

# Omsorgsberättelser från mellanstadiet. Elevers berättelser om omsorg utifrån relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare

Mimmi Norgren-Hansson

Umeå universitet, Sverige

## ABSTRAKT

Skolan som institution arbetar med kunskapsförmedling men har både historiskt och i nutid även ett värdeförmedlande uppdrag. I både svensk och norsk utbildningspolicy såväl som i en internationell utbildningskontext fokuserar man inom detta uppdrag alltmer på individens framgång, förmågor och kompetenser. Risken med detta är att relationella aspekter av moral reduceras. Ett omsorgsetiskt perspektiv på det värdeförmedlande arbetet i skolan har potential att både komplettera och utmana en individualistisk värdeprofil. Med utgångspunkt i omsorgsetikern Nel Noddings teoribildning rörande omsorgstagare och omsorgsgivare undersöks i denna studie omsorgsberättelser från elever i årskurs sex. Utifrån åtta kvalitativa intervjuer är syftet med studien att analysera och diskutera berättelsernas narrativ samt hur omsorgstagare och omsorgsgivare positioneras. De två rollerna porträtteras av eleverna på olika sätt, omsorgstagare i *ullstånd* medan omsorgsgivare karaktäriseras genom *handling*. Tillsammans skapar de sedan ett reaktivt omsorgsnarrativ i vilket omsorgsgivaren reagerar på omsorgstagarens lidande. Med grund i resultatet förs till sist en diskussion om risken med en förståelse av omsorg begränsad till reaktiva handlingar.

**Nyckelord:** omsorgsetik; etikundervisning; kamratrelationer

## ABSTRACT

### Caring narratives from Swedish compulsory school. Pupils' stories about care and the relation between the one-caring and the cared-for

Even though the school as an institution primarily works with academic knowledge, moral education has both historically and today been part of the educational mission. In Swedish and Norwegian education policy, as well as in the international education context, moral education have an increased focus on the individual's success, abilities and competences. Within this profile, relational aspects of morality are at risk of being reduced. A care ethics perspective on moral education has the potential to both complement and challenge an individualistic value profile. Based on care

---

Korrespondanse: Mimmi Norgren-Hansson, e-post: [mimmi.norgren@umu.se](mailto:mimmi.norgren@umu.se)

© 2022 Mimmi Norgren-Hansson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Mimmi Norgren-Hansson. «Omsorgsberättelser från mellanstadiet. Elevers berättelser om omsorg utifrån relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare» Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk, Vol. 8, 2022, pp. 49–62. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v8.2256>

ethicist Nel Nodding's theory regarding the relation between the one-caring and the cared-for, this study analyzes care stories from interviews with pupils in sixth grade. The purpose of the study is to analyze and discuss stories of care, based on pupils' everyday school life. The study consists of eight qualitative interviews in which the narratives of the stories and the positioning of the one-caring and the cared-for are examined. These roles are portrayed in different ways in the pupils' stories, the cared-for in *states* while the one-caring are characterized by *action*. Together, they create a reactive narrative in which the one-caring reacts to the cared-for's suffering. Based on the results, a discussion is held about the risk of an understanding of care limited to reactive actions.

**Keywords:** *care ethics; moral education; peer relationships*

Mottatt: Mars, 2020; Antatt: Oktober, 2021; Publisert: Mars, 2022

## Inledning

Svensk skola beskrivs historiskt och i nutid som den samhällsinstitution vilken fått särskild betydelse för moralisk fostran av samhällsmedborgaren (Anderström, 2017; Lindenmeyer & Sandin, 2008). Under senare år framställs målet med denna fostran i både svensk och norsk utbildningspolicy ofta som individuella färdigheter såsom social och emotionell kompetens (Carlbaum, 2012; Dahlstedt & Fejes, 2019; Meld. st. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8). Synen på relationella färdigheter baseras alltså i hög utsträckning på ett funktionellt förhållningssätt vari individuella kompetenser lyfts fram, något som även är framträdande i en internationell utbildningskontext (OECD, 2015). Den normativa inramningen för etikundervisningen riskerar med ett sådant fokus att främst syfta till att främja individens egen framgång (Kisby, 2017). En individualistisk hållning ligger vidare i linje med den generella värderingsprofilen för norra Europa men också mer specifikt hos svenska lärarstudenter (EVS/WVS, 2020; Lindström & Samuelsson, 2016). Detta är problematiskt utifrån två aspekter. För det första kan man argumentera för att det finns ett normerande problem med att moralisk fostran reduceras till individens framgång. Ett sådant förhållningssätt riskerar att reproducera värden specifika för en västerländsk, liberal hållning vilket kan vara motsägelsefullt i relation till skolans inkluderande uppdrag (Samuelsson & Lindström, 2017). För det andra uppkommer potentiellt ett pedagogiskt problem i relation till moralpsykologisk forskning vilken framhåller den betydelse sociala, relationella och kulturella erfarenheter har för etiska bedömningar (Norgren Hansson & Lindström, 2021).

Ett omsorgsetiskt perspektiv på det värdeförmedlande arbetet i skolan kan istället bidra med en relationell förståelse för moral i linje med moralpsykologisk empiri, men är också ett förhållningssätt som kompletterar och utmanar en individualistisk värderingsprofil. Detta är betydelsefullt då relationer mellan klasskamrater, gemenskap och utanförskap är centrala teman bland ungas livsfrågor och har betydelse för deras livsförståelse (Hartman & Torstenson-Ed, 2013). Vidare har studier visat att relationella perspektiv är betydande för det förebyggande arbetet mot diskriminering, mobbning och kränkningar i skolan (Osbeck, 2006; Skolverket, 2011, 2014).

Att arbeta med värdeförmedling utifrån interpersonella aspekter snarare än individualistiska förmågor kan således vara av betydelse för elevernas välmående i skolan. Elever beskriver även själva vikten av att ha någon som bryr sig om dem, samt att de i större utsträckning förlitar sig på relationerna till sina klasskamrater än på dem till sina lärare (Andersen et al., 2019, s. 154).

I relation till detta kan man fråga sig på vilket sätt omsorg uppfattas och konstrueras av elever i skolan. Elevernas förståelse av omsorg kan vara en betydelsefull komponent för att främja ett klimat i vilket ömsesidiga omsorgsrelationer kan utvecklas. Ökad kunskap om elevernas uppfattning av omsorg kan bidra till förståelsen av relationella aspekter i skolans värdeförmedling, något som har särskild betydelse då dessa perspektiv riskerar att förbises i ett alltmer individualistiskt samhälle. Syftet med studien är att analysera och diskutera elevers positioneringar av sig själva och sina skolkamrater som omsorgsgivare och omsorgstagare utifrån deras berättelser om omsorg och preciseras i följande forskningsfrågor:

- Hur kan elevernas förståelse av omsorg tolkas genom omsorgsberättelsernas narrativ?
- På vilka sätt kan elevernas omsorgsberättelser ses i relation till främjande och/eller reaktiva processer i skolans värdeförmedlande uppdrag?
- Hur positioneras omsorgsgivare och omsorgstagare i elevernas berättelser?

### Omsorgsetik, omsorgsgivare och omsorgstagare

Filosofen och moralpedagogen Nel Noddings (2013) beskriver omsorg genom relationen mellan *omsorgsgivare* och *omsorgstagare* där den förstnämnda ger och den andra mottar omsorg. Omsorg ska dock inte förstås som enkelriktad varvid omsorgshandlingen enbart definieras och distribueras av omsorgsgivaren. För att omsorg ska uppstå behöver denna även bekräftas och mottas av omsorgstagaren (Noddings, 2013, s. 18). Relationen bygger således på ömsesidighet där båda parter ses som aktiva subjekt i relation till hur omsorg konstrueras. Då omsorg på detta sätt utspelar sig i och genom relationen kan dessa handlingar heller inte definieras utifrån konsekvenser, abstrakta etiska principer eller övergripande karaktärsdrag, en grundprincip som särskiljer den relationellt orienterade omsorgsetiken från konsekvensetik, deontologisk etik och dygdetik. Omsorgsetiken är istället situerad och konkret. Vad som exempelvis anses rätt utifrån abstrakta principer eller beräknade konsekvenser kan i det konkreta mötet mellan omsorgsgivare och omsorgstagare skada deras förhållande (Noddings, 2013, s. 24, 27). Man kan heller inte hävda att en viss karaktärsdrag alltid kommer att leda en person till ett moraliskt handlande då olika karaktärsdrag beroende på kontext och relation kan leda till omsorg eller frånvaron av densamma (Noddings, 2013, s. 90). Omsorg utgår istället från omsorgsgivarens mottaglighet för omsorgstagaren samt bekräftelse av de handlingar denna mottaglighet resulterar i. Det är alltså inte karaktären, handlingen eller utfallet i sig som är föremål för etiska

bedömningar utan dess riktighet i situationen och relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare (Noddings, 2013, s. 5).

Detta leder till Noddings moralpedagogiska uppfattning, att skolan bör tillhandahålla ett klimat vari eleverna uppmuntras till denna mottaglighet gentemot varandra (Noddings, 2012, s. 771, 777). Ett sådant klimat främjar elevernas förmåga att upptas av den andres verklighet och låta sina handlingar motiveras utifrån den andras känslor, intressen och upplevelser.

Inom förhållandet mellan omsorgsgivare och omsorgstagare utförs och bekräftas således omsorg, vilken yttrar sig som antingen naturlig eller etisk omsorg. Den naturliga omsorgen kommer intuitivt och oreflekterat. Det finns dock situationer där denna instinktiva känsla av att vilja visa omsorg inte infinner sig. Trots detta kan omsorgsgivaren vara skyldig att agera omsorgsfullt. Sådant handlande beskrivs av Noddings (2013) som etisk omsorg. I dessa lägen motiverar omsorgsgivaren sin handling med tidigare erfarenheter, både som mottagare och utförare av omsorg. Den etiska omsorgen är således beroende av erfarenheter genom vilka viljan att värna omsorg som ideal uppstår. Detta ideal leder till omsorgsfullt handlande även då den naturliga omsorgen är frånvarande.

En omsorgsetisk förståelse av det värdeförmedlande uppdraget i skolan kan belysa vikten av det relationella arbetet inom elevrelationer, men också mellan elever och skolpersonal. Detta är betydelsefullt då moralpsykologisk forskning betonar den betydelse som emotioner samt sociala och kulturella erfarenheter har för människors etiska bedömningar och moraliska handlande (Daniel et al., 2014, s. 1211; Endicott et al., 2003; Haidt, 2001, s. 818; Hess et al., 2018; Thornberg & Oğuz, 2013). Inför ett sådant uppdrag bör man dock fråga sig på vilket sätt omsorg beskrivs av elever i skolan. Elevernas förståelse av omsorg är av vikt för att främja det klimat i vilket omsorgsrelationer kan utvecklas. Genom att analysera elevernas berättelser utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv är förhoppningen att kunna belysa viktiga aspekter i en pågående debatt om värdeförmedling i skolan. För att representera eleverna rättvist har det teoretiska ramverket använts kontextkänsligt och med öppenhet för elevernas berättelser.

## **Metod**

Det material som studien innefattar baseras på åtta kvalitativa intervjuer med elever från årskurs sex, intervjuerna varade i snitt cirka 20 minuter. Då eleverna lämnade ordinarie undervisning för att delta i studien begränsades varje intervju till maximalt 30 minuter. Eleverna som deltog i studien gick i två olika klasser men på samma skola. Urvalskriterierna baseras på ålder och skolform, varvid elever i årskurs sex på en kommunal grundskola tillfrågats att delta i studien. Initialt informerades klassens lärare om studien, efter detta genomfördes ett besök i klasserna. Vid detta tillfälle fick eleverna skriftlig information samt blanketter för vårdnadshavarnas medgivande till deltagande i studien. De elever som anmälde intresse samt uppvisade medgivande

från vårdnadshavare intervjuades sedan individuellt på skolan. Vid intervjutillfällena användes ett enskilt rum på elevernas skola där samtalen kunde genomföras ostört. Istället för begreppet omsorg tillämpades uttrycket ”att bry sig om”, detta för att anpassa samtalet utifrån elevernas språkbruk. Intervjuguiden strukturerades utifrån fyra olika teman: (1) personlig bakgrund, (2) erfarenheter av omsorg, (3) skolan som omsorgsplats samt (4) relationer på skolan. Tema två var mest omfattande och innehöll underrubrikerna erfarenheter som omsorgsgivare samt erfarenheter som omsorgstagare. Under varje tema ställdes frågor i den ordning som tedde sig naturligt under intervjun. Exempel på frågor som användes är ”Kommer du ihåg någon gång i skolan som en annan elev visat att den brytt sig om dig?” med följdfrågor som ”Vad var det?”, ”Vad hände då?”, ”Hur kändes det?” och ”Varför tror du att NN gjorde så?” Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av diktafon och lagras på Umeå universitets servrar utifrån universitetets dokumenthanteringsplan.

Efter inspelningen transkriberades samtalen och i samband med detta togs upprensningar, kortare följdfrågor och dialektala uttryck bort för att öka läsvänligheten. I detta skede gavs de elever som deltog också fingerade namn för att säkerställa deras anonymitet. Transkriberingarna kodades därefter för att till sist kategoriseras och struktureras utifrån meningsinnehåll. Kodningsprocessen har baserats på datastyrd kodning, således har inga koder satts upp på förhand utan istället genererats utifrån intervjumaterialet (Kvale et al., 2014, s. 242). Utgångspunkten för analysen görs i elevernas berättelser om omsorg som meningsskapande processer. Det är således elevernas berättelser om omsorg som undersöks i enlighet med den dubbla hermeneutiken, i vilken forskaren tolkar studieobjektets tolkning (Giddens, 1976, s. 170). Utifrån detta fokus på meningsinnehåll samt studiens teoretiska utgångspunkt i Noddings förståelse av relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare utfördes en narrativ analys av elevernas omsorgsberättelser. Berättelser har betydelse för människors självförståelse och antyder hur olika positioner och fenomen kan förstås i en specifik kontext (Phoenix, 2004). Utifrån studiens syfte att undersöka elevers omsorgspositioneringar har analysen fokuserat på kategoriskt innehåll (*categorical-content perspective*) utifrån Lieblich's modell för variationer av narrativ analys (Lieblich et al., 1998, s. 13).

Innan studien genomfördes inhämtades skriftligt samtycke från vårdnadshavare till de elever som deltog i studien, men också från eleverna själva. Studien är godkänd av svenska Etikprövningsmyndigheten och följer Vetenskapsrådets forsknings-etiska principer i enlighet med krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Hermerén et al., 2011). Att studien baseras på elevintervjuer är av vikt då en vuxens beskrivning av ett barns upplevelser, känslor och resonemang lätt kan bli otillräckliga (Källström, 2015). Etiska reflektioner är dock av särskild vikt i studier som riktar sig mot barn då maktasymmetrin mellan forskare och respondent förstärks av åldersskillnad. Barns perspektiv kan dock, vilket påpekats tidigare, inte ständigt undersökas genom vuxnas uppfattningar (Dyblie Nilsen, 2005). Att utesluta barn kan således ses som etiskt problematiskt. För att uppmärksamma

elevernas förståelse för omsorg har jag velat behandla deras egna berättelser som betydelsefulla.

## Resultat

I studiens resultat framträder omsorg som ett händelseförlopp vilket grundar sig i omsorgstagarens tillstånd som lidande samt omsorgsgivarens senare handlande. Elevernas omsorgsberättelser följer således en reaktiv struktur vilken inleds med omsorgsgivarens identifikation och erkännande av lidande och återföljs av senare omsorgshandlingar. I resultatet redogörs inledningsvis för hur omsorg beskrivs som reaktivt handlande. Utifrån denna generella beskrivning av omsorgsberättelsernas struktur återges elevernas beskrivningar av omsorgsgivare och omsorgstagare, hur dessa roller karaktäriseras och tillsammans konstruerar ett reaktivt omsorgsnarrativ.

### Omsorg som reaktivitet

Eleverna beskriver omsorg som reaktioner mot negativa känslotillstånd. I den typiska omsorgsberättelsen finns en utsatt omsorgstagare samt en uppfattning att det för denna är svårt att lämna sitt tillstånd på grund av inre och/eller yttre hinder. Då omsorgsgivaren identifierat omsorgstagaren kommer denna att försöka förändra omsorgstagarens tillstånd, antingen genom att lyssna och trösta och/eller genom att ta ställning i en eventuell konflikt. Då tillståndet hos den utsatta bedöms som bättre är omsorgshandlingen fullbordad. Nedan följer ett exempel på detta omsorgsnarrativ vilket innehåller de komponenter som var karaktäriserande för elevernas beskrivningar av omsorg.

Ja, om jag är så här jättearg, för då brukar det bli ilsketårar och då kommer de och tröstar mig. De säger något roligt. Det känns bättre då. En av mina kompisar han heter Liam. Han och jag, när vi ska bråka eller ja om vi bråkar, en gång var det en fight med innebandyklubbarna när vi gick i typ tvåan, efter fem minuter blev vi vänner igen [fnissar]. Då hade vi ändå slagit så det blev massa blåmärken på varann. Det var skönt. Det har varit så hela tiden, båda är väldigt snälla jag och Liam så, vi ber väl om ursäkt direkt. (Pontus)

Pontus berättelse utgår från omsorgstagarens tillstånd, i detta fall arg. Denne får tröst och sedan känns det bättre. Han beskriver ytterligare hur omsorg görs genom exemplet med kompisen Liam. Omsorgen uppstår efter "fighten", då de har slagits och fått blåmärken ligger omsorgen i ursäkten och återgången till det normala. Att bry sig om någon är således att kunna röra sig tillsammans med den andra från negativa tillstånd till positiva eller mer neutrala, från att det känns dåligt till att det känns bättre. På liknande sätt kan man se denna dramaturgiska rörelse i citatet nedan då Maja berättar om en situation vari någon annan visat att denna brytt sig om henne.

När jag var väldigt stressad och man skulle göra prov och jag typ kunde inte göra det, så jag började gråta och så kom en kompis fram och frågade ”Vad är det? Vad har hänt?” och sade till läraren att jag inte klarade att göra det. Det kändes bättre för då fick jag göra det där provet en annan gång. (Maja)

Även för Maja börjar händelseförloppet i omsorgstagarens tillstånd. Hon är stressad och gråter. Omsorgsgivaren börjar med att identifiera orsaken till hennes känsloläge och åtgärdar detta genom att involvera sig i den konflikt Maja befinner sig i. När det känns bättre är omsorgshandlingen avslutad. De två rollerna porträtteras således på olika sätt i elevernas berättelser, omsorgstagare i *tillstånd* medan omsorgsgivare karaktäriseras genom *handling*. Gemensamt är den reaktiva riktning mot negativa upplevelser dessa roller tillsammans skapar i elevernas omsorgsberättelser.

### Omsorgstagarens tillstånd

Genom elevernas berättelser framkommer således bilden av omsorgstagaren vari dennes tillstånd kan ses som karaktäriserande. Omsorgstagaren beskrivs inte utifrån personlighetsdrag utan snarare genom de känslouttryck eleven anser förorsaka behovet av omsorg. Omsorgsgivaren upptäcker och deltar i konstruktionen av omsorgstagaren genom att se och erkänna sådana tillstånd. Omsorgstagarens tillstånd kan röra sig om känslotillstånd såsom exempelvis ledsen, arg, orolig eller stressad, men det kan även röra sig om social utsatthet som att bli mobbad eller att vara ensam. Elevernas beskrivningar av omsorgstagaren i negativa tillstånd är både i relation till berättelser vari andra beskrivs som omsorgstagare och i berättelser där eleven själv innehar denna roll. Det framkommer under intervjuerna två exempel på omsorgstagare som beskrivs befinna sig i ett relativt neutralt tillstånd, detta då Liv beskriver en omsorgshandling genom utlåning av penna på spanskalektionen då hon glömt sin egen. Liv säger också att omsorg inte behöver ”vara något speciellt”. I de andra exempel hon ger finns dock samma reaktiva struktur som i de övriga elevernas berättelser. Vidare berättar Klara att omsorg kan vara då förskolebarnen blir glada att se henne och ger henne en kram, men även i hennes fall har de andra exempel på omsorg hon berättar om en reaktiv riktning mot negativa känslotillstånd och social utsatthet. Den generella synen på omsorgstagaren är således tätt sammanflätad med negativt laddade tillstånd. Dessa kommer fortsättningsvis att beskrivas som lidande och åsyftar både fysisk och psykisk smärta. Vidare kan lidandet variera i grad och definieras ytterst genom elevernas beskrivning av detta som ett negativt laddat tillstånd vilket omsorgstagaren anses vilja lämna. I följande citat definieras nedstämd, trött och gjort sig illa som olika exempel på omsorgstagaren som lidande. Eleven Henrik svarar på frågan om han kommer ihåg någon gång i skolan då en annan elev visat att den brytt sig om honom.

Ja, det har hänt väldigt många gånger, typ om jag varit nedstämd eller trött så är det väldigt många som frågar hur det är med mig, om jag mår bra, har det hänt någonting? Det är väldigt många som bryr sig om mig. Eller typ om jag gör illa mig, det är ganska många som frågar i alla fall hur det är och inte låter det vara. (Henrik)

Henrik beskriver att många bryr sig om honom och exemplifierar detta genom tre olika tillstånd av lidande. Att andra elever bryr sig om honom bekräftas då hans lidande uppmärksammas och erkänns. Det finns i samtliga intervjuer ett antagande om att omsorg ges då omsorg behövs, och omsorg behövs då någon upplevs lida. Eleverna beskriver lidandets uppkomst utifrån tre olika orsaksformer: (a) interpersonella, i form av konflikt och/eller våld mellan elever, (b) interna såsom trötthet, stress, ångest och depression eller (c) externa, till exempel genom olyckshändelser som att ramla och slå sig. Pontus berättar nedan om sig själv som omsorgstagare, hans berättelse är ett exempel på en interpersonell orsaksförklaring till lidande då han befunnit sig i konflikt med en klasskamrat.

Som nyss, jag börja bråka med en i klassen och då blev jag jättetjurig så jag gick från lektionen för jag orkade inte vara med på lektionen då, så gick jag till en annan lektion, till sysløjden och då kunde jag lugna ner mig och sen blev jag tröstad av femmorna där. (Pontus)

Pontus som omsorgstagare karaktäriseras av tillståndet jättetjurig, vilket förorsakats av bråket med klasskamraten. Hans beskrivning är ett exempel på lidande med interpersonell uppkomst. Följande citat från intervjun med Liv kan istället tolkas som lidande med intern riktning då hon säger ”typ om man har en dålig dag eller är trött, då kommer de och frågar om någonting har hänt”. Den sista orsaksformen, lidande som uppstått externt i form av olyckor, kan exemplifieras genom Klaras berättelse nedan.

Jo det var en kille som hade problem med knät. Och det hade gått ur led igen och han skulle opereras och sånt. Och jag bar in honom till skolsystemen och sånt och sedan hade jag praktik och så var jag hos en veterinär sen åkte vi hem för de har en ladugård och så och sen kom pappan och tackade och var jätteglad över att jag hade burit in honom och han var jätteglad och så. (Klara)

I denna berättelse är den fysiska smärtan omsorgstagaren upplever anledningen till Klaras senare omsorgshandling. Genom att hjälpa honom till skolsköterskan kan hans lidande minskas. De interpersonella, interna och externa orsaksförklaringarna till lidande som framkom i elevintervjuerna visar på olika sätt hur omsorgstagare beskrivs genom tillstånd. Gemensamt för alla former är att de i elevernas berättelser är förutsättningen för senare omsorg. Omsorgen som sådan syftar således till förändring snarare än förstärkning, vilket gör denna till en reaktiv process i motsats till en proaktiv. När lidande uppstår konstateras och erkänns först detta vilket sedan föranleder omsorgsgivarens handlande.

### **Omsorgsgivarens handlande**

Den person vilken agerar omsorgsgivare karaktäriseras till skillnad från omsorgstagaren inte av tillstånd utan istället av handling och agens. Det är vad omsorgsgivaren gör





illa. Att ”hämta en lärare” är typexemplet på denna form av omsorg. Att ge omsorg kan således också vara att engagera andra, i intervjuerna uteslutande vuxna. Exemplet från intervjun med Liv kan således beskriva pil 1 men också 3 i figuren för alternativa omsorgshandlingar. Det andra handlingsalternativet syftar till omsorgshandlingar i vilka omsorgsgivaren agerar mot antagen orsak till lidande.

Denna andra strategi framkommer då det i berättelserna finns en eller flera personer vilka beskrivs orsaka lidandet och ses som antagonister i relation till omsorgstagaren. Dessa beskrivs som elaka, dumma, kaxiga eller att de försöker vara coola. Beskrivningar av antagonister görs utifrån karaktärsdrag vilket i relation till omsorgstagaren (tillstånd) samt omsorgsgivaren (handling) får en mer statisk position i form av något de är. Lidandet förklaras i dessa berättelser genom omsorgstagarens konflikt med och/eller utsatthet av antagonisterna. Eleverna beskriver omsorg som att ta ställning antingen fysiskt eller verbalt. På så sätt kan omsorg också göras till rättfärdigt våld eller konfrontation. Klara beskriver en situation på hennes skola varvid ”de andra klasserna inte kan respektera oss”. Hon berättar vidare hur de yngres bristande respekt är ett resultat av att årskurs sexorna försökt ”släppa in de yngre” men att detta blev fel då de yngre inte kunde hantera denna jämlikhet utan istället tappat respekten för de äldre. Hon beskriver det fortsatta händelseförloppet som följande.

Men då har vissa yngre, inte förstått det och då försvinner respekten helt, och då har det blivit lite problem. Men jag tror att det också är lite tack vare killarna vi har fått tillbaka det litegrann, de gjorde det inte på rätt sätt men det har ju ändå blivit bättre. De är ju ganska hårdhänta, om de [yngre] håller på och retas så kanske de säger ”jag kommer lägga ner dig för det är liksom inte okej”, men de fortsätter och fortsätter och det är inte så här jättehårt men de lägger ner dem bara för att visa att, ”det är inte okej det du håller på med.” (Klara)

När Klara säger ”lägga ner” syftar hon på att de äldre brottar ner de yngre så att dessa ligger på marken. Att ”lägga ner” tolkas inte affektivt på samma sätt som andra våldshandlingar utan kan snarare beskrivas som en typ av uppfostran. I denna berättelse blir våldet nödvändigt då de primära omsorgsgivarna, de äldsta, behöver försvara sin position för att ha fortsatt mandat att upprätthålla vad Klara beskriver som ett gott skolklimat där alla är lika mycket värda. Omsorg kan i dessa berättelser ses som en kamp mot handlingar vilka upplevs som moraliskt fel men också mot personer som anses ha dålig karaktär. Omsorg är då att positionera sig på rätt sida i en konflikt och stå upp för den eller dem som identifieras och erkänns som lidande. Att bry sig om är således att inte bara identifiera omsorgstagares lidande, utan även att i vissa fall agera mot den eller dem som uppfattas orsaka tillståndet av lidande. Melvin berättar om en gång då andra elever visat att de bryr sig om honom i relation till konflikt med andra.

Ja det var för ett tag sen, då bråkade jag med en kille från femman för han var väldigt kaxig och då stod mina kompisar på min sida och hjälpte mig, inte på hans sida, men han hade ju kompisar på sin sida, så det vart som jag mot honom, och jag hade ju kompisar på min sida som var schyssta mot mig och stöttade mig och så. (Melvin)

Positioneringen i konflikten blir på detta sätt själva omsorgshandlingen. Genom att välja sida i bråket mellan Melvin och killen i femman visar de andra eleverna att de bryr sig om honom. På detta sätt beskriver eleverna omsorg som olika handlingar men med samma avsikt, att minska omsorgstagarens lidande. Genom att rikta sig mot omsorgstagarens interna tillstånd, en antagonist som orsakat lidande, eller överlämna omsorgsrollen till en vuxen visar man omsorgstagaren att man bryr sig.

## **Diskussion**

Omsorgstagaren karaktäriseras således utifrån det tillstånd av lidande som omsorgsgivaren identifierar och sedan försöker minska genom olika typer av omsorgshandlingar. Inom denna relation skapas sedermera ett reaktivt omsorgsnarrativ där omsorg fungerar i relation till tidigare lidande.

Det reaktiva omsorgsnarrativet kan även förstås i relation till tidigare forskning med avseende på både elevers och lärares förhållningssätt till värdeförmedling och normbrytande beteende. Elever beskriver exempelvis att kränkande behandling ofta definieras utifrån den utsattes reaktion (Osbeck et al., 2003, s. 37), vilket överensstämmer med studiens beskrivningar av omsorgstagare samt det generella händelseförloppet vid omsorgshandlingar. Vidare beskriver lärare det värdeförmedlande arbetet i skolan som främst reaktivt, vari deras roll består i att bemöta oönskat beteende. Då konflikter uppstår ser lärarna sin värdeförmedlande roll som mer framträdande. Den värdeförmedlande undervisningen sker således främst i reaktion till elevers beteende såsom normbrytande handlingar, konflikter och regelbrott (Assarson et al., 2011, s. 25; Klaassen, 2002; Skolinspektionen, 2012, s. 25; Thornberg, 2008, s. 1794).

Det finns givetvis många positiva effekter av elevers receptivitet gentemot andras lidande. Att reagera på andras lidande och utifrån detta vilja handla för att hjälpa den andra är en empatisk och betydelsefull förmåga. Problemet ligger i risken att omsorg reduceras till ett enbart reaktivt narrativ. Omsorgsfulla elevrelationer skulle kunna förstås även som främjande, att glädjas med den andres framgångar eller stärka positiva känsloupplevelser. En sådan förstärkande förståelse av omsorg skulle kunna vara betydelsefull i arbetet med att skapa ett gott skolklimat. Med detta inte sagt att denna form av omsorg inte existerar i svensk skola, det är dock intressant att eleverna i sina berättelser inte uppmärksammar den. Elevernas egen förståelse av omsorg är betydelsefull då den kan ge en indikation på hur det värdeförmedlande arbetet som bedrivs i skolan fungerar. Här kan man ställa sig frågan vilka positiva effekter man skulle kunna ha av att belysa hur omsorg kan göras främjande. På samma sätt som det är viktigt att bli bekräftad i känslor av lidande kan det vara viktigt att uppmärksammas i det motsatta. Man skulle kunna tänka sig att omsorgsgivaren i dessa situationer inte får samma bekräftelse i sin egen agens då förflyttning från lidande kan antas vara tydligare i relation till det egna handlandet än exempelvis förstärkande av andras glädje eller framgång. Hur skulle relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare kunna påverkas av ett mer proaktivt omsorgsnarrativ? Man skulle kunna tänka sig att

positioneringen av de olika omsorgsrollerna förändrades. Detta skulle vara intressant inte minst i relation till etisk omsorg. Denna är som tidigare nämnts beroende av erfarenheter som både omsorgstagare och omsorgsgivare. Man kan således fråga sig om möjligheterna till en bredare syn på etisk omsorg är beroende av att moralpedagogiskt uppmärksamma ett förstärkande omsorgsnarrativ. Detta skulle kunna utforskas vidare i syfte att synliggöra nya pedagogiska möjligheter i det värdeförmedlande uppdraget i skolan. Ett proaktivt arbete är i kontrast till ett reaktivt mer abstrakt. Det reaktiva sker i relation till något faktiskt, vilket det proaktiva endast gör vid medveten konkretisering. I de fall ett främjande arbete verkar i form av abstraktioner kommer det reaktiva att ställas i förgrunden, konflikten behöver inte föreställas utan endast dechiffreras. Detta kognitiva försprång som det reaktiva har över det proaktiva behöver övervinnas moralpedagogiskt.

Således kan frågan ställas vad ett främjande arbete av omsorgsfulla kamratrelationer skulle kunna resultera i. Att visa engagemang i andras positiva känslotillstånd, att ge och ta emot bekräftelse eller ställa följdfrågor i ett personligt samtal. Kanske har vuxenvärldens retorik och reaktiva förhållningssätt gentemot eleverna speglat av sig i deras egen uppfattning om vad som är eller kan vara omsorg? För att besvara denna fråga behövs ytterligare forskning om omsorg, elevers egen förståelse av detta och hur man kan arbeta moralpedagogiskt för att i skolan främja ett relationellt och omsorgsfullt skolklimat.

Elevers levande omsorgsberättelser fyller en viktig funktion i dagens debatt rörande värdeförmedling i skolan. Normbrytande handlingar såsom mobbning, kränkningar och trakasserier är idag ett väl beforskat område, inte minst i kvantitativa studier som undersöker frekvensen av sådan utsatthet. Därför är det av vikt att även undersöka den andra sidan av det sociala samspelet i skolan. Med omsorgsetiken som teoretiskt ramverk finns möjligheter att tolka och främja positiva relationer mellan elever vilket i sin tur kan vara av vikt för att förebygga det normbrytande beteende som idag ofta fokuseras i relationell skolforskning. Vidare betonas i det värdeförmedlande uppdraget ett allt större fokus på individens förmågor och personliga framgång, även här har omsorgsetiken genom sitt interpersonella perspektiv ett viktigt syfte att fylla. På samma sätt som omsorgsetiken historiskt fungerat som en filosofisk och i grunden feministisk motvikt till den individualistiska rationaliteten kan det vara av intresse att utforska dess potential i en nutida skolkontext. Denna studie bygger på ett begränsat material vilket förutsätter fortsatt forskning för att förstå omsorg som relationsfrämjande fenomen i skolan. Kvalitativa studier, där omsorg levandegörs, ger därför förutsättningar att identifiera moralpedagogiska insikter om hur positiva elevrelationer kan förstås och främjas i skolan. Den här studien ska ses som ett bidrag till den forskningen.

### **Författarbiografi**

**Mimmi Norgren-Hansson** är tidigare ämneslärare i samhälls- och religionskunskap, numera doktorand vid institutionen för idé och samhällsstudier på Umeå

Universitet. Där gör hon sitt avhandlingsprojekt inom ämnet religionsvetenskap med inriktning på etik och religionsdidaktik. Hon är vidare affilierad till Umeå centrum för genusstudier, projektet kan således även ses som en del av det genusvetenskapliga forskningsfältet.

## Referenser

- Andersen, M., Rønningen, G. E. & Lohre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordisk tidskrift för pedagogikk & kritik*, 5, 147–161. <https://doi.org/10.23865/ntp.v5.1333>
- Anderström, H. (2017). *Lärares samtal om etik: Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena* [Licentiat uppsats]. Karlstads universitet.
- Assarson, I., Ahlberg, A., Andreasson, I. & Ohlsson, L. (2011). *Skolvardagens komplexitet: En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Skolverket.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971–2011* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). (2019). Fostering entrepreneurial citizens. I *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (s. 107–122). Routledge.
- Daniel, E., Dys, S. P., Buchmann, M. & Malti, T. (2014). Developmental relations between sympathy, moral emotion attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1201–1214. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.009>
- Dyblie Nilsen, R. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children1. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117–135. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- Endicott, L., Bock, T. & Narvaez, D. (2003). Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 403–419. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00030-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00030-0)
- EVS/WVS. (2020). *European Values Study and World Values Survey: Joint EVS/WVS 2017–2021 Dataset (Joint EVS/WVS)*. JD Systems Institute & WVSA. Dataset Version 1.0.0. <https://doi.org/10.14281/18241.2>
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Hutchinson.
- Hansson, & Lindström, N. (2020). What can moral psychology contribute to the understanding of an ethics of care? *Teaching Ethics*, 20(1), 157–167. <https://doi.org/10.5840/tej202132986>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.4.814>
- Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2013). *Barns tankar om livet* (3. uppl.). Natur och kultur.
- Hermerén, G., Gustafsson, B. & Petterson, B. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Hess, U., Landmann, H., David, S. & Hareli, S. (2018). The bidirectional relation of emotion perception and social judgments: The effect of witness' emotion expression on perceptions of moral behaviour and vice versa. *Cognition and Emotion*, 32(6), 1152–1165. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1388769>
- Kisby, B. (2017). “Politics is ethics done in public”: Exploring linkages and disjunctions between citizenship education and character education in England. *Journal of Social Science Education*, 16(3) 8–21. <https://doi.org/10.4119/jsse-835>
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151–158. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00060-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00060-9)
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. rev. uppl.). Studentlitteratur.
- Källström, Å. (2015). Att intervjua barn. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 68–81). (2. uppl.). Liber.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Sage.
- Lindenmeyer, K. & Sandin, B. (2008). National citizenship and early policies shaping ‘the century of the child’ in Sweden and the United States. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, 1(1), 50–62. <https://doi.org/10.1353/hcy.2008.0012>

- Lindström, N. & Samuelsson, L. (2016). Which values are reproduced within the Swedish educational system? *Usuteaduslik Ajakiri*, 69(1), 49–61.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2. uppl.). University of California Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelseärande i skolan* [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Osbeck, C., Holm, A.-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: Förekomst, former och sammanhang* (Rapport från värdegrunden, 1650-0997; 5). Göteborgs universitet.
- Phoenix, A. (2004). Att belysa det maskulina subjektet: Narrativ analys och subjektspositioner. *Sociologisk forskning*, 41(2), 11–17.
- Samuelsson, L. & Lindström, N. (2017). On the educational task of mediating basic values in an individualist society. *Athens Journal of Education*, 4(2), 137–150. <https://doi.org/10.30958/aje.4-2-3>
- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. (Rapport 2012:9).
- Skolverket. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Rapport 353). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2011/utvardering-av-metoder-mot-mobbning>
- Skolverket. (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>