

Jag har valt att genomföra en attitydundersökning, det vill säga undersöka riktningen och intensiteten hos informanternas attityder (Rosengren, 2002:336). Eftersom attityder inte är direkt observerbara per definition krävs det att informanterna utsätts för vissa stimuli, reagerar på dessa och att den reaktionen observeras, s.k. indirekt observation (ibid.). I det här fallet har jag valt att formulera en enkät bestående av fallbeskrivningar och skrivfrågor (se bilaga 1). Fallbeskrivningarna får här agera stimuli och de efterföljande svaren är de som jag ämnar studera.

Enkätens syfte är att synliggöra informanternas ”känslomässiga och värderande komponent”, men istället kan deras kognitiva eller intentionella del av attityden ta överhand (Rosengren, 2002:336). I det här fallet föreligger lärarens behov av yrkesmässig korrekthet som ett sådant hinder, i synnerhet sedan yrkesetik är en aktuell samhällsfråga med anledning av införandet av lärarlegitimation vid tidpunkten för undersökningen (april 2012).

Med hänsyn till ämnesvalet anser jag att en kvalitativ undersökning är att föredra, ”[...] då det centrala som forskaren är ute efter att fånga in, antas vara något annat än summan av delarna.” (Esaiason, m.fl, 2005:233). Värt att nämna är att det även förekommer vissa kvantitativa inslag (se rubrik 4.2.)

Det föreligger dock hinder, vid en sådan här undersökning, då det inte är ovanligt att lärare anser att de agerar på ett visst sätt i teorin, men sedan handlar på ett helt annat sätt (Claesson, 2002). Detta är en viktig insikt att ha i åtanke under studiens gång, sedan resultatet av attityderna per definition inte behöver säga någonting om lärarnas faktiska agerande, även om det kan ge oss en uppfattning om ett potentiellt agerande. Ett sådant här metodval, i form av en attitydundersökning, kommer därför alltid resultera i att innehållet blir kritiserbart, dock kan det bli ”grund för en fruktbar diskussion och uppfyller därmed det viktigaste kravet på vetenskaplighet” (Stukat, 2005:35). Jag vill härmed förtydliga att jag kommer att undersöka lärarnas attityder och inte deras faktiska handlade, även om det senare hade varit ett önskvärt studieobjekt.

### 5.2. En enkätundersökning

I det här fallet har jag valt att formulera en enkät bestående av fallbeskrivningar, skriv- och graderingsfrågor. Enkäten består således av tretton frågor. Sex stycken frågor besvaras utifrån en skala, resterande besvaras med längre skrivsvar. Frågorna är därmed av både kvantitativ och kvalitativ karaktär. Enkätens huvudsakliga frågor kan delas in i tre olika kategorier; fallbeskrivningar mellan lärare-elev-lärare, direkta frågor om trovärdighet och kunskapsfrågor relevanta för ämnet. Se Bilaga 1.

En enkätundersökning kan betraktas som en blandning mellan omaskerad och maskerad observation (Rosengren, 2002:167). Detta innebär att informanten momentant kan glömma att den är föremål för studier, om denne blir engagerad i exempelvis de känsliga fallbeskrivningarna. Likväl kan informanten anta en misstänksam hållning som påverkar



resultatet (ibid.). Förhoppningen är dock att informanten skall vara engagerad, då detta kan förväntas leda till mer uttömmande svar.

Samtliga frågor i enkäten berör situationer liknande de som beskrevs tidigare (se rubrik 1.). Dessa har författats utifrån två av de tre kategorier som Colnerud & Granström (2002) fann genom sin studie om vad lärare uppfattar skapar konflikt med den kollegiala lojaliteten (se rubrik 3.1.). De kategorier som jag har valt handlar om situationer där läraren själv blir ögonvittne och/eller situationer där läraren uppmärksammas på en kollegas beteende, som kan ifrågasättas, genom hörsägen (Colnerud & Granström, 2002:168).

Jag har resonerat kring andra metoder och undersökningsmöjligheter och funnit att det hade varit intressant att följa ett antal olika lärare, under en längre tid, då de möter olika etiska dilemman i skolan. Att observera deras handlande och komplettera med intervjuer hade varit mycket spännande. Anmäler läraren det som bevitnats eller inte? Hur resonerar läraren kring det inträffade? Vilket parti tar läraren och varför? I samtliga fall bör dock ett antal punkter tas i beaktande rörande karaktären på deltagandet, längden på kontakten, inslaget av manipulation, öppenhet med avsikter och så vidare (Esaiasson, m.fl, 2005:335).

En medelväg, mellan det just nämnda och den kvalitativa enkätundersökningen av lärares attityder, som jag genomfört, hade exempelvis varit att låta lärare se filmklipp eller ett rollspel som gestaltar olika brottsliga situationer där läraren måste ta ställning utifrån eleven och kollegialiteten. Lärarna hade då kunnat tilldelas skriftliga frågor, som skulle besvaras under uppspelningen för att sedan ligga till grund för kvalitativa djupintervjuer med lärarna och/eller ett arbete i grupper kring problematiken. Tyvärr skulle detta, liksom ovanstående tillvägagångssätt, resultera i ett alltför omfattande arbete vilket inte lämpar sig för en undersökning med det här omfånget.

Det är möjligt att enbart djupintervjuer hade kunnat ge mer uttömmande svar och en mer komplex bild av läraryrkets etiska dilemman och förfaranden i relation till eleven. Fördelen med en enkätundersökning av det här slaget är dock att informanten kan vara helt anonym, vilket antas skapa möjlighet till ärligare och mer spontana svar. Det är tyvärr tänkbart att ett personligt möte med mig, vid en djupintervju, hade kunnat påverka informantens behov av politisk korrekthet då deras kognitiva och intentionella del av attityden tar överhand. Ett sådant möte kan också ge upphov till en känsla hos läraren att de blir bedömda, kritiserade eller nästintill anklagade, sedan jag tidigare har ingått i kollegiet. Det faktum att det för ett antal år sedan förekom ett fall på skolan, där en lärare blev dömd för sexuellt ofredande av elev, har också påverkat mitt metodval. Jag kan alltså upplevas bryta den kollegiala lojaliteten indirekt, genom denna undersökning, vilket skulle ha en hämmande effekt på informantens reflektioner och svar. Riskerna med djupintervjuer fick mig att avstå från detta förfarande.

Med hänsyn till detta ser jag enkäten som en lämplig metod sedan lärarnas anonymitet i undersökningen är av stor betydelse, för både undersökningens validitet som skolan i sig, sedan det är ett mycket etiskt känsligt ämne som behandlas.

### **5.3.Urval**

Enkäten har delats ut på en gymnasieskola, till totalt tio lärare i en socialt och ekonomiskt utsatt förort till en storstad. Urvalet har inte varit strategiskt och det är därav inte aktuellt att tala om bortfall eller representativitet. Resultatet av den här undersökningen kan således inte appliceras på en annan grupp än den aktuella då kravet på generaliserbarhet inte uppfylls (Börjesson & Palmgren, 2007:33). Man kan invända att reliabiliteten, det vill säga mätningens tillförlitlighet ofta är osäker och att det låga antalet undersökningspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering (Stúkat, 2005:32). Resultatet är sällan generaliserbart däremot kan man försöka beskriva sitt fall i förhållande till liknande situationer och få ett visst mått av relaterbarhet. Genom att ge upplysningar kring fallet (till

exempel storlek, ålder på skolan, upptagningsområdets sociala struktur, lärarnas sammansättning), kan andra i viss mån göra jämgörelser med sina skolor (ibid.).

Sedan jag ämnar undersöka lärare som grupp, har jag valt att inte ta hänsyn till övriga preferenser. Lärarna ses här som talande subjekt och är därför inte intressanta som personer eller individer (Börjesson & Palmgren, 2007:49) i den här studien annat än utifrån deras subjektsposition, med anledning av den valda analysmetoden. Detta är även beslutat med hänsyn till lärarnas anonymitet.

Jag har personlig anknytning till skolan, vilket jag upplevt har varit av betydelse för möjligheten att genomföra den här undersökningen, urvalet kan därför benämnas som ett bekvämlighetsurval (Trost, 2007:31f). Utifrån detta har jag dock fått överväga mitt metodval, med hänsyn till lärarlojaliteten.

Enkäten delades även ut på en annan gymnasieskola, via en tidigare klasskamrat till mig utifrån samma urvalsprincip om bekvämlighet. Där beslutade rektorn att e-posta enkäten till samtliga anställda på skolan. Även denna rektor var mycket positivt inställd till enkäten och dess ämne. Dessvärre resulterade detta inte i några enkätsvar. Med hänsyn till att jag redan hade ett material, lämpligt för analys, valde jag att arbeta vidare med detta istället för att söka efter ytterligare en skola, sedan jag ändå inte ämnade genomföra en komparativ studie.

#### **5.4.Genomförande**

Jag förstod, redan på förhand, att en viss individ inom den valda undersökningsskolan ”inte ville ta i undersökningen”. Jag utsattes för flera negativa påtryckningar, som bl.a. innehöll hot, kränkningar och ett mycket anklagande förhållningssätt mot mig som person, på grund av uppsatsens ämne. För att övervinna hinder av det här slaget, som kunde motverka deltagande i undersökningen, krävdes det att jag lyckades vinna förtroendet hos de individer som har legitimitet inför resterande delar av gruppen, både hos dem med den reela legitimiteten och den formella (Folkesson m.fl, 2004:136). Jag valde då att gå via en lärare som jag har en kollegial relation med och som har varit anställd på skolan i över 20 år.

Jag lät henne granska såväl enkäten som göra en bedömning av situationen som sådan. I samband med detta kontaktades också skolchefen för ett godkännande av enkäten, och att den genomfördes på skolan. Bemötandet var mycket positivt varpå jag och läraren gick runt till de olika arbetsrummen på skolan.

Vi knackade på och jag presenterades av henne, för lärarna i arbetsrummet, och kunde kort informera om mitt ärende. Utifrån lärarnas tid och möjlighet, exempelvis beroende på om de skulle hålla en lektion strax därefter, valde de att delta eller inte. De ifyllda enkäterna lämnades sedan i den medföljande lärarens fack inne i personalrummet. De enkäter som inte lämnades inom den tidsramen, som jag var på skolan den dagen, postades i efterhand till mig. Jag markerade vilka dessa var, i fall de skulle avvika resultatmässigt, då tillförlitligheten kan diskuteras vid en annan insamlingsmetod. Vid avvikelser kan det tyda på att lärarna har sökt information om ämnet. Totalt inkom tio enkätsvar, där sju insamlades samma dag och tre postades till mig något senare.

Lärarna genomförde enkäterna vid olika tillfällen, vilket kan ha påverkat deras utförlighet gällande reflektioner och övriga svar, beroende på exempelvis deras efterföljande arbetsschema. Detta kunde jag dessvärre inte påverka i mer än rimlig mån, sedan enkäten utfördes under arbetstid.

Metodologin kring den foucaultianska inriktningen är vag och svår att tydliggöra. Det är snarast val av ämne, syfte och så vidare som får detaljbestämma denna (Lövgren, 1999:17). Med anledning av detta anser jag det vara av särskild betydelse att redogöra för de tillvägagångssätt som jag har praktiserat vid analysen.

Efter att ha sammanställt resultatet utifrån de kategorier som de författades utifrån, valde jag att gruppera lärarnas ståndpunkter, påståenden och så vidare Sedan enkätsvaren innehöll flera likartade spår sinsemellan, såsom ordval, agerande och så vidare var detta relativt enkelt. Därefter kunde jag inleda det faktiska analysarbetet genom att arbeta med ordet. I samtliga fall har jag valt att arbeta på ordets nivå, genom att byta ut ord och se till flytande signifikanta, i syfte att synliggöra de dolda delarna inom kommunikationen (Thomassen, 2007:145). När dessa delar sedan framträdde blev de olika rådande diskurserna synliga, vilka delvis har skapat de rubriker som återfinnes i analysen.

## 6. Resultat

Resultatet redogörs i en ordning beroende på om frågorna har varit av kvantitativ eller kvalitativ karaktär. De frågor som lärarna inte har haft möjlighet att problematisera kring, utan endast kunnat markera sitt svar på en skala, presenteras i den första gruppen. De frågor som lärarna istället har haft möjlighet att problematisera kring genom fria skrivsvar, presenteras i den senare gruppen. Det är således svaren på fråga 1-4 liksom 10, 11 och 13 som ingår i den kvantitativa gruppen och frågorna 5-9 och 12 som ingår i den senare kategorin. Om det frivilliga fältet efter fråga 13 har fyllts i, redovisas även detta i den kvalitativa kategorin. Samtliga avsnitt i den kvalitativa delen kommer att inledas med de fallbeskrivningar som ingår i enkäten och återfinnes även i bilaga 1.

Sedan tillvägagångssättet vid materialinsamlingen har skiljt sig åt har jag valt att ställa samman resultatet gruppvis baserat på hur materialet hämtades in, sedan detta kan påverka resultatet och tillförlitligheten. Grupperna kommer att kallas Grupp A och Grupp B. Grupp A utgörs av de enkätsvar som samlats in direkt och Grupp B utgörs av de enkätsvar som postats till mig.

Inom de respektive grupperna har enkätsvaren fått nummer, detta främst för att underlätta vid citatåtergivning för mig själv och läsaren. Svaren inom Grupp A betecknas således 1A, 2A, 3A och så vidare liksom 1B, 2B, 3B och så vidare inom Grupp B.

### 6.1. Kvantitativt

Inom Grupp A sträcker sig arbetserfarenheten som lärare från två år upp till 31 år. Lärarna uppger att de absolut trivs eller oftast trivs i sitt arbetslag. De uppskattar att de umgås med sina kollegor utanför arbetstiden i genomsnitt någon gång per år eller månad. En lärare uppgav att så aldrig sker.

Inom Grupp B sträcker sig arbetserfarenheten från två och ett halvt år till 30 år. Även inom denna grupp uppger lärarna att de oftast trivs eller absolut trivs i sitt arbetslag och uppskattar umgängestiden utanför arbetstiden mellan 'någon gång i månaden' och 'någon gång om året'.

Genomgående har kollegorna en hög trovärdighet i lärarnas ögon i Grupp A. Alla lärare i Grupp A graderar kollegornas trovärdighet mellan fyra och fem på den femgradiga skalan. Lärarna i Grupp B graderar den till omkring fyra.



*Figur 1.* Lärarna graderar kollegornas trovärdighet till mellan fyra och fem på den femgradiga skalan.

Elevernas trovärdighet graderas utifrån en större variation, då mellan tre och fyra upp till mellan fyra och fem inom båda grupperna. Ingen av lärarna i Grupp A eller Grupp B graderar elevernas trovärdighet till fem. En lärare markerar mellan fyra och fem på skalan, resterande markerar lägre. Ingen lärare graderar elevernas trovärdighet till fem. En lärare uppger att trovärdighet beror på individen och har således inte graderat den generella trovärdigheten hos en elev. Genomgående uppges eleverna ha en relativt hög trovärdighet i lärarnas ögon.



*Figur 2.* Lärarna graderar elevernas trovärdighet till mellan tre och fyra. En lärare graderar den till mellan fyra och fem på den femgradiga skalan.

Majoriteten av lärarna i Grupp A uppger att deras kännedom om de yrkesetiska principerna är ”sådär”. Två lärare uppger ’mycket väl’ och en lärare uppger att den inte känner till principerna alls. Inom Grupp B uppskattas kännedomen om de yrkesetiska principerna likaså till ”sådär”, men också till ”mycket väl” eller mellan ”mycket väl” och ”hjälpigt”.

När lärarna i Grupp A skall gradera elevernas trovärdighet i relation till kollegornas trovärdighet markerar en övervägande majoritet mitt på skalan. En lärare markerar något närmre kollegorna. En lärare svarar att detta beror på individen och markerar således inte alls på skalan. Grupp B uppger liknande svar som majoriteten av Grupp A, det vill säga de markerar mitt på skalan. En lärare markerar något närmre eleverna.

## 6.2. Kvalitativt

Här kommer det kvalitativa resultatet att redovisas utifrån enkätens respektive frågor. Varje resultatdel kommer att inledas med enkätens fallbeskrivning för att läsaren skall få lärarnas svar i dess kontext. Vid redovisningen av resultatet kring anmälningsskyldigheten förekommer det dock inte någon fallbeskrivning, sedan lärarnas svar inte föregicks av detta.

### 6.2.1. Då läraren hör elever tala i grupp (fråga 5)

Du står i klassrummet och förbereder för lektionen som strax skall börja. Dörren är öppen och i korridoren utanför samtalar några elever. Du reflekterar inte över detta, förrän du hör ett välkänt namn nämnas och hör hur eleverna talar om en situation som uppstod efter en lektion. Under samtalet påstås det att en av dina kollegor har bjudit ut en elev. Vad tänker/gör du?

I den fallbeskrivning som återger hur läraren hör elever tala om en kollega i korridoren uppger alla lärare inom Grupp A att de kontakter kollegan på olika sätt. ”Tänker att om det är sant är det illa. Tar upp saken med kollegan. Kanske finns det en rimlig förklaring. Här kan det vara frågan om rent skitsnack, rykten, missförstånd. Bör alltså undersökas lite innan man går vidare.” (1A). Ett annat sätt att hantera saken på är att läraren gör ”Ingenting om eleven är över 18 år. Förmodligen ingenting om eleven är under 18 år heller, om det inte känns extremt

opassande. Möjligen att jag frågar kollegan vad det handlar om” (2A). Lärarna uppger också att de agerar olika beroende på deras relation till kollegan.

Om jag arbetar nära läraren ifråga tvekar jag inte att fråga direkt. Det kan ju ev. vara rykten som sprids. Om den är en lärare jag inte känner så väl frågar jag antagligen någon som står honom/henne nära, så att läraren blir medveten om att det snackas och därefter kan ta ställning om det är rätt eller fel att bjuda ut en elev (6A)

Två lärare uppger att de kontaktar rektor. Den ena uppger att den ”Meddelar rektor (efter att ha hört mig för hos läraren på något diskret sätt)” (4A). Den andra menar att den ”Ber eleven stanna kvar efter lektionen för att fråga om det jag hörde. Pratade med kollegan om denne var i mitt arb.lag. Hade han/hon ej arbetat med mig hade jag frågat om råd hos någon i elevhälsan, för att därefter ev. gå till rektor” (7A). Detta är det enda svaret som återkopplar till den enskilda eleven.

Ovanstående återgivning om att tala med någon annan än kollegan förekommer. Oftast är det också andra kollegor som lärarna uppger att de vänder sig till. Det återges att läraren ”Pratar med mina kollegor och med kollegan som eleverna pratar om” (3A) eller att

Om min kontakt med eleverna skulle vara god alt. att jag undervisar dem skulle jag vid senare tillfälle söka upp dem och fråga om händelsen. Om min kontakt med läraren skulle vara god (känner) skulle jag fråga honom och berätta vad jag hört. Om jag inte skulle känna läraren eller eleverna skulle jag vara uppmärksam i fortsättningen och möjligen rådgöra med en pålitlig kollega. (5A)

Inom Grupp B uppges likartade svar. Två av lärarna menar på att de talar med kollegan. ”Jag pratar med kollegan om situationen och berättar vad jag hört” (2B), uppger ena läraren. Den andra läraren skriver att ”Jag luskar lite bland eleverna först för att då lite mer information alternativt skvaller, därefter frågar jag min kollega om det stämmer. Därefter kan jag ta en diskussion om saken med kollegan om hur olämpligt det är.” (3B). Den tredje läraren uppger att ”Man måste försöka skilja på tillfällena när eleverna är ute efter att provocera och när de talar illa om en kollega. En elev som talar illa om en kollega bemöter jag” (1B).

### **6.2.2. Då läraren ser kollega och elev (fråga 7)**

Du är kvar efter arbetstid på skolan för att göra klart rättningen av de sista proven. Du tror att du är sist kvar på skolan och har precis informerat vaktmästaren om att du låser när du går hem. Du passar på att går upp mot personalrummet för att hämta kaffe, då du på håll ser hur din kollega samtalar med en elev. De står mycket nära varandra och går sedan iväg tillsammans hand i hand. Vad tänker/gör du?

Utifrån ovanstående fallbeskrivning uppger alla, utom en, lärare inom Grupp A att de talar med kollegan. Det uppges att de ”Konfronterar läraren dagen efter. Går till rektor” (7A) eller att ”Jag pratar med kollegan dagen efter och frågar om det som jag sett. Utifrån dennes förklaring tar jag ställning till om jag går vidare med saken till rektor” (5A). Även en annan lärare uppger att rektorn kontaktas. ”Förutom att tala med rektor bör man ju här ta mod till mig o tala med läraren” (4A).

Inom Grupp B är svaren likartade. ”Tänker att det är olämpligt beteende på en skola. Pratar med närmsta chef.” (1B). En annan lärare uppger att ”Jag tänker nog till en början att jag har sett fel men väljer nog att dagen efter samtala med kollegan” (2B). Även den tredje läraren uppger att den samtalar med kollegan. ”Jag säger till min kollega dagen därpå att jag såg något, och ger min kollega möjlighet att berätta och förklara” (3A).

En lärare inom Grupp A nämner eleven i sammanhanget. Läraren uppger ”Att det är skumt. Pratar med kollegan dagen efter. Om jag känner eleven pratar jag eventuellt också med den” (3A).

En lärare inom samma grupp anger att den tänker eller gör ”Ingenting” (2A), en annan lärare menar på att ”Vad jag tänker beror väl delvis på hur stor ålderskillnaden är mellan dem. Vad jag gör är i vilket fall som helst att tala med kollegan och, i värsta fall, med rektor.” (1A). Den sistnämnda läraren gör även en ytterligare utläggning rörande detta.

Ett kärleksförhållande mellan lärare och elev får inte förekomma. Kollegan måste rätta sig efter detta. Men här måste man använda sitt sunda förnuft så att ens ingripande inte blir betydligt värre än det man ingriper mot (kanske en sann och äkta kärlek mellan en 25-åring och en 19-åring). (1A)

### 6.2.3. Då läraren personligen kontaktas av elev (fråga 6 & 8)

En elev knackar på lärarrummet och ber att få tala enskilt med dig. Eleven berättar hur en av dina kollegor i arbetslaget har återgett drömmar för eleven, strax efter en lektion. Drömmarna som återgavs handlade om hur eleven och läraren var intima med varandra. Eleven känner sig förvirrad, illa till mods och vill helst inte närvara mer på kollegans lektioner, men eleven är orolig för att detta skall påverka betyget. Eleven är mycket högpresterande, ambitiös och har som mål att studera vidare. Vad tänker/gör du?

En elev knackar på lärarrummet och ber att få tala enskilt med dig. Eleven har flera attitydproblem som bl.a. innebär att eleven inte kommer i tid, kan uttrycka sig mycket vulgärt och så vidare. Eleven är allmänt lågpresterande, har extremt hög frånvaro och riskerar att få underkänt i flera ämnen. Ni har samtalat om detta när ni träffat på varandra i korridoren, men eleven har ändå inte kommit till era avtalade möten. Eleven berättar nu hur en av dina kollegor i arbetslaget har gett eleven olika kroppsliga komplimanger, strax efter en lektion. Eleven känner sig förvirrad, illa till mods och vägrar gå på lektionerna. Vad tänker/gör du?

I de fallbeskrivningar som eleven tar kontakt med läraren personligen och berättar om det sexuella ofredandet som kollegan har utfört, uppger lärarna i Grupp A snarlika svar. De uppger att de tar kontakt med rektorn. Formuleringar såsom ”Det borde skötas av ansvariga ledare” (7A) eller ”Anser det vara en rektorsfråga” (5A) är mycket vanligt förekommande. Det uppges att man ”talar med rektorn” (7A), ”kontaktar rektorn” (5A, 3A, 1A) eller ”att rektorn upplyses” (5A). I flera fall uppges det även att man tar med sig eleven till rektorn. Även inom Grupp B uppges detta. ”Jag ber eleven att berätta om samtalet och hur hen mår och om oron, för rektorn. Om hen inte vill detta kan jag tala med rektorn...” (3B).

I två fall menar lärarna i Grupp A på att elevernas studieprestation inte har betydelse, ”Det är viktigt att ta sig tiden att lyssna på eleven oavsett studieprestation” (5A) och ”Hög-  
lågpresterande spelar ingen roll” (4A). Även inom Grupp B förekommer svar av den här karaktären, ”Jag försöker få till ett möte med eleven för att reda ut vad som egentligen har hänt. Att eleven är strulig eller lågpresterande har inget med saken att göra, alltså behövs två möten. Vidare talar jag med kollegan” (2B). Elevens prestation tycks ändå vara avgörande. Svaren kring den lågpresterande eleven är oftast långa och utvecklade. Formuleringarna i svaren till fallbeskrivningen med den högpresterande eleven är oftast korta och koncisa, utan vidare problematisering, med hänvisning till rektorn eller kuratorn, som i Grupp B, ”Hänvisar eleven till kuratorn då det inte är något som jag personligen kan lösa” (1B).

I Grupp B förekommer det dock två svar som är av samma karaktär, där det inte är någon problematisering eller liknande, i fallet med den lågpresterande eleven. ”Tar ett samtal med eleven och meddelar eventuellt närmsta chef” (1B) och ”Ber henne tala med rektorn” (3B).

I fallet med den lågpresterande eleven uppges svar, inom Grupp A, som att läraren ”Pratar med eleven och frågar läraren om händelsen. Blir det ej bättre och eleven fortfarande hävdar detta bör det tas upp hos ansvarig rektor” (7A) eller att läraren ”Försöker reda ut vad kollegan mer exakt har sagt genom att prata med eleven. Pratar med kollegan om hur eleven har uppfattat det hela. Bokar ett nytt möte med eleven för att stämma av om något har ändrats. Om det ej har gjorts kontaktar jag rektor” (3A) inom Grupp A. Liknande svar återges hos Grupp B. ”Talar även här med kollegan och om situationen inte löser sig försöker jag hjälpa eleven att byta studiegrupp” (2B).

I två fall talar även lärarna i Grupp A om olika former av hjälp för eleven. ”Jag anser fallet vara en rektorsfråga och för att undvika smutskastning bland kollegor och elever måste rektor reda i vad som skett och också besluta hur man hjälper eleven” (5A) och ”Jag råder eleven att gå till sin rektor. Om eleven vill det följer jag med. Om eleven inte vill tala med rektor föreslår jag kurator eller sjuksköterska. Eleven ska under inga omständigheter gå omkring och bära på den oron.” (6A).

Två lärare inom Grupp A har lämnat exakt samma svar efter de båda fallbeskrivningarna. Ena läraren uppger att den ”Hänvisar till kurator, psykolog” (2A). Den andra läraren skriver att ”Om detta är sant har kollegan gjort sig skyldig till ett verbalt övergrepp. Jag kontaktar i första hand rektor och tar med mig eleven dit. Här säger eleven till. Eleven känner sig kränkt. Därför tar jag direkt kontakt med rektor.” (1A). Detta är den enda läraren som talar om kollegans agerande som ett övergrepp.

#### 6.2.4. Då läraren själv hör kollegan (fråga 9)

Du och dina kollegor sitter i personalrummet och fikar. Ni samtalar om några elevers dalande resultat och närmare bestämt en specifik elevs plötsligt försämrade betyg. ”Det är ju oerhört sorgligt när eleverna inte presterar så bra som de skulle kunna. Man vill ju kunna ge dem bra betyg”, säger du. ”Ja, verkligen”, instämmer en kollega, ”Här sliter man varje dag för att hjälpa dem och så struntar de bara i det. Förstår de inte att det handlar om deras liv? Hur har de tänkt försörja sig i framtiden?”. Stämningen är tryckt. Några dricker av sitt kaffe. ”Ja, det är ju synd när det händer en sådan duktig elev”, säger då en kollega från ditt arbetslag och fortsätter med en lättsam och skämtsam ton, ”men eleven lär ju knappast få problem i livet med en sådan kropp...”. Vad tänker/gör du?

Efter ovanstående fallbeskrivning uppger majoriteten av lärarna svar som handlar om att de talar med kollegan och att de reagerar på det olämpliga i kollegans uttalande på olika sätt. Det nämns även att uttalandet ifrågasätts i syfte att läraren själv skall komma till insikt om det olämpliga.

”Jag säger åt kollegan att sådana kommentarer inte är acceptabla” (7A) är ett svar. Ett annat är att ”Det är ganska enkelt att markera att sådant inte är roligt” (4A). En tredje lärare uppger att ”Jag tänker att min kollega är en idiot och jag sätter kaffet i halsen. Sen kommenterar jag vad idioten sagt” (1A). Även i Grupp B förekommer det ett avståndstagande. ”Jag markerar direkt! Vidrig kommentar och ytterst olämpligt, det är inte ok att säga så! Jag skulle också fråga hur kollegan menade. Absolut inte vara tyst” (2B).

Den frågande ställning i relation till kollegan förekommer även hos de andra lärarna inom Grupp A. ”Frågar kollegan vad han/hon menar med det” (3A), uppger en. En annan menar på att ”Fråga vad kommentaren står för? Försöka få igång en diskussion om människans olika

synsätt på vad som är ok resp. inte ok.” (2A). Även en lärare inom Grupp B antar en frågande hållning där läraren ”Frågar om kollegan skämtar” (1B).

Två lärare nämner deras egen förmåga i sammanhanget. ”Först en emotionell reaktion misstänker jag. Sedan om jag klarar att prata med personen just då: Vad den har för värderingar och hur dessa märks i klassrummet” (6A). Den andra läraren i sammanhanget menar att ”Jag tänker att det är direkt olämpligt att uttrycka sig så och hoppas jag vågar fråga läraren att utveckla hur han menar. Allt för att få denne att förstå att det inte är ok. Jag tänker att ett utvecklande svar skulle få kollegan att inse olämpligheten i dennes uttryck.” (5A).

En lärare, inom Grupp B, menar att ”Mitt minspel avslöjar vad jag tycker om den sådan kommentar...” (3B).

### **6.2.5. Lärarnas kännedom om anmälningsskyldigheten (fråga 12)**

Alla lärare har svarat på denna fråga och berör eleven i sammanhanget. Majoriteten av lärarna uppger också att det handlar om att anmäla någonting, i detta sammanhang nämns oftast rektor som den person som anmälan görs till. Vad som faktiskt är den egentliga anmälningsskyldigheten ger lärarna varierade uttryck för.

Två lärare uppger att det handlar om vad de ser. ”Att ser man barn fara illa ska man anmäla detta för att förhindra eller åtgärda. Mycket viktigt att alla gör detta.” (7A) eller att ”Så fort jag uppmärksammar något jag ser som inte följer en ’normal’ relation elev/lärare/vuxen bör detta på något vis påtalas eller konfronteras. Oftast anmäla till rektor.” (5A). Denna liksom en annan lärare nämner anmälningsskyldigheten i samband med lärarrollen. ”När läraren missbrukar sin maktställning gentemot elever; sexuellt utnyttjande; våld. Sådant där myndigheter utanför skolan måste kopplas in. Anmälan till rektor kan även gälla fall du beskriver i din enkät” (6A).

En annan lärare nämner anmälningsskyldigheten utifrån såväl elev som lärare. ”Så snart jag märker att en elev (eller kollega) är på väg att råka illa ut måste jag ingripa. Det innebär i nästan samtliga fall att anmäla till i första hand rektor” (1A).

En lärare uppger mer detaljerat vad den anser ingår i anmälningsskyldigheten. ”Jag är skyldig att anmäla till rektor om en elev utsätts för kränkningar, trakasserier eller diskriminering. Självklart också om en elev utför eller utsätts för ett brott” (3A). En annan lämnar mycket få detaljer. ”Anmäla saker som faller utanför lagen, reglerna till rektor” (2A). Ett likartat svar återfinns i Grupp B, ”Jag är skyldig att ingripa och anmäla sådant som faller utanför vad som är lagligt” (3B).

En lärare inom Grupp A talar om att det handlar om att anmäla vid misstankar om att en elev far illa. ”Om en elev far illa om det finns misstankar om att en elev far illa ska detta anmälas till närmaste chef som sedan för saken vidare.” (4A). Två lärare inom Grupp B berör även detta, ”Barn som far illa ska anmälas till socialtjänsten” (1B) och ”Att om man misstänker att ett barn far illa har man anmälningsskyldighet eller får kännedom. Oftast går anmälan via rektor/kurator till socialnämnden. Det kan handla om fysisk, psykisk misshandel, sexuellt utnyttjande, brister i omsorg” (2B).

### **6.2.6. Övriga tillägg**

Fyra lärare inom Grupp A använde det fria utrymmet i slutet av enkäten. En lärare (1A) återkopplade enbart till frågorna och dessa svar har således återgetts under respektive resultatsammanställning av frågorna.



En valde att använda det fria utrymmet i syfte att kommentera enkäten avseende graderingen av kollegors trovärdighet, elevers trovärdighet och kollegors trovärdighet i relation till elevernas.

Det är oerhört svårt att svara generellt på flera av frågorna eftersom både elevers och lärares omdömen färgas av vilken relation de har – alltså även den helt professionella kontakten. Det är egentligen omöjligt att svara på generellt. Det är ju av avgörande betydelse om elever och lärare talar i en viss situation eller i en annan situation. (4A)

Även en annan lärare valde att beröra situationer som kan ha inverkan på det egna agerandet. ”Ett agerande i det verkliga livet beror mycket på fallets kontext. Relationer med kollegor och elever. Sällan, anser jag, elever ljuger om sådana scenarios som frågorna målar upp” (5A). Även inom Grupp B förekom det en sådan kommentar.

Allt handlar om situation och tillfällen. Jag tror att det är viktigt, tycker att det är viktigt att lyssna och respektera eleverna. Eleverna kommer ju alltid i en svår situation när det kommer till konflikter med lärarna i och med betyg och makt. Det är hur som helst viktigt att kommunicera, våga markera mot kollegor och elever och lyssna (2B).

Den fjärde läraren inom Grupp A kommenterade enkätens innehåll mer allmänt. ”Svåra situationer. Tycker att man inte bör ta lagen i egna händer eller agera spion. Rektor bör sköta frågor som dessa och vi som kollegor ska hålla oss så neutrala som möjligt” (7A). Även inom Grupp B förekom det kommentarer av ett mer allmänt slag. ”Intressant ämne som inte så ofta är uppe till diskussion fast det borde vara det” (1B).

### **6.3. Sammanställning av totalt resultat**

Lärarna trivs i sina arbetslag och umgås ett fåtal gånger per år utanför arbetstiden. I nästintill samtliga situationer talar lärarna med kollegan alternativt hör sig för om kollegan bland andra lärare. Lärares relation till kollegan avgör deras agerande i detta fall. Fallbeskrivningarnas olika karaktär tycks inte ha avsevärt stor inverkan på lärarens attityd i det här fallet. I nästintill samtliga fall förekommer kontakt med rektorn.

I få fall tar man kontakt med eleven eller enbart rektor för att anmäla det som hörts, observerats eller kommit till ens kännedom. I det fall läraren enbart kontaktar rektor har läraren fått kännedom om det sexuella ofredandet genom en högpresterande elev. I fallet med den lågpresterande eleven uppger lärare att de talar med kollegan och därefter den aktuella eleven för att se om beteendet har upphört från kollegans sida eller för att se om eleven fortfarande hävdar att samma sak har skett.

Lärarna upplever att kollegorna har högre trovärdighet än eleverna, även om eleverna har en relativt hög trovärdighet inför dem. Då lärarna måste gradera kollegornas och elevernas trovärdighet i relation till varandra markerar majoriteten mitt på skalan. Detta blir tydligt i relation till svaren utifrån fallbeskrivningarna då elevernas trovärdighet ifrågasätts i större utsträckning.

Kännedomen om anmälningsskyldighet och de yrkesetiska riktlinjerna är huvudsakligen låg. Även i de fall som lärarna uppger att de har god kännedom om principerna är det ytterst få lärare som lämnar svar som överensstämmer med dessa.

Två av lärarna inom Grupp B, det vill säga inom den grupp som lämnade in sina enkätsvar senare, nämner socialtjänsten eller socialnämnden i sina svar kring vad anmälningsskyldigheten innebär för dem som lärare.

En lärare talar vid två tillfällen om att fallbeskrivningarna innehåller verbala övergrepp, i övrigt talas det om olämpligt eller opassande beteende. Ingen nämner ”brott” eller ”olagligt” i sina svar. Ingen lärare reflekterar över efterverkningarna av deras potentiella agerade.

## 7. Analys

Inom dekonstruktionen är inte målet att komma fram till en universell sanning, det handlar snarare om att försöka påvisa hur och att texter kan ha flera tolkningar liksom att vår verklighet går att förstå på ofantligt många vis (Thomassen, 2007:132ff). Med detta sagt, kan andra metoder och analysredskap visa på andra analysresultat.

Utifrån den foucaultianska diskursanalysen och dekonstruktionen som analysredskap, med fokus på makt, har jag valt att sammanställa analysen i olika kategorier som rubricerats utifrån de slutsatser som dragits av densamma. Analysen är således inte kategoriserad likt resultatet, det vill säga utifrån enkätens frågor.

De diskurser som jag har identifierat och som jag kommer att koppla min analys till är lärardiskursen och elevdiskursen. Lärardiskursen åsyftar här lärarnas uttryck för sin roll inför elev och kollegialiteten, som bl.a. förutsätter att ingen lärare begår övergrepp mot eleverna, att lärare skall lära ut och att kollegorna talar sanning. Lärardiskursen vittnar även om en elevsyn som präglas av bristande trovärdighet, men samtidigt en hög självständighet och oberoende. Inom den aktuella diskursen berörs även lärarnas potentiella agerande och hur de resonerar kring detsamma. Elevdiskursen kopplas istället till styrdokumentet och elevens förväntade behov gällande stöd och skydd. Här ingår även en möjlighet att betrakta lärare som förövare. Synliggörandet av dessa två diskurser ter sig lämpligt då Foucaults syn på makten är att makt bara kan existera om den har motpoler (Foucault, 2002:105) och är i ett växelspel av ojämlika och rörliga relationer” (Foucault; Börjesson & Palmgren, 2007:48)

### 7.1. Kollegan har tolkningsföretråde

Genomgående, efter i stort sett samtliga fallbeskrivningar förekommer det svar där läraren tar kontakt med kollegan. I enlighet med den foucaultianska inriktningen betonas här det sammanhållna och gemensamma i diskursen snarare än dess motsättningar till en början (Bergström & Boréus, 2000:226). Samtliga lärare uppvisar detta förhållningssätt i syfte att undersöka, reda ut, höra sig för eller liknande, om den situation som antingen har observerats av läraren själv eller kommit direkt eller indirekt till lärarens kännedom genom eleven eller eleverna. 2B menar att ”Jag pratar med kollegan om situationen och berättar vad jag hört”. Även 3A agerar på detta sätt, ”Pratar med mina kollegor och med kollegan som eleverna pratar om”. I de fall som lärarna inte känner den aktuella kollegan, uppger lärarna att de tar hjälp av andra kollegor som känner denna bättre.

Genom att tillämpa dekonstruktionen och byta ut ordet ”kollegan”, i ovanstående svar, mot ”eleven” så avslöjas den dolda delen av kommunikationen. Modifierat citat: ”Jag pratar med eleven om situationen och berättar vad jag hört”. Analysen visar då att kollegorna, antingen den aktuella kollegan eller andra kollegor till den aktuella kollegan, har tolkningsföretråde framför eleverna, sedan ingen elev eller inga andra elever, som känner den aktuella eleven, tillfrågas om händelsen. Här blir det tydligt att diskursen, det vill säga lärardiskursen, verkar både på ett exkluderande och marginaliserande vis i förhållande till elevdiskursen (Börjesson & Palmblad, 2007:46).

Vidare ”talar” läraren med sin kollega i syfte att få en förklaring eller att reda ut ett missförstånd. 1As svar demonstrerar detta tydligt då kollegan åsyftas i den första meningen och eleverna i den andra. ”Kanske finns det en rimlig förklaring. Här kan det vara frågan om

rent skitsnack, rykten, missförstånd. Bör alltså undersökas lite innan man går vidare.” Även 1B illustrerar detta genom sitt svar. ”Man måste försöka skilja på tillfällena när eleverna är ute efter att provocera och när de talar illa om en kollega. En elev som talar illa om en kollega bemöter jag” (1B). Eleverna målas här ut som en grupp med oberäkneliga avsikter, som vill provocera och talar illa om lärarna. Detta i kombination med den höga trovärdigheten för kollegiet, som framkom då lärarna ombads gradera kollegornas trovärdighet och graderades från fyra upp till fem på den femgradiga skalan, skapar motsättningar. Då motsättningar uppstår skall dessa behandlas utifrån relationerna mellan diskurserna (ibid.). Det tycks därmed råda motsättningar mellan lärardiskursen och elevdiskursen.

Det nämns inte i sammanhanget att elevens utsatthet kan ha föranlett uttalandet. Kollegans oskuld förefaller vara så självklar att den inte ifrågasätts. Orsaken till detta kan finnas i de flytande signifikanta ”elev” och ”kollega”, vilka kan betraktas som ”[...] element som i särskilt hög grad är öppna för tillskrivning av olika betydelser” (Winter Jorgensen & Phillips, 2000:35). Enligt lärardiskursen praktiserar inte kollegan ”skitsnack”, talar illa om någon, sprider rykten eller missförstår saker, till skillnad från eleven. ”Elev” liksom ”lärare” och ”kollega” förefaller även vara flytande signifikanter, vilka kan tillskrivas en mängd olika betydelser beroende på sammanhang. Eleven tycks här betraktas som någon som snackar skit, sprider rykten och missförstår händelser. Det kan tolkas som att det står i direkt kontrast till den elevdiskurs som återges i styrdokumentet och som ger uttryck för att lärare bl.a. skall visa ”[...] god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna. Lärare ingriper om en kollega uppträder kränkande mot en elev eller motverkar en elevs rättigheter” (Lärares yrkesetiska principer). ”Eleven”, som flytande signifikant, tillskrivs inom elevdiskursen som någon som kan skadas och behöver lärarens skydd. Samtidigt kan ”kollegan” faktiskt vara den som skadar och kränker eleven. ”Kollegan” behöver inte nödvändigtvis vara den som har förklaringarna i form av sanningar, utan kan likväl ”snacka skit” eller ha intresse av att sprida ett annat rykte än det inträffade. Detta tycks dock inte beaktas.

Om ordet ”talar” hade ersatts av till exempel ”anklagat”, ”ifrågasätter” eller ”konfronterar” som 7A skriver; ”Konfronterar läraren dagen efter. Går till rektor”, blir innebörden en annan. I ett sådant fall säger språkbruket att läraren förutsätter att kollegan har agerat på ett visst felaktigt sätt och kan, utifrån den här analysen, vara mer överensstämmande med de yrkesetiska principerna för lärare, som citatet ovan. Det bryter således mot lärardiskursen och återigen blir det aktuellt att föra fram den motsättning som Foucault benämner som det interdiskursiva beroendeförhållandet (Foucault; Bergström & Boréus, 2000:226f; Lövgren, 1999:20f), mellan diskurserna. I det här fallet lärardiskursen och elevdiskursen.

Kollegans tolkningsföreträdare tycks vara så starkt att det påverkar lärarens efterföljande agerande. ”Jag pratar med kollegan dagen efter och frågar om det som jag sett. Utifrån dennes förklaring tar jag ställning till om jag går vidare med saken till rektor” (5A). För att synliggöra det förhållningssätt som analysen pekar på och således även involvera en vidare kontext, kan ”kollegan” bytas ut mot ”förövaren” och ”rektor” mot ”polis”. Modifierat citat: ”Jag pratar med förövaren dagen efter och frågar om det som jag sett. Utifrån dennes förklaring tar jag ställning till om jag går vidare med saken till polis”. Det blir då mycket tydligt vem som har tolkningsföreträdet och därmed makten i situationen, sedan makt ”[...] utvecklas i relation mellan människor och innebär begränsningar för vissa, möjligheter för andra.” (Bergström & Boréus, 2000:225), genom olika positioner i maktsystemet. I det här fallet blir det en möjlighet för kollegan och en begränsning för eleven då diskursen blir både marginaliserande och exkluderande för eleven. (Börjesson & Palmblad, 2007:46). Det komplexa i situationen är att alla subjektpositioner inte är tillgängliga för alla individer, samtidigt som diskurserna själva kan skapa sina subjekt (ibid.).

Kollegan kan här även tolkas ha en sådan stark position att dennes utsaga har företräde, framför det som läraren själv har observerat och framför det som eleven eller eleverna har uppgett. En annan aspekt på problematiken är att det är den enskilda lärarens uppfattning som ligger till grund, det vill säga "[...] att bedömningen av vad som är dålig behandling av elever är subjektiv och därmed relativ." (Colnerud, 1995:169). 3A menar på att det som observerats "[...] är skumt. Pratar med kollegan dagen efter. Om jag känner eleven pratar jag eventuellt också med den." Även 5A visar på betydelsen av kontakten och den enskilda relationen till eleverna, "Om min kontakt med eleverna skulle vara god alt. att jag undervisar dem skulle jag vid senare tillfälle söka upp dem och fråga om händelsen." Enda chansen för eleven att få möjlighet till ett tolkningsföreträde är således att läraren "känner" eleven och det blir då återigen tydligt att makten utvecklas i relationen mellan människor, vilket påverkar subjektens inflytande (Bergström & Boréus, 2000:225). Genom att läraren och eleven känner varandra utvecklas det en möjlighet för eleven att ges talutrymme på grund av lärarens tillit till denna. En elev som inte har en nära relation till sin lärare blir därmed varken tillfrågad eller trodd, och begränsas således.

Ett sådant agerande hade inte varit möjligt inom en annan diskurs än lärardiskursen, att man låter förövaren ha tolkningsföreträde före offret och därmed låter förövaren avgöra konsekvenserna, det vill säga frikänna eller fälla sig själv. Lärardiskursen tycks dock, utifrån den här analysen, ge uttryck för att detta är mer regel än undantag i lärarnas yrkesverksamhet, vilket står i strid med såväl elevdiskursen som styrdokumentens definition av lärarpositionen. Kollegans avsikter med ett uttalande diskuteras inte. Det reflekteras inte över det faktum att kollegan i själva verket har både fler och större skäl till att fara med osanning, i de fall där övergrepp har ägt rum. Bergem menar att "Öppenhet och ömsesidigt förtroende inom personalen är en avgörande förutsättning för att lärarsamarbetet skall få de positiva resultat som man eftersträvar" (Bergem, 2000:110). Det kan således tolkas som att ett samtal med kollegan är positivt och visar på en öppenhet inom lärarkåren. Konsekvenserna av ett sådant agerande bör dock diskuteras.

Detta sammantaget visar på hur ovanligt det är att diskutera och lyfta en kollegas felaktiga agerande på ett annat sätt än enbart genom samtal med denna. Detta förklaras inom forskningen med svårigheten att slå larm om en kollegas felaktiga agerande, sedan den enskilda läraren gör sig skyldig till "lojalitetsbrott" då den avviker ifrån den tiggande gruppen (Colnerud, 1995:168). 4A uppger att "Förutom att tala med rektor bör man ju här ta mod till mig o tala med läraren". Det tycks härmed enklare att tala med rektorn än att ifrågasätta kollegan. Om mod finns så är det återigen aktuellt att "tala" med kollegan. Diskursen är således sådan att kollegorna har tolkningsföreträde i en mängd olika situationer vilket legitimeras genom vissa kunskaper och synliggör vem som har rätten att uttala sig med auktoritet (Bergström & Boréus, 2000:225). Inom den aktuella undersökningsgruppen kan det tolkas som att kollegan är den som har rätt att uttala sig med auktoritet och inte eleven.

## **7.2. Elevens trovärdighet – vad är det?**

Lärarna uppger i enkäten att eleverna har en relativt hög trovärdighet, trots detta tycks så inte vara fallet, sedan lärarnas benägenhet att ifrågasätta eleven eller eleverna förefaller vara högre än benägenheten att ifrågasätta kollegan. Eleven som subjekt kan här tolkas som utsatt, vilket fokuserar på den plats och möjlighet som ges att uttala sig och ta plats i världen. Lärardiskursen verkar här ha en marginaliserande effekt på elevdiskursen (Börjesson & Palmblad, 2007:46).

Lärare-elev-relationen handlar om ett ömsesidigt beroende mellan två parter samtidigt som interaktionen bygger på asymmetriska regler det vill säga att det bemötande som eleverna får av läraren är annorlunda än det bemötande som läraren får av eleverna (Aspelin, 1999:57).

1A visar tydligt på detta genom att ordet ”om” inryms i svaret. ”Tänker att om det är sant är det illa. Tar upp saken med kollegan. Kanske finns det en rimlig förklaring. Här kan det vara frågan om rent skitsnack, rykten, missförstånd. Bör alltså undersökas lite innan man går vidare.” (1A). Genom att tala om ”om” någonting är sant, så föreligger det tvivel kring huruvida någonting faktiskt är just sant. ”Om” lämnar ett utrymme för ett annat skeende än det som kommit till lärarens kännedom. Hade läraren exempelvis formulerat sig som ”Tänker att det här är illa!” lämnas det inget utrymme till att ifrågasätta eleven och dennes återgivning tas som sann. De två olika uttalandena kan dock ses som konsekvenser av de två olika diskurserna.

I de fall elevens utsaga upplevs som trovärdig används eleven som en slags kontrollpunkt kring huruvida ”situationen har löst sig”. 2B menar på att den ”talar även här med kollegan och om situationen inte löser sig försöker jag hjälpa eleven att byta studiegrupp”. Detta blir särskilt tydligt i 7As svar, ”Pratar med eleven och frågar läraren om händelsen. Blir det ej bättre och eleven fortfarande hävdar detta bör det tas upp hos ansvarig rektor”.

De ovanstående citaten är intressanta på flera sätt. Enligt citaten förutsätts det att ett samtal med kollegan kommer förbättra elevens situation. Detta kan förklaras utifrån ”kollega” som en flytande signifikant. Här tillskrivs elementet ”kollega” som någon som är oskyldig, inte far med osanning och som kan hantera informationen om eleven på ett korrekt sätt. ”Kollegan” tycks stå i direkt motsats till eleven (se rubrik 7.1.) Det kan också tolkas som att läraren avser att testa elevens trovärdighet genom att eleven måste fortsätta hävda det inträffade. Detta ligger i linje med lärardiskursen, då kollegan har tolkningsföreträde och eleven graderas som mindre trovärdig än kollegorna. I praktiken kan det innebära att kollegan får möjlighet att ofreda eleven igen eller utsätta eleven för påtryckningar så att denna drar tillbaka sitt uttalande. Eleven utsätts således för risk att ofredas ännu en gång och måste därtill fortfarande hävda att ofredandet har ägt rum. Detta kan tolkas som att lärarens agerande kommunicerar att kränkningen är ett acceptabelt agerande från kollegans sida, så till vida att det inte upprepas. Samtidigt kan det tolkas som att eleven åläggs en större bevisbörd än kollegan, där det enbart räcker att samtala med kollegan för att få en förklaring. Även här kan detta förklaras utifrån ”eleven” och ”kollegan” som flytande signifikanta vilket innebär att kollegan har högre trovärdighet än eleven.

Däremot verkar det tas hänsyn till om kännedomen om kollegans sexuella brott, mot eleven, sker genom att eleven själv kontaktar läraren eller om läraren hör detta indirekt genom flera elever. Elever i grupp upplevs provocera och vilja tala illa om kollegan, som 1B uttrycker det, ”Man måste försöka skilja på tillfällena när eleverna är ute efter att provocera och när de talar illa om en kollega. En elev som talar illa om en kollega bemöter jag”. Detta bör dock sättas in i en större kontext och ”[...] måste därför bland annat innehålla en analys av sammanhanget, av kontexten” (Lövgren, 1999:12). När en grupp elever samtalar sinsemellan i en korridor utan att ha, exempelvis en lärare som direkt mottagare av informationen, bör själva kontexten brytas ned i dekonstruktionens anda genom öppna frågor. Vad har eleverna för vinning av att ”tala illa” om kollegan? I vilken kontext förs samtalet? Självfallet finns risken för att eleverna samtalar om detta i syfte att förändra maktstrukturen i exempelvis klassrummet, om det råder en över- eller underdifferentiering där som orsakar relationsproblem mellan lärare-elever (Aspelin, 1999:44). Det kan också vara så att eleverna delar informationen om läraren i syfte att skydda varandra genom att sprida kännedomen om kollegans beteende, i enlighet med elevdiskursen. Som ett resultat av ovanstående situation kan de vara relevant att se till de olika beroendeförhållandena (Bergström & Boréus, 2000:226f; Lövgren, 1999:20f) sedan dessa tycks påverka trovärdigheten avsevärt. Trovärdigheten mellan lärare och elever, det vill säga det interdiskursiva beroendeförhållandet som Foucault nämner, är mycket lågt.

2B talar däremot om hjälp för den enskilda eleven som kontaktar läraren, då den "[...] försöker jag hjälpa eleven att byta studiegrupp". Detta kan vid första anblicken ses som en lämplig lösning, då eleven mår dåligt. Om rollfördelningen rent språkligt förändras så att 2B menar att den "talar även här med eleven och om situationen inte löser sig avskedas läraren" synliggörs dock diskursen. Eleven är problemet, inte lärarens agerande, och problemet lösas genom att omplacera eleven.

En förklaring kan ligga i att kvinnliga sexualbrottsoffer ifrågasätts i högre grad än manliga förövare inom rättsväsendet och övriga samhället (Wennstam, 2004) och att lärarna undermedvetet tänker på eleven som kvinna. I vissa fall framkommer detta genom att feminina pronomen förekommer såsom "hon". 7A formulerar sig dock könsneutralt och menar att den "Pratar med eleven och frågar läraren om händelsen. Blir det ej bättre och eleven fortfarande hävdar detta bör det tas upp hos ansvarig rektor". Diskursen synliggörs om "eleven" byts ut mot "kvinnan" och "läraren" mot "mannen". Modifierat citat: "Pratar med kvinnan och frågar mannen om händelsen. Blir det ej bättre och kvinnan fortfarande hävdar detta bör det tas upp hos ansvarig rektor". Om samma citat skiftar könsroller ännu en gång, synliggörs diskursen ytterligare, då den stereotypa bilden är att kvinnan är offer (Wennstam, 2004). Modifierat citat: "Pratar med mannen och frågar kvinnan om händelsen. Blir det ej bättre och mannen fortfarande hävdar detta bör det tas upp hos ansvarig rektor".

En högpresterande elev som får en sexuell dröm återberättad för sig från en lärare har således en större möjlighet att bli trodd. Det är lämpligt att anta att en högpresterande elev har högre skolnärvaro och således har en bättre relation med läraren. Sedan all makt skapas utifrån relationer kan det antas att eleven visas mer skydd och omsorg på grund av detta. En lågpresterande elev med hög frånvaro, som får komplimanger för sin kropp från en lärare har, som analysen visat ovan, lägre trovärdighet och kontakt med rektor kan således vänta.

### **7.3. Olämpligt, aldrig brottsligt**

Flertalet av lärarna nämner att de tar kontakt med rektor eller annan personal på skolan då de får kännedom om ett ofredande, vilket kan tolkas som att de praktiserar anmälningsskyldigheten, även om de saknar kännedom om Socialtjänstlagen. Det uppges att man "talar med rektorn" (7A), "kontaktar rektorn" (5A, 3A, 1A) eller "att rektorn upplyses" (5A). Däremot talas det sällan om att läraren "anmäler" detta till rektor, även om det förekommer. Detta kan vara ett resultat av det som diskuteras kring formuleringen i Socialtjänstlagen rörande anmälningsskyldigheten, sedan "anmälan" kan uppfattas vara ett ord med negativ klang. Det anses dock inte föreligga skäl att ändra på formuleringen med hänsyn till lärare eller föräldrar, sedan dessa fall bör tas på allvar (SOU 2001:164f). Lärarnas ordval skulle således kunna tolkas som att de inte tar dessa fall på allvar. Deras ordval kan också vara ett uttryck för den rådande rutinen på skolan då rektor eller elevvårdsteam är de som utför den faktiska anmälan (Nylén Friberg & Sundström, 2006:31).

En diskurs är inte isolerad från andra diskurser och sammanhang, och "[...] måste därför bland annat innehålla en analys av sammanhanget, av kontexten" (Lövgren, 1999:12). Utifrån de styrdokument och konventioner som finns för lärare framgår det tydligt att lärare skall motverka all kränkande behandling, anmäla vid misstanke om att barn far illa och vara lojala med kollegor, men inte till den grad att det drabbar eleven (Skollagen; Gy11; Lärares yrkesetiska riktlinjer; Barnkonventionen). Att bryta mot detta kan föranleda fängelsestraff eller indrag av lärarlegitimation och därmed praktiserandet av yrket. Möjligtvis kan det vara denna vidare kontext som bidrar till att lärarna inte talar om kollegans beteende som något brottsligt, inom lärardiskursen, då detta föranleder såväl anmälan som straff.

En annan förklaring till lärarnas språkbruk kan vara den låga kännedomen om såväl de yrkesetiska principerna som anmälningsskyldigheten liksom anmälningsrättigheten och dess

påföljder om så inte sker. Den tidigare forskningen visar på att så är fallet, då samtliga studier tyder på bristande kunskaper om anmälningskyldighet och yrkesetiska principer, i kombination med den höga graden av kollegialitet och lojalitet. Även denna undersökning visar på detta, trots att vissa lärare uppger att kännedomen om dokumenten är mycket god.

Anmärkningsvärt är dock att ingen av lärarna rubricerar kollegans agerande som brottsligt, oberoende av fallbeskrivningarna. Endast 1A närmar sig detta begrepp då den talar om kollegans agerande som ett övergrepp, ”Om detta är sant har kollegan gjort sig skyldig till ett verbalt övergrepp. Jag kontaktar i första hand rektor och tar med mig eleven dit. Här säger eleven till. Eleven känner sig kränkt. Därför tar jag direkt kontakt med rektorn.” (1A).

I övrigt beskrivs kollegans agerande som ”vidrig kommentar och ytterst olämpligt, det är inte ok att säga så” (2B) och ”[...] olämpligt beteende på en skola” (1B) eller att läraren tar en ”[...] diskussion om saken med kollegan om hur olämpligt det är” (3B). Olämpligt är alltså det ord som används kring ett oetiskt agerande som i flera fallbeskrivningar är direkt brottsligt. Även ordet ”opassande” förekommer, hos exempelvis 2A. Lärarna tar alltså avstånd från kollegans agerande, särskilt i de fall som de själva hör kollegan uttrycka sig. Avståndstagandet är dock inte alls lika starkt då eleven kontaktar läraren, då läraren själv ser kollegan eller om läraren får kännedom om kollegans agerande indirekt från en grupp elever.

I flera fall, som det redogörs för ovan, tar läraren också på sig ett fostrande uppdrag av kollegan då det skall diskuteras med kollegan. 5A menar att ”Jag tänker att det är direkt olämpligt att uttrycka sig så och hoppas jag vågar fråga läraren att utveckla hur han menar. Allt för att få denne att förstå att det inte är ok. Jag tänker att ett utvecklande svar skulle få kollegan att inse olämpligheten i dennes uttryck”. Sett till kontexten, då skolan är en plats för lärande och med anledning av lärarens uppdragsbeskrivning, i såväl Skollag som läroplan (Skollagen; Gy11), är det inte särskilt märkligt att den fostrande hållningen förs över även på kollegan. Genom att ersätta ”kollegan” med ”eleven” blir lärardiskursen synlig. Modifierat citat: ”Jag tänker att det är direkt olämpligt att uttrycka sig så och hoppas jag vågar fråga eleven att utveckla hur han menar. Allt för att få denne att förstå att det inte är ok. Jag tänker att ett utvecklande svar skulle få eleven att inse olämpligheten i dennes uttryck”. Det saknas helt enkelt andra stödstrukturer för den enskilde läraren vilket innebär att lärare är tvungna att lita till den egna eller den gemensamma kompetensen (Carlgren & Marton, 2002:83). En lärarens främsta kompetens kan ses vara förmågan att lära någon annan något, vilket kan tolkas vara den förmåga som läraren får lita på i relation till kollegans uttalande eller agerande.

Resultatet av en sådan hållning innebär också att kollegan erbjuds en ny chans att omvärdera sitt agerande då denna ”[...] därefter kan ta ställning om det är rätt eller fel att bjuda ut en elev”, som 6A uttrycker det. Med detta sagt är det tydligt att de yrkesetiska principerna, och omsorgsetiken kring eleven är villkorlig och förlorar i konkurrens med andra krav när det handlar om konflikter som rör lojaliteten med kollegorna (Colnerud, 1995:167f). I det här fallet tycks även annan rådande juridik såsom Barnkonventionen, Sexualbrottslagen och så vidare få stå tillbaka till förmån för lärarlojaliteten.

När lärarna talar om hjälp för den elev som har blivit utsatt menar 2B att den ”talar även här med kollegan och om situationen inte löser sig försöker jag hjälpa eleven att byta studiegrupp” (2B). Hade lärarna betraktat kollegans agerande som brottsligt hade det inte varit tal om att flytta eleven, utan om att flytta läraren från all skolverksamhet, sedan denna begår såväl tjänstefel som bryter mot ett antal konventioner och styrdokument.

#### **7.4. Den självständiga eleven**

Få lärare uttrycker omsorg eller ser eleven som ett brottsoffer, då den blir sexuellt ofredad av en lärare. I ett fåtal fall, då kopplat till den högpresterande eleven som får en sexuell dröm återberättad för sig av en kollega, talar lärarna dock om detta. ”Jag ber eleven att berätta om

samtalen och hur hen mår och om oron, för rektorn. Om hen inte vill detta kan jag tala med rektorn...” (3B). Här tar 3B ett elevperspektiv där denna ”ber” eleven tala med rektorn och ”om hen inte vill” så tar läraren på sig det uppdraget, i enlighet med anmälningsskyldigheten. Det förutsätts dock att eleven är kapabel att i första hand att uppsöka rektor på egen hand.

En förklaring till detta kan finnas i lärardiskursen, då såväl barn- som elevsynen har utvecklats de senaste 25 åren. Det framgår utifrån det faktum att barn och ungdomar nu rör sig med en självmedvetenhet och självklarhet i världen. Barn och ungdomar betraktas nu som just självständiga och kompetenta (Juul, 1997:15,36f). Detta förändrade synsätt kräver dock mer av läraren som måste utveckla en personlig och jämlik dialog (Juul, 1997:15). Det är här av vikt att betona att lärare och elever aldrig kan betraktas som helt jämlika. Lärare-elevrelationen handlar om ett ömsesidigt beroende mellan två parter som bygger på asymmetriska regler, vilket innebär att det bemötande som eleverna får av läraren är annorlunda än det bemötande som läraren får av eleverna (Aspelin, 1999:57). Detta innebär också att lärare i en större utsträckning har ett ansvar för såväl sina handlingar som relationerna till eleverna (Aspelin, 1999:46).

Då lärarna ”Ber henne tala med rektorn” (3B) eller hänvisa ”[...] eleven till kuratorn då det inte är något som jag personligen kan lösa” (1B), kan det tolkas som att lärarna inte ser den egna möjligheten till en maktposition i relation till eleverna. Även om makten kan te sig självklar och skapar ett tydligt, övergripande mönster med syften som är lätta att tolka, händer det att dessa mönster inte uppfattas eller kan formuleras (Foucault, 2002:105). 1Bs formulering, ”[...] då det inte är något som jag personligen kan lösa” (1B), visar på detta. Makten kan således bara existera om den har motpoler (Foucault, 2002:105), motpolen till läraren i den här situationen blir alltså eleven. Modifierat citat: ”Jag kan inte lösa det här, däremot kan du som elev lösa det här genom att gå till rektorn”. Inom den här diskursen tycks därför eleven ha tolkningsföreträde, och därmed också har rätt att uttala sig med auktoritet” (Bergström & Boréus, 2000:225). I en vidare kontext är det dock inte möjligt att göra avkall på den relationella makten sedan läraren är ålagd att fullgöra sin anmälningsskyldighet.

En sådan kompetens som föranleder elevens ökade handlingsutrymme kopplas delvis till ålder. Med högre ålder följer större handlingsutrymme tills en blir gammal och betraktas som barn igen. Samtidigt kan 2As utsaga tolkas som att en myndig elev får mindre handlingsutrymme, då kan läraren inte alls tänka sig att gå vidare med fallet. 2A tänker eller gör ”Ingenting om eleven är över 18 år. Förmodligen ingenting om eleven är under 18 år heller, om det inte känns extremt opassande. Möjligen att jag frågar kollegan vad det handlar om” (2A). Den dolda kommunikationen i det här fallet kan antas vara att eleven på grund av sin ålder kan hantera situationer som dessa, så till vida att situationen inte är extremt opassande. Även elever som är under 18 år antas på grund av sin ålder kunna hantera kollegans mer eller mindre opassande beteende. Det kan tolkas som att 2A inte tar hänsyn till att eleven är just en elev, som således innefattas av Skollagen och läroplanen, vilken har rätt att skyddas ifrån handlingar liknande de i fallbeskrivningarna. Det tycks inte heller tas hänsyn till de yrkesetiska principerna. Sätts detta in i enkätens kontext visar det att 2A inte anser det ”extremt opassande” att en lärare bjuder ut en elev, vilket delvis kan förklaras utifrån synen på eleven som självständig och i jämbördig maktposition i relation till läraren. Även 1A ger uttryck för åldern som variabel som påverkar relationen mellan lärare och elev och som föranleder att det är accepterat att frånga exempelvis de yrkesetiska principerna. Det kan ses naturligt att det finns olikheter i relationen, sedan den kännetecknas av makt och kompetens, då den vuxne besitter såväl mer kompetens och avsevärt mycket mer makt (Sommer, 2005:67). Detta innebär också att lärare, visserligen liksom andra människor, har ett ständigt ansvar för såväl sina handlingar som relationerna till eleverna (Aspelin, 1999:46).

Ett kärleksförhållande mellan lärare och elev får inte förekomma. Kollegan måste rätta sig efter detta. Men här måste man använda sitt sunda förnuft så att ens ingripande inte



blir betydligt värre än det man ingriper mot (kanske en sann och äkta kärlek mellan en 25-åring och en 19-åring). (1A)

Både 1A och 2A visar på att även tystnaden och förtegenheten länkas till maktbegreppet sedan tystnaden befäster förbud eller skapar möjlighet till mer eller mindre synliga överträdelser (Foucault, 2002:110). Detta synliggörs om ”eleven” ersätts med ordet ”barnet” och ”läraren” med ”vuxen”. En 19åring är juridiskt sett vuxen, men sedan 19åringen befinner sig i beroendeställning som elev, blir detta ett lämpligt angreppssätt. Modifierat citat:

Ett kärleksförhållande mellan en vuxen och ett barn får inte förekomma. Den vuxna måste rätta sig efter detta. Men här måste man använda sitt sunda förnuft så att ens ingripande inte blir betydligt värre än det man ingriper mot (kanske en sann och äkta kärlek mellan en vuxen och ett barn).

Utifrån ovanstående citat blir brottet tydligt, men sedan lärarna inte rubricerar kollegans agerande som brottsligt, ses inte heller eleven som ett offer. Ett offer förutsätter att ett brott har skett och att det finns en förövare.

## 8. Diskussion

Ingen myt tycks vara vanligare än den att just sexualbrottsoffer ljuger (Wennstam, 2004:194). Addera då hög lärarlojalitet, låg elevtrovärdighet, lärares låga kännedom om Lärares yrkesetiska principer och anmälningsskyldigheten, samt det faktum att lärare saknar stödstrukturer. Det innebär att lärare är tvungna att lita till den egna eller den gemensamma kompetensen (Carlgren & Marton, 2002:83). Samtidigt omges läraruppgiften av ett antal olika styrdokument och konventioner. Mitt i detta knackar en elev på dörren och berättar att den blivit sexuellt ofredad av en lärare. Situationen är komplex, men bör inte vara oklar, vilket jag återkommer till då jag ger min tolkning av samtliga styrdokument i kombination med lärarrollen i slutet av diskussionen.

Den här undersökningen inleddes med ansatsen att behandla etiska dilemman, med de två variablerna lärarkollegiet och eleven. Det finns en uppsjö av litteratur som behandlar de komplexa och etiska aspekterna av läraryrket, med fokus på förmedlingen av de etiska och moraliska värden som styrdokumentet ålägger läraren eller likartat värdegrundsarbete där eleven står i fokus. Detta kopplas till undervisning, mobbning och våld i skolan. Ett annat vanligt förekommande område inom ämnet är de etiska dilemman som uppstår vid kontakt med elevers föräldrar eller målsmän. Däremot är det mer ovanligt med litteratur som avhandlar utövarna av yrket, det vill säga lärarna, och deras brottsliga eller lagliga agerande. Litteratur om sexualbrott mot elever i skolan förekommer i mycket enstaka fall. Detta avhandlar dock enbart sexualbrott där även en elev är förövaren, aldrig så vitt jag funnit, lärare mot elev. Ämnet är således mycket underbeforskat.

Trots att jag själv, som elev, blivit utsatt för sexuella ofredanden av en lärare, under en längre tid, rubricerade jag inledningsvis den här undersökningen som just en studie om etiska dilemman. Ju mer jag studerade ämnet, ju mer insåg jag dock att det handlade om brott och inte om etiska dilemman. Jag är därför inte särskilt förvånad över att lärarna benämner den fiktiva kollegans handlingar i enkäten som olämpliga eller opassande, istället för just brottsliga. Det är naturligt inom diskursen och även om det kan te sig självklart och skapar ett tydligt, övergripande mönster med syften som är lätta att tolka, händer det att dessa mönster inte uppfattas eller kan formuleras (Foucault, 2002:105).

När jag inledde den här undersökningen var jag inte införstådd i vilka känslor det skulle innebära för mig som tidigare elev och nu blivande lärare. Inte heller var jag beredd på motstånd mot en sådan här undersökning. Sedan många år tillbaka är mina erfarenheter

bearbetade. Ändå hade jag tvivel inför att genomföra den här studien då jag personligen berörs av ämnet och min forskarroll enkelt kan ifrågasättas gällande objektivitet och liknande. Faktum är dock att all kvalitativ forskning kan kritiseras som alltför subjektiv sedan resultatet i hög grad beror på vem som har tolkat det. Genom en kvalitativ analys där förståelse ses som värdefullt, har mina båda roller som tidigare elev och nu blivande lärare kommit till nytta (Stukat, 2005:32). När jag insåg att detta var mina tillgångar började jag uppfatta dessa mönster av makt och formulera de samma.

Då lärarna får kännedom om eller misstanke väcks om att en kollega har ofredat en elev sexuellt, talar samtliga lärare med kollegan. Kollegan har till och med tolkningsföreträdare, vilket har inverkan på lärarens beslut kring hur denna går vidare med ärendet. Jag har dock valt att undersöka lärarnas attityder och inte deras faktiska handlande, lärarnas svar kan således endast tolkas som potentiella ageranden. Kollegan har således ett högt förtroende hos lärarna och det är inte en självklarhet att föra ärendet vidare till rektor för anmälan eller anmäla kollegan enskilt. Det är dock vanligt förekommande att lärarna tar kontakt med rektorn. Det talas däremot sällan om att anmäla till rektor eller formulera anmälan på egen hand, vilket kan bero på de anmälningsrutiner som finns på skolan vid undersökningens tidpunkt. Kollegans agerande rubriceras aldrig heller som brottsligt eller olagligt, utan som olämpligt. Detta kan bero på såväl okunnighet om styrdokument, som en rädsla hos läraren för att bryta den kollegiala lojaliteten och bidra till att kollegan döms och straffas.

Elever som får sexuella drömmar återberättade för sig av en lärare och är högrepresterande, tas på allvar och föranleder att rektor kontaktas. Elever som får kroppsliga komplimanger och är lågpresterande ifrågasätts i högre utsträckning. Här anses det lämpligt att tala med kollegan först och sedan utvärdera situationen för att se om någon förändring har skett och om eleven fortfarande hävdar att kränkningen har ägt rum. Först efter detta kontaktas rektorn. I flera fall uppmanas även eleven att kontakta rektorn på egen hand, vilket kan tolkas som att läraren försöker avsäga sig anmälningskyldigheten. Elever i grupp ses som minst trovärdiga och beskrivs i negativa ordalag med avsikter att skada och provocera, trots att elevgruppen inte uppsöker läraren personligen. Samtidigt tycks eleven ses som kompetent och självständig, snarare än som ett offer i behov av hjälp och stöd. Här uppges ålder som en avgörande faktor som till och med kan rättfärdiga ett kärleksförhållande mellan lärare och elev. Det saknas dock ett helhetsperspektiv sedan ingen av lärarna reflekterar över konsekvenserna av ett sådant handlande. Obalansen i maktrelationen nämns inte.

Få lärare uppvisar omsorg om eleverna och svarar att de tar sig tiden att lyssna på eleven. I de fall hjälp för den enskilda eleven nämns, är detta i termer av att läraren följer med till rektorn eller att eleven får byta studiegrupp. I det senare fallet visar analysen på att eleven blir den som betraktas som problemet, i enlighet med skuldbeläggning av offret, och bör flyttas. Det talas aldrig om att kollegan skall byta skola eller inte bör arbeta som lärare.

Trovärdigheten för eleverna är alltså mycket låg, liksom lärarnas kännedom om anmälningskyldigheten och de yrkesetiska principerna. Lärarna är beredda att gå mycket långt för att upprätthålla kollegialiteten, i de allra mest extrema fallen är lärarna beredda att låta eleverna utsättas för ytterligare brott, trots att lärarna själva bryter mot samtliga styrdokument och konventioner genom ett sådant agerande. Den som står i centrum är således kollegan och inte eleven. Sammantaget tycktes inte lärarna reflektera över hela händelseförloppet, det vill säga konsekvenserna av deras potentiella agerande, och i flera fall frångick de läraruppdraget å det grövsta på bekostnad av eleven.

Med hänsyn till svaren, och det normala förfaringssättet vid alla former av undersökning (Esaiasson, 2005: 179) började jag söka efter brister i min egen undersökning för att förklara lärarnas svar. Självfallet är det möjligt att de fiktiva situationerna, som lärarna fick läsa om i enkäten, inte var tillräckligt starka stimuli. Eftersom attityder inte är direkt observerbara per definition krävs det att informanten utsätts för vissa stimuli, reagerar på

dessas och att den reaktionen observeras (Rosengren, 2002:336). Enkätens syfte var att synliggöra lärarnas ”känslomässiga och värderande komponent”, men istället kan deras kognitiva eller intentionella del av attityden ha tagit överhand (ibid.) då det enbart var en text. Det är dock av vikt att ha i åtanke att det som lärarna uttrycker genom sina enkätsvar inte behöver säga något om deras agerande. Lärare kan anse att de agerar på ett visst sätt, men handla på ett helt annat (Claesson, 2002). Lärarnas svar behöver således inte säga någonting om deras faktiska agerande, även om det kan ge oss en viss uppfattning om ett potentiellt agerande som nämndes tidigare. En sådan här undersökning resulterar därför alltid i ett kritiserbart innehåll (Stukat, 2005:35). Därtill kan andra metoder och analysredskap visa på andra resultat då en text kan förstås utifrån flera olika tolkningar (Thomassen, 2007:132ff). Samtliga lärare tycks dock ha uppfattat alla fallbeskrivningar som just olämpliga, och skäl nog för att tala med kollegan och/eller rektorn om det som hörts eller observerats. Det kan härigenom antas att de har uppfattat de sexuella och brottsliga inslagen, även om de inte har kännedom om brottsrubriceringar eller likande. Undersökningen kan således inte beskyllas för lärarnas svar.

Det går däremot inte att förbise den tidigare forskningen om lärarlojalitet (Colnerud, 2002, 2005; Carlgren, 2002; Kindberg, 2006) och anmälningsskyldigheten (Nylén, 2006; SOU, 2001; Bellman, 2008) som gav tydliga och tidiga indikationer på ett visst resultat. Lärare är lojala gentemot varandra och lärarna förefaller ha en låg anmälningsskyldighet till följd av låg kännedom om exempelvis de yrkesetiska principerna och anmälningsskyldigheten, vilket även denna undersökning antyder.

Däremot hade jag högre förhoppningar om lärarnas attityder gentemot såväl lärarlojalitet som anmälningsskyldigheten, då det kom till en kollegas sexuella brott mot en elev. Sedan lärarna inte betraktar eleven som ett offer eller kollegan som en potentiell förövare, utan dessa element omnämns utifrån helt andra egenskaper som flytande signifikanta, omtalas inte det som återges i fallbeskrivningarna som brott. Något oväntat som däremot lyftes i enkätsvaren var kärleksrelationer mellan lärare och elev. Visserligen står det inte utförligt i styrdokumentet att en lärare till exempel inte får ha en sexuell relation med en elev. Däremot är samtliga dokument tydliga med att barn inte får utsättas för fara, inte skall tåla sexuell beröring eller annan sexuell handling, inte får utnyttjas i beroendeställning och så vidare, vilket en sexuell relation mellan en lärare och en elev bryter mot.

Att rektor förekommer frekvent innebär att det finns en grund inom skolans struktur som ändå visar på att delar av anmälningsskyldigheten och de yrkesetiska principerna är implementerade. Bristerna är tyvärr påtagliga gällande såväl yrkesetikerna som yrkesjuridiken, och kontexten synliggörs av 1B som formulerar, ”Intressant ämne som inte så ofta är uppe till diskussion fast det borde vara det”.

De yrkesetiska principerna syftar till att förstärka och förtydliga lärares uppdrag samt bidra till att hålla dessa principer levande genom återkommande diskussioner av etisk natur kopplat till det vardagliga yrket (Lärares yrkesetiska principer). Genom att diskutera yrkesetikerna utifrån såväl verkliga som fiktiva situationer, inom skolan och kollegiet, bör det vara möjligt att finna nya insikter och på så vis saktat förändra lärardiskursens elevsyn. Möjligtvis kan också dess kollegialitet förändras, då kunskap ses som mycket nära förknippat med makt och delvis reglerar vad som är möjligt att säga och hur (Bergström & Boréus, 2000:226) inom en diskurs. ”Öppenhet och ömsesidigt förtroende inom personalen är en avgörande förutsättning för att lärarsamarbetet skall få de positiva resultat som man eftersträvar” (Bergem, 2000:101). Genom att ha en uttalad strategi inom skolan kring hur situationer, liknande de i fallbeskrivningarna i enkäten, skall hanteras kan också problematiken kringgåas kring subjektiviteten, det vill säga att det är den enskilda lärarens uppfattning som ligger till grund för vad som anses vara dålig behandling av elever (Colnerud, 1995:169). Ett passande angreppssätt skulle kunna vara att låta kollegiet upprätta

ett skriftligt kontrakt utifrån de dokument som utgör ramarna för läraruppdraget. På så sätt avviker inte den enskilda läraren från gruppen och gör sig skyldig till "lojalitetsbrott", såsom Colnerud beskrev det (Colnerud, 1995:168). Ett sådant kontrakt skulle kunna få den enskilde läraren att agera starkt genom kollegiet då läraren anmäler en kollega till rektor eller direkt till Socialtjänsten, då alla är överens om att det görs *för* elevens skull och inte *mot* en kollega, i första hand.

Häri finns det också god potential till att diskutera just anmälningsskyldigheten och de eventuella skillnader i tolkningar av vad "misstanke" och "anmälan" betyder, sedan det kan uppfattas vara ord med negativ klang (SOU 2001:164f). Det kan också antas förenkla implementeringen och möjligheten till att befästa anmälningsskyldigheten om lärarna aktivt får arbeta med dess innebörd, så att de till exempel inser att "anmälan skall göras även om det inte är klarlagt att barnet behöver hjälp eller skydd" (Erdis, 2003:62). En lärare som inte har denna kunskap eller exempelvis försöker ålägga en elev anmälningsskyldigheten, riskerar såväl den enskilda elevens mående som resterande elevers, eftersom kollegans handlingar inte garanteras bli anmälda. En utsatt elev bör behandlas som ett offer och erbjudas stöd, inte åläggas att på egen hand anmäla brottet. Ett sådant agerande innebär även i förlängningen att den så viktiga förutsättningen för läraryrket, som innebär att såväl elever som föräldrar har förtroende för lärarna, äventyras och att eleven i egenskap av sexualbrottsoffer skuldbeläggs. Om förtroendet och tilliten inte bevaras och stärks finns risken att det upphör existera (Bergem, 2000:15), vilket kan komma att påverka hela lärarkåren.

I ett forum med möjlighet till regelbundna diskussioner skulle även lärarna ges möjlighet att inse vad det finns för risker med att tala med en kollega som anklagats för sexualbrott mot en elev. Det kan här lämpligtvis ifrågasättas om elevens information till läraren, bör föras vidare till den anklagade kollegan med hänsyn till elevens bästa, såsom de yrkesetiska principerna föreskriver. Det bör även diskuteras hur lämpligt det är att låta kollegan ha tolkningsföreträde, till och med framför läraren och dennas egna observationer.

Genom ett helhetsgrepp kring problematiken avseende sexualbrott mot elev där en kollega anklagas eller misstänks vara förövaren, borde det bli synligt för kollegiet vilka risker och konsekvenser som ett visst handlande medför. Att aktivt tala om lärare och elever utifrån olika flytande signifikanta såsom provocerande, högpresterande, lågpresterande och så vidare borde kunna nyansera rollerna och öppna upp för större trovärdighet för eleverna och därmed också ett lämpligare bemötande av utsatta elever.

Mitt intryck då jag sammanställde resultatet och analysen var att lärarna upplevde en viss vanmakt inför fallbeskrivningarna och inte såg sin möjlighet till makt i situationen. Det borde dock vara en självklarhet för lärarna och ses som naturligt sedan det finns tydliga olikheter i relationen mellan lärare och elev avseende kompetens och makt (Sommer, 2005:67). Då det auktoritära samhället har brutits ned sedan länge och ersatts med en förhandlingskultur där pedagogiken utvecklas i en kamratlig anda tillsammans med eleverna (Sommer, 2005:68; Carlgren & Marton, 2002:82) kan det ses som att maktrelationerna har förändrats. Det är dock av vikt att påvisa att maktrelationerna inte har upplösts, utan endast återfinns inom ett annat ideal (Sommer, 2005:68). Genom att diskutera den förändrade yrkesrollen kan lärarnas förståelse för möjligheten till makt, i samspel med eleverna, utvecklas och således användas på ett sätt som främjar eleven istället för att hämma eller förminska denna.

Enligt min tolkning av Socialtjänstlagen, Sexualbrottslagen, de yrkesetiska principerna m.fl., är dock min främsta uppgift som lärare att vara vaksam, lyssnande och att anmäla. Det är olagligt att inte anmäla, det är däremot inte olagligt att anmäla en gång för mycket. Med hänsyn till det fullständiga händelseförloppet som inrymmer en risk att eleven blir utsatt för ytterligare brott, är det inte värt risken att avvakta med en anmälan. Däremot är det inte min uppgift att döma en kollega. Den goda kollegialiteten som uppmuntras i de yrkesetiska principerna anser jag skall inverka så lite som möjligt på sådana här situationer. Sådana här

situationer som illustreras genom enkäten, bör därför inte heller inverka på kollegialiteten. Däremot är detta lättare sagt än gjort då detta är ett känsligt ämne som väcker starka känslor.

## **9. Avslutande kommentar**

Min avsikt har inte varit att kritisera lärare, då jag är mer än övertygad om att lärare vill sina elevers bästa. Den här uppsatsen handlar snarare om att belysa ett, tyvärr, alltför vanligt förekommande problem i skolan, där lojaliteten till kollegorna och slentrianmässig obetänksamhet går före elevens väl. Uppsatsens syfte är således inte att underminera lärare, utan att faktiskt stärka eleven och levandegöra de yrkesetiska principerna.

Jag orkade aldrig fullfölja den rättsliga processen mot den lärare som sexuellt ofredade mig som elev. Läraren är således fortfarande verksam. Jag betraktar därav detta som mitt bidrag till forskningen, i hopp om att det kan hjälpa de elever som utsatts, utsätts eller kommer utsättas för lärare som ofredar dem sexuellt. Jag önskar därför innerligt att detta föranleder vidare studier i frågan.

För att skolan och lärare skall kunna utvecklas, gällande såväl förebyggande som hantering av fall där lärare sexuellt ofredar elever, krävs det att blicken riktas mot detta etiskt känsliga ämne och därtill definierar det som brottsligt, inte bara olämpligt. Det krävs att vi lärare kritiserar och ständigt ifrågasätter oss själva, med syftet att utvecklas som de professionsutövare vi är i en ständigt föränderlig skolmiljö.

Få av oss har valt läraryrket för att få arbeta med kollegor. Vi valde yrket för att få arbeta med elever. Låt oss därför inte glömma detta.

## Källförteckning

### Otrycka källor

Enkätdata insamlad mellan 2012-04-19 och 2012-04-25.

### Tryckta källor

Aspelin, Jonas, 1999. *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm. Symposion.

Bergem, Tryggve, 2000. *Läraren i etikens motljus*. Lund. Studentlitteratur.

Bergström, Göran & Boréus, Kristina, 2000. *Textens mening och makt – metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund. Studentlitteratur.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.), 2007. *Diskursanalys i praktiken*. Malmö. Liber.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference, 2002. *Lärare av imorgon*. Stockholm. Lärarförbundet.

Claesson, Silwa, 2002. Spår av teorier i praktiken. Lund: Studentlitteratur AB.

Colnerud, Gunnel, 1995. *Etik och praktik i läraryrket – en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm. Gotab.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell, 2002. *Respekt för läraryrket – om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholms Universitets förlag.

Erdis, Mare, 2003. *Juridik för pedagoger*. Lund. Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena, 2005. *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin, 2004. *Perspektiv på skolutveckling*. Lund. Studentlitteratur.

Juul, Jesper, 2005. *Ditt kompetenta barn. På väg mot nya värderingar för familjen*. Falun. Wahlström & Widstrand.

Lövgren, Sofia, 1999. *Diskurs och diskursanalys*. Universitetet i Linköping.

Neumann, Iver B, 2003. *Mening, materialitet, makt – en introduktion i diskursanalys*. Lund. Studentlitteratur.

Nilsson, Marco, 2012. *Juridik i professionellt lärarskap -lagar och värdegrund i den svenska skolan*. Malmö: Gleerups.

Rosengren, Erik & Arvidsson, Peter, 2002. *Sociologisk metodik*. Malmö. Liber.

Sommer, Dion, 2005. *Barndomspsykologiska fasetter*. Stockholm. Liber.

Sundell Knut, Egelund Tine, Andrée Löfholm Cecilia, 2007. *Barnvårdsutredningar –en kunskapsöversikt*. Stockholm. Gothia.

Sundell, Knut, Colbiörnsen, Maria, 2000: *Samhällets stöd till elever med psykosociala behov. En undersökning av 23 grundskolor 1995 och 1998*. FoU-rapport 2000:7.

Stúkat, Staffan, 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Thomassen, Magdalene, 2007. *Vetenskap, kunskap och praxis: Introduktion i vetenskapsfilosofi* Malmö. Gleerups Utbildning AB

Trost, Jan, 2007. *Enkätboken*. Lund. Studentlitteratur.

Tornberg, Gunbritt, 2006. *Bara man ser till barnens bästa – en studie om lärares yrkesetiska övertväganden i en skola för alla*. Umeå universitet.

Wennstam, Katarina, 2004. *Flickan och skulden*. Avesta. Bonnier Pocket.

## **Elektroniska källor**

Barnkonventionen. Tillgänglig: <http://unicef.se/Barnkonventionen> Hämtad: 2012-04-29

Bellman, Angelica & Lundqvist, Jenny, 2008. *Pedagogers anmälningskyldighet –att anmäla barn som far illa*. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:175175/FULLTEXT01> Hämtad: 2012-04-25.

Brottsrummet. Tillgänglig: <http://www.brottsrummet.se/sv/sexualbrott> Hämtad: 2012-04-24.

Expressen, TT, (20111223) Tillgänglig: <http://www.expressen.se/gt/larare-friad-for-sexuellt-ofredande/> Hämtad: 2012-04-22.

Gy11. Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705) Hämtad: 2012-04-30.

Kindberg, Anna & Nilsson, Peter, 2006. *Etiska dilemman - en undersökning av lärares resonemang kring olika etiska dilemman*. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/2570/Examensarbete.pdf?> Hämtad 2012-03-26:

Lagen.nu. Tillgänglig: <https://lagen.nu/begrepp/Kr%C3%A4nkning> Hämtad: 2012-04-22.

Lärares yrkesetiska principer. Tillgänglig: <http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00377D31?OpenDocument> Hämtad 2012-04-30.

Notisum. Tillgänglig: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19620700.htm> Hämtad: 2012-04-22.

Nylén Friberg, Lena & Sundström, Evaleena, 2006. *"Vi har eleven, men vi vet väldigt lite": några högstadielärares erfarenheter av anmälningsskyldigheten enligt Socialtjänstlagen.* Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-1188> Hämtad: 2012-04-24.

Skolverket. *Skollagen.* Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/Skollagenochandralagar> Hämtad: 2012-04-15.

SOU 2001, 72. *Barnmisshandel –att förebygga och åtgärda.* Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/54/19cef8d1.pdf> Hämtad 2012-04-26.



**Enkätundersökning till examensarbete inom LAU390**

Det här är en undersökning, till min examensuppsats inom lärarprogrammet, om lärare och lärares attityder kring olika känsliga etiska dilemman i skolan. Det finns inga direkt felaktiga eller korrekta svar, utan frågorna är i flera fall just dilemman eller baseras på ditt tyckande och tänkande. Du kan därför med fördel redovisa för dina reflektioner i svaren.

Alla enkätsvar kommer att vara anonyma och ditt deltagande är frivilligt. Du kan när som helst återkalla ditt deltagande innan den 18 maj, efter detta lämnas uppsatsen in och kommer att publiceras via universitetet. Önskar du återkalla ditt deltagande kan det innebära att din anonymitet inför mig bryts. Har du vidare frågor kring undersökningen eller vill ta del av den slutliga uppsatsen, kan du kontakta mig via e-post ([melissa.ljushem@gmail.com](mailto:melissa.ljushem@gmail.com)).

Enkäten består av tretton frågor. Sex frågor är frågor där du ombeds markera med ett X på en skala, resterande är skrivfrågor av olika längd. Behöver du mer skrivutrymme kan du skriva på baksidan av enkäten, men tänk då på att numrera dina svar. I slutet på enkäten finns det möjlighet för dig att lämna synpunkter eller liknande, detta är dock frivilligt och ingår inte i enkätens frågor.

Ditt deltagande är mycket viktigt för forskningen, tack för att du tar dig tiden att medverka!

Mvh Melissa Ljushem

1. Hur länge har du arbetat som lärare? \_\_\_\_\_ år

2. Trivs du i ditt arbetslag? Markera med X på skalan.

\_\_\_\_\_  
Nej, verkligen inte.      Sällan.      Varken eller.      Oftast.      Ja, absolut.

3. Hur ofta umgås du med dina kollegor utanför arbetstiden? Markera med X på skalan.

\_\_\_\_\_  
Dagligen    Någon gång i veckan    Någon gång i månaden    Någon gång om året    Aldrig

4. Hur hög trovärdighet har dina kollegor i dina ögon? 1 =ingen alls, 5= mycket hög.  
Markera med X på skalan.

\_\_\_\_\_  
1.                          2.                          3.                          4.                          5.

5. Du står i klassrummet och förbereder för lektionen som strax skall börja. Dörren är öppen och i korridoren utanför samtalar några elever. Du reflekterar inte över detta, förrän du hör ett välkänt namn nämnas och hör hur eleverna talar om en situation som uppstod efter en lektion. Under samtalet påstås det att en av dina kollegor har bjudit ut en elev. Vad tänker/gör du?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. En elev knackar på lärarrummet och ber att få tala enskilt med dig. Eleven berättar hur en av dina kollegor i arbetslaget har återgett drömmar för eleven, strax efter en lektion. Drömmarna som återgavs handlade om hur eleven och läraren var intima med varandra. Eleven känner sig förvirrad, illa till mods och vill helst inte närvara mer på kollegans lektioner, men eleven är orolig för att detta skall påverka betyget. Eleven är mycket högpresterande, ambitiös och har som mål att studera vidare. Vad tänker/gör du?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Du är kvar efter arbetstid på skolan för att göra klart rättningen av de sista proven. Du tror att du är sist kvar på skolan och har precis informerat vaktmästaren om att du låser när du går hem. Du passar på att gå upp mot personalrummet för att hämta kaffe, då du på håll ser hur din kollega samtalar med en elev. De står mycket nära varandra och går sedan iväg tillsammans hand i hand. Vad tänker/gör du?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. En elev knackar på lärarrummet och ber att få tala enskilt med dig. Eleven har flera attitydproblem som bl.a. innebär att eleven inte kommer i tid, kan uttrycka sig mycket vulgärt och så vidare. Eleven är allmänt lågpresterande, har extremt hög frånvaro och riskerar att få underkänt i flera ämnen. Ni har samtalat om detta när ni träffat på varandra i korridoren, men eleven har ändå inte kommit till era avtalade möten. Eleven berättar nu hur en av dina kollegor i arbetslaget har gett eleven olika kroppsliga komplimanger, strax efter en lektion. Eleven känner sig förvirrad, illa till mods och vägrar gå på lektionerna. Vad tänker/gör du?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Du och dina kollegor sitter i personalrummet och fikar. Ni samtalar om några elevers dalande resultat och närmare bestämt en specifik elevs plötsligt försämrade betyg. ”Det är ju oerhört sorgligt när eleverna inte presterar så bra som de skulle kunna. Man vill ju kunna ge dem bra betyg”, säger du. ”Ja, verkligen”, instämmer en kollega, ”Här sliter man varje dag för att hjälpa dem och så struntar de bara i det. Förstår de inte att det handlar om deras liv? Hur har de tänkt försörja sig i framtiden?”. Stämningen är tryckt. Några dricker av sitt kaffe. ”Ja, det är ju synd när det händer en sådan duktig elev”, säger då en kollega från ditt arbetslag och fortsätter med en lättsam och skämtsam ton, ”men eleven lär ju knappast få problem i livet med en sådan kropp...”. Vad tänker/gör du?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Hur hög trovärdighet har eleverna i dina ögon? 1 =ingen alls, 5= mycket hög. Markera med X på skalan.

---

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

11. Känner du till de yrkesetiska principerna? Markera med X på skalan.

---

Ja, mycket väl	Ja, hjälpligt.	Sådär	Nej, ytterst lite.	Nej, inte alls
----------------	----------------	-------	--------------------	----------------

12. Beskriv med egna ord vad anmälningsskyldigheten innebär för dig som lärare.

---

---

---

---

13. Hur värderar du trovärdigheten, då det står mellan kollegorna och eleverna? Markera med X på skalan.

---

Kollegorna mest trovärdiga	Eleverna mest trovärdiga
----------------------------	--------------------------

Har du några övriga tankar, rörande enkäten, som du vill delge?

---

---

---

---

---

---

---

---