

Vilken förståelse har ungdomar av våld, genus och makt?

En kvalitativ intervjustudie om elevers erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete utifrån metodmaterialet "Kärlek börjar aldrig med bråk"

Av: Lisa Börjesson

Handledare: Katarina Mattsson

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Magisteruppsats 30 hp

Genusvetenskap | vårterminen 2019



Abstract

The aim of this essay is to examine students' experiences of Juventas Ungdomsjours violence prevention work from the method material "Kärlek börjar aldrig med bråk". This with the intention of studying students understanding of violence, gender and power and how masculinity and femininity are expressed in this understanding. The essay also intends to study how this understanding affects students view of Juventas Ungdomsjours educational strategies. My questions follow my aim. My theories are based on gender regimes in school, masculinity and femininity and change process, resistance and crisis. The method is focus group- and individual interviews and the empirical material is based on interviews with students and teachers from two schools who have taken part in Juventas Ungdomsjours violence prevention work. The results show that students understanding of violence, gender and power is based on maturity and that more perspectives should be taken because it was important to them that not only girls are subjected to violence. Masculinity and femininity are expressed in this understanding by boys' responses are coming from a superior position and girls' responses from a subordinate position. This understanding affects students view of Juventas Ungdomsjour educational strategies by they wish for more preparation, involvement and interaction.

Keywords: violence prevention work, violence, gender, power, masculinity, femininity
Antal ord: 21 919 ord

Förord

Denna magisteruppsats skrevs under vårterminen 2019 på Södertörns högskola. Jag vill börja med att rikta uppmärksamheten på och varmt tacka alla som har stöttat mig i mitt arbete med denna uppsats. Min handledare Katarina Mattsson som har gett mig vägledning och god kommunikation under processen. Mina vänner och familj som stöttat mig i med- och motgångar och alltid funnits vid min sida. Uppsatsens förlopp har varit väldigt givande för mig då jag har fått kunskap om vad som krävs för att ett våldsförebyggande arbete ska bedrivas och hur vi, tillsammans, kan uppnå ett jämställt samhälle fritt från våld. Jag vill rikta ett extra tack till Juventas Ungdomsjour för möjligheten att få samarbeta med en sådan fin och viktig verksamhet som er. Elever och lärare som tog av sin tid för att dela sina erfarenheter. Det har varit väldigt givande diskussioner och otroligt roligt att få ta del av era kloka samtal. Utan er skulle denna uppsats inte kunna genomföras. Slutligen vill jag tacka alla kvinnorrättskämpar som i dåtid och nutid lägger ner sin själ och går emot patriarkala strukturer för att få våldet att upphöra och uppnå ett jämställt samhälle fritt från våld. Ni är hjältar. Stort tack.

Stockholm maj 2019

Lisa Börjesson

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar | 2 |
| 1.2 Bakgrund | 2 |
| 1.2.1 Juventas Ungdomsjour | 2 |
| 1.2.2 ”Kärlek börjar aldrig med bråk” | 3 |
| 1.3 Material | 4 |
| 1.4 Dispositon | 5 |
| 2. Tidigare forskning | 6 |
| 2.1 Normer, kön och sexualitet | 6 |
| 2.2 Maskulinitet och femininitet | 7 |
| 2.3 Våld och våldsförebyggande arbete | 7 |
| 2.4 Motstånd mot förändringsprocesser | 9 |
| 2.5 Luckor i tidigare forskning | 10 |
| 3. Teori | 11 |
| 3.1 Genusregimer i skola | 11 |
| 3.1.1 Maskulinitet och femininitet | 13 |
| 3.2 Förändringsprocesser, motstånd och kris | 14 |
| 4. Metod | 15 |
| 4.1 Fokusgruppintervjuer | 15 |
| 4.2 Individuella semistrukturerade intervjuer | 16 |
| 4.2.1 Urval och genomförande | 17 |
| 4.3 Databearbetning och analysmetod | 18 |
| 4.4 Etiska överväganden | 19 |
| 4.4.1 Forskarens roll | 19 |
| 5. Analys | 21 |
| 5.1 Olika begrepp kopplade till elevernas förståelse av våld, genus och makt | 21 |
| 5.1.1 Åskådarrollen | 22 |
| 5.1.2 Mognadsprocess | 25 |
| 5.2 Elevernas förståelse av våld, genus och makt präglas av en inkluderingsyn | 30 |
| 5.2.1 Alla kan utsättas för (sexuellt) våld | 30 |
| 5.2.2 Att sätta gräns | 42 |
| 5.3 Lärarnas ansvar att göra skolan till en normfri plats | 44 |
| 5.3.1 Spänningar i förändringspotential: lärarnas roll i förändringsprocesser | 44 |
| 6. Diskussion | 47 |

| | |
|--|----|
| 7. Slutsats | 49 |
| 7.1 Förslag till vidare forskning | 50 |
| Litteraturförteckning | 51 |
| Appendix | 53 |
| Bilaga 1 – Informationsbrev | 53 |
| Bilaga 2 – Intervjuguide elever | 54 |
| Bilaga 3 – Intervjuguide lärare | 54 |
| Bilaga 4 - Intervjuguide kontaktperson Juventas Ungdomsjour | 55 |

1. Inledning

Ett systematiskt och kunskapsbaserat arbete för att förebygga våld är inte längre en valmöjlighet, det är en nödvändighet (MUCF, MÄN & Unizon 2016:3)

Sverige har i många år lyfts fram som ett föregångsland när det kommer till jämställdhet, samtidigt är mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer politiskt erkänt som ett omfattande samhälls- och folkhälsoproblem (Moser Hällen & Sinisalo 2018:15). Det har även kommit påtryckningar från Regeringen om att extra fokus måste läggas på våldsförebyggande arbete, exempelvis, *Nationell strategi mot mäns våld mot kvinnor och hedersrelaterat våld* som bland annat fokuserar på att utveckla våldsförebyggande insatser (SOU 2015:55, 123). Detta visar att det våldsförebyggande arbetet är en prioriterad strategi för att uppnå jämställdhet i Sverige.

Juventas Ungdomsjour är en spjutspetsjour inom Unizon vilket innebär att de är en av Sveriges främsta jourer på våldsförebyggande arbete och arbetar för att uppnå Unizons vision: ”Ett jämställt samhälle fritt från våld” (Markne 2018:1). Med utgångspunkt i detta utför Juventas Ungdomsjour sitt våldsförebyggande arbete i skolan med ungdomar som huvudfokus. Detta görs genom verksamhetens våldsförebyggande metodmaterial ”Kärlek börjar aldrig med bråk” som syftar på att öka kunskaper om våld, genus och makt till elever och lärare samt ge användbara verktyg för skolan att arbeta våldsförebyggande och uppnå jämställdhet (Markne 2018:4).

Att arbeta våldsförebyggande genom att öka kunskaper om våld, genus och makt samt ge användbara verktyg är viktigt för att förebygga och förhindra våld. Mottagarna i det våldsförebyggande arbetet (elever och lärare i detta fall) är därmed viktiga för att det våldsförebyggande arbetet fortlöper. Att höra deras erfarenheter av denna form av arbete kan därmed ge konkreta förslag på Juventas Ungdomsjours förändrings- och förbättringsarbete.

I denna uppsats kommer en kvalitativ intervjustudie att genomföras med syfte att undersöka elevernas erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete i skolan. Med utgångspunkt i deras metodmaterial ”Kärlek börjar aldrig med bråk” ämnar jag studera elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse samt hur denna förståelse påverkar elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka elevernas erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete i skolan. Med utgångspunkt i deras metodmaterial ”Kärlek börjar aldrig med bråk” ämnar jag studera elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse. Min avsikt med att studera hur maskulinitet och femininitet uttrycks är att det kan ge en större bild över vad elevernas förståelse av våld, genus och makt bygger på, exempelvis, ordval och sammanhang. Utifrån detta ämnar jag även undersöka hur denna förståelse påverkar elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier.

Mina frågeställningar är:

- Vilken förståelse har eleverna av våld, genus och makt och hur uttrycks maskulinitet och femininitet i denna förståelse?
- Hur påverkar denna förståelse elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier?

1.2 Bakgrund

I denna del kommer min samarbetsorganisation och det våldsförebyggande metodmaterialet ”Kärlek börjar aldrig med bråk” att redovisas samt min intervju¹ med skaparen av materialet. Syftet är att läsaren ska få en bild över min samarbetsorganisation och en tydligare bild över bland annat anledningen till att metodmaterialet togs fram och målet med det.

1.2.1 Juventas Ungdomsjour

Den verksamhet som jag har valt att samarbeta med i denna uppsats är Juventas Ungdomsjour som ligger i Södertälje. Det är en feministisk, anti-rasistisk, partipolitiskt- och religiöst obunden verksamhet som arbetar våldsförebyggande (Juventas Ungdomsjour, 2017). Verksamheten är en spjutspetsjour inom Unizon vilket innebär att de är en av Sveriges främsta jourer på våldsförebyggande arbete. Unizons vision är ”Ett jämställt samhälle fritt från våld” (Markne 2018:1). Juventas Ungdomsjour har sitt fokus på våldsförebyggande arbete och arbetar med att minska våld, strukturell ojämlikhet och psykisk ohälsa. De riktar sig mot ungdomar (13–21 år) och arbetar för att de ska känna att de har en plats i samhället och att de är viktiga. Fokus i deras arbete är att förebygga och stödja unga och professionella för att minska våldet och öka folkhälsan. De berör ämnen som genus, makt, intersektionalitet, jämställdhet, samtalsmetod,

¹ Se bilaga 4 för intervjuguide.

bemötande och hbtqi+. De arbetar både utåtriktat genom föreläsningar men erbjuder även stödsamtal samt chatt- och mentorsverksamhet till unga.

1.2.2 "Kärlek börjar aldrig med bråk"

"Kärlek börjar aldrig med bråk" är ett våldsförebyggande metodmaterial som utgår från normer om kön och makt. Den är framtagen av Juventas Ungdomsjour och är inspirerad av MVP (Mentorer för våldsprevention) vilket är en manualbaserad våldspreventiv metod med målet att stoppa och förebygga mäns och killars våld (Markne 2018:13–14). Metodmaterialet är uppdelat i sex tillfällen, en timme vardera, där varje pass berör olika ämnen, vilket listas nedan:

1. Vad är våld och hur kan vi förebygga det
2. Maskulinitet och kopplingen till våld
3. Sexuellt våld och samtycke – allt annat än ett ja är ett nej
4. Nät och etikett – våld på nätet
5. Porr – skillnaden mellan porr och sex och porrens koppling till våld
6. Reagera och agera – ett sammandrag av tidigare pass samt utvärdering

Sofie Markne är skaparen av metodmaterialet och är anställd som projektledare och för utåtriktat arbete men är i nuläget tillförordnad verksamhetsansvarig på Juventas Ungdomsjour. I intervjun berättade Sofie att dessa sex pass har tre röda trådar: åskådarperspektiv, könsmaktperspektiv med fokus på machokultur och normer som killar behöver ta ställning till och som vi alla påverkas av samt extra fokus på sexuella trakasserier och sexuellt våld. Vidare berättade hon att metodmaterialet togs fram för att de vill arbeta med våldsförebyggande utåtriktat arbete med ungdomar som fokus. Anledningen till att ha fokus i skolan var för att det finns stora påverkansmöjligheter där. Förhoppningen är att underlätta för skolans obligatoriska våldsförebyggande jämställdhetsarbete (Markne 2018:13). Detta genom att ge verktyg för att förändra och utmana stereotypa könsroller och därmed bryta kopplingen mellan manlighet och våld och de attityder som leder till mäns våld mot kvinnor, transpersoner och andra män. Hennes förhoppning är att lärare ska integrera maktperspektivet i undervisningen och få lärare att våga tala mer om detta. Hon berättade att när vi arbetar för att förebygga våld och sexualiserat våld är det viktigt att tala om att det handlar om maktordningar och maktuttryck.

Syftet med metodmaterialet är att stärka ungdomars självkänsla, respekt och tillit till sig själva och sin omgivning (Markne 2018:4–5). Detta genom att mottagarna ska få kunskap om rättigheter och skyldigheter kopplat till kränkningar, våld och trakasserier. Det övergripande målet är att förhindra förekomsten av våld. För att uppnå detta använder de sig av ett normkritiskt arbetssätt. Det används både i utformandet och utövandet av metodmaterialet då det ger verktyg till att skaka om och utmana strukturer. Syftet med det normkritiska arbetssättet

är att synliggöra för deltagarna hur normer kan vara både begränsade och exkluderande mot människor (Markne 2018:8–9). Det innebär att peka på de strukturer som upprätthåller och reproducerar orättvisor. Fokus i metodmaterialet är därmed på ett samhälleligt plan och inte individinriktat. I och med det undviks det att peka ut någon som normperson eller normavvikare. Det lyfts även fram att det finns normer om hur vi förväntas uppföra oss eller egenskaper vi förväntas ha med kön som största normgivare. Genom att arbeta normkritiskt vill Juventas Ungdomsjour att deltagarna ser kopplingen mellan normer och makt samt hur olika former av ojämlikheter konstrueras. Det innebär att uppmärksamma och synliggöra vilka olika förväntningar som styr oss. Det leder till att deltagarna kan få större handlingsutrymme och att bättre förutsättningar och en tryggare värld skapas.

Metodmaterialet utgår från kunskaper om våld, genus och makt för att, i interaktion med ungdomar, motverka olika typer av våld med fokus på det våld som härstammar från destruktiva maskulinitetsnormer (Markne 2018:4). Den är baserad på en maktanalys vilket Sofie berättade innebär att de utgår från ett könsmaktsperspektiv för att visa att vi lever i ett ojämställt samhälle. Hon berättade att Juventas Ungdomsjour bedriver ett feministiskt påverkansarbete och förklarade att när vi arbetar med jämställdhet måste vi kunna tala om vad jämställdhet är och inte är för något. Hon menar att om vissa har förutfattade meningar när det kommer till könsmaktsordning och feminism är det viktigt att vi arbetar kring detta då vi talar om mänskliga rättigheter.

1.3 Material

Det empiriska materialet i denna uppsats består av material som är inhämtat genom intervjuer med elva elever och två lärare som har tagit del av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete utifrån metodmaterialet "Kärlek börjar aldrig med bråk". Det är elever och lärare som medverkade när metodmaterialet genomfördes i sin skola. Min avsikt med dessa intervjuer är att få en röst från mottagarna genom att höra deras erfarenheter av metodmaterialet. Det ställdes olika frågor till elever och lärare ². Samtliga fick frågor om deras erfarenheter av metodmaterialet och vad de anser bör förändras eller förbättras. Resterande frågor till eleverna fokuserade på om deras syn på våld, genus och makt har förändrats efter metodmaterialet, vilka ordval de associerar med dessa ord och om de sett någon förändring i skolan efteråt. Lärarna fick frågor om metodmaterialet gav bra kunskap och verktyg för att arbeta vidare med frågor om våld, genus och makt i skolan, hur interaktion och samspel mellan eleverna och mellan

² Se bilaga 2 och 3 för respektive intervjuguide.

Juventas Ungdomsjour och eleverna var och om synen på eleverna har förändrats efter de tagit del av metodmaterialet, exempelvis, hur lärarna upplever att elevernas beteende och hur de behandlar varandra har förändrats.

1.4 Dispositon

Första kapitlet består av inledning, uppsatsens syfte och frågeställningar, bakgrund som redovisar metodmaterialet "Kärlek börjar aldrig bråk" och min intervju med skaparen av metodmaterialet med syfte att läsaren ska få en bild över metodmaterialet samt sammanfattning av mitt intervjumaterial. I kapitel två redovisas tidigare forskning med avsikt att visa hur det har inspirerat mig och visa luckor i den tidigare forskningen som jag hoppas fylla med denna uppsats. Kapitel tre behandlar uppsatsens teori som består av genusregimer i skola, maskulinitet och femininitet samt förändringsprocesser, motstånd och kris. I kapitel fyra redovisas uppsatsens metod som består av fokusgrupp- och individuella semistrukturerade intervjuer samt diskussion över etiska överväganden. Kapitel fem redovisar analys och resultat av mitt material. I kapitel sex ämnar jag föra en egen diskussion utifrån det resultat som framkommit i analysen och en diskussion om uppsatsens relevans för genusvetenskap. I det sista kapitlet besvaras uppsatsens frågeställningar i en slutsats och förslag till vidare forskning redovisas. Bifogade bilagor finns längst bak i dokumentet.

2. Tidigare forskning

I denna del kommer fyra delar av tidigare forskning att redovisas: normer, kön och sexualitet, maskulinitet och femininitet, våld och våldsförebyggande arbete samt motstånd mot förändringsprocesser. Syftet är att visa hur dessa delar har inspirerat mig samt visa vilka luckor som finns i den tidigare forskningen som jag hoppas kunna fylla med denna uppsats.

2.1 Normer, kön och sexualitet

I antologin *Skola i normer* har fokus varit på att undersöka hur normer upprepas och utmanas i skolan, både hos människor och i läroplanen (Martinsson & Reimers 2008:9). Men även hur viktiga normer är för hur en kan identifiera sig, vilket författarna menar skapar förväntningar på hur vi ska leva, bete oss och agera. De hävdar att skolan ses som ett exempel på ett normskapande som sker överallt där människor möts (Martinsson & Reimers 2008:7). Boken syftar på att öka medvetenheten om vad upprepning av normer möjliggör och vad den skapar för begränsningar.

I boken *Ungdomar och genusnormer på skolans arena* undersöks ungdomars förhållningssätt till kropp, kön och sexualitet som en del i hur en ser på sig själv och sin sexualitet (Lundgren & Sörensdotter 2004:11–13). Författarna hävdar att skolan är en arena där ungdomar utvecklar och uttrycker genus. Studiens teoretiska utgångspunkt är att genus, sexualitet och sexuella handlingar är konstruerade och att skolan är en institution som reproducerar heteronormativitet. Författarna förklarar att ungdomarnas förståelse av kön bland annat baseras på normer för hur könen bör vara vilket skapar föreställningar om förväntat beteende (Lundgren & Sörensdotter 2004:39).

Eva Reimers (2008) utgår från läroplanens värdegrund i sitt resonemang (Reimers 2008:98–99). Hon förklarar att om en ska ta denna läroplan på allvar innebär det att en ifrågasätter hur och varför vissa kroppar könas på vissa sätt samt hur och varför kvinnligt eller manligt kodade kroppar förväntas ha vissa specifika och gemensamma intressen. Denna tolkning av läroplanen bygger på en problematisering av dominerande samhällsliga föreställningar om två stabila kön. Fokus är på genus som inte tar heterosexualitet och den heterosexuella normen som en självklar utgångspunkt i skolans uppdrag i arbetet med att vidga genusnormer. Hon diskuterar även om lärarnas roll i arbetet med jämställdhetsuppdragen i skolan (Reimers 2008:11). Hon framhäver att de aktivt bör arbeta utifrån den värdegrund som finns för att motverka traditionella könsmonster och att olika uttryck för könsöverskridanden ska uppmuntras och ses som möjligheter för individerna att komma bort från begränsade stereotypa tankesätt och normer.

Dessa arbeten kan hjälpa mig i min uppsats genom att jag får en bild av skolan och hur den som institution är normskapande där normer om våld, genus och makt vidmakthålls. Samtliga författares teoretiska ansatser har inspirerat mig att använda mig av genusregimer i skolan i min teori för att få en inblick i skolan som en normskapande institution vilket kan vara användbart i intervjusituationerna med elever och lärare. Utöver detta kan även Eva Reimers (2008) diskussion om läroplanens värdegrund kopplas till metodmaterialet då det kan tolkas som en hjälpande hand för lärarna i deras jämställdhetsarbete. Därför finner jag det intressant att höra om lärarnas erfarenheter av metodmaterialet utifrån bland annat detta perspektiv.

2.2 Maskulinitet och femininitet

I avhandlingen *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* undersöker Ann-Sofie Holm (2008) genom observationer och intervjuer hur femininiteter och maskuliniteter framträder i två skolkontexter (Holm 2008:49). Holm (2008) förklarar att i denna studie framträder femininiteter och maskuliniteter genom flickors och pojkars observerbara handlingar men även genom hur de talas om och talar om sig själva. De teoretiska utgångspunkter i arbetet grundar sig i att kön är något som ”görs” och som en ständigt pågående process (Holm 2008:17). För att applicera detta i sin analys använder hon Connells teori om män och maskuliniteter samt kvinnor och femininiteter som ett teoretiskt ramverk. Hon förtydligar att teorin i huvudsak utgår från män och maskulinitet men att den ger ingångar för att använda den i studier av kvinnor och femininitet. Vidare förklarar hon att Connell oftast tillämpar sina texter i en skolkontext, vilket rättfärdigar hennes val av teori. Resultatet visar att könskonstruktioner är flytande och flexibla (Holm 2008:195). Maskuliniteter och femininiteter framträder på olika vis beroende på vilken tid, situation och kontext som är i fokus. Dessa positioner varierar beroende på om det är diskurser eller praktiker som studeras.

Holms (2008) avhandling kan hjälpa mig i min uppsats genom att studiens teoretiska ramverk ger mig inspiration om hur jag kan tillämpa teorier om maskulinitet och femininitet. Denna studie har sitt fokus i skolan vilket ger en inblick i hur maskulinitet och femininitet konstrueras där vilket är användbart i min uppsats. Både i intervjusituationen men även när intervjuerna ska analyseras då jag mer konkret kan få fram hur eleverna talar om, exempelvis, våld, genus och makt men även om sig själva och andra.

2.3 Våld och våldsförebyggande arbete

I boken *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra* undersöker Dan Olweus (1991) hur mobbning utspelar sig i skolan (Olweus 1991:4). Olweus (1991) uttrycker mobbning som en

negativ handling där en person förorsakar eller försöker förorsaka skada eller obehag mot en annan person verbalt eller fysiskt. Han skiljer mellan direkt mobbning som öppna angrepp mot offret och indirekt mobbning som social isolering och utfrysning (Olweus 1991:5). I sin studie visar han andelen elever i olika årskurser som är utsatta och utsätter andra för mobbning (Olweus 1991:12–14). På högstadiet utsätts och utsätter pojkar andra för mobbning. Det gäller i synnerhet direkt mobbning där fysiska inslag är inblandat. Dock poängterar Olweus (1991) att flickor är mer utsatta för indirekt mobbning än mobbning med öppna angrepp. Han framhåller att en stor del av den mobbning som tjejer utsätts för utförs av killar medan killar i majoriteten av fallen enbart blir mobbade av killar. Olweus (1991) förklaring till att direkt mobbning är ett större problem hos killar än tjejer kopplas till forskning om könsskillnader i aggressivitet. Detta då forskningen visar att relationer mellan killar oftast är hårdare, tuffare och aggressivare än mellan flickor.

För att minska mobbning i skolan har Olweus (1991) tagit fram ett åtgärdsprogram mot mobbning (Olweus 1991:48–50). Målet med åtgärdsprogrammet är att minska eller förhindra mobbning i och utanför skolan och förebygga uppkomsten av nya problem. Två ordval som han trycker på är medvetenhet och engagemang. Det gäller att göra vuxna i skolan mer medvetna om omfattningen av mobbning i den egna skolan och att vuxna tar ansvar och med engagemang går in för att förändra situationen. Detta arbete kan ha stor påverkan på både de som blir mobbade, genom att de känner sig mer trygga i skolan och mobbarna, genom att deras beteenden förändras och deras utlopp för aggressiva reaktioner mot omgivningen.

James W. Messerschmidt (2000) förklarar att tidigare forskning om ungdomars sexuella våld förbisett hur maskulinitet, sexualitet och sexuellt våld är relaterade (Messerschmidt 2000:287–291). Hans forskning om unga män som är sexuella förövare visar att sexuell makt används av ungdomar när de försöker erövra sin maskulinitet då de bland annat inte kunnat göra detta genom fysiskt våld. Ungdomarna förklarar att genom denna sexuella makt kände de sig som ”riktiga” män då det innebar att de hade kontroll, makt och dominans. Vidare förklaras det att det var mycket sexprat i skolan, såsom objektifiering av tjejer, vilket en var tvungen att förhålla sig till för att vara ”en del av gänget”. Messerschmidt (2000) hävdar att betoningen på fysiskt våld som de unga männen hade inte är förvånande på grund av att den hegemoniska maskuliniteten oftast associeras med aggressivitet och våldskapacitet.

I avhandlingen *Rädslans politik. Våld och sexualitet i den svenska demokratin* undersöker Maria Wendt Höjer (2002) hur det svenska politiska systemet hanterar frågor om våldtäkt och kvinnomisshandel (Wendt Höjer 2002:16). Hon menar att mäns våld mot kvinnor och kvinnors

rädsla för detta våld har en stor roll i upprätthållandet av könsmaktsordningen (Wendt Höjer 2002:8–10). Det leder till att kvinnors handlingsutrymme begränsas och att de tvingas finna strategier för att känna sig trygga, privat som i offentligheten. Kvinnor är rädda i egenskap av sin könstillhörighet på grund av att de som kvinnor riskerar att utsättas för mäns sexuella våldshandlingar. Denna rädsla handlar om anpassning och att kvinnor måste lära sig att uppföra sig enligt mannens regler. Vidare förklarar Wendt Höjer (2002) att våld och rädsla för våld har en stor roll i hur relationen mellan könen formas. Hon ger exempel på detta genom att hänvisa till misshandelsförhållandet då det visar hur mannen skapar kontroll och handlingsutrymme genom våld och att kvinnans rädsla för våld tvingar henne att anpassa sig till mannens behov.

Dessa arbeten kan hjälpa mig i min uppsats genom att jag kan få en större förståelse över relationen mellan maskulinitet, femininitet, sexualitet och våld samt den makt, kontroll och dominans detta innebär. Olweus (1991) definition av våld visar att mobbning och våld hänger ihop vilket rättfärdigar mitt val av att använda hans arbete i min uppsats. Jag går i samma linje som Olweus (1991) om att mobbning utspelar sig i ett obalanserat styrkehållande, men vill tillägga att detta gäller för all form av våldsutövning. Dessa olika former av våldsutövningar som sker i skolan kan kopplas till del 2.2. Detta genom att det kan synliggöra maskulinitet och femininitet och hur det utspelar sig i skolan. Olweus (1991) åtgärdsprogram mot mobbning kan hjälpa mig att studera elevernas inställningar till metodmaterialet, men även lärarnas då de har ett stort ansvar i det (vålds)förebyggande arbetet.

2.4 Motstånd mot förändringsprocesser

I avhandlingen *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer* undersöker Fanny Ambjörnsson (2003) genom deltagande observationer och intervjuer hur två grupper av tonårstjejer med olika klassbakgrunder skapar feminina genuspositioner inom en heteronormativ ordning (Ambjörnsson 2003:11). Ambjörnsson (2003) förklarar att normer aldrig är en stabil position och att misslyckandet därmed är inbyggt i iscensättandet av genus (Ambjörnsson 2003:23–24). Det är i dessa misslyckanden som den möjliga förändringspotentialen ligger. Hon förklarar däremot att trots att tjejerna visar en medvetenhet över vissa begränsade villkor som kvinnor har till följd av sitt kön, exempelvis, den ständiga balansgången mellan horan och den okvinnliga kvinnan, försöker de inte göra motstånd och förändra (Ambjörnsson 2003:117–118). Istället förhåller de sig till normer och gör det som anses vara accepterat. Tjejerna talade även om att bli stämplad som hora som om det var det värsta som kunde hända (Ambjörnsson 2003:185–190). De var väl insatta i massmediers diskussioner om tjejs sexuella utsatthet, vilket i många fall beskrevs som synonymt med hora.

Denna mediala uppmärksamhet menar Ambjörnsson (2003) har lett till ett fokus på maktrelationer mellan tjejer och killar som inriktas på att användningen av hora görs av killar mot tjejer för att förtrycka och såra. Hon lyfte fram att även om ordet inte användes särskilt ofta i skolan när hon genomförde sin studie fanns möjligheten att använda och därmed möjligheten att bli kallad ständigt vid liv. Detta innebar ett motstånd eller rädsla för förändring. Detta då kopplingen mellan kvinnors sexualitet och sexuella tillgänglighet inte enbart reglerades genom sexuella beteenden utan denna hora-stämpel fungerade även för att stigmatisera alla beteenden som vidrörde gränsen för hur en tjej bör bete sig.

I antologin *Skola i normer* diskuterar Lena Martinsson (2014) med utgångspunkt i skolans värdegrund och läroplan, kring lärarnas roll i förändringsprocesser och det motstånd som kan finnas i dessa processer (Martinsson 2014:122–123). Hon använder begreppet *överföringsdiskurs* för att beskriva lärarnas ansvar i överföringen av normkonstruktioner till eleverna. Det innebär att skolan är en viktig institution för förändring och blir samhällets verktyg att påverka eleverna till mer jämställdhet. Lärarna har därmed en nyckelroll i denna förändring och blir ledaren för eleverna. Samtidigt framhäver Martinsson (2014) att lärarnas förhållningssätt till detta har en stor betydelse för hur normer utmanas. Hon förklarar även att normer är motsägelsefulla vilket gör de föränderliga men att det finns en tröghet i detta då det, exempelvis, finns förväntningar kring hur elever ska bete sig i klassrummet men att det samtidigt finns normer om hur detta beteende ska äga rum (Martinsson 2014:113).

Dessa arbeten kan hjälpa mig i min uppsats genom att studera om det uppstår något motstånd eller kris hos elever och lärare med utgångspunkt i de förändringsprocesser som Juventas Ungdomsjour vill genomföra.

2.5 Luckor i tidigare forskning

Det kan konstateras att det finns en del luckor i den tidigare forskningen. Det gäller bland annat att det inte har varit något direkt fokus på våldsförebyggande arbete i skolor som inriktar sig på andra former av våld än mobbning. Min uppsats har fokus på våldsförebyggande arbete i skolor med inriktning på sexuellt våld. Jag ämnar höra elevers (och lärares) erfarenheter av detta vilket kan fylla forskningen. Detta då inte enbart mottagarna lyfts fram utan vi får även en bild av vilka förändrings- och förbättringsmöjligheter som finns i det våldsförebyggande arbetet som genomförs i skolor.

3. Teori

I denna del kommer uppsatsens teori att redovisas med syfte att visa vilka perspektiv som kommer användas för att analysera intervjupersonernas uttalanden. Teorin består av genusregimer i skola, maskulinitet och femininitet samt förändringsprocesser, motstånd och kris.

3.1 Genusregimer i skola

Raewyn Connell och Rebecca Pearse (2015) förklarar att skolan är ett exempel på en institution som konstruerar genusregimer, vilka är föränderliga (Connell & Pearse 2015:109–111). Connell (1987) tolkar genusregim(er) på en lokal nivå och förklarar att det handlar om ”ansikte mot ansikte” relationer i vardagen (Connell 1987:120). Det innebär ett större fokus på den lokala kontexten då innebörden av att vara man och kvinna kan variera, likaså relationen mellan könen. Connell (1996) förklarar att skolan är en av de viktigaste institutionerna och platserna för görandet av maskulinitet och femininitet (Connell 1996:212). Skolan kan därmed ses som en agent som bidrar till att skapa genus genom att den erbjuder hinder och möjligheter för eleverna att positionera sig i förhållande till sitt kön. Det innebär att skolan i viss mån påverkas av traditionella könsmonster som finns i samhället då den innefattar föreställningar om hur en tjej och kille bör vara och bete sig. Att vara tjej eller kille på rätt sätt innebär därmed anpassning till existerande normer. Om en elev går emot dessa normer innebär det i sin tur att en avvikelse uppstår och hen kan bli ifrågasatt. Skolan ses även som en arena där unga iscensätter, förstärker och omförhandlar maskuliniteter och femininiteter. Det innebär att maskuliniteter och femininiteter konstrueras kollektivt i relation till de villkor som skolmiljön erbjuder. Connell (1996) förklarar att kompisgänget har en stor roll i denna processen då det är dem som är bärarna av könsdefinitioner och formandet av identiteter, sociala relationer, värderingar, normer och språkbruk (Connell 1996:220).

Anna Öqvist (2009) förklarar att språket är centralt i görandet av maskuliniteter och femininiteter (Öqvist 2009:20–21,33). Hon ger exempel på att om en kille benämner en tjej eller en annan kille som hora är det inte enbart en handling utan ordet hora gör att tjejer och killar konstrueras som feminina respektive maskulina. Det är utifrån detta perspektiv som olika benämningar utövar makt då feminint och maskulint språk omfattar en maktaspekt. Sättet att tala kan därmed både reflektera och reproducera kvinnors underordning i samhället. Det är genom språket som genus konstrueras. Vidare framhäver Öqvist (2009) att ordet hora oftast benämns i skvaller vilket innebär att individer bygger upp identiteter och sanktionerar

avvikande beteenden. Hora är även ett ord som används flitigt i genusrelationer mellan elever vilket enligt Öqvist (2009) bidrar till att ojämlikheter mellan könen skapas och återskapas.

Connell (1987) framhäver att det finns flera olika former av maskuliniteter och femininiteter då genusordningen inte enbart bygger på mäns dominant position i förhållande till kvinnor utan att det också finns en inre relationshierarki mellan olika grupper av män och olika grupper av kvinnor (Connell 1987:98). Dock poängterar hon att alla former av femininiteter är konstruerade i en kontext där kvinnor är underordnade män och anpassade till mäns önsknings (Connell 1987:187–188). Det innebär att det inte finns någon femininitet som omringar kvinnor på samma sätt som hegemonisk maskulinitet omringar män.

Connell (1996) ger exempel på hur genusregimer i skolan kan uttryckas på en individnivå vilket ger mig verktyg för att studera vilka genismönster, i form av maskulinitets- och femininitetsuttryck, som framträder i elevernas uttalanden (Connell 1996:212). Det kan bland annat uttryckas genom maktrelationer mellan könen i form av olika dominansmönster som yttrar sig genom att vissa elever åberopar sig makt genom kränkningar eller kontroll i olika situationer. Ett exempel är att förolämpningar är vanligast bland killar vilket skapar en lokal maskulin ordning (Öqvist 2009:21). Det kan även uttryckas genom känslomässiga relationer då vissa känslor och beteenden förknippas med ett visst kön, exempelvis, att killar är tuffa och tjejer är omhändertagande (Connell 1996:213–214). Detta påverkar elevernas förhållningssätt till sig själva och sin omgivning. Killar skapar därmed sin maskulinitet i förhållande till vad som är icke-feminint. Här ses även sexualitet som en av de viktigaste känslomässiga relationerna då heterosexualitet utgör norm och homosexualitet underordnas. Detta synliggörs i genusregimer i skolan då alla andra sexualiteter än heterosexualitet osynliggörs i läroplanen, exempelvis, sexualundervisning. Det heterosexuella mönstret gällande relationen mellan tjejer och killar kvarstår dessutom genom skolåren. Enligt Connell (1996) leder det till att maskulinitet (och femininitet) definieras utifrån maskulinitets/femininitets-dikotomin men även i killars ungdomsprat då sexualitet används för att befästa hierarkier.

Genusregimer i skolan beskrivs även som ett slags maskulinitetsskapande (Connell 1996:212). Det beror bland annat på de strukturer och praktiker som infinner sig inom institutionen, vilket illustreras genom de olika genismönstren i stycket ovan. I sin egen studie om hur femininiteter och maskuliniteter görs i några mellanstadieklasser reflekterar Anna Öqvist (2009) om vad som är viktigt att tänka på i studier av femininiteter och maskuliniteter (Öqvist 2009:13) vilket jag finner relevant för min studie. Hon förklarar att en viktig utgångspunkt är att inte se kvinnor och män som homogena grupper. Vid studier av femininiteter och maskuliniteter är det därmed

viktigt att synliggöra hur olika maktordningar och ojämlikheter samverkar och konstruerar varandra. För att synliggöra detta lyfter hon fram vikten av intersektionalitet. Öqvist (2009) tar däremot avstamp i Connells analyser som främst utgått från kön för att förklara sitt tydliga fokus på kön i sin egen studie (men även andra maktordningar som sexualitet). Jag finner mycket likheter i Öqvists (2009) diskussion då denna studie också kommer fokusera på kön och sexualitet. Detta synsätt kommer användas för att analysera vilka maskulinitets- och femininitetsuttryck som finns i elevernas svar och hur dessa uttryck förhåller sig till normer om kön och sexualitet. Jag kommer därmed fokusera på elevernas maskulinitets- och femininitetsskapande i relation till den lokala kontext de befinner sig i.

3.1.1 Maskulinitet och femininitet

Jag kommer kort att redogöra för hur Connell (1995) beskriver maskulinitet samt hur Wendt Höjer (2002) och Nordberg (2004) beskriver femininitet. Syftet är att visa hur olika teoretiker beskriver dessa begrepp och dess koppling till kön, sexualitet och våld.

Connell (1995) förklarar att trots att alla män inte lyckas leva upp till den hegemoniska maskuliniteten, vilket innefattar auktoritet, ideal och normer om hur en man bör vara, kan de ändå ta del av fördelarna de som grupp vinner på kvinnornas underordnade ställning (Connell 1995:102). *Delaktig* maskulinitet genom att de uppmuntrar och skapar allianser med den hegemoniska maskuliniteten samt *underordnad* maskulinitet. Connell (1995) förklarar att denna grupp är längst ner i maskulinitetshierarkin som främst förknippas med homosexuella män, de som uppfattas som kvinnliga/feminina och svaga, veka eller klena. Connell (1995) framhäver att dessa maskuliniteter inte är statiska utan att en och samma man kan pendla mellan de olika positionerna. Detta ger mig möjlighet att analysera vilken form av maskulinitet som uttrycks i killarnas svar samt hur de förhåller sig till dessa olika former av maskuliniteter.

Maria Wendt Höjer (2002) lyfter fram att objektifiering, orörlighet och passivitet oftast används i konstruktioner av femininitet (Wendt Höjer 2002:29–32). Hon anser att det finns en stark koppling mellan objektifiering, sexualitet och våld då kvinnor underordnas och objektifieras i sexuella praktiker. Detta vävs samman genom normer kring maskulinitet och femininitet då det bygger på normer kring åtskillnad och hierarki. Hon menar att konstruktionen av sexualitet, genom mäns överordning och våld samt kvinnors tillgänglighet och passivitet innebär en objektifiering som kan ses som ett möjliggörande och legitimerande av våld mot kvinnor. Marie Nordberg (2004) förklarar att förståelsen av femininitet oftast har förståtts som en negativ motpol till maskulinitet (Nordberg 2004:48). Det innebär att maskulinitet och sexualitet kopplas

till aktivitet, överordning och kontroll jämfört med femininitet och sexualitet som kopplas till passivitet, objektifierande och någon som ska erövrats. Hon poängterar att maskulinitets- och femininitetsbegreppen bygger på en könsdikotomi som stereotyp konstruerar vissa egenskaper som manliga och andra som kvinnliga (Nordberg 2004:51).

3.1.1.1 Begreppsanvändning

Det kan vara viktigt att resonera kring kopplingen mellan maskulinitet, femininitet och kön. I denna uppsats går jag i samma linje som Connell och Pearse (2015) som använder begreppet *socialt förkroppsligande* för att förklara sambandet mellan kroppens processer och sociala strukturer (Connell & Pearse 2015:76). De menar att även om det inte finns någon biologisk bas för maskulinitet och femininitet tolkas de oftast utifrån hur den biologiska kroppen definieras. Med stöd i ovanstående resonemang kommer jag att koppla maskulinitet till killar och femininitet till tjejer. Detta kan tolkas som stereotyp och jag vill understryka att killar kan vara feminina och tjejer maskulina men då jag ämnar använda maskulinitet och femininitet för att studera hur detta uttrycks i elevernas förståelse av våld, genus och makt genom att studera vilka ordval de använder när de talar om dessa ord finner jag att denna uppdelning underlättar min analys och gör att jag på bästa möjliga vis kan besvara mitt syfte och mina frågeställningar.

3.2 Förändringsprocesser, motstånd och kris

Kevin Kumashiro (2002) förklarar att en del av den normkritiska pedagogiken och förändringsprocesser är att kritisera ens egen delaktighet i förtryck och inte enbart kritisera strukturer och ideologier (Kumashiro 2002:48). Samtidigt lyfter han fram att undervisning med målet att förändra elever och samhälle måste ta hänsyn till att elever och samhälle motsätter sig förändring (Kumashiro 2009:23–24). Han förklarar att utbildning inte handlar om att upprepa det en redan vet utan att lära sig något nytt som rubbar ens inrotade föreställningar om världen. En ökad medvetenhet om bland annat ens delaktighet i förtryck leder inte direkt till en förändring utan elever (och lärare) hamnar i en kris, vilket kan leda till ett större motstånd mot förändring (Kumashiro 2002:48). Kumashiro (2002) menar att eleverna måste ta sig igenom denna kris innan de agerar och om målet är att elever först ska lära sig och sedan kunna agera ”kritiskt” är svåruppnåeligt då det är mycket som lärare inte vet om eller kan kontrollera. Detta synsätt kan hjälpa mig att studera om det uppstår något motstånd eller kris hos elever och lärare med utgångspunkt i de förändringsprocesser som Juventas Ungdomsjour vill genomföra.

4. Metod

I denna del kommer uppsatsens metod, databearbetning av intervju, analysmetod samt etiska överväganden att redovisas. Metoden som använts är en kvalitativ intervjustudie som utgår från fokusgruppintervjuer och individuella semistrukturerade intervjuer. Analysmetoden är inspirerad av hermeneutisk texttolkning och fokuserar på meningskoncentrering.

4.1 Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuer är en metod som är användbar i studier som syftar till att undersöka individers åsikter om ett givet ämne i gruppformat (Wibeck 2012:7). Den kan både användas för att studera innehåll, exempelvis, deltagarnas åsikter, attityder, tankar och argumentationer men även för att studera interaktionen mellan deltagarna (Wibeck 2012:21–22). Målet med fokusgruppintervjuer är att föra fram olika uppfattningar i en fråga och inte att nå en ömsesidig förståelse mellan deltagarna om de frågor som diskuteras eller finna lösningar på dem (Kvale & Brinkmann 2009:166). Utifrån ovanstående resonemang finner jag fokusgruppintervjuer som en användbar metod för att undersöka elevernas erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete utifrån metodmaterialet ”Kärlek börjar aldrig med bråk”. Med tanke på att fokusgrupper diskuterar ett givet ämne och jag kommer ha givna ämnen som jag vill att eleverna ska diskutera kring, i detta fall våld, genus och makt, är min tolkning att denna metod kan hjälpa mig att besvara mitt syfte och mina frågeställningar. Fokusgruppintervjuer erbjuder även deltagarna att både kunna uttrycka sina egna åsikter men även samspela med andra och diskutera om det ämne som de tilldelas att diskutera kring (Wibeck 2012:22). Det ger mig inte enbart insikt i samspelet mellan deltagarna men även en större syn på hur maskulinitet och femininitet uttrycks i samtalen. Detta då det i individuella intervjuer kan vara svårare att få fram maskulinitet och femininitet i samtalet då det inte sker i interaktion med andra, vilket fokusgruppintervjuer möjliggör.

Sue Wilkinson (1998) framhåller att fokusgruppintervjuer är en metod som har vuxit inom feministisk forskning då denna metod minskar forskarens makt och kontroll i relation till deltagarna (Wilkinson 1998:114). Detta innebär att diskussionen i större grad sker på deltagarnas egna villkor. Även om detta är det mest optimala anser jag att det är svåruppnåeligt att deltagarna diskuterar på egna villkor då forskaren oftast har förberett frågor och teman. Trots att min makt och kontroll som forskare minskat gentemot eleverna genom denna metod hävdar jag att forskaren trots det har en överordnad position. I denna uppsats kommer majoriteten av deltagarna att vara unga, att använda sig av fokusgruppintervjuer som metod kan därmed vara

lämpligt då det kan få deltagarna att känna sig mer bekväma i intervjusituationen överlag men även då de kommer vara fler till antalet än forskaren. Detta ökar chansen att de gör sina röster hörda på ett mer avslappnat sätt jämfört med att bli intervjuade enskilt. Ett problemområde när det gäller fokusgruppintervjuer och något som jag behövt ha i åtanke under intervjuens gång, är att vissa röster kan höras och ta mer plats än andra (Wibeck 2012:32). För att hantera detta har jag använt mig av strukturerade fokusgruppintervjuer³ vilket innebär att jag i viss mån styrt interaktionen utifrån två principer: Styra frågorna genom att ha givna ämnen som ska diskuteras för att besvara mitt syfte och mina frågeställningar, exempelvis, elevernas förståelse av våld, genus och makt samt styra gruppodynamiken genom att få alla deltagares röster hörda (Wibeck 2012:57). Eftersom deltagarna som intervjuas är unga och eventuellt kan behöva viss vägledning i intervjusituationen är strukturerade fokusgruppintervjuer en väl lämpad metod för denna uppsats.

4.2 Individuella semistrukturerade intervjuer

Utöver att använda mig av fokusgruppintervjuer som metod för att intervju eleverna har jag även valt att använda mig av individuella semistrukturerade intervjuer av deras lärare. Min tanke med detta är att intervju de lärare som medverkade under ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen. Detta med avsikt att höra deras erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete och försöka få en bild av eleverna utifrån deras synvinkel, exempelvis, hur interaktionen mellan Juventas Ungdomsjour och eleverna var, elevernas beteende och om det var något särskilt som genomtycktes i klassrummet under dessa tillfällen. Med detta sagt är det viktigt att poängtera att lärare har en auktoritär position i förhållande till eleverna och att låta dem tala för eleverna kan anses vara etiskt fel. Lärarnas bild över hur det var i klassrummet kan skilja sig mot elevernas men syftet med att intervju lärarna är att det kan ge en bild över hur interaktionen, samspelet och stämningen var utifrån betraktarens ögon.

Att intervjun är semistrukturerad innebär att frågorna utgår från särskilda teman som ska diskuteras (Bryman 2011:415–416). I denna uppsats synliggörs detta i frågor om lärarnas erfarenheter, elevernas beteende, interaktion mellan Juventas Ungdomsjour och elever och så vidare. Alan Bryman (2011) förklarar att intervjupersonen är huvudfokus i semistrukturerade intervjuer. Intervjuprocessen är även flexibel då frågorna inte behöver komma i samma ordning som i intervjuguiden och frågor som inte ingår i denna intervjuguide kan ställas. Jag ämnar

³ Forskaren kan också använda sig av ostrukturerade fokusgruppintervjuer. Det innebär en låg grad av inblandning av moderatoren och att deltagarna så mycket som möjligt styr diskussionerna själva (Wibeck 2012:56–57). I denna uppsats bedömer jag strukturerade fokusgruppintervjuer som mest användbar.

därmed vara flexibel och öppen om vad som sägs för att eventuellt ställa nya frågor. Det gäller då att vara vaksam över att intervjun inte svävar iväg utan att den fortsatt berör de teman som var bestämt att diskuteras. Semistrukturerade intervjuer ger även större möjligheter till jämförelser än andra metoder, såsom fokuserade eller ostrukturerade intervjuer (May 2013:163). Detta möjliggör för mig att jämföra lärarnas uttalanden för att se likheter och skillnader i svaren och för att kunna dela upp deras svar i olika teman för att bygga upp en analys. Anledningarna till att jag inte genomför gruppintervjuer med lärarna är flera. Lärarna är varken huvudfokus i uppsatsen eller lika många i antal som eleverna. Jag vill även höra deras personliga erfarenheter av stämningen i klassrummet och så vidare. Om en gruppintervju skulle genomföras skulle risken finnas att de inte vågar säga vad de egentligen tycker för att inte visa sig i dåligt ljus för sina kollegor eller för att de skulle falla offer för gruppträck och därmed inte våga öppna upp sig.

4.2.1 Urval och genomförande

I denna uppsats har tre fokusgruppintervjuer med ungdomar som går i årskurs 9 och två individuella semistrukturerade intervjuer med lärare genomförts. Intervjuerna varade mellan trettio minuter och en timme och ägde rum på skolorna. Samtliga deltagare har tagit del av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete och var med när de genomförde ”Kärlek börjar aldrig med bråk” i deras skola, vilket var för cirka ett år sedan (vårtermin 2018). Därmed anser jag att validiteten är hög då jag genom att få ta del av elevernas och lärarnas erfarenheter kan besvara mitt syfte och mina frågeställningar (Alveus 2013:122). Intervjupersonerna har rekryterats genom två högstadieskolor i Södertäljeområdet. Jag fick kontaktuppgifter till skolorna från Juventas Ungdomsjour. Jag började med att mejla ansvariga och berättade om min uppsats samt bifogade ett informationsbrev⁴ till elevernas vårdnadshavare för att få deras tillåtelse om att deras barn kan delta då eleverna är minderåriga. Jag fick ett gott bemötande från båda skolorna och det gick relativt snabbt att hitta elever som var villiga på att ställa upp på intervju. Eftersom deltagandet i denna uppsats bygger på frivillighet kunde jag i förväg inte veta hur många elever totalt eller hur många elever av respektive kön som kommer att delta (Wibeck 2012:31). Då jag bland annat kommer att studera hur maskulinitet och femininitet uttrycks i elevernas svar skulle heterogena grupper vara optimalt men detta är som sagt inget jag kunde förutse innan intervjuerna ägde rum. Viktigt att poängtera är även att eleverna som deltog i denna uppsats utgår från sina egna erfarenheter och åsikter. Det innebär att om andra

⁴ Se bilaga 1 för informationsbrev.

elever skulle ha deltagit kunde andra uttalanden och diskussioner förekomma. Däremot visar deltagande elevers uttalanden en bild över hur det var vilket är viktigt att lyssna och ta vara på.

Totalt är det elva elever och två lärare som deltagit i studien. Av etiska skäl kommer samtliga deltagare anonymiseras, vilket även gäller skolorna (Wibeck 2012:139). Den ena skolan kommer att benämnas som Tomteskolan och därifrån deltog sex elever och en lärare. Det genomfördes två gruppintervjuer med en tjej och två killar samt två tjejer och en kille i respektive grupp. I den första gruppen kommer namnen Sara, Patrik och Martin användas och i den andra gruppen används namnen Julia, Anna och Karl. Läraren kommer benämnas som Tina och var med i majoriteten av passen som Juventas Ungdomsjour höll. Båda grupperna var väldigt pratglada och diskuterade mycket med varandra och förde samtalet i princip själva. Detta skiljde sig åt i den andra skolan som kommer benämnas som Stjärnskolan. I den skolan deltog fem elever och en lärare. Samtliga elever var tjejer och kommer benämnas som Ebba, Olivia, Lovisa, Stina och Vera. Det genomfördes enbart en gruppintervju i denna skolan och antalet elever kan påverka att det inte var en lika pratglad grupp då jag fick hålla igång samtalet genom att ställa frågor. Att dela upp i två grupper skulle kunna innebära mer fördjupade diskussioner samtidigt var dem en mindre än deltagarna från Tomteskolan. Att då dela in en grupp i två deltagare kan innebära att diskussionssituationen försvinner. Läraren från denna skolan kommer benämnas som Stefan och han var även med i majoriteten av passen.

4.3 Databearbetning och analysmetod

Jag började min bearbetning med att lyssna igenom intervjumaterialet för att få en återblick om vad intervjusamtalen behandlade för att sedan transkribera mitt intervju material vilket var tidskrävande då jag skrev ner allt som hade sagt ordagrant (Wibeck 2012:95–96). Under intervjuerna antecknade jag kortfattat om olika teman, begrepp eller meningar med syftet att både kunna titta tillbaka och få en snabb summering om vad som sades men även för att kunna urskilja deltagarna åt. Detta berättade jag för deltagarna innan intervjun påbörjades så de var medvetna om varför jag antecknade under intervjuens gång.

För att analysera intervju personernas uttalanden kommer jag att använda mig av en analysmetod som inspireras av hermeneutisk texttolkning (Kvale & Brinkmann 2009:217). Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) förklarar att det finns tre former av analysmetoder inom hermeneutisk texttolkning: meningskodning, meningskoncentrering och meningstolkning. I denna uppsats kommer jag att använda mig av meningskoncentrering som analysmetod. Meningskoncentrering innebär att intervju personernas uttalanden formas till

kortare meningar för att bli mer koncist utan att den väsentliga innebörden förloras (Kvale & Brinkmann 2009:221–223). Detta inträffar genom att forskaren läser igenom hela intervjun för att få fram olika teman som genomsyras i intervjumaterialet vilket analysen sedan bygger på. Eftersom intervjupersonernas egna berättelser är kärnan av denna uppsats finner jag citat som en viktig och naturlig del i min analys. De teman som valts ut kommer användas för att genomföra mer omfattande tolkningar och teoretiska analyser.

4.4 Etiska överväganden

I denna uppsats är det ett flertal etiska aspekter som jag har varit tvungen att förhålla mig till. Som jag tidigare redogjort för har jag behövt skriva ett informationsbrev till elevernas vårdnadshavare då eleverna är minderåriga. Alla intervjusituationer spelades in via en diktafon och behandlas konfidentiellt vilket innebär att samtliga deltagare garanteras anonymitet och kommer inte finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning (Wibeck 2012:139). Detta berättades till deltagarna innan intervjun började. Utöver detta är det viktigt att ständigt poängtera för deltagarna att deras medverkan bygger på frivillighet som när som helst kan avbrytas (Aull Davies 2008:54–56). Jag har även ett ansvar att berätta för deltagarna vad syftet med uppsatsen är, hur deras medverkan kommer användas i uppsatsen och hur den kommer spridas.

Som jag tidigare redovisat genomfördes ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen på Tomteskolan och Stjärnskolan för cirka ett år sedan (vårtermin 2018). I intervjusituationerna påpekade elever och lärare detta direkt. De berättade att det var ett tag sedan och att de därför inte kommer ihåg allting. Jag berättade då för deltagarna att ett år är en lång tid och att jag har förståelse över att de inte kan komma ihåg allting. I de situationer jag kände att minnet försämrats ställde jag frågan igen och försökte koppla den ännu mer till metodmaterialet med förhoppning att deltagarna skulle komma på någon händelse, diskussion i klassrummet och så vidare. Deltagarnas minnesförsämring är något jag måste vara medveten om i min analys. Samtidigt kan det ge en bild av *vad* deltagarna faktiskt tagit med sig från metodmaterialet och deras förståelse av våld, genus och makt.

4.4.1 Forskarens roll

Min roll i intervjusituationerna kan påverka hur deltagarna uppfattar mig vilket kan påverka hur mycket de vill och vågar öppna upp sig (Wibeck 2012:83–84). Wibeck (2012) förklarar att det kan finnas en fördel att forskaren kommer från en liknande kulturell bakgrund och har samma kön som deltagarna då hon menar att de då kan känna sig mer avslappnade och våga säga sådant

som de eventuellt inte skulle våga säga annars. Samtidigt trycker hon på att detta kan innebära en risk då allt för många likheter kan innebära att det kritiska forskningsperspektivet kommer i skymundan. Jag har förståelse över att detta är viktigt att tänka på, dock har jag inte träffat deltagarna tidigare och kan därmed inte försäkra om att vi kommer från en liknande kulturell bakgrund. Deltagarna består även av olika kön då jag ämnar undersöka hur maskulinitet och femininitet uttrycks i deras svar. Därför är det viktigt att deltagarna består av blandat kön. En viktig punkt här är dock hur jag delar in eleverna i fokusgruppintervjuerna för beroende på hur indelningen blir kan det påverka elevernas delaktighet i samtalet.

I min roll är det även viktigt att jag går in med en opartiskhet, är engagerad och att jag betonar att jag inte är expert i ämnet som ska diskuteras (Wibeck 2012:84). Utan istället understryka att jag inte är ute efter riktiga eller felaktiga åsikter och att det som sägs är intressant (Wibeck 2012:91). Charlotte Aull Davies (2008) understryker vikten av att reflektera över sig själv i forskningsprojekten på grund av att hur processen utformas kan påverkas av mina förutfattade meningar att bedriva forskning och om det som ska undersökas (Aull Davies 2008:3–4). Därför är det viktigt att jag i varje intervjusituation går in med ett öppet sinne för att kunna få ut så mycket av intervjuerna som möjligt. Denna öppenhet är också viktig gentemot de som intervjuas så att de förhoppningsvis själva vågar öppna upp sig och säga sina åsikter.

Det kan också vara viktigt att reflektera kring min roll som forskare i förhållande till Juventas Ungdomsjour. Jag är volontär där vilket både kan påverka min inställning till deras våldsförebyggande arbete och kontakten med verksamheten. Att jag själv är engagerad i den verksamhet som jag samarbetar med kan vara problematiskt då jag har viss koll på hur de arbetar och vilka medarbetarna är. Jag anser däremot att mitt engagemang i verksamheten inte varit negativt i förhållande till uppsatsen, snarare tvärtom. Då jag redan innan kände medarbetarna och hade viss koll på metodmaterialet anser jag att jag fann en stor öppenhet i dialogen mellan mig och Juventas Ungdomsjour samt att jag direkt fick en känsla av att de tyckte samarbetet lät spännande. I intervju med min kontaktperson, som är skaparen av metodmaterialet, kände jag inte heller någon problematik. Jag förstår att det kan finnas en spänning av att ha en sådan nära kontakt med skaparen då det kan kännas som att en granskar både materialet och personen. I detta fall tror jag att denna spänning försvann på grund av att vi känner varandra sedan tidigare då jag uppfattade henne som öppen, glad och att hon ville dela med sig av detaljerad information om metodmaterialet.

5. Analys

I denna del kommer analys och resultat av mitt intervjumaterial med elever och lärare att redovisas vilket har analyserats utifrån mitt teoretiska ramverk. Med hjälp av analysmetoden meningskoncentrering är det tre övergripande teman med respektive underteman som framträtt vilket analysen bygger på. I tema ett redovisas att i intervjuerna med eleverna framträdde olika begrepp som kan kopplas till elevernas förståelse av våld, genus och makt. Dessa begrepp påverkade i sin tur elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. I tema två redovisas att elevernas förståelse av våld, genus och makt präglas av en inkluderingsyn. Denna inkluderingsyn påverkade i sin tur elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. Tema tre skiljer sig mot de andra två då den fokuserar på lärarnas ansvar att göra skolan till en normfri plats. Den fokuserar på spänningar som kan finnas i förändringsprocesser och lärarnas ansvar att arbeta med det våldsförebyggande arbetet i skolan. Jag finner denna relevant då den visar hur skolan som en normskapande institution påverkar elevernas förståelse av våld, genus och makt. Varje tema kommer avslutas med en kort sammanfattning för att knyta ihop säcken och visa vad som har behandlats.

De två första teman börjar med att redovisa elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse. Efter denna redogörelse diskuteras det kring hur denna förståelse påverkar elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. Detta upplägg gör att frågeställningarna kan knytas ihop och ge en större bild av elevernas erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete och metodmaterialet ”Kärlek börjar aldrig med bråk”. Samtidigt möjliggör detta upplägg att respektive frågeställning kan besvaras. Det sista temat fokuserar mer på om det arbetats vidare med frågorna efter passen var avklarade. Det kommer vara extra fokus på lärarnas ansvar i det våldsförebyggande arbetet och vilka spänningar som kan finnas i dessa förändringsprocesser.

5.1 Olika begrepp kopplade till elevernas förståelse av våld, genus och makt

I intervjuerna framträdde olika begrepp i elevernas förståelse av våld, genus och makt. Dessa olika begrepp framträdde när jag bad eleverna att definiera vad våld, genus och makt är enligt dem. Det var också i dessa begrepp som maskulinitet och femininitet uttrycktes. Denna del består av två teman som behandlades när eleverna diskuterade om deras förståelse av våld, genus och makt. Dessa teman påverkade i sin tur elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. Dessa två teman är ”åskådrollen” och ”mognadsprocess”.

5.1.1 Åskådarrollen

I metodmaterialet står det att ett mål är att förändra åskådarrollen (Markne 2018:5–6). Det förklaras att detta målet kan uppnås genom att arbeta med strategier som uppmuntrar till civilkurage och inspirera till att agera förebild. Förhoppningen är att det leder till att vi griper in för att stoppa eller lindra konsekvenserna av våld. Det poängteras att när vi får kunskap om våld och olika våldsformer blir vi medvetna om att vi har möjlighet att motverka våld. Detta gör oss mer benägna till att ingripa vid olika situationer. Det här ger en bild av att arbeta med att förändra åskådarrollen kan leda till att våldet minskar. Jag menar att genom att arbeta med åskådarrollen och använda strategier som civilkurage för att göra detta kan leda till stora förändringar. Det är när vi blir medvetna om vilken makt och kapacitet vi har för att hjälpa andra som vi stärks som människor. Då Juventas Ungdomsjour lyfter fram vikten av att arbeta med åskådarrollen och civilkurage (Markne 2018:5–6) fann jag det intressant att be eleverna att diskutera kring dessa begrepp.

När jag bad eleverna att diskutera om åskådarrollen berättade jag först att det handlar om hur en ska gå tillväga om en ser att någon blir utsatt då jag ville påminna dem om vad det handlar om. Efter jag berättat detta frågade jag om de känner att de vet de hur de ska gå tillväga om de ser att någon blir utsatt för våld efter att de tog del av passen. Jag fick inget direkt svar på detta utan eleverna Patrik, Sara och Martin från Tomteskolan började istället diskutera om deras förståelse av våld i relation till åskådarrollen. Patrik berättade att ju äldre en blir desto större är sannolikheten att en vågar ingripa och säga ifrån. Samtidigt hade han fokus på att inte slå tillbaka. Sara berättade att hon försöker hålla sig undan från de personer hon inte tycker om. Den här diskussionen skifta i fokus och började handla om mobbning i skolan. Martin anslöt sig i diskussionen och berättade en anledning till att en mobbar: ”Det kan bero på att man är svag, man vill visa att man är stark och man vill inte att folk ska mobba en så därför mobbar man en annan person”. Han menar att det beror på att vissa inte tänker utan bara gör och inte tänker på konsekvenser eller hur den andra personen mår.

I ovanstående stycke visas en bild av elevernas förståelse av våld. Vi kan se att den skiljer sig åt beroende på kön och att en över- och underordnad position visas. Vad beror det på? Jag menar att den maskulinitets-och femininitetsdikotomin som Connell (1996) talar om påverkar elevernas förståelse av våld. Att Saras förståelse bygger på att hålla sig undan visar att hennes svar bygger på passivitet vilket enligt Wendt Höjer (2002) är en komponent som femininitet bygger på. Dessutom förstås femininitet oftast som en motpol till maskulinitet (Nordberg, 2004) vilket kan vara en anledning till skillnader i svaren mellan könen. Jag menar att Saras förståelse

av våld är att hålla sig undan kan formas av att tjejer ska hålla sig undan situationer där våld, auktoritet och makt kan vara inblandat. Med detta sagt bygger Patriks och Martins förståelse av våld också på att hålla sig undan. Dock hade de fokus på att inte slå tillbaka. Det kan bero på att det oftast är killar som utsätter och utsätts för mobbning och särskilt mobbning som innefattar fysiskt våld, vilket Olweus (1991) visar i sin forskning. Jag menar att killarnas förståelse av våld och diskussionen om mobbning visar ett maskulinitetsskapande. Detta då det ger bilden av att en ”riktig” man ska vara aggressiv, visa dominans och använda våld. Även om killarnas avsikt inte är att utöva våld är det ändå ett område som beaktas för att göra anspråk på sin maskulinitet.

Denna skillnad i förståelse finns även i andra elevers svar. De definierade dock inte sin förståelse av våld och makt utifrån åskådarrollen. Trots detta finner jag det relevant att visa deras svar då det ger en bild över hur maskulinitet och femininitet uttrycks i elevernas förståelse. Elevernas förståelse av våld och makt visas i följande citat

Våld är 'något som skadar en människa medvetet' och makt är 'förmågan att bestämma över andra människor och medvetet påverka människor att göra vissa saker' (Lovisa)

Jag skulle definiera våld som 'våldtäkt' och makt som 'att någon underkastar sig någon annan' (Julia)

Jag skulle definiera våld som 'bråk' och makt som 'styr' (Karl)

Elevernas uttalanden ovan visar att deras förståelse av våld och makt skiljer sig åt beroende på kön, vilket ovanstående diskussion också visade. Jag menar att den maskulinitets-och femininitetsdikotomi (Connell, 1996) som diskuterades ovan även synliggörs i dessa förståelser. Vad det kan bero på kan vara svårt att peka ut, men troligtvis påverkar föreställningar, normer och strukturer i samhället elevernas förståelse av våld och makt. Det vi kan se i ovanstående uttalanden är att tjejernas förståelse av våld och makt har en tydlig likhet: de utgår från en underordnad position. Deras svar bygger på att det är någon annan som har kontroll och makt över en vilket passar väl in i Wendt Höjers (2002) definition av femininitet: objektifiering, orörlighet och passivitet. Det innebär att i tjejernas förståelse visas ett femininitetsskapande som samtidigt reproducerar femininitet som en underordning. Utöver detta finns det även en koppling mellan femininitet och sexualitet (Nordberg, 2004) i tjejernas svar genom att det kan tolkas som att någon ska erövra en annan människa, dess liv och kropp. Detta syns inte minst i att Julia definierar våld som ”våldtäkt”. Hennes svar kan påverkas av att det är tjejer som utsätts för mer sexuellt våld än killar i samhället. På så vis uttrycks femininitet i hennes svar genom den starka kopplingen mellan objektifiering, sexualitet och våld då kvinnor oftast underordnas och objektifieras i sexuella praktiker (Wendt Höjer, 2002).

I Wendt Höjers (2002) studie om våldtäkt och kvinnomisshandel diskuterar hon om att våld och rädsla för våld har en stor roll i hur relationen mellan könen formas. Hon menar att det är mannen som har kontroll och att kvinnan anpassar sig efter mannens regler vilket leder till att deras handlingsutrymme begränsas. Kanske är det utifrån detta perspektiv en bör förstå tjejernas definitioner av våld och makt. Deras definitioner skulle kunna förklaras som att de anpassar sig till det begränsade handlingsutrymme som finns i relationen mellan könen (Wendt Höjer, 2002). Deras förståelse av våld och makt påverkas och formas därmed av samhällets syn på könets olika roller och hur en kvinna ”ska” vara.

Karls förståelse av våld och makt skiljer sig från tjejerna. Hans svar bygger på en överordnad position vilket kan bero på att den hegemoniska maskuliniteten oftast associeras med aggressivitet och våldskapacitet (Messerschmidt, 2000 Connell, 1987). Jag menar att hans svar också visar ett maskulinitetsskapande som samtidigt reproducerar maskulinitet som en överordning. Karls förståelse av våld och makt och den kontroll och dominans som infinner sig i dessa förståelser formas troligtvis av samhällets bild över hur en ”riktig” man ska vara. Min tolkning är att elevernas förståelse av våld och makt med största sannolikhet påverkas av maskulinitets- och femininitetsdikotomin (Connell, 1996) samt föreställningar, normer och strukturer i samhället som talar om hur vi bör bete oss beroende på vilket kön vi har.

5.1.1.1 Åskådarrollen: en strategi för att öka elevernas civilkurage

Som jag tidigare redovisat vill Juventas Ungdomsjour förändra åskådarrollen genom att arbeta med strategier som uppmuntra till civilkurage (Markne, 2018). När jag bad eleverna från Stjärnskolan att diskutera om åskådarrollen tog de upp ett exempel som visar hur Juventas Ungdomsjours redogörelse av åskådarrollen och civilkurage kan ha bidragit till en förändring.

När eleverna från Stjärnskolan började diskutera om åskådarrollen berättade de om ett slagsmål som hände i deras skola för några veckor sedan och hur de agerade i situationen. Lovisa berättade att det var cirka sjutton personer som stod och inte gjorde någonting men att hon och Ebba både gick emellan och berättade för lärare. Hon reflekterade kring att hennes agerande i situationen undermedvetet kan bero på Juventas Ungdomsjours redogörelse av åskådarrollen och civilkurage. Att Juventas Ungdomsjour behandlade åskådarrollen och civilkurage kan vara en orsak till att tjejerna agerade som de gjorde i situationen. Det ger i sin tur signaler till klasskompisar om hur en bör agera i sådana situationer. Jag menar att om någon eller några börjar agera och visar civilkurage leder det förhoppningsvis till att fler börjar agera för att stoppa våld, mobbning och så vidare. Att tala om vikten av att använda civilkurage är därmed en användbar strategi för att göra fler medvetna om att agera och ingripa när det behövs.

Vera anslöt sig i diskussionen och berättade att även om det var många som tog det seriöst när det väl hände gick många tillbaka till hur det var innan. Hon menar att det inte ledde till någon direkt förändring, exempelvis, att det diskuterades om hur en bör agera i olika situationer. Varför agerade inte majoriteten av individerna när slagsmålet ägde rum? Det är nästan omöjligt att svara på. En anledning kan dock vara vart slagsmålet ägde rum. Utifrån elevernas utsagor ägde det rum i skolan. Där finns det genusregimer som innehåller strukturer och normer om hur en ska bete sig i olika situationer (Connell och Pearse, 2015). Detta kan ha påverkat varför majoriteten inte avbröt slagsmålet. Jag menar att de är så pass påverkade av det förväntade beteende som finns i dessa genusregimer att de avstod från att ingripa. Även om genusregimer kan tolkas som stela strukturer och normer är de föränderliga (Connell och Pearse, 2015). Det innebär att Ebbas och Lovisas agerade kan luckra upp dessa genusregimer. Jag menar att det kan leda till förändring då de visar sin omgivning hur en bör agera om en stöter på liknande situationer i framtiden.

5.1.2 Mognadsprocess

En fråga som jag ställde till eleverna var att diskutera kring deras förståelse av våld, genus och makt och om denna förståelse har förändrats efter passen hade genomförts i skolan. Metodmaterialet syftar på att ge kunskaper om våld, genus och makt (Markne 2018:4). Jag menar att det skapar utrymme för att göra elever mer medvetna om dessa begrepp men att det även finns utrymme att förändra deras förståelse av begreppen. Därför fann jag det intressant att fråga elevernas om deras (eventuella) förändrade förståelse av våld, genus och makt. När jag ställde frågan hade jag inga direkta förväntningar på att en drastisk förändring hade skett utan var snarare nyfiken på att höra om eller hur metodmaterialet var en hjälpsam hand i denna förändring. Det skulle visa sig att min bild om metodmaterialets inflytande var fel.

Eleverna från Tomteskolan berättade att deras förändrade förståelse av våld, genus och makt handlar om en mognadsprocess hos dem själva och beror inte på att de har tagit del av metodmaterialet. Denna mognadsprocess beror på att de har vuxit upp, blivit äldre och fått erfarenhet. Karl berättade att han nuförtiden tar eget initiativ och skulle stoppa ett bråk jämfört med förr då han skulle göra det värre och ”mata på”. Här visas en förändrad förståelse av våld, genus och makt. Beroende på vilka maskulinitetsuttryck som är möjliga påverkar det Karls förståelse av dessa ord. Jag menar att maskulinitet (och femininitet) synliggörs genom observerbara handlingar (Holm, 2008) vilket kan tolkas som att om inte Karl var bråkig och ”mata på” skulle han inte uttrycka maskulina handlingar. Att Karl tidigare har ”matat på” kan bero på att det var ett sätt för honom att ”hävda” och legitimera sin maskulinitet (Connell, 1996).

Om han skulle gå emot detta skulle det kunna innebära att han mister en del av sin maskulinitet. För att detta inte skulle hända var han involverad i bråk.

Karl berättade om hans förändrade förståelse av våld, genus och makt genom att tala om att han var involverad i många bråk när han gick i sjuan men slutat ju äldre han blivit

Jag har bestämt mig själv att jag måste stoppa mig själv för det är inte bara jag som blir utsatt om jag hamnar i bråk. Det är också mina föräldrar som inte blir stolta över mig. Då måste jag sätta ett stopp för att göra dem stolta. För att visa vem jag verkligen är. För jag visar inte vem jag är när jag bråkar med folk. Jag visar bara min dåliga sida (Karl)

Karl menar att han inte visar vem han är när han bråkar med folk, utan han visar bara sin dåliga sida. Jag menar att Karls förståelse påverkas av vilken maskulinitet som framträder, vilket Holm (2008) visar i sin studie är olika beroende på tid, situation och kontext. Karls förändrade förståelse påverkas av att det nuförtiden är en annan form av maskulinitet som framträder. Den kan tolkas som kritisk till våldsutövning, vilket han förhåller sig till.

Efter att jag blev informerad om att elevernas förändrade förståelse av våld, genus och makt beror på en mognadsprocess hos dem själva frågade jag om de hellre ville att Juventas Ungdomsjour skulle genomföra "Kärlek börjar aldrig med bråk" nu (dvs. ett år efter det egentligen genomfördes). Varför jag frågade detta var av en nyfikenhet om att höra om denna uttalade mognadsprocess påverkade deras inställning till metodmaterialet och om de känner att de skulle ta åt sig mer om metodmaterialet genomfördes nu.

När jag frågade eleverna Sara, Patrik och Martin från Tomteskolan detta fick jag olika svar. Patrik och Martin berättade att de hellre skulle vilja ha passen nu i nian då de känner sig mognare. Det skulle kunna innebära att de skulle ta åt sig mer av det som behandlades då de tyckte att vissa grejer var långtråkiga, tjatiga och ointressanta. Sara ville däremot att dessa frågor skulle tas upp redan i sexan. Denna skillnad mellan tjejerna och killarna synliggjordes även i den andra gruppen då Julia och Anna berättade att deras synsätt inte har förändrats på grund av att de alltid har varit medvetna om dessa frågor. De anser att Juventas Ungdomsjour snarare tog upp detta för att få dem att tänka på det ännu mer. Lovisa, Ebba och Vera från Stjärnskolan gick i samma spår som tjejerna ovan om att de alltid har varit medvetna om dessa frågor. Eftersom eleverna själva har talat om en mognadsprocess är det intressant att reflektera över om skillnader i svaren beror på deras mognad. Det kan också vara viktigt att reflektera över hur jag väljer att definiera mognad. I denna uppsats väljer jag att definiera mognad utifrån hur en ser på världen, sig själv och betar sig i olika situationer. Jag menar att denna definition

möjliggör för mig att studera hur elevernas (förändrade) förståelse av våld, genus och makt påverkas av omvärlden.

I ovanstående stycke synliggörs en skillnad i tjejernas och killarnas svar vilket jag anser beror på mognad. Jag menar att det beror på normer i samhället, hur eleverna ser både sig själva och sitt beteende men även andra. Att elevernas svar skiljer sig åt beroende på deras kön kan bero på att maskulinitets- och femininitetsbegreppen bygger på en könsdikotomi som stereotypt konstruerar vissa egenskaper till respektive kön (Nordberg, 2004). Även om detta är stereotypt och det inte behöver vara så i alla lägen säger det något om tjejernas och killarnas förståelse av våld, genus och makt men även deras skillnad i mognad.

Den medvetenhet som tjejerna visar i dessa frågor kan påverkas av de normer, mönster och beteenden som är förknippat med att tillhöra könet tjej (Connell, 1996). Lovisa förklarade hennes medvetenhet om frågorna på följande vis

Jag skulle säga att man alltid har vetat att vi inte lever i ett jämställt samhälle och att män har mer makt men efter när man fick se statistisk tycker jag att man blev mer upplyst om att det inte är jämställt och att det är många män som har makt (Lovisa)

Lovisa menar att trots att hon var medveten om att vi lever i ett ojämnt samhälle gav statistiken en tydligare bild över hur det faktiskt ser ut. Jag menar att detta ger en tydlig bild över skillnaderna i elevernas förståelse av våld, genus och makt men även deras inställning till metodmaterialet överlag.

Att eleverna anser att deras förståelse av våld, genus och makt inte har förändrats genom metodmaterialet kan bero på att de motsätter sig denna förändring, vilket enligt Kumashiro (2009) beror på att ens föreställningar om världen rubbas. Detta perspektiv skapar en bild av att killarna inte var mogna nog för att ta del av det som Juventas Ungdomsjour behandlade. Därför tyckte de att passen var långtråkiga och ointressanta vilket resulterade i att de hade svårt att ta in det som behandlades.

5.2.1 Trams och osäkerhet: vikten av förberedelser

En fråga som diskuterades i de olika intervjuerna var vikten av förberedelse. I metodmaterialet finns det ett kapitel som heter "förberedelser" (Markne 2018:18). I det kapitlet beskrivs det att innan första passet börjar ska deltagarna fylla i en förberedande enkät. Enkäten beskrivs som " (...) ett ypperligt tillfälle att introducera deltagarna till vad de ska komma att vara med om och varför" (Markne 2018:18). Denna enkät kan tolkas som att den gör eleverna tillräckligt förberedda om vilka ämnen, områden och frågor som Juventas Ungdomsjour kommer att behandla. En annan förberedelse var att möblera klassrummet i en cirkel så alla blir sedda

(Markne 2018:19). Ebba, elev från Stjärnskolan, tyckte om denna möblering då hon berättade att det ökade chansen för alla att göra sin röst hörd.

När eleverna diskuterade om vikten av förberedelse bad jag dem beskriva hur stämningen var i klassrummet och då användes ord som rörigt, fnissigt, tramsigt och osäkerhet. Begreppen som de använt skiftar i intervjuerna men samtliga har använts en eller flera gånger. Viktigt att poängtera är att dessa skolor var en av de första som Juventas Ungdomsjour genomförde sitt metodmaterial på. Det kan vara en orsak till den skillnad i förberedelser mellan enkäten och elevernas egna uttalanden.

Tina, lärare från Tomteskolan, berättade att alla sex passen inte fullföljdes i de klasser hon var med i vilket hon menar bland annat berodde på oerfarenhet från Juventas Ungdomsjours representant(er). Hon tryckte också på att det var känsliga ämnen som behandlades och att det därför är viktigt att ha förtroende med dem en pratar med. Tina menar att detta saknades från Juventas Ungdomsjour och då de kom utifrån kunde mer förberedelse från deras sida för att få förtroende för eleverna eventuellt få dem lugnare.

Den oförberedelse som kom från Juventas Ungdomsjour menar Tina resulterade i mycket trams hos eleverna, särskilt hos killarna, vilket skapade osäkerhet i klassrummet. Jag menar att elevernas diskussion om att deras förståelse av våld, genus och makt beror på en mognadsprocess visas genom Tinas uttalande. Vid tiden när metodmaterialet genomfördes var de varken tillräckligt mogna eller förberedda på att ta del av det som skulle behandlas. Det gäller i synnerhet killarna. De berättade att de ville att metodmaterialet skulle genomföras nu, dvs. ett år senare, då de tyckte vissa grejer var långtråkiga och ointressanta. Jag menar att killarnas inställning till metodmaterialet kan vara en orsak till att trams och osäkerhet skapades i klassrummet.

Tina framhävde att mer förberedelse hos eleverna kunde minska tramset och osäkerheten då de skulle vara mer beredda på vad som skulle behandlas, vad de skulle göra under passen och så vidare. Trots att eleverna tagit del av en förberedande enkät med information om vad som skulle behandlas visade de trams och osäkerhet. Det är svårt att utförligt beskriva i en enkät vad som kommer att behandlas. Tinas uttalande visar att om eleverna skulle få mer tid att förberedda sig, både själva men även tillsammans med Juventas Ungdomsjour kunde det leda till ett mer harmoniskt klimat i klassrummet. Istället resulterade elevernas beteende i att ett gruppträck uppstod. Tina berättade att det kunde finnas ett behov av att utmärka sig, ta större plats och

provocera. Hon förklarade att det var som en "egen scen" där eleverna kunde göra lite vad de ville.

Det gruppsyck som Tina ansåg uppstod kan bero på en maskulinitetsskapande flamsighet vilket enligt Connell (1996) formar elevernas beteenden. Det innebär att det beteende som eleverna hade i klassrummet, exempelvis, tramsig, påverkades av omgivningen, såsom sitt kompisgäng och om de skulle vara själva eller vara en del av en annan omgivning kunde detta beteende vara annorlunda. Det kan därmed tolkas som att i dessa kompisgäng skapas olika könsdefinitioner om hur en ska bete sig, vilket troligtvis påverkar hur de behandlar varandra. Att det främst var killar som var tramsiga kan bero på vilka makt-och känslomässiga relationer som finns mellan könen i skolans genusregim(er) (Connell, 1996). På så vis skapas ett förväntat beteende och olika dominansmönster genom att killarna ville åberopa sin maskulinitet och visa vem som har makt, auktoritet och kontroll i klassrummet. Det här visar vikten av ordentliga förberedelser för att förebygga en maskulinitetsskapande flamsighet. Jag menar att eleverna hindrades från att vara aktiva lyssnare genom *hur* det framfördes. Därför är det viktigt att engagera sin publik, få dem att förstå *varför* det är viktigt och göra dem involverade genom samtal och diskussioner. Annars ökar troligtvis risken att de slutar lyssna och börjar prata med varandra istället vilket kan leda till en maskulinitetsskapande flamsighet och gruppsyck i klassrummet.

Sammanfattning av tema ett

I denna del har det diskuterats om att olika begrepp kopplas till elevernas förståelse av våld, genus och makt. Det finns skillnader i elevernas förståelse av våld, genus och makt vilket beror på deras kön. I dessa skillnader uttrycks maskulinitet och femininitet. Killarnas svar bygger på en överordnad position och aktivitet medan tjejernas svar bygger på en underordnad position, objektivering och passivitet. Det har även diskuterats om att elevernas (förändrade) förståelse av begreppen beror på en mognadsprocess och beror inte på att de har tagit del av metodmaterialet. Det kan även konstateras att eleverna önskade mer förberedelse hos Juventas Ungdomsjour. Denna oförberedelse ledde till att trams och osäkerhet uppstod i klassrummet vilket skapade en maskulinitetsskapande flamsighet. Troligtvis beror detta beteende från eleverna på att de inte var tillräckligt mogna och förberedda på att ta till sig av det som Juventas Ungdomsjour behandlade. I relation till åskådarrollen berättade några elever att de gick emellan vid ett slagsmål i deras skola. Det visar att diskutera om åskådarrollen är en användbar strategi för att öka elevernas civilturage.

5.2 Elevernas förståelse av våld, genus och makt präglas av en inkluderingsyn

I de olika intervjuerna framträdde en inkluderingsyn i elevernas förståelse av våld, genus och makt. Denna inkluderingsyn framträdde särskilt när samtalet började behandla sexuellt våld och jämställdhet. Det var också i denna inkluderingsyn som maskulinitet och femininitet uttrycktes. Denna del består av två teman som behandlades när eleverna diskuterade om deras förståelse av våld, genus och makt. Dessa teman (särskilt första temat) påverkade i sin tur elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. Dessa två teman är ”alla kan utsättas för (sexuellt) våld” och ”att sätta gräns”.

5.2.1 Alla kan utsättas för (sexuellt) våld

En stor del av metodmaterialet är sexuellt våld (Markne 2018:24–26). I metodmaterialet poängteras det att det främst är fokus på mäns och killars våld då det är dem som i majoriteten av fallen är dem som utsätter (och utsätts) för mäns och killars våld. De förklarar detta med att tala om att i killnormen innefattar det att både kunna hantera och använda våld, vilket det inte gör på samma sätt för kvinnor. Samtidigt trycker de på att mäns våld handlar om ett samhällsproblem och ska inte betraktas som en privatsak. Utifrån detta fann jag det intressant att fråga eleverna om deras förståelse av våld och hur de resonerade kring metodmaterialets tydliga utgångspunkt på män som förövare i (sexuellt) våld.

När diskussionen flöt in på sexuellt våld berättade eleverna från Tomteskolan att det inte enbart är tjejer som utsätts för, exempelvis, sexuellt våld. De ansåg att metodmaterialet utgick från ett perspektiv – tjejen. De menar att flera perspektiv bör beaktas och att det inte går att blunda för detta. Sara berättade även att det kändes som att Juventas Ungdomsjour ville varna killarna om hur de inte skulle bete sig och varna tjejerna om vad de inte skulle ha på sig. Martin svarade på detta genom att säga att en får ha på sig och gå ut vilken tid som helst utan att behöva oroa sig över att något ska hända eller kolla bakom sig om det är någon som följer efter.

Både Saras och Martins uttalande visar att de har liknande uppfattningar om att tjejer och killar är lika utsatta för sexualiserat våld. Vad ger det här för bild av elevernas syn på sexuellt våld? Elevernas uppfattningar om att alla kan utsättas för sexuellt våld kan ge bilden av att det är samma förutsättningar för alla. Det innebär att alla har lika stor risk att utsättas för sexuellt våld, inte något specifikt kön. Jag menar att elevernas uttalanden kan tolkas som att kvinnor och femininitet samt män och maskulinitet är på samma nivå där ingen under- eller överordning finns. Detta går emot Connells (1987) resonemang om att kvinnor och femininitet konstrueras i en kontext som är underordnade män vilket kan tolkas som att alla inte har samma

förutsättningar. För att förtydliga detta menar jag att kvinnor oftare objektifieras och kopplas till passivitet vilket ökar risken att de utsätts för, exempelvis, sexuellt våld (Wendt Höjer 2002, Nordberg, 2004). Med detta sagt utsätts killar också för sexuellt våld. Däremot är mäns våld mot kvinnor ett stort hinder till varför det inte är jämställt i landet. Det kan därför anses naturligt att fokuset är på tjejer som utsätts och killar som utsätter.

Det är däremot intressant att reflektera kring att eleverna tyckte att metodmaterialet var riktat och att fler perspektiv bör beaktas när det gäller sexuellt våld. Följande citat visar hur eleverna resonerade kring detta

Jag tycker att de (Juventas Ungdomsjour) fick fram det bra men de tog det bara utifrån tjejens perspektiv. De visade en film där en tjej blir sexuellt trakasserad men grejen är, de visade inte att tjejer också kan våldta killar. Det är också väldigt viktigt för att det kanske gör att killar som blivit våldtagna inte vågar träda fram. De blir ganska tysta med det (Sara)

Det är fler tjejer som vågar träda fram, som vågar komma fram med det för att det händer tjejer mer (Martin)

Sara och Martin menar att även om det är tjejer som utsätts mer anser de att det också ska talas om att killar kan utsättas då det annars finns en risk att de osynliggörs. Vart kommer denna förståelse från? En anledning kan vara att de vill att killar också ska uppmärksammas som offer i debatten eller som Patrik berättade: ”Allt kan hända alla. Det spelar ingen roll vilket kön det är. Även om det är tjejer som blir mer utsatta än killar är det fortfarande killar som blir utsatta och man kan inte blunda för det”. Som jag tidigare redovisat utgår metodmaterialet från en könsmaktsordning för att visa maktstrukturer mellan könen och särskilt mäns våld mot kvinnor då våldet är en stor roll i upprätthållandet av denna ordning (Markne, 2018). I Messerschmidts (2000) studie visas det att sexuell makt används av ungdomar av två anledningar: erövra sin maskulinitet då detta inte kunde göras genom fysiskt våld och att de kände sig som ”riktiga” män då de hade kontroll, makt och dominans. Jag menar att detta perspektiv visar att våld är en del av maskulinitetsskapandet. Det sexualiserade våldet mot kvinnor blir därmed en viktig del i görandet av maskulinitet (och femininitet) och ett sätt att befästa manlig dominans.

När jag bad eleverna att definiera genus fick jag frågande blickar och en tystnad uppstod. Vissa visste inte vad det var eller hade hört talats om det men kunde inte konkretisera det. Jag berättade då att genus handlar om föreställningar om kön. När eleverna fick en mer klarhet över begreppet berättade de att det finns olika föreställningar om hur tjejer och killar ska vara men att detta inte fanns i deras klass utan att det snarare var en bild över hur det är i samhället generellt. Eleverna kopplade dessa föreställningar till sexualitet och diskussionen kom snabbt in på att tjejer och killar blir ”stämplade” olika för samma saker de har gjort. Sara, elev från

Tomteskolan, berättade att en tjej som har många sexpartner blir kallad för hora medan en kille som har många sexpartner snarare blir hyllad. Hon berättade att hon inte förstår varför tjejer får så mycket skit. Patrik svarade mot detta och berättade att om en tjej tycker om en kille och vet vad han har gjort kan han anses äcklig.

Elevernas uttalande visar olika synsätt på hora-stämpeln. Det kan tolkas som att deras uttalanden visar att det är lika synd om båda könen och att båda könen kan få ett rykte. Trots att killar kan framstå som hyllad och äcklig har de ändå ett övertag då de inte blir kallade för hora. Jag menar att de olika ryktena som uppstår beror på föreställningar, normer och beteenden i samhället. Dessa rykten kan sedermera föras över i skolans genusregimer då det finns normer om ett förväntat beteende hos respektive kön (Connell, 1996). Det innebär att språket är centralt i görandet av femininiteter och maskuliniteter (Öqvist, 2009) då om dessa normer bryts leder det till en avvikelse och ifrågasättande vilket kan skapa rykten. Det heterosexuella mönstret gällande relationen mellan flickor och pojkar kvarstår därmed genom skolåren (Connell, 1996). Det innebär att bli kallad för hora inte enbart innebär en avvikelse utan det bidrar även till att ojämlikheter mellan könen skapas och återskapas (Öqvist, 2009). Jag menar att sexualitet, språk, normer och maskulinitets/femininitets-dikotomin befäster hierarkier. Alla komponenter utgår från ett maktperspektiv och sättet vi talar på reproducerar därmed kvinnors underordning i samhället.

Elevernas konstruktion av sexualitet, mäns överordning och våld samt kvinnors tillgänglighet och passivitet leder till en objektifiering vilket möjliggör och legitimerar våldet mot kvinnor (Wendt Höjer, 2002). Detta går i linje med Lundgrens och Sörensdotters (2004) forskning som visar att ungdomarnas förståelse av kön beror på normer som formar elevernas handlingar och beteenden. Jag menar att de olika stämplingar som respektive kön får påverkas av könsmaktsordningen. Detta genom att könen har olika roller i sexuella praktiker (Wendt Höjer, 2002) och om någon går emot detta går de utanför normen och kan bli kallad för hora.

Även om Sara och Patrik menar att tjejer respektive killar kan få (bra och dåliga) rykten beroende på deras beteende uttrycks det på olika vis. För att gå djupare in på elevernas diskussion kring hora-stämpel visar följande citat en intressant diskussion om vilka som ligger bakom att tjejer blir kallade för hora

Vi har varit tillsammans och gjort allt tillsammans, varför ska jag bli kallad hora och inte han? Det är väldigt mycket mer från oss killar att man kallar tjejer hora bara för att den har gjort det och det (Patrik)

Men vänta, nu när jag tänker på det. Det beror faktiskt på tjejerna. Det handlar om att tjejer snackar skit om tjejer istället för att gå ihop som grupp och det är därför det är mycket mer skitsnack och så hos tjejer (Sara)

Patrik och Sara utnämner sitt eget kön som den som ligger bakom hora-stämpeln. Sara berättade att även om det är tjejer som påbörjar rykten och kallar andra för hora leder det till att killarna tar sig rätten att kalla tjejer för hora. Hon menar att det är här makten kommer in. Här finner jag det intressant att återkoppla till Saras tidigare uttalande om varför tjejer får så mycket skit. Jag menar att hennes uttalanden är motstridiga då hon å ena sidan inte förstår varför tjejer blir kallade för olika saker för att sedan tala om att allt uppstår från skitsnack hos tjejer. Hennes uttalande spär på bilden av att det är fel att tjejer har många sexpartner. Samtidigt visar hon en medvetenhet om att vi kan gå ihop som grupp för att, exempelvis, skapa förändringar. Min tolkning går i linje med Ambjörnssons studie (2003) då trots att Sara är medveten om vissa begränsade villkor till följd av sitt kön försöker hon inte göra något motstånd för att förändra synsättet. Stämplingen att bli kallad för hora är ständigt närvarande i skolan (Ambjörnsson, 2003) vilket beror på skolans genusregimer då balansgången mellan horan och den okvinnliga kvinnan skapas och återskapas. Att ordet hora uppstår genom skitsnack innebär att individer bygger upp identiteter och sanktionerar därmed avvikande beteenden (Öqvist, 2009). Jag menar att det leder till att beteenden som är förknippat med respektive kön reproduceras. Det innebär att Sara förhåller sig till normerna och gör det som anses vara accepterat då rädslan att hennes beteende eller handlingar stigmatiseras är större än att försöka skapa förändringar.

5.2.1.1 Syn på jämställdhet

I ovanstående del har vi sett att eleverna har diskuterat om sexuellt våld och att de tycker att fler perspektiv bör beaktas då alla kan utsättas. Den här diskussionen förflyttades till att eleverna började diskutera om jämställdhet. Jag finner denna förflyttning i diskussionen väldigt intressant då den visar den tydliga kopplingen mellan sexuellt våld och jämställdhet. Denna koppling finns även i metodmaterialet (Markne 2018:2). Där står det att det är kvinnor (och transpersoner) som främst missgynnas av ett ojämnt samhälle vilket bland annat beror på våld. Det poängteras däremot att ojämnt samhälle påverkar alla men att det gör det på olika sätt. För att knyta den här kopplingen till eleverna menar jag att deras diskussion om att fler perspektiv bör beaktas när det gäller sexuellt våld beror på deras syn på jämställdhet. Det innebär att elevernas syn på vem som är den som utsätter och utsätts är inte självklar. Vad detta beror på kan vara svårt att hitta och svara på. Dock finner jag det intressant att fördjupa diskussionen för att få en tydligare bild på elevernas syn på jämställdhet.

5.2.1.1.1 Fler perspektiv bör beaktas i jämställdhetsdiskursen

När diskussionen förflyttades till att fokusera mer på elevernas syn på jämställdhet kom återigen diskussionen att handla om att fler perspektiv bör beaktas. I intervjun med eleverna Sara, Martin och Patrik från Tomteskolan berättade de att de tyckte att metodmaterialet var riktat. De framhävde att om en står för jämställdhet ska en ta hänsyn till fler perspektiv. Här visas likheter med deras diskussion om sexuellt våld då de poängterade att fler perspektiv bör beaktas. Jag menar att deras syn på jämställdhet präglas av en inkluderingsyn då de vill att fler perspektiv ska beaktas i jämställdhetsdiskursen. Att de är kritiska och anser att metodmaterialet är riktat kan beror på att deras inrotade föreställningar om världen rubbas (Kumashiro, 2009). Deras syn på jämställdhet är inte samma som den som förmedlas genom metodmaterialet vilket gör att de uttrycker motstånd. Jag menar att den inkluderingsyn som präglar elevernas syn på jämställdhet därmed har rubbats. Eller de har i alla fall fått se det ur ett annat perspektiv. Det är därför viktigt att låta eleverna bearbeta den information de tagit del av för att uppnå förändring.

I en annan intervjugrupp diskuterades det också om elevernas syn på jämställdhet. Julia och Anna, elever från Tomteskolan, kom in i en diskussion om metodmaterialets budskap. De hade en liknande inställning som eleverna ovan och berättade att om budskapet är jämställdhet ska fler perspektiv beaktas

Juventas Ungdomsjour visar vad tjejer går igenom och utsätts för. Det är jättebra för det är verkligheten. Det är så i vårt samhälle vilket jag tyckte var jättebra att de tog upp men de visade bara från tjejens perspektiv. Vad hon går igenom, men det är killar som också går igenom ganska mycket och ifall ditt budskap handlar om jämställdhet tycker jag att du även ska framföra det på ett bra sätt, att du tittar från olika perspektiv för det finns killar som också utsätts. Inte bara tjejer (Julia)

Det är en sak om de hade framfört det som att vi ska prata om hur tjejer har det i samhället, då hade det inte varit något problem som hade stuckit ut men nu så pratar de om att vi ska ha jämställdhet mellan könen men de lyfte bara fram hur det är ur tjejers perspektiv och inte killar (Anna)

Både Julia och Anna diskuterade om att det är viktigt att killar beaktas då de också kan utsättas. Deras uttalanden går som sagt i samma spår som eleverna ovan. De är överens om att fler perspektiv bör tas när det talas om jämställdhet. Jag menar att det här visar att elevernas syn på jämställdhet präglas av en inkluderingsyn då de poängterar att fler perspektiv bör beaktas i jämställdhetsdiskursen.

I intervjun med eleverna från Stjärnskolan visades en annan uppfattning om det tydliga fokuset på tjejer. De berättade att de tyckte att det var bra med det tydliga fokuset på tjejer. De förklarade det med att hänvisa till hur det ser ut i samhället då det i majoriteten av fallen är tjejer som utsätts. Jag frågade då om det tydliga fokuset på tjejer ledde till att killarna reagerade

på något särskilt vis. De berättade att det kändes som att många av killarna inte tog det seriöst. De framhävde att detta kunde bero på att de inte kände igen sig och att fler perspektiv därför kan behövas beaktas

För det är viktigt att visa att även om det är mycket våld mot ett kön, att man pratar lite mer om det men det är viktigt att både killar och tjejer förstår varandra och varför de gör saker. Då kan det vara bra att ta med lite mer om killar (Stina)

Också att killarna faktiskt lyssnar. När man pratar ur fler perspektiv kan de relatera till det mer och ta till sig bättre. Men jag tycker självklart det är väldigt bra att de pratar ur tjejens perspektiv för det är där de största utmaningarna ligger (Lovisa)

Både Stina och Lovisa diskuterade om att utgå från fler perspektiv kan göra att killar känner igen sig mer men påpekar ändå att de tycker att det är bra med det tydliga fokuset på tjejer. Utifrån ovanstående citat visas en bild av att de är medvetna om hur det ser ut i samhället men trots det riktar kritik mot det tydliga fokuset på tjejer. Vilken förförståelse har eleverna av jämställdhet och vad kan det bero på? En anledning kan vara att om killar inte inkluderas i jämställdhetsdiskursen innebär det att de känner sig osynliggjorda. Även om det finns normer om hur könen bör vara, exempelvis, killar ska vara tuffa och tjejer ska vara omhändertagande (Connell, 1996) kan en inte blunda för att killar också kan utsättas. Om fler perspektiv beaktas kan det innebära att fler personer känner sig inkluderade i arbetet och att de kan ta åt sig mer. Jag menar att detta påverkar elevernas syn på jämställdhet vilket synliggörs i deras reaktioner om att de tycker att metodmaterialet var riktat. Detta visar återigen att elevernas syn på jämställdhet präglas av en inkluderingsyn då de anser att fler perspektiv bör beaktas i jämställdhetsdiskursen.

Jag frågade även lärarna om deras bild kring hur diskussionerna om sexuellt våld och jämställdhet utspelade sig i klassrummet. Eftersom detta är känsliga ämnen frågade jag särskilt om hur eleverna betedde sig och reagerade i situationen. Jag var även nyfiken på att veta om detta beteende och reagerande var olika beroende på elevernas kön. Tina, lärare från Tomteskolan, berättade att det fanns en skillnad i beteende och reagerande hos eleverna vilket berodde på deras kön. Hon berättade att flera av killarna kände sig utpekade och att de var dåliga när det diskuterades om våld. Det resulterade i att de började ifrågasätta och talade om vad de tyckte. Varför reagerade killarna såhär? En anledning kan vara hur stämningen var i klassrummet men även hur informationen förmedlades. Eftersom det är känsliga ämnen som diskuteras är det viktigt att förmedla informationen på ett sätt som gör att alla kan ta till sig det. Killarnas reaktion kan bero på att de har fått ta del av ny information som rubbar deras föreställningar om hur de uppfattar att världen är (Kumashiro, 2009). Det innebär att de ser sitt

beteende och sina handlingar ur en annan synvinkel. De befinner sig i en förändringsprocess och hamnat i en kris då de har fått en ökad medvetenhet om deras delaktighet i förtryck (Kumashiro, 2002). Jag menar att deras ökade medvetenhet innebär att deras inrotade föreställningar om världen rubbas. Det kan i sin tur leda till ett större motstånd mot förändring. Detta visar vikten av att tänka på hur en förmedla information. Beroende på hur det förmedlas finns en risk att det kan få negativa konsekvenser på utbildningen, exempelvis, ifrågasättanden eller att eleverna slutar lyssna.

Våld och i synnerhet sexuellt våld är ett väldigt känsligt ämne och i metodmaterialet betonar Juventas Ungdomsjour att detta är ett samhällsproblem och inte en privatsak (Markne 2018:3). Jag vill trycka på vikten av *hur* en framför detta. Statistisk kan vara en hjälpsam hand för att tydliggöra mäns våld mot kvinnor och att det i majoriteten av fallen är män som utsätter kvinnor. Mäns våld mot kvinnor vill Juventas Ungdomsjour bekämpa genom sitt våldsförebyggande arbete (Markne, 2018). Förhoppningen med metodmaterialet är att ge verktyg till hur vi kan arbeta för att förhindra att våldet uppstår men även visa vart det härstammar från (Markne, 2018). Utifrån den reaktion som blev skulle det behövas betonas ännu mer då risken är stor att killarna inte fortsätter lyssna eller ifrågasätter så pass mycket att det får negativa konsekvenser på utbildningen. En ännu större betoning på att mäns våld mot kvinnor är ett samhällsproblem skulle eventuellt öka elevernas förståelse kring det tydliga fokuset på tjejer.

5.2.1.1.2 Pronomen(runda) är oviktigt: sudda ut genus

Ovanstående stycke visar att elevernas syn på jämställdhet präglas av en inkluderingsyn. Eleverna anser att fler perspektiv bör beaktas i jämställdhetsdiskursen då alla kan utsättas. För att synliggöra elevernas syn på jämställdhet ur ett annat perspektiv kommer jag att redovisa en gruppövning som eleverna genomförde. Övningen berörde namn, ålder och pronomen. I resterande del kommer jag att benämna den som ”pronomenrundan”, vilket även Juventas Ungdomsjour benämner den som (Markne 2018:18). Denna övning genomfördes i början av varje pass. Syftet med pronomenrundan är både att arbeta främjande med skolans likabehandlings- och våldsförebyggande arbete och ge eleverna bästa förutsättningarna för att utvecklas fritt i sin identitet (Markne 2018:19). Denna övning framställs därmed som ett verktyg för förändring. Jag menar att pronomenrundan kan ses som en strategi för att motverka könsroller och få eleverna att utforska sin identitet. Jag hade inte planerat att ställa frågor om hur eleverna tyckte att pronomenrundan var. Den kom på tal genom att både elever och lärare från Tomteskolan berättade om deras tankar om övningen. Det skulle visa sig att deras inställning till övningen skiljer sig åt.

Tina, lärare från Tomteskolan, kom in på pronomenrundan när jag frågade om det var något särskilt som de pratade om eller gjorde som hon tyckte var viktigt. Hon började med att berätta att hon tyckte om att deltagarna satt i en ring så de kunde se varandra. Sedan började hon berätta om pronomenrundan vilket hon beskrev på följande vis

Vi hade en presentationsrunda där man talade om vad man hette och vad man ville bli kallad (pronomen). Det här skapade jättemycket fniss och osäkerhet bland eleverna. De skulle driva och så vidare. Men jag tycker fortfarande att det är viktigt att man tar upp det. För om man låter bli så utvecklar man inte, då går man inte vidare. Det enda jag tycker var viktigare, det jag skulle önska som lärare, var att jag skulle förbereda eleverna mer så man kan slippa en del av tramsen (Tina)

Tina menar att trots att en osäkerhet och trams uppstod i pronomenrundan anser hon att det är viktigt att en talar om pronomen då det annars finns en risk att eleverna inte utvecklas. Här visas en förändringspotential i övningen då eleverna kan utveckla sitt tankesätt. Jag menar att övningen är viktig och en strategi för att komma bort från det binära ”hon/han”. Den ger elever möjlighet att uttrycka sig. Svårigheten med övningen är dock att få eleverna att ta det seriöst. Det finns nämligen en risk att det blir tramsigt, vilket Tina beskrev att det blev i klassrummet. Jag menar att det därför är viktigt att förklara vad syftet med pronomenrundan är och skapa ett tryggt rum där alla känner sig bekväma att uttrycka sig.

I intervju med eleverna kom samtalet in på pronomenrundan genom deras diskussion om jämställdhet. De började med att berätta att de tycker att fler perspektiv bör beaktas i jämställdhetsdiskursen då alla kan utsättas för att sedan komma in på pronomenrundan. Anna och Julia, elever från Tomteskolan, diskuterade kring pronomenrundan på följande vis

I början av varje pass skulle man presentera sig själv och då skulle man säga sitt namn, ålder och pronomen. Vad spelar det för roll om vad man har för pronomen om du står för jämställdhet? Ingen tog det på allvar. Varför ska man behöva säga sitt pronomen, är det något viktigt man behöver veta? Det är inget som man ska behöva uppmärksamma (Anna)

Ja, klassen accepterar en som man är så man behöver inte markera detta (Julia)

Elevernas inställning till pronomenrundan skiljer sig mot Tinas. De var mer ifrågasättande till övningen då de inte anser att den är viktig. Detta visas genom Julias uttalande då det ger bilden av att ”alla accepterar alla”. Kanske är det så att alla accepterar varandra i deras klass. Jag vill ändå lyfta vikten av att låta alla få säga sitt pronomen och få möjlighet att uttrycka sig. Jag finner det även intressant att diskutera kring att Anna kopplar pronomenrundan till jämställdhet. Vad beror det på? En anledning kan vara att hon anser att det inte spelar någon roll. Det här kan samtidigt visa en okunskap och en osäkerhet i vad pronomen är och att det finns något annat än det binära ”hon/han”. Jag menar att en anledning till Annas uttalande kan vara att hon inte har stött på detta tidigare. Hennes reaktion blir då att ifrågasätta och inte ta det på allvar. Att de är

ifrågasättande, visar osäkerhet och inte tar pronomenrundan på allvar kan bero på ett motstånd (Kumashiro, 2009). De motsätter sig denna förändringsprocess då det inte stämmer överens med deras syn på jämställdhet. Jag menar att elevernas reaktioner på pronomenrundan visar att deras syn på jämställdhet är att de vill ”sudda ut genus”. Detta då de anser att en inte ska behöva säga sitt pronomen och att det inte ska spela någon roll om en är för jämställdhet.

Som jag tidigare redovisat finns det en förändringspotential i pronomenrundan då den syftar på att ge verktyg till skolan och elever för att utvecklas (Markne, 2018). Att arbeta med pronomenrundan kan därmed både förändra skolan som institution och elevernas tankesätt. Det här ger bilden av att pronomenrundan kan vara ett verktyg för att förändra de genusregimer som finns i skolan (Connell och Pearse, 2015). Skolan har en stor kapacitet att både göra och återskapa kön då det i dessa genusregimer finns normer om förväntat beteende hos könen (Connell, 1996). Jag menar att skolan därmed har en stor roll i elevernas förståelse av kön. Beroende på hur skolan arbetar med normer, inkludering och så vidare påverkar det elevernas förståelse av kön och därmed deras syn på jämställdhet. Elevernas reaktioner på pronomenrundan påverkas troligtvis av vilka normer och föreställningar som finns i deras vardag (Connell, 1996) vilket påverkar deras inställning till övningen. Jag menar att utifrån elevernas reaktioner på övningen visas bilden av att deras förståelse av kön är att alla accepteras. Pronomenrundan är därmed irrelevant.

5.2.1.2 Engagemang, aktivitet och intresse: viktigt i involvering och interaktion

Involvering och interaktion var något som diskuterades flitigt bland samtliga elever. I metodmaterialet redovisas en kort sammanfattning av varje pass och vad som kommer behandlas under respektive pass (Markne 2018:22–32). Under varje pass får eleverna genomföra övningar där vissa är mer fördjupade och tidskrävande än andra. När första passet beskrivs talas det om vikten att göra eleverna aktiva och engagerade redan från start: ”Därefter får eleverna själva vara aktiva och delta i det första tillfället just för att öka deras intresse och engagemang även inför de kommande tillfällena” (Markne 2018:23). Förhoppningen att göra eleverna aktiva, intresserade och engagerade redan från start kan tolkas som ett sätt att få eleverna att känna sig involverade och skapa en interaktion mellan parterna.

När jag bad eleverna berätta om deras uppfattningar om involvering och interaktion mellan dem och Juventas Ungdomsjour skapades en annan bild. Eleverna från Tomteskolan tyckte inte att alla fick chans att berätta sina åsikter och vad de hade kommit fram till. Istället avbröt Juventas Ungdomsjour diskussionen för att de själva skulle prata och gå igenom det som var kvar. Samtliga elever tyckte om gruppövningarna och det var detta som de främst kommer ihåg från

metodmaterialet då de blev involverade och fick göra något själva. De kände att det kunde bli långtråkigt att sitta och lyssna vilket resulterade i att de började prata med varandra istället. Här kan vi se ett behov att synas, ta plats och göra sin röst hörd. Jag menar att det beror på genusregimer i skolan då de innehåller normer om förväntat beteende hos eleverna (Connell, 1996). Kanske är det så att eleverna är vana att ta mycket plats, prata och vara involverade i klassrummet och när en utomstående aktör kommer och "tar" den platsen blir det fel i systemet. Det resulterar i ett avvikande beteende, förändring i normer och skolans genusregim(er) vilket leder till att eleverna tvingas förändra sitt beteende. Däremot kan en fundera över hur mycket detta beteende förändrades då eleverna började prata med varandra istället för att lyssna.

Som jag tidigare redovisat lyfts vikten av engagemang i metodmaterialet för att få eleverna att känna sig involverade under passen (Markne 2018:23). När jag bad eleverna berätta om det var någon särskild övning de tyckte om och som de tyckte var viktig berättade de återigen att de tyckte om övningarna. Eleverna tycker att allt som Juventas Ungdomsjour behandlade var viktigt. Däremot lyfte vissa elever fram att vissa områden var mer intressanta än andra och poängterade igen att det var mest roligt och intressant när de var involverade.

Anna, elev från Tomteskolan, berättade om vikten av engagemang och tid för att en gruppövning ska bli bra. Hon tyckte detta saknades hos Juventas Ungdomsjour då hon skulle önska att mer tid lades ner på att presentera och utföra uppgiften samt vid diskussion. Hon förklarade att det inte var så på följande vis

Vi fick inte ha konversationer om 'varför tänker ni så?'. Det var bara 'berätta vad ni har skrivit' och sen gick vi till nästa (Anna)

Eleverna poängterade även att för att genomföra gruppövningar och ha tid för fördjupade diskussioner skulle passen eventuellt behöva vara mer än en timme, vilket varje pass enligt metodmaterialet ska vara (Markne 2018:5). Jag menar att elevernas kritik mot att de inte kände sig involverade i klassrummet och att interaktionen mellan parterna var bristfällig beror på att de är omgivna av de genusregimer som finns i deras skola som innefattar utrymme för dem att ta plats. När en utomstående aktör tar den platsen minskas utrymmet vilket resulterar i att de tvingas anpassa sig till andra normer som de inte är vana vid vilket kan leda till att eleverna inte känner sig involverade. Samtidigt är det viktigt att poängtera att genusregimer är i en lokal kontext vilket innebär större fokus på "ansikte mot ansikte" relationer i vardagen (Connell, 1987). Det kan vara svårt att som utomstående aktör komma in på en ny plats och anpassa sig till de genusregimer som redan existerar. Det är därför viktigt att arbeta med att involvera eleverna genom samtal och diskussioner samt få dem att förstå varför det är viktigt att lyssna.

5.2.1.3 Trams och osäkerhet: konsekvens av icke-inkludering

I ovanstående delar har det diskuterades om att fler perspektiv bör tas när det talas om sexuellt våld då alla kan utsättas för det. Det har även diskuterats om att eleverna inte kände sig involverade under passen vilket gjorde det svårt att vara engagerade. Att metodmaterialet så tydligt utgår från tjejens perspektiv kan innebära att killarna inte känner sig lika inkluderade under passen. När jag bad eleverna berätta hur de tyckte stämningen var i klassrummet berättade de att det var mycket trams och osäkerhet vilket gjorde det svårt att öppna upp sig. Eftersom det är tunga ämnen som behandlas kan det finnas ett behov av att öppna upp sig och uttrycka sina känslor. Jag menar att tramset och osäkerheten som uppstod i klassrummet var en konsekvens av en icke-inkludering vilket ledde till svårigheter att öppna upp sig.

Martin, elev från Tomteskolan, berättade att han kopplade tramset och osäkerheten i klassrummet till att det inte fanns några direkta tillfällen att öppna upp sig vilket kunde bero på att ens klasskamrater kunde börja skratta. Här kan vi se en osäkerhet och svårighet med att öppna upp sig och visa sina känslor. Beroende på vilken stämning som finns i klassrummet påverkar det vilka maskulinitets-och femininitetsuttryck som är möjliga. Jag menar att en konsekvens av den icke-inkludering som killarna kände ledde till trams och osäkerhet vilket de kände att de var tvungna att förhålla sig till. Den osäkerhet och svårighet att öppna upp sig som Martin kände går därmed i linje med Connells (1995) resonemang om att uppvisa ”rätt” sort maskulinitet för att inte falla i hierarkin. Detta beror troligtvis på att inte falla offer för gruppträck eller som Martin berättade, att inte bli utskrattad av klasskamraterna. Jag menar att Martin förhåller sig till de genusregimer som finns i den skolkontext han befinner sig i vilket skapar en balansgång mellan att förhålla sig till de normer som finns och därmed reproducera den hegemoniska maskuliniteten eller våga öppna upp sig och sticka ut i gruppen.

Även om Martin inte lever upp till den hegemoniska maskuliniteten, vilket Connell (1995) hävdar att många män inte gör, kan han ändå ta del av den genom s.k. delad maskulinitet. Om han däremot öppnar upp sig finns en ”risk” att hans maskulinitet faller till s.k. underordnad maskulinitet (Connell, 1995). Hans beteende likställs därmed som feminin, svag eller klen och är längst ner i maskulinitetshierarkin. Här förknippas vissa känslor och beteenden med ett visst kön vilket uttrycker känslomässiga relationer (Connell, 1996) som påverkar elevernas förhållningssätt till sig själva och andra. Maskulinitet och femininitet anses här vara varandras motsatser. Jag menar att Martins diskussion om att ”våga öppna upp sig” och tala om sina känslor anses vara ett femininitetsuttryck och därmed så långt ifrån det som en ”riktig” man är.

Martin var inte ensam med svårigheterna om att öppna upp sig. Karl, en annan elev från Tomteskolan, talade också om detta och menar att det finns en gräns för hur mycket en kan öppna upp sig

En annan sak är att man alltid har en spärr. Det spelar ingen roll om det är en främling eller om det är en lärare. Man vill aldrig berätta för mycket. Man kan öppna upp sig men det finns alltid en gräns (Patrik)

Karls uttalande visar att den gräns han målar upp kan bero på osäkerhet. Även om han vill öppna upp sig finns det en gräns om vad som anses vara ”okej”, dvs. vilken eller vilka maskulinitetsuttryck som anses vara ”okej”. Om han skulle gå över denna gräns finns en risk att han faller i maskulinitetshierarkin (Connell, 1987) och går emot existerande normer som finns i hans skola. Jag menar att denna osäkerhet som både Martin och Karl visar beror på grupstryck då ungdomar oftast tar efter de attityder och beteenden som finns i sin omgivning för att passa in och ”vara en del av gänget” (Connell, 1996). Troligtvis anpassar sig eleverna till dessa attityder och beteenden istället för att uttrycka sina känslor och tankar.

5.2.1.4 Diskussioner och grupstryck uppstod i korridoren

En sak jag var extra nyfiken på var diskussionen mellan eleverna. Även om ovanstående diskussion visar att eleverna inte kände sig så involverade i klassrummet och att diskussionerna avbröts finner jag det ändå relevant att dyka ner i hur diskussionerna verkligen var. När jag bad eleverna berätta om diskussionerna i klassrummet berättade Lovisa, elev från Stjärnskolan, att det inte var så mycket diskussioner under passen. Däremot var det många som diskuterade om det som behandlades efteråt i korridoren: ” (...) det var ganska mycket diskussioner efteråt i korridoren. Helt plötsligt hade många åsikter om allt”. Hon berättade att det var både killar och tjejer som diskuterade efteråt och att det främst diskuterades kring den statistisk som de fick ta del av. Elevernas fortsatta diskussioner efteråt kan å ena sidan bero på att de har fått nya perspektiv som de vill diskutera vidare. Å andra sidan kan det bero på att eleverna försöker förstå vad som hänt och därmed försätter sig i en kris då den nya informationen som de har tagit del av rubbar deras föreställningar om världen vilket enligt Kumashiro (2002) leder till ett motstånd. Eleverna måste ta sig igenom denna kris innan de kan agera, vilket de fortsatta diskussionerna kan innebära då det kan resultera i en ökad medvetenhet om de förändringsprocesser som Juventas Ungdomsjour vill genomföra, det vill säga, förhindra förekomsten av våld och ge nya perspektiv på sex, porr och normer och hur det påverkar våra handlingsmönster (Markne, 2018:2–5)

Jag frågade även intervjuade lärare om de uppfattade att eleverna diskuterade med varandra efter passen. Stefan, lärare från Stjärnskolan, berättade att han märkte att eleverna diskuterade efteråt. Han märkte särskilt att det inte var något direkt gruppsyck i klassrummet då eleverna var duktiga på att säga emot varandra utan att detta gruppsyck uppstod efteråt i korridoren. Han menar att det beror på att de tog avstånd från det som de hade gjort och slöt upp i de vanliga kompisgängen igen. Dock poängterade han att när eleverna hade gjort olika saker kunde de reflektera över det på ett annat sätt än vad de gjorde tidigare. Varför uppstod ett gruppsyck i korridoren efteråt och vad kan det bero på? I skolan "görs" maskulinitet och femininitet (Connell, 1996) vilket innebär att det finns hinder och möjligheter för eleverna att positionera sig i förhållande till sitt kön. Eleverna anpassar sig troligtvis till existerande normer vare sig de vill det eller inte på grund av gruppsyck och rädslan av att mista samhörigheten. Kompisgänget är dessutom en stor del av ens liv under ungdomsåren och sannolikheten är stor att de påverkar ens identitetsutveckling och handlingar. Jag menar att gruppsycken som uppstod i korridoren kan vara en effekt av dessa kompisgäng då det i dessa gäng konstrueras maskuliniteter och femininiteter som kan vara svåra att undvika eller slå sig fri från.

5.2.2 Att sätta gräns

När eleverna diskuterade om sexuellt våld tog samtliga grupper upp en övning som de hade gjort. Som jag tidigare redovisat tyckte eleverna framförallt om gruppövningarna. Det gäller även denna övning då de kände sig involverade och fick samtala med varandra. Den övning som de talade om handlar om sexuellt våld och samtycke (Markne 2008:26). I övningen berördes ämnen som när det är okej att kyssa eller ha sex med någon. Den här övningen gav eleverna möjlighet att definiera vart gränsen går och att "ett nej är ett nej".

När diskussionen förflyttades från att diskutera om övningen till att jag bad eleverna att diskutera om de stöter på föreställningar och fördomar berättade Sara att föreställningar får hon möta dagligen och särskilt som tjej. Julia anslöt sig i diskussionen och talade mycket om fördomar. Hon tog upp ett exempel om ett par som gick på stan (en tjej och en kille) och om tjejen blir tafsad på av en kille skulle hon inte reagera utan istället gå till sin kille och berätta som i sin tur skulle säga ifrån. Julia ifrågasatte detta och reflekterade kring varför hon, som tjej, inte kan reagera utan istället förväntar sig att hennes kille ska göra det för att han är mer maskulin och stark.

Elevernas diskussion om föreställningar om könen visar att de är medvetna om att det finns vissa mönster, beteenden och känslor förknippat med könen. Diskussionen om vikten att sätta

gräns påverkas därmed av normer då Julias exempel ovan visar bilden av att tjejer ska förlita sig på att sin kille ska reagera. Jag menar att det skapar bilden av killen som "hjälten" och att tjejen måste bli "räddad". Det leder i sin tur till att mönster, beteenden och känslor reproduceras mellan könen men även hos respektive kön. Det innebär att de dominansmönster, kontroll och känslor som finns i makt-och känslomässiga relationer (Connell, 1996) fortsätter att reproduceras och påverkar sitt handlande, förhållningssätt till sig själv och sin omgivning.

Diskussionen om vikten att sätta gräns fördjupades. Samtalet kom mer in på att det är viktigt att sätta en gräns för att stå upp för sig själv och visa självrespekt. Julia berättade om vikten att sätta gräns på följande vis

Om vi säger att en kille tafsar ska man reagera, man är människa och har rätt och makt över sin egen kropp. Jag vill inte att du ska göra så, då ska man reagera [...] det handlar om självrespekt. Det är min kropp och det är jag som bestämmer över den (Julia)

Julia menar att det är viktigt att sätta upp en gräns och reagera i situationer som dessa. Alla har makt och rätt till sin egen kropp och ska stå upp för sig själv. Anna anslöt sig i diskussionen och berättade att det kan bero på normer om hur en ska bete sig och vara vilket märks av i hela samhället. Patrik, Martin och Karl gick i samma spår och berättade att en måste våga säga ifrån. Trots att eleverna talar om att en bör sätta en gräns för självrespekt men också att en måste säga ifrån kan vi se att tjejer och killar blir stämplade olika i sexuella praktiker för samma saker de har gjort. Detta kan bero på normer och den motstridighet som finns i normbegreppet. Upprening av normer både möjliggör och skapar begränsningar i våra liv vilket enligt Martinssons och Reimers (2008) forskning skapar förväntningar på hur vi ska leva, bete oss och agera. Jag menar att detta perspektiv visar att trots att eleverna är medvetna om att en bör sätta upp en gräns och säga ifrån påverkas de av och förhåller sig till de normer, mönster och beteenden som är förknippat med respektive kön.

Sammanfattning av tema två

I denna del har det diskuterats om att elevernas förståelse av våld, genus och makt präglas av en inkluderingssyn. Detta visas bland annat i deras diskussion om att de tycker att metodmaterialet var riktat. De menar att fler perspektiv bör tas då alla kan utsättas för (sexuellt) våld. Maskulinitet och femininitet uttrycks i deras förståelse av begreppen genom de olika stämplingarna könen får beroende på antal sexpartner. Att det oftare är tjejer som får hora-stämpeln beror på maskulinitets-och femininitetsdikotomin. Det innebär att elevernas konstruktion av sexualitet bygger på mäns överordning och kvinnors tillgänglighet och passivitet. Inkluderingssynen speglar även av sig i elevernas syn på jämställdhet då de tycker

att pronomenrundan som genomförs i början av varje pass är oviktig. De framhäver att pronomen inte bör uppmärksammas och inte ska spela någon roll om en är för jämställdhet. Detta visar att elevernas syn på jämställdhet är att ”sudda ut genus”.

5.3 Lärarnas ansvar att göra skolan till en normfri plats

En fråga som diskuterades bland både elever och lärare var lärarnas delaktighet i metodmaterialet. Jag finner denna fråga relevant då det är ett ganska stort fokus på lärarna i metodmaterialet (Markne 2018:6). Det är framförallt kring deras ansvar att arbeta med skolans obligatoriska våldsförebyggande jämställdhetsarbete. Det läggs mycket fokus på att framhäva att det inte handlar *om* skolor ska arbeta med det våldsförebyggande arbetet utan *hur* skolor ska arbeta med det våldsförebyggande arbetet. Metodmaterialet framställs därmed som en hjälpande hand för att underlätta skolans våldsförebyggande arbete genom att ge verktyg på hur det kan arbetas med det i skolan.

5.3.1 Spänningar i förändringspotential: lärarnas roll i förändringsprocesser

För att svara på detta frågade jag eleverna om de har arbetat vidare med frågorna efter passen, om de kan se några förändringar eller om det snarare är så att inga åtgärder eller förändringar har skett. Eleverna från Stjärnskolan diskuterade kring detta och berättade att de inte har sett någon förändring efteråt i skolan. De berättade att tillsammans med lärare har de diskuterat om områden som Juventas Ungdomsjour behandlade, nämligen sexuellt våld och samtycke, men kunde inte säga om det är en konsekvens av att de tagit del av metodmaterialet. Lovisa berättade att hon önskar att Juventas Ungdomsjour pratade mer med lärarna så de vet hur de ska arbeta vidare med det i vardagen. Det ökar chansen att de medvetet fortsätter bedriva arbetet.

Att eleverna påpekar att de önskar mer från lärarna och att de vill att lärarna ska fortsätta arbetet visar bilden av att de tycker att detta är viktiga frågor som de är intresserade av och som de vill fördjupa sig i. Martinsson (2014) visar i sin studie att lärare har en nyckelroll i förändringsprocesser. De har ett stort ansvar att genomföra denna förändring men de ses även som ledaren för elever genom att de påverkar elevernas förhållningssätt till normer. Hon använder begreppet *överföringsdiskurs* för att beskriva det ansvar lärare har i överföringen av normkonstruktioner till eleverna. Samtidigt lyfter hon fram att lärarnas förhållningssätt har en stor betydelse för hur normer utmanas vilket kan påverka deras ansvarstagande i förändringsprocesser. Det innebär att beroende på hur villiga lärarna är att arbeta med denna *överföringsdiskurs* påverkas det fortsatta arbetet med att implementera frågorna i skolan.

Jag frågade även lärarna om hur de såg på det vidare arbetet efter passen var avklarade och om metodmaterialet gav verktyg för att arbeta vidare med skolans våldsförebyggande arbete. Som tidigare redovisat har lärarna ett stort ansvar att implementera frågorna i skolan. Jag finner det därmed både relevant och intressant att höra om deras uppfattningar om metodmaterialet. Särskilt om de anser att det är en hjälpsam hand för att arbeta vidare med skolans våldsförebyggande arbete.

Stefan, lärare från Stjärnskolan, berättade att det var svårt att arbeta vidare med frågorna som behandlades efteråt och förklarade att det ”föll mellan stolarna”. Han önskar, precis som eleverna från Stjärnskolan, att lärarnas delaktighet får mer utrymme och involveras mer i metodmaterialet. Han berättade att det är lönlöst att ta in en utomstående aktör som gör en punktinsats och förvänta sig att ungdomarna förändras helt och blir nya människor om inte alla engageras för att uppnå förändring. Stefans uttalande visar bilden av att det finns förändringspotential i skolan och att ta in en utomstående aktör som är sakkunniga i våld, genus och makt kan vara en första bit på vägen. Däremot framhäver han vikten av att involvera alla i skolan för att genomföra förändringar. Min tolkning är att det skapar spänningar då vissa kan vara för och andra emot dessa förändringar vilket troligtvis leder till att arbetet faller mellan stolarna då alla inte är på samma sida. Med detta sagt har lärarna en stor roll i att förändra skolan då den är en plats för görandet av maskulinitet och femininitet (Connell, 1996) och att de genusregimer som finns i skolan är föränderliga (Connell och Pearse, 2015). På så vis har lärarna en stor roll i att förändra skolan till en plats utan normer som begränsar elevernas identitetsutveckling och slå ut hierarkier av maskulinitets-och femininitetsuttryck. Jag menar att det finns en stor kapacitet för lärarna att förändra de genusregimer som finns i skolan och att de verktyg som finns i metodmaterialet kan vara en hjälp för att genomföra förändringarna.

När jag frågade lärarna om de anser att metodmaterialet gav verktyg för att arbeta vidare med skolans våldsförebyggande arbete fick jag olika svar. Att höra lärarnas uppfattningar om verktygens användbarhet eller icke-användbarhet ger en bild över möjliga förändringar och förbättringar som de anser bör genomföras. Eftersom det är dem som ska arbeta vidare med frågorna i skolan är det viktigt att höra deras uppfattningar av metodmaterialet.

Tina, lärare från Tomteskolan, tyckte inte att de fick tillräckliga verktyg att arbeta vidare med skolans våldsförebyggande arbete. Hon skulle önska att de fick mer material och att lärarna fick någon utbildning innan passen genomfördes då de nu enbart fick information tjugo minuter innan passen började. Att utbilda lärarna kan göra de mer medvetna om omfattningen om bland annat våld i skolan samt att de tar ansvar och med engagemang går in för att förändra situationen

(Olweus, 1991). Samtidigt kan jag förstå Tinas frustration om svårigheten med att arbeta vidare med frågorna om varken tillräcklig kunskap eller verktyg finns. Det blir därmed enkelt att undvika det eller lägga över ansvaret på någon annan, vilket kan tolkas som ett motstånd mot förändringsprocesser (Kumashiro, 2002). Stefan, lärare från Stjärnskolan, har en annan bild än Tina och berättade att metodmaterialet ger verktyg då det består av mycket övningar och att allt grundar sig i statistisk som lärare kan luta sig mot om de skulle bli ifrågasatta. Däremot poängterade han att metodmaterialet kan knytas ännu mer till läroplanen och betygsmatriserna för att få lärarna att bli mer involverade och arbeta vidare med frågorna.

Stefans resonemang om att knyta metodmaterialet till läroplanen och betygsmatriserna kan kopplas till Reimers (2008) forskning som visar att lärarnas roll i jämställdhetsuppdraget i skolan är att aktivt arbeta utifrån värdegrunden för att bland annat motverka traditionella könsmonster. Det innebär ett ifrågasättande då det gäller att problematisera föreställningar om två stabila kön och att uppmuntra eleverna till att komma bort från begränsade stereotypa tankesätt och normer. Skolan kan därmed ses som en agent som bidrar till att skapa genus (Connell, 1996) vilket öppnar upp för stora förändringspotentialer. Samtidigt påverkas de av traditionella könsmonster i samhället vilket leder till motstånd mot dessa förändringspotentialer genom att vara tjej och kille på rätt sätt innebär anpassning till existerande normer. Jag menar att denna spänning bidrar till svårigheter att förändra genusregimer och slå ut hierarkier av maskulinitets- och femininitetsuttryck då skolan är en arena där unga iscensätter maskulinitet och femininitet (Connell, 1996).

Sammanfattning av tema tre

I denna del har det diskuterats om lärarnas ansvar att göra skolan till en normfri plats. Både elever och lärare har påtalat att de önskar att lärarna blir mer delaktiga i metodmaterialet. Lärarna har en stor roll i att arbeta med det våldsförebyggande arbetet i skolan. Det vi kan konstatera är att lärare har en stor kapacitet att förändra genusregimer och slå ut hierarkier av maskulinitets- och femininitetsuttryck i skolan. Det finns därmed stora förändringspotentialer i skolan vilket kan påverka elevernas förståelse av våld, genus och makt. Dock finns det spänningar i dessa förändringsprocesser då lärarnas förhållningssätt har en stor roll i hur normer utmanas vilket kan påverka deras ansvarstagande i dessa förändringsprocesser.

Fortsättningsvis kommer en diskussion utifrån resultat av analysen att redovisas och en diskussion om varför denna uppsats är relevant för genusvetenskap för att sedan avsluta med uppsatsens slutsats samt förslag till vidare forskning.

6. Diskussion

I denna del kommer en diskussion utifrån det resultat som framkommit i analysdelen att genomföras och en diskussion om uppsatsens relevans för genusvetenskap.

Jag vill först lyfta fram att det var väldigt givande samtal jag hade med eleverna (och lärarna) och jag är tacksam över att jag fick samtala med dem. Elevernas åsikter är viktiga för Juventas Ungdomsjours fortsatta förändrings- och förbättringsarbete då det är dem som är mottagarna av deras våldsförebyggande arbete och metodmaterialet. Däremot är det återigen viktigt att poängtera att eleverna som deltog i denna uppsats utgår från sina egna erfarenheter och åsikter. Om andra elever skulle ha deltagit kunde andra uttalanden och diskussioner förekomma. Dock visar deltagande elevers uttalanden en bild över hur det var vilket är viktigt att ta hänsyn till.

Elevernas förförståelse av våld, genus och makt har diskuterats kort ovan men jag finner det intressant att fördjupa diskussionen. Som jag tidigare varit inne på påverkar samhället och de normer, strukturer och föreställningar som finns våra handlingar, beteenden och attityder (Connell, 1996). Jag menar att elevernas förståelse av våld, genus och makt med största sannolikhet påverkas av den diskurs och framställning som finns om dessa ord i samhället. Vi påverkas, vare sig vi vill det eller inte, av samhällets normer om hur vi ”bör” bete oss beroende på vilket kön vi föds med (Connell, 1996). Detta syns inte minst i elevernas diskussion om de olika stämplingar respektive kön får beroende på antal sexpartner. En tjej blir stämplad som hora medan en kille blir hyllad. Varför har ungdomar denna bild och vart kommer den från? Mitt svar är: samhället. Hur det talas om, exempelvis, sex och relationer i samhället spär på bilden av de olika roller som könen ”bör” ha vilket påverkar ungdomars förhållningssätt till detta. Hur människor framställs och vilka ord som associeras med olika människor innebär negativa eller positiva följder (Connell, 1996). Jag menar att det samhälle som vi lever i, som omringas av patriarkala strukturer och en könsmaktsordning där ett kön har mer kontroll och makt påverkar denna framställning. Detta påverkar i sin tur elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse.

Något som fastnade hos mig var elevernas diskussion kring jämställdhet och att de tyckte att metodmaterialet var riktat. Jag kan förstå deras resonemang då det är viktigt att visa att *alla* kan utsättas för sexuellt våld. Annars finns en risk att vissa osynliggörs eller tystas. Samtidigt visar samhället en annan bild. Mäns våld mot kvinnor är ett stort samhälls- och folkhälsoproblem och ett hinder mot att vi ska bli jämställda (Moser Hällen & Sinisalo 2018:15). I majoriteten av fallen är det tjejer som utsätts och killar som utsätter. Detta är inte något vi kan undgå. Däremot

är det viktigt att lyfta fram det på rätt sätt och ständigt understryka att det är ett samhällsproblem och inte en privatsak. När vi talar om mäns våld mot kvinnor och sexuellt våld ska vi inte peka ut killar, vilket många killar på Tomteskolan kände att de blev. Vi ska istället visa att det ser ut såhär i dagens samhälle och ge verktyg på hur en och sin omgivning kan få våldet att upphöra och förhindra det. Jag menar att hur vi framför detta är viktigt. Särskilt till ungdomar då de är unga och är i en period där många experimenterar med sex och relationer (Connell, 1996). Att då trycka på vikten av samtycke, i alla situationer, är extremt viktigt för att visa att ingen ska göra något mot sin vilja och att ”ett nej är ett nej”. Att acceptera och respektera detta är en viktig del i kampen för ett jämställt samhälle fritt från våld och inte något som kan vara i skymundan utan snarare något som vi ständigt måste lyfta fram och tala om.

Denna studie har en stor samhälls- och genusvetenskaplig relevans då metodmaterialet problematiserar ett stort samhällsproblem: mäns våld mot kvinnor. Metodmaterialet utgår även från våld, genus och makt samt använder ett normkritiskt arbetssätt (Markne 2018:4) vilket går i hand med genusvetenskapsfältet då detta tydliga fokus visar hur ungdomar resonerar kring dessa ord och hur de skulle agera i olika situationer. Sverige är även ett föregångsland när det kommer till jämställdhet och *Nationell strategi mot mäns våld mot kvinnor och hedersrelaterat våld* (SOU 2015:55) har ett extra fokus på våldsförebyggande insatser vilket visar bilden av att för att få mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer att upphöra måste vi aktivt arbeta våldsförebyggande. Att då arbeta med ungdomar är viktigt då de inte enbart är vår framtid utan vi får även en inblick i deras förståelse av våld, genus och makt och vart deras förståelse för dessa begrepp härstammar från. I denna studie kan vi se att de diskurser som finns i samhället påverkar hur eleverna talar om dessa frågor. Det är därför viktigt att vi tänker på både hur vi talar om våld, genus och makt men även tänker över våra handlingar då ungdomar ofta tar över omgivningens attityder. Om vi börjar tänka på hur vi agerar i olika situationer och visar oss som goda exempel för våra unga kan vara avgörande för deras egen självbild och hur de behandlar sin omgivning i nutid och framtid. Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete och metodmaterialet är viktiga pelare i denna förändring då de arbetar utifrån ett normkritiskt arbetssätt för att medvetandegöra normer (Markne 2018:8–9). Att få ungdomar att ifrågasätta normer och hur normer påverkar deras handlingsmönster kan innebära stora förändringar. Detta då det kan leda till att de vågar ifrågasätta sin omgivning men även vågar agera i situationer och visa civilkurage och vara förebild för sin omgivning, såsom sina klasskamrater.

Fortsättningsvis kommer uppsatsens sista del att redovisas där jag ämnar besvara mina frågeställningar och ge förslag till vidare forskning.

7. Slutsats

I denna del presenteras en kort sammanfattning av materialet som uppsatsen bygger på, mina frågeställningar besvaras samt förslag till vidare forskning.

Min avsikt med denna uppsats har varit att undersöka elevernas erfarenheter av Juventas Ungdomsjours våldsförebyggande arbete utifrån metodmaterialet ”Kärlek börjar aldrig med bråk”. Detta har genomförts med hjälp av en kvalitativ intervjustudie som består av fokusgruppintervjuer med elever och individuella semistrukturella intervjuer med lärare. Intervjumaterialet har analyserats med hjälp av teorier som består av genusregimer i skola, maskulinitet och femininitet samt förändringsprocesser, motstånd och kris. Dessa utgångspunkter har använts för att studera elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse samt hur denna förståelse påverkar elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier. Med hjälp av dessa utgångspunkter kan en slutsats dras och mina frågeställningar besvaras.

Vilken förståelse har eleverna av våld, genus och makt och hur uttrycks maskulinitet och femininitet i denna förståelse?

När eleverna diskuterade kring deras förståelse av våld, genus och makt handlade det om att deras förståelse av dessa ord beror på en mognadsprocess och inte om metodmaterialet i sig. De talade bland annat om att ju äldre de blir desto mer undviker de situationer där våld är inblandat och att de vågar säga ifrån och ingripa. Deras förståelse av begreppen präglas även av en inkluderingsyn vilket visas genom att de anser att metodmaterialet var riktat. Detta då de menar att alla kan utsättas för (sexuellt) våld, inte enbart tjejer. De framhävde att om en är för jämställdhet bör fler perspektiv beaktas. Det vi kan se är att elevernas förståelse av våld, genus och makt stundtals är liknande och att de håller med varandra men att det främst skiljer sig åt när det kommer till våld och makt.

Maskulinitet och femininitet uttrycks i elevernas förståelse genom att killarnas svar utgår från en överordnad position medan tjejernas svar utgår från en underordnad position. Detta gäller i synnerhet våld och makt då killarna talar om att ha kontroll och styra medan tjejerna talar om att underkasta sig någon annan. Överlag uttrycks maskulinitet i killarnas förståelse av våld, genus och makt genom att deras svar bygger på aktivitet medan femininitet uttrycks i tjejernas svar genom att det bygger på objektivering och passivitet. Elevernas förståelse av våld, genus och makt och hur maskulinitet och femininitet uttrycks i denna förståelse beror högst troligt på

de normer och strukturer som finns i vårt samhälle som talar om hur vi ”bör” bete oss i olika situationer beroende på vilket kön vi har.

Hur påverkar denna förståelse elevernas synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier?

Elevernas förståelse av våld, genus och makt påverkar deras synsätt på Juventas Ungdomsjours pedagogiska strategier på olika vis. De önskade att Juventas Ungdomsjour skulle vara mer förberedda då deras oförberedelse ledde till att trams och osäkerhet uppstod i klassrummet. Detta resulterade i en maskulinitetsskapande flamsighet vilket formar elevernas beteenden och ett gruppträck uppstod. Mer förberedelse hos alla parter kunde minska tramset och osäkerheten och istället skapa ett mer harmoniskt klimat i klassrummet. Eleverna diskuterade också kring att de önskar större involvering och interaktion mellan Juventas Ungdomsjour och eleverna. De berättade att de tyckte om gruppövningarna då de kände sig involverade. De tyckte det kunde bli långtråkigt att sitta och lyssna vilket resulterade i att de började prata med varandra istället. Dock poängterade eleverna att de önskade att mer tid skulle läggas ner på dessa diskussioner. De ansåg att alla inte fick chans att berätta sina åsikter och vad de kommit fram till. En övning som eleverna däremot ansåg var oviktig och irrelevant var pronomenrundan. De berättade att ens pronomen inte bör uppmärksammas om en är för jämställdhet. Pronomenrundan stämmer därmed inte överens med deras syn på jämställdhet vilket gör att de motsätter sig denna förändringsprocess. Elevernas syn på jämställdhet är att ”sudda ut genus” vilket påverkas av att deras förståelse av våld, genus och makt bygger på en inkluderingsyn. Överlag tyckte eleverna att det var viktiga ämnen som behandlades och något som de vill att deras skola ska arbeta vidare med. Både elever och lärare önskar dock att lärarna blir mer involverade i metodmaterialet då de blir förberedda på att arbeta vidare med det våldsförebyggande arbetet.

7.1 Förslag till vidare forskning

För en vidare forskning inom området våldsförebyggande arbete i skolan skulle det vara intressant att använda sig av deltagande observationer som metod. Detta var inte möjligt för mig då metodmaterialet jag utgått från genomfördes i skolorna för cirka ett år sedan. Att kombinera denna metod med intervjuer skulle inte enbart ge en tydligare bild av metodmaterialet i sig utan det skulle även hjälpa i intervjusituationerna då en kan sätta sig in mer i det som intervjupersonerna talar om och därmed ställa fördjupade frågor. Denna kombination av metoder möjliggör även chansen att fokusera än mer på interaktionen mellan elever/elever och elever/lärare.

Litteraturförteckning

Offentligt tryck

Blom, J. (2015). *SOU 2015:55 Nationell strategi mot mäns våld mot kvinnor och hedersrelaterat våld och förtryck*. Stockholm: Socialdepartementet.

Internetsida

Juventas Ungdomsjour. (2017). *Om oss: Verksamhet*. Hämtat från Juventas Ungdomsjour: <http://juventasungdomsjour.se/sv/om-oss-verksamheten/>

Rapporter

MUCF, MÄN, & Unizon. (2016). *Inget att vänta på - Handbok för våldsförebyggande arbete med barn och unga*. Stockholm: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF).

Litteratur

Alveus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

Aull Davies, C. (2008). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London & New York: Routledge.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder 2.ed.* Malmö: Liber.

Connell, R. (1987). *Gender & Power: Society, the Person and Sexual politics*. Cambridge: Polity Press.

Connell, R. (1995). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.

Connell, R. (1996 vol.98 nr.2). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Records*, ss. 206-235.

Connell, R., & Pearse, R. (2015). *Om genus (3 ed.)*. Göteborg: Daidalos AB.

Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan: En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Göteborgs Universitet .

Hwang, P., Frisé, A., & Nilsson, B. (2018). *Ungdomar och unga vuxna: utveckling och livsvillkor*. Stockholm : Natur och kultur .

Kumashiro, K. (2009 nr.1). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls-och naturorienterade ämnen. *Tidsskrift för genusvetenskap*, ss. 11-34.

Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York and London: RoutledgeFalmer.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun 2.ed.* Lund: Studentlitteratur.

- Lundgren, E., & Sörensdotter, R. (2004). *Ungdomar och genusnormer på skolans arena*. Falun: Dalarnas forskningsråd.
- Markne, S. (2018). *Kärlek börjar aldrig med bråk. Ett våldspreventivt metodmaterial utifrån normer om kön och makt*. Södertälje: Juventas Ungdomsjour.
- Martinsson, L. (2014). Värdegrunder - normeras till frigörelse . i L. Martinsson, & E. Reimers, *Skola i normer 2.ed.* (ss. 111-149). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (2008). Inledning. i L. Martinsson, & E. Reimers, *Skola i normer* (ss. 7-30). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- May, T. (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning 2.ed.* Lund: Studentlitteratur.
- Messerschmidt W., J. (2000 vol.2 nr.3). Becoming "Real Men". Adolescent Masculinity Challenges and Sexual Violence. *Men and Masculinities*, ss. 286-307.
- Moser Hällen, L., & Sinisalo, E. (2018). Mäns våld mot kvinnor och våld i nära relationer i en samhällskontext. i L. Moser Hällen, & E. Sinisalo, *Våld i nära relationer. Socialt arbete i forskning, teori och praktik* (ss. 13-26). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2004 nr.1-2). "Kvinnlig maskulinitet" och "manlig femininitet". En möjlighet att överskrida könsdikotomin? . *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, ss. 47-65.
- Olweus, D. (1991). *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Reimers, E. (2008). Asexuell heternormativitet? i L. Martinsson, & E. Reimers, *Skola i normer* (ss. 97-130). Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Wendt Höjer, M. (2002). *Rädslans Politik. Våld och sexualitet i den svenska demokratin*. Stockholm: Liber.
- Wibeck, V. (2012). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod 2.ed.* Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (1998 vol.21 nr.1). Focus groups in feminist research: Power, Interaction, and the Co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, ss. 111-125.
- Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi: en studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Appendix

Bilaga 1 – Informationsbrev

Informationsbrev och förfrågan om tillstånd för att ert barn kan delta i en intervjustudie

Jag heter Lisa Börjesson och studerar magisterprogram i genusvetenskap med inriktning mot förändringsarbete på Södertörns högskola. Jag ska nu skriva mitt avslutande arbete inom utbildningen som är ett examensarbete som varar under hela vårterminen.

Studiens syfte är att undersöka elevers erfarenheter av ett våldsförebyggande metodmaterial som heter ”Kärlek börjar aldrig med bråk” som är skapat av Juventas Ungdomsjour och som har genomförts i ditt barns klass. Metodmaterialet fokuserar på våld, genus och makt för att stärka ungdomars självkänsla och motverka olika typer av våld. För att få svar på detta behöver jag samla in material genom intervjuer med elever som deltog under dessa pass.

Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i mitt examensarbete. Intervjun kommer att spelas in via en diktafon och kommer behandlas konfidentiellt vilket betyder att eleverna garanteras anonymitet och kommer inte finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Ditt barns medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Vad jag behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle.

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....

vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig genom detta telefonnummer: xxx

Med vänlig hälsning, Lisa Börjesson

Bilaga 2 – Intervjuguide elever

- Hur tyckte ni ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen var? Vad tyckte ni var bra/mindre bra? Är det något särskilt ni tar med er (dvs. någon specifik övning, något som det talades om?)
- Vilken av de sex olika passen tyckte ni mest om? Varför?
- Är det något som ni tycker bör förändras eller förbättras i metodmaterialet och ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen?
- Metodmaterialet utgår från våld, genus och makt, skulle ni säga att er syn på våld, genus och makt har förändrats efter passen? På vilket sätt i sådana fall?
- Vilka ordval associerar ni med våld, genus och makt? Dvs. hur skulle ni beskriva våld, genus och makt?
- Har ni fått kunskap om hur ni och skolan ska agera efter passen?
- Har ni sett någon förändring i skolan efter att ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen genomfördes?
- Har ni, tillsammans med lärarna, arbetat vidare med det som berördes under ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen?

Bilaga 3 – Intervjuguide lärare

- Hur tyckte ni ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen var? Vad tyckte ni var bra/mindre bra? Något specifikt ni tar med er?
- Tycker ni att metodmaterialet gav er bra kunskap att arbeta vidare med frågor om våld, genus och makt i skolan? Gav det bra verktyg för ert fortsatta jämställdhetsarbete i skolan?
- Hur gick det med interaktionen och samspelet mellan eleverna och mellan Juventas Ungdomsjour och eleverna?
- Vilken bild av eleverna fick ni under och efter ”Kärlek börjar aldrig med bråk”-passen? Har synen på eleverna förändrats efter metodmaterialet? Ex. deras beteende, hur de behandlar varandra.
- Var det något särskilt ämne som fungerade bra/mindre bra med eleverna? Ex. När det talades om olika former av våld. Hur agerade och reagerade eleverna under dessa tillfällen?
- Skiljde elevernas beteende, reagerande, agerande beroende på kön?

- Är det något som ni tycker bör förändras eller förbättras i metodmaterialet och ”Kärlek börjar aldrig med bråk-passen”?

Bilaga 4 - Intervjuguide kontaktperson Juventas Ungdomsjour

- Vill du först berätta vad Juventas Ungdomsjour är för verksamhet, vad ni arbetar med och din roll i verksamheten?
- Varför togs det våldsförebyggande metodmaterialet ”Kärlek börjar aldrig med bråk” fram?
- Vad är syftet och målet med metodmaterialet?
- I metodmaterialet står det att den baseras på en maktanalys (som visar att människor har olika maktpositioner beroende på bland annat könstillhörighet). Hur har denna maktanalys tagits fram?
- Metodmaterialet är uppdelat i sex pass/delar. Varför valdes just dessa delar?
- Vad hoppas ni elever och lärare får med sig från metodmaterialet? dvs. är det något särskilt tankesätt osv?
- Varför anser ni att metodmaterialet är viktigt för elever och lärare att ta del av?