

**Sara Kåll**

**Är snällhet pedagogiskt relevant?**

**En undersökning av klasslärares uppfattningar om snällhet i skolvärlden.**

**Pro gradu-avhandling i pedagogik  
Höstterminen 2012  
Institutionen för pedagogik  
Jyväskylä Universitet**

Kåll, Sara. ÄR SNÄLLHET PEDAGOGISKT RELEVANT? EN UNDERSÖKNING AV KLASSLÄRARES UPPFATTNINGAR OM SNÄLLHET I SKOLVÄRLDEN. Pro gradu-avhandling i pedagogik. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2012. 91 sidor. Opublicerad.

Snäll är ett adjektiv som används med ett brett innehåll och tolkas beroende på kontexten men mycket lite vetenskaplig forskning har bedrivits kring begreppet. Den forskning som där ordet nämns är nästan uteslutande genusrelaterad eller handlar om elevers uppfattningar om lärare. Den här undersökningen fokuserar på den pedagogiska relevansen av begreppet och åtta finlandssvenska klasslärares uppfattningar och åsikter om att *vara snäll* eller *bete sig på ett snällt sätt* i skolvärlden. Som bakgrund diskuterar jag dels en moralfilosofisk synvinkel utgående från den klassiska dygdetiken, dels snällhet i en sociokulturell kontext.

Undersökningen omfattar en innehållsanalys av transkriberade semistrukturerade intervjuer med åtta lärare i årskurserna 1-6 våren 2012. Frågeställningar med inriktning på fostringsarbetet i den finländska skolan och finlandssvenska klasslärares åsikter och uppfattningar: Hur förstår klasslärarna i undersökningen snällhet? Hurudana är snälla elevers och snälla lärares egenskaper enligt klasslärarna i undersökningen? Vilka åsikter har klasslärarna om snällhet som mål för fostran? Och hur intressant är snällhet utifrån en moralpedagogisk, i synnerhet en dygdetisk, synvinkel enligt lärarnas åsikter?

Klasslärarna beskrev äkta snällhet som en dygd men en överdriven form som en last med innebörden undergiven. I en värld där rätt och fel flyter, eleverna är kritiskt tänkande individer som är medvetna om sina rättigheter, är läraren en av de vuxna som deltar i elevens socialiseringsprocess, med målsättningen att eleven ska klara sig och må bra som vuxen och för att, i slutändan, skapa ett gott samhälle.

Sökord: snällhet, moralpedagogik, dygdetik, innehållsanalys

## INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	3
2 OM SNÄLLHET.....	6
2.1 Snällhet ur en moralfilosofisk synvinkel.....	6
2.1.1 Klassisk dygdetik och dygdetik utgående från Alasdair MacIntyre .....	10
2.1.2 En utveckling mot ett moraliskt tänkande.....	17
2.1.3 Kan en individualist vara snäll? Moralfilosofi i det liberala, postmoderna samhället .....	22
2.2 Snällhet i en sociokulturell kontext.....	25
2.2.1 Genusperspektiv .....	25
2.2.2 Jaguppfattning och utvecklingen av självkänsla.....	29
2.3.3 Barns utveckling av personbild, växelverkan i grupp och sociala normer .....	31
2.3 Snällhet i skolan .....	34
2.3.1 Läraren som etisk påverkare och moralfostran .....	37
2.3.3 Snällhet i den finländska skolkulturen – en genomgång av tidigare forskning	42
3 MATERIAL OCH METODER .....	44
3.1 Frågeställningar.....	44
3.2 Materialinsamling och analysmetod .....	45
3.2.1 Semistrukturerade temaintervjuer av klasslärare .....	46
3.2.2 Innehållsanalys av de transkriberade intervjuerna .....	49
3.3 Undersökningens pålitlighet och etisk granskning .....	50
4 RESULTAT .....	52
4.1 Undersökningens frågeställningar.....	53
4.2.1 Hur förstår klasslärarna i undersökningen snällhet?.....	53
4.2.2 Hurudana är snälla elever och hurudana är snälla lärare – snällhet i skolvärlden? .....	57
4.2.3 Hurudana åsikter har klasslärarna i undersökningen om snällhet som mål för fostran?.....	69
4.2.4 Är snällhet intressant från en moralpedagogisk synvinkel?.....	75
4.2 Allmänt.....	80
5 DISKUSSION .....	82
BILAGA I DISPOSITION FÖR SEMISTRUKTURERAD TEMAINTERVJU.....	90

## 1 INLEDNING

Att forska kring tematiken runt begreppet ”snäll” öppnar för en mångbottnad diskussion. Snäll är ett adjektiv som används med ett brett innehåll och tolkas beroende på kontexten. Det kan uppfattas som ett gammalmodigt ord som närmast förknippas med uppfostrande sagor och fostringsarbetet i skolan från tiden kring andra världskriget, och ger då närmast med en bild av prydliga och kavata elever som snällt lyder de vuxna i omgivningen. Samtidigt är det ett ord som används flitigt i alla sammanhang. Systrarna Laura och Vilma Mikkonen intervjuas till exempel i Hufvudstadsbladet (21.11.2011) om hurudan en bra vuxen är och svarar att ”*bra vuxna är både snälla och roliga*”. I populärkulturella diskussioner är synen på snällhet ofta den som en sjukdom eller ett syndrom som i synnerhet kvinnor lider av och som man borde bli kvitt snarast möjligen (se t.ex. Laiho 2002, Valtavaara 2005, Huhta & Meriläinen 2008), men inom populärkulturen finns också strömningar där snällhet ses som en eftersträvansvärd egenskap, en dygd som individen själv mår bra av att utöva (Einhorn 2005).

Marjatta Tarmo (1992) konstaterade i en undersökning om könsroller och skolan att för de lärare hon intervjuade var snäll ett mångbottnat, konfliktfyllt begrepp. Begreppet kunde i den här undersökningen ha både en negativ klang, förknippat med inställsamhet och ett beteende som begränsade individen, och en positiv klang där begrepp som lydnad, ansvar och initiativförmåga samt förmåga att ta andra i beaktande var centrala (Tarmo 1992, 288). Arja Liutta (2011) påpekar att barn har en tendens att använda adjektiv med bred betydelse (som snäll eller dum) för att beskriva en sago- eller rolltabells etiskhet utifrån det helhetsintryck som barnet får, i stället för att använda mer definierande adjektiv för dygder och laster (Liutta 2011, 6).

Inom ungdomsforskningen konstaterar Sanna Aaltonen (2011) att man lätt förväntar sig ytterligheter och revolter av ungdomar och att ungdomsforskningen, som har en samhällsvetenskaplig dimension, lätt blir problemorienterad. Aaltonen påpekar att det vanliga, snälla, tysta och obemärkta ofta lämnas utanför forskningen. För att synliggöra självklarheter, förväntningar som specifikt riktar sig till olika grupper samt den s.k. osynliga delen av ungdomarna så är det viktigt att forskning bedrivs också med den här målgruppen. Aaltonen intervjuade flickor som ironiskt beskrev sig själv som

”*de där snälla*” flickorna i skolan<sup>1</sup> eftersom de upplevde att de uppfattades på ett sådant sätt av de andra eleverna på grund av sina skolframgångar. Flickorna ifrågasatte stämpeln som de fått av de andra med innebörden att de inte var så snälla om man lärde känna dem (Aaltonen 2011 1-2). Begreppet kan med andra ord upplevas av eleverna som en stämpel inom skolkulturen.

I min proseminarieuppsats (Kåll 2008, opubl.) undersökte jag fjärdeklassisters uppfattningar om hurudan en snäll människa är<sup>2</sup>. Resultatet av undersökningen och litteraturstudierna väckte många frågor och jag ville fördjupa mig i ämnet genom den här pro gradu-avhandlingen. Tematiken kring begreppet snäll är intressant och väcker många följdfrågor. Skiljer sig barns och vuxnas uppfattningar om hurudan en snäll människa är och på vilka sätt i så fall? Vilken uppfattning har lärare om snällhet, snälla elever och har diskussionen relevans för lärarnas arbete och roll som fostrare? Vilka uppfattningar har lärarna om sitt fostringsarbete i skolan? Fostrar de ”*snälla*” elever – och på vilket sätt? Får eleverna enligt lärarna lära sig att vara snälla i skolan? Påverkar skolan enligt lärarna elevernas uppfattningar om hur en snäll människa är? Märks ambivalensen och begreppets konfliktfylldhet av? Med vilka diskurser används ordet ”*snäll*” i dagstidningar, populärkultur, barnlitteratur och vuxenlitteratur, har det ändrat under årens lopp och är det relevant? Är ambivalensen kring begreppet kulturbunden, är den begränsad till en viss kultur/vissa kulturer eller är den universell?

För att begränsa undersökningen fokuserade jag på följande frågeställningar med inriktning på fostringsarbetet i den finländska skolan och finlandssvenska klasslärares åsikter och uppfattningar: Hur förstår klasslärarna i undersökningen snällhet? Hurudana är snälla elevers och snälla lärares egenskaper enligt klasslärarna i undersökningen? Vilka åsikter har klasslärarna om snällhet som mål för fostran? Och hur intressant är snällhet utifrån en moralpedagogisk, i synnerhet en dygdetisk, synvinkel enligt lärarnas åsikter? Undersökningen fokuserar på ett begränsat antal (åtta) klasslärares uppfattningar och åsikter om att *vara snäll* eller *bete sig på ett snällt sätt* i skolvärlden, undersökningen är med andra ord en kvalitativ undersökning. Den omfattar en innehållsanalys av transkriberade semistrukturerade temaintervjuer med finlandssvenska klasslärare i F-6. Intervjuerna genomfördes våren 2012 med lärare i

<sup>1</sup> ”*Me ollaa nää kiltit tytöt*” (Aaltonen 2011, 1)

<sup>2</sup> Eleverna i en finskspråkig fjärdeklass (14 elever) fick svara på ett frågeformulär med den öppna frågan ”*Minkälainen on kiltti ihminen?*”.

fyra olika skolor, både på landsbygden och i en medelstor stad. Lärarna var både män och kvinnor, som hade jobbat olika länge som lärare, mellan tre och 30 år.

Som bakgrund diskuterar jag dels en moralfilosofisk synvinkel utgående från Aristoteles dygdetik i "Den nikomachiska etiken" (Aristoteles 2012) och med betoning på den moderna dygdetiken utgående från Georg Henrik von Wright (2001), Alasdair MacIntyre (2007) samt Kristján Kristjánsson (2007). Jag tar också i det här sammanhanget upp vissa särdrag för individualismen (Beck & Beck-Gernsheim 2002, Bauman, 2005) för att kunna diskutera snällhet som egenskap och dygd i det moderna samhället, eftersom snällhet kan tyckas stå i ett motsatsförhållande till individualism. En kort redogörelse för och diskussion av Lawrence Kohlbergs kognitiva modell av utvecklingen av det moraliska tänkandet (Kohlberg et al 1983, Laine 2005, Kristjánsson 2007) är nödvändig då man diskuterar moralfilosofi ur en pedagogisk synvinkel – eller pedagogik ur en moralfilosofisk synvinkel

Jag granskar också snällhet i en sociokulturell kontext med fokus på genusperspektivet, eftersom snällhet som begrepp så ofta nämns, mestadels i en negativ kontext, inom den genusforskning som bedrivits inom skolvärlden (se t.ex. Tarmo 1992). Några centrala teorier om utvecklingen av jagbild, självkänsla och förmåga till växelverkan i grupp tar jag kort upp, eftersom dessa begrepp ofta förknippas med de fall där snällhet används i en negativ kontext. Slutligen tar jag upp snällhet inom den finländska skolvärlden och skolkulturen, dels utgående från läraren som etisk påverkare och moralfostrare i skolvärlden, dels utgående från den forskning som bedrivits i Finland och ansluter till ämnet.

Bakgrundsundersökning med nyckelord som "snäll", "snällhet", "kiltti" eller "kiltteys" visar att i stort sett ingen, eller mycket lite, vetenskaplig forskning har bedrivits kring de här begreppen. Den forskning som där ordet nämns är nästan uteslutande genusrelaterad eller handlar om elevers uppfattningar om lärare. Utan vetenskapliga belägg verkar "snäll" vara ett ord som används frekvent, i vardagen, av alla och i olika situationer. Det här inkluderar också skolvärlden. Med tanke på att ordet diskuterats med olika diskurs inom populärkulturen samt med tanke på den ambivalens som omger uttrycket är forskningsfrågorna och forskningsupplägget i den här pro gradu-uppsatsen mycket relevanta.

## 2 OM SNÄLLHET

Undersökningen fokuserar på den pedagogiska relevansen av begreppet och klasslärarnas uppfattningar om ”snällhet”, som bakgrund används en tvärvetenskaplig, holistisk infallsvinkel. Snällhetens tematik kräver en genomgång av och diskussion i många olika kontexter. En mer begränsad referensram lämnar bort viktiga aspekter och för diskussionen av resultaten i undersökningen är det viktigt att gå igenom ett relativt brett bakgrundsmaterial. Eftersom själva begreppet används i så många olika kontexter och är så mångbottnat, så är det också nödvändigt att behandla det ur många olika synvinklar.

Ordet *snäll*<sup>3</sup> ges ofta en mångbottnad, konfliktfylld betydelse (se t.ex. Tarmo 1992, 288) eller används som ett adjektiv som beskriver en helhetsbild i stället för mer definierande adjektiv (Liutta 2011, 6). Det är ett adjektiv som kan användas med självironi om sociokulturella stämplingar (Aaltonen 2011, 1) eller som norm inom olika subkulturer, t.ex. stallflickskulturen (Ojanen 2011, 3-18) och som kan granskas med ett genusperspektiv (Tarmo 199, 284-300). Det är också ett begrepp som av finskspråkiga elever i årskurs 4 i skola i en medelstor stad mestadels förknippar med moral, empatiförmåga, artighet och lydnad (Kåll 2008, opubl.). Som grund för diskussionen behandlas här dygdetikens grunder och dess implikationer för fostringsarbetet. Dygdetiken ger ramar för diskussionen om snällhet och målsättningarna med fostringsarbetet. En sociokulturell angreppsvinkel och genusforskningens kritiska syn ger i sin tur ramar för diskussion där snäll används i en negativ kontext.

### 2.1 Snällhet ur en moralfilosofisk synvinkel

En etisk och moralfilosofisk synvinkel på snällhet grundar sig på grundläggande etiska frågor. Den filosofiska etiken, eller moralfilosofin, undersöker moralen och dess grundvalsfrågor, hur man argumenterar och resonerar i etiska frågor och hur man kan förstå och berättiga moraliska ideal och principer. Normativ etik berör direkt ställningstaganden i frågor om rätt eller fel, gott eller ont. Huvudinriktningarna inom den normativa etiken är dygdetik, konsekvensetik och pliktetik. (Klockars et al

---

<sup>3</sup> I den här undersökningen som fokuserar på den finländska skolkulturen: ”snäll” eller ”kiltti”

2008, 9-21) Tillspetsat kan man säga att dygdetik och konsekvensetik definierar båda det som är rätt utifrån det som är gott, pliktetiken definierar det som är gott utifrån det som är rätt (Kristjánsson 2007, 88). ”Det goda” eller är i sin tur något som kan definieras på många olika sätt och kan förstås på många olika sätt. Georg Henrik von Wright diskuterar i sin bok *”The varieties of goodness”* (*”Hyvän muunnelmat”* i finsk översättning) mångfalden av användningsområdet för ”det goda”. Ett ”bra” väder kan vara något vi njuter av i en hedonistisk bemärkelse, men det behöver kanske inte vara något vi njuter av, om det är ”bra” för skörden (von Wright 2001, 37).

Konsekvensetik bygger enligt Kristian Klockars, Jens Silfvast, Gunilla Teir och Bernt Österman (2008, 65) på tanken att den handling är moraliskt rätt som har de bästa möjliga konsekvenserna av alla tänkbara alternativ. Konsekvensetik innebär alltså en optimering av konsekvenserna, den största andelen goda konsekvenser i förhållande till dåliga konsekvenser. Ett av problem kan vara att följderna räcker sig så långt fram i tiden och det kan vara svårt att veta på förhand vad en handling leder till. Efter Klockars et al formulerades den klassiska utilitarismen av Jeremy Bentham och John Stuart Mill och utgår från att lyckan är det enda som är värdefullt i sig självt, och lyckan är det samma som lustupplevelser. Den handling som leder till största möjliga lycka för största möjliga antalet individer är moraliskt rätt (Klockars et al 2008, 65-68). Mer noggrant kunde man kalla det här hedonistisk utilitarism (Airaksinen 1987, 137). En giltig moralisk regel är en regel som har de bästa konsekvenserna om den efterföljs. En handling är moraliskt rätt om den stämmer överens med en giltig moralisk regel (Klockars et al 2008, 69). Timo Airaksinen påpekar att i den hedonistiska utilitarismen finns en tidsdimension: den njutning som är möjlig i nutid avvägs alltid till de möjligheter som finns i framtiden. Det som man gör i nutid får inte minska på möjligheten till njutning i framtiden. Självdisciplin är alltså viktigt (Airaksinen 1987, 138). Utilitarismen har kritiserats för att den inte nödvändigtvis tar i beaktande moraliska krav på rättvisa (Klockars et al 2008, 69; Airaksinen 1987, 141). Alasdair MacIntyre påpekar att utilitaristiska teorier inte gör skillnad mellan inre och yttre effekter<sup>4</sup>, vilka är olika varandra och inte jämförbara (MacIntyre 2007, 198-199). I relation till diskussionen om snällhet ur en moralpedagogisk synvinkel kunde en klassiskt utilitaristisk inställning innebära att man betonar att man ska vara snäll, *därför att* där av följer saker som är bra för individen, saker som individen upplever som

---

<sup>4</sup> *goods* (eng.)



lustfyllda och genom vilka individen upplever en subjektiv lycka. Bland materialet som analyserades till den här undersökningen finns ett exempel där en lärare åt sina elever påpekat hur man kan ha nytta senare i livet av att vara snäll eller alternativt hur det kan ligga en till last senare i livet ifall man *inte* har varit snäll ("Å", man, 30 års arbetserfarenhet):

*S. "Det här.. från en sådant här lärarperspektiv.. tycker du att det är bra på eleverna att vara snälla med tanke på ... framt.. deras framtid?"*

*Å. "Jo, nog sku jag svara att jo. Men då måst man faktiskt tolk det som jag gör, att de är hyggliga och trevliga och vänliga... jag vet int.. man kan ju inbegripa annat i det där att vara snäll också.. och då är det inte alltid så bra. Men att nog.. nog.. tycker jag att jag förespråkar snällhet på det sättet att du har nytta av det i livet att du får mer kompisar och du har mer vänner och bekanta.. antagligen.. och .. livet funkar ju lite på det sättet att med kontakter och vänner så har man lättare att ta sig fram och.. man int ska åtminstone bränna några broar med att vara otrevlig. För det här har du haft en otrevlig kompis som int har varit snäll.. om han nu har en bilfirma eller något annat så.. du kanske far till den andra bilhandlaren i stället. Så det kan som vara dig till last hela livet om du int har varit snäll som ung.. det har jag faktiskt någon gång nämnt också.."*

I en skolsituation kunde man också tänka sig att det är bra (det vill säga mest njutbart) för alla kollektivt sett, om medlemmarna är snälla. Motiveringen till att vara snäll är alltså att alla har det trevligare i klassrummet/på rasten/i matsalen ifall eleverna är snälla. Enligt Airaksinen (1987, 142) borde individen glömma bort sin egen lycka till förmån för kollektivets lycka. Samtidigt är det här svårt att förstå varför en hedonist skulle vara intresserad av just det gemensamma bästa (Airaksinen 1987, 143).

Pliktetik grundar sig efter Klockars et al (2008, 61) i sin tur i korthet på tanken att det finns moraliska plikter som ska reglera vårt handlande oavsett om det finns andra överväganden, som till exempel egoistiska önsknings. Tanken på en morallag som alla är tvungna att lyda påminner om systemen med juridiska lagar eller de lagar som är centrala inom många världsreligioner. Immanuel Kant försökte visa att det som är varje människans plikt framgår av ett konsekvent resonemang (efter Klockars 2008, 61-63). Kant menade enligt Klockars (2008, 62-63) också att en människas handlande bör gå att

generaliseras till någonting alla kan göra. Vad som är en allmän handlingsprincip är det som man själv utgående från förnuftsskäl skulle vilja ha som en allmän princip för handlandet. Individen ska handla endast enligt den princip han eller hon skulle vilja upphöja till allmän lag. För att människor ska handla rätt räcker det inte med att människan handlar rätt av till exempel egoistiska skäl, utan de bör göra det därför att det är deras plikt. Enligt Kant så bör man handla så att mänskligheten är ett ändamål och inte ett medel (efter Klockars et al 2008, 62-63). Airaksinen påpekar att Kants tankar om moral som förbinder individen att göra rätt val (skyldigheter) har ersatts med tanken på rättigheter som i skapar frihet runt individen och sätter krav på andra individer – samtidigt minskar samhällets krav på den enskilda individen (Airaksinen 1987, 166). I en diskussion om snällhet i skolvärlden kunde man tänka sig att motiveringen till att vara snäll är den att individen, av förnuftsskäl, skulle vilja ha det som en allmän princip att elever (och lärare) är *snälla* och därför är han eller hon själv *snäll*. Enligt Kristján Kristjánsson (2007, 28) kan man tolka det så att Kant ser på moral som något som står i kontrast till människans natur, som i sin tur bör övermannas eller betvingas av rationellt tänkande. Enligt Kristjánsson (2007, 108) poängterar Kant också individens moraliska autonomi. En syn på elevernas utveckling där man poängterar rationellt och självständigt tänkande, det vill säga att eleven beter sig på ett snällt sätt därför att han eller hon genom eget självständigt resonemang har kommit fram till att det är rätt sätt att agera, är alltså en pliktetisk syn på moralpedagogik. Pliktetiken kan kritiseras för att förnuft inte nödvändigtvis räcker som motivation (efter Klockars et al 2008, 62-63). Vi agerar också utifrån känslor och handlar kanske inte på ett sådant sätt som vi vet att är rätt. Som jämförelse berättare en lärare i undersökningsmaterialet om hur en del elever ”kokar över” (”Q”, kvinna, 20 års arbetsfarenhet):

**Q.** *”Men sen.. vi rör int på det ändå. De.. de säger att de .. men det är en mognadssak.. att jo, jag vet att det var fel, men .. och ja det blev på det här viset.. men. .och.. säger dom det där förlåt, men.. mognad.”*

**S.** *”Joo..”*

**Q.** *”Vissa kan det ju hjälpa förstås att ha fått regler.. men .. att.. jag ser int direkt ännu nytta med att.. de som är spontana och kokar över, de gör de fortfarande.. mm..”*

Läraren berättar i det här citatet hur känslor påverkar elevernas handlingar och sätt att tänka, fastän de kognitivt sett vet vad som är rätt sätt att agera. Pliktetiken bygger däremot på rationellt tänkande. Lawrence Kohlbergs teori om utvecklingen av det moraliska tänkandet (se senare kapitel och Kohlberg et al 1983) kan anses vara en pliktetisk teori (Airaksinen 1987, 51-57). Fastän läraren i citatet ovan också pratar om mognad och Kohlbergs teori bygger på en serie på varandra följande mognadsstadier enligt utvecklingspsykologisk tradition (Airaksinen 1987, 52), så saknas betydelsen av känslor som motivation.

Ur moralfilosofisk synvinkel kunde man kanske förenklat säga att en konsekvensetiker skulle kunna säga att du ska vara *snäll*, för då får du fler julklappar. En pliktetiker kunde säga att om du tänker efter, så kommer du fram till att det bästa sättet att vara på, är att vara *snäll* eftersom det har de bästa följderna för flest personer. Om du skulle kunna bestämma någon regel för hur du tycker att andra ska uppföra sig, så skulle du bestämma att alla ska vara snälla, för då har alla det bäst. En dygdetiker skulle kunna säga att om du är *snäll* och *dessutom* vis, så kommer du att vara lycklig och må bra.

### 2.1.1 Klassisk dygdetik och dygdetik utgående från Alasdair MacIntyre

Att diskutera sådana begrepp som att *vara snäll* eller *bete sig på ett snällt sätt* öppnar för en dygdetisk synvinkel därför att dygdetiken utgår från personliga egenskaper. För att vara dygdig måste man inte bara agera på rätt sätt, man ska också reagera på rätt sätt (Kristjánsson 2007, 3). Dygdiga personer gör inte bara rätta handlingar utan också för rätt orsaker och med rätta motiv (Kristjánsson 2007, 34).

Den klassiska dygdetiken kom till under antiken som en diskussion om den goda människan och lyckan med en återkommande koppling mellan en persons godhet och personlig lycka (efter Klockars et al 2008, 38). I ”*Den nikomachiska etiken*” finns en samling texter (”böcker”) som utgör Aristoteles tankar om etiska problemställningar. Möjligen är de ursprungligen anteckningar och föreläsningar för Aristoteles’ elever (Ringbom: förord till *Den nikomachiska etiken* 1967, 12) och samlingen utgör en av de mest lästa klassikerna inom etiken. Texterna strävar efter att beskriva en helhetsbild av ett gott liv (Knuutila 2001, 29- 31). Kort uttryckt är utgångspunkten i Aristoteles

dygdetik att personliga egenskaper är viktiga därför att de är gynnsamma för ett gott liv och upplevd lycka överlag: personliga kvaliteter påverkar med andra ord ens chanser till ett gott och lyckligt liv. Egenskaperna kan vara antingen praktisk visdom (gott omdöme), eller så kallade karaktärsdygder som till exempel vänlighet, mod och medkänsla. Motsatsen till dygder är laster. Aristoteles gjorde åtskillnad mellan en teoretisk och en praktisk form av visdom, den praktiska visdomen söker det mänskliga goda och yttrar sig i vårt överläggande och våra handlingar. Han studerade också ingående egenskaperna hos en god karaktär. (efter Klockars et al 2008, 38-49.) Aristoteliska karaktärsdygder är t.ex. mod, besinning, frikostighet, storslagenhet, stolthet, ambition, godlynthet, vänlighet, uppriktighet och rättrådighet (Aristoteles 2012, 87-132). Aristoteles förstod egenskaperna som känslö- och beteendevanor som en person tillägnat sig genom uppfostran, övning och självutveckling. Dygderna kräver också förstånd och insikt. Med praktisk visdom avsåg han den helhet av insikter som en god människa har om livet. Denna beror i sin tur på omdömesförmåga som utvecklas genom livserfarenhet och genom att man lär sig av kloka personers exempel (efter Klockars et al 2008, 38-49). Enligt Simo Knuutila (2001, 33) ansåg Aristoteles att känslsystemen viktiga därför att människor i praktiska situationer inte har tid till att tänka efter, utan måste handla efter sina känslor. Också då människorna har tid till att tänka efter så påverkar eller motiverar känslorna deras beteende. Enligt Kristjánsson (2007, 15) producerar inte Aristoteles en definitiv lista på alla dygder. Ifråga om dygderna utgör de en ”medelväglära” där ytterligheten åt ett håll är avsaknaden av dygden och ytterligheten åt det andra hållet är en överdrift av dygden som leder till att den blir något negativt. En överdrift av dygden ”vänlighet” blir till ”inställsamhet”, någonting negativt (Kristjánsson 2007, 16). Aristoteles själv betecknar dem som prisar allting och aldrig kommer med en invändning för smickrare, medan de som opponerar sig mot allt är missbelåtna och grälsjuka. Medelvägen är det att man står ut med det som man bör fördrå och motsätter sig det man skall opponera sig mot. Den här vänligheten skiljer Aristoteles från vänskap. Vänlighet visar man också mot sådana som man inte känner (Aristoteles 2012, 120). Om man letar efter de av Aristoteles karaktärsdygder som tangerar ”snällhet” är ”vänlighet” en av de som skulle kunna ha flest beröringspunkter. Också ”frikostighet”, ”godlynthet” och ”storslagenhet” kan kanske ha likheter med de olika sätt som människor förstår eller definierar snällhet, men det finns ingen av Aristoteles dygder som direkt går att översätta med snällhet. Som Knuutila poängterar är en del av Aristoteles dygder bundna till den kultur och tid som han

verkade i och passar kanske inte in i vår tid. Å andra sidan är de beskrivningar han ger av en del dygder sådana att de också i dagens värld är helt relevanta (Knuutila 2001, 39). Von Wright menar att dygderna skiljer sig från varandra på väsentliga sätt. Han pratar till exempel om asketiska dygder (som måttlighet och kyskhet) och hur en del dygder riktar sig till individen själv (mod, måttlighet och flitighet) och andra dygder riktar sig till människor runt individen (hjälpssamhet och ärlighet). En asketisk dygd kan förstås också vara till gagn för andra och det beror i enligt von Wright på individens attityd till sina medmänniskor (von Wright 2001, 244).

Den moderna dygdetiken utgörs av nyaristoteliska teorier. Kristjánsson menar att det inte finns ett enda enhetligt nyaristoteliskt perspektiv utan att den moderna dygdetiken består av många sinsemellan urskiljbara underordnade perspektiv (Kristjánsson 2007, 3). Alasdair MacIntyre är en av de nyaristoteliska filosofer som haft mest genomslagskraft. I sin bok *"After Virtue"* (2007) diskuterar MacIntyre dygdetiken utgående från dagens liberala, moderna värld. Han menar att etik och social struktur var en och samma sak i den värld som beskrivs i anticens sagor. Människors liv utgör en berättelse och det är bara inom ramarna för sina egna regler och föreställningar som de [människorna i antiken] skulle kunna se sina mål. Den moderna människan har möjlighet att ta ett steg bort och betrakta sig själv från utsidan. Dygdetiken från antiken lär oss att etik alltid till en viss grad är bunden till en social, lokal och specifik plats och tid. Den modernistiska tanken på moral som universell och fri från det specifika är en illusion. Det finns inget sätt att ha dygder förutom som en del av en tradition genom vilken vi ärver dem och vår uppfattning om dem. (MacIntyre 2007, 123-127.)

De antika hjältarnas dygder var en social roll (en social skapelse) och deras samhällen, på det sätt som de är beskrivna i sagorna, kan ha existerat eller kanske inte har existerat. Tanken på att de existerade var viktig i den klassiska antiken och i de kristna samfund som ansåg sig ha härstammat från dem. I det klassiska Grekland hade dygderna ändrat från att hos de antika hjältarna vara specifika för en social roll (t.ex. kung) till att vara allmänna, dels på grund av att de sociala formerna under tiden ändrat från en upplaga av sociala former (hos de antika hjältarna) till en annan (i det klassiska Grekland). En atenares förståelse av dygder gav honom standard enligt vilka han kunde ifrågasätta sitt eget samhälle och ifrågasätta ifall ett visst sätt att verka var rättvist. Atenaren är också underförstådd med att hans förståelse av dygderna kommer från att han är en medlem i ett samhälle som består honom med denna förståelse. I olika städer i

det klassiska Grekland fanns det olika uppfattningar om dygder. (MacIntyre 2007, 129-139.) Också von Wright uttrycker liknande tankegångar när han påpekar att de faktorer som bestämmer hur nyttiga olika dygder är i relation till varandra är i mångt och mycket mer en följd av världshistoriens slumpvisa händelser än det som händer i en enskild människas liv. Till exempel var mod en relativt viktig dygd i antikens Sparta. I olika tidsåldrar och i olika samhällen har de olika dygderna getts olika stor vikt (von Wright 2001, 226).

Aristoteles kan ses som en representant av en lång tradition när det kommer till dygder och han uttrycker samma som hans föregångare uttryckt före honom med varierande framgång. Aristoteles menade att dygderna är de faktorer som gör att en människa uppnår lycka<sup>5</sup> i den meningen att ett komplett liv som bäst utgör lycka för människan, och utövande av dygder är en nödvändig och central del av ett sådant liv – dygderna är alltså inte ett medel att uppnå ett gott liv, utan en del av det. Enligt Aristoteles är dygder inte bara en disposition att handla på ett visst sätt utan också att *tänka* på ett visst sätt. Även om en individ som inte fått undervisning i karaktärsdygder kan ha en medfödd disposition att agera rätt i en viss situation, så är dygderna resultatet av att individen handlar från en inklinering som formats av kultiveringen av dygder, moralfostran. Individen agerar på ett dygdigt sätt *därför att* det är dygdigt. (MacIntyre 2007, 146-149.) Dygderna är beroende av varandra och utgör inte exakt mått på godheten hos en person, utan erbjuder snarare en komplex helhetsbild (MacIntyre 2007, 155). För att följa von Wrights resonemang kan man inte bedöma en persons dygdighet utifrån resultatet av det som den dygdiga personen presterar. En modig gärning är alltså sekundär till begreppet en modig människa (von Wright 2001, 228). Det här kunde man kanske jämföra med begreppen att vara snäll och bete sig snällt. Enligt von Wrights resonemang är en snäll gärning (att bete sig snällt) sekundärt till begreppet en snäll människa. En dygdig (till exempel snäll) människa bör själv i varje fall (av handling eller problem) avgöra vad det innebär och det innebär inte enligt von Wright alltid ett val mellan olika alternativ (von Wright 2001, 233)

Det har genom historien funnits allt för många olika och inkompatibla uppfattningar om dygder för att det skulle kunna finnas någon sorts enhet kring begreppet. Till exempel Homerus, Sofokles, Aristoteles, Nya Testamentet och olika

---

<sup>55</sup> *Eudaimonia* (grek.) : *blessedness, happiness, prosperity*

medeltida tänkare har olika och inkompatibla listor på dygder, de ger dygderna olika hög status och de har olika teorier om dygderna. Ifall man ännu inkorporerar asiatiska och nordamerikanska källor så blir skillnaderna ännu större. Synen på dygden kan vara den att en individ uppfyller sin sociala roll (Homeros), att den är en egenskap som gör det möjligt för individen att uppnå sitt mänskliga öde (Aristoteles, Nya Testamentet, Thomas av Aquino) eller en egenskap som spelar stor roll för att uppnå jordlig eller himmelsk framgång (Franklin). (MacIntyre 2007, 181-185.)

En dygd kan definieras som en egenskap som en människa kan förvärva och innehavandet och utövandet av denna dygd kan göra det möjligt för oss att uppnå och åstadkomma (inre) goda inom olika sedvänjor<sup>6</sup> (MacIntyre 2007, 191). Enligt Daniel Putman kan man förenklat formulera det här som att ifall vi vill nå det som är njutbart i en aktivitet (som till exempel springa ett lopp, skriva en artikel eller delta i en konversation) så måste vi agera dygdigt enligt just den aktiviteten. Att genom en last<sup>7</sup> försöka nå det yttre goda (t.ex. prispengar, pokaler) kommer inte att leda till att vi uppnår den inre lyckan. Att få en yttre belöning kan leda till att vi inte blir lika lyckliga av en aktivitet som vi hade blivit utan den yttre belöningen (Putman 1995, 180). Olika dygder blomstrar i olika samhällen med olika koder. Skulle inte dygderna vara uppskattade, skulle de inte heller användas. Att vara ärlig är en dygd som uppskattas i vårt moderna samhälle, men vi har enligt MacIntyres exempel växt upp med koden att vita lögner om till exempel kära släktingars kläder är önskvärt. I bantusamhällen uppmanas barn att inte berätta sanningen till främlingar, eftersom det anses göra familjen sårbar för häxkraft. Han påpekar att där dygder finns, finns också laster. Lasterna är beroende av att det finns dygder för att kunna blomstra, det goda i olika sedvänjor kan dock inte uppnås med hjälp av laster (MacIntyre 2007, 193). En lite avvikande syn finns hos von Wright, som menar att vi behöver dygder, eftersom det är dåligt för oss ifall de inte finns. Enligt honom är vikten hos dygderna den att de skyddar oss från skador och det som är dåligt, *inte* det att de skulle utrusta oss med något bra (von Wright 2001, 242).

Ett samhälle som kännetecknas av liberal individualism utgör en arena på vilken individer, skilt för sig, strävar efter en självvald bild av det goda livet och

---

<sup>6</sup> "A virtue is an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods" MacIntyre (2007, 191).

<sup>7</sup> Vice (eng)

politiska institutioner existerar för att upprätthålla en viss grad av ordning för att den individuella och självvalda aktiviteten ska vara möjligt. Att upprätthålla mänskliga samhällen, och med dem olika institutioner, har i sig själv karaktären av en verksamhet som förutsätter utövandet av dygder. Det är alltid inom ett visst samhälle, med dess specifika institutioner, som vi lär oss – eller inte klarar av att lära oss – att utöva dygder. I de antika och medeltida samhällena var det föräldrarnas uppgift att fostra sina barn till dygdiga vuxna. Enligt det liberala sättet att se på saker så kan inte statsledningen styra individernas moraletik. (MacIntyre 2007, 194-195.) Ett försök att se på det mänskliga livet i det moderna samhället som en helhet, där dygderna kan ses som ett medel för ett lyckligt liv, stöter på problem. Dels är det mänskliga livet i den moderna världen uppdelat i skilda segment. Barndomen är en skild del, likaså ålderdomen, arbetet är skilt från fritiden och så vidare. Alla segment har sina egna normer och beteendemönster. Likaså ser vi inte helheten när vi skiljer mellan individen och den roll han eller hon spelar i olika sammanhang. En individ som har olika roller i olika situationer kan inte utöva dygder i en aristotelisk bemärkelse. En dygd är inte en disposition som ger upphov till framgång i en specifik typ av situationer, till exempel i enbart arbetsrelaterade situationer. En individ som faktiskt innehar en dygd kan förväntas uppvisa dygden i en mängd (alla) olika situationer (MacIntyre 2007, 204-205).

Vi känner igen en viss typ av handling genom dess kontext. Vi sätter en individs intentioner i casual och temporal ordning med referens till intentionernas roll i individens historia och efter deras historiska roll till den kontext där de hör hemma. En berättelse<sup>8</sup> av ett speciellt slag är den grundläggande och essentiella genren för att karaktärisera mänskliga handlingar. (MacIntyre 2007, 208) Mänskliga handlingar är enbart förståeliga när man hittar deras plats i en berättelse. Konversationer i synnerhet, och mänskliga aktiviteter i allmänhet, är utagerade berättelser. Vi lever ut berättelser i våra liv och eftersom vi förstår våra liv i form av berättelser – biografier – så är berättelser rätt form att förstå andras handlingar. Vi är inte mer än medförfattare till vår egen biografi, bara i fantasin kan vi leva den berättelse vi själva skulle vilja (MacIntyre 2007, 210-213). Vi inträder i samhället med en eller ett par roller och vi måste lära oss vilka de är för att förstå hur andra reagerar på oss och hur vi ska reagera på andra. Det är genom att höra historier, berättelser och sagor som barnet lär sig – eller lär sig fel – vad ett barn är och vad en vuxen är. Det finns inget sätt att förstå ett samhälle utan det förråd

---

<sup>8</sup> *narrative* (eng.)



med historier som vi berättar åt barn. På så sätt har den etiska traditionen, från antiken till medeltiden, rätt i att berättandet av historier har en nyckelposition i moralfostran. (MacIntyre 2007, 216.) En individs berättelse är samtidigt en del av en sammanflätad uppsättning av flera biografier. Biografierna är korrelativa, att be om och ge redogörelser spelar en stor roll i upprättandet av historierna (MacIntyre 2007, 218). Helheten och harmonin<sup>9</sup> i ett liv är helheten och harmonin i biografien i en individs liv. Att fråga vad som är bäst för mig eller en människa i allmänhet är det som förser det moraliska livet med dess helhet eller harmoni, ett berättande sökande<sup>10</sup>. I motsats till den medeltida tanken på sökandet efter något redan färdigt, redan existerande och formulerat är det enligt MacIntyre själva sökandet och det som händer under sökandet som gör att individen till slut förstår målet med sökandet. Ett sökande är alltid samtidigt en fostran. Dygderna är då också inte bara dispositioner att uppnå det goda i olika sedvänjor, utan upprätthåller också det relevanta sökandet efter det goda, hjälper oss att komma över distraktioner, skador och faror vi möter och tillhandahåller oss med ökande självkännedom och kännedom om det vi letar efter. (MacIntyre 2007, 219.) Alla bär på en specifik social identitet och rollen leder oss till det som är bra för individen. Vad som är bra för individen, är något som är bra för dem som innehar en specifik social identitet och det här utgör ett moraliskt arv bestående av förväntningar och plikter. Den här tanken kan kännas främmande utgående från den moderna liberala individualismen. En individualistisk syn är den att jag är den jag väljer att bli, likaså väljer jag de traditioner jag själv vill följa. Enligt MacIntyre är individens biografi alltid inbäddad i det samhälles historia, från vilken individen får sin identitet. Individen föds med en bakgrund. Individen behöver inte nödvändigtvis hålla sig till de etiska begränsningar som finns i ett visst samhälle, men de utgör alltid den bakgrund från vilken individen påbörjar sin biografi. Dygderna upprätthåller de traditioner som tillhandahåller både sedvänjor och individuella liv deras nödvändiga historiska kontext. (MacIntyre 2007, 220-223.)

Kristjánsson diskuterar Aristoteles moralfilosofi, betydelsen av känslor och pedagogik och använder termen pedagogisk filosofi (2007, 4). Han konstaterar att en renässans för Aristoteles dygdetik på senare år avspeglas i två trender inom pedagogiken. Den ena är karaktärsfostran där tanken är att det finns universella dygder

---

<sup>9</sup> *unity* (eng.)

<sup>10</sup> *quest* (eng.)

som överförs på olika sätt. Rollmodeller är speciellt viktiga för yngre barn och enbart elevernas eget kritiska tänkande (jfr Kohlbergs modell för utvecklingen av det moraliska tänkandet i nästa kapitel) räcker inte. Den andra trenden omfattar social och emotionell fostran med en betoning av vikten av s.k. emotionell intelligens. Kristjánsson menar att förespråkarna av karaktärsfostran inte har mycket gemensamt med nyaristotelisk moralfilosofi förutom tanken att använda tillvänjning<sup>11</sup> samtidigt som man tränar förmågan att reflektera (Kristjánsson 2007, 2). Karaktärsfostran kan också kritiseras för att den är odemokratisk. Den försummar vikten av självständigt, kritiskt resonemang hos eleverna (Kristjánsson 2007, 31).

Enligt Kristjánsson (2007, 16) är den främsta kritiken på modern dygdetik den att individen fokuserar på sig själv utan att bry sig om andra – individerna är alltså relativt självuppfyllda. Inte heller ger dygdetiken direkt hjälp (vägledning, prioritering) till att lösa olika moraliska dilemman. Kristjánsson påpekar dock att många av Aristoteles viktiga dygder (som rättvisa, mod, generositet, storsinhet) är de som är mest användbara för andra. Den intellektuella dygd (alltså inte en karaktärsdygd) som betecknas som ”*phronesis*” innebär också tillräcklig visdom att göra ett avvägt beslut (Kristjánsson 2007, 17). Kristjánsson påpekar att Aristoteles är inkonsekvent vad det gäller om dygder är handlingar eller känslor. Till exempel är mod ett sätt att handla, som i sin tur reglerar en känsla (rädsla). Känslor har enligt Aristoteles resonemang en kognitiv komponent som är mottaglig för rationell och moralisk värdering och kan kritiseras och ändras, det här innebär en syntes mellan tanke och känsla, en fusion av hjärta och hjärna (Kristjánsson 2007, 18). En aristotelisk syn på känslor är alltså enligt Kristjánsson att man ingjuter intellekt i dem, i motsats till att man styr dem, ovanifrån, med intellekt (Kristjánsson 2007, 27).

### **2.1.2 En utveckling mot ett moraliskt tänkande**

Ur pedagogisk synvinkel är frågan ifall det moraliska tänkandet uppstår genom en naturlig mognadsprocess hos individen eller som en följd av påverkan från omgivningen högst relevant. Jyrki Hilpelä konstaterar att miljöfaktorer måste ha en stor betydelse, eftersom det finns vuxna som inte har utvecklat ett moraliskt tänkande. Samtidigt är vissa kognitiva förmågor nödvändiga: man måste kunna känna igen vissa

---

<sup>11</sup> *Habituation* (eng)

allmänna principer, kunna tillämpa dem i praktiska situationer och man måste kunna analysera situationer så att man kan se vad som är det relevanta i situationen (Hilpelä 2003, 135).

Frank Ascione som har forskat om grymhet och dess ursprung, inom det här området har han riktat in sig på barn som plågar djur. Han har också diskuterat motsatsen till grymhet: snällhet<sup>12</sup>. Enligt Ascione kan vi granska empati och prosocialt beteende i tre olika kontexter. För det första kan man granska företeelsen från en kognitiv synvinkel. Barnets varseblivning av omvärlden ändras med ålder, erfarenheter, ledning och utforskning av den omgivande verkligheten. För det andra kan man granska företeelsen från en socioemotionell synvinkel. Hit hör utvecklingen av känslor, förmågan att förstå andras åsikter och känslor, att förstå olika alternativ, att läsa konflikter och förmågan att kunna ta hand om sig själv och andra. Till sist kan man granska företeelsen som en del av socialiseringsprocessen. Familj, vänner, skolan, olika grupper samt sociala och kulturella nätverk påverkar barnets utveckling. Barnet lär sig av hur andra beter sig samt av sociala normer (Ascione, 2004, s 71). Putman (1995, 175-184) påpekar å sin sida att det finns vissa element som är avgörande för barns socialisering. Barn måste till exempel lära sig att kontrollera sina impulser och bli medvetna om andras behov. Utan de här egenskaperna är de destruktiva både för andra och för sig själv. Putman argumenterar för att socialisering är det samma som att målmedvetet försöka utveckla barnets karaktär, det här sker till exempel genom att föräldrar ger positiv uppmärksamhet om ett barn t.ex. spontant delar något med sina syskon eller genom att de försöker göra barnet medvetet om hur det är att vara i någon annans ställe. Enligt Putman är vi kanske inte överens om vilka karaktärsdrag som är önskvärda, men målet av socialiseringen är den samma – att få till stånd sådana vanor som de vuxna tycker att är av vikt för barnets framtid, och för samhället. Att utveckla ett barns karaktär är enligt Putman målet för alla former av målmedveten uppfostran och därför är uppfostran direkt kopplad till dygdetik. De ideal vi har varierar enligt Putman mellan kulturer, religioner och olika livssyner Putman påpekar att också mycket små barn visar empati och omtanke, som är tecken på motivation och, ifall den utvecklas, utgör grunden för många olika dygder. (Putman 1995, 176-177.)

Lawrence Kohlbergs modell av utvecklingen av det moraliska tänkande har förlorat i betydelse samtidigt som dygdetiska, socioemotionella sätt att närma sig

---

<sup>12</sup> *kindness* (eng.)

moralpedagogik har växt i inflytande (Kristjánsson 2007, 31). Jag väljer ändå att ta upp den kort i det här sammanhanget därför att den är relevant när man diskuterar moralpedagogik. Kohlbergs teori hör som Airaksinen (1987, 52) påpekar till Jean Piagets utvecklingspsykologiska forskningstradition och har en i det närmaste pliktetisk syn på moral. Kohlberg argumenterade för att det inte finns mer än en dygd, och den dygden är rättvisa<sup>13</sup> (Kohlberg et al 1983, 18). Han menar att rättvisa är den enda av Aristoteles dygder som tar andra i beaktande. De övriga är enbart normer för det ideala, goda livet för en enskild, rationell individ (Kohlberg et al 1983, 19). Kohlberg menar att hans teori i själva verket är en teori för utvecklingen av resonemang om rättvisa (Kohlberg et al 1983, 3). Han kallar sina Piaget-influerade, operativa, stadier av resonemang för ”hårda” och vidkänner att det i de senare stadierna också förekommer utveckling i form av existentiell och reflexiv medvetenhet. Kohlberg kallar de senare för ”mjuka” och menar att de inte kan härröras från Piaget-influerade strukturella modeller med olika stadier. Därför påpekar Kohlberg att hans modell ger en fullständig bild av den utveckling som sker i vuxen ålder (Kohlberg et al 1983, 6). Enligt Kristjánsson beskrev också Aristoteles utvecklingsstadier och menade att barn har en naturlig potential att utvecklas. Aristoteles stadier kan dock enligt Kristjánsson inte förstås som strikta utvecklingsfaser som i Kohlbergs modell (Kristjánsson 2007, 22).

Efter Timo Airaksinen (1987) och Kaarina Laine (2005) består Kohlbergs modell av tre olika nivåer, som alla tre delas in i två delnivåer. Sammanlagt finns det alltså sex utvecklingsnivåer. I det första skedet tänker barnen enligt Kohlberg (efter Laine 2005, 130-131) rätlinjigt och mycket själviskt. Bra saker är trevliga och dåliga saker är otrevliga. Barnet kan inte sätta sig in i någon annans situation och inte ta i beaktande andras behov och rättigheter. Barnet lyder auktoriteter samt är rädd för bestraffningar. Enligt Laine är ungefär hälften av finländska tredjeklassister på det här stadiet (Laine, 2005 s. 130-131). I den andra delnivån tolkas regler utifrån barnets egen synvinkel. Föreställningar om vad som är rätt eller fel beror alltså på de egna intressena och barnets ser till sitt eget bästa före andras bästa. Barnet försöker uppnå social acceptans genom att göra saker på rätt sätt (efter Airaksinen 1987, 53 och Laine 2005, 130-131).

På den andra nivån börjar man efter Laine (2005, 131) ta andras synvinklar och önskemål i beaktande. I det första skedet av den andra nivån är det som är ”rätt”

---

<sup>13</sup> *Justice* (eng)

beroende på andras förväntningar. Man följer regler, därför att man vill vara en bra människa. Nära relationer blir viktigt i det här skedet och i de här relationerna framhävs förmågan att ta andras förväntningar i beaktande, bry sig om, hjälpa, lita på, vara lojal till andra människor och visa tacksamhet. Moral grundar sig på samfundets regler och behovet av att vara en bra människa. I det här skedet vill barnet vara en bra människa i sina egna och andras ögon. Individerna strävar efter att uppfylla stereotypa förväntningar och samfundets intressen är viktigare än individens egna intressen. Efter Airaksinen (1987, 53) är det här skedet när harmonin mellan individer betonas. I det andra skedet av den andra nivån beror det som är rätt på lagen. Människan uppfattas som förpliktad att följa lagen och respektera auktoriteter. Individens moral bestäms alltså enligt den sociala ordningen (efter Laine 2005, 131)

På den tredje och översta nivån, den autonoma nivån (efter Airaksinen 1987, 52) så grundar sig de moraliska valen på personliga normer och universella principer. Individerna väljer själv de principer som hon/han godkänner och som hon/han använder när hon/han utvärderar vad som är rätt och vad som är fel. I det första skedet av den översta nivån ser individen att alla har rätt till sin egen åsikt och sina egna värderingar. Regler och lagar finns till för det allmännas bästa. Man utvärderar människor oavsett sociala regler och sätter individen före samhället. I det andra skedet av den översta nivån så styrs det moraliska tänkandet av etiska humanitära principer. Lagar är behöriga, ifall de tar dessa principer i beaktande. På den här nivån så känner människan ansvar för sina medmänniskor och samvetet bestämmer vad som är rätt och vad som är fel. Ifall samvetet och lagen hamnar i konflikt, så följer människan sitt samvete (efter Laine 2005, 132). Kohlberg medgav själv att han inte hittat empiriska bevis för att det sjätte stadiet existerar (Kohlberg et al 1983, 8).

Modellen är en kognitiv modell beskriver ett sätt att tänka, inte ett etiskt sätt att handla. Med andra ord kan vi tänka enligt den översta nivån men vi behöver inte nödvändigtvis bete oss enligt den. I själva verket handlar vi ofta på ett annat sätt än det vi vet att är rätt (Laine 2005, 132). Som Don Collins Reed och Riley Stoermer (2008, 412) påpekar är det att man studerar grunderna för moraliska bedömningar inte tillräckligt för att förstå vad det är som driver moraliska och omoraliska handlingar. Tidigare tog jag upp läraren som berättare om sina elever som ”kokade över” fast de vet vad som är rätt. Samma lärare pratade dock om hur en del elever inte [ännu] var tillräckligt mogna, något som igen stöder tanken på olika, successiva,

utvecklingsstadier. När jag senare diskuterar lärarnas åsikter om begreppet snäll, så är det viktigt att hålla i minnet att de arbetar med barn i årskurs 1-6, där de flesta finns på stadierna ett till tre enligt Kohlbergs modell. Barnen utvecklas från att tänka själviskt och rätlinjigt till att uppfatta det som är "rätt" beroende av andras åsikter, de vill uppfattas som en bra människa och vill uppfylla de förväntningar som ställs på dem. Är en av de förväntningarna att vara *snäll*? Eller kanske att inte vara *för snäll*? Kohlbergs poängterande av rättvisan som den enda dygden kan kanske ställas i ljuset av Kenneth Strikes (2000, 138) resonemang om hur någon som *enbart* agerar rättvist inte nödvändigtvis är snäll<sup>14</sup> eller barmhärtig, han eller hon är kanske pliktrogen, men inte generös.

Reed & Stoermer (2008, 418) efterlyser en integrerad modell för moralisk funktion med flera nivåer men Don Collins Reed konstaterar att vi ännu inte är nära en sådan holistisk modell (Reed, 2009, 300). Reed menar själv att det finns en plats för en utvecklingsteori, men att de olika nivåerna inte består av strukturer för tänkande, utan strukturer för handlingar och växelverkan som kodalas i tänkande (Reed 2008, 357). Den avgörande förändringen i utvecklingen är enligt Reed är förändringen från ett egocentriskt medverkande till ett socio-centriskt medverkande, där intresset för det egna övergår till intresset för ett bredare, gemensamt bästa (Reed 2008, 359). Reed bygger sin teori på de grundläggande antagandena i Kohlbergs utvecklingspsykologiska och kognitiva modell men han beskriver de olika utvecklingsstadierna som strukturer inom växelverkan som så småningom internaliseras som kognitiva strukturer, som i sin tur medvetet kan förverkligas som reflexiva idéer om ömsesidighet (Reed 2008, 359). Reed ger ett exempel på hur en bekant kanske betalar din lunch när du inte har kontanter och lunchstället inte tar bankkort. Senare kanske du ger samma bekanta skjuts när hon/han har mycket att bära. Ett sådant här beteende mellan två individer förutsätter enligt Reed att man måste kunna uppfatta att någon annan behöver något som man själv för tillfället inte behöver. Det finns också en risk involverad, att mottagaren av ens egen handling inte återgäldar den. Handlingsmönstret bygger på tillit. Individen måste komma ihåg vem som gjort vad för honom/henne, och därför är minne ett krav. Förhållandet mellan två individer måste vara tillräckligt stabilt och långvarigt för att man ska kunna återgälda saker. Det måste finnas någon slags mekanism som gör att de individer som aldrig återgäldar saker upplever någon form av negativ respons (som bestraffning).

---

<sup>14</sup> *Kind* (eng)

Individerna är inte nödvändigtvis medvetna om det här handlingsmönstret eller kan beskriva vad de gör (Reed 2008, 366-368). Enligt Reed finns det är handlingsmönstret också inom grupper, där saker kanske återgäldas via en tredje part och individen har ett återgäldningsförhållande med hela gruppen. Förutsättningen är att det finns en gemensam identitet, en vi-känsla i form av en gruppidentitet. Tilliten är av en mer komplex form än då återgåldningen sker mellan individer (Reed 2008, 368). Följande form av samma fenomen är en social form av återgåldning där olika roller åtskiljs. Individerna sköter sin roll väl – och återgäldas av att andra i sin tur sköter sina roller väl. Det här är en ännu mer komplex form än den inom en grupp utan differentierade roller (Reed 2008, 369). Följande nivå är enligt Reed (2008, 370) den att hela grupper har en egen roll och samverkar (återgäldar sinsemellan) med andra grupper, som har andra roller, för ett gemensamt bästa. Utifrån Reeds resonemang är det lätt att se hur snälla gärningar ("Jag ger dig min extra smörgås eftersom dina föräldrar glömde att packa matsäck åt dig till utfärden") mellan enskilda elever eller i en klass med stark gemenskapskänsla är de just de saker som återgäldas. Reeds modell är närmast konsekvensetisk, där Kohlbergs modell är pliktetisk. Enligt Reeds resonemang är det dock svårt att förklara en altruistisk handling ("gör något *snällt*") i ett sådant fall där den som utför den altruistiska handlingen kan vara helt säkert på att den aldrig kommer återgäldas – eller faller det inom ramarna för att vi, inom vilket samhälle som helst, kan återgäldas via en tredje part?

### **2.1.3 Kan en individualist vara snäll? Moralfilosofi i det liberala, postmoderna samhället**

Det går inte att diskutera moralfilosofi i relation till dagens värld utan att ta upp vissa särdrag i det liberala, postmoderna samhället. I den här diskussionen ska man komma ihåg att postmodernism är i sig inget entydigt definierat begrepp (Toiskallio 2001, 450). Reed & Stoermer (2008, 425) menar att de förhållanden som råder i det postmoderna samhället är centrala för att förstå den vetenskapliga synen på moralpsykologi i dagens värld. Enligt Zygmunt Bauman är dagens samhälle ett där omgivningen ändrar konstant och så snabbt, att individen hela tiden måste anpassa sig till förändrade omständigheter. Livet består av en räkka av många början – och många avslut (Bauman 2005, 1-3). Det finns snabb-fixar i form av olika självhjälpsprogram,

färdiga recept som snabbt kan tas i bruk och att självupppoffring, excersis och uthålligt utövande av dygder inte längre känns aktuella. Det är ett samhälle där konsumtion är viktigt och lojalitet inte längre är viktigt (Bauman 2005, 8-9).

Kristjánsson säger sig inte vilja ge svar på varför dygdetik efter en lång tid i törnrosasömn har blivit populär utan lämnar det åt sociologer (Kristjánsson 2007, 3). Man kan kanske jämföra det med sociologerna Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheims tankar om hur viktigt självförverkligande är för individerna i det individualistiska samhället (2002, 162) och hur det etiska tänkandet är ett ständigt övervägande i en moralisk värld utan fastslagna regler (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 212). En postmodern självuppfyllnad och ständig reflektion av den egna identiteten kan passa bra ihop med dygdetikens poängterande av personlighet. I dagens samhälle behöver vi enligt Jarmo Toiskallio (2001, 445) förmåga att fungera i en verklighet som kännetecknas av ovisshet, risker, oförutsedda kriser och katastrofer. Förmågan att verka är att alltid om igen bygga upp sig själv och sitt liv. Vi hamnar i överraskande och konstiga situationer utan att det finns färdiga modeller för hur vi ska agera. Dygdetiken ger inte i sig inte svar på hur man ska agera i olika situationer, utan en vägledning hur man ska reagera, oavsett situation man hamnar i, för att leva ett gott liv.

Den unga generationen i dagens samhälle tenderar att vara opolitisk och ovillig att engagera sig i färdigt existerande institutioner (som politiska partier), men att samma generation tillämpar en sorts eftersökande, experimentell etik som binder samman saker som kan tyckas vara sinsemellan uteslutande: egoism och altruism, självförverkligande och medkänsla. Solidaritet, vilja att hjälpa andra och ett intresse för det allmänna bästa är lika viktigt som självförverkligande, yrkesmässig framgång och personlig frihet och förutom att inte vara sinsemellan uteslutande så kan dessutom också sinsemellan stärka varandra. Det här är möjligt att se ifall man *inte* antar att medlemskap innebär engagemang, att enbart genom att ignorera sig själv kan man hjälpa andra, att hjälpa andra bara kan göras osjälviskt och tyst och att den som hjälper inte får något i utbyte. (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 159-160.) Värderingar som förr var viktiga förlorar värde i jämförelse med att själv få bestämma över sin tid, dialog, vänskap, medkänsla, att få vara själv och ha roligt. Typiskt är att politisk aktivitet i det individualistiska samhället är spontan och frivillig, självorganisering föredras före organiserade och formella hierarkiska institutioner och individerna vill inte gärna involvera sig om de löper risk att förlora kontrollen över sina egna aktiviteter. Självförverkligande och ett



samhälle som kännetecknas av frihet ses som viktigare än ett tillväxt- och arbetsorienterat samhället. Individens orientering mot det gemensamma (i motsats mot individens underordnande det gemensamma) är det som skapar en form av altruistisk individualism, där det att tänka på sig själv och leva för andra har en inre, nära koppling. (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 161-162.) Individualistiska kulturer utvecklar sin egen altruistiska etik. Att leva i ett mycket individualistiskt samhälle betyder också att individen måste ha ett känsligt, socialt sinne och kunna relatera till andra och förpliktiga sig själv för att kunna klara sig och organisera sin vardag (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 211). Det här kan kanske relateras till Reed teori om återgäldning mellan enskilda individer, mellan individer i en grupp, mellan roller och mellan grupper (Reed 2008, 357-376). ”Snällhet” kunde vara viktigt i en sådan här värld. Individualism innebär enligt Beck & Beck-Gernsheim ett vardagligt experiment, avvägningar om vad som är rätt och fel i det vardagliga livet, personlig frihet kombinerad med samröre med andra på en till och med global skala. Det här leder till ett etiskt tänkande, en moralisk värld utan fastslagna regler utan snarare ett ständigt övervägande (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 212). Den egna personligheten som ett projekt och en ständig reflektion över sig själv i relation till omvärlden öppnar lättare för ett dygdetiskt resonemang än för ett pliktetiskt resonemang med betoning på utvecklingspsykologiska teorier. Man kan också dra paralleller mellan tanken på en allmän (och livslång) bildning som ofta betonas i diskussionen om postmoderna särdrag och Aristoteles tankar om en praktisk visdom (Toiskallio 2001, 460).

Päivi Atjonen (2004, 41) uttrycker å sin tur oro över att en god människa i dag är synonymt med människa som presterar, är effektiv och framgångsrik, med följden att barn och ungdomar upplever sig vara otillräckliga och dåliga ifall de inte når upp till den standard som de får via de vuxnas diskussioner. Det också finns en tendens att falla in i det så kallade lätta livet för barnen och ungdomarna, ifall de vuxna inte klarar av att kräva tillräckligt mycket väntande, arbete eller ansträngning för att uppnå någonting. Resultatet blir något man kunde kalla en allt-genast-åt-mig-generation, som har förlorat ett viktigt sätt att utveckla sig själv genom att på ett genuint sätt ta andra i beaktande. Är då snällhet en egenskap som är mer en relik från en svunnen tid, folkskolans dagar, något som finns som ideal i gamla sagor och som begrepp inte används? Hur relevant är begreppet ”snällhet” (att vara snäll, att bete sig på ett snällt sätt) i dagens finländska skolvärld? Kan det med den här bakgrunden vara realistiskt att anta att snäll är ett ideal

(en dygd), av lärarna och/eller eleverna? Kan det ge bakgrund till sådana fall där snäll används i en negativ kontext? Eller kan det ge förklaring till synbar renässans för dygdetiken, då det verkar som alla sanningar om vad som är rätt eller fel flyter?

## **2.2 Snällhet i en sociokulturell kontext**

I det här kapitlet behandlar jag snällhet ur ett genusperspektiv med fokus på skolvärlden. Jag går också kort igenom några teorier om utveckling av självkänsla, jaguppfattning och växelverkan i grupp. En förståelse av de här begreppen är nödvändiga för en förståelse för hur snällhet används i en negativ kontext. Där moralfilosofin och dygdetiken ger en bild av snällhet som en dygd som är en nödvändig del av individens sökande efter ett gott liv (och lycka), ger ett genusperspektiv bilden av en tradition och skolkultur där pojkar och flickor uppfattas och behandlas olika i skolvärlden. En genomgång av teorier om jaguppfattning, utveckling av självkänsla och växelverkan i grupp kan i sin tur bidra till förståelse för hur snällhet kan förstås i en negativ kontext, då när det är förknippat med svag självkänsla, vilja att vara till lags och få bekräftelse, ovilja att ta del i konflikter (och därigenom förlorandet av egna fördelar), växelverkan utan jämlikhet och handlingar där rädsla fungerar som motiv och inte vilja att hjälpa. Som bakgrundslitteratur med genusperspektiv och med en sociologisk infallsvinkel på den finländska skolan har jag använt Marjatta Tarmo (1992), Tarja Tolonen (1999) samt Tuula Gordon, Elina Lahelma, Tarja Tolonen och Janet Holland (2002). Karoliina Ojanen (2011) ger en bild av snällhet som en dygd i en subkultur för flickor, stallflickskulturen. Stallflickskulturen är inte en del av skolkulturen, men jag har valt att ta upp det i det här sammanhanget, eftersom begreppet diskuteras i samma kontext. Laine (2005) fungerar som referens för en finländsk genomgång av relevanta utvecklingsteorier.

### **2.2.1 Genusperspektiv**

Sedan genusforskningens genombrott på 1970-talet har forskningens fokus förflyttats från ojämlikt behandlande av flickor, skillnader mellan pojkar och flickor, klasstillhörighet, skolämnen och ålder via de s.k. ”nya flickorna” som är aktiva, starka och framgångsrika, fram till pojkars problem i skolvärlden. Konsensus i forskningen är

att förhållandet mellan pojkar och flickor i klassrumssituationer har förändrats från och med 1970-talet. (Gordon et al 2002, 305)

I en undersökning från början av 1990-talet om hur lärare uppfattar elevers beteende, arbetssätt och kunskaper i skolan, analyserat ur genussynvinkel, beskrev lärarna sina elevers beteende med hjälp av begrepp som till exempel gott uppförande, snällhet och beteendestörningar. Lärarna i undersökningen lade lättare märke till flickors goda uppförande och pojkars dåliga uppförande än vice versa. Lärarna ansåg oftare att snällhet var en egenskap hos flickor än hos pojkar. Många lärare tog också upp flickor och pojkars olika sätt att vara snäll, i den bemärkelsen att flickor är snälla när de sitter tysta och svarar när man frågar dem något, pojkar är tuffare och snälla på ett aktivt sätt. (Tarmo 1992, 287.) I den här undersökningen behandlades ordet snäll av lärarna som ett mångbottnat, konfliktfyllt begrepp. Å ena sidan fanns det negativa betydelser som vilja att vara tillags, insmickrande beteende och hämmat beteende. Å andra sidan upplevdes snällhet som ett ideal, i vilket det ingår förmåga att ta ansvar, göra initiativ och ta andra i beaktande. Aktiv snällhet tycktes vara en komponent i den önskvärda snällheten, i motsats till passiv snällhet. Den passiva snällheten tycktes enligt lärarna vara enbart en egenskap hos flickor, likaså tycktes den negativt laddade snällheten (som vilja att vara tillags eller insmickrande beteende) enbart förknippas med flickor. Fast snällhet ofta förknippades med lydnad och att följa regler, så verkade en snäll elev ibland kunna bryta mot regler utan att förlora sin snällhet. Sådana fall verkade i Tarmos intervjuer med lärare oftast vara en pojke. (Tarmo 1992, 288.) I Tarmos intervjuer menade två lärare att snällhet (i bemärkelsen passiv snällhet, Tarmos klassificering) inte leder till framgång i livet. En av dem menade också att man aktivt borde uppmana flickor att inte alltid lyda och ifrågasätta regler mer. Det här rörde alltså specifikt flickor, enligt de intervjuade lärarna (Tarmo 1992, 295). Tarmo diskuterar själv att karaktärsdrag som hos flickor i grunden är positivt, får negativa drag (som till exempel ”snällhet”) medan det hos pojkar som kan tyckas vara negativt, får positiva drag. Flitighet, samvetsgrannhet och vilja att vara tillags får lätt en negativ nyans medan ifrågasättande och en önskan att komma lätt undan lätt uppfattas som positivt. Flickor som bryter mot de allmänna reglerna, avviker mer från de sociala förväntningarna än de pojkar som bryter mot reglerna, och uppfattas därför enligt Tarmo som mer besvärliga. (Tarmo 1992, 296)

Det finns forskningsresultat som visar att lärare ofta riktar sin uppmärksamhet till verksamhet som är ljudlig och synlig (Gordon et al 2002, 305). Lärarna koncentrerar sig ofta på att följa med de elever som de antar att kan störa undervisningen eller ge intressanta kommentarer. Förutom att lärarna håller klassen under uppsikt så förmedlar de också till eleverna att de följer med elevernas beteende. Eleverna i sin tur tenderar att kategorisera sig själv och andra som tyst eller högljudd och kategoriseringen sker också enligt kön. En tyst flicka betyder alltså i skolvärlden annat än en tyst pojke. Gordon et al (2002, 307) påpekar att stillasittande förväntas av eleverna allt från första klass och är det typiska i klassrumssituationer. Därför drar ofta rörelse till sig uppmärksamhet. I skolvärlden som social kontext används begreppen tyst eller högljudd aktivt. Också forskare har lagt märke till att de vid observationsstudier har svårt att lägga märke till den verksamhet i klassrummet som är tyst och lugn – både vad det gäller flickor och pojkar. (Gordon et al 2002, 309)

I en observationsstudie tolkade Gordon et al (2009, 215) pojkarnas beteende som sökande efter lärarens uppmärksamhet i de fall där de var högljudda och stökiga. Flickorna i sin tur betedde sig ofta på ett sådant sätt att de förde lektionen framåt (gör uppgifter, städar efter sig, markerar, väntar). Forskarna observerade hur flickornas beteende, ifall de var stökiga, ofta tolkades som motstånd mot läraren i skillnad från pojkarna, vars stökiga beteende tolkades som sökande efter uppmärksamhet. Lärarna i studien tenderade att lättare ha överseende med pojkarnas stökighet men tog i motsats snabbare tag i flickors högljuddhet och stökighet. Tolonen har i en undersökning konstaterat att elever föreställer sig att en idealelev är tyst och samvetsgrann. Tolonen påpekar att eleverna antar att ifall de är tysta i bemärkelsen att de uppför sig bra, så får de bra vitsord. Tysthet tolkas bland eleverna som ett märke på gott uppförande och skolframgång och eleverna tycks dra slutsatsen att tystnad är ett självvalt beteendemönster, en elevstil. (Tolonen 1999, 140-141). Ifråga om idealelever så påpekar Tolonen att det existerar en viss ambivalens inom skolvärlden: idealeleven borde vara både tyst och aktiv samt lagom pratsam (Tolonen 1999, 141). Enligt Tolonen finns faran att ungdomar ser sig själv som objekt för undervisningen och inte som subjekt som lär in, och tystnad som ideal kan begränsa deras möjligheter till social aktivitet i skolan (Tolonen 1999, 143).

Tolonen påpekar att en tyst flicka är en stereotyp bild av en flickaktigt passiv eller snäll liten grå sparv<sup>15</sup> i skolvärlden. Den här stereotypa flickan klarar sig bra i skolan för att hon är flitig än för det att hon är begåvad. Motsägelsefullt nog så är det här inte enligt Tolonen en speciellt högt värderad elevtyp, det finns en ambivalens kring den här stereotypa elevtypen (Tolonen 1999, 152). Ojanen har undersökt stallflickskulturen, en subkultur där snällhet uppfattas som ett ideal (Ojanen 2011). Inom stallflickskulturen råder enligt Ojanen normer som upprätthåller ordningen. Lågmäld, flitig, uppoffrande och rask<sup>16</sup> är egenskaper som stallflickorna anser är önskvärda (Ojanen 2011, 185). Lågmäldheten som ideal tolkas av Ojanen som en del av ett allmänt kontrollerat beteendemönster och undvikande av att framhäva sig själv (Ojanen 2011, 186). Ojanen påpekar att lågmäldheten som ideal kan tolkas som en del av den omvårdande kontext som finns i stallet men också kan ses som en revolt mot den dominerande kulturens ideal om utåtriktat beteende (Ojanen 2011, 187). Enligt Ojanen så omfattar idealet om den ”snälla” (Ojanens kursivering) stallflickan också förväntningar på att hon inte till exempel stjälar eller röker (Ojanen 2011, 190). Stallflickorna själva satte i begreppet snäll in sådana egenskaper som vänlighet, gladhet, artighet, ett förstående och hjälpsamt beteende. En snäll stallflicka är däremot inte självisk, pratar inte illa om andra, kritiserar inte eller bestämmer över andra. Snällhet ses av stallflickorna i Ojanens undersökning som ett ideal, ett tecken på att man är en bra hästskötare. (Ojanen 2011, 191) Också egenskaper som raskhet, oräddhet och målmedvetenhet ingår i bilden av den ideala stallflickan (Ojanen 2011, 197). Ett protestantisk arbets-etos, flitighet, vilja att uppoffra sig och ödmjukhet är andra ideal (Ojanen 2011, 204). I Ojanens analys påpekar hon att det t.ex. i en flickas fördömande av de flickor som tillbringar mycket tid ”på staden” (i stället för i stallet) finns tecken på influenser av en gammaldags syn, en idealistisk konstruktion av den snälla och kyska flickan. Samtidigt är uttalandet enligt Ojanen ett tecken på att stallflickorna skyddar sin egen subkultur, sitt eget utrymme (Ojanen 2011, 192). Intressant är att Ojanen påpekar hur stallet för tonårsflickorna utgör en plats där de utvecklar en moralisk känsla för vad som är rätt och vad som är fel (Ojanen 2011, 194).

<sup>15</sup> [hiljainen tyttö on]”stereotyyppinen kuva ”tyttömäisestä” passiivisesta tai kiltistä ”harpmaavarpuksen”-tytöstä” (Tolonen 1999, 152)

<sup>16</sup> Reipas (fi)

### 2.2.2 Jaguppfattning och utvecklingen av självkänsla

Enligt undersökningar gjorda i Finland (Laine 2005, 34-36) är jaguppfattningen ännu orealistisk och består inte av en helhetsuppfattning vid tiden då barnet börjar skolan. Ett barn som börjar skolan kan utvärdera sina fysiska egenskaper rätt bra, men har problem med att utvärdera sina psykiska egenskaper, som till exempel ärlighet. Barnet har i den här åldern lätt för att generalisera sina egenskaper. Om han eller hon är bra att springa, så kan han eller hon lätt tro att det gäller också för att skriva. Barnet bygger sin jaguppfattning på vad det hör och ser och har ofta en mycket positiv självbild. Under det första skolåret börjar barnet jämföra sig med andra barn och självkänslan försvagas ofta i det här skedet. Förhållandet till föräldrarna är i den här åldern viktigt, ett barn i den här åldern fruktar ofta mest att de vuxna inte uppskattar barnet. En 8-åring är mycket intresserad av andra människor, eftersom barnets yttre bild är mycket viktig för honom/henne. Barnet jämför sina framsteg med andras framsteg och sätter ofta för svåra mål för sig själv. Därför kan barnet misslyckas och självkänslan får sig en törn. En 8-åring behöver andras acceptering. (Laine 2005, 34-35.)

En 9-åring kan rätt bra utvärdera sig själv. Misslyckanden och lyckade försök formar barnets uppfattning om sig själv. Prestationer utgör en stor del av jaguppfattningen. En 9-åring vill vara självständig och håller sig själv redan ganska vuxen, därför kan barnet lätt övervärdera sin kapacitet. Misslyckanden och besvikelser märks i självkänslan. Barnet utvärderar sig själv i jämförelse med en referensgrupp. Speciellt pojkers motoriska och fysiska färdigheter är viktiga som jämförelseobjekt. De är i den här ålder känsliga för kritik och de har ett stort behov av att vara vuxna till lags (Laine 2005, 35). En 10-åring analyserar redan ganska bra sina egna och andras känslor och beteenden. I den här åldern kan barnet specificera sina egenskaper, och det ideala jaget kan skiljas från den realistiska jagbilden. Barnet kan alltså förhålla sig realistiskt till sig själv. Samtidigt finns det en stor mängd barn som förhåller sig mycket negativt till sig själva. I den här åldern godkänner barn inte gärna individuella skillnader, utan alla ska vara möjligast likadana. Den fysiska jagbilden är den svagaste av jagbildens delområden, tonåren närmar sig så småningom. Vänskapsförhållanden har en viktig betydelse för självkänslan medan föräldrarnas betydelse minskar. I en 11-åring utveckling börjar det ske förändringar. Barnet börjar leta efter en egen identitet och problemet kan vara att uppnå självständighet. I den här åldern är gruppträck en faktor

att räkna med, det är viktigt att höra till gruppen och alla borde vara likadana. Formandet av identitet och jag uppfattning påverkar förhållandet till vänner, vetskapen om att man lyckats i något och godkännandet av utseendet. En femteklassares självkänsla är vanligen rätt svag. I åldern 12-13 observerar barnet noggrant sina brister, granskar sin självbild med hjälp av vännerna och förutspår följderna av sina handlingar. Det är mycket viktigt för barnet vad andra tänker om honom/henne och ifall de uppfattar att barnet betar sig i enlighet med sin roll- (Laine 2005, 35-36.)

Dålig självkänsla kan märkas i beteendemönster och attityder på olika sätt beroende på barn. Ett barn som har dålig självkänsla har ofta svårt att beskriva och bedöma sig själv. Barnet kan till exempel använda neutrala begrepp om sig själv. Dålig självkänsla kan också synas som räddhågsenhet och försiktighet. Ett sådant barn vill inte gärna ta risker, är rädd för olika sociala situationer och vill inte vara föremål för uppmärksamhet. Barnet tar gärna skydd i rutiner. Barnet kan också vara mycket beroende av bekräftelse. En dålig självkänsla kan dock enligt Lainio också synas på det viset att individen är dominant, betar sig som en tyrann, försöker väcka uppmärksamhet och stör. På det här sättet döljer barnet sina svagheter. En mobbare kan alltså ha dålig självkänsla. Ett barn med dålig självkänsla kan undvika att ta beslut, eftersom han/hon är rädd för att ta fel beslut. Ett annat drag kan vara misstro mot både andra barn och vuxna. Ett barn med dålig självkänsla kan tendera att undvika situationer där han/hon borde prestera och på förhand förvänta sig ett misslyckande. Ett barn med dåligt självförtroende kan ha brister i de sociala färdigheterna, barnet kan inte stöda andra människor och inte heller forma vänskapsförhållanden. I social växelverkan kan barn med dålig självkänsla tillgripa defensiva mekanismer, som gråt, ljugande, retande, flykt, undvikande av ansvar och anklagande. (Laine 2005, 45-48.)

Hilpelä (2003, 135) påpekar att man för att kunna göra moraliska beslut måste se sig själv som lika värd som de andra aktörerna. Ifall man ser sig själv som mindre värd så stiger man åt sidan och lämnar besluten åt andra. Ett moraliskt subjekt måste kunna respektera sig själv. En individ som respekterar sig själv, strävar efter att leva enligt sina jag-ideal. Ifall han/hon misslyckas, känner han/hon skam. Stolthet och skam fungerar som riktmärken när individen bestämmer riktningen för sitt liv). Enligt Hilpelä är det självrespekten som ger individen mod att agera och hålla fast vid sina ideal (Hilpelä 2003, 136). David Dewhurst (1991, 3-12) frågar sig retoriskt om man inte i diskussionen om självförtroende koncentrerar sig för mycket på prestationer och hur

kompetenta eleverna är på olika saker, i stället för att fokusera på sådana egenskaper som snällhet<sup>17</sup> och generositet. Sen påpekar han att de här dygderna inte heller är jämnt fördelade, man undviker alltså inte den jämförande aspekten genom att ta upp karaktärsdrag i form av dygder i stället för prestationer. I motsats finns den emotionella attityd som föräldrar har till sina barn, som omfattar kärlek och omtanke. Den är av största betydelse för utvecklingen av barnets självkänsla och självförtroende. Man kan ha rätt eller fel i att man är bra på matematik, eller i att man är generös, men föräldrarna har alltid "rätt" i sin uppfattning om att deras barn är värdefullt.

### **2.3.3 Barns utveckling av personbild, växelverkan i grupp och sociala normer**

Den personbild som barn formar uppstår genom sociala växelverkan och processering av den sociala kognitionen. Barn har en bristfällig perception av personer, och perceptionen beror av barnets kognitiva utvecklingsgrad. När barnet blir äldre får han eller hon allt bättre förutsättningar att dra nytta av sina nya sociala upplevelser. Barnens personuppfattning börjar formas när de är 6-9 år. Barnen börjar kunna skilja på människornas fysiska och psykiska egenskaper och mellan avsiktliga och oavsiktliga handlingar. Barnen koncentrerar sig ändå på konkreta saker och tolkningar, personbilderna förblir rätt diffusa. Barnet förstår i det här skedet att varje människa har ett unikt, psykologiskt liv, men ser människornas tänkande, åsikter och känslotillstånd som entydiga (och tar till exempel för givet att en glad människa har alla saker bra). 9-12-åringars logiska tänkande har utvecklats så pass mycket att de kan med hjälp av sin referensram observera och beskriva människor och situationer samt fatta beslut. Barnet kan också i det här utvecklingsskedet förstå att människans personlighetsdrag förblir relativt likadana i olika situationer och vid olika tidpunkter. Barnet använder sina egna tolkningar i personobservationerna och detta påverkas av barnets egna motiv. Barnet börjar också förstå att människan kan ha både positiva och negativa drag, eller till och med motsatta egenskaper. Beteenden granskas utifrån personernas personlighetsdrag. Barnet klarar också av att granska sina egna personlighetsdrag, tänka eller handla enligt någon annans synvinkel samt förstå att också andra människor kan göra likadant. I det här skedet börjar barnet förstå att människan har både en yttre, synlig, uppenbarelse samt en inre verklighet. Ännu senare, i 12-årsåldern, använder barnen rikligt med

---

<sup>17</sup> *Kindness* (eng)



tolkade uttryck och beskrivningar. Barnen börjar också förstå att deras egen uppfattning inte nödvändigt stämmer och att det kan finnas fel i personbilderna. Barnet upptäcker att olika människor kan beskriva samma beteende på olika sätt. (Laine 2005, 94-95.) ”Snäll” kan vara ett adjektiv som kanske används om personer som barnen generellt uppfattar som goda, utan att de kanske klarar av att särskilja olika egenskaper? Det är kanske ett adjektiv som ofta används när vuxna kommunicerar med barn, förklarar saker i sagor eller händelser? Det finns kanske skäl att anta att en eventuell ambivalens kring uttrycket och nyanser i användningen eller skillnader i innebörd beroende på kontexten är något som bara vuxna uppfattar. Också resultatet min proseminarieuppsats (Kåll 2008, opubl) verkar tyda på att barnen uppfattar snällhet som något enbart gott – eller i alla fall de fjärdeklassister som deltog i undersökningen.

I olika samfund, grupper och i den sociala kontakten mellan olika individer föds sociala normer, som människan följer. Normer granskas oftast som en grups egenskap. Sociala normer är förväntningar som sätts på gruppens medlemmar. Inom gruppen sanktioneras följandet av gruppens egna sociala normer. Normerna bestämmer vad människan bör observera, tänka och känna samt hur människan bör bete sig. Värderingar och åsikter hör ihop med de förväntningar som bestäms av normerna. I skolvärlden gör man ofta upp regler för hur man ska bete sig i olika situationer. I en grupp kan det också finnas oskrivna regler för hur man ska prata eller för hur man inte ska prata, klä sig, gestikulera och överhuvudtaget bete sig. På det här sättet kan normerna skapa en egen kultur för gruppen. Följandet av normer är sammankopplat med social kontroll. Människor observerar varandra och är beredda att reagera negativt på beteende som bryter mot normerna. Till exempel kan brytande av skolans regler leda till någon form av bestraffning, till exempel i form av kontakt med föräldrarna. Brytandet av oskrivna normer bestraffas ofta verbalt eller icke-verbalt. Ofta är människor medvetna om, hur de straffas, om de avviker från normerna. (Laine 2005, 186-187.)

Socialisering innebär att individen tar till sig en viss grups värderingar, attityder och normer och anpassar sig till andra människors förväntningar. Normerna förenhetligar en grups beteende. Normerna underlättar social samvaro, därför att människorna vet vad som väntas av dem och vad de kan förvänta sig av andra. Med normer undviker man också kaos och normer ger trygghet åt individen. Laine ger som exempel skolmatsalen, som i lunchtid kan vara kaos utan normer. En del människor kan

skapa normer, som de tror att andra människor förväntar sig av dem samt anpassar sig till de här normerna. Föreställda normer kan rejält begränsa en individs beteende. Personliga normer utgörs av individens egna sociala regler. Individen fungerar enligt de här normerna, fastän ingen övervakar att de efterföljs. Personliga normer överensstämmer ofta med de normer som anammats av gruppen. Speciellt de många normer som lärts in under barndomen tillägnas i det egna personliga systemet. Det här hör också ihop med utvecklingen av moral. På bägge påverkar den sociala omgivning i vilken barnet lever (hem, skola, vänner). (Laine 2005, 187-189.)

Vivian Gussin Paley använde observation som metod när hon undersökte barns spontana, goda handlingar åt varandra i England (1999). Hon använde dramapedagogik som metod i moralfostran, och låter barnen själva agera skådespelare i de historier som de själva hittat på. I klassrumssituationer diskuterar hon olika fall där barn visat snällhet. I hennes arbete märks hur barn följer historierna mycket noggrant, lägger märke till snälla handlingar i berättelsen och börjar berätta egna historier. Barnen ifrågasätter ofta ifall det inte finns några exempel på historier där det inte händer något bra: *”Don’t you know any bad stories?”* (Gussin Paley 1999, 13). Gussin Paley observerar dock att också historier där något dåligt händer leder till exempel på bra saker. En berättelse om en elev som vill vara ensam och får vredesutbrott leder till en historia om en farbror som – enligt barnen – förstår att man ibland bara vill vara ensam och varför man ibland måste få vara ledsen (Gussin Paley 1999, 4). Gussin Paley berättar också om ett fall där hon i en klassrumssituation med elever i åk 5 tagit upp en berättelse om en flicka som inte fick vara med och leka. Hennes klasskamrater hade också berättat att det var därför att hon pratade på ett visst sätt, hennes skratt lät konstigt och hon förstod inte skämt utan såg dum ut. Flickan var, naturligtvis, mycket ledsen (Gussin Paley 1999, 126). Eleverna var under berättelsen synbarligt berörda, enligt Gussin Paley och inte främmande för liknande fall. Det diskuteras livligt efter berättelsen och en flicka frågar ifall de (barnen) inte var snällare när de gick i barnträdgården?

*”Does this mean we were kinder in kindergarten? And now we’re, like, the opposite of kindness? We didn’t even think about all this stuff then and now we worry about it all the time. So is that the opposite of kindness because it’s so complicated and things worry you so much?”* (Gussin Paley 1999, 128)

Gussin Paley och barnen diskuterar om snällhet<sup>18</sup> är något som hör till människans natur och kommer spontant fram i små barn (till exempel i barnträdgården) men försvinner med tiden (Gussin Paley 1999, 128).

Intressant i det här sammanhanget är kanske att konstatera hur det finns empiriska bevis i socialpsykologiska undersökningar att snälla gärningar<sup>19</sup> påverkar hur nöjda individerna är med sitt liv (Buchanan & Bardi, 2010) och hur individer som subjektivt upplever sig som lyckliga upplever sig som ännu lyckligare när de utförd snälla gärningar<sup>20</sup> (Otake et al 2006).

### 2.3 Snällhet i skolan

I det här kapitlet behandlar jag snällhet med utgångspunkt från den finländska skolkulturen. Jag går igenom relevanta undersökningar som gjorts tidigare i Finland, tar upp lärarnas roll som etiska påverkare och moralfostran. Det pedagogiska förhållandet lärare-elev är assymetriskt och pedagogiskt sett viktigt att granska ur etisk synvinkel, eftersom barn inte är mogna att förstå och försvara sitt eget bästa samtidigt som det för lärarna föreligger en risk för etiskt betänkligt sätt att utöva makt och auktoritet. Läraryrket innebär samtidigt att läraren använder sig egen person i yrkesutövningen. Lärarens etiska tänkande, åtagande till arbetet och egna moraliska karaktär är starkt förknippat med yrkesbilden.

Skolan kan ses som en del av den finländska kulturen, specifik för det finländska samhället och kulturen, bundet till en specifik tid. I skolvärlden syns de ideal och normer som finns i vår kultur. Inom skolvärlden finns olika sociala hierarkier och beteenden. Tarja Tolonen (1999, 7) påpekar att skolkulturen har aktivt formats under årtionden och fungerar som en spegel för vår kulturs ideal. I skolkulturen speglar sig dess medlemmar sig själv och andra. Fenomen och moral speglas i skolkulturen via dess medlemmar: uppfattningen om hur en framgångsrik elev är, hur en bra lärare är, hur en god flicka eller pojke är och de här uppfattningarna konkretiseras av att man ger en specifik individ någon egenskap eller utser individen till en upprätthållare av moral.

---

<sup>18</sup> *kindness* (eng.)

<sup>19</sup> *acts of kindness* (eng)

<sup>20</sup> *“Happy people become happier through kindness”* (eng)

Uppfattningen om skolan och den uppfattning individen får av sig själv i skolan påverkar individerna senare i livet, fast skolkulturen bara är ett minne.

De finns inom skolkulturen många historiska arv, som en del av skolans verksamhet grundar sig på än idag. Skolan har genom tiderna visat hur man ska vara och leva, vad som är rätt och vad som är fel, hur man ska röra sig, vad som är hälsosamt och friskt och vad som är ohälsosamt och sjukt. Det finns en samhällsfostrande aspekt, skolan kan genom eleverna påverka deras hem. Skolkulturens förflutna finns kvar i värderingar, sätt att kommunicera, förhålla sig till den rumsliga dimensionen och fysisk verklighet. I skolvärlden finns från år till år en normativ inställning till elever och den fysiska omgivningen, en förbindelse till den statliga utbildningspolitiken och genom den, formandet av välfärdsstaten. Det finns en spänning mellan individen och samfundet, som tar sig uttryck i diskussionen om skoldisciplin och individens självständighet. (Tolonen 1999, 10)

Leena Koski påpekar att för att ett barn ska bli en fullvärdig medlem av ett samfund måste samfundets etiska regler inklusive motiveringar delges varje barn. Det som är rätt och fel, önskvärt respektive icke-önskvärt beteende tas upp i vardagliga situationer, där man lär sig innehållet i vad som är rätt och vad som är fel. Enligt Koski är motiveringarna till vad som är rätt och fel bundna till kulturella ideal om hur man ska leva ett gott liv tillsammans med andra och bli en god människa (Koski 1999, 22). Koski har undersökt ABC-böcker för barn från 1900-talet och fann att material som härrörde till moraliska ideal (hur en god pojke/flicka ska vara) minskat från och med 1960-talet. Ju nyare läseböcker, desto färre berättelser om hur man lever ett gott liv som en god människa. Mer uppenbara blir berättelserna om hur man lever ett trevligt liv i en värld utan vardagens realiteter. Koski jämför det här med de analyser som gjorts om hur den moraliska legitimiteten försvinner från det postmoderna samhället, men påpekar att det inte går att direkt och entydigt jämföra med postmoderna teorier. Inom skolvärlden sätter man fortfarande upp kollektiva ideal, men gränserna mellan rätt och fel har suddats ut och det som är moraliskt sett gott har blivit mer abstrakt (Koski 1999, 44). Enligt Koski var de ideal som förr fanns för goda barn uppräknings av moraliska egenskaper som till exempel ödmjukhet, lydighet, ärlighet och flitighet, alla grundade på lutherska ideal och de egenskaper Gud krävde. I dagens värld har de moraliska egenskaperna blivit omformulerade till vänlighet, grundat på förhållandet mellan människor (Koski 1999, 45).

Enligt Tolonen är de drag som mest uppskattats hos de finländska eleverna lydnad och flitighet, och det här syns i olika dokument och vardagen i skolan. Det ska enligt Tolonen sättas i relation till att det finländska skolsystemet är ett av världens mest jämlika och strävar efter att utjämna sociala ojämlikheter. Kritiskt sett kan man enligt Tolonen tänka sig att vi genom utbildningen blir ”vanliga finländare”, goda arbetstagare. Tolonen påpekar att följderna av det här är att vi lätt kan anta att elever som avbryter sin skolgång eller inte utbildar sig automatiskt löper risk för utslagning, eller att det i den normativa kulturen i skolan finns en risk för att elever med avvikande etnisk, social, politisk, religiös eller sexuell bakgrund känner sig utanför i skolan (Tolonen 1999, 11). Enligt Tolonen motiveras artighet i skolvärlden av att eleven är en av många, men normativeten i sin tur kan leda till att allt för stor individualitet upplevs som skrämmande och att också små avvikelser kan orsaka mobbning (Tolonen 1999,12).

Päivä Atjonen (2004) har undersökt finländska lärarstuderandes åsikter om pedagogisk etik och etisk pedagogik och den här undersökningen ger en bild av vad lärarstuderanden själva har för bild av de etiska och moraliska frågeställningar som en lärare ställs för. Det finns i undervisning, fostran och ledning alltid inbyggda värderingar som påverkar målsättningar, undervisningens innehåll, undervisningsmetoder och grunder för utvärdering. Läroplanerna har uppgjorts av någon, och i läroplanerna har vissa saker tagits med och andra saker lämnats bort. I växelverkan mellan lärare och elev är parterna inte jämställda med tanke på ålder och maktpositioner. Att bemöta andra och de gemensamma spelregler som finns i skolan är i sin tur grundade på vad som är bra och vad som är dåligt, vad som är rätt och vad som är fel – vad som är etiskt hållbart. Lärarens roll var på folkskolans tid mycket större den som en moralisk tänkare och moralisk aktör. På 1970- och 1980-talen trodde man starkt på en vetenskaplig lärarutbildning. Tanken vara att goda och vetenskapligt grundade undervisningsmetoder gjorde att lärarna var rustade för sina pedagogiska uppgifter. Därefter har dock tanken på läraren som en moralisk aktör väckts igen i diskussionerna. Atjonen liknar vårt samhälle vid en etikens supermarket för barn och ungdomar, där det finns många billiga lösningar att köpa snabbt. Där osäkerheten ökat och fostringsgreppet försvagats hos föräldrarna har blickarna allt mer riktats mot skolan och lärarna. Å andra sidan kommer det tydliga signaler från lärarna att de gör för mycket sådant arbete som inte är undervisningsarbete (Atjonen 2009, 9-10.)

Det finns en konflikt mellan den individuella och de kollektiva i den finländska skolan. För att undervisningen överhuvudtaget ska fungera, så måste eleverna jobba kollektivt. Inläring ses som ett individuellt fenomen och det är individens prestationer som utvärderas. En stor del av tiden och energin sätts i skolan ner på att följa anvisningar och regler, som att rita marginalen på rätt sätt, att gå ut på rasten eller inte ha skärmmössa på i klassrummet (Lahelma 1999, 87). I en undersökning som Elina Lahelmas gjorde 1999 svarade tillfrågade (högstadielärare på frågan om skolans mål för fostran allmänt borde vara att ta andra i beaktande, att hjälpa, tolerans och gott uppförande. Gott uppförande betonades mer än att ta varandra i beaktande, Lahelma frågar retoriskt ifall inte ansvar för andra, mod att göra rätt då andra gör fel, att inte sätta sig själv i första rummet och försvara mobbningsoffer borde höra till gott uppförande? (Lahelma 1999, 89).

### **2.3.1 Läraren som etisk påverkare och moralfostran**

Det finns en paradox inom moralfostran. Som Kristjánsson uttrycker den, hur kan man fostra individer att kunna uppföra sig med hjälp av sina intellekt genom att lära ut färdiga sätt att agera och känna? Är individens autonomi heteronomt format? (Kristjánsson 2007, 32). Den stora vattendelaren handlar om huruvida man direkt kan ge eller överföra värderingar till en annan människa eller bara indirekt hjälpa henne att väga olika alternativ mot varandra och välja mellan dem. Är etisk fostran att målmedvetet försöka övertyga eleven om de sätt, värderingar och normer som är accepterade i samhället, att medvetet försöka klargöra elevens värderingar, eller är etisk fostran att hjälpa eleven i en sådan fostransprocess där slutresultatet är att eleven självständigt är medveten om grunderna i ett bra liv och förbinder sig att leva efter dem, i sitt eget liv, i samhället och hela världen? (Atjonen 2004, 34-35). En lärare som utnyttjar sin ställning för att påverka eleverna och på så sätt förhindrar att de utvecklas till individer som självständigt kan utvärdera de saker som lärs ut till dem gör sig skyldig till indoktrinering. Indoktrinering är ett undervisningssätt som kan beskrivas som vilseledande, förenklande, ensidigt och undervisning med en dold agenda (Puolimatka 1997, 15). Ganska enhälligt har man varit överens om att indoktrinering är något negativt, men däremot har det varit svårare att förklara exakt vilka saker som gör att indoktrinering är något negativt och vilka som är skillnaderna mellan indoktrinering

och undervisning. Puolimatka påpekar att man inte kan diskutera det senare utan att ta i beaktande de bildnings- och uppfostransideal som råder i ett visst samhälle. En central poäng är att man kritiskt kan granska ideal, praxis och tillvägagångssätt inom undervisningen i det egna samhället (Puolimatka 1997, 16). När det gäller moralfostran kan indoktrinering också ske i form av betingning av önskade eller oönskade sätt att bete sig eller sätt att tänka (Puolimatka 1997, 30). En lärare som målmedvetet styr sina elever genom förstärkning till ett visst beteende som läraren själv tycker är moraliskt kan vara indoktrinering, men ett undervisningssätt där läraren hjälper eleverna att kritiskt granska sitt eget sätt att fungera med andra elever, hjälper dem att se hur deras eget beteende påverkar andra och dem själva kan vara god undervisning. Diskuterar lärarna med sina elever, hur man är när man är *snäll* (i betydelsen hjälpa andra och ta alla med i lekarna på skolgården)? Eller betingas eleverna att vara *snälla* i skolan (i betydelsen sitta lyst och lyda samt inte ifrågasätta)? Betingas flickor och pojkar inom skolkulturen att vara *snälla* på olika sätt, mer eller mindre utan att läraren märker det själv (se kapitlet 2.2.1 för ett genusperspektiv)?

För läraren som etisk påverkare kan det vara relevant att själv ha en bild av vad som ett gott liv innebär. Utgående från dygdetiken är en lärares dygd att vara en bra lärare och målsättningen bör vara rättvisa. Läraren kan anses bära ansvar för att han eller hon tillsammans med eleverna och deras målsmän letar efter det som är bra för varje barn. En lärare kan inte begränsa en individs utveckling genom att formulera målet för uppfostran från sin egen synvinkel, däremot bör läraren ha en uppfattning om riktningen för fostran (Atjonen 2004, 28-38.) Individer deltar i förverkligandet av värderingarna, skolan är i fråga om förverkligandet av värderingar både en förmedlare av vad som är gott och skapare av en ny framtid. Värderingar hör också i hop med pedagogisk framställning av målsättningar, eftersom värderingar implicit finns med i uppställda målsättningar. Problem som härrör sig till värderingar och beslutsfattandet är också relevant för pedagogiken därför att dessa problem är barnens första reflexiva steg mot ungdomen och vuxenlivet. Ett ensidigt påverkande fostransförhållande är inte etiskt rätt, utan kan fostran bara ske i ett dialogiskt fostringsförhållande där man följer idealen om ett gott liv och att bli sig själv (Värri 2000, 156).

Etiska frågeställningar är viktiga i dialogen mellan läraren och eleven, för att eleven ska lära sig ta motiverade beslut. Läraren kan inte förmedla specifika värderingar, utan bör ge rum för eleven och hans eller hennes sätt att tänka och göra val

(Atjonen 2004, 34). För att ett förhållande som bygger på dialog mellan läraren och eleven ska vara möjligt, så måste läraren vara beredd att kritiskt kunna granska sina egna utgångspunkter (Värri 2000, 148). Målsättningen med fostran är att skapa förutsättningar för att individens självkänneträkna ska utvecklas och för att känslan för ansvar och rättvisa ska väckas. Att i första hand stödja eleven att väcka egna tankar och stöda eleven på området med etiska problem är lärarens uppgift. Läraren måste vara medveten om det ansvar han eller hon har och bör sträva efter att själva växa som människa och pedagog. Etiskheten är alltså också närvarande som en fortgående utvecklingsprocess hos läraren. Att fungera som rollmodell eller förebild är något som en lärare kan undgå. De viktigaste moraliska budskapen som skolan och lärarna förmedlar är indirekta, de sägs inte direkt ut eller förmedlas icke-verbalt. Lärarna är på grund av sin auktoritetsställning ett exempel för sina elever och en etisk fostrare. Ifall det är fråga om en extrem form av enkelriktad påverkan så kan man prata om indoktrinering eller manipulering, en okritisk förmedling av förenklat stoff. Lärarens officiella, uttalade målsättningar och verkliga målsättningar kan stå i motsatsförhållande till varandra, en dold agenda och undervisningsmetoder som väljs därefter kan leda till indoktrinering. (Atjonen, 2004, 34-36.) Tapio Puolimatka påpekar att inställningen till kunskap är det som skiljer undervisning och indoktrinering. Målet med undervisning är inte att få eleverna att tro vissa saker, utan att lära ut saker som man med rätta kan anse att är kunskap. Läraren bör också undervisa på ett sådant sätt som främjar elevens beredskap att veta en sak, det räcker inte med att eleven lär sig stoffet utantill. Indoktrinering främjar inte elevens kunskapsmässiga utveckling, utan fokuserar på att styra hur eleven formerar sina åsikter. (Puolimatka 1997, 27-29.)

En trend inom pedagogiken är den så kallade karaktärsfostran, som bygger på att det finns universella dygder som överförs på olika sätt. Speciellt (positiva) rollmodeller inom undervisningen är viktiga som en didaktisk strategi. Tanken på dygder härrör från Aristoteles, men enligt Kristjánsson (2007, 2) så har inte förespråkarna av karaktärsfostran mycket gemensamt med nyaristotelism. Karaktärsfostran kan också tyckas stå i stark kontrast till den modernistiska synen (mer rötter hos Rousseau) på att individens beslut ska vara inte bara autonoma, utan också autentiska (Kristjánsson 2007, 32). Kristjánsson kritiserar sättet som rollmodeller används på, till exempel tanken att eleverna ska imitera sina rollmodeller (inte de kvaliteter som rollmodellerna uppvisar), att de med hjälp av att imitera rollmodeller ska



klara av ett självständigt liv. Det finns också skillnader mellan att ha en rollmodell, att identifiera sig själv med en rollmodell samt att en rollmodell påverkar ens egna moraliska identitet (Kristjánsson 2007, 100-103). Kristjánsson tolkar Aristoteles dygd *zēlos*<sup>21</sup> som att individen ser sig själv som någon som kan uppnå olika kvaliteter eller kan utföra olika handlingar så att han/hon kan uppnå det goda. En person som har dygden *zēlos* anstränger sig för att uppnå goda saker (Kristjánsson 2007, 105).

Helena Law (2009, 151-162) redogör för erfarenheterna av karaktärsfostran i en finländsk skola. I skolan valdes 18 dygder ut för ett skolår och till eleverna presenterades en dygd varannan vecka. Lärarna tog t.ex. fasta på de olika dygder som eleverna uppvisade, försökte berömma eleverna, inte för att vara ”bra” elever, utan genom att särskilja karaktärsdrag (eleven kanske var hjälpsam eller kreativ). Lärarna försökte berätta åt eleverna hur de ska vara istället för att förbjuda beteenden. Lärarna försökte också hålla lektioner om dygder i en konstruktiv anda genom att diskutera med eleverna vad de lärt sig av olika situationer och vad de kunde göra på ett annat sätt nästa gång. När en ny dygd togs upp diskuterade man om vad dygden ifråga betyder, varför man borde utöva den och hur man kan utöva den. Eleverna fick fylla i självutvärderingar om varje dygd. Law berättar att eleverna har nämnt dygderna som det mest märkbara som hänt under läsåret. Lärarna tycker sig ha lärt mycket och responsen från elevernas hem har varit god. Enligt Law har karaktärsfostran ökat förmågan hos eleverna att ta andra i beaktande och hon menar att dygderna är en bra grund att bygga annan inläring på (Law 2009, 162).

I en studie av finländska lärarstuderandes åsikter om läraryrkets etiska sidor så framgår att studerandena har en stark dygdetisk synvinkel på läraryrket. Studerandena i undersökningen var av den åsikten att läraren bör vara en rollmodell och en förebild för hur en god människa är, till lärarens roller hör att utveckla elevernas dygder och försvaga elevernas laster. De ansåg sig själva vara ansvarsfulla, ansåg att optimism är en av lärarens viktigaste karaktärsdrag, och att det är mycket viktigt att vara rättvis som lärare. Här fanns inga skillnader mellan manliga och kvinnliga studeranden. Lärarstuderandena trodde på altruism och att skolan är betydelsefull i elevernas liv. Studerandena trodde också på lärarnas påverkningsmöjligheter som etiska fostrare och att de som lärare ska leda sina elever att göra genomtänkta etiska val. De upplevde att de har rätt att fungera som moralfostrare. Studerandena upplevde att man bör känna en

---

<sup>21</sup> *emulation* (eng), ung. imitera, efterlikna, överträffa sin förebild

kallelse till läraryrket och att det behövs etiska direktiv för lärare, som till exempel på läkare eller journalister. Lärarstuderandena följde mest pliktetikens grundteser, de redogjorde för hur man ska överföra för samhället viktiga värderingar i en socialiseringskontext med ordaval som bör<sup>22</sup> eller måste<sup>23</sup> (författarens översättning) (Atjonen 2004, 98).

Arja Liutta (2011) har undersökt narrativ etisk fostran från ett dygdetiskt perspektiv. Genom undersöka klasslärares högläsning och elevernas reception av sagorna och berättelserna har hon studerat hur denna narrativa etiska fostran utgående från von Wrights och MacIntyres tankar om dygdetik. En del av sagorna ledde till att eleverna beundrade personerna i dem, till att eleverna sympatiserade med rollpersonerna eller till att de tog avstånd från personerna på etiska grunder. Eleverna ”hittade” inte alla de olika dygder som finns i sagorna. De dygder som eleverna oftast lade märke till var hjälpsamhet<sup>24</sup> och vänlighet<sup>25</sup>, medan till exempel trohet<sup>26</sup> och ödmjukhet<sup>27</sup> (författarens översättning) var svårare för eleverna att lägga märke till. Det att liknande händelser upprepas i sagorna kan vara en faktor som bidrar till att eleverna uppfattar dem. I sagorna går det bra för de roller som uppvisar dygder, och det går dåligt för de som inte uppvisar dygder/som har laster. De positiva adjektiv som eleverna använde mest var snäll, vänligt, trevlig, bra, hjälpsam, klok, glad, ärlig, förståndig, modig, godhjärtad, rättvis och flitig<sup>28</sup>. Oftast användes snäll och ordet verkade användas som en allmän beskrivning, som omfattar många olika goda karaktärsdrag beroende om vilken rolltabell det användes. Eleverna tenderade att bedöma en rollkarakteristik dygder och laster utifrån rolltabellens handlingar. (Liutta 2011, 282-290.) Barnens sätt att närma sig dygder verkade närmast vara den att de tycker om eller inte tycker om personer utifrån vilket helhetsintryck de får av en person. Ett tecken på det här är de allmänna adjektiv med bred betydelse som de använder om personer, de positiva adjektiven snäll, trevlig, bra eller de negativa dum och elak. Tabeller i sagor kan vara rollmodeller som uppvisar till exempel mod, tålmodighet och altruism utan att barnen kan skilja dem åt från en allmän snällhet (Liutta 2011, 336).

---

<sup>22</sup> *pitää* (fi.)

<sup>23</sup> *täytyy* (fi.)

<sup>24</sup> *avuliaisuus* (fi.)

<sup>25</sup> *ystävällisyys* (fi.)

<sup>26</sup> *uskollisuus* (fi.)

<sup>27</sup> *nöyryys* (fi.)

<sup>28</sup> *kiltti, ystävällinen, kiva, hyvä, auttavainen, viisas, iloinen, rehellinen, järkevä, rohkea, hyväsydäminen, reilu, ahkera* (fi.)

Läraren utgör en pålitlig auktoritet i de lägre klasserna och det är inte oväsentligt vilka böcker läraren väljer att läsa och vilka kommentar hon eller han gör. Det finns med andra ord alltid en risk av indoktrinering. Eftersom alla böcker alltid speglar författarens värderingar, också läroböcker, så kan man anse att högläsning av vilken bok som helst alltid innebär indoktrinering. Man kan anse att det hör till de vuxnas ansvar i vilket fall som helst att fungera som tolk för barnens förhållande till världen. Den största faran för indoktrinering är ändå i de situationer där barnet inte har vuxna att fråga, inte kan ge feedback av det han eller hon upplever, eller har andra att diskutera saker med. (Liutta 2011, 304-306.) Sagor är fortsättningsvis en viktig källa till hur (små) barn lär sig snällhet<sup>29</sup> och medkänsla samt andra former av prosocialt beteende (se till exempel Davey Zeece 2009).

### 2.3.3 Snällhet i den finländska skolkulturen – en genomgång av tidigare forskning

Inhemska vetenskapliga undersökningar som tar upp snällhetens tematik i allmänhet och med pedagogisk kontext i synnerhet finns det få av. I några pro gradu-avhandlingar behandlas ämnet direkt eller indirekt. Till exempel tycker förstaklassister i Virpi Moilanens (2000) undersökning att en bra lärare är snäll. I Ann-Sofi Stråkas (2000) undersökning om erfarna lärares syn på disciplin så förekommer ordet snäll frekvent. En lärare påpekar att en bra lärare är ”*sträng men ändå snäll*” (Stråka, 2000 s. 58). Likaså framkommer att elever tycker att en bra lärare är snäll och/men sträng (Lindholm & Tammelin 2008, Toikkanen 2008). Leea Mattila (1999) undersökte snälla elevers egenbild och deras uppfattning om sin växelverkan med läraren. Närmast vetenskapliga undersökningar om snällhet inom den finländska skolvärlden kommer Tarmo (1992) med sin genusrelaterade studie om lärares uppfattning om flickor och Liutta (2011) med sin forskning om etisk fostran genom högläsning från en dygdetisk synvinkel.

En pro gradu-avhandling från 1999 tar upp snälla elevers självbild och deras uppfattning om sin växelverkan med läraren (Mattila 1999). I undersökningen definierade Mattila först snällhet (”*kiltteys*”) och beteende typiskt för snälla elever i skolmiljön. På basen av definitionen letade hon efter elever som deltog i

---

<sup>29</sup> *Kindness* (eng)

undersökningen. Följande beskrivning baserar Mattila på det hon kallar allmänna uppfattningar samt sina egna antaganden (Mattila, 1999 s. 85):

*” [...] joko passiivinen ja arka, hiljaisen huomaamaton tai ahkeran aktiivinen, luokan ”selkäranka”. Kummankin oppilastyypin ominaisuuksia ovat tunnollisuus, sopeutuvuus ja hyvä käytös. He eivät aiheuta opettajalle ylimääräistä vaivaa vaan toimivat mukisematta annettujen ohjeitten mukaan. Kiltti oppilas ei yleensä herätä opettajassa voimakkaita negatiivisia tai positiivisia tunteita. Usein tällainen oppilas saattaa jäädä ilman erityisempää huomiota, sillä hän ei itse käytöksellään kerjää sitä.”*

Till en snäll elevs egenskaper räknar Mattila t.ex. gott uppförande, blyghet, tysthet samt motvilja att föra fram egna åsikter. Enligt Mattila är en snäll elev ofta flitig och väcker inte uppmärksamhet, en snäll elev är samvetsgrann, anpassar sig lätt och klarar lätt av skolarbetet. Mattila delar upp de snälla eleverna i aktiva elever (som kan vara pratsamma, öppna och sociala) och passiva elever (som är tysta och tillbakadragna). De elever som Mattila med hjälp av klasslärarna hittade beskrev sig själv i första hand som hjälpsamma, vänliga, lugna och lydiga. En stor del beskrev också sig själv som flitiga, nöjda med sig själv och eftertänksamma (*”harkitsevainen”*). Ingen av eleverna beskrev sig själv som känslig eller anspråkslös eller sådan som gör det, som andra förväntar sig. Av de adjektiv som Mattila plockat ut som inte kännetecknande för en snäll elev, hade många elever ändå valt ivrig (*”innokas”*) (Mattila 1999 s 66-69). Mattila återkommer ofta till sin egen skoltid och negativa upplevelser av att vara en snäll elev (Mattila 1999, 1-2). Den största delen av de elever som deltog i Mattilas undersökning beskriver sig ändå som nöjda med sig själv (Mattila 1999, 69).

I en undersökning om förstaklassisters åsikter om hurudan en bra lärare än (Moilanen, 2000) så framkom egenskaper som empatisk, uppmuntrande, vänlig och omtänksam. En bra lärare måste också kunna lära ut saker. I undersökningen fick barnen välja ut en djurtabell, som de skulle vilja ha till lärare. En flicka valde en kanin, eftersom den ser så snäll och glad ut (*”näyttää niin kiltitä ja iloiselta”*) (Moilanen 2000, 64). Ordet snäll användes frekvent av lärarna i en undersökning om lärares uppfattning om disciplin. En lärare, ”Linnea”, berättar att en bra lärare enligt henne är *”sträng, men ändå snäll”* (Stråka, 2000, 58). Linnea berättar också till eleverna i sin klass, att det är deras val (beroende på hur eleverna uppför sig), om de vill ha en sträng eller snäll

lärare. Om det finns en elev i klassen, som har problem med att lyda, så brukar Linnea fråga om eleven i fråga vill vara snäll? Enligt Linnea så vill de flesta elever vara snälla. (Stråka 2000, 57-58). En annan lärare, ”Robert”, säger att enligt hans åsikt är det lättare att vara för snäll, än för sträng (Stråka 2000, 61). Både svensk- och finkspråkiga elever har uttryckt att en bra lärare är både snäll och/men sträng (Lindholm & Tammelin 2008, Toikkanen 2008).

### 3 MATERIAL OCH METODER

I det här avsnittet redogör jag för hur jag samlat in material och vilka analysmetoder jag använt i den här pro gradu-avhandlingen. Materialet till avhandlingen samlades in i april-maj 2012 och analyserades sommaren 2012. Som bakgrundslitteratur till metodikavsnittet har använts Tuomi & Sarajärvi (2002), Hirsjärvi et al (2000), Bogdan & Biklen (2006) samt Metsämuuronen (2008).

#### 3.1 Frågeställningar

Frågeställningarna som utgör bakgrunden för den här undersökningen fokuserar på åtta finlandssvenska klasslärares uppfattningar om snällhet. Genom att analysera transkriberade, semistrukturerade intervjuer om tematiken kring begreppen snäll och snällhet försökte jag hitta svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur förstår klasslärarna i undersökningen *snällhet* i allmänhet (i bemärkelsen en *snäll* människa)?
2. Hurudan är *snällheten* i skolkulturen enligt klasslärarna i undersökningen?
  - 2.1 Hurudan är en *snäll* elev enligt klasslärarna i undersökningen och hurudan är den elev som är motsatsen till *snäll*?
  - 2.2 Vilken innebörd tror klasslärarna i undersökningen att eleverna sätter in i en *snäll* (i betydelsen bra) lärare?
  - 2.3 Har klasslärarna märkt av en ambivalens kring begreppen *snäll* och *snällhet*?
3. Hurudana åsikter har klasslärarna om *snällhet* som mål för fostran?

4. Är *snällhet* intressant från en moralpedagogisk synvinkel utgående från klasslärares resonemang under intervjun?

### 3.2 Materialinsamling och analysmetod

Ordet kvalitativ undersökning används allmänt om insamling av så kallad ”mjuk” information, det vill säga deskriptiv information om individer, platser, konversationer som inte kan behandlas statistiskt. Forskningsfrågorna formuleras för att undersöka saker i all deras komplexitet och i en kontext och forskningen riktar in sig på att förstå en sak utifrån informantens egen referensram (Bogdan & Biklen 2007, 2). En kvalitativ undersökning möjliggör att studera vad vi tar för givet (Bogdan & Biklen 2007, 6). Det här passar i synnerhet in på undersökningen av hurdan innebörd klasslärare sätter in i ord som *snäll* och *snällhet* och hur klasslärarna uppfattar relevansen av de här orden i skolan.

Den här undersökningen har en fenomenologisk-hermeneutisk referensram, vilket innebär att människan är både forskare och forskningsobjekt. Filosofiska frågor blir då framförallt människosynen: hurdan människa är föremål för undersökningen, samt synen på kunskap: hur kan man få kunskap om föremålet för undersökningen och hurdan är den informationen? Centrala begrepp är erfarenhet och betydelse. Målet för en fenomenologisk undersökning är den mänskliga uppfattningen om ett fenomen och framförallt, vilken betydelse har detta fenomen för en människa. En fenomenologisk synvinkel innebär att forskaren inte antar att hon eller han förstår vad en sak betyder för människorna de studerar, vilken mening som människorna konstruerar runt saker i sin vardag och sina liv. Forskaren utgår alltså från att de inte vet vad ett fenomen betyder och undersöker det för att ta reda på vad som (egentligen) tas för givet. Enligt en fenomenologisk synvinkel är verkligheten socialt konstruerad. (Bogdan & Biklen 2007, 25-26.) ”Snällhet” är en social konstruktion. I den här undersökningen vill jag ta reda på hurdan uppfattning klasslärarna har om snällhet, vilken mening som de konstruerar runt den och vilken betydelse det har för deras arbete som fostrare i skolan. Analysen av de transkriberade intervjuerna är ett sätt att undersöka verkligheten som den förstås, genom det mänskliga sättet att tänka (Tuomi & Sarajarvi 2012, 106). Hur ser ”snällheten” ut för lärarna?

### 3.2.1 Semistrukturerade temaintervjuer av klasslärare

Våren 2012 intervjuade jag åtta finlandssvenska klasslärare i tvåspråkig region i Finland. Lärarna tillfrågades individuellt ifall de ville ställa upp för en intervju, huvudtemat för undersökningen nämndes och tider för intervjuerna bokades in. De lärare som tillfrågades var bland de lärare som jag kom i kontakt med via min arbetsplats under den här tiden. Klasslärarna valdes ut slumpmässigt, utan några andra kriterier än att de inte alla skulle vara från samma skola och att både kvinnliga och manliga lärare skulle finnas med i undersökningsmaterialet. Jag kände ingen av klasslärarna sen tidigare. Lärarna arbetade vid fyra olika skolor varav den minsta var en trelärarskola. Två av skolorna fanns i en mellanstor stad, en skola i utkanten av staden och en skola på landsbygden. Tre av klasslärarna var män och fem var kvinnor. Alla intervjuer gjordes under en relativt kort tidsperiod i slutet av april och början av maj. Intervjuerna skedde i den skola där lärarna arbetade, under en lämplig tid på deras arbetsdag. En del av intervjuerna gjordes på morgonen, en del på eftermiddagen. Intervjuerna skedde i ett enskilt rum utan andra närvarande och intervjuerna spelades in på bandspelare för senare transkribering och analys. Lärarna informerades på förhand om att intervjuerna spelas in, samt att de förblir helt anonyma i undersökningen och att ingen kommer att kunna spåra materialets ursprung, via t.ex. anteckningar. I början av varje intervju fanns först två uppvärmningsfrågor av allmän art, utan relevans till det undersökta ämnet, för att lärarna skulle hinna vänja sig vid intervjusituationen och slappna av.

Frågorna i intervjun planerades ur en fenomenologisk-hermeneutisk referensram, med målsättningen att undersöka hurudan uppfattning klasslärarna har om snällhet i skolvärlden och vilken betydelse snällheten har för dem, i skolvärlden. I den semistrukturerade intervjun frågade jag som inledande fråga, efter uppvärmningsfrågorna om hur lång arbetskarriär lärarna har bakom sig, hurudan en snäll *människa* är. Som följande fråga så frågade jag, om man går till skolvärlden, hurudan en snäll *elev* är (se bilaga I för frågorna i intervjun). Det här gjorde jag avsiktligt för att först få reda på klasslärarnas allmänna åsikter om hurudan en snäll *människa* är och därefter, specifikt, hurudan en snäll *elev* är, för att se om det eventuellt fanns skillnader. I resultatdelen har jag analyserat svaren skilt för sig. Ibland har klasslärarna senare i intervjun kommit tillbaks till hurudan en snäll *människa* (allmänt, inte specifikt i betydelsen *elev*) är, i de fall har jag tagit med materialet i analysen av

den första forskningsfrågeställningen. Jag frågade också hurudan en snäll elev *inte* är, för att därigenom få mer information om hurudan uppfattning klasslärarna har om uttrycken att vara snäll eller bete sig på ett snällt sätt. I en följdfråga tog jag upp det faktum att många elever tycker att en bra lärare är *både* snäll och sträng. Vad tror lärarna att eleverna menar med snäll i det sammanhanget?

Mot slutet av intervjun ställde jag en fråga om klasslärarna märkt av någon ambivalens i fråga om begreppet snäll. Frågan ställde jag avsiktligt sent i intervjun för att inte frågan skulle påverka svaren på de övriga frågorna och så att lärarna skulle svara spontant på de inledande frågorna om hurudan en snäll människa/en snäll elev är samt frågorna om fostrings/undervisningsarbetet i skolan. Eftersom frågorna om skolvärlden kommit före, bör svaren antagligen i första hand tolkas ur ett skolperspektiv. I intervjun frågade jag också om fostringsarbetet i skolan och om deras tankar om snällhet i det här sammanhanget: är snällhet ett mål för fostran, i vilka vardagliga situationer i skolarbetet kommer det i så fall fram? Jag frågade också om de tycker att det (snällhet som mål för fostran) är relevant. Till sist gav jag möjlighet för informanterna att tillägga något, ifall de hade några tankar som väckts under intervjun.

Intervju som materialinsamlingsmetod passar bra när man vill undersöka emotionella ämnen, när man karterar ett undersökningsområde och man vill ha beskrivande exempel. En semistrukturerad temaintervju passar bra ifall man vill styra i vilken ordning informanterna funderar och svarar på frågorna i intervjun, utan att de vet vilka frågor som kommer som följande. I en intervju som inte är strukturerad, har forskaren mindre inflytande och kan inte styra informantens resonemang på samma sätt. En av fördelarna med intervjun är att man kan specificera svar och frågor närmare vid behov och upprätthålla motivationen hos informanten. (Metsämuuronen 2008, 39.) Under intervjuerna försökte jag medvetet motivera informanterna att svara genom att förhålla mig nyfiken och intresserad till deras svar. Samtidigt undvek jag medvetet att ställa ledande frågor, utan lät klasslärarna själva utveckla sitt resonemang och gav tillräckligt med tid att fundera på frågorna, svara och tillägga saker, innan jag fortsatte med följande fråga. I vissa fall ställde jag följdfrågor med avsikten att ytterligare klargöra informanternas resonemang, till exempel som i följande utdrag ur en intervju med ”W” (kvinna, 11 års arbetserfarenhet):



**W.** ”Jag tänker att är det månne tungt att vara väldigt snäll.. att är de så eleverna.. eller är det bara en sån sak som de har .. att du måst vara si och så.. och att tänker man på barnen, int är de ju .. det finns ju nog de som är lugna, men att snälla.. att de aldrig får säga något.. eller genast får de dåligt samvete om de säger någonting.. så blir de lessna och.. jag tror det skulle vara väldigt tungt att vara väldigt snäll hela tiden..”

**S.** ”Mm..”

**W.** ”Jag vet int. Kanske jag int alls är snäll, då jag säger så (\*skratt\*)”

**S.** ”(\*skratt\*). På vilket sätt skulle det vara tungt..?”

**W.** ”.. att vara snäll.. jag vet int.. om man hela tiden sku måsta vara.. om de sitter och håller sig hela tiden, om de inte vågar komma ut med det de på riktigt tänker.. om man tänker på min klass också.. att jag har härliga elever.. och.. om.. men om jag tänker att har jag snälla elever.. jo..o.. men.. jag har några som jag skulle säga att .. att hon är snäll.. eller han är snäll.. men som tur så har de något annat också.. det är inte bara det att de int vågar visa att de.. de tänker och tycker .. att nej så här vill jag.. och .. det där skulle jag inte vilja göra och.. vet du lite.. att de nog säger ifrån.”

**S.** ”Mm..”

**W.** ”Att de är inte så snälla.. (\*skratt\*)”

Intervjuerna skedde utan avbrott och räckte mellan 20 minuter och 40 minuter. De intervjuade lärarna tackades för sitt bidrag till undersökningen. De flesta av informanterna uttryckte åsikter om att ämnet var svårt men mycket intressant. Till exempel kommenterade ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) ämnet så här:

**Å.** ”Joo.. det här blir ett intressant arbetsfält... som du har nu”

En annan informant (O, kvinna, 20 års arbetserfarenhet) resonerade runt ämnet under intervjun och svarade på frågan ifall hon har något att tillägga:

**O.** ”Jag tycker jag har bara blivit råddigare (\*skratt\*)”

Båda de här informanterna och de andra fem hade inte problem att svara på frågorna utan svaren kom spontant och mångordigt.

### 3.2.2 Innehållsanalys av de transkriberade intervjuerna

Intervjuerna transkriberades i juni 2012 och på basen av de renskrivna intervjuerna gjordes en textanalys i juli-augusti 2012 med fokus på undersökningens frågeställningar. Fast materialet är omfångsrikt och det kom fram många intressanta saker i intervjuerna så har undersökningen begränsats till de frågeställningar som redogjorts för ovan, det är alltså frågan om en deduktiv analys. Sammanlagt omfattar materialet åtta transkriberade intervjuer på sammanlagt 51 sidor (enkelt radavstånd med fonten *Calibri* och fontstorlek 11). De transkriberade intervjuerna varierar mellan fem och nio sidor, i medeltal 6,5 sidor. I det transkriberade materialet är "S" alltid forskaren. De olika informanterna har slumpvis getts bokstavskoder ("Å", "K", "Q", "W", "O", "Ä", "Ö" och "X"). Jag antecknade också ifall klassläraren var man eller kvinna, och hur länge de arbetat som lärare.

Det textmaterial som hörde ihop med olika forskningsfrågor (se kapitel 3.1) kodades med hjälp av olika färger i de utskrivna intervjuerna. Innehållsanalysen är med andra ord deduktiv, eftersom det material som var intressant utgående från forskningsfrågorna plockades ut från materialet. Därefter reducerades och förenklades svaren genom att sammanfatta innebörden i kortare meningar eller uppräknings i form av ofullständiga meningar. Materialet i form av dessa reducerade, innehållsbaserade och förenklade svar sammanfördes därefter till kluster som fick en övergripande rubrik. För att få resultaten på en mer abstrakt nivå sammanfördes även dessa mellankategorier till kluster som fick övergripande rubriker. Begreppen underkategori, överkategori och huvudkategori används i klassificeringen, på så sätt har innehållet deduktivt reducerats till huvudkategorier på en mer abstrakt nivå än grundmaterialet (för allmän beskrivning av metoden, se t.ex. Tuomi & Sarajarvi 2012, 110-111). Resultaten framställs i tabellform, i texten redogörs för resultaten med citat från grundmaterialet.

Som ett exempel på analysen kan vi ta följande citat från grundmaterialet (Å, man, 30 års arbetserfarenhet):

*S. "Precis. Sen om vi går in på den här temaintervjun att.. jag undersöker det här .. tematiken kring begreppet snäll. Jag börjar med att fråga att.. huru..på vilket sätt skulle du beskriva en snäll människa? Hurudan är en snäll människa?"*

*Å. "En snäll människa är nog en sån som innerst inne en som inte vill någon annan illa.. tycker jag. Och det här.. nog måste de ju också vara*

*sådana som lyckas.. fast du har intentionen och int ändå är det så .. är det ju in.. man ska vara snäll och .. försöka vara det. Öö.. vilja sin andra väl, sku jag säga.”*

K:s svar användes till att analysera hur en snäll människa är enligt klasslärarna i den här undersökningen. Svaret reducerades till underkategorin ”*Innerst inne vill andra väl, inte vill någon annan illa*” som tillsammans med liknande svar placerades i en överkategori som fick rubriken ”*Empatisk, altruistisk*”. Denna överkategori placerades tillsammans med överkategorin ”*Äkta, genuin*” i huvudkategorin ”*Äkta visad empatiförmåga och altruism*”.

I första hand har materialet inte analyserats i avseende på klasslärarnas kön och längden på deras arbetskarriär och materialet är också för litet (n=8) för att kunna dra slutsatser av eventuella skillnader. I resultatdelen går jag kort in på eventuella skillnader och likheter mellan lärarna i mitt material beroende på längden på arbetskarriär och kön. Förutom de direkta under-, över- och huvudkategorierna tar jag upp exempel från grundmaterialet för att kunna diskutera olika aspekter i relation till bakgrundsteorierna.

I diskussionen tar jag upp resultaten från den här undersökningen och jämför dem med resultat från andra undersökningar samt jämför dem med den teoretiska bakgrund som jag tagit upp. Diskussionen är i sig en form av att leta bekräftan/saknad på bekräftan från andra undersökningar och existerande teorier (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137).

### **3.3 Undersökningens pålitlighet och etisk granskning**

Som i alla andra kvalitativa undersökningar analyserar forskaren trots sin objektivitet som forskare alltid materialet ur sin egen bakgrund. Forskarens bakgrund, ålder, religion, kön, politisk åsikt, medborgerskap påverkar det sätt på vilket hon eller han uppfattar och observerar saker (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Jag har medvetet förhållit mig objektivt till forskningsmaterialet och genomfört undersökningen på ett så opartiskt sätt som möjligt. I inledningen i avhandlingen har jag redogjort för mitt intresse för att undersöka ämnet och vilken bindningen till ämnet är för mig som forskare. Det går dock aldrig att utesluta risken att forskarens egen bakgrund eller

åsikter påverkar analysen, utan att forskaren är medveten om det. Som Metsämuuronen (2008, 53) påpekar är ett material alltid bundet till en viss kulturhistorisk bakgrund och forskaren bör fråga sig själv om han/hon har förstått små ledtrådar som är bundna till en viss tid eller kultu.. Bogden & Biklen (2007, 38) påpekar i sin tur att en forskare närmare sig ett ämne för att få mer kunskap, inte för att förmedla sina egna åsikter och målet med undersökningar är att skapa nya teorier, beskriva ett fenomen eller förstå ett fenomen bättre. Bogden & Biklen påpekar också att det inte går att undvika, hur mycket man än försöker, att hålla sin forskning helt åtskild från sina egna erfarenheter, vem man är, vilka värderingar man har, och så vidare. Däremot måste man som forskare vara beredd att alltid reflektera och vara öppen för olika synvinklar (Bogdan & Biklen 2009, 38).

Det finns alltid en risk att min kategorisering och tolkning av intervjumaterialet inte motsvarar de uppfattningar som intervjuobjekten har. Min analys är en rekonstruktion av intervjuobjektens ursprungliga konstruktion av ett fenomen. Resultaten i en kvalitativ undersökning går inte heller direkt att överföra till andra sammanhang. Analysen gäller för just den här gruppen av lärare, i det här sammanhanget (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136-137). När det gäller själva intervjuerna fanns det inte många yttre faktorer som var olika och kan påverka resultatet. Alla intervjusituationer var mycket lika, det enda som var olika var tidpunkten på dagen för intervjun. Intervjuerna skedde under en relativt kort tidsperiod och alltid enligt samma struktur, förutom då det fanns behov av uppföljningsfrågor för att klargöra något av intervjuobjektens svar. I intervjuerna fanns utrymme för intervjuobjektens spontana tankar om ämnet men intervjun var strukturerad (se bilaga I). Jag försökte medvetet att inte styra informanterna på något sätt, jag vinnlade mig om att inte ställa ledande följdfrågor och väntade tills informanterna hade formulerat ett svar.

Forskaren bör ha ett kritiskt förhållningssätt till texten i likhet med den metod som används inom diskursanalysen. Vem sa vad, vad menade han/hon, varför sa han/hon det här, vart strävade han/hon med det och vem försökte han/hon påverka med det (Metsämuuronen 2008, 53). I en kvalitativ analys utgår man från att inget är trivialt, allt kan ha potential att vara en viktig ledtråd som för vår förståelse för det vi undersöker vidare (Bogden & Biklen 2007, 5). Jag har i analysen försökt konsekvent använda ett kritiskt förhållningssätt till texten och också försökt hitta också små tecken

eller ledtrådar som kan ge information om klasslärarnas förståelse av ”snäll” och ”snällhet” och vilken betydelse de här begreppen har för dem.

De intervjuade lärarnas identitet är bara kända av mig själv och det finns inget sätt att spåra dem. Eventuella namn på orter eller skolor är bortlämnade från de transkriberade intervjuerna. Informanterna tog frivilligt del i undersökningen och de var medvetna om till vilket ändamål undersökningen gjorde och att deras identitet skulle vara känd av enbart mig. Informanterna behandlades med respekt, under intervjuerna och deras åsikter är analyserade på ett opartiskt sätt. Ämnet för undersökningen är inte ett känsligt ämne där informanterna berättar privata saker om sig själv eller om svåra situationer i skolvärlden. Den enda personliga information som antecknades om informanterna var hur många år de tillbringat i arbetslivet samt kön.

Intervjuerna är ordagrant transkriberade och inget har lämnats bort. Citaten som används i den här Pro gradu-avhandlingen är ordagrant kopierade från de transkriberade intervjuerna. Som forskare är jag etiskt ansvarig för att redogöra för alla viktiga resultat, också sådana som av någon anledning inte överensstämmer med eventuella hypoteser.

## 4 RESULTAT

Informanterna uttrycker överlag att ämnet är intressant. ”O” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) uttrycker det så här.

*O. ”Jo, det är sådant där som man tänker på nog ibland, faktiskt.. och hela tiden lever det och man får nya tankar och funderingar hela tiden.. man funderar.. och det är ju en sådan där .. levande relation det här arbetet.. så man får hela tiden.. fundera att ja.. vad det här nu rätt, som jag gjorde och var jag snäll och.. ska jag vara snäll också.. eller ska jag vara sträng.. eller vad ska jag vara.. hela tiden bollar man med de här sakerna så..”*

Klassläraren pratar här om att (som lärare) vara snäll eller sträng och en ständig reflektion över sin lärarroll och om hon handlar rätt eller fel. Det här kan man jämföra med Värriis påstående att en lärare hela tiden, för att handla etiskt rätt, måste vara beredd att kritiskt kunna granska sina egna utgångspunkter (Värri

2000, 148). En tredje informant påpekar i slutet av intervjun varför hon tycker att ämnet är viktigt, på frågan om hon har något att tillägga (Ä, kvinna, 3 års arbetserfarenhet):

*Ä. ”Men .. int vad jag nu kommer på exakt så där nu.. det här.. jo.. Bra ämne är det ju nog.. så.. speciellt .. kanske det här.. den här sista frågan.. så det är ju nog ganska så där relevant.. med tanke på dagens samhälle.. alltså samhället.. är uppbyggt och fungerar.. säkert.. det är ju ganska en så här grundläggande värdering.. alltså att hurudant samhälle har vi.. och så här så.. jo.. int har jag på det sättet något annat..”*

Också en annan informant tar upp samhällsaspekten i slutet av intervjun när jag frågar ifall han har något att tillägga (X, man, 30 års arbetserfarenhet):

*X. ”Ja. Men det där. Nog skulle jag våga påstå nästan att snällhet på lång sikt så lönar det sig.. får ett bättre samhälle.. får ett bättre arbetsklimat... och... Jag tror också.. om du upplever att.. att.. folk runt omkring dig är snälla, så presterar alla lite bättre.”*

De här två lärarna, en lärare med tre års arbetserfarenhet och en lärare med 30 års arbetserfarenhet, motiverar alltså båda två varför ämnet är viktigt genom att ta upp en samhällsaspekt. Det här kan man jämföra med Tolonens påpekande att skolan haft och har en samhällsbyggande funktion i det finländska samhället (Tolonen 1999, 10).

## **4.1 Undersökningens frågeställningar**

Här följer resultatet av analysen utgående från frågeställningarna för undersökningen (se kapitel 3.1).

### **4.2.1 Hur förstår klasslärarna i undersökningen snällhet?**

På frågan om hurudan en snäll människa är så syns en uppdelning i tre kategorier (se tabell 1). En snäll människa kan enligt klasslärarna i intervjuerna för det

första vara en person med äkta visad empatiförmåga, en genuint altruistisk person. Till exempel X (man, 30 års arbetserfarenhet) beskriver det så här:

**X.** *”En snäll människa. En snäll människa är någon som.. jag sku säga att det är någon som faktiskt bryr sig om andra människor. Är intresserad av hur de mår. Och .. int som bara fysiskt utan... är mån av att styra sina handlingar så att de också stöder andra människor.”*

En annan informant, ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet), påpekar att det inte räcker med att ha bra intentioner, utan en snäll människa måste också handla enligt de här intentionerna.

**Å.** *”En snäll människa är nog en sån som innerst inne en som inte vill någon annan illa.. tycker jag. Och det här.. nog måste de ju också vara sådana som lyckas.. fast du har intentionen och int ändå är det så .. är det ju in.. man ska vara snäll och .. försöka vara det. Öö.. vilja sin andra väl, sku jag säga.”*

Det här är i själva verket ett moralfilosofiskt dilemma, den samma enligt vilken Kohlbergs kognitiva teori kritiserades: fast vi vet hur vi ska handla, så handlar vi inte nödvändigtvis därefter (Laine 2005, 132; Reed & Stoermer 2008, 412). ”Å” verkar betona att båda intentionen och handlingen är (lika) viktiga. Också äkthet betonades ofta av klasslärarna. Till exempel ”Ö” (kvinna, 15 års arbetserfarenhet) beskriver en snäll människa i intervjun så här:

**Ö.** *”(\*skratt\*) Oj vad svårt! Som en snäll människa?”*

**S.** *”Jo”*

**Ö.** *”På något vis förknippar jag det nog med om man är ärlig och är sig själv.. kanske. Då är man snäll, tycker jag.”*

”Ä” (kvinna, tre års arbetserfarenhet) svarar bland annat att när man (i betydelsen en snäll människa) är snäll så är man ”god utan baktankar” och att man ”ärligt vill hjälpa andra”. ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) berättar senare i intervjun att man för att lyckas i arbetslivet nog har nytta av att vara ”äkta snäll”. Ärlighet och äkthet verkar vara ett krav på en snäll människa.

**Tabell 1.** Klasslärares uppfattningar om hurudan en snäll människa är, extrapolerade från transkriberade intervjuer med åtta klasslärare våren 2012.

Underkategori	Överkategori	Huvudkategori
Omtänksam, hjälpsam, och ser andra Tänker på andra, är artig, betar sig vänligt Bryr sig om andra, styr sina handlingar så att de stöder också andra God utan baktankar Innerst inne vill andra väl, inte vill någon annan illa Vill andra väl, inte är skarpa åt andra, hjälpsamma	Empatisk, altruistisk	Äkta visad empatiförmåga och altruism
Är ärlig, är sig själv	Äkta, genuin	
Försiktighet: olika begrepp hos olika människor Vagt begrepp	Vagt begrepp med olika innebörd hos olika människor	Vagt begrepp vars betydelse varierar och som används på olika sätt för människor i olika åldrar
Åldersrelaterat (barn och äldre, inte medelålders)	Åldersrelaterat	
Lugn, positiv, sannar med, ställer inte till bråk, Behaglig, mild till sättet, uppmjukad, ”mjukt spöke”	Följsam, sätter inte emot	Följder andras åsikter, sätter inte emot och kan må dåligt och bli trött av det
Mycket negativt, mår dåligt av att bara sanna med och följa andras åsikter, blir trött av att göra som andra vill	Gör som andra vill, följer andras åsikter, negativt och mår dåligt	

För det andra kan en snäll människa enligt klasslärarna i intervjuerna vara ett vagt begrepp, något som betyder olika för olika människor och som betyder olika saker beroende på i vilken ålder person man använder det om är (se tabell 1). Till exempel ”O” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) berättar så här:

*O. ”Jaa..a. jag försöker vara lite försiktig med ordet snäll, nog.. som har så olika begrepp hos olika .. människor, och.. fast jag först och främst tycker att ordet snäll är ett positivt ord, men det behöver inte alltid vara bra, att vara snäll, heller.. så frågar man om bebisen är snäll, när den .. har sovit hela natten, men nu kan man inte riktigt heller säga.. alla bebisar är ju snälla, de kan ju inte ställa till med .. elakheter ännu, egentligen, om man tolkar det så.. så att, att det är ganska vagt, det där ordet snäll, egentligen, så.. vad ska jag säga.. Jo, nog använder jag ordet snäll, nog, nu ska du vara snäll, uppmanar jag barnen att vara.. och vill vara snäll själv också, men.. som sagt.. man får vara på sin vakt.”*

”Å” i sin tur funderar över att man kan använda snäll om barn och om äldre människor (till exempel ”en snäll mummo”), men inte om personer i medelåldern: ”men



*kanske medelålders .. int vet jag om de är snälla då direkt. För det är kanske inte alltid så bra att vara snäll om man är ska vi säga i mogen ålder.. man borde ha lite skinn på näsan då.. kanske man inte är så snäll*". Det här tyder på att ordet används i positiv eller negativ bemärkelse, beroende på i vilken ålder personen man använder det om är i. Kanske den sociokulturella verkligheten ger vissa förväntningar på hur personer i olika åldrar ska bete sig, och ett snällt beteende passar bättre in på vissa åldrar? Det här kan jämföras med MacIntyres tankar om hur det mänskliga livet i den moderna världen uppdelat i skilda segment. Barndomen är en skild del, likaså ålderdomen, arbetet är skilt från fritiden och så vidare (MacIntyre 2007, 204-205). "O" resonerar kanske utifrån att motsatsen till snäll är elak, och nyfödda barn har inte förmågan att vara elaka – därför är inte heller "snäll" en relevant beskrivning av dem. Att skrika hela natten och hålla sina föräldrar vakna är inte en aktiv, elak handling. Enligt det här resonemanget är också "att vara snäll" en medveten, aktiv, handling som förutsätter en viss mognad.

För det tredje fanns bland klasslärarna i undersökningen synen att en snäll människa är en lugn, följsam människa som inte sätter emot utan följer andras åsikter (se tabell 1). Det här kan vara negativt och personen i fråga kan må dåligt av det. "Å" pratar om någon som är "uppmjukad" till att bli ett "mjukt spöke":

*Å. "Snäll .. man kan nog ta det som så att en människa är behaglig.. som är kanske mild till sättet. Man är så där uppmjukad lite.. så är väl nog snäll.. man är inte kantig och.. högljudd.. och.. man är ett mjukt spöke (\*skratt\*)"*

Här betonas det att den snälla personen följer med andras åsikter och håller med andras åsikter. Det här är på sätt och vis en motsats till kravet på äkthet och ärlighet (som kanske kräver mod). Den snälla människan framstår i den här tredje kategorin som någon som saknar självkänsla. Man kan också jämföra det med Aristoteles dygd vänlighet, där en överdriven version är vad vi skulle kunna kalla inställsamhet (Aristoteles 2012, 120; Kristjánsson 2007, 16). Här blir en överdriven form av snällhet i betydelsen vänlig att man inte vill stöta sig mot någon. Den negativa diskurs som används av klasslärarna kan jämföras med diskussionen inom populärkulturen, där till exempel Valtavaara (2005) polemiserar för snällhet som en sjukdom.

#### 4.2.2 Hurudana är snälla elever och hurudana är snälla lärare – snällhet i skolvärlden?

Jag hittade fyra huvudklasser hos lärarnas beskrivningar av hurudana snälla elever är (se tabell 2). För det första beskriver informanterna en snäll elev som en som visar genuin altruism och empatiförmåga. De här eleverna vill ärligt hjälpa andra och är spontant hjälpsamma och omtänksamma. Det ärliga och genuina betonades också genom att informanterna påpekade att den snälla eleven inte behöver vara tyst eller duktig i skolan. Den snälla eleven kan också arbeta med vem som helst. ”Q” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) beskriver en snäll elev så här:

**Q.** *”Om jag pratar om snälla elever och sånt.. mmm.. jag.. int vet jag riktigt.. int är det.. int.. det där var en svår fråga.. har jag snälla elever.. mm”*

**S.** *”Skulle du beskriva elever som snälla?”*

**Q.** *”Mmm.. kanske just det här hjälpsam och.. och.. och det här omtänksamma är sånt som jag använder mer sku jag säga.”*

**S.** *”Mm.. du använder andra adjektiv än..än..”*

**Q.** *”Snäll.. kanske det. Jag tänker just på en elev som hjälper en annan.. ääm .. hjälper mig.. spontant.. gör något för en annan, då kan jag säga att det var snällt.. men.. så snäll du är.. om någon öppnar dörren eller så.. int vet jag (\*skratt\*)”*

”Q” verkar här använda adjektivet snäll om sina elever ganska sällan men liknar det med adjektiv som omtänksam och (spontant) hjälpsam. ”X” (man, 30 års arbetserfarenhet) beskriver i sin tur en snäll elev så här:

**X.** *”Nog är det ju samma sak där, att.. sådana elever i klassen som kan beakta de andra. De behöver inte alls vara tysta, eller.. det är ju bra om de kan förstås vara tysta så att de inte stör andra, men.. att de inte jävlas med andra elever .. och .. kan jobba med vem som helst och..”*

Det här är kanske en kraftigare beskrivning men andemeningen att ta andra i beaktande och att vara omtänksam är liknande.

**Tabell 2.** Klasslärares uppfattning om hurudan en snäll elev är, extrapolerad från transkriberade intervjuer med åtta klasslärare våren 2012.

Underkategori	Överkategori	Huvudkategori
Ärligt vill hjälpa andra, lyder, är ordningsam Spontant hjälpsamma, omtänksamma	Ärligt och spontant hjälpsamma och omtänksamma	Genuin altruism, empatiförmåga
Kan vara snäll utan att sköta sig alls i skolan Behöver inte vara tyst, kan ta andra i beaktande, kan jobba med vem som helst	Kan vara snäll utan att vara tyst eller duktig	
Redig, ärlig, duktig elev Hygglig, hjälper till, är trevlig Tänker på varandra, ger varandra arbetsro, är artiga	Trevlig, artig, duktig	Kan verka i grupp och följa skolans regler
Alla barn är snälla	Alla barn är innerst inne goda	Inre godhet finns hos alla barn
Sitter snällt på sin plats, orkar göra det läraren säger, ifrågasätter inte, försöker vara tillags, kommer inte med egna åsikter, sitter och håller sig, vågar inte visa vad de tycker	Lyder utan att försöka ifrågasätta och försöker vara tillags	Spelad roll för att försöka vara tillags eller av rädsla för att sticka ur

Den andra kategorin omfattar de förklaringar som innebär att eleven kan verka i grupp och följa skolans regler, på sätt och vis kan man tolka det här som att eleven socialiserats till gemenskapen på klassen. De här eleverna är trevliga, artiga och duktiga. ”Ö” (man, 15 års arbetserfarenhet) säger så här:

*Ö. ”Det här klassiska är väl att man tänker en snäll flicka, men int vet jag. En duktig elev, eller.. nog kan det hända att jag använder det om vissa som.. jag tycker man förknippar det med om man är redi och ärlig och på det sättet kanske.. snäll.. men .. jaa... oj vad svårt!”*

”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) beskriver det i sin tur så här:

*Å. ”Om elever.. nå just i samma bemärkning.. att de som vill andra väl.. och jag tror att jag inte använder det på sättet att en snäll elev sku vara en är tyst .. som int för nå väsen av sig.. jag säger inte att den är snäll. Utan det nog faktiskt det att du..man är hygglig åt sina kompisar.. och.. man hjälper till och.. är trevlig. Då är man snäll.”*

Att vara trevlig och ”redig” som de här lärarna har beskrivit snäll kan tyckas ligga relativt nära Aristoteles dygd vänlighet. Den tidigare kategorin av förklaringsmönster,

där eleverna beskrivs som genuint omtänksamma och hjälpsamma är kanske ett steg närmare mot altruism.

Den tredje kategorin av svar omfattar förklaringen att alla barn i grund och botten är snälla. Jag tolkade det här på så sätt att snäll används i betydelsen god i det här fallet och att barn anses inte ha medfödd ondhet (elakhet). ”O” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) resonerar så här:

*O. ”Jaa..a. Jag tror inte att jag säger direkt till eleven, att du är snäll.. det tror jag inte.. i grund och botten tror jag att alla elever och alla barn är snälla.. som.. i positiv bemärkelse snälla.. men jag tror inte att jag använder det åt eleverna.. näe.. var snäll.. nä. Det är nog mer åt egna barn i så fall.”*

Den sista och fjärde kategorin av förklaringsmodeller omfattar beskrivningar av en snäll elev som lyder, inte ifrågasätter, försöker vara tillags och inte vågar visa vad han/hon tycker. ”W” (kvinna, 11 års arbetserfarenhet) resonerar som så att snälla elever sitter snällt på sin plats och snällt orkar göra allting, ifrågasätter inte skolarbetet och först när hon säger att de får gå ut så stiger de upp. Sen konstaterar hon ”..som tur har jag inte riktigt många sådana (\*skratt\*)”. Undertecknad frågar ifall det är en bra eller en dålig sak och ”W” konstaterar att ”Nog är det säkert bra också, men int får man vara för snäll... just så där om jag tänker att hur de är.. när de är snälla”. Lite senare återkommer vi till om man (eleverna) är för snäll och det är en negativ sak, jag frågar vad det innebär och hur är det en negativ sak för eleverna. ”W” svarar så här:

*W. ”Jag tänker att är det månne tungt att vara väldigt snäll.. att är de så eleverna.. eller är det bara en sån sak som de har .. att du måst vara si och så.. och att tänker man på barnen, int är de ju .. det finns ju nog de som är lugna, men att snälla.. att de aldrig får säga något.. eller genast får de dåligt samvete om de säger någonting.. så blir de lessna och.. jag tror det skulle vara väldigt tungt att vara väldigt snäll hela tiden..”*

och fortsätter samma resonemang lite senare:

*W. ”.. att vara snäll.. jag vet int.. om man hela tiden sku måsta vara.. om de sitter och håller sig hela tiden, om de inte vågar komma ut med det de på riktigt tänker.. om man tänker på min klass också.. att jag har härliga elever.. och.. om.. men om jag tänker att har jag snälla elever.. jo..o.. men..*

*jag har några som jag skulle säga att .. att hon är snäll.. eller han är snäll.. men som tur så har de något annat också.. det är inte bara det att de inte vågar visa att de.. de tänker och tycker .. att nej så här vill jag.. och .. det där skulle jag inte vilja göra och.. vet du lite.. att de nog säger ifrån.”*

I ”W”s resonemang avspeglas att snällhet i den här definitionen är något negativt. Enligt Aristoteles klassiska dygdetik kan man kanske tänka att det här är en överdriven form av en dygd, som alltså i likhet med total avsaknad av dygden är något dåligt. Jämför man med en sociokulturell kontext så kan man igen dra paralleller med teorierna om dålig självkänsla – saknar man självkänsla vågar man inte ta plats i gruppen (som utgörs av en skolklass) och vågar kanske inte tro att ens egna åsikter är viktiga. ”W” säger ju också (som en reflektion på varför det skulle vara tungt att vara snäll) att *”om de sitter och håller sig hela tiden, om de inte vågar komma ut med det de på riktigt tänker”* Jämför man med undersökningarna som gjorts från ett genusperspektiv (fastän ”W” här inte själv tar ett upp ett genusperspektiv) så kan man konstatera att tystnad/ljudlighet verkar spela en central roll i det sociokulturella sammanhang som en klassrumssituation utgör. Till exempel Gordon et al (2002) undersökte hur ljudliga olika elever var i klassrumssituationer och deras slutsatser drogs på basen av att (i det fallet) pojkarna agerade mycket mer högljutt och samverkade med läraren mycket aktivt och med egna initiativ, medan flickorna var tysta och samverkade med läraren bara när de svarade på lärarens frågor (efter att ha markerat). Däremot hade flickorna tystare och mindre märkbara sätt att kommunicera sinsemellan.

En följdfråga till frågan om hurudan en snäll elev är, var hurudan en snäll elev *inte* är, det vill säga motsatsen till en snäll elev. Här fanns tre kategorier av svar. För det första fanns informanter som ansåg att det inte finns annat än snälla (i bemärkelsen goda) elever (i bemärkelsen barn). Enligt den här synen kan också en stökig elev vara god (och här likställs god med snäll). Till exempel ”Ä” (kvinna, 3 års arbetsfarenhet) svarar så här på frågan om det finns någon motsats till en snäll elev:

*Ä. ”Nå egentligen så vet jag int om det finns .. sku jag säga att det finns en motsats.. utan .. alla har ju nånting gott i sig.. alla elever.. att.. det kan vissa gånger.. det finns ju vissa elever som, som är det här.. av en eller annan orsak.. stökigare än andra elever och så här.. men.. då kan det ändå i vissa situationer komma fram.. så att..så här att.. deras.. att de också har goda*

*sidor och kan vara goda.. och det här.. snälla, om man kan säga det så.. deras beteende kan ju bero på olika saker, som man inte alltid ens vet om här i skolan.. så att det här.. man kanske sku behöva se sånt i det här.. eller ha det i åtanke också.. när man .. ibland.. man blir ju.. ibland irriterad på ett beteende, som int är så bra.. men.. int sku jag på det viset dela in eleverna i det här.. snälla och dumma.. det skulle jag nog inte.. så kanske int direkt motsats.. utan att man har.. olika sätt att jo.. int vet jag om det var något riktigt klart svar men.. (\*skratt\*)”*

Den här kategorin av svar är alltså konsekvent med den förklaringsmodell av ”snälla elever” enligt vilken det inte finns annat än goda (snälla) barn – alltså kan det inte finnas någon motsats. Synen på snällhet som synonymt med godhet tyder på en moralfilosofisk syn, enligt vilken vi har en naturligt inbyggd godhet som försvinner så småningom. En parallell kan kanske dras till barnen i Gussin Paleys (1999) observationsstudie, de som funderade om de var snälla när de ännu var små, men att de med tiden utvecklade någon form av motsats till snällhet (”*kindness*”). De barnen hade alltså en liknande tanke om att de som små är naturligt goda (snälla, ”*kind*”). För det andra fanns det informanter som beskrev en elev som inte är snäll, som en elev som avsiktligt är elak. En sådan elev är elak, irriterar andra, bråkar och försöker sabotera. Avsiktligheten betonades av informanterna, det kan jämföras med att en del informanter igen betonade äktheten hos den ”snälla” omtänksamheten. Handlingarnas autenticitet tycks vara en central punkt, eller på annat sätt uttryckt, det räcker inte att handla rätt, man ska göra det av rätt orsaker också. En sådan tanke stämmer i sin tur överens med Aristoteles klassiska dygdetik – man ska både reagera och agera rätt, både känslor och förnuft styr handlingen (referens). ”Dum” används i betydelsen ”elak” i det här sammanhanget. Till exempel ”W” definierar ”dum” så här:

**W.** ”[--] är de då livliga.. om man tänker snäll och dum.. har man manne några dumma elever.. snäll och dum.. är de manne motsatser..”

**S.** ”Mm.. ”

**W.** ”Dum.. nå barnen säger ju att han var dum.. de säger att de skuffar och .. lite slår och.. så lite så här med armbågar utåt och.. ”

**S.** ”Mm..”

**W.** *”Att kanske det .. att de är dumma.. att de bråkar.. med mig och säger och säger att jag har fula kläder eller .. något.. det är kanske lite det där dumt.. som då barnen tänker, att det där är dumt..”*

”W” berättar på sätt och vis utifrån elevernas egen synvinkel, hurudan hon tror att eleverna använder ordet ”dum”, i betydelsen ”elak”, som en eventuell motsats till ”snäll”. Den sista kategorin av förklaringsmodeller omfattar svar där informanterna beskriver en elev som inte är snäll som en elev som inte lyder, inte gör som man säger och som är stökigt. Någon använder ordet ”besvärlig”. Enligt en motsatt logik skulle då en snäll elev vara en ”lätt” elev – kanske i form av någon som lyder och inte stör? ”K” (kvinna, fyra års arbetserfarenhet) beskriver en elev som inte är snäll så här:

**K.** *”Nå int sku jag säga att de är dum, på he sättet, he sku jag int säg.. om en elev (\*skratt\*). Men om de här som pratar jättemycket och stör.. så det är nog kanske mer att de är som pratvarnar.. på det sättet. Och många är som att.. nog kan de vara snäll fast de är pratvarnar, men de är bara på det sättet.. att de tänker int på det på det sättet.. att int tycker jag att det på det sättet finns några dumma elever.. att.. nää.. det är i så fall att det finns pratvarnar och lite.. att de ibland stör.. men int..”*

Det här svaret liknar i själva verket den första kategorin av svar, enligt vilka det inte finns barn som inte är snälla. Skillnaden är att de här svaren alltid har någon form av beskrivning om hur de elever som inte är snälla till exempel kan vara pratsamma, stökiga eller kanske inte lyder läraren.

En av frågorna i intervjun (se bilaga I för dispositionen för intervjun) handlade om det faktum att elever i många undersökningar verkar tycka att en bra lärare är snäll – och sträng. Min fråga till lärarna var, vad de tror att eleverna menar med ”snäll” i det här sammanhanget, med andra ord hurudan en snäll lärare är i en positiv kontext. Svaren extrapolerade jag till underkategorier, som jag sammanförde till tre överkategorier och två huvudkategorier (se tabell 4).

**Tabell 4.** Klasslärares uppfattning om hurudan en lärare är som eleverna tycker är ”snäll och sträng”, extrapolerad från transkriberade intervjuer med åtta klasslärare våren 2012.

Underkategori	Överkategori	Huvudkategori
Bestämd och har givna regler, är konsekvent Har regler och tydliga ramar Eleverna vill att det ska vara ordning och reda, tydliga gränser Läraren är en klar ledare som sätter gränser, ser eleverna och behandlar dem rättvist, klara linjer	Klara, tydliga regler och ramar, ordning	Läraren som skapar trygg atmosfär och på ett rättvist sätt håller fast vid riktlinjer och ramar
Kan ha kontakt med läraren, vågar prata om allt, berätta saker Läraren gör att barnen känner sig trygga Bestämd, sätter gränser, är rättvis, eleverna vågar lita på läraren och kan komma till läraren och berätta om sina problem. Upplevs som trygg. Inte ha onödiga regler, ge barnen tid och lyssna på dem, visa att man bryr sig om eleverna och vad de tycker och tänker, trygghet, göra att de känner sig delaktiga, inte bli arg utan diskutera	Läraren som en trygg, pålitlig person som man vågar komma till med problem	
Ser alla elever och är rättvis Bryr sig om eleverna, ser eleverna, ser till att alla har en möjlighet att förverkliga sig själv och ser till att reglerna följs Hygglig, lyssnar på eleverna, ger uppmärksamhet, behandlar dem som gelikar	Ser sina elever och behandlar dem som medmänniskor, ger möjlighet till självförverkligande	Läraren erbjuder individerna möjligheter till självförverkligande

De tre överkategorierna bestod för det första av de svar som beskriver en bra, ”snäll” och sträng lärare som en lärare som ger klara, tydliga regler och ramar. Också rättvisa betonas. Den andra överkategorin bestod av svar som beskriver en snäll lärare som en lärare som upplevs som trygg och pålitlig. Det är en lärare som eleverna vågar komma till med problem och tryggheten betonades i de här svaren. De första båda överkategorierna sammanförde jag till en huvudkategori: en snäll lärare är en lärare som skapar en trygg atmosfär och på ett rättvist sätt håller fast vid riktlinjer och ramar. Riktlinjer, ramar och ordning skapar en trygg atmosfär. Trygghet och rättvisa är de centrala begreppen i den här kategorin. Många av informanterna påpekade att de tror att



eleverna vill ha en lärare som sätter gränser, fastän de kanske uttrycker något annat. Till exempel ”K” (kvinna, 4 års arbetserfarenhet) berättar så här:

**K.** *”Och då tror jag ju nog ändå att fast de säger att varför är du så de sträng, att jag tror nog ändå de vill ha lite.. som.. regler att de inte kan göra vad som helst.. att för nog vill de ändå att man har några ramar som de måst.. så då vet de att jaha, det här får jag göra och det här får jag int göra.. så.. så..”*

En annan informant, ”W” (kvinna, 11 års arbetserfarenhet) påpekar att hon själv vill vara en sådan lärare, att eleverna vågar komma och fråga henne fast hon säger sig vara bestämd och sätter gränser:

**W.** *”Är det något de ändå vågar komma till en fast de vet att de.. jag tror att det där sträng det är lite att man är rättvis.. de vet att det där.. att.. jag är rättvis, jag försöker så här att men jo.. så här och så här.. att.. och.. men ändå så vågar de komma till mig om de är lessna.. Och jag har många gånger tänkt att.. jamen hoppas att jag int är för sträng att de.. vågar komma till mig om de har något problem.. att de inte tycker att.. de vågar inte komma och säga.. för att jag är ändå ganska bestämd också.. och har.. sätter gränser och..”*

Den andra huvudkategorin består av svar som innebär att läraren ser eleverna, ger dem uppmärksamhet och behandlar dem som medmänniskor samt ger möjlighet till att eleverna får förverkliga sig själva. Till exempel så säger ”X” (man, 30 års arbetserfarenhet) så här:

**X.** *”Så tror jag att man ska.. du ska .. ska ge dig tid också.. emellanåt ska du strunta i den här läroplanen och sätta dig ner och prata med de här barnen .. och faktiskt lyssna på dem och .. på allt vad de har.. och svara alltid på deras frågor.. ”*

**S.** *”Mm..”*

**X.** *”..det tror jag också betraktas som snällhet”*

”X” påpekar senare att det här innebär *”att man visar att man faktiskt bryr sig om vad de tänker och tycker.. och så kommer du närmare dem och lär känna dem också”*. Den förra huvudkategorin handlade mer om att skapa en trygg grupp (där individerna känner sig trygga), den här huvudkategorin handlar mer om att se de enskilda individerna och

ge dem bekräftelse. Också här är betonas trygghet, kanske en ”snäll” lärare i elevens ögon är en lärare som gör att eleven känner sig trygg, vare sig det gäller att läraren skapar en trygg arbetsatmosfär med rättvisa regler eller att läraren ser de olika individerna i sin klass och ger dem bekräftelse. Informanternas svar är förvånansvärt likadana. Man kan jämföra det här med Liuttas (2011) undersökning där elever använder ”snäll” som en helhetsbeskrivning om olika sagotabeller, i stället för att använda adjektiv som mer specifikt förklarar vilken egenskap det är frågan om. I alla fall de här klasslärarna är rätt överens om hur de tror att eleverna uppfattar en snäll lärare. Putman (1995, 178) menar att en auktoritär vuxen (i det fallet en förälder) som erbjuder omsorg och kärleksfull disciplin hjälper barnen att själva lär sig urskilja sina motiv och vanor.

I samband med den här forskningsfrågan har jag också valt att analysera klasslärarnas svar på frågan om de märkt ambivalensen kring orden ”snäll” och ”snällhet” (se tabell 5). För det första finns en huvudkategori som omfattar de svar enligt vilka snällhet är en positiv sak. Informanterna menar att ifall det används i en negativ kontext, så är det frågan om något annat än (äkta) snällhet. Till exempel är enligt de här svaren försiktighet inte snällhet: man är inte snäll om man är tyst, omärkbar och undviker konflikter. (Äkta) snällhet är något bra. Av de här informanterna finns det några som också pratar om ”för snäll”, som då betyder något annat än snäll. Till exempel säger ”X” (man, 30 års arbetserfarenhet) så här, efter att först ha svarat att snällhet är något bra:

*X. ”Men nog har.. känner jag till.. nog känner jag till sådana elever som är för snälla, egentligen. Eller int för snälla, men.. men.. såna .. som går med i allting utan att..”*

Det här kan man jämföra med den klassiska dygdetiken, enligt vilken varje dygd hade en motsats, som inte var bra för individen, men också en överdriven version, som inte heller var bra för individen. Det verkar som att ”snäll” av många av informanterna förstås som ett karaktärsdrag, som i överdriven form (”för snäll”) är en negativ sak och som kanske kan förstås som ”undergivenhet”. ”X” pratar till exempel lite senare om elever ”som vi får puffa på, för att de är så otroligt.. ger med sig i allt. Int är det ju bra heller..” Grundegenskapen ”snäll” förstås alltså som en positiv sak. Motsatsen (”elak”) eller överdriften (till exempel ”undergiven”) förstås som negativa

saker. När man enligt de här informanterna pratar om ”snäll” som något dåligt, så är det i själva verket frågan om någon annan egenskap. Många av informanterna tycks markera den här skillnaden med att då prata om någon som är ”för snäll”. Det fanns också en överkategori till den här huvudkategorin enligt vilken ”snäll” har en naiv klang som inte överensstämmer med ordets betydelse. ”Ä” (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) sade till exempel att hon tycker att *”det här ordet snäll.. har som en.. mera som en naiv klang.. på något sätt.. än.. det här.. än vad det egentligen är.. än vad det egentligen betyder.. som att den här uppfattningen om vad det är.. är kanske mera så där.. naiv (\*skratt\*).. än vad det egentligen är.. än vad jag tycker att det egentligen innebär..”*. Det här är kanske en antydning om snäll kan sammankopplas med dum (inte i betydelsen elak, utan i betydelsen ointelligent och naiv). Samma lärare svarade i början av intervjun på frågan hurudan en snäll människa är bland annat att *”det är inte det samma som att vara dum.. alltså dumsnäll.. att man sku låta någon utnyttja en”*.

Följande huvudkategori (se tabell 5) omfattar svar där snällhet används både i negativ eller positiv kontext. Det kan jämföras med föregående kategori där informanterna menar att snällhet är en i grunden positiv sak och om det är något negativt så är det frågan om något annat. I den här kategorin kallar informanterna också de negativa innebörderna för snällhet. I den här kategorin finns också den förklaringen att det som uppfattas som snällhet har olika innebörd för olika personer. ”Ä” (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) påpekar att hon själv fått höra av eleverna att hon *”skulle vara snäll”* men att *”det inte är den bilden jag har av mig själv som lärare”*. Hon konstaterar här att hon tror att eleverna behöver gränser och *”fast man är sträng så kan de ändå uppfatta en som snäll”*. Om barn tycker att en lärare är snäll kan det betyda att lärare själv uppfattar sig som sträng. ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) svarade så här:

**Å.** *”Du menar att man kan som tolka det på två sätt.. att det är både bra att vara snäll.. men int bra att vara snäll?”*

**S.** *”Joo”*

**Å.** *”Joo.. nog ..”*

**S.** *”Är det olika sorters snällhet.. det är fråga om .. eller.. är det? (\*skratt\*)”*

Å. ”Det var nog lite svårt med det där. . jag tror nog att det är många som tycker.. men alltid har det väl varit så att det är inte bara bra att vara snäll. Och det förstår man, att om snäll är på det sättet att du är lite.. mesig och undfallen så är det ju inte bra.. att nog borde man lära sig att ta sig fram i livet.. att inte är det ju på det sättet bra att vara snäll att du alltid låter någon annan ha företräde och så vidare .. så det är kanske som du menade.. att det är två saker i det här.. det är inte så bra att vara för snäll. Men nog kan man ju vara snäll med .. att vara öppen och framgångsrik och framåtsträvande ändå.. så det är ju lite dubbel.. flera sidor på samma sak. Om jag förstod fråga rätt (\*skratt\*)”

Också här kommer uttrycket ”för snäll” fram med en negativ innebörd men till skillnad från synen på snällhet som något gott (och eventuella negativa betydelser handlar de facto om något annat) är det här närmast en beskrivning där snällhet både kan innebära positiva och negativa saker. ”Snäll” är enligt informanterna ett mångbottnat uttryck som kan förstås på olika sätt och ha dubbla betydelser.

Den sista kategorin omfattar snällhet som en negativ, begränsande faktor för individerna. Dels finns här svar som innebär att den snälla individen (eleven) inte vågar stå på sig och blir överkörd av andra, dels finns det svar som innebär att individen inte vågar visa sitt sanna jag av rädsla att inte blir accepterad. ”O” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) påpekar att man kan må dåligt av att ”..bara sanna med och följa.. följa andras åsikter.. och som de gör..”. Hon påpekar lite senare att ”man behöver inte vara elak, fast man är bestämd och fast man har sina åsikter”. ”K” (kvinna, 4 års arbetserfarenhet) påpekar att de elever som är ”tysta, och på det viset snäll, de kan lätt bli överkörda av de här starkare eleverna som.. i grupparbeten, att skriv du det där och skriv du det där..just.. om de inte vågar på det sättet sätta emot”.

”W” (kvinna, 11 års arbetserfarenhet) funderar att en snäll elev inte vågar ”visa det vad man är.. kanske man int.. vågar komma fram”. Hon frågar sig också ”måste jag vara snäll.. för att bli accepterad?” Det som man bör notera är att också här pratar informatörerna emellanåt om att vara ”för snäll” i en negativ kontext. Överhuvudtaget är informanterna här inne på relativt liknande resonemang. Man kan diskutera om inte alla kunde samlas i en enda kategori: snällhet i sig är positivt, men

”för snäll” är till sin betydelse något annat än (äkta) snällhet, och används i en negativ kontext.

**Tabell 5.** Klasslärares uppfattning om ambivalensen kring begreppet snäll, extrapolerad från transkriberade intervjuer med åtta klasslärare våren 2012.

Underkategori	Överkategori	Huvudkategori
Snäll är något bra. Tyst och omärkbar är inte samma som snäll. Man kan vara snäll fast man inte är det hela tiden, kanske inte kan behärska sig och kokar över ibland. Försiktighet är inte snällhet, andra saker än snällhet ”för snäll”. En del elever ger mer sig i allt och har svårt att ta konflikter, de måste lära sig att stå på sig men det finns andra uttryck för att beskriva dem.	Snällhet är något bra och när det har en negativ klang så är det frågan om något annat	Snällhet är en positiv sak, i negativ bemärkelse handlar det om andra saker
Ordet snäll har en naiv klang som inte motsvarar det som ordet kanske betyder	Väcker associationer som inte motsvarar det innebörd ordet har	
Om barn tycker att en lärare är snäll kan det betyda att läraren själv uppfattar sig som sträng och som sätter gräns	Det som uppfattas som snällt kan ha olika innebörder för olika personer	Snällhet som mångbottnat begrepp med dubbla betydelser
Om man med snäll menar att någon är mesig och undfallen så är det ju inte bra, men nog kan man ju vara snäll, öppen, framgångsrik och framåtsträvande	Snäll är negativ eller positivt beroende på vad man menar med uttrycket	
Om man inte vågar sätta emot och blir överkörd, då är det ju negativt att vara snäll. Det kan vara mycket negativt med ordet, om man mår dåligt att bara följa andras åsikter och hålla med. Man ska kunna stå på sig, man behöver inte vara elak fast man är bestämd och har åsikter.	Snäll är något negativt om det innebär att man inte vågar stå på sig och blir överkörd	Snällhet som en negativ, begränsande faktor
Tungt att vara väldigt snäll hela tiden, får dåligt samvete om man inte är snäll, vågar inte vara sig själva, visa sitt verkliga jag. Måste man vara snäll för att bli accepterad?	Snäll är negativt om man döljer sitt verkliga jag och upprätthåller en fasad för att bli accepterad	

### 4.2.3 Hurudana åsikter har klasslärarna i undersökningen om snällhet som mål för fostran?

I den semistrukturerade temaintervjun fanns en fråga om fostringsarbetet i skolan: är snällhet något som informanterna tror att man (medvetet eller omedvetet) fostrar till? Enligt nästan alla informanter sker en form av sådan fostran inom den allmänna socialisering som sker i skolan. Enligt en kategori av svar så betonas skolans regler, skolkulturen och arbetsklimatet. Eleverna får positiv feedback om de uppför sig på ett trevligt sätt, eleverna fostras till att vara hyggliga kompisar, hjälpa andra och gör att det är trevligt i klassen. En informant ("O", kvinna, 20 års arbetserfarenhet) säger att man lär sig *"säkert med att det upprepas.. om och om igen.. set här med skolans regler.. och hur man ska uppföra sig i skolan"*. Enligt följande kategori av svar så betonas det att man lär eleverna att se sin del i det sociala samspelet och att klara av konflikthantering. Många informanter betonar hur de tar upp praktiska situationer i skolvardagen, när något gått snett, till exempel när man märker att eleverna inte är "snälla" med varandra. "Ä" (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) säger att *"det är ju till exempel att har någonting hänt på rasten.. nån har blivit lessen.. eller någon har gjort nånting.. någon har gjort någonting åt någon annan.. så får man ju diskutera igenom det"*. Hon säger vidare att *"det är viktigt att inte blunda, utan vara alert och se de där situationerna efter bästa förmåga och ta tag i det"*. "Å" (man, 30 års arbetserfarenhet) påpekar att man tar upp det varje vecka, då när man har orsak till att göra det, till exempel när det hänt något på rasten. Han fortsätter: *"när du märker att nu är de inte snälla åt varann, så då tar du upp det till diskussion i klassen.. att hur man är mot varann och .. hur ska vi klara av det här nu så att inte någon får uppleva att de är elaka mot dig"*. Han påpekar också att *"tyvärr kanske det blir att det är mer förekommande än att faktiskt någon har varit jättesnäll och du vill som prata vidare om det"*. "W" (kvinna 11 års arbetserfarenhet) säger i sitt svar att man *"håller ju på hela tiden med rätt och fel"* och att *"åtminstone med de här mindre, det är ju hela tiden.. man jobbar med sådana frågor.."* vidare berättar hon hur hon aktivt tar upp ämnet på lektionerna:

**S.** *"På vilket vis brukar du gå igenom det med dina elever, har ni några.."*

**W.** *"Vi pratar myki.. jag har en klass som tycker om att prata och de berättar myki och.. lite så här övningar.. hur känns det om man säger si och"*

*så.. och.. så.. små övningar.. och lekar och sånt.. och sen.. vi pratar myki faktiskt i den här klassen.. ”*

”Q” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) arbetar med liknande metoder. Hon berättar att hon *”försöker ju få eleverna också att.. se sin andel i det här sociala samspelet.. vi satsar ganska mycket på det här livskunskap i min klass.. där vi diskuterar de här sakerna.. att varför blev det så här.. vad har hänt.. och .. så de sku se sambandet i det här.. sån som sker i klassen varje dag.. så..”*. Intressant nog så påpekar hon hur de elever som från början inte haft något problem med det sociala samspelet reflekterar ännu mer över de här sakerna, har blivit jättebra på att analysera situationer och *”mår ännu bättre”*. Här finns en parallell till dygdetiken, enligt vilken människan lever ett gott liv (blir lycklig, upplever det goda i livet) genom sina dygder. ”Q” fortsätter med att berätta om de elever som ofta hamnar i konflikter:

*” ..men när man sen ska reda upp situationer.. som vi har hamnat i .. så har de ord för det som de har.. på det viset att.. de märker att vi har gått igenom, vi har diskuterat sådana här konfliktsituationer tidigare.. och.. och vad som leder till en.. jag tror att dom är mer beredda att..att.. analysera situationen, men att inte kan dom.. det har så jättemycket med mognad att göra.. att fast att jag har försökt att ge dom redskap att klara av .. att hantera besvärliga situationer.. allt med såna enkla saker för att man inte ska hamna i konflikter.. så.. så det är nog en mognadssak.. ganska långt.. tror jag”*

Hon omfattar alltså en tanke på att barn genomgår utvecklingsstadier. Kohlbergs teori omfattar moraliskt tänkande, man kan jämföra det med eleverna i ”Q”s klass som har gått igenom konfliktsituationer och klarar av att reflektera över varför saker händer i olika situationer och vilken deras egen roll är i dem. Däremot räcker det inte, enligt ”Q”, med en förmåga att analysera situationer och sätta ord på saker som händer i det sociala samspelet. Enligt ”Q” kan eleverna medge att de vet hur man ska göra, men de handlar inte enligt det: *”Jo, jag vet att det är fel, men.. och ja.. det blev på det här viset.. men. Också ..säger dom det där förlåt, men.. Mognad.”*. ”Q” menar att det kan hjälpa med att ha regler, men att hon inte ännu ser direkt nytta av det, eftersom *”de som är spontana och kokar över, de gör det fortfarande”*. När ”Q” här pratar om mognad, så kan det hända att hon pratar om *både* förmåga att kunna analysera situationen (och veta vad som

är rätt och vad som är fel) och förmåga att styra eller behärska sina känslor. Parallellen som kanske kan dras till dygdetiken är den att det inte räcker med att agera på ett visst sätt, man måste också reagera på rätt sätt: en integrering av huvud och hjärta för att citera Kristjansson (ref). Vill man, kan man också se en parallell till pliktetiken: förnuftet måste reagera över känslorna, så att man handlar rätt. De spontana och impulsiva eleverna i "Q":s klass är inte där ännu.

Den tredje kategorin av synsätt är den att de vuxna ska fungera som förebilder och rollmodeller, uppfostran ses som ett gemensamt projekt. "Ä" tycker att grunden läggs när eleverna är mindre, fastän det också är viktigt i högstadieåldern. Hon påpekar att *"nog är det viktigt att visa.. alltså att man.. det här.. det här.. goda modeller på hur man ska bete sig (\*skratt\*).. och det här.. Det finns något sådant här talesätt att det krävs en hel by för att.. att.. uppfostra ett barn.. eller hur det nu går.. så.. jo.. jag tycker nog att det är viktigt"*. "Ö" (man, 15 års arbetserfarenhet) berättar hur han tar upp exempel från det vuxna livet och att *"man på det sättet som att försöker få de att förstå hur man kan lösa konflikter och.. och det här.. hur man ska bete sig mot andra"*. Som exempel nämner han att *"inte är vi alltid av samma åsikt.. men int böri vi ju som anklaga någon direkt eller skrika och kalla någon för någonting.. utan att.. man försöker ändå diskutera och gå igenom saker.."*. "X" (man, 30 års arbetserfarenhet) säger att *"där tror jag att vi som fostrare eller som vuxna.. måst.. försöka åtminstone..vara snälla.. att int något sådant onödigt"* och att vuxna ska ge positiv respons när eleverna *"gör sådana saker som kan betraktas som.. snälla handlingar"*. Han påpekar lite senare att den *"allmänna atombfären tror jag är viktig.. att man får den till.. att den blir accepterande"*. Det går att dra paralleller med Aristoteles tankar om hur barn lär sig genom att efterlikna de vuxnas ideala sätt att fungera, de vuxna fungerar som rollmodeller. Däremot finns inte (överhuvudtaget) utsagor om ren så kallad karaktärsfostran (jfr Law 2009) där man går igenom och tränar vissa karaktärsdrag som klassas som dygder (ordningsamhet, generositet, vänlighet o.s.v).

Förutom alla de här kategorierna, som alla faller under socialiseringsprocessen, finns en kategori av förklaringsmodeller där snällhet inte ses som ett relevant mål för fostran. "O" (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) svarar så här:

**S.** *"Mmm.. tycker du att det inom skolan är ett sådant här aktivt mål.. att man .. vill ha.. snälla elever, är det en sån här.."*



**O.** *"Nää.. jag sku int tro.. jag skulle inte vilja ha de så, åtminstone int."*

**S.** *"Joo"*

**O.** *"Det är klart att man ska vara artig.. och man ska vara lydig.. och.. men det där snäll kan missbrukas på något sätt ändå.. att.. bara jag är tyst nu och bara jag ser snäll ut så.. så är allt ok.. och lugnt och skönt.. men.. ja.."*

"O" verkar se det ur elevens synvinkel: det är inte till elevens bästa om hon/han är tyst och ser snäll ut, för att till exempel undvika uppmärksamhet.

I samband med den här forskningsfrågan har jag också analyserat informanternas svar på frågan om tycker att det [att vara snäll] är relevant för elevernas framtid och eventuella yrkesval? Ifall informanterna anser att det är en relevant och viktig sak för hur elevernas framtid ger det kanske implikationer för hur de tar upp det i skolan. Här fanns tre huvudkategorier: en kategori, enligt vilken det är positivt för individen, en kategori enligt det är negativt för individen och en kategori, enligt vilken det är positivt för samhället. Enligt den sista så är snällhet på sätt och vis positivt för individen, *genom det* att det är positivt för samhället. När snällhet är positivt för individen kan det antingen vara genom att han eller hon klarar sig allmänt bättre och lättare samt mår bättre eller genom att individen klarar sig bättre i ett specifikt människonära arbete. "Q" (kvinna 20 års arbetserfarenhet) säger att *"det är ju nog det som gör att vi orkar och mår om man har det här med sociala relationer.. så där är det ju avgörande om empati och snällhet finns med"*. "K" (kvinna, fyra års arbetserfarenhet) säger i sin tur så här:

**K.** *"Nå nu tror jag att det är bra nog.. att int.. nu slipper man ju lättare framåt om man på det sättet kan se andra och inte alltid vara att jag, jag, jag.. utan att man kan som dela med sig och ta andras åsikter i beaktande, att.. nog tror jag att det är lite lättare än att om man själv måst ha allting rätt och göra precis som jag vill.. att nog är det ju svårare då nog.."*

Hon påpekar lite senare i intervjun att det är skillnad på arbetsplatser. Arbetar man ensam, som till exempel egenföretagare, så behöver man inte ta hänsyn till andra på samma sätt. "Å" (man, 30 års arbetserfarenhet) menar att man har lättare att få ett jobb om man *"kan uppföra sig saklig och vara trevlig och så där.. det är lite som att vara snäll men kanske lite mer också"*. Han fortsätter med att *"nog har man ju nytta av att*

*vara äkta snäll för att lyckas i arbetslivet*". Intressant är att "Å" här använder ett sådant uttryck som "äkta snäll", kanske för att poängtera att han avser en positiv innebörd? "Å" nämner också att en chef inte har det så lätt ifall arbetsgemenskapen märker att hon eller han inte är snäll. I viss mån avser han kanske här att snällhet kan vara en bra chefsegenskap. Samma informant berättar att han "förespråkar snällhet på det sättet att du har nytta av det i livet.. att du får mera kompisar och du har mera vänner och bekanta.. antagligen.. och livet funkar ju lite på det sättet att med kontakter och vänner så har man lättare att ta sig fram". "X" menar att det definitivt lönar sig att vara snäll i långa loppet och att en elevs status i skolgemenskapen faller om han eller hon inte är snäll i bemärkelsen att han eller hon är tuffa och står på sig. Enligt "X" har de som alltid är "hyggliga och trevliga och .. som.. snälla" bättre på lång sikt, "bara de inte är för snälla". "Ö" (man, 15 års arbetserfarenhet) anser att egenskaper som ärlighet, pålitlighet och pliktrogenhet är något positivt inom alla yrken. Sedan fortsätter han:

Ö. "Joo.. säkert är det ju hårt idag inom.. yrkesvärlden som att man får ha vassa armbågar. Men jag tror när man kommer lite djupare att det trots allt är bra att vara snäll.. man har kanske skapat de här kontakterna.. jag tänker som inom affärsvärlden. Jag tror att man blir mera uppskattad om .. än om man är hela tiden en sådan som.. är ut med armbågarna och är väldigt hård.. att.. kanske jag inte känner till det så bra.. men att, att det skulle vara bra trots allt när man kommer längre.. att man uppfattas som snäll.. god. Int vet jag (\*skratt\*)"

Resonemangen här tycks påminna om ett konsekvensetiskt resonemang. Det lönar sig att vara snäll, *därför att* eleverna klarar sig bättre i livet. I det här sammanhanget det kanske beror på det sätt frågan är ställd, jag frågar ju implicit om det är bra för eleverna i framtiden att vara snälla.

Den följande kategorin omfattar svar enligt vilka det antingen är positivt eller negativt för individen att vara snäll (i bemärkelsen eleverna i sina framtida liv). "O" (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) säger att om det är i positiv bemärkelse så är det "en social styrka att vara snäll" men att "man kan må dåligt av att vara för snäll, man kan lyssna för mycket på andra och man kan.. man kan bli alldeles för trött av det, att bara göra som andra tycker och vill och.. det är ju inte möjligt". De här informanterna uttrycker alltså att det finns en positiv sida till att vara snäll men att det också kan vara

negativt ifall individen inte kan ta plats. Den senare kommentaren om att man kan må dåligt eller bli alldeles för trött av att vara snäll (i betydelsen att göra som andra tycker) har paralleller till den populärkulturella diskussionen om hur man kan bli ”sjuk” eller ”nedtryckt” av snällhet (se t.ex. Valtavaara 2005 och Huhta & Meriläinen 2008). Fast det verkar vara ett ofta förekommande ämne i den populärkulturella diskussionen, så var det inte mer än en informant i den här undersökningen som förde fram liknande argument.

Den tredje kategorin omfattar svar som har en mer allmän samhälllig aspekt, enligt vilken det är bra för samhället om individen är snäll i form av en god medmänniska eller enligt vilken det alltid borde löna sig att vara ärlig och god – och individen borde alltid sträva efter att vara ärlig och god. ”W” (kvinna, 11 års arbetserfarenhet) pratar om att hon vill att eleverna ska ha lite *”skinn på näsan”* för att klara sig i livet men hon påpekar att hon ändå är för mjuka värden och *”tycker att det är väldigt viktigt att man kan vara med människor”*. ”Ö” (man, 15 års arbetserfarenhet) säger att målet när man fostrar människor är *”att de ska vara självständiga eller.. klara sig.. man ska ge dem något för resten av livet”* och att de ska bli *”goda medmänniskor”*. ”Ä” (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) menar att det alltid borde löna sig *”att vara snäll.. att om man menar det i en sån bemärkelse att vara god.. att vara ärlig”*. Hon påpekar att det säkert kan vara svårt i vissa yrken men *”man borde nog ändå försöka.. sträva efter det.. att det här.. att det här.. att vara ärlig och god”*. Hon definierar alltså snäll som ärlig och god och beskriver det som något som individen alltid borde sträva efter, en grundvärdering. Det här och målsättningen att fostra goda medmänniskor kan tolkas som ett mål som gynnar alla individer i samhället. Det här är inte enbart entydigt bra för individen (”Ä” antyder att det i själva verket vara en utmaning att vara god och ärlig) utan det ska gynna det gemensamma bästa. ”Ä” fortsätter också med att reflektera över frågan om det här ämnet är relevant. Hon påpekar att *”det är ju nog ganska så där relevant.. med tanke på dagens samhälle.. alltså samhället.. är uppbyggt och fungerar.. säkert.. det är ju ganska en så här grundläggande värdering.. alltså att hurudant samhälle har vi”*. I stället för att påpeka att individen vinner på att vara snäll är det att påpeka att samhället vinner på att individerna är snälla – och därigenom kanske individerna i samhället?

#### 4.2.4 Är snällhet intressant från en moralpedagogisk synvinkel?

Den sista frågeställningen för undersökningen handlar om ifall snällhet är intressant från en moralpedagogisk synvinkel. Jag har ur det transkriberade materialet försökt extrapolera informanternas synvinklar på snällhet i skolvärlden utifrån en moralfilosofisk synvinkel. Analysen finns sammanställd i tabell 6. För det första finns det en huvudkategori av syn på snällhet som kan härledas till den klassiska dygdetiken och i viss mån också till MacIntyres sociokulturella synvinkel på dygdetiken. Här fanns synen på vuxna som rollmodeller, som ger ett gott exempel på vad som är ett bra sätt. ”Ä” (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) säger att man kan ”*guida och styra*” eleverna och ”*ge exempel på hur de ska göra nånting.. eller vad som skulle vara ett bra sätt*”. ”X” (man, 30 års arbetserfarenhet) pratar om hur ”*vi som fostrare och som vuxna*” måste försöka vara snälla och inte göra ”*något sådant onödigt*”. Här finns också synen på snäll i betydelsen god, som en eftersträvansvärd dygd och som en grundläggande värdering. Som redan konstaterat finns det en syn på motsatsen till snäll som elak. En del informanter kallar snällheten som dygd för ”*äkta snällhet*” och överdriften, det som inte längre är en dygd, för att vara ”*för snäll*”. Det här påminner om den klassiska dygdetiken och Aristoteles resonemang. Snällheten är en dygd, men den ska användas med vishet och inte gå till överdrift, eftersom den då inte mer är snällhet. Bland informanternas svar finns tecken på den narrativa, sociokulturella infallsvinkel som MacIntyre har. Till exempel svarar ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) så här på frågan om varifrån han tror att elever lär sig hur man är när man är snäll:

*Å. ”Nog tror jag att också de får höra ordet snäll när de är små .. och.. nånting.. nånting är det säkert som man strävar till att vara.. att vara snäll.. du får det ren från sagor och så vidare.. Hans och Greta var ju snälla barn.. Rödluvan var snäll.. så jag tror att ren från det här.. och.. och nu hör ju barn sagor och berättelser än idag och .. så lite den stilen.. men nu tappade jag röda tråden (\*skratt\*)”*

Han tar alltså upp sagor och berättelser som en form av överförande av dygder. Lite senare ställer jag en följdfråga:

*S. ”Det här med sagor.. tror du att det är någonting som finns i moderna sagor också?”*

Å. ”Mindre och mindre.. jag tror att de här klassiska sagorna ända från Bröderna Grimm och så vidare.. så där var det mycket om snällhet.. snäll mot elak .. och ondska mot annat.. och än.. ska vi säga de här Astrid Lindgrens sakerna.. sagorna går ju nog mycket ut på snälla barn och snälla människor.. både stora och små.. men.. jag har på känn att det försvinner lite från moderna berättelser.. för det här moderna berättelser kryddas lite med.. att det kan komma svordomar och det är lite .. så.. si och så.. så det är kanske inte är någonting som är så eftersträvansvärt som förr.”

Det här kan tolkas dels som att det i moderna sagor inte finns samma uppdelning i gott och ont som i klassiska sagor, dels som kanske ett tecken på att de dygder som via sagor och berättelser överförs idag är annorlunda. Det finns enligt MacIntyre inget sätt att förstå ett samhälle utan det förråd med historier som vi berättar åt barn. På så sätt, menar MacIntyre, har den etiska traditionen, från antiken till medeltiden, rätt i att berättandet av historier har en nyckelposition i moralfostran (MacIntyre 2007, 216). De moderna sagorna och berättelserna avspeglar den uppsättning av dygder som vårt samhälle idag förmedlar vidare till följande generationer. Till sist finns det inom den här kategorin av dygdetiska argument också en synvinkel där läraren själv bör ha en ”lärardyg”. ”O” (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) påpekar att det är viktigt ”att man är snäll i den bemärkelsen att man är kärleksfull, att man tycker om barnen.. och kan diskutera på deras nivå och komma nära dem, då det är problem”. Man kan dra en parallell till den kristna dygdetiken, enligt vilken kärlek är en av dygderna. Klockars et al påpekar att den kristna dygdetiken har sina rötter i judendomen och antikens moralfilosofier. Förutom de klassiska dygderna betonas tro, hopp och kärlek, egendomslöshet och ödmjukhet. (Klockars et al 2008, 50-51).

En andra huvudkategori omfattar tankar som kan härledas till pliktetiska resonemang. Här finns till exempel påpekande om hur mycket i skolans regler handlar om hur man ska bete sig. ”Ö” (man, 15 års arbetserfarenhet) påpekar att ”du ska uppföra dig väl, du ska var skötsam och så vidare.. att det är ganska mycket runt det här, att vara snäll”. Här finns också tanken att målet är att fostra självständiga, goda medmänniskor. Betoningen på att eleverna ska bli självständiga visar på vikten av individens kritiska reflektion. Målet att eleverna ska bli goda medmänniskor i sin tur kanske på att resultatet av den kritiska reflektionen av hur man ska handla leder till det sätt att handla som är den bästa lösningen när man tar andra i beaktande. Slutligen finns

den utvecklingspsykologiska tanken på att elever kan nå en mognad, när de klarar av att handla på ett visst sätt. Informanten "Q" (tidigare citerad) påpekar att hennes elever har lärt sig att reflektera över sitt beteende, men en del "kokar över" trots det. Det finns paralleller till Kohlbergs teori, som är pliktetisk till sin karaktär, men "Q" påpekar också vikten av känslor som motivation, något som i sin tur saknas från Kohlbergs teori. Enligt ett pliktetiskt resonemang borde individen lära sig att behärska sina känslor när han eller hon *vet* hur hon borde bete sig. I själva verket är det här ett av moralfilosofins dilemman: varför beter man sig inte alltid som man vet att man borde?

En tredje huvudkategori består av konsekvensetiska resonemang. Här finns synen på att det lönar sig i livet och du har nytta av det om du är snäll. Alternativt är det till last ifall man *inte* varit snäll. "Å" (man, 30 års arbetserfarenhet) säger sig förespråka snällhet " *på det sättet att du har nytta av det i livet.. att du får mer kompisar och du har mer vänner och bekanta.. antagligen*". Om man är snäll så *leder det till* något gott för individen. "Ä" (kvinna, 3 års arbetserfarenhet) säger att det " *ändå alltid borde löna sig*" att vara snäll (i betydelsen ärlig och god).

Till sist finns det också en huvudkategori av resonemang som tyder på en postmodernistisk syn på moral där det inte finns några regler om vad som är rätt och fel. Allt är relativt. "Ö" (man, 15 års arbetserfarenhet) beskriver det så här:

*Ö. "Det är inte så lätt. Joo.. men inte vet jag annars att.. jag tycker att samhället idag är annars.. det finns så många olika värderingar och uppfattningar och vad ska vi säga.. grunder.. som människor står på att.. det finns int om man tar nå rätt och fel i dagens samhälle.. att allt är tillåtet och... mm .. förr var det väl mer så där konservativ syn på saker och ting.. att det här rätt och det här är fel.. nu finns ju ingenting idag.. du kan var hur som helst och det är inte något fel med det.. rätt och fel.. men snäll.. int vet jag.. jag tror du förstår vad jag menar?"*

Han försätter lite senare med att säga: " *Jag tror att man måste bara som stå för någon form av rättvisa, men att.. vara väldigt tolerant ändå*". Intressant nog menade ju Kohlberg att rättvisan är den enda dygden. Är kanske tolerans en dygd som är viktig i dagens samhälle? Det kunde vara intressant att med MacIntyres resonemang som bakgrund analysera tolerans som dygd i klassiska respektive moderna sagor. Toiskallio

(2001, 445) påpekar att det faktum att vi hela tiden måste anpassa oss till förändringar gör att vi också ständigt måste ta ställning till vad som är rätt och vad som är fel.

**Tabell 6.** Är snällhet intressant ur en moralpedagogisk synvinkel?, moralfilosofiska resonemang extrapolerade från transkriberade intervjuer med åtta klasslärare våren 2012

Överkategori	Huvudkategori
Snällhet i betydelsen godhet som en eftersträvansvärd dygd	Dygdetiskt resonemang
Vuxna rollmodeller	
Kärleksfull lärare, kristen dygdetik	
Sociokulturell, narrativ infallsvinkel	
Skolans kultur och regler	Pliktetiskt resonemang
Målsättning självständiga elever	
Utvecklingspsykologisk infallsvinkel	
Man har nytta av att vara snäll	Konsekvensetiskt resonemang
Vad som är rätt och fel i ständig diskussion	Postmodernism och individualism
Individerna är självupptagna och brister i omtanke om andra	

Till den här kategorin har jag också räknat synvinklar som tar upp individualism. Några informanter gav uttryck för sina åsikter att eleverna nuförtiden är mer medvetna om sina rättigheter, bryr sig mindre om andra, är lite mer självupptagna och egoistiska. Lärarna påpekar att ämnet (snällhet) därför är viktigt i dag. Enligt den här tanken skulle självupptagenhet och brist på omtänksamhet på något sätt höra ihop med dagens samhälle. ”Å” (man, 30 års arbetserfarenhet) reflekterar över frågan ifall det skett förändringar i hur relevant ämnet (snällhet) är:

*Å. ”Men jag är inte helt säker på om det där stämmer för att förr ..faktiskt jämför med hur det var för 20-25 år sen.. så fanns det många som .. det här .. som satt tysta i sin vrå i klassen, och du visste inte om ifall han eller hon var snäll eller elak.”*

*S. ”Joo..”*

*Å. ”..för det fanns så många som var så försiktiga”*

*S. ”Mm..”*

*Å. ”Men nu vågar alla ta sig fram.. och speciellt de här som inte är så snälla. Och de märks nog. Kanske mer än förr. Eller.. det är svårt.. int tror jag att riktigt avgöra men.. känns det så.”*

Han är alltså inte helt säker på att det stämmer om eleverna *är* mer självupptagna idag, därför att han upplevde att eleverna var tystare förr och det inte gick lika lätt att avgöra hurdana de var. Lite senare i intervjun påpekar han att det är jobbigt att ha 20 egoistiska elever i klassen, men betonar att det är bra med många viljor och att *"de är jobbiga att ha i skolan.. men nog blir de till folk. Ingen fråga om det.. nog kommer de att klara sig i livet"*. "X" (man, 30 års arbetserfarenhet) tycker att barnen blivit mer själviska och jag-centrerade och han tillskriver det den allmänna samhällstrenden:

*X. "Om man ser på medierna, nog är det mycket såna här.. och mycket tv sånt härnt.. tävlingar.. man ska framhäva sig själv och visa sig .. inte uppmuntrar det den här snällheten eller godheten. Och.. just som sagt tycker jag att man ser de här barnen som.. de här sista 15 åren har det, tycker jag åtminstone har man sett en klar som .. att man har.. barnen har blivit mer och mer, int vet jag egotrippade, men.. men de är jättemedvetna om.. vad de har för rättigheter och.. och lite det här att man skulle bry sig om andra, eller ta andra i beaktande, det har lite minskat. Så det får vi arbeta jättehårt med."*

Intressant nog är "Å" och "X" de informanter som har den längsta arbetserfarenheten och båda tar upp den samhällsutveckling som de tycker sig ha märkt. Det här kan jämföras med Bauman (2005) och Beck & Beck-Gernsheims (2002) tankar om både postmodernism och individualism. Man kan dock utifrån Beck & Beck-Gernsheims resonemang argumentera för att den individualistiska individen tillämpar en sorts eftersökande, experimentell etik som binder samman saker som kan tyckas vara sinsemellan uteslutande: egoism och altruism, självförverkligande och medkänsla (Beck & Beck-Gersheim, 159-160). En egoistisk individ kan med andra ord verka etiskt, och en självcentrerat person kan visa medkänsla. I det här resonemanget är villkoret att individen själv har kontrollen. En individualist föredrar att själv bestämma över sin tid, vänskap och medkänsla, hjälpverksamhet skes spontant och frivilligt (inte genom organiserade institutioner). Individen involverar sig om han eller hon inte löper risk att själv förlora kontrollen (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 161).



## 4.2 Allmänt

Det finns ytterligare några saker som är viktiga att tas upp i det här sammanhanget. För det första tog jag upp genusperspektivet i teoridelen, därför att så stor del av den finländsk forskning som bedrivits kring begreppet snäll är just genusforskning inom skolkulturen. Intressant nog tar inte informanterna självmant upp ett genusperspektiv i speciellt hög grad. Fem av informanterna nämner ingen som helst relation till kön när de diskuterar snällhet, utan pratar bara om "elever" eller "människor". De tre övriga nämner kön bara för att poängtera att det *inte* är könsrelaterat. "W" (kvinna, 11 årsarbetserfarenhet) säger om sina elever att hon har några som hon skulle säga att *"hon är snäll... eller han är snäll"*. "Ö" (man, 15 års arbetserfarenhet) funderar först att *"det klassiska är väl att man tänker en snäll flicka, men int vet jag"* men nämner det inte efter det. Senare i intervjun reflekterar han över vilka egenskaper som gör en lärare till snäll i elevernas ögon och kommer in på att man ska vara rättvis och ska behandla alla elever lika: *"int bara för att lilla Lisa sitter och ser så där.. nu använder jag ordet snällt då.. snällt på en, men hon har inte gjort någonting, så..så...så har hon det lättare"* och så fortsätter han: *"men om Kalle då inte har gjort det så blir man arg"* (lite tidigare förklarar han hur Kalle försökt göra sin läxa, men inte klarat av den). "Q" (kvinna, 20 års arbetserfarenhet) påpekar att en elev som *"inte ställer till det.. inte hörs.. inte syns.. det är inte en snäll.. behöver inte vara en snäll elev.. utan det kan vara en bråkig pojke (\*skratt\*).. flicka i klassen.. som alltså är jättesnäll.. men som alltså inte kan behärska sig"*. Citaten från "Ö" och "Q" tyder på att de vill påpeka att de inte gör skillnad mellan pojkar och flickor, och inte omfattar *"det klassiska"* med att prata om snälla flickor, även om "Ö" också gör det i sitt exempel. "W":s påpekande om snällhet kan ställas i kontrast mot lärarna i Tarmos undersökning från 1992, som oftare ansåg att snällhet var en egenskap hos flickor än hos pojkar och att flickor och pojkars snällhet är olika varandra. Enligt dem är flickor snälla när de sitter tysta och svarar när man när man frågar dem något, pojkar är tuffare och snälla på ett aktivt sätt (Tarmo 1992, 287). "Q" nämner nog den bråkiga pojken först och skrattar till, men tillägger genast att det också gäller en bråkig flicka. Ingen, utom "Ö" i viss mån, nämner den stereotypa bilden av den tysta flickan som en flickaktigt passiv eller *snäll* liten grå sparv<sup>30</sup> i skolvärlden (Tolonen 1999, 152). Däremot är det kanske

<sup>30</sup> [hiljainen tyttö on]"stereotyypinen kuva "tyttömäisestä" passiivisesta tai kiltistä "harpmaavarpus"-tytöstä" (Tolonen 1999, 152)

intressant att notera att de två informanter som själva tycktes ha en relativt negativ bild av ordet snäll, ”O” och ”W”, båda är kvinnor.

Jag har i texten satt åt kön och längd på arbetskarriären när jag citerat lärarna, fast jag inte specifikt har analyserat materialet utgående från lärarnas bakgrundsfaktorer. Däremot har jag tagit med det för att samtidigt visa att det inte i det här materialet verkar finnas en koppling mellan lärarnas syn på snällhet och arbetserfarenhet (eller ålder och generationstillhörighet). Inte heller verkar det direkt finnas en koppling i det här materialet mellan lärarnas syn på snällhet och kön. Den enda informant som uppvisade ett konsekvensetiskt resonemang var man, och de två informanter som sade sig inte tycka om ordet ”snäll” var kvinnor.

En annan väsentlig detalj är att informanterna i den här undersökningen är finlandssvenska, medan en stor del av materialet i bakgrundsavsnittet om den finländska skolan omfattar finskspråkiga källor. Att fråga sig ifall ”snäll” och ”snällhet” har samma innebörder som ”kiltti” och ”kiltteys” är alltså relevant. Likaså är det relevant att fråga sig om det finns kulturella skillnader som avspeglar sig i skolkulturen? Jag har inte hittat relevanta källor som bekräftar antingen att det finns skillnader eller att det inte finns skillnader i just de här sammanhangen. Ambivalensen kring uttrycket som avspeglar sig i undersökningar där de finskspråkiga uttrycken ”kiltti” eller ”kiltteys” används (t.ex. Tarmo 1992) syns också i den här undersökningen som baserar sig på intervjuer av finlandssvenska lärare. Eleverna som tycker att en bra lärare är både snäll och sträng är både svensk- och finskspråkiga (Moilanen 2000, Stråka 2007, Toikkanen 2008, Lindholm & Tammelin 2008). I de här undersökningarna så används också ”kiltti” och ”snäll” i samma innebörd, vilket tyder på att uttrycket används på samma sätt i både finskspråkig och svenskspråkig, finländsk skolkultur. Däremot hittar man inte tecken på samma ambivalens och dubbla innebörd i det engelska ordet ”kind”, till exempel i Gussin Paleys observationsstudie ”*Kindness of children*” (Gussin Paley 1999). Beror det här på rent lingvistiska orsaker eller finns det historiska, sociokulturella skillnader? Finns det alls motsvarande (genusrelaterade) diskussion kring något ord eller uttryck i t.ex. den engelskspråkiga, populärkulturella diskussionen?

## 5 DISKUSSION

”..du måste vara jättenoga med att definiera det här snäll som lärare”

(”Å”, man, 30 års arbetserfarenhet)

Är då snällhet pedagogiskt relevant? Klasslärarna i den här undersökningen beskriver *att vara snäll* och *bete sig snällt* som en i huvudsak positiv sak, men i deras svar finns också beskrivet hur *att vara snäll* och *bete sig snällt* kan vara något negativt. Innebörden är i de här fallen olika, uttrycket kan ha en dubbel betydelse. Informanterna underströk skillnaden genom att prata om ”äkta snällhet” (i betydelsen godhet, omtänksamhet) eller genom att prata om individer som är ”för snälla” (i betydelsen undergiven). Det faktum att de betonade äktheten, autenticiteten, hos de i positiv bemärkelse snälla för genast tankarna till den dygdetiska tanken på att inte bara agera rätt utan också *känna* rätt, det vill säga att agera rätt därför att man *känner* att det är rätt. Likaså för tanken på att en överdrift (att vara *för* snäll) är något negativt tankarna till den dygdetiska tanken att en överdrift av en dygd blir till en utan en last, som gör att individen inte kan vara lycklig. En last är inte bra för individen. Snällheten behandlas i informanternas resonemang som en klassisk dygd. Det faktum att samma ord används i både positiv och negativ kontext, men med olika innebörd är i sig en orsak till att det är pedagogiskt sett viktigt. ”Å” påpekar i citatet ovan att det som lärare är viktigt att definiera vad man menar med *snäll*. Han avser i det här fallet mer specifikt elevernas tankar på hurudan en snäll och sträng, *bra*, lärare är och vad han tror att eleverna menar med det. Kanske det är skäl för att som lärare klargöra för sig själv hur man definierar ordet, i vilket sammanhang som helst *därför att* ordet inte bara har en dubbel betydelse, det har också enligt klasslärarna i den här undersökningen en vag betydelse och kan betyda olika saker för olika människor och olika saker beroende på vem man använder det om. Det finns sociokulturella förväntningar på hur man ska bete sig i olika åldrar, snällhet som dygd kan passa olika bra in på dem.

Som uppfostrare har man ett klart mål för socialiseringen av eleverna för att de skall klara sig i framtiden och för att vi ska ha ett bra samhälle. Det påpekas av Putman (1995) och det framkommer också i resultaten i den här studien. Klasslärarna anser att det är bra för eleverna i framtiden om de är snälla (i den positiva bemärkelsen av ordet) och det är också bra för samhället. Vikten av vilka grundvärderingar vi har i

vårt samhälle är något som påpekas. Snällhet verkar vara en dygd som vi vill överföra i det samhälle vi lever i idag i den positiva bemärkelsen, även om det påpekas att det kanske finns också andra dygder som lyfts fram i dagens sagor (och andra medier). Är kanske rättvisa och tolerans dygder som är relevanta i ett samhälle där gränserna mellan rätt och fel verkar flyta?

Att barn har en inbyggd godhet och att de deras moraliska tänkande utvecklas genom att analysera och reflektera, men är beroende av deras förmåga att behärska sina impulser är tankar som kommer fram i analysen. Den negativa formen av snällhet, att vara *för* snäll, kan beskrivas med att vara undergiven men kanske också med att ha dålig självkänsla, dåligt självförtroende eller att sakna mod och integritet. Avsaknad av mod och/eller integritet är också att likna med motsatser till olika dygder eller laster. Det krävs mod och integritet att visa sitt sanna jag, våga säga sin åsikt och våga säga emot någon som man tycker har fel. Ett ”mjukt spöke” som saknar självkänsla är inget att sträva efter. Det verkar inte vara ett vanligt fenomen i dagens skola, tvärtom talar lärarna om elever som är medvetna om sina rättigheter och gärna påpekar det. En viss egoism hos dagens elever tycks tala för vikten av att lära sig ta andra i beaktande, att inse vikten av att vara *snäll* i positiv bemärkelse enligt informanterna i den här undersökningen.

Den här undersökningen bekräftar inte vikten av att tillämpa ett genusperspektiv på diskussionen om snällhet. ”Mjuka spöken” kan vara såväl pojkar som flickor, genuint omtänksam kan man vara fast man är pratsam och inte speciellt duktig. Klasslärarna verkade mer påpeka att de *inte* gör skillnad mellan flickor och pojkar och att de *inte* omfattar en klassisk bild av en snäll flicka än att ge uttryck för genusrelaterade åsikter. Däremot talade några av de kvinnliga lärarna oftare om snällhet i den negativa bemärkelsen än de manliga lärarna. Finns det här ett generationsbundet genusperspektiv, som inte längre är aktuellt i dagens skola?

Som egenskap för lärare så förstås snällhet som ett auktoritativt sätt att skapa trygghet och visa omtanke om eleverna. Enligt den här synen är läraren med en fostrare än en undervisare. I en värld där rätt och fel flyter, eleverna är kritiskt tänkande individer som är medvetna om sina rättigheter, är läraren en av de vuxna som deltar i elevens socialiseringsprocess, för att eleven ska klara sig och må bra som vuxen och för att, i slutändan, skapa ett gott samhälle.

Intressant för fortsatt forskning kunde vara följande frågor:

- ✓ Har synen på dygder i sagor, TV-program och filmer förändrats under de senaste årtiondena? Enligt MacIntyre hittas de dygder vi anser är viktiga i vår tid i de berättelser vi förmedlar till våra barn. Det som avspeglas i samhället, avspeglas också i skolan.
- ✓ Hur används ordet av olika människor, i olika sammanhang och om människor i olika åldrar?
- ✓ Vilken innebörd och betydelse har ordet ”snäll” för personal inom dagvården och för lärare i andra årskurser än årskurserna 1-6?
- ✓ Finns den dubbla betydelsen av snäll bara här, i de nordiska länderna, eller också i andra kulturer? Är det en rent lingvistisk effekt eller finns det sociokulturella orsaker? Ifall det finns en skillnad mellan olika kulturer, vad har det för relevans för fostran och utbildning?

## LITTERATUR

Aaltonen, S. 2011. Kiltteys ansana ja ansiona. Nuorisotutkimus 29 (4), 1-2

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: Werner Söderström.

Aristoteles. 1967/2012. Den nikomachiska etiken. Övers. M. Ringbom. Tredje upplagan. Göteborg: Daidalos.

Ascione, F. R. 2005. Children and Animals: exploring the roots of kindness and cruelty. West Lafayette: Purdue University Press.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulu-kasvatuksen karttana ja kompassina. Åbo: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.

Bauman, Z. 2005. Liquid life. Cambridge: Polity Press.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. Individualization. London: Sage.

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. 2007. Qualitative research for education. Femte upplagan. Boston: Pearson Education.

Bra vuxna skriker inte. 2011. Hufvudstadsbladet 21.11.2011, 4.

Buchanan, K.E. & Bardi, A. 2010. Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of Social Psychology* 150 (3), 235-237).

Davey Zeece, P. 2009. Using current literature selections to nurture the development of kindness in young children. *Journal of early childhood education* 36, 447-452.

Dewhurst, D.W. 1991. Should teachers enhance their pupils' self esteem? *Journal of Moral Education* 20 (1), 3-12.

Einhorn, S. 2005. *Konsten att vara snäll*. Stockholm: Forum.

Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. I Aaltonen S. & Honkatukia, P. (red). *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura och Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 26, 305-325.

Gussin Paley, V. 1999. *The kindness of children*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatus* (2) 2003, 133-142.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita. 13:e, delvis förnyade upplagan*. Kerava: Otava.

Huhta, L. & Meriläinen, R. 2008. *Kilttien kapina. Tottelemattomuuden alkeet naisille* Helsinki: Edita.

Klockars, K., Silfvast, J., Teir, G. & Österman, B. 2008 *Öppna frågor*. Borgå: Söderströms förlag.

Knuuttila, S. 2001. Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. I Huhrmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (red) Platonista transmodernismiin. Åbo: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2, 29-40.

Kohlberg, L., Levine, C. & Hower, A. 1983. Moral stages: a current formulation and a response to critics. New York: Karger.

Koski, L. 1991. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. I Tolonen, T. (red): Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tammerfors: Vastapaino, 21-50.

Kristjánsson, K. 2007. Aristotle, emotions, and education. Hampshire: Ashgate Publishing.

Kåll, S. 2008. Minkälainen on kiltti ihminen? Nelosluokkalaisten käsityksiä kiltteydestä. [opublicerad prosemnariereppsats] Öppna universitetet. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius/Jyväskylän yliopisto.

Lahelma, E. 1999 Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. I Tolonen, T. (red): Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tammerfors: Vastapaino, 79-96.

Laiho, M. 2002. Pois liika kiltteys! : puolensa on pidettävä. Lapsen maailma (11) 2002, 44-46

Laine, K. 2005. Minä me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Law, H. 2009. Hyveiden oppiminen. I Ikonen, O. & Krogerus, A. (red) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-162.

Lindholm, P. & Tammelin, T. 2008. Snäll och lagom sträng. En kvalitativ studie av elevers uppfattningar av den goda läraren. Åbo Akademi. Pro gradu i pedagogik.

Liutta, A. 2011. ”Ope, lue se uusiksi!” Narratiivisen eettisen kasvatukseen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Enheten för pedagogik. Acta Universitatis Tamperensis 1660. Doktorsavhandling.

MacIntyre, A. 1981/2007. After virtue. Tredje upplagan. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

MacIntyre, A. 2004 Hyveiden jäljillä. Finsk övers. Nojonen, N. Helsingfors: Gaudeamus.

Mattila, L. 1999. Kiltteys koulussa. Kiltin oppilaan omakuva sekä hänen kokemuksiaan ja arvioitaan vuorovaikutuksesta opettajan ja hänen itsensä välillä. Oulun yliopiston kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Metsämuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Gummerus.

Moilanen, V. 2000. Mistä on hyvä opettaja tehty? Ekaluokkalaisten käsityksiä hyvästä opettajasta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Opettajakoulutus.

Ojanen, K. 2011. Tyttöjen toinen koti. Etnograafinen tutkimus tyttökulttuurista ratsastustalleilla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Doktorsavhandling.

Otake, K., Shimai, S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. & Fredrickson, B.L. 2006. Happy people become happier through kindness: a counting kindnesses intervention. *Journal of Happiness Studies* 7, 361-375.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tammerfors: Kirjayhtymä.

Putman, D. 1995. The primacy of virtue in children's moral development. *Journal of Moral Education* 24 (2), 175-184.

Reed, D.C. 2008. A model of moral stages. *Journal of Moral Education* 37 (3), 357-376.

Reed, D.C. 2009. A multi-level model of moral functioning revisited. *Journal of Moral Education* 38 (3), 299-313.



Reed, D.C. & Stoermer, R.M. 2008. Towards an integrated model of moral functioning: an overview of the Special Issue. *Journal of Moral Education* 37 (3), 417-428.

Ringbom, M. 1967. Inledning till "Den nikomachiska etiken". *Aristoteles 2012*. Tredje upplagan. Göteborg: Daidalos.

Strikes, K.A. 2000. Liberalism, Communitarism and the Space Between: in praise of kindness. *Journal of Moral Education* 29 (2), 133-147.

Stråka, A-S. 2007. Sträng, men ändå snäll. Erfarna lärares uppfattningar om disciplin. Åbo Akademi. Pro gradu i pedagogik.

Tarmo, M. 1992. Tytöt ne mutisee mekkoosa – Opettajien käsityksiä tytöistä. I Näre, S. & Lähteenmaa, J. Letit (red) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 284-300

Toikkanen, M. 2008. Kiltti mutta tiukka. Tapaustutkimus auktoriteettisuhteen muodostamisesta oppilaiden näkökulmasta. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? I Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (red) Platonista transmodernismiin. Åbo: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2, 445-470.

Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. I Tolonen, T. (red): *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tammerfors: Vastapaino, 135-158.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valtavaara, A-L. 2005. Kiltteydestä kipeät. Helsinki: Kirjapaja.

Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Tammerfors: Tampere University Press.

Wright von, G.H. 2001. Hyvän muunnelmat. Finsk övers. Oittinen, V. Kerava: Otava.

## BILAGA I Disposition för semistrukturerad temaintervju

### Semistrukturerad temaintervju

Klasslärare i F-6, intervjuas i sin egen skola i enskilt rum, ca 30-45 min/intervju  
Klasslärarna får inte veta temat för intervjun på förhand. Lärarna delges att de förblir anonyma och att ingen kommer att kunna spåra dem.

### Bakgrund/uppvärmningsfrågor

1. Hur länge har ni jobbat som lärare?
2. Hur många olika skolor har ni jobbat i? Stora skolor, små skolor?
3. Bra/dåliga sidor med läraryrket?

### Egentlig temaintervju

1. Om hurudana människor använder du ordet snäll?  
Hur skulle du beskriva en snäll människa?  
Använder du själv ordet snäll om människor?
2. Om hurudana elever använder du ordet snäll?  
Hur skulle du beskriva en ”snäll” elev?  
Använder du ordet snäll om elever?
3. Varifrån tror du att eleverna lär sig hur man är, när man är snäll?  
Tycker du att det inom skolvärlden aktivt fostras ”snälla” elever?
4. Vad i skolans vardag är sådant som fostrar till snälla elever?  
Vilka element i undervisningen i skolan tycker du att fostrar snälla elever?  
Kan du ge exempel på situationer under en vanlig skoldag? Exempel i kommunikationen (din egen – med eleverna)?  
Har du tankar om hur målmedvetet/omedvetet skolan fostrar ”snälla” elever?  
Andra tankar om det här?
5. Har du märkt av någon ambivalens i fråga om snällhet/att vara snäll?  
Finns det olika sorter snällhet/olika sätt att vara snäll?  
Vilken är din åsikt utifrån ett lärarperspektiv: är det bra eller dåligt att vara snäll för eleverna, om man tänker på deras framtid?  
Ser du det själv som viktigt att eleverna är snälla? Är det relevant?
6. Många elever tycker att en bra lärare är både snäll och lite sträng. Vad tror du att de menar med snäll i det här sammanhanget?
7. Har du några tankar som väckts under intervjun?