



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Det finns hjälp att få, men vi känner inte till den

Gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld
mot kvinnor i samhällskunskapsämnet

KURS: *Samhällskunskap för ämneslärare IVb Examensarbete, 15 hp*

PROGRAM: *Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan (Sh)*

FÖRFATTARE: *Jennie Ekenskytt*

EXAMINATOR: *Rebecka Florin Sädbom*

TERMIN: *VT26*

SAMMANFATTNING

Jennie Ekenskytt

Det finns hjälp att få, men vi känner inte till den: Gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet

There Is Help Available, but We Are Not Aware of It: Upper Secondary Students' Perspectives on Addressing Violence Against Women in Social Studies

Antal sidor: 44

Syftet med denna studie är att undersöka gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet. Studien utgår från ett elevperspektiv och syftar till att bidra med kunskap om vilket innehåll och vilka metoder elever föredrar, funktion och betydelse av känslor samt vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå i relation till ämnet.

Studien bygger på en kvalitativ metod i form av semistrukturerade gruppintervjuer med gymnasieelever i årskurs tre. Det empiriska materialet har analyserats genom tematisk analys och tolkats med stöd i deliberativ och agonistisk demokratiteori.

Resultaten visar att eleverna är positiva till att behandla ämnet i undervisningen och efterfrågar en kombination av faktabaserad kunskap och praktisk handlingsberedskap. Samtidigt uttrycker de en ambivalens inför diskussioner, där de både ser värdet av att möta olika perspektiv och upplever en risk för konflikt och obehag. Studien visar även att emotioner spelar en central roll i undervisningen, både som en resurs för lärande och som en utmaning i klassrummet. Vidare framkommer att eleverna ser undervisningen som en viktig arena för att bryta tystnadskulturen kring ämnet samt för att fungera som en motvikt till förenklade eller missvisande bilder i sociala medier och massmedia. Samtidigt identifieras utmaningar i form av potentiellt motstånd, osäkerhet inför diskussioner och svårigheter att hantera starka känslor.

Sökord: mäns våld mot kvinnor, könsbaserat våld, samhällskunskap, gymnasieskolan, känsliga ämnen, kontroversiella frågor

ABSTRACT

Jennie Ekenskytt

Det finns hjälp att få, men vi känner inte till den: Gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet

There Is Help Available, but We Are Not Aware of It: Upper Secondary Students' Perspectives on Addressing Violence Against Women in Social Studies

Pages: 44

The aim of this study is to explore upper secondary students' perspectives on addressing violence against women in the subject of social studies. The study adopts a student perspective and aims to contribute knowledge about what content and teaching methods students prefer, the function and significance of emotions, as well as the opportunities and challenges that may arise in relation to the topic.

The study employs a qualitative approach, using semi-structured group interviews with upper secondary students in their third year. The empirical material was analyzed through thematic analysis and interpreted in light of deliberative and agonistic democratic theory.

The results show that students are positive towards addressing the topic and request a combination of fact-based knowledge and practical action-oriented knowledge. At the same time, they express ambivalence towards discussions, recognizing both the value of encountering different perspectives and the risk of conflict and discomfort. The study also shows that emotions play a central role, both as a resource for learning and as a challenge in the classroom. Furthermore, students perceive the subject of social studies as an important arena for breaking the silence surrounding the topic as well as a counterbalance to simplified or misleading representations in social media and mass media. At the same time, challenges are identified in the form of potential resistance, uncertainty in discussions, and difficulties in managing strong emotions.

Keywords: violence against women, gender-based violence, social studies, upper secondary school, sensitive subjects, controversial topics

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Tidigare forskning	3
3.1 Innehåll och metoder	3
3.2 Emotioner	4
3.2.1 Mäns våld mot kvinnor som kontroversiell fråga	5
3.3 Möjligheter och utmaningar	6
3.3.1 Motverka myter och inkludera maktstrukturer	6
3.3.2 Maskulinitetsnormer, motstånd och värdegrund	7
4. Teoretiskt ramverk	8
4.1 Deliberativ demokratiteori	8
4.2 Agonistisk demokratiteori	9
5. Metod	11
5.1 Val av metod	12
5.2 Urval och tillvägagångssätt	13
5.3 Intervjuguide	15
5.4 Användning av AI	16
5.5 Etiska överväganden	16
5.6 Bearbetning och tematisering av data	17
6. Resultat	18
6.1 Elevernas perspektiv på innehåll och metoder	18
6.1.1 Handlingsberedskap och varningssignaler	18
6.1.2 Statistik eller inte statistik?	21
6.1.3 Genomgångar och perspektivtagande	22
6.2 Emotioner	24
6.3 Möjligheter	26
6.3.1 Bryta tystnadskultur kring ett stigmatiserat ämne	26
6.3.2 Motvikt till TikTok och massmedia	28
6.4 Utmaningar	29
6.4.1 Motstånd och motreaktioner	29
6.4.2 Fakta eller värderingar?	32
7. Diskussion	33
7.1 Innehåll och metoder	34
7.2 Emotioner	35
7.3 Möjligheter och utmaningar	36
8. Slutsats	38

Referenslista	41
Bilaga A - Intervjuguide	
Bilaga B - Samtyckesblankett.....	

1. Inledning

Under julhelgen 2025 fick högtidsfriden ett abrupt avslut när Sverige nåddes av nyheten att två kvinnor hade mördats. Våldsdåden fick stor medial uppmärksamhet och väckte starka reaktioner, inte minst bland kvinnor (Jönsson, 2026). Med anledning av julmorden förstärktes kvinnors otrygghetskänsla, vilket resulterade i att försäljningen av bland annat försvarsspray ökade med upp till 600% (Expressen, 2026). Våldet julen 2025 är dock inte endast enskilda händelser utan del av ett omfattande samhällsproblem. *Mäns våld mot kvinnor* definieras som en könsbaserad våldshandling som innefattar fysisk, sexuell, ekonomisk och psykisk skada eller lidande för kvinnor (United Nations, 1993, s. 2). Europaparlamentet beskriver begreppen *våld mot kvinnor* och *könsbaserat våld* som synonyma. Båda begreppen är kopplade till maktobalanser mellan könen och ses som en komplex företeelse som påverkas av sociala och kulturella strukturer, normer och värderingar (Europaparlamentet, 2021, s. 2). Globalt utsätts var tredje kvinna för könsbaserat våld (Amnesty, u.å.). Statistik från World Health Organization (2025, s. 22) visar dessutom att våldet ofta börjar tidigt, då nästan var fjärde kvinna i åldern 15–19 år som har varit i en relation uppges ha blivit utsatt för fysiskt eller sexuellt våld.

Mäns våld mot kvinnor är således både aktuellt och samhällsrelevant, vilket skapar anledning till att uppmärksamma ämnet i samhällskunskapsundervisningen. Relevansen kan motiveras genom läroplanen, där frågor om makt mellan könen lyfts fram och där det står att skolan ska: “bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska hur normer, värderingar och strukturer kan begränsa kvinnors och mäns makt att forma såväl samhället som sina egna liv” (Skolverket, 2025a). Ämnet kan motiveras ytterligare genom ämnesplanerna, där det i syftestexten för samhällskunskapsämnet framgår att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om jämställdhet och makt, samt om politiska och sociala frågor och hur dessa påverkar individer, grupper och samhällsstrukturer (Skolverket, 2025b). Dessa skrivningar kan således kopplas till mäns våld mot kvinnor, då de berör centrala begrepp som maktperspektiv, jämställdhet, frihet, livsvillkor och samhällsstrukturer.

Men behandlas dessa ämnen i undervisningen? Skolinspektionen betonar vikten av att behandla dessa frågor, då de utgör en central del av skolans demokratiuppdrag och elevers utveckling av ett kritiskt tänkande (Skolinspektionen, 2022, s. 5–6, 10–11). Mäns våld mot kvinnor kan dock vara ett känsligt och ibland kontroversiellt område som kan väcka starka reaktioner, exempelvis den så kallade *inte alla män*-retoriken, vilket kan skapa osäkerhet i klassrummet (Larsson

& Larsson, 2021, s. 8). Forskning visar att lärare ofta tvekar inför att ta upp denna typ av frågor, samtidigt som elever uttrycker en önskan om att få arbeta med dessa frågor (Årman, 2024, s. 106, 136).

Föreliggande problematik synliggör behovet av didaktisk kunskap om hur samhällskunskapsundervisning om mäns våld mot kvinnor kan organiseras. Befintlig forskning inom området behandlar i huvudsak kontroversiella frågor generellt och utgår ofta från ett lärarperspektiv. Detta skapar ett behov av att i högre grad uppmärksamma elevers erfarenheter samt att rikta fokus specifikt mot samhällskunskapsundervisning om mäns våld mot kvinnor. Det framstår således som relevant att undersöka denna problematik utifrån ett elevperspektiv, i syfte att bidra till ökad kunskap inom området samt att underlätta för lärare i samhällskunskapsundervisningen om mäns våld mot kvinnor. Hur vill elever att undervisningen om ämnet ska utformas, vilket innehåll och vilka arbetsätt upplevs som meningsfulla, och vilken betydelse har känslor i relation till undervisningen? Mot denna bakgrund syftar föreliggande studie till att bidra med en fördjupad förståelse för möjligheter och utmaningar med att undervisa om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet utifrån ett elevperspektiv.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bidra med kunskap om gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet. Studien fokuserar särskilt på att bidra med en ökad förståelse för hur elever anser att undervisning om mäns våld mot kvinnor bör utformas, samt vilka möjligheter och utmaningar som kan uppstå när ämnet behandlas i samhällskunskapsundervisningen.

- Vilket innehåll samt vilka metoder uttrycker elever att de vill möta i undervisningen om mäns våld mot kvinnor?
- Vilka möjligheter och utmaningar identifierar eleverna i relation till undervisning om ämnet?

3. Tidigare forskning

Avsnittet nedan redogör för tidigare forskning inom det aktuella forskningsområdet. Forskningen struktureras i tre tematiska underkategorier: innehåll och metoder, emotioner samt möjligheter och utmaningar. Indelningen i dessa underrubriker korresponderar med studiens frågeställningar.

3.1 Innehåll och metoder

Tidigare forskning inom området ger viss förståelse för vilka inslag elever efterfrågar i undervisning om mäns våld mot kvinnor. Ur ett elevperspektiv betonar Vanner och Almansori (2024, s. 30–32) att undervisning om könsbaserat våld bör vara realistisk och kombinera flera typer av kunskap. Elever efterfrågade både statistik som visar problemets omfattning och berättelser från överlevare som synliggör konsekvenserna av våld. De betonade också behovet av praktisk och handlingsinriktad kunskap om hur våld kan förebyggas och hur man kan agera eller stödja utsatta. Flickor lyfte särskilt vikten av handlingsberedskap, medan pojkar framhöll behovet av undervisning om respekt och om att utmana stereotypa mansideal. Liknande resultat framkommer i studien av Ging et al. (2024, s. 237), där eleverna genom en workshop mötte innehåll som olika former av våld, statistik om offer och förövare, rapportering av våld samt könsroller. Efteråt uttryckte majoriteten av eleverna att undervisningen om sexuellt våld kändes meningsfull och att de uppskattade den typen av innehåll. Således pekar båda studierna på liknande resultat, men där Vanner och Almansori (2024, s. 30–32) särskilt framhåller vikten av praktisk och handlingsinriktad kunskap, lyfter Ging et al. (2024, s. 237) fram ett större behov av statistik och teoretisk kunskap.

Sætra (2021, s. 4–5) bidrar med ytterligare perspektiv vad gäller undervisningens innehåll och utformning. I studien framhåller eleverna att det är viktigt att känslor får utrymme i undervisningen, och så länge miljön är trygg betraktas dessa känslor som en positiv del av lärprocessen. Vidare betonade eleverna att diskussioner kring kontroversiella ämnen fungerar bäst när de knyts till elevernas egna livserfarenheter och vardagliga kontext, eftersom det skapar engagemang, intresse och emotionell delaktighet (Sætra, 2021, s. 4–5). Vidare framhåller eleverna ett intresse av att få möjligheten att ta del av flera perspektiv. De önskar att olika åsikter, inklusive kontroversiella eller ovanliga, får uttryckas, eftersom detta skapar utrymme för diskussion.

Dessutom betonar eleverna att diskussioner blir mest meningsfulla när de är passionerade och känslomässigt engagerande, så länge de inte utvecklas till hotfulla eller fientliga situationer. Möjligheten att diskutera, med känslan av trygghet och utan upplevelse av fiendskap, lyfts därför som en central del (Sætra, 2021, s. 4–5). Sammanfattningsvis visar forskningen att elever efterfrågar ett varierat innehåll som kombinerar handlingsberedskap och statistik, vilket framhävs av Vanner och Almansori (2024, s. 30–32) samt Ging et al. (2024, s. 237). De önskar också att känslor och åsikter får uttryckas, förutsatt att klassrumsklimatet förblir tryggt och respektfullt, något som påvisas av Sætra (2021, s. 4–5).

3.2 Emotioner

Kopplingen mellan emotioner och undervisning om mäns våld mot kvinnor har tidigare berörts genom Sætra (2021, s. 4–5) i avsnitt 3.1, där författaren framhåller att elever efterfrågar utrymme för känslor i undervisningen och att emotionella aspekter kan skapa både engagemang och syfte. Emellertid finns det flera studier som ytterligare befäster kopplingen mellan emotioner, undervisning och ämnet mäns våld mot kvinnor. Blennow (2021, s. 15–17) betonar vikten av att uppmärksamma känslornas roll i samhällskunskapsundervisningen och att inte lämna eleverna ensamma i att hantera dem. Undervisning om könsbaserat våld kan inte förstås som enbart kunskapsöverföring, utan innebär också ett emotionellt och relationellt arbete. I stället bör emotioner integreras som en central didaktisk kategori i undervisningen. Blennow framhåller därför att det är positivt att använda känslomässigt laddat innehåll, vilket inom ramen för denna studie exempelvis kan avse ämnet mäns våld mot kvinnor.

Att ämnet väcker starka känslor framhålls även av Cahill och Dadvand, som menar att det berör både elever och lärare (2022, s. 317–318). Det kan handla om en rädsla för att uttrycka sig fel, att förvärpa situationen för en utsatt elev eller att möta motstånd utan att kunna bemöta det på ett adekvat sätt. Cahill och Dadvand (2022, s. 321) visar att känslor som irritation och osäkerhet är vanliga hos både elever och lärare, samtidigt som det finns en vilja och motivation att lyfta frågan.

Båda studierna beskriver emotioner som en resurs i klassrummet. Cahill och Dadvand (2022, s. 317–318) visar att arbete med könsbaserat våld kan väcka obehag, osäkerhet och motstånd hos lärare, men att dessa reaktioner också kan bli produktiva om de bearbetas kollektivt.

Blennow (2021, s. 2–3) framhåller att emotioner och innehåll som väcker känslor är användbara i klassrummet genom att fungera som en central del av kunskapsprocessen, snarare än att ses som förnuftets fiende. Hon argumenterar för att känslor bör betraktas som en relevant ämnesdidaktisk kategori i samhällskunskap och identifierar flera specifika sätt på vilka de kan vara betydelsefulla. Dessa funktioner omfattar lärande för, från, med och genom känslor, lärande i relation till andra människor samt lärande om känslor. Sammantaget visar studierna att undervisning om frågor kopplade till kön, sexualitet och våld ofta aktualiserar emotionella reaktioner i klassrummet, men att känslor inte bara är en bieffekt av undervisning om kontroversiella frågor, utan en central del av det pedagogiska arbetet.

3.2.1 Mäns våld mot kvinnor som kontroversiell fråga

Kontroversiella frågor beskrivs av Huddleston och Kerr (2017, s. 9) som frågor som ger upphov till starka känslor och som skapar spänningar i samhället. Vad som uppfattas som kontroversiellt varierar mellan olika kontexter eftersom olika ämnen kan få olika betydelse beroende på vilka uppfattningar en elev har. Dessa uppfattningar formas bland annat av den klassrumsmiljö eleven befinner sig i, men också av händelser i omvärlden som eleven tar del av (Huddleston & Kerr, 2017, s. 9). Larsson och Larssons (2021, s. 8) ger en liknande definition, då de menar att ett ämne definieras som kontroversiellt just när det väcker eller riskerar att väcka känslor hos elever.

Vad som anses kontroversiellt beror i stor utsträckning på vilka elever som finns i klassrummet och vilken bakgrund de har, men det kan exempelvis handla om frågor som rör kön och genus (Larsson, 2024, s. 18–19). Även Flensner et al. (2021, s. 18) lyfter genusfrågor som exempel på en kontroversiell fråga ur ett utbildningsvetenskapligt sammanhang. En svensk enkätstudie av Larsson och Larsson (2021, s. 8), genomförd bland högstadielärare, visar samtidigt att flera närliggande undervisningsfrågor uppfattas som kontroversiella, exempelvis jämställdhet, sexualbrott, feminism, trafficking och #metoo. Dessa teman tenderar därmed att väcka starka känslor och reaktioner hos elever. Även om mäns våld mot kvinnor inte nämns explicit kan det förstås som en del av dessa bredare ämnesområden (Larsson & Larsson, 2021, s. 8). Inom ramen för denna studie är det relevant att ämnet kan ses som potentiellt kontroversiellt, eftersom det ger incitament för att frågan behöver behandlas med varsamhet och med en medvetenhet om att ämnet kan väcka känslor och skapa spänningar.

3.3 Möjligheter och utmaningar

Forskning visar att undervisning om mäns våld mot kvinnor inom samhällskunskap rymmer både möjligheter och utmaningar (Vanner, 2022, s. 136; Bengtsson & Bolander, 2020, s. 154, 165; Almanssori, 2025, s. 15; Ging et al., 2024, s. 239). Å ena sidan kan ämnet bidra till ökad förståelse för maktstrukturer och jämställdhet. Å andra sidan kan det väcka starka reaktioner och leda till att elever intar en defensiv hållning, vilket ställer höga krav på lärarens didaktiska val. Dessa möjligheter och utmaningar presenteras och diskuteras närmare nedan.

3.3.1 *Motverka myter och inkludera maktstrukturer*

Vanner (2022, s. 136, 145–146) skriver att frågor om könsbaserat våld oftast berörs inom ramen för sexualkunskapsundervisningen, där fokus ofta ligger på frågor som relationer, samtycke och att förebygga våld. Detta riskerar dock att viktiga aspekter av ämnet inte ges utrymme, eftersom fokuset ligger på individen snarare än samhällsstrukturer. Bengtsson och Bolanders (2020, s. 154) lyfter å andra sidan möjligheter som ryms inom undervisning i sexualkunskapen. Deras studie berör inte explicit könsbaserat våld utan fokuserar på hur sexualkunskapsundervisningen skapar möjligheter för ett normkritiskt arbetssätt med inkluderande miljöer. Detta kan exempelvis innebära att använda ett inkluderande språk, som att säga ”partner” i stället för ”pojkvän”, samt att undvika antaganden om kroppar och sexualitet, till exempel genom att formulera sig som ”om det finns förhud...”, vilket förhindrar stereotypa uppfattningar om kroppens norm (Bengtsson & Bolander, 2020, s. 159, 163). Studiens resultat betonar att undervisning skapar möjligheter att bemöta myter med fakta, exempelvis föreställningar om mödomshinnan i relation till idéer om oskuld och kontroll av kvinnors sexualitet (Bengtsson & Bolander, 2020, s. 164). Detta resultat kan således även appliceras på frågor som rör könsbaserat våld, såsom myter om beteenden vid överfall, exempelvis reaktioner som att frysa, fly eller slåss, samt föreställningar om varför kvinnor stannar kvar i våldsamma relationer.

Följaktligen föreligger flera möjligheter inom sexualkunskapens spänningsfält, samtidigt som Vanners (2022, s. 136, 145–146) invändning kvarstår, nämligen att ämnet riskerar att beröras alltför ytligt i sexualundervisningen. Genom att fokusera på samtycke och individen så riskerar undervisningen att förbise maktobalanser mellan kvinnor och män. Vanner (2022, s. 145–156)

fastslår därför att frågor om mäns våld mot kvinnor också bör integreras i andra ämnen, exempelvis samhällskunskap, vilket skapar möjligheter för undervisningen att vara kritisk och intersektionell för att synliggöra hur kön, ras och socioekonomiska faktorer påverkar utsatthet. Sålunda skapas flera möjligheter genom att inkludera könsbaserat våld i samhällskunskapsundervisningen, däribland möjligheten att analysera innehållet ur ett maktstrukturperspektiv, samtidigt som de fördelar som Bengtsson och Bolander (2020, s. 164) identifierar är överförbara till detta sammanhang.

3.3.2 Maskulinitetsnormer, motstånd och värdegrund

Almansoris studie (2025, s. 15) visar att idéer kopplade till den så kallade mansofären sprids genom sociala medier och påverkar pojkars syn på maskulinitet, makt och framgång. Detta kan i sin tur bidra till sexistiska attityder och trakasserier i skolmiljön. Mansofären kan beskrivas som en digital och kvinnofientlig miljö där mansaktivism och hypermaskulina ideal främjas, samtidigt som feminismen ofta framställs som orsaken till mäns svårigheter. Personliga misslyckanden eller svårigheter tolkas som bevis på att män är missgynnade. Ging et al. (2024, s. 239) lyfter fram att en minoritet av eleverna, cirka 10 % av flickorna och 20 % av pojkarna, uttryckte motstånd till innehållet mäns våld mot kvinnor. Vissa pojkar reagerade starkt och defensivt när könsbaserat våld diskuteras, eftersom de upplever att undervisningen pekar ut och anklagar dem. Denna defensiva respons kan förstås i relation till större maskulinitetsdiskurser (Ging et al., 2024, s. 239). Trots att undervisningen belyste varför flickor och kvinnor oftare utsätts för våld samt att pojkar och män i lägre grad rapporterar utsatthet, menade vissa pojkar att framställningen i för hög grad fokuserade på flickor som offer och pojkar som förövare. De efterfrågade därför en mer balanserad representation eftersom de uppfattade en generalisering av män som förövare (Ging et al., 2024, s. 237).

Även flera flickor uttryckte att undervisningen i högre utsträckning borde inkludera pojkars erfarenheter av sexuellt våld, i syfte att öka deras engagemang. Detta kan tolkas som kopplat till en strävan efter att undvika skuldbeläggning samt till normer om rättvisa och likabehandling (Ging et al., 2024, s. 238). Studien visar dessutom att retoriken kring ”inte alla män” återkommer i klassrumsdiskussioner och riskerar att förskjuta fokus från kvinnors utsatthet. Emellertid betonar Ging et al. (2024, s. 230) risken med att framställa våld som könsneutralt, då detta kan dölja strukturella genusmönster. Ämnet behöver därför, trots eventuellt motstånd, belysas

utifrån maktstrukturer. I linje med detta menar Almanssori (2025, s. 15) att skolor behöver synliggöra och kritiskt granska de maktstrukturer och hierarkier som finns i samhället. Sammantaget visar studierna hur mansofärens idéer riskerar att påverka klassrumsklimatet och elevers tolkningar av undervisning om könsbaserat våld.

Ett ytterligare perspektiv på undervisningens utmaningar ges av Bengtsson och Bolander (2020, s. 165–166), som visar att normkritisk undervisning kan rymma vissa spänningar. När lärare strävar efter att förmedla korrekt kunskap och tydligt ta ställning i värdefrågor finns en risk att undervisningen blir mer styrande, vilket kan leda till att eleverna får färdiga slutsatser snarare än att själva involveras i en gemensam kritisk reflektion. Detta synliggör en spänning mellan en sexualundervisning som bygger på tydliga värdegrundsprinciper, exempelvis jämställdhet, och en undervisning som syftar till att öppna upp för delaktighet och kritiskt tänkande. Bengtsson och Bolander (2020, s. 165–166) menar att denna motsättning inte nödvändigtvis kan lösas fullt ut, men att det är centralt att lärare är medvetna om den.

4. Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt presenteras två centrala demokratiteorier: deliberativ demokratiteori och agonistisk demokratiteori. Dessa teorier utgör studiens teoretiska ramverk och kommer att användas som analytiska utgångspunkter för att tolka och diskutera studiens resultat.

4.1 Deliberativ demokratiteori

Deliberativ teori är en demokratimodell som kan förstås som ett politiskt system där offentliga samtal grundas i rationalitet, och där denna rationalitet ska vägleda den politiska utvecklingen (Habermas, 2023, s. 101–105). Habermas är ett centralt namn inom detta fält och en av de teoretiker som i hög grad har bidragit till dess utveckling. Habermas menar att rationella samtal mellan berörda parter kan leda till ömsesidig förståelse, och att det därigenom är möjligt att genom deliberation nå fram till den mest välgrundade lösningen. Samtidigt betonar han att samtalet måste präglas av jämlikhet, där samtliga deltagares röster tillerkänns lika värde och ges likvärdiga förutsättningar att komma till uttryck (Habermas, 2023, s. 101–105).

Ett kännetecken för den deliberativa demokratiteorin är att deltagarna i samtal, under ideala förutsättningar, genom rationell diskussion förväntas kunna uppnå konsensus. Konsensus kring preferenser och handlingsalternativ utgör därmed det eftersträvade idealet. Inom denna demokratimodell är det således det deliberativa samtalet, snarare än omröstningen i sig, som står i centrum. De olika ståndpunkterna utsätts för granskning, där det mest välgrundade argumentet bör ha företräde framför makt eller status. På så sätt betonas kvaliteten i argumentationen snarare än en kompromiss i sig, vilket innebär att överensstämmelse endast är legitim när den har uppnåtts genom en rationell prövning av olika perspektiv (Karlsson, 2003, s. 214). Även om konflikter erkänns som en del av samhället, vilar teorin på en tilltro till människans rationalitet och inneboende förmåga till ömsesidig förståelse och goda värderingar. Utifrån detta ses rationell konsensus och samförstånd som möjliga och eftersträvansvärda mål, eftersom individen antas vara kapabel att nå sådana överenskommelser genom samtal (Englund, 2007, s. 150).

Englund (2007, s. 147–150) beskriver hur modellen deliberativa samtal har utvecklats och fått inspiration från deliberativ demokrati, men anpassats till en skolkontext. Dessa samtal ska grundas i rationalitet, och eleverna ska således utveckla sin förmåga att samtala rationellt. Samtalen ska präglas av att eleverna utvecklar sin förmåga att göra moraliska överväganden och utveckla sin politiska autonomi. Genom deliberativa samtal får eleverna ett sätt att öva på att delta i diskussioner som grundar sig på såväl fakta som värden, vilket därmed kan öka elevernas kapacitet att delta i offentliga diskussioner. Samtidigt erbjuder detta ett tillfälle att utmana skolans traditionella roll som kunskapsförmedlare (Englund, 2007, s. 147–150). Englund framhåller att denna förståelse av deliberativa samtal har vuxit fram successivt inom skolkontexten. Även om den otvetydigt har inspirerats av deliberativ teori, kan den inte likställas med denna. Habermas och andra teoretiker inom deliberativ teori har inte explicit behandlat eller utvecklat deliberativa samtal som begrepp eller pedagogisk modell. I vilken utsträckning detta kan förstås som en direkt tillämpning eller vidareutveckling av Habermas idéer är därför föremål för diskussion (Englund, 2007, s. 147–150).

4.2 Agonistisk demokratiteori

Studien tar även sin teoretiska utgångspunkt i den agonistiska demokratiteorin. Enligt Mouffe (2013, s. 36) innebär denna teori att den demokratiska politiken bör möjliggöra att meningskiljaktigheter antar en agonistisk form, där aktörer betraktas som legitima motståndare snarare

än fiender. Meningsskiljaktigheter bör således förstås som ett konfliktfyllt samförstånd. Konflikter är varken möjliga eller önskvärda att eliminera. I stället för att förgöra fiender handlar det om att bemöta meningsmotståndare, vars idéer ska utmanas, samtidigt som deras rätt att uttrycka sina ståndpunkter upprätthålls. En välfungerande demokrati förutsätter därmed konfrontationer mellan meningsmotståndare i politiska frågor. Dessa konfrontationer måste dock äga rum inom ramen för på förhand etablerade demokratiska procedurer (Mouffe, 2013, s. 36, 48–49).

Tryggvason (2018, s. 13) tillämpar Mouffes agonistiska teori i en skolkontext och argumenterar för att klassrummet kan förstås som en kontext där samhällsliga konflikter och demokratiska praktiker reproduceras. Perspektivet utgår från att konflikter och meningsskiljaktigheter är en naturlig del av demokratiska samhällen och därmed också av undervisning i samhällskunskap. Agonistisk teori betonar att idealet för en demokrati inte handlar om att eliminera konflikter, utan snarare om att erkänna konflikters legitima och nödvändiga roll inom ramen för demokratiska institutioner (Tryggvason, 2018, s. 13). Den agonistiska teorin växte fram som en motreaktion till den deliberativa teorin, där konsensus eftersträvas och ses som målet. Detta kan riskera att vidmakthålla rådande maktstrukturer, eftersom teorin bortser från vikten av oliktankande och från att konflikter är en nödvändig del av demokratiska processer. Dessutom tar den inte tillräcklig hänsyn till de känslor som kan uppstå i samband med politiska diskussioner i klassrummet. Den agonistiska teorin syftar därför inte till att skapa konsensus eller förmedla en gemensam och enhetlig uppfattning, utan snarare till att uppmuntra oliktankande samt erkänna att konflikter och känslor är en central del av medborgarfostran (Tryggvason, 2018, s. 13).

Den agonistiska teorin lyfter fram betydelsen av känslor och skapandet av kollektiva identiteter i relation till politik och politiska diskussioner. Ur detta perspektiv är det viktigt att kollektiva identiteter ges utrymme att formas i relation till olika politiska positioner och ståndpunkter. Mötet med olika perspektiv och oliktankande i undervisningssammanhang blir därmed centralt. Samtidigt betonas att kollektiva identiteter inte är statiska, utan föränderliga, vilket innebär att individer måste ges möjlighet att omförhandla och omformulera sina ståndpunkter (Tryggvason, 2018, s. 13). Vidare utgår den agonistiska teorin från att politiska frågor inte kan särskiljas från individen, eftersom de är sammanvävda med människors erfarenheter, föreställningar, känslor och identitet. Känslor bör därför ses som en central del av agonistiskt orienterad samhällskunskapsundervisning (Tryggvason, 2018, s. 14). Diskussioner kan således leda till

känslor såsom ilska, frustration, försvar och motstånd. Detta ska dock inte ses som ett problem, utan som en del av lärandet. Elever ska tillåtas att reagera och känna, och lärarens roll är då inte att dämpa dessa reaktioner, utan att hjälpa elever att koppla känslor till argument samt att uttrycka känslor på ett legitimt sätt. Ur ett agonistiskt perspektiv kan elever alltså ha olika uppfattningar men ändå respektera varandra, exempelvis genom uttryck som: “jag blir arg, men jag vill förstå hur du tänker”. Känslor ses därmed som en resurs för lärande (Tryggvason, 2018, s. 49–50, 64–65).

Sammanfattningsvis ligger den huvudsakliga skillnaden mellan deliberativ teori och agonism i synen på konflikt, konsensus och politikens mål. Medan den deliberativa demokratin utgår från en strävan efter samförstånd och rationell konsensus genom samtal, betraktar agonismen politik som en oundviklig konflikt mellan motstående perspektiv. Inom detta synsätt ses konsensus snarare som något som kan vara både orealistiskt och problematiskt, eftersom det riskerar att osynliggöra viktiga skillnader och motsättningar. Genom att kombinera deliberativ och agonistisk demokratiteori kan studien belysa både hur undervisning kan präglas av respektfull dialog och gemensam förståelse samt hur konflikter, känslor och meningsskiljaktigheter kan hanteras i klassrummet. Teorierna kompletterar därmed varandra och gör det möjligt att förstå undervisningen ur flera perspektiv.

I föreliggande studie används dessa två teorier som analytiska perspektiv för att tolka respondenternas upplevelser och tankar kring undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet. Eftersom ämnet kan väcka både starka känslor, diskussioner och meningsskiljaktigheter, är teorierna användbara för att förstå hur sådana uttryck hanteras i klassrummet. De fungerar som perspektiv genom vilka empirin analyseras, med fokus på hur meningsskiljaktigheter och känslor tar form och ges utrymme. Syftet är inte att fastställa rätt eller fel, utan att undersöka hur olika perspektiv uttrycks och bemöts, samt vilka möjligheter undervisningen ger för att hantera oenighet inom ramen för ett demokratiskt samtal.

5. Metod

I följande avsnitt presenteras och diskuteras studiens metod, vilket innefattar information om val av metod, urval och tillvägagångssätt, intervjuguide, användning av AI, etiska överväganden samt bearbetning och tematisering av data.

5.1 Val av metod

Denna studie syftar till att undersöka gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsundervisningen. Mot bakgrund av detta användes kvalitativa semistrukturerade intervjuer som metod, eftersom detta möjliggör värdefull insikt i respondenternas tankar och erfarenheter. Semistrukturerade intervjuer ger möjlighet både till djupgående insikter i deltagarnas synpunkter och till flexibilitet i frågor och svar, vilket skapar en mer dynamisk och öppen dialog (Denscombe, 2018, s. 268). Även om studien, med hänsyn till metod och omfång, inte utgör ett starkt underlag för breda generaliseringar, förväntas den bidra till att belysa elevers individuella perspektiv och erfarenheter.

Vidare beslutades att intervjuerna skulle genomföras i grupp. Denscombe (2018, s. 270–271) framhåller flera aspekter som gör gruppintervjuer till en lämplig metod för föreliggande studie. I likhet med individuella intervjuer möjliggör metoden insyn i respondenternas inre värld. I detta fall sker datainsamlingen dock i ett gemensamt sammanhang, vilket kan bidra till en ökad bredd och variation i de insamlade svaren. Därutöver medför gruppintervjuer specifika sociala och psykologiska dimensioner. Metoden bygger på gruppdynamik, vilket innebär att respondenterna ges möjlighet att interagera med varandra genom diskussion, utbyte av perspektiv samt vidareutveckling av resonemang. Detta kan i sin tur främja reflektion kring såväl egna som andras uppfattningar (Denscombe, 2018, s. 270–271).

Emellertid finns det fördelar med individuella intervjuer som gruppintervjuer saknar, såsom att de uppfattningar och synpunkter som framförs kommer direkt från respondenten själv och inte påverkas av andra deltagares influenser, vilket annars hade kunnat påverka studiens resultat. Vidare är det också enklare att genomföra och bearbeta den data som framkommer (Denscombe, 2018, s. 270). Således finns både för- och nackdelar med de båda metoderna, och det var denna avvägning som låg till grund för valet av gruppintervjuer, då gruppdynamik och

vidareutveckling av resonemang ansågs vara centrala aspekter. Gruppintervjuer syftar således inte primärt till att generera en större mängd kvantitativa data, utan till att fördjupa den kvalitativa förståelsen. De kvalitativa aspekterna kan stärkas genom att gruppdiskussioner ofta är mer nyanserade och belysande än individuella intervjuer. Metoden möjliggör exponering för divergerande synsätt och alternativa perspektiv, vilket kan stimulera deltagarnas reflektion kring den egna ståndpunkten (Denscombe, 2018, s. 270–271). Med utgångspunkt i detta resonemang valdes gruppintervjuer som metod i syfte att främja djupare och mer nyanserade uppfattningar samt belysa fenomenet ur flera perspektiv.

5.2 Urval och tillvägagångssätt

Urvalets omfattning baseras på studiens syfte och på hur många intervjuer som krävs för att kunna besvara forskningsfrågorna, samtidigt som kvalitet ses som viktigare än kvantitet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 156). Mot denna bakgrund var syftet därför inte att intervjua ett alltför stort antal respondenter, utan i stället att fokusera på kvalitet och att uppnå ett djup i de intervjuer som genomfördes.

Urvalsprocessen initierades genom ett snöbollsurval, vilket enligt Denscombe (2018, s. 70) innebär att identifiera och kontakta personer som sedan kan hänvisa vidare till personer som är relevanta för studiens syfte. Inledningsvis kontaktades en ämneslärare på en gymnasieskola, som möjliggjorde ett besök under en lektion. Vid detta tillfälle gavs möjlighet att presentera studien samt efterfråga deltagare. Elevgruppen bestod av elever från tre olika klasser, där samtliga gick på ekonomiprogrammet i årskurs 3 vid en stor kommunal gymnasieskola i en medelstor kommun i Mellansverige. Läraren som initialt kontaktades var verksam inom ekonomi-programmet, vilket förklarar urvalet av elever från detta program. Urvalet grundar sig således enbart på denna praktiska omständighet och inte på några ytterligare överväganden.

Rekryteringen av respondenter kan förstås som en uppsnappningsmetod (Wibeck, 2016, s. 56), vilket innebär att deltagare rekryteras direkt på plats. Om ett strategiskt urval i stället hade använts, hade det kunnat innebära att respondenter valts ut baserat på omfattande erfarenhet av undervisning inom ämnet (Bryman, 2022, s. 82), vilket eventuellt hade kunnat göra resultaten mindre hypotetiska. Emellertid saknades den tid och de resurser som krävdes för att säkerställa

ett sådant urval. Samtidigt bedöms de deltagande respondenterna ha haft tillräcklig erfarenhet av ämnet och närliggande områden för att kunna generera relevant och användbar empiri.

Genom detta urvalstillfälle rekryterades initialt 13 respondenter, vilka inledningsvis delades in i tre grupper om fyra till fem elever i varje grupp. Vid intervjutillfällena uppstod emellertid ett visst bortfall, bland annat till följd av sjukdom, vilket medförde att grupperna omorganiserades. I samband med detta rekryterades även två ytterligare respondenter på plats inför intervjuerna. Det slutliga urvalet bestod därmed av 13 respondenter, fördelade på fyra grupper med tre till fyra elever i varje grupp, vilka presenteras i tabell 1. Bortfallet medförde dessvärre en ytterligare minskning av andelen manliga respondenter, vilka redan från början var i minoritet i urvalet. Det fanns emellertid inte förutsättningar att justera detta med så kort varsel, och följaktligen föreligger en överrepresentation av kvinnliga respondenter i studien. Den begränsade variationen i urvalet kan ha haft betydelse för studiens resultat, då tidigare forskning indikerar att elever, beroende på genus, kan resonera och förhålla sig olika till den aktuella frågeställningen. Detta innebär att vissa perspektiv potentiellt kan vara underrepresenterade i materialet. Emellertid utgick studien från de förutsättningar som förelåg vid datainsamlingstillfället, och det är inte möjligt att med säkerhet fastställa i vilken utsträckning denna snedfördelning har påverkat studiens resultat.

Intervjueffekten, det vill säga att forskarens personliga identitet kan påverka respondenternas svar, är också en viktig aspekt att beakta. Detta är särskilt relevant vid mer känsliga ämnen, vilket är fallet i denna studie. Det kan exempelvis handla om en benägenhet hos respondenterna att ge svar som de uppfattar som önskvärda eller som de tror att intervjuaren vill höra, i syfte att tillmötesgå denne. Som forskare är det därför viktigt att inta en så neutral hållning som möjligt, vilket eftersträvades under intervjutillfällena genom att undvika att ge värderande reaktioner på det som framfördes. Emellertid är det inte möjligt att helt undgå intervjueffekten, och den kan således ha påverkat studiens resultat (Denscombe, 2018, s. 277).

Samtliga respondenter har avidentifierats och tilldelats pseudonymer för att säkerställa konfidentialitet. De påhittade namnen följer ett mönster, där samtliga respondenter i grupp 1 har tilldelats namn som inleds med bokstaven A, medan respondenterna i grupp 2 har tilldelats namn som inleds med bokstaven B, och så vidare. Samtliga intervjuer genomfördes på plats i ett av skolans konferensrum. I samband med intervjuerna upprepades studiens syfte, och respondenterna informerades om att deras uppgifter skulle behandlas konfidentiellt samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att ange någon anledning.

Samtyckesblanketten lästes därefter igenom och undertecknades, och därefter påbörjades intervjuerna. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan.

Tabell 1: Presentation av respondenterna

Grupp	Deltagare	Årskurs	Program	Tidsåtgång
1	Agnes, Astrid, Aurora	Åk3	Ekonomiprogrammet	27 min
2	Benjamin, Bertil, Bonnie, Bella	Åk3	Ekonomiprogrammet	39 min
3	Cornelia, Cajsa, Clara	Åk3	Ekonomiprogrammet	34 min
4	Daniella, Doris, Denise	Åk 3	Ekonomiprogrammet	27 min

5.3 Intervjuguide

För att besvara studiens frågeställningar utformades en intervjuguide med frågor tematiserade i olika områden, vilken återfinns i Bilaga A. Intervjuguiden har en semistrukturerad karaktär, där frågorna är förutbestämda men ordningsföljden kan variera mellan grupperna beroende på vad respondenterna själva lyfter. Kvale och Brinkmann (2014, s. 176, 173) rekommenderar att intervjuer inleds med en uppvärmningsfråga innan mer djupgående och komplexa tematiserade frågor behandlas. Mot denna bakgrund inleddes intervjuerna med en öppen fråga om innehållet i samhällskunskapsämnet. Därefter följde tre tematiska områden: metod och innehåll, möjligheter samt utmaningar och farhågor. Intervjuerna avslutades med en öppen fråga för att ge respondenterna möjlighet att tillägga något, vilket Kvale och Brinkmann (2014, s. 171) menar är fördelaktigt eftersom intervjupersonen kanske har ytterligare tankar och funderingar som inte luftats.

Respondenterna fick ta del av frågorna först i samband med intervjutillfället. Detta innebär att de inte gavs möjlighet att förbereda sina svar, vilket i sin tur kan ha medfört att vissa upplevelser och reflektioner inte togs upp som annars hade kunnat framträda vid längre betänketid.

Samtidigt bidrog detta till en mer spontan diskussion, då svaren i mindre utsträckning präglades av i förväg genomtänkta formuleringar.

5.4 Användning av AI

Under genomförandet och författandet av föreliggande studie har AI-verktyg använts på olika sätt. Dels har Chat-GPT använts som ett bollplank för att förbättra språket och skapa variation, exempelvis genom att generera synonymer till ord som antingen använts frekvent eller uppfattats som informella. Vidare har AI använts som stöd vid transkribering av intervjuerna. AI-verktyget i Word genererade då ett första utkast av transkriberingen, vilket därefter noggrant granskades i sin helhet för att korrigera språkliga fel och säkerställa att det överensstämde med ljudmaterialet.

5.5 Etiska överväganden

Vid genomförandet av studien fanns olika forskningsetiska principer att ta hänsyn till, bland annat integritet, information, frivillighet och konfidentialitet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 105–109, 322–323). Vetenskapsrådet beskriver att respondenter ska avidentifieras, exempelvis genom användning av pseudonymer. Vidare måste informationen i materialet presenteras på ett sådant sätt att det inte är möjligt att avgöra vem som har uttryckt en viss uppfattning (Vetenskapsrådet, 2024, s. 67–68). I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer har respondenterna i studien tilldelats påhittade namn. Det material som presenteras har också noggrant bearbetats för att säkerställa att det inte går att spåra vem som har uttryckt en viss uppfattning. Det kan exempelvis handla om att undvika specifika referenser, såsom till en viss lärare på en skola, som skulle kunna leda till att respondenten identifieras som den enda möjliga intervjupersonen. Detta innebär också att materialet hålls otillgängligt för obehöriga.

Vidare har Vetenskapsrådets princip om informerat samtycke beaktats (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62–63), genom att respondenterna både före och i samband med intervjutillfället har informerats om studien och dess syfte och fått godkänna sin frivilliga medverkan. Vid intervjutillfället har respondenterna dessutom fått läsa igenom och underteckna en samtyckesblankett, som har utformats med stöd i en mall tillhandahållen av Jönköping University och anpassats

för föreliggande studie (se Bilaga B). Samtyckesblanketten innehåller information om studien och dess syfte, vilket enligt Vetenskapsrådet är en förutsättning för att uppfylla nyttjandekravet. Respondenterna ska informeras om studiens syfte och hur det insamlade materialet kommer att användas, vilket säkerställs i detta sammanhang. Det inkluderar även information om att materialet inte kommer att användas i andra sammanhang eller för andra syften (Vetenskapsrådet, 2024, s. 56, 63). Blanketten tydliggör också att deltagandet är frivilligt och att det kan avbrytas när som helst, i enlighet med samtyckeskravet.

5.6 Bearbetning och tematisering av data

Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet. En fullständig transkribering genomfördes för samtliga intervjuer i syfte att minska risken att förbise betydelsefulla aspekter eller återkommande teman i materialet. Vid transkriberingen gjordes även överväganden kring balansen mellan talspråk och skriftspråk. För att säkerställa att respondenternas utsagor återges så objektivt som möjligt användes i huvudsak en ordagrann transkribering, vilket minskar risken för feltolkningar eller överdrifter av deras upplevelser (Vetenskapsrådet, 2024, s. 77). Samtidigt har vissa justeringar gjorts för att öka textens läsbarhet, exempelvis genom att grammatiska fel har korrigerats och utfyllnadsord såsom ”mm” har utelämnats. Transkriberingen gjordes såldes till skiftspråksnivå. Dessa bearbetningar har genomförts med målet att förbättra textens flöde utan att förändra respondenternas svar.

Efter transkriberingen analyserades materialet med hjälp av tematisk analys, vilket innebär att identifiera mönster och likheter i respondenternas utsagor (King & Horrocks, 2010, s. 149). För att urskilja återkommande svar och teman granskades materialet noggrant med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor, samtidigt som en öppenhet för resultat som helt eller delvis låg utanför frågorna bibehölls. Analysen syftade till att avgöra vilken data som var relevant samt vilka mönster som kunde identifieras. Under denna process användes färgkodning för att synliggöra teman som relaterade till studiens problemformuleringar. Kvale och Brinkmann (2014, s. 241) beskriver denna process som en kodning, vilket innebär att data bryts ner, jämförs, och kategoriseras. Kodningen var inte helt förutbestämd, utan utvecklades och justerades successivt i takt med att materialet analyserades och nya mönster identifierades. Temana växte därmed fram genom att återkommande likheter och skillnader i materialet grupperades och omprövades i flera steg. Exempelvis återkom ämnet sociala medier i flera grupper, vilket

inledningsvis inte var självklart hur det skulle tematiseras i förhållande till studiens syfte. På liknande sätt krävdes ytterligare bearbetning för att analytiskt särskilja känslor från perspektivtagande, då dessa ofta överlappade varandra.

Efter denna inledande tematisering genomfördes en mer fördjupad analys, där materialet inom varje färgkategori granskades för att identifiera återkommande mönster, uttryck och ställningstaganden. De framträdande mönstren sorterades därefter in i övergripande teman och organiserades i en logisk struktur, där huvudteman introduceras först och följs av tillhörande underteman. Dessa teman låg sedan till grund för rubriker och underrubriker i studiens resultatdel, vilka presenteras nedan.

6. Resultat

Följande avsnitt redogör för studiens resultat avseende elevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor inom samhällskunskapsämnet. Resultaten presenteras utifrån tematiseringar av det empiriska materialet: elevernas perspektiv på innehåll och undervisningsmetoder, emotioner, möjligheter samt utmaningar.

6.1 Elevernas perspektiv på innehåll och metoder

Vid frågan om eleverna önskade få möta ämnet mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapen var samtliga positivt inställda. De kom med olika förslag och önskemål kring hur detta skulle kunna utformas konkret i klassrummet, och dessa presenteras nedan.

6.1.1 Handlingsberedskap och varningssignaler

Samtliga fyra grupper lyfte praktisk kunskap om det främsta innehållet de önskar att få möta i undervisning om mäns våld mot kvinnor. Framförallt handlar det om instanser, myndigheter och personer att vända sig till ifall en själv eller en närstående blivit utsatt. När detta diskuteras av grupp 4 säger de följande:

Bonnie: - Man vill veta hur man kan ta sig ur våldet och hur man kan söka hjälp.

Bella: - Säg till exempel att du blir utsatt för någonting. Om du redan har kunskap så behöver du inte gå själv och fråga kuratorn eller någon annan för att ta reda på vart du ska vända dig. Då har du redan fått den informationen i skolan så att du själv slipper lista ut det.

Benjamin: - Det kan också vara ganska jobbigt själv att bara försöka ta kontakt. Och om man vet att den som utför våldet får reda på att man själv har sökt kontakt eller letat information på vem man ska kontakta så kan ju det leda till mer våld. Därför är det bra att bara ta upp det på lektioner. Det hade varit jättebra.

Bella: - Ja, det finns hjälp att få, men vi känner inte till den. (Grupp 2)

Citaten ovan illustrerar således ett önskemål om att få ökad kunskap om handlingsberedskap, något Benjamin nyanserar genom att lyfta att det kan vara farligt för en våldsutsatt person att söka efter information, eftersom det finns en risk att förövaren upptäcker detta och att våldet eskalerar. Samma diskussion tas upp i grupp 3, där respondenterna pratar om att de önskar mer kunskap, både för sin egen skull men också för andras. De menar att risken för att de någon gång i livet kommer ha en närstående som blir utsatt är väldigt hög, och då vill de veta hur de ska gå tillväga för att hjälpa till och var man kan vända sig. Samtidigt lyfter de att våldet mot kvinnor väcker känslor av rädsla och obehag, och att de inte vet vart de kan vända sig för att få hjälp med dessa känslor. Detta exemplifieras i dialogen nedan:

Cornelia: - Jag tror att det hade varit bra. Inte för att alla blir utsatta, men man vet ju aldrig vad som händer i framtiden och man vet aldrig... det hade varit bra att få lära sig mer om vart man kan vända sig och vad man kan göra för att förhindra det.

Cajsa: - Ja, och man har någon närstående som är med om någonting. Och olika sätt man kan känna igen våldet på, om det är någonting som händer bakom stängda dörrar och hur man kan hjälpa den personen. Ja, men alla perspektiv kring det. Det är väldigt bra att veta, även om man kanske själv inte har erfarenheter av det.

Clara: - Efter de morderna som skedde vid jul så det är klart att det sätter sig någonstans, att vi känner oss begränsade. Liksom var man kan vända sig till ifall det känns jobbigt? Men också om man har en närstående som har gått igenom någonting och det känns tufft för dem eller tufft för en själv att se personen må dåligt. Ja, men den här personen kan du vända dig till för det. Det är ingenting som nämns i skolan. Jag tycker verkligen att det är någonting som borde lyftas. (Grupp 3)

I grupp 1 framhåller Agnes att hon uppfattar att kunskapen om ämnet är begränsad, särskilt vad gäller hur man bör agera om man själv blir utsatt, och menar därför att området bör ges större utrymme i undervisningen. Astrid instämmer i detta och betonar, i likhet med resonemang i grupp 3, att sådan kunskap är betydelsefull inte enbart ur ett individuellt perspektiv, utan även för att kunna stödja närstående som kan vara utsatta, exempelvis genom att bidra med konkret vägledning. En liknande problematik framkommer även i grupp 4, där respondenterna diskuterar en upplevd osäkerhet kring vart man kan vända sig vid utsatthet. Denise uttrycker att det finns en förväntan om att individer ska besitta sådan kunskap och förståelse, samtidigt som hon menar att många i praktiken saknar kännedom om vilka stödresurser som finns och hur de kan nås, och att alla inte får med sig sådan kunskap hemifrån. Således lyftes praktisk kunskap och

handlingsberedskap som den mest centrala punkten i det innehåll som eleverna lyfte att de vill möta i undervisningen, då det diskuterades återkommande i samtliga fyra grupper.

Alla fyra grupper uttryckte också att de vill ha mer teoretisk kunskap, till exempel om vanliga varningssignaler och vad som räknas som våld eller inte. I grupp 4 diskuterade eleverna att de befinner sig i en ålder där de börjar röra sig ute på kvällarna och skaffar sina första partners, vilket gör att innehåll kring varningssignaler känns både viktigt och relaterbart för dem. Samtidigt lyfter de att mäns våld mot kvinnor kan innebära olika saker, samt att det är viktigt att ha kunskap om hur våld kan ta sig uttryck i olika former. I sina resonemang uttrycker de följande:

Denise: - Detta angår ju oss också.

Daniella: - Vi är ju i den åldern när man kanske är ute och sånt. Man blir ju mer insatt och engagerad i undervisningen om det handlar om tips och sånt, för då ser man ett syfte med att lyssna och ta in det som sägs.

Doris: - Ja, i den här åldern så är många som går in i förhållande och allt sånt där. Och då kan det vara viktigt att ta upp, för man vet kanske inte själv vad det liksom innebär och så där. Så det kan vara jätteviktigt tycker jag. Och även typ olika varningsklockor. Om man dejtar en man som har ett visst beteende, typ när han spelar så slänger han kontrollen i TVn. Sådana grejer kan ju vara ganska viktigt att veta, att okej, det här är inte normalt. (Grupp 4)

I grupp 1 var diskussionen snarlik, då eleverna tog upp behovet av ökad kunskap om vad mäns våld mot kvinnor faktiskt kan innefatta samt vilka varningssignaler man bör vara uppmärksam på. De uttryckte följande:

Aurora: - Jag tror man borde lära tjejer mer om att våldet kan komma varifrån som helst. Det behöver inte vara en främling. Det kan vara någon du känner och det kan liksom vara att man först inte ser vad som händer. Att våldet ökar succesivt. Så jag tror det är bättre om man lär kvinnor hur man kan känna igen signalerna så man lättare kan inse vad det är som händer.

Astrid: - Ja precis, hur processen ser ut. Att det normaliseras i sitt eget huvud. (Grupp 1)

Även Bonnie i grupp 2 lyfte en önskan om innehåll som belyser olika typer av beteenden som förekommer i våldsamma relationer, med exempel på beteenden som ofta förbises eller accepteras, men som inte borde göra det. Hon menar att detta kan fungera som en ögonöppnare för många. Samtidigt lyfter hon, likt Aurora, att våldet sällan blir allvarligt eller dödligt plötsligt, utan oftast eskalerar gradvis. Därför menar hon att det är viktigt att få kunskap om hur den processen ser ut, för att lättare kunna bli medveten om det händer en själv. Bella instämmer och säger att det hade varit värdefullt att veta vad som faktiskt räknas som våld och vad som inte gör det. Benjamin fyller i att våld kan ta sig många olika uttryck, såsom psykiskt och ekonomiskt våld, och inte enbart fysiskt. Detta lyfter även Cornelia i grupp 3, som menar att våld kan vara fysiskt, men också psykiskt eller sexuellt, och att dessa former ofta är mer dolda

och mindre uppmärksammade. De menar båda att det hade varit bra att lyfta att våld kan se olika ut och kan bestå av olika nyanser.

6.1.2 Statistik eller inte statistik?

Vad gäller statistik i undervisningen resonerar grupperna något olika. Framför allt grupp 1 och 2 är positivt inställda till att arbeta med statistik som innehåll i undervisningen om mäns våld mot kvinnor och ser det som en viktig del. Astrid och Aurora i grupp 1 menar att statistik behövs för att få en grundläggande förståelse för samhällsproblemet och dess omfattning. De framhåller också att ämnet blir mer intressant när man får en tydligare bild av hur många som faktiskt påverkas. Gruppen uttrycker därför ett intresse av att fördjupa sig i statistik och olika index. Liknande tankar återfinns i grupp 2, där samtliga medlemmar ser statistik som ett användbart innehåll att arbeta med ur flera perspektiv. Grupp 2 diskuterar detta på följande sätt:

Bonnie: - I kriminologin jobbar vi mycket med olika brott och brottsstatistik och kollar på det. På brottsförebyggande rådet så finns det tabeller för alla brott. Det är en jättelång lista du kan skrolla hur länge som helst. Det går inte att belysa allting där, men då är ju till exempel våld mot kvinnor en bra idé att undersöka. Jobba med det på det sättet även i samhällen.

Bertil: - Nej precis. Finns det tydlig statistik så går det inte att säga emot. Nu har inte det med just våld mot kvinnor att göra, men vi arbetade med statistik och tittade på internationell ekonomi. Typ befolkningspyramider, länder som föder jättemycket fler barn och människor dör tidigt. I Sverige är det lite mer tvärtom att befolkningmängden börjar smalna av lite för att folk inte föder lika många barn, men att på så vis jämföra och jobba med statistik. Och orsaker, att det beror på att man kanske inte har lika bra utbildning om samlevnad eller om preventivmedel. På samma sätt skulle man liksom kunna visa sådan statistik om våldet, alltså visa att så är det liksom. Jämföra olika index och orsaker bakom. (Grupp 2)

I jämförelse med grupp 1 och 2 har grupp 3 en något annorlunda inställning till statistik som innehåll i undervisningen. De är visserligen positiva till att använda statistik, men betonar detta särskilt med hänvisning till ämnets känsliga karaktär. De menar att undervisningen bör inkludera statistik för att minska risken för hetsiga diskussioner, och att innehållet därför inte bör utgå från personliga upplevelser eller känslor. Grupp 4:s inställning skiljer sig tydligt från de övriga gruppernas. De uttrycker en ovilja att arbeta med statistik och föredrar i stället ett mer praktiskt inriktat innehåll, såsom konkreta råd, verkliga fall och aktuella nyheter, vilket de upplever som mer intressant. Samtidigt säger de att viss användning av statistik kan vara viktig för att skapa en övergripande förståelse. De menar att ett mer verklighetsnära innehåll kan göra undervisningen både mer engagerande och meningsfull, trots att ämnet i sig är känsligt. Således finns det variationer i gruppernas inställning till statistik som innehåll i undervisningen om mäns våld mot kvinnor.

6.1.3 Genomgångar och perspektivtagande

Grupp 1, 3 och 4 uttrycker att de föredrar att arbeta med ämnet genom genomgångar och egen fördjupning snarare än genom debatt och argumentation. Med hänvisning till ämnets känsliga karaktär menar grupperna att metoden, det vill säga hur undervisningen utformas, är central för läraren att beakta. Det framhålls att ämnet bör introduceras av läraren genom en genomgång, som eventuellt kan följas av en gruppuppgift eller en diskussion. Samtidigt uttrycks en viss tveksamhet till detta, just på grund av ämnets känslighet. Detta resonemang illustreras av grupp 3:

Cornelia: - Jag tror att en sådan diskussion hade varit onödig.

Clara: - Just i undervisningssammanhang så kan jag tycka att det är onödigt att starta debatter och diskussioner om detta ämnet. Samtidigt, som sagt, så är det viktigt att prata om det. Men jag tror att det kan bli ganska hetsig stämning om man ska sitta och diskutera, eller om man sätter ihop ett grupparbete där man ska diskutera sådana saker.

Cornelia: - Det är både bra och dåligt. Vi har haft några gånger debatter om ämnen och det blir ju riktigt hetsigt liksom. Och jag och många av oss kan vara så här... Jag kan sitta och säga till dem att jag tycker detta, och de kan prata emot mig. Men där finns ju risken när man ännu mer känner att såhär "de lyssnar inte", Jag tror att det kan vara lite för svårt.

Cajsa: - Det känns som att det har pratats om detta ämnet ganska mycket alltså. Det är väldigt mycket debatter. Men det är som att sitta och prata med en vägg, det kommer nog liksom inte fram. Sen är det klart... jag tror att det hade varit jättebra för dem att höra vårt perspektiv, men alltså att det kanske ska komma från läraren, att läraren får liksom förmedla information. (Grupp 3)

I grupp 4 uttrycks en liknande farhåga och eleverna understryker vikten av att i så fall skilja mellan diskussion och argumentation. Daniella föreslår även att gästföreläsare skulle kunna vara ett intressant inslag i undervisningen, något som Doris instämmer i. Hon föreslår exempelvis personer med egna erfarenheter eller yrkesverksamma inom relevanta myndigheter. I grupp 2 råder vissa meningsskiljaktigheter. Benjamin och Bertil förespråkar en mer föreläsningbaserad undervisning där innehållet presenteras tydligt och faktabaserat, utan inslag av diskussion. Bella instämmer delvis i detta och menar att ämnet kan introduceras på ett sådant sätt, men framhåller samtidigt att diskussion kan vara värdefull för att dela tankar och perspektiv. Hon föreslår dock att sådana samtal i så fall bör ske i mindre grupper. Bonnie uttrycker, likt Bella, en önskan om att få diskutera ämnet, eftersom hon tycker att det är både svårt och viktigt. Hon menar att det kan vara bra att prata om nyanser i frågor där det inte alltid är så lätt att avgöra vad som är rätt eller fel. Samtidigt betonar Bonnie att den typen av diskussion kräver mycket fingertoppskänsla, eftersom ämnet är känsligt, och det annars kan skapa en tuff situation att hantera. Hon menar därför att det är en balansgång, men att läraren oavsett behöver börja med att presentera ämnet och fakta innan någon diskussion förs.

Samtidigt som samtliga grupper är reserverade för debatt som metod så uttrycker alla grupper att det är viktigt att möta olika perspektiv. I grupp 1 diskuterar eleverna att det alltid kommer finnas människor med olika åsikter, och att det därför är viktigt att kunna acceptera och bemöta det:

Agnes: - Alltså människor kommer ju alltid tycka olika, oavsett vad det än gäller. Så det är viktigt att ändå kunna ta upp saker och diskutera dem. Ja så att man lär sig att ja, människor tycker olika och då kanske man får bara inse det liksom. Speciellt när det kommer till mer känsliga grejer liksom.

Astrid: - Jag tror lärare själva är alldeles för rädda för att ta upp såna här diskussioner också för att de vet själva inte hur de ska styra och ställa när de här reaktionerna väcks från eleverna. Då handlar det ju också om hur jag som lärare ska kunna få fram någonting så bra som möjligt utan den här osams-känslan.

Aurora: - Människor kommer alltid tycka olika, det måste man bara lära sig acceptera.

Astrid: - Jag tror det är en personlighetsfråga och hur du fungerar som människa, för det handlar egentligen om kritik i allmänheten också. Hur bemöter du annan åsikt i en diskussion? Absolut att man blir sur i stunden för att "hur kan du ens säga emot mig"? Det [mäns våld mot kvinnor] händer framför dig men du väljer ändå att kolla bort. Då blir det ju fortfarande så här, OK, men jag måste fortfarande ta till mig att en annan människa kan tycka är annorlunda och det måste vara så för att demokratin funkar så. (Grupp 1)

Grupp 2 framhåller att de ser det som värdefullt att möta människor med olika åsikter, eftersom sådana möten kan utmana både filterbubblor och den egna grupptillhörigheten. Betoning läggs på att alla bör ha rätt till sina egna uppfattningar, förutsatt att de inte orsakar skada och uttrycks på ett respektfullt sätt. Detta exemplifieras i dialogen nedan:

Benjamin: - Man kan ju tycka annorlunda. Men så länge... jag tycker så här, man får tycka vad man vill så länge man liksom inte påverkar någon annan negativt med det. Så kan man ju tycka lite vad man vill, men ja, alltså. Gränsen går ju här när det blir att det påverkar någon annan.

Bonnie: - Jag tycker att det överlag är positivt att få möta folk med olika åsikter, just för att försöka motverka de här filterbubblorna och så där man bara hamnar i egna läger och inte interagerar med varandra. Men även i just denna frågan, att man får tycka och tänka och göra så som man vill, yttrandefrihet och så vidare. Så länge det inte skadar eller kränker någon annan.

Bertil: - Om man då får reda på att någon tycker på ett speciellt sätt så är det viktigt, skulle jag säga, att i stället för att skjuta undan den här personen och säga "jag vill inte ha något med dig att göra", att försöka förstå *varför*, få den här personen att förklara *varför* den tycker som den gör? [...] Personen har kanske upplevt massa skit som liten och då får man veta vart de här tankarna kommer ifrån. Men sen behöver inte det betyda att jag ska låta dig vara kvar i mitt liv. Man kan fortfarande välja att hålla avstånd till den personen. Men att förstå *varför* man själv tycker som man gör, och *varför* andra tycker som de gör. Det är viktigt. (Grupp 2)

Sammantaget kan det tolkas som att grupperna uppmuntrar och ser värdet i perspektivtagande samt i att olika åsikter får komma till uttryck i klassrummet, men att stor vikt läggs vid hur dessa formuleras och framförs. De menar också att sådana perspektiv inte nödvändigtvis behöver utgå från elevernas egna uppfattningar. Exempelvis kommer Cajsa och Cornelia med idén att en viss distans kan skapas genom att använda anonyma exempel eller återge vanligt förekommande ståndpunkter från exempelvis nätet eller samhällsdebatten. Detta kan bidra till att minska risken för konflikter, särskilt då ämnet uppfattas som känsligt. Samtidigt framträder en

hållning av samtliga respondenter där perspektivtagande ses som givande, medan renodlad debatt i mindre grad upplevs som nödvändig. Således framstår genomgångar som ger utrymme för perspektivtagande som den mest lämpliga metoden enligt eleverna.

6.2 Emotioner

I samtliga grupper beskrivs mäns våld mot kvinnor som ett starkt känsloladdat ämne. I grupp 1 uttrycker Astrid att ämnet skapar mycket känslor, och Aurora benämner det som känsloladdat. Liknande uttryck görs i grupp 2, där Bella säger att det är ett känsligt ämne som väcker känslor, och Bonnie menar att ämnet kan vara en känslomässig trigger. Även i grupp 3 och 4 återkommer detta tydligt, då eleverna genomgående beskriver ämnet som känsligt och emotionellt påfrestande. Clara uttrycker följande: ”Just det här ämnet är ganska känslomässigt, alltså det kan ju väcka väldigt starka känslor hos människor. [...] det är mycket känslor”.

Grupperna lyfter att känslorna också kan hänga ihop med en osäkerhet i klassrummet. I grupp 2 säger Bertil att man kan vara rädd för att säga fel och att det kan finnas en oro för vad andra ska tycka. Detta berörs även i grupp 4, där eleverna särskilt betonar vikten av att även läraren väljer sina ord noggrant och med omsorg. I grupp 3 lyfter Cajsa att det finns mycket underliggande rädslor kopplat till ämnet, och att det kanske undviks för att undvika att göra någon ledsen eller upprörd. Gällande osäkerheten kring ämnet säger Bertil följande:

Bertil: - Man vågar inte uttala sig om det. [...] men man vill inte att någon ska bli offended. Man vill inte få någon att må dåligt för att man säger någonting, och då håller man håller tyst om det. Också för att man inte vill att någon ska tycka sämre om en för att man har uttalat en viss åsikt. (Grupp 2)

Efter att alla grupper uttryckt att de ser ämnet som känsligt fick de frågan om de ändå tycker att det är rätt att ta upp ämnet i undervisningen, eftersom det kan väcka så starka känslor. Trots att ämnet upplevs som jobbigt, tycker eleverna att det är viktigt att prata om och att problematiken kring våldet behöver tas upp just *för att* det är så känsligt. Grupp 2 diskuterar att även om ämnet väcker starka känslor, är det ändå berättigat att lyfta det i undervisningen:

Bertil: - Undviker man problemet [mäns våld mot kvinnor] kommer det ju aldrig att lösas. Om vi vägrar prata om det för att det är ett känsligt ämne kommer det bara förvärra situationen.

Bella: - Men jag tror att det kan kännas som ett väldigt känsligt ämne för lärare att ta upp och jag tror att det kan väcka känslor eller åsikter och att det då kan bli alltså det kan bli en känslig grej, att det kan vara en känslig punkt ett klassrum, men att i grund och botten så är det inte en

fråga som bör undvikas utan att det är en viktig fråga som inte tas upp tillräckligt mycket, tror jag.

Benjamin: - Precis, det är ändå berättigat att prata om.

Bella: - Ja det tycker jag med, för det är ett sånt problem som kan finnas i samhället och det kan ju faktiskt hjälpa någon. Sen att det kan absolut vara känsligt. Men det kan ju också hjälpa någon på vägen. (Grupp 2)

Grupp 4 för en liknande diskussion och säger att man inte kan undvika ett helt ämne bara för att det är jobbigt eller för att någon kan bli ledsen. Känslor kan således vara ett hinder, men ämnet är trots det nödvändigt. I grupp 1 uttrycker Aurora sig på liknande vis: "Det är bättre att bli osams, men ändå få lära sig detta, än att bara ignorera det och aldrig kunna prata om det".

Ett annat återkommande tema rör hur de känslor som väcks kan eller bör hanteras. Bella beskriver vikten av att kunna tycka olika men ändå lyssna på varandra. Hon menar att det är viktigt inför framtiden att kunna känna starka känslor och samtidigt öva på att uttrycka sig och acceptera andras perspektiv utan att känslorna tar över. Benjamin håller med och menar att det är en viktig färdighet att kunna hantera starka känslor utan att bli sur eller upprörd, men att alla nog inte besitter den färdigheten. Detta exemplifieras nedan:

Bella: - Jag tror att det är viktigt att vi lär oss detta i skolan och speciellt på gymnasiet. För nu är vi så pass vuxna och vi ska ut sen i vuxenlivet och då tror jag det är viktigt att vi tvingas ha diskussioner och att lära oss att lyssna på varandra och försöker förstå varandra. Att jag kan sitta och ha en diskussion med dig i lugn takt, trots att man blir arg eller känslös. Men ändå att man kan tycka olika, jag är ändå fast vid min åsikt och du är fast vid din åsikt, men att vi någonstans kan komma till en överenskommelse om att vi tycker olika, och inte börja hetsa.

Benjamin: - Jag tänker att mycket hänger på läraren, hur man presenterar uppgiften. [...] Och att meningen är att ni ska förstå varandra. Ni ska försöka sätta in i vad de säger. Men det beror ju mycket på eleverna, alltså. Hur ja, hur mogen man är. För det är klart att alla inte kommer kunna gå med på det, att man kan lyssna på någon annans åsikter utan att bli sur. (Grupp 2)

I grupp 4 är diskussionen snarlik, då de diskuterar att elever, trots starka känslor, behöver lära sig hur man betar sig i sociala sammanhang. De uttrycker följande:

Doris: - Jag tycker ju att vi ändå är så pass gamla. På högstadiet kanske inte det hade varit en relevant grej att ta upp, men vi är ändå vuxna nu och vi har ändå ett ansvar att kunna uppföra oss när vi är i sociala miljöer. Så jag tycker ändå att man ska kunna alltså, även om det är ett känsligt ämne så ska man kunna behärska sig liksom.

Daniella: - Precis, folk måste ändå lära sig att ha respekt för varandra och uttrycka sig respektfullt. Och det tror jag hade funkat i vår klass.

Doris: - Ja det tror jag också, men så är det nog inte i alla klasser. Alla kan inte bete sig respektfullt eller hålla god ton. (Grupp 4)

Grupp 1 diskuterar, liksom de andra grupperna, att man måste kunna diskutera frågor som väcker mycket känslor, eftersom man annars inte skulle kunna lösa några av världens svåra problem. Det framstår således som centralt att eleverna får öva på känslohantering, både i respekt för sina klasskamrater och i förberedelse för vuxenlivet.

Slutligen framkommer behovet av trygghet och anpassning som essentiellt. Clara i grupp 3 säger exempelvis att det måste vara okej att lämna klassrummet om det blir för jobbigt, och att det därför behöver finnas både acceptans och förståelse från både lärare och elever i klassrummet. Detta återkommer även i grupp 4, där eleverna också betonar att det måste vara okej att lämna klassrummet, eller få annat material att arbeta med ifall det känns för överväldigande. Grupp 4 säger följande:

Doris: - Jag tycker även att det ska finnas ett val om man har varit med om det eller om man tycker att det är jättejobbigt, att man ändå kan välja att just den här föreläsningen är inte jag med på. Då kan jag jobba med något annat. Att man ändå får den möjligheten och förståelsen, i och med att det ändå är ett ganska jobbigt ämne.

Denise: - Ja, det borde alltid finnas som alternativ att lämna klassrummet. Det måste finnas den förståelsen.

Doris: - Absolut och det kräver ju lite mer av lärarna. Kanske hur man undervisar i det. Alltså att man kanske väljer rätt ord. (Grupp 4)

Sammanfattningsvis visar materialet att eleverna ser känslor som en oundviklig och central del av undervisningen om mäns våld mot kvinnor. Känslorna kan innefatta rädsla, osäkerhet och ilska, men dessa ses också som en viktig del av lärandet. Eleverna betonar både behovet av att våga lyfta ämnet trots dess känsliga karaktär, samt vikten av att skapa ett klassrumsklimat som präglas av trygghet och respekt.

6.3 Möjligheter

Eleverna identifierade flera möjligheter med att integrera temat mäns våld mot kvinnor i undervisningen, däribland att motverka tystnadskulturer och fungera som en kritisk motvikt till massmediala framställningar. Dessa aspekter utvecklas närmare nedan.

6.3.1 Bryta tystnadskultur kring ett stigmatiserat ämne

Samtliga grupper nämner i någon mån att mäns våld mot kvinnor är ett ämne som många helst undviker att tala om, och att det råder en tystnadskultur kring frågan. Genom att lyfta ämnet i undervisningen skapas därför en möjlighet att bryta denna tystnad kring det stigmatiserade området. Grupp 1 och 4 berör detta mer översiktligt. Grupp 1 lyfter att närliggande ämnen, såsom sexualkunskap och relationer, behandlas i undervisningen, men att just denna specifika kunskap ofta utesluts eller undviks. Grupp 4 uttrycker liknande tankar:

Denise: - Det är ju såklart ett känsligt ämne, men det borde ju inte vara ett läskigt ämne att gå in på för det händer ju hela tiden. Så man borde normalisera att prata om det mer trots att det kan vara jobbigt. Och kanske blir det då mindre jobbigt för folk att prata om det, om det ses mer normalt att göra det.

Daniella: - Ja, för det är ett sådant tystnat ämne. Liksom att man inte ska prata om det, eller att det är svårt. Så det måste ju förändras. (Grupp 4)

Respondenterna i grupp 2 och 3 uttrycker liknande uppfattningar, men diskuterar frågan mer ingående och med större eftertryck. De betonar att ämnet inte bör vara stigmatiserat och att den rådande tystnadskulturen snarare skapar incitament för att våldet uppfattas som något som bör döljas eller skämmas över. Grupp 3 återkommer vid flera tillfällen under intervjun till att andra typer av konflikter ofta diskuteras, medan just denna fråga av någon anledning undviks. De menar att ämnet behöver lyftas och diskuteras mer öppet, och ställer sig frågande till varför det är så dolt. De uttrycker att om ingen pratar om det riskerar problemet att växa och bli större än det redan är och framhåller att det är nödvändigt att öppna upp och prata om frågan för att kunna validera människors upplevelser. De menar att det bör normaliseras och hanteras på liknande sätt som exempelvis mobbning. I diskussionen säger grupp 3 följande:

Cornelia: - Det pratas om så lite att när man väl hör om det blir man helt chockad. Men det sker ju överallt, alltså hela tiden. Det har nästan... inte blivit en för stor grej, men det känns ju så stort att prata om det. Och när man väl hör om det så är det helt sjukt att detta pågår. Man ska inte normalisera det, men göra det mer okej att prata om, och att tjejer som är med om detta får höra att det inte är deras fel, det är okej.

Cajsa: - Jo, men jag kan känna att vi pratar ju väldigt mycket allmänt i skolan om mobbing och utanförskap. Man borde hantera det på lite samma sätt nästan, för det är ju väldigt mycket information om mobbning. Skolan ger ut nummer till Bris. Och där ser jag inte riktigt varför det skulle vara annorlunda med våld mot kvinnor. Alltså, det är klart att det är skillnad på de två ämnena liksom, men att man borde hantera det lite på samma sätt. Alla vet ju att mobbing finns. Alla är uppmärksamma och alla håller utkik, och det är inte riktigt lika stor tystnadskultur kring det. Vi behöver normalisera att prata om det. (Grupp 3)

I grupp 2 är diskussionen inne på samma spår, där de uttrycker att ämnet i nuläget uppfattas som tystat och förknippat med skam. De upplever också att ämnet bara behandlas vid temaveckor, vilket kan kännas som att ämnet endast blir intvingat för sakens skull. De förklarar:

Benjamin: - Om man inte lägger mycket fokus på mäns våld mot kvinnor, då blir ju det starkt incitament mot kvinnorna att ja, man lägger inte fokus på det här. Det är inte viktigt, så därför behöver vi inte ta upp det, eller därför kanske det inte behövs prata om lika mycket. Då kanske man trycker undan det man går igenom eller utsätts för, i stället för att berätta och gå ut med det.

Bella: - Det kan nämnas någon gång vid orange week, men det blir ju ganska isolerat till den veckan.

Bertil: - Ja, och det blir lite krystat nästan. Det vore bättre om man kan prata om det mer öppet, och mer på djupet. För som sagt, ska det bli någon förändring måste vi ju våga börja prata om det. (Grupp 2)

Vidare diskuterar grupp 2 att samhällskunskap är ett särskilt lämpligt ämne för att lyfta denna fråga, eftersom den kan behandlas som både ett samhällsproblem och en samhällsfråga. De

menar att undervisningen möjliggör analyser av hur fenomenet påverkar samhället i stort, samt hur det kan kopplas till exempelvis ekonomi och psykisk ohälsa. På så sätt kan frågan sättas in i ett bredare perspektiv. Sammanfattningsvis betonas vikten av att bryta stigmat och motverka missuppfattningar kring ämnet, samtidigt som samhällskunskap lyfts fram som en särskilt relevant kontext för detta, utifrån de makroperspektiv som ämnet möjliggör.

6.3.2 Motvikt till TikTok och massmedia

Ett återkommande tema i samtliga grupper är hur mäns våld mot kvinnor diskuteras i nyhetsrapportering och sociala medier, samt hur detta påverkar elevers förståelse av fenomenet. I grupp 1 betonar Astrid vikten av att belysa det som nyligen inträffat, då frågan upplevs som särskilt aktuell i ljuset av uppmärksammade fall där kvinnor har mördats under vintern. Även Grupp 4 nämner att det är särskilt relevant att lyfta det i samhällskunskapen, eftersom de ofta berör nyheter och aktuella frågor i kursen. Det som sker i samtiden blir därmed en viktig ingång till undervisningen.

Även i grupp 3 och 4 lyfts de så kallade "julmorden" som något som starkt påverkat eleverna. Grupp 3 refererar till händelserna och menar att de fått stor uppmärksamhet i nyheterna, samtidigt som skolan förblivit tyst. Cornelia lyfter även hur mediebevakningen kan skapa en form av hysteri, där en intensiv rapportering bidrar till en förstärkt känsla av oro. Grupp 4 uttrycker liknande tankar och beskriver hur nyhetsflödet väcker obehag och en känsla av handlingsförlamning. Eleverna berättar dessutom att de undvek sociala medier som TikTok efter händelserna, då innehållet upplevdes som överväldigande och präglad av starka känslor och dramatik. Grupp 4 uttrycker följande:

Daniella: - Efter mordet som var i jul, då blev man ju verkligen berörd. Jag tyckte det var väldigt obehagligt. Man blir så här, gud, hur ska man göra nu, köpa typ pepparspray nu? Vad ska man göra? Panik.

Doris: - Ja för det här med My, hon som dog, det såg jag jättemycket på TikTok. Jag kunde nästan inte vara inne på TikTok på några dagar.

Daniella: - Ja, och om man då har pratat om det i skolan kanske man får en bättre uppfattning. För man sitter så mycket på TikTok och då får man ju inte veta allting liksom. Jag kände samma, till slut kunde jag inte vara inne på TikTok mer. Man blir ju rädd för man fick upp bilder på den som har gjort och allting, så då slutade jag. (Grupp 4)

Samtidigt problematiserar grupp 2 och 3 hur denna mediala exponering formar förståelsen av fenomenet. Grupp 2 menar att innehåll på sociala medier ofta blir vinklat och ger en ensidig och förenklad bild av verkligheten. Respondenterna diskuterar även förekomsten av

filterbubblor, där algoritmer bidrar till att förstärka vissa perspektiv, vilket i sin tur kan leda till att individer drar förhastade slutsatser. Deras resonemang exemplifieras nedan:

Bella: - Men till exempel det som hände vid jul. Detta sprids och skrivs om på sociala medier och vi blir så matade med grejer på sociala medier och rykten och sådant som sprids där. Då tror jag att det kan vara bra om skolan pratar om det också för att mer få mer kunskap om att "så här är det faktiskt" och "så här brukar det vara", alltså lite mer tydligt. Vad är det som har hänt rent konkret och vad beror det på?

Bertil: - Det är ju lätt att hamna liksom i filterbubblor. Man ser på saker ur enbart ett perspektiv och kanske man inte riktigt förstår heller varför det händer.

Bella: - Exakt, det är ju väldigt lätt att hamna i filterbubblor. Och om man bara ser på saker ur enbart ett perspektiv och kanske man inte riktigt förstår heller helheten, orsakerna bakom och allt. Och den mångsidigheten tror jag är svårt att få tag i annars om det inte undervisas om i skolan.

Bonnie: - Jag skulle säga också att det hade liksom varit bra att prata mer om detta. Alltså, vi vet att det sker och det ser vi på nyheter och det ser vi på sociala medier och så vidare. Men det är liksom ingen som pratar om någonting. Skolan är ju ett bra ställe att göra det på, för sen kommer man inte riktigt få den möjligheten senare i livet på samma sätt. (Grupp 2)

Vidare lyfter grupp 3 att det elever "kan" om mäns våld mot kvinnor i stor utsträckning baseras på vad som syns i nyheterna och sociala medier, vilket riskerar att ge en begränsad bild av problematiken. Cornelia betonar att fenomenet är betydligt mer komplext än vad som ofta framställs, där exempelvis överfallsvåldtäkter får oproportionerligt stort utrymme i relation till andra former av våld. Sammanfattningsvis visar samtliga grupper att massmedia och sociala medier spelar en central roll i hur mäns våld mot kvinnor uppfattas och förstås. Samtidigt framträder ett behov av att bearbeta dessa intryck inom undervisningen, inte minst i samhällskunskap, där aktuella händelser kan sättas in i ett bredare och mer nyanserat sammanhang.

6.4 Utmaningar

Flera återkommande utmaningar identifieras i relation till undervisning om mäns våld mot kvinnor, men hur dessa formuleras varierar delvis mellan grupper och individer. Dessa utmaningar rör motstånd och motreaktioner, samt relationen mellan fakta och värderingar. I följande avsnitt presenteras dessa teman närmare.

6.4.1 Motstånd och motreaktioner

Ett återkommande tema i materialet är de förväntade utmaningarna kring hur killar i klassrummet kan komma att reagera på undervisningsinnehållet, men hur detta framställs och hur stor oron för detta är varierar mellan de fyra grupperna. Grupp 1 uttrycker en tydlig oro för hur killarna kommer att reagera, särskilt att de kan ifrågasätta valet av ämne och tycka att fokus alltid läggs på kvinnors utsatthet. De menar att ett sådant motstånd riskerar att ta över diskussionens fokus. Gruppen beskriver hur de upplever att vissa killar kan framstå som omogna, oseriösa och ibland ignoranta, vilket i sin tur uppfattas som en möjlig utmaning i undervisningssituationen. Grupp 1 beskriver:

Astrid: - Det blir ju alltid så med sådana här samhällsfrågor. Hur kommer klassen, kanske främst killarna, bemöta att vi pratar om just det här? kommer det bli en diskussion om varför pratar vi om detta och inte om antalet suicidförsök bland män och om killar som tar livet av sig? Varför nämner vi inte män? och varför pratar vi alltid om kvinnor? Och då tror jag att det kan bli en sån grej, att då kommer vi komma in på andra saker. Då blir den en clash där.

Agnes: - Ja, det blir nog lätt en diskussion där. Så det är ju en oro.

Aurora: - Men det blir så lätt irritation för att det är sån ignorans kring det. Då vill man ju ändå att läraren ska belysa det. Ni måste ju förstå ämnet bakom, att nu tar vi upp det här. Den betyder inte att vi säger att alla i det här klassrummet är förövare. Det är ju aldrig så, men det blir också den här "Varför bara kvinnor, varför pratar vi bara om kvinnor"? Ja, för det är kvinnor som är utsatta i samhället. (Grupp 1)

Även i Grupp 2 diskuteras också olika former av motstånd, men utan samma förväntan eller oro som i grupp 1. Bertil beskriver hur män ibland håller varandra om ryggen och kan uppvisa en enad front i vissa frågor, även när detta inte nödvändigtvis speglar deras individuella åsikter. Bella menar att läraren kan undvika konflikt genom att även nämna våld mot män, delvis för att förebygga diskussioner och förtydliga att skolan inte vill framställa män som ett problem. Gruppen uttrycker generellt ingen stark oro för motstånd, men ser det som något som eventuellt skulle kunna uppstå och därför kan behöva förebyggas. I diskussionen återkommer även idén om att statistik kan fungera som ett sätt att bemöta ifrågasättanden, något som bland annat Bonnie och Bertil motiverar med att statistik inte går att argumentera emot.

Även i grupp 3 lyfts frågan om hur ämnet tas emot av killar. Respondenterna motsäger inte varandra öppet under intervjun, men deras resonemang skiljer sig ändå åt och speglar delvis olika perspektiv. Cornelia uttrycker att ämnet måste presenteras på ett sätt som gör att killarna inte känner sig attackerade, trots att hon samtidigt konstaterar att förövare oftast är män. Hon uttrycker en oro för hur innehållet tas emot känslomässigt av killarna, och menar att hänsyn måste tas till deras känslor. Clara lyfter samtidigt risken att män kan känna sig kränkta, men understryker vikten av att tydliggöra att det inte handlar om alla män, utan om dem som faktiskt

begår brotten. Hennes resonemang verkar i högre grad bygga på en vilja att undvika konfrontation i klassrummet för egen del, snarare än att skydda killarnas känslor. Cajsa uttrycker i stället en oro för att killar, trots ett väl genomarbetat upplägg, kan reagera med kränkhet och ilska. I diskussionen uttrycker grupp 3 följande:

Cornelia: - Jag tycker att det är väldigt viktigt att män alltså i vår ålder inte ska känna att vi tittar snett på dem för att vi är oroliga för vad de ska göra. De som faktiskt gör de här brotten, det är inte varje man. Det ska inte vara riktat åt något kön liksom. Majoriteten är ju män, det är ju bara en fakta. Men det behöver inte ske någon diskussion om att män är ett problem.

Clara: - Men jag tycker ofta att man upplever att killar i ens egna ålder har lite konstiga åsikter. Men jag tycker att man kan undvika, eller försöka undvika att det ens blir en diskussion. Läraren får framföra det tydligt så det inte blir dålig stämning.

Cajsa: - Jag kan tänka mig att om vissa typer av killar som har lite speciella tankar och åsikter, om de får höra en kvinnas perspektiv på det så kan det skapa någon form av förakt. Att man känner sig kränkt och det blir personligt. Alla killar är nog inte så, för många är ju ändå bekväma i att "jag skulle aldrig få för mig att slå en kvinna". Men vissa får höra kvinnors perspektiv och det skapar någon form av förakt, att det blir personligt på ett annat plan, att man känner sig personligt påhoppad. Det är en risk. (Grupp 3)

Således likar Cornelia, Clara och Cajsas förhållningssätt varandra i att de alla tar hänsyn till hur killar kan reagera, men de skiljer sig i betoning och fokus. Cornelia lägger stor vikt vid att skydda killar från att känna sig utpekade eller anklagade, och fokus ligger på att formulera ämnet på ett sätt som inte upplevs som konfrontativt. Clara håller med om detta, men mer i syfte att undvika konfrontation än i omtanke för killarnas känslor. Cajsa intar ett mer problematiserande förhållningssätt och menar att negativa reaktioner kan uppstå trots ett genomtänkt upplägg. Hennes fokus ligger på att vissa killar kan känna sig personligt påhoppade och reagera med ilska eller förakt, vilket hon ser som en risk som inte helt går att förebygga.

I Grupp 4 finns en något annan utgångspunkt, där man i högre grad uttrycker att man inte förväntar sig motstånd i klassen. Doris och Daniella tror att ämnets relevans skulle vara självklar och att det kan motiveras genom aktuella samhällsfrågor. Samtidigt betonar de att deras uppfattning bygger på den egna klassens dynamik, och att liknande innehåll mycket väl kan väcka starkare reaktioner i andra grupper eller program. Denise uttrycker att ämnet kan upplevas som provocerande för vissa män, särskilt om de inte är vana vid att analysera samhällsfrågor ur ett strukturellt perspektiv. Grupp 4 diskuterar frågan:

Denise: - För vissa klasser kan det funka jättebra. Alla tänker med sunt förnuft och då blir det ju bra diskussioner, men sen så kan det ju finnas någon klass där någon vill provocera och då blir det ju lite svårare. Men alltså killar kan ju bli jätteprovocerade av det här kan jag tänka mig.

Doris: - Jag tror faktiskt inte att någon skulle ifrågasätta varför man pratar om det. Det går ju att motivera både med nyheter och med statistik.

Daniella: - Jag tror också det ligger väldigt mycket i hur läraren tog upp det, som du sa också. Att man håller sig till att vara ganska neutral. För det är ju faktiskt så att statistiken är ju statistik. Alltså, det är inget man kan förneka.

Denise: - Jag tror inte att vår klass hade haft problem med det. Men vi går ekonomi, så vi har mycket erfarenhet från andra kurser i att resonera, analysera, diskutera och argumentera, och då kanske det blir för vissa andra som inte har den erfarenheten att ett vanligt sådant ämne tas upp, och de inte vet hur man för sig liksom. (Grupp 4)

Grupp 4, som tidigare varit mer tveksam till att använda statistik som innehåll i undervisningen, återkommer här till att statistik kan fungera som ett sätt att hantera potentiellt motstånd. Doris föreslår också att vissa saker går att uttrycka mer könsneutralt för att undvika onödiga diskussioner, exempelvis ”här kan *offer* söka hjälp” i stället för att explicit nämna kvinnor. Sammanfattningsvis diskuteras motreaktioner, främst från killar i klassrummet, som den mest återkommande upplevda utmaningen i samtliga grupper. Samtidigt skiljer sig grupperna åt både i hur stark denna oro är och i hur sannolik eller omfattande de bedömer att en sådan reaktion kan bli. Medan vissa grupper uttrycker en tydlig förväntan om ifrågasättande och motstånd, ser andra detta mer som en möjlig men inte nödvändigtvis central problematik i undervisningen.

6.4.2 Fakta eller värderingar?

I grupp 2 berörs relationen mellan fakta och värderingar, och vad det är som läraren egentligen ska lära ut. Även om ämnet inte berördes av de övriga grupperna, bidrar tematiseringen med en intressant synvinkel i förhållande till studiens frågeställningar. Benjamin betonar att elever bör ha frihet att tänka vad de vill, så länge det inte skadar andra, och framhåller att det inte är möjligt att tvinga någon att förändra sina åsikter. I stället menar han att lärarens roll är att bidra med kunskap som kan få elever att själva ompröva sina perspektiv. Bertil håller med Benjamin och lyfter fram kunskapens betydelse i form av fakta, statistik och information. Han menar att elever genom att själva ta del av och undersöka information kan komma fram till vad som är rätt och fel, snarare än att läraren explicit förmedlar värderingar. Enligt Bertil bör läraren snarare fungera som en ingång till kunskap, medan eleverna själva ges utrymme att utforska och dra slutsatser. Deras resonemang exemplifieras nedan:

Benjamin: - Jag kan ju inte tvinga dig att du ska tänka på ett visst sätt, för det kommer ju aldrig gå. Det är klart att du kan ljuga och säga att du tänker på det sättet. Om man som lärare vet hur ens elev tänker eller hur personer tänker överlag, då kanske man tänker ”Ja den här personen tänker på detta sätt. Det kanske inte är så jättebra. Vad kan jag som lärare göra för att kanske få dem att vidga vyerna lite och kanske inse själva att det inte är rätt?”. För det kommer aldrig gå att tvinga någon annan att byta åsikt, för det är någonting man bör göra själv och det gör man nog genom kunskap.

Bertil: - Det är viktigt att man själv får en uppfattning av bilden. Det räcker inte att läraren säger att ”ja men det här är fel”. Om man själv får undersöka att i lagen står det så här och statistiken säger så här, då upptäcker man det, svart på vitt. Jag tror att det kan vara ett ganska bra sätt att få någon att inse att det här är fel och det här är rätt, än att en lärare står och trycker ner det i halsen

på en. Att man själv får upptäcka det på en liksom, efter att man fått en ingång av läraren. Men sen att göra sin egen research och få skapa sig en egen åsikt, tror jag hade varit bra. (Grupp 2)

Sammanfattningsvis uttrycker både Benjamin och Bertil att fakta och kunskap framstår som centrala verktyg för att påverka elevers värderingar, men att denna påverkan bör ske indirekt. Svårigheten mellan fakta och värderingar hanteras genom att läraren inte påtvingar elever vissa åsikter, utan i stället möjliggör för dem att själva utveckla sina ställningstaganden utifrån tillgång till kunskap.

7. Diskussion

Syftet med studien var att bidra med kunskap om gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet. Resultatet visar att eleverna överlag är positivt inställda till att behandla ämnet i undervisningen, men att de samtidigt lyfter både möjligheter och utmaningar kopplade till dess genomförande. Särskilt framträdande är elevernas betoning av behovet av handlingsinriktad kunskap och tydlig faktagrund, samtidigt som de uttrycker en viss osäkerhet inför diskussioner och debatter kring ämnet. Vidare framkommer att emotioner uppfattas som en central del av undervisningen, både som resurs för lärande och som en potentiell utmaning i klassrummet. Dessa resultat kommer i följande sektion att diskuteras i relation till tidigare forskning samt studiens teoretiska ramverk, med särskilt fokus på hur elevernas perspektiv kan förstås utifrån deliberativ och agonistisk demokratiteori.

Resultatet visar att det i stor utsträckning råder en samsyn inom grupperna, även om vissa skillnader mellan grupperna kan identifieras. Dessa variationer framträder särskilt i relation till undervisningsmetoder och upplevda utmaningar, där åsikterna i högre grad skiljer sig åt. Vidare är avsnittet om innehåll och metod mer omfattande än övriga resultatdelar, vilket är ett resultat av att eleverna i högre utsträckning utvecklade sina resonemang inom detta område. Denna omfattning bör därför inte tolkas som att innehåll och metod är mer centralt för studien, utan snarare som en avspeglning av vad som framträdde mest i det empiriska materialet.

Studien bidrar med ett elevperspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor, vilket i tidigare forskning ofta varit underrepresenterat. Genom att synliggöra elevers erfarenheter och önskemål tillför studien kunskap som kan vara relevant för utvecklingen av undervisning i samhällskunskap, särskilt i relation till skolans demokratiuppdrag. Samtidigt finns det vissa

begränsningar som bör beaktas. Studiens urval är begränsat och består av elever från ett specifikt program och en specifik kontext, vilket innebär att resultatet inte kan generaliseras. Vidare kan gruppintervjuer ha påverkat vilka perspektiv som uttryckts, då vissa röster kan ha fått större utrymme än andra. Dessa aspekter innebär att resultatet bör tolkas med viss försiktighet.

7.1 Innehåll och metoder

Ett centralt resultat i studien är att eleverna i hög grad efterfrågar ett innehåll som är både handlingsinriktat och faktabaserat. Särskilt framträdande är önskemålet om konkret kunskap kring var man kan vända sig vid utsatthet samt hur olika former av våld kan identifieras. Detta kan förstås som ett uttryck för att eleverna inte enbart ser undervisningen som en plats för teoretisk kunskapsinhämtning, utan även som en plats för att utveckla praktisk handlingsberedskap i relation till samhällsproblem.

Detta ligger i linje med tidigare forskning, där både Ging et al. (2024) samt Vanner och Almansori (2024) visar att elever efterfrågar undervisning som kombinerar teoretisk kunskap med praktiska verktyg. Samtidigt nyanserar föreliggande studie denna bild genom att visa att eleverna inte enbart värdesätter innehållet, utan även hur det presenteras. Flera elever uttrycker en tveksamhet inför diskussioner och debatter, trots att de samtidigt betonar vikten av att möta olika perspektiv. Detta resultat kan förstås i relation till Sætra (2021) som visar att emotioner spelar en central roll i klassrumsdiskussioner om kontroversiella frågor, samt att elevers vilja att delta i samtal är nära kopplad till upplevelser av trygghet och klassrumsklimat. Detta kan bidra till en förklaring till varför elever i föreliggande studie uttrycker en kluvenhet inför diskussioner, då de både ser värdet i att möta olika perspektiv, men samtidigt känner en oro för att samtalen ska bli konfliktfyllda och obehagliga. Vidare framhåller Sætra (2021) att undervisningens innehåll bör relateras till elevernas egna livserfarenheter och vardagliga kontext, då detta kan bidra till ökat engagemang, intresse och emotionell delaktighet. Detta blev särskilt tydligt i resultatet, vilket exemplifieras genom citat och referat från Doris och Daniella.

Ur ett deliberativt perspektiv (Habermas, 2023, s. 101–105) kan elevernas betoning av faktabaserad undervisning och en viss försiktighet inför konflikter förstås som en strävan efter rationella samtal präglade av konsensus. Elevernas önskan om att utgå från fakta och undvika alltför känsloladdade diskussioner kan tolkas som ett uttryck för en vilja att skapa en trygg och

kontrollerad samtalsmiljö. Samtidigt kan detta problematiseras i relation till den agonistiska demokratiteorin, där konflikt och meningsskiljaktigheter ses som en central del av demokratiska processer (Mouffe, 2013, s. 36, 48–49; Tryggvason, 2018, s. 13). Att eleverna uttrycker en ambivalens inför diskussioner kan därmed tolkas som en spänning mellan behovet av trygghet och vikten av att hantera oenighet i undervisningen. Denna spänning synliggör en didaktisk utmaning, där lärare behöver balansera mellan att skapa ett tryggt klassrumsklimat och att samtidigt möjliggöra meningsfulla samtal om kontroversiella frågor. Resultatet indikerar därför att undervisningen om mäns våld mot kvinnor inte enbart handlar om *vad* som tas upp, utan i hög grad om *hur* undervisningen organiseras.

7.2 Emotioner

Ett annat centralt resultat i studien är att eleverna uppfattar emotioner som en betydelsefull del av undervisningen om mäns våld mot kvinnor. Samtidigt beskrivs en dubbelhet, där känslor både betraktas som en resurs för lärande och som en potentiell utmaning i klassrummet. Eleverna uttrycker att ämnet väcker starka reaktioner så som obehag, rädsla och frustration, men också att dessa känslor kan bidra till engagemang och förståelse.

Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning. Sætra (2021) visar att emotioner har en avgörande roll när innehåll som mäns våld mot kvinnor berörs. Även Blennow (2021) framhåller att samhällskunskapsundervisningen är djupt präglad av emotioner och att det finns en spänning mellan en traditionell kunskapssyn och den emotionella verklighet som präglar klassrummet. Resultatet i föreliggande studie kan därmed förstås som ett uttryck för denna spänning, där elever både efterfrågar och samtidigt är osäkra inför känslomässigt laddat innehåll i undervisningen. Vidare kan resultatet relateras till Cahill och Dadvand (2022), som visar att undervisningen om könsbaserat våld ofta väcker känslor som osäkerhet, irritation och motstånd. Samtidigt kan dessa emotioner fungera som en resurs för lärande. Detta perspektiv återfinns även i föreliggande studie, då eleverna inte enbart beskriver känslor som något problematiskt, utan också att det kan skapa mening och relevans i undervisningen.

Ur ett teoretiskt perspektiv kan dessa resultat förstås på olika sätt. Den deliberativa demokratiteorin betonar vikten av rationella samtal (Habermas, 2023, s. 101–105), där känslor skulle kunna uppfattas som störande för möjligheten att nå konsensus. Elevernas önskan om en mer

faktabaserad och kontrollerad undervisning kan därmed tolkas som ett uttryck för en strävan efter rationalitet. Samtidigt uttrycker eleverna en önskan att utveckla sin förmåga att diskutera frågor som väcker starka känslor. De framhåller att detta kräver en särskild kompetens att kunna agera respektfullt och behärskat, trots en inre känslomässig turbulens. Detta kan tolkas som en strävan efter att föra rationella samtal i enlighet med den deliberativa demokratiteorin. Samtidigt erbjuder den agonistiska demokratiteorin ett alternativt sätt att förstå resultaten, där känslor inte ses som ett hinder utan som en central del av demokratiska processer (Mouffe, 2013, s. 36, 48–49; Tryggvason, 2018, s. 49–50, 64–65). Ur detta perspektiv framstår elevernas emotionella reaktioner inte som något som bör dämpas, utan snarare som en resurs för lärande och för utvecklingen av förmågan att hantera meningsskiljaktigheter. Elevernas uttryckta behov av att öva på perspektivtagande och att hantera känslor kan därmed tolkas som en strävan efter att kunna möta och bearbeta dessa, snarare än att kontrollera eller reducera dem. Detta innebär att målet inte nödvändigtvis är att dämpa känslor eller uppnå konsensus, utan att kunna hantera oenighet inom ramen för ett respektfullt och demokratiskt samtal.

Sammantaget synliggör resultatet att emotioner utgör en oundviklig och betydelsefull del av samhällskunskapsundervisningen om mäns våld mot kvinnor, men att det också ställer krav på lärarens didaktiska kompetens. Elevernas utsagor visar att det inte enbart handlar om att förmedla kunskap, utan också att skapa förutsättningar för att känslor kan uttryckas och bearbetas på ett sätt som främjar ett respektfullt klimat. Detta indikerar att emotioner inte kan betraktas som ett tillägg till undervisningen, utan som en oundviklig och integrerad del.

7.3 Möjligheter och utmaningar

Resultatet i studien synliggör att samhällskunskapsundervisningen om mäns våld mot kvinnor rymmer både betydande möjligheter och utmaningar. Å ena sidan framstår undervisningen som en viktig plats för att öka elevers förståelse för samhällsproblem, maktstrukturer, normer och myter. Å andra sidan aktualiseras svårigheter kopplade till motstånd och risken för konflikt i klassrummet.

Vad gäller möjligheter visar resultatet att eleverna ser undervisningen som ett sätt att bryta tystnad kring ett stigmatiserat ämne och ett sätt att motverka missvisande bilder från sociala medier och massmedia. Detta ligger i linje med Vanner (2022), som betonar att frågor om

könsbaserat våld bör ges en tydligare plats i samhällskunskapsundervisningen och behandlas som en central samhällsfråga, där fokus inte enbart ligger på individen utan även på bakomliggande maktstrukturer. Resultatet kan därmed tolkas som att undervisningen i samhällskunskap har potential till att bidra till en mer strukturell förståelse av våld, snarare än att enbart fokusera på individuella handlingar. Vidare kan elevernas betoning av att bemöta myter och att få en mer nyanserad bild av våld relateras till Bengtsson och Bolanders (2020) forskning, som visar att undervisningen kan skapa möjligheter för normkritiska perspektiv och bidra till att utmana etablerade föreställningar. I föreliggande studie framträder liknande tendenser, då eleverna uttrycker ett behov av att förstå våldets komplexitet och olika uttrycksformer. Detta är en indikation på att undervisning om mäns våld mot kvinnor kan utveckla kritiskt tänkande kring normer och makt.

Samtidigt framträder flera utmaningar. Resultaten indikerar att det finns en viss oro för att elever kan uttrycka motstånd eller inta en defensiv hållning i relation till ämnet. Detta kan förstås i ljuset av Ging et al. (2024), som visar att undervisning om könsbaserat våld ibland möts av reaktioner där elever känner sig utpekade eller generaliserade. Även Almanssori (2025) lyfter hur normer kopplade till maskulinitet och influenser från exempelvis digitala miljöer kan påverka elevers tolkningar och bidra till motstånd i undervisningen. Liknande tendenser framträder i denna studie, där elever betonar vikten av att inkludera flera perspektiv och undvika ensidiga framställningar. Emellertid uttryckte ingen av respondenterna ett eget motstånd mot ämnet, och eleverna var inte heller eniga i att motstånd är en förväntad reaktion i deras egna klasser. Trots detta framhöll samtliga grupper och respondenter motstånd som en möjlig, om än hypotetisk, utmaning, vilket indikerar en medvetenhet om ämnets potentiella känslighet.

Resultatet kan tolkas som en didaktisk spänning, där undervisningen både ska förmedla kunskap om strukturella ojämlikheter och samtidigt hantera elevers behov att inte känna sig skuldbelagda. Denna problematik beskrivs av Bengtsson och Bolander (2020), där undervisning som syftar till att förmedla tydliga värdegrundsfrågor riskerar att bli normativ och begränsa elevernas utrymme för egen reflektion. I föreliggande studie framträder denna spänning genom elevernas ambivalens inför hur ämnet bör behandlas. Å ena sidan efterfrågas faktabaserad kunskap i form av genomgångar, medan å andra sidan vikten av diskussion, perspektivtagande och utrymme för egna tolkningar betonas. Detta blir särskilt tydligt i diskussionen mellan Bertil och Benjamin, vars resonemang synliggör en spänning mellan fakta och värden, där

värderingar inte uppfattas som något som kan påtvingas, utan snarare något som måste utvecklas genom reflektion och dialog.

Ur ett teoretiskt perspektiv kan dessa möjligheter och utmaningar också förstås som en spänning mellan deliberativa och agonistiska ideal. Den deliberativa demokratiteorin betonar vikten av rationella samtal och konsensus (Habermas, 2023, s. 101–105), vilket kan kopplas till elevernas önskan om faktabaserad undervisning och ett tryggt klassrumsklimat. Samtidigt belyser den agonistiska demokratiteorin att konflikter och meningsskiljaktigheter är en ofrånkomlig del av demokratiska processer (Mouffe, 2013, s. 36, 48–49; Tryggvason, 2018, s. 13, 49–50). Elevernas upplevelse av motstånd och oenighet kan därmed inte enbart förstås som ett problem, utan också som en del av det demokratiska lärandet. Detta blir särskilt tydligt i Bellas resonemang, där hon framhåller att skolan behöver ge elever möjlighet att möta och hantera sådana situationer, eftersom denna kompetens är central i vuxenlivet.

Sammantaget visar resultatet att samhällskunskapsundervisning om mäns våld mot kvinnor rymmer en didaktisk potential, men att denna potential är beroende av hur undervisningen och klassrumsklimatet ser ut. Elevernas utsagor indikerar att lärare behöver navigera mellan att synliggöra maktstrukturer, bemöta myter och förenklade föreställningar, fungera som en motvikt till massmediala framställningar, hantera eventuellt motstånd samt samtidigt skapa ett inkluderande och respektfullt klassrumsklimat.

8. Slutsats

Syftet med studien var att bidra med kunskap om gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet. Resultatet visar att eleverna är positiva till att behandla ämnet i undervisningen och uppfattar det som både relevant och viktigt. Samtidigt framkommer att undervisningen behöver balansera flera olika aspekter, där innehåll, metod, emotioner och klassrumsklimat samspekar på komplexa sätt.

Ett centralt bidrag från studien är att den synliggör hur elever efterfrågar en undervisning som kombinerar faktabaserat innehåll med praktisk handlingsberedskap, samtidigt som de uttrycker en ambivalens inför diskussioner och oenigheter, där de å ena sidan ser värdet av att möta olika perspektiv, men å andra sidan upplever en risk för konflikt och obehag. Detta kan förstås som

en spänning mellan olika demokratiska ideal, där elevernas önskan om fakta och trygghet ligger nära ett deliberativt perspektiv, medan deras betoning av perspektivtagande och förståelse för olika ståndpunkter även rymmer inslag av ett agonistiskt synsätt. Studien bidrar därmed till att nyansera förståelsen av hur dessa teorier kan ta sig uttryck i klassrumspraktik.

Vidare visar studien att emotioner spelar en central roll i undervisningen, både som en resurs för lärande och som en didaktisk utmaning. Känslor bidrar till engagemang och mening, men kan också skapa osäkerhet och motstånd. Detta innebär att lärare behöver förhålla sig aktivt till känslor som en del av undervisningen, snarare än att försöka undvika dem. Detta indikerar att undervisning om mäns våld mot kvinnor inte kan reduceras till enbart kunskapsförmedling, utan också måste förstås som en social och relationell praktik. Lärares didaktiska val blir därmed avgörande för hur känslor hanteras och ges utrymme i klassrummet.

Resultaten visar även att eleverna ser undervisningen som en central arena för att bryta tystnads-kulturen kring ämnet, samt som en möjlighet att nyansera och problematisera de bilder av våld som förmedlas genom sociala medier och massmedia. Samtidigt synliggör studien flera utmaningar, däribland elevers ambivalens inför diskussioner, risken för motstånd samt svårigheten att hantera starka emotioner i klassrummet. Detta pekar på att undervisning om ämnet kräver en medveten didaktisk strategi för att kunna balansera mellan trygghet och öppenhet.

Studien bidrar därmed med ett elevperspektiv på ett område som ofta domineras av lärarperspektiv, och synliggör särskilt hur elever efterfrågar en undervisning som kombinerar faktabaserad kunskap och handlingsberedskap med möjlighet till perspektivtagande, samtidigt som undervisningen behöver hantera känslor och potentiella konflikter i klassrummet. Studien belyser således diskrepansen mellan tillgången till stöd för kvinnor som utsätts för våld och elevernas kännedom om detta stöd, vilket framkom tydligt i elevernas utsagor: ”Det finns hjälp att få, men vi känner inte till den” (Bella, grupp 2). Studien synliggör också att undervisning om mäns våld mot kvinnor inte enbart handlar om kunskapsförmedling, utan också om skolans demokratiska och samhällsfostrande uppdrag. På en mer samhällsvetenskaplig nivå visar studien hur skolan kan fungera som en demokratisk arena där elever ges möjlighet att förstå och diskutera frågor om makt, kön och våld i samhället.

Emellertid pekar studien på behovet av fortsatt forskning om hur undervisning om mäns våld mot kvinnor kan organiseras på ett sätt som både möjliggör kritisk reflektion och hanterar de emotioner som uppstår i undervisningen. Det finns exempelvis behov av studier som

undersöker vilka didaktiska strategier lärare använder för att bemöta motstånd, obehag eller starka känslor i klassrummet, samt hur olika sätt att undervisa om mäns våld mot kvinnor påverkar elevers deltagande och förståelse. Vidare vore det relevant att undersöka hur frågor om genus och makt kan behandlas i undervisningen utan att samtalet polariseras. Detta gäller såväl ur ett elev- som ur ett lärarperspektiv. Samtidigt finns ett behov av att undersöka dessa frågor i en svensk kontext, där skolans demokrati- och värdegrundsuppdrag utgör en central del av undervisningen. Vidare finns även ett behov av studier i större skala som i högre grad kan generera generaliserbara slutsatser.

Referenslista

- Amnesty International. (u.å.). *Våld mot kvinnor*. Amnesty. <https://www.amnesty.se/vara-rattighetsfragor/kvinnors-rattigheter/vald-mot-kvinnor/>
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154–169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Blennow, K. (2021). *Förnuft och känsla: Om emotioners roll i kunskapsprocessen i samhällskunskap*. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 11(2), 1–19. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22083>
- Bryman, A. (2022). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cahill, H., & Dadvand, B. (2022). Transformative methods in teacher education about gender-based violence. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 311–327. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977978>
- David, M., & Sutton, C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Englund, T. (2007). Inledning. I T. Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 147–152). Daidalos.
- Europaparlamentet. (2021). *Könsrelaterat våld: definitioner, fakta och EU-åtgärder för att stoppa det*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/sv/article/20210923STO13419/konsrelaterat-vald-definitioner-fakta-och-eu-atgarder-for-att-stoppa-det>
- Expressen. (2026). *Köp av försvarssprej har ökat med 500 procent*. Expressen. <https://www.expressen.se/nyheter/sverige/kop-av-forsvarssprej-har-okat-med-500-procent/>
- Flensner, K. K., Larsson, G., & Säljö, R. (2021). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om och av kontroverser*. Studentlitteratur.

- Ging, D., Ringrose, J., Milne, B., Horeck, T., Mendes, K., & Castellini da Silva, R. (2024). Moving beyond masculine defensiveness and anxiety in the classroom: exploring gendered responses to sexual and gender based violence workshops in England and Ireland. *Gender and Education*, 36(3), 230–247. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2315052>
- Habermas, J. (2023). *Offentlighetens nya strukturomvandling och idén om deliberativ demokrati*. Daidalos.
- Huddleston, T., & Kerr, D. (2017). *Hantera kontroversiella frågor: Utveckla strategier för att hantera spänningsfält och undervisning om kontroversiella frågor i skolan*. Europarådet. <https://rm.coe.int/hantera%E2%80%93kontroversiella%E2%80%93fr%C3%A4gor%E2%80%93/16807bcc24>
- Jönsson, F. (2026). *Julmorden är kvinnors mardröm – och vardag*. Aftonbladet. <https://www.aftonbladet.se/ledare/a/oEpzGg/julmorden-ar-kvinnors-mardrom-och-vardag>
- Karlsson, C. (2003). Den deliberativa drömmen och politisk praktik – samtalsdemokrati eller elitdiskussion? I M. Gilljam, & J. Hermansson (Red.), *Demokratins mekanismer* (s. 214–230). Liber.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. SAGE.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, A. (2024). Kontroversiella frågor i samhällsorienterande ämnen. I A. Larsson (Red.), *Att undervisa om kontroversiella ämnen* (s. 13–26). Gleerups.
- Larsson, L., & Larsson, A. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(2021:1), 1–21. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22093>
- Mouffe, C. (2013). *Agonistik: Texter om att tänka världen politiskt*. Atlas.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy & Education*, 29 (1), Article 3. <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1543>

- Skolinspektionen. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen*. Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolverket. (2025a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST
- Skolverket. (2025b). *Samhällskunskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/SAMH?v=1#SAMH>
- Tryggvason, Á. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: Agonism, populism och didaktik* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256577/FULLTEXT01.pdf>
- United Nations. (1993). *Declaration on the elimination of violence against women*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/eliminationvaw.pdf>
- Vanner, C. (2022). Education about gender-based violence: opportunities and obstacles in the Ontario secondary school curriculum. *Gender and Education*, 34(2), 134–150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1884193>
- Vanner, C., & Almanssori, S. (2024). ‘The whole truth’: student perspectives on how Canadian teachers should teach about gender-based violence. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2007987>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- World Health Organization. (2025). *Violence against women prevalence estimates, 2023: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence*

against women and non-partner sexual violence against women. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962>

Årman, K. (2024). Bland epor och hijabs: kontroversiella frågor på en högstadieskola i bruksorten. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. <https://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1863583&dswid=8554>

Bilaga A - Intervjuguide

Uppvärmning

- När läste ni samhällskunskap senast?
 - Vilka kurser har ni läst?

Tema 1: Metod och innehåll

- Vad har ni för erfarenheter av att prata om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsämnet?
 - Om ja, vad har funkat bra/dåligt? Vad tycker ni om det?
 - Om inga: har ni arbetat med jämställdhet eller andra frågor som kan uppfattas som kontroversiella?
- Hur skulle ni vilja att undervisningen går till?
 - Någon speciell metod? (film, föreläsning, grupparbete etc.)
 - Något speciellt innehåll? (statistik, praktisk information, historier från överlevare etc.)

Tema 2: Möjligheter

- Vilka möjligheter ser ni finns med att lyfta detta ämne?
 - Vad kan ni/elever lära sig av att prata om detta i skolan (individperspektiv)
 - Finns det något sätt det kan påverka samhället på? (samhällsperspektiv)
- Finns det något positivt med att prata om känsliga/kontroversiella ämnen?

Tema 3: Utmaningar och farhågor

- Ser ni några utmaningar eller farhågor med att ta upp detta i klassrummet?
- Hur tycker ni att läraren borde hantera de känslor och reaktioner som kan väckas?
- Finns det någonting som skulle kunna göra att elever känner sig obekväma i en sådan undervisning?
- Finns det något annat ni tycker att läraren borde tänka på eller vara försiktig med?

Avslutning

- Finns det något vi inte har pratat om som ni tycker är viktigt när man undervisar om det här ämnet?

Bilaga B - Samtyckesblankett

Hej! Jag studerar till ämneslärare och skriver just nu mitt examensarbete i samhällskunskap. I mitt arbete genomför jag en studie där jag undersöker gymnasieelevers perspektiv på undervisning om mäns våld mot kvinnor i samhällskunskapsundervisningen. Jag skulle vara mycket tacksam om du vill delta i studien. Datainsamlingen kommer att genomföras genom gruppintervjuer där syftet är att samla in empiriskt material till mitt examensarbete.

Allt inspelat material kommer att avidentifieras och du kommer i studien att refereras till med påhittade namn och på ett sätt som gör det omöjligt att identifiera dig. Materialet kommer att förvaras på ett säkert sätt så att obehöriga inte får tillgång till det. Materialet kommer endast att användas inom ramen för denna uppsats och inte i något annat sammanhang, och det kommer att raderas när studien är färdig.

Intervjun beräknas ta cirka 40 minuter. Genom att skriva under detta dokument ger du ditt samtycke till att samtalet spelas in. **Ditt deltagande är frivilligt och du har rätt att avbryta intervjun när som helst utan att behöva ange någon anledning.** Hör gärna av dig till mig om du har några frågor om studien.

Hälsningar,

Jennie Ekenskytt, jennie.ekenskytt@hotmail.com

Genom att skriva under nedan intygar du att du tagit del av informationen.

Accepterar du att delta i studien?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien

Godkänner du att dina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och godkänner att mina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information.

Godkänner du att dina personuppgifter behandlas för forskningsändamål i enlighet med ovanstående information?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och godkänner att mina personuppgifter behandlas för forskningsändamål i enlighet med ovanstående information.

Namnsteckning:

Namnförtydligande:
