

# Utvärdering av metoder mot mobbning

Metodappendix och bilagor till rapport 353





# Utvärdering av metoder mot mobbning

Metodappendix och bilagor  
till rapport 353

ISBN: 978-91-86529-30-7

Form: Ordförådet AB

Omslagsillustration: Caroline Linhult Andersson

# Innehåll

## Metodappendix

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Forskning om programeffektivitet och strategiimplikationer</b>	<b>7</b>
2.1	Krav på programutvärdering.....	7
2.2	Kriterier för programförändringspotential – ”efficacy” .....	8
2.3	Mobbningsbegreppet.....	10
2.4	Utvärderingsteori vid skolmobbing.....	11
2.5	Problemet med resursutjämnning vid programimplementering.....	13
2.6	Olika metautvärderingar.....	13
2.7	Strategiimplikationer .....	18
<b>3</b>	<b>Utvärderingsstrategi, metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt för studien</b>	<b>24</b>
3.1	Inledning.....	24
3.2	Utvärderingsstrategi.....	24
3.3	Att hantera den komplexa skolmiljön – en metodologisk utgångspunkt .....	30
3.4	Medverkande skolor .....	34
3.5	Datansamlingsmetoder – kvalitativa data.....	41
3.6	Datansamlingsmetoder – kvantitativa data.....	48
3.7	Utfallsmått .....	53
3.8	Vad gör skolorna för att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning?.....	60
<b>4</b>	<b>Etiska krav på en longitudinell interventionsutvärdering</b>	<b>77</b>
4.1	Avsikten med en etisk granskning.....	77
4.2	Etik som rör forskare i en utvärderingsansats .....	78
4.3	Forskning som involverar barn.....	78
4.4	Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.....	79
4.5	Forskning och datansamling med hjälp av eller över Internet .....	79
4.6	Ansökan till Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala .....	80
4.7	Ramar för etikansökan.....	80
	<b>Referenser</b>	<b>82</b>
	<b>Tekniskt appendix</b>	<b>86</b>
	<b>Tabellbilaga</b>	<b>134</b>



# Metodappendix

# 1 Inledning

Detta appendix består av tre delar och är en utförlig redogörelse för de överväganden som gjorts i samband med genomförandet av Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning.

Den första delen handlar om forskning om programeffektivitet och strategimplikationer. I denna del redovisas tidigare forskning om programeffektivitet och de implikationer den haft för den strategi som utvecklades. Den andra delen beskriver den utvärderingsstrategi samt de metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt som legat till grund för genomförandet av utvärderingen. Den tredje och sista delen redogör för olika etiska överväganden som projektgruppen varit tvungna att beakta i genomförandet av denna utvärdering. Till sist finns ett tekniskt appendix och några bilagor.

## 2 Forskning om programeffektivitet och strategimplikationer

### 2.1 Krav på programutvärdering

#### 2.1.1 Introduktion

Evaluering av programimplementering är ett relativt brett fält. Även bland program med någon form av pedagogiska eller fostrande mål finns en uppsjö olika varianter med rötter i olika vetenskapliga discipliner. Det kan röra sig om att förebygga fetma bland förskolebarn eller uppmaningar till gymnasieelever att inte sitta för länge framför datorskärmen. Program som implementeras inom en skolkontext utgör en särskild grupp. Även inom skolan finns en betydande variation mellan programtyper beroende på mål, medel och innehåll. Man kan skilja mellan program underordnade skolans vardagliga samhällsliga uppdrag och program där skolan utgör en hanterbar arena för programimplementering.

Ur ett pedagogiskt perspektiv kan hela skolans uppdrag uppfattas som ett program med syfte att åstadkomma demokratiskt uppsatta bildnings- och fostransmål. Skolan ska stå i föräldrarnas ställe, det vill säga *in loco parentis*. Skolan ska bidra till att fostra och uppfostra inom ramen för dess viktigaste uppdrag, nämligen att rusta skolelever med de färdigheter, insikter, uppfattningar och värderingar som krävs för att de, som vuxna, kan vara goda medborgare. Kunskapsmål kan skiljas från fostransmål. Ur ett planeringsperspektiv förblir kunskapsmål mindre problematiska. En följd av detta är att evaluering av kunskapsmål har en lång och relativt sammanhållen tradition i form av examination och betygssättning. Därmed får didaktiska program en förgivettagen prägel där själva ”programmen” sällan ifrågasätts. Lärare gör vad lärare gör och utfall kan skattas utifrån vunna kunskaper. Även om nya pedagogiska metoder och idéer kan göra sig gällande skulle det inte falla en lärare eller rektor i tanken att anlita en annan lärare för att åstadkomma det som kompetenta lärare förväntas åstadkomma.

Fostransmål krånglar till det hela. Å ena sidan är det inte alltid lätt att överblicka vad dessa mål är, å andra sidan är det mycket svårt att gränssätta lärarens och skolans ansvar. Kan man jämställa avsaknaden av betyg i ett ämne med bristande social förmåga eller otillräcklig färdighet i hänsynstagande eller sexuellt risktagande? Vidare finns härvidlag en viktig skiljelinje mellan strävandemål, det vill säga önskvärda positiva utfall, och icke önskvärda företeelser såsom asocialt beteende, riskfyllda miljöer eller negativa konsekvenser av det ständigt pågående sociala samspelet i skolan. Hur ska dessa strävanden balanseras? Ordning och reda är en förutsättning för en fungerande skola men en väl fungerande skola är ingen säker buffert mot mobbning, trakasseri, utstötning, utfrysning och annat asocialt beteende som kan förekomma bland ungdomar.

Det är inom denna komplexa värld förebyggande program förväntas fungera. Den situerade kontext som skolan utgör innehåller alla element som hjälper eller stjälper skolungdomars sociala utveckling. Vidare, vad gäller just mobbnings- och mobbningsliknande beteenden är det ett absolut krav, etiskt och juridiskt, att skolor gör allt de kan för att upptäcka, förebygga och åtgärda sådana bete-

enden. Med andra ord implementeras program mot mobbning i en kontext där mycket redan görs och där en lagstadgad och förpliktigande skyldighet att agera mot mobbning redan finns.

Mot bakgrund av den komplexa verksamhet som skolan utgör försöker vi i detta kapitel redogöra för rimliga krav på utvärdering av interventionsprogram i en skolkontext samt sammanfatta utfallet av tidigare försök att utvärdera mobbningspreventionsprogram. Vi kommer först och främst att redogöra för meta-analytiska ansatser.

Vi redogör först för de kriterier forskarsamhället anser rimligt att ställa på vetenskapligt grundade interventioner eller evidensbaserade program (EBP).

## 2.2 Kriterier för programförändringspotential – ”efficacy”

*Efficacy* syftar på ett programs förmåga att åstadkomma förändring, det vill säga på programmets förändringspotential (Flay, 1986; Last, 1988). Kriterier för förändringspotential bör särskiljas från effektivitetskriterier (se nedan). Förändringspotential skiljer sig från effektivitet i den meningen att effektivitet refererar till faktiska utfall under verkliga förhållanden medan förändringspotential syftar på teorigrundade vetenskapliga argument för effektiva utfall.

I genomgången nedan försöker vi relatera krav på den specifika situation som föreligger vid utvärdering av programimplementering i en skolkontext. Kriterierna omfattar förändringspotential, effektivitet samt informationsspridning.

### 2.2.1 Kriterier på förändringspotential i antimobbningsprogram

I skolans värld är det legio att lärare förväntar sig en förändring som resultat av pågående undervisning.<sup>1</sup> Detta gäller även skolans fostrande roll. Ett program bör ange (i) en specificerad deklARATION av förväntad förändringspotential. Ett program som implementeras bör tillhandahålla (ii) en klar beskrivning av hur interventionen ska gå och vilka utfall som kan förväntas. Utfall bör vidare operationaliseras på ett sätt som tillåter en objektiv bedömning av förändring. I detta avseende är det önskvärt, dock inte nödvändigt, att inkludera mått på proximala utfall (dvs. indicier som kan belägga faktiskt orsak och verkan). Utfallen bör spegla den faktiska interventionen som den är/var tänkt och även kunna ge indikationer på potentiella iatrogena effekter. Utfallsmåtten bör uppvisa psykometrisk styrka i termer av begreppsvaliditet och reliabilitet. Ett interventionsprogram måste uppvisa (iii) en forskningsdesign som otvetydigt möjliggör kausala konklusioner. En utvärderingsdesign bör tillåta minst en jämförelsebetingelse (iv) där interventionen inte genomförs. I en svensk skolutvärderingskontext är detta kriterium nästan omöjligt att uppfylla när interventionen gäller mobbning eller kränkande behandling. I longitudinella studier kan jämförelser göras med samma interventionsgrupp. Analyser av utfallet av en intervention måste tillåta (v) härledandet av effekter till ett program och/eller dess komponenter på ett sätt där tilltro maximeras och alternativa förklaringar undviks eller minimeras. Resultaten av en utvärdering bör vara (vi) generaliserbara till motsvarande målgrupper. Det sistnämnda ställer särskilda krav på hur urvalet avgränsas och definieras. I detta avseende är det önskvärt att möjliga

---

<sup>1</sup> Detta avsnitt bygger på texten *Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination*, utgiven av Society for Prevention Research, publicerat på Internet vid <http://www.preventionresearch.org/> (nerladdad 2009-12-13).

subgruppseffekter undersöks, särskilt i situationer där en mindre, eller icke signifikant interventionseffekt i hela gruppen skulle kunna dölja en enskild större effekt i en specifik riskgrupp.

### 2.2.2 Krav på utfallsbedömning vid skolinterventioner

Utfallsmåtten måste tillåta (i) statistisk precision och möjliggöra tolkning av sambandsorsaker. Utvärderarna bör testa för (ii) signifikant varians vid baslinjemätningar. Där randomisering inte förekommer kan detta få konsekvenser för mätning av signifikanta interventionseffekter. Om mobbningsfrekvensen är påtagligt hög eller låg vid ett förtest påverkas möjligheten att kunna fastställa signifikanta interventionseffekter. En sådan situation kompliceras ytterligare om multipla utfall förekommer och där jämförelser måste ta hänsyn till detta. Sökandet efter statistiskt signifikanta effekter innebär att resultatet måste täcka (iii) samtliga utfallsvariabler som planerades i utvärderingsdesignen oavsett om utfallen är positiva eller negativa för interventionens effektivitet. Förändringspotential bör enbart tillmätas ett program under förutsättning att (iv) samtliga uppmätta effekter pekar i samma riktning och där minst en effekt måste uppnå statistisk signifikans. Förändringspotential betyder vidare att (v) inga negativa eller iatrogena effekter bör förekomma. För att visa (vi) praktisk nytta är det nödvändigt att kunna påvisa direkta, praktiska tillämpningar av ett aktuellt program. Kostnader bör rapporteras och effektvaraktighet bör estimeras bortom interventionsperioden. Minst 6 månader rekommenderas. I en skolkontext kan effektvaraktighet vara problematiskt därför att det i de flesta fall är omöjligt att beskriva ett programs upphörande. En utvärderingsstudie bör vara (vii) replikerbar. Där två effektivitetsstudier finns att tillgå bör utfallsmåtten (viii) peka i samma riktning.

### 2.2.3 Effektivitetskriterier för skolbaserade interventioner

Test på effektivitet innebär att man undersöker i vilken utsträckning en intervention är effektiv under ”verkliga” förutsättningar och ”naturliga” villkor. God praxis kräver att sådana effektivitetstest bör genomföras av andra än programutvecklare. De krav som gäller vid bestämning av förändringspotential gäller även vid bedömning av programeffektivitet. För att påvisa effektivitet måste utvärderingen uppnå samtliga villkor ovan plus några till.

En beskrivning av ett program (i) och dess förväntade utfall bör omfatta a) manualer, relevant träning, tekniskt stöd med mera, b) interventionens leveransvillkor, som innebär leverans under samma villkor, exempelvis av samma aktörer som man förväntar sig av en ”normal” eller verklig intervention (t.ex. av lärare och inte av forskare), c) programmets teoretiska grunder, där en teori gällande kausala mekanismer bör vara framskriven, samt en klar beskrivning av ”för vem” under ”vilka omständigheter” interventionen förväntas vara effektiv, d) relevanta mätningar och mått i anslutning till genomförandet, samt e) en beskrivning av exponeringsnivåerna som bör vara mätbara/bedömningsbara hos både en interventionsgrupp och i bästa fall hos en kontroll- eller jämförelsegrupp. Krav på tydlighet i de kausala slutsatserna (ii) innebär att samma standard som gäller för test av ett programs förändringspotential även bör gälla vid effektivitetsbedömningar. Krav på resultatens generaliserbarhet (iii) innebär att ett urval bör vara representativt för potentiella målgrupper. Till exempel är det inte alltid säkert att interventioner som fungerar för flickor kommer att uppvisa samma effektivitet

för pojkar. Detta talar för att subgruppsanalyser bör genomföras (kön, risknivå, ålder, programexponeringsgrad osv.) om man vill göra anspråk på att kunna generalisera resultaten. Liknande krav kan ställas på doseringsanalyser (iv) där olika elever, eller klasser, eller enheter kan skilja sig åt när det gäller exponering av en interventions verkamma komponenter. Här gäller även kravet på replikation (v) där risker finns att samma teoretiska intervention kan få ett annat utfall om den levereras av annan personal, eller ny personal. Vid bedömning av ett programs praktiska värde har utfallsprecision (vi) särskild betydelse.

#### 2.2.4 Kriterier för en omfattande informationsspridning om skolinterventioner

För att ett program ska förtjäna en utbredd spridning av information bör programmet uppnå kriterierna för förändringspotential och effektivitet. Dessutom, för att öka chanserna för effektiv tillämpning genom aktörerna på fältet, såsom lärare, socialarbetare, mobbningsteam, skolhälsovård osv., måste hänsyn tas till ytterligare kriterier. Ett potentiellt effektivt program måste (i) anpassas på ett sätt som gör det lämpligt/passande för en bredare målgrupp. Det måste finnas (ii) tydliga kostnadsberäkningar och resurskrav. Slutligen bör (iii) kartläggnings- och utvärderingsverktyg göras tillgängliga i anslutning till programimplementeringen.

Även om vissa inslag i skolans bildnings- och informationsöverföringsuppdrag kan likna normal hälsoförebyggande verksamhet argumenterar vi för att förutsättningarna är väsentligt skilda när aktiviteten handlar om skolans fostrande uppdrag. Här gäller etiska, moraliska och lagstadgade förutsättningar som ställer högre krav på skolan, och detta gäller inte minst skolelevs vardagliga uppträdanden i skolan. Detta betyder att samtliga program, metoder eller nya didaktiska idéer avseende interpersonella relationer i en skola, införs i ett läge där sådana redan måste finnas. Det finns inga gränsdragningsproblem när det gäller mobbning. Mobbning ska alltid beivras. Ett nytt program mot mobbning kan aldrig ersätta skolans formella ansvar. I bästa fall kan olika mobbningsförebyggande program bidra till att förbättra skolans normala aktiviteter i detta avseende. Därför är det av betydelse att redogöra för vad mobbning faktiskt är. Detta har vi gjort på flera ställen i rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning* (se t.ex. inledningen). Nedan försöker vi redogöra för hur föreställningar om mobbning kan påverka programutvärderingar.

### 2.3 Mobbningsbegreppet

Mobbningsbegreppet är viktigt för hur vi förstår skolans fostrande uppdrag. Att en lärare tydligt kan skilja mellan skoj, skojbråk och beteenden riktade mot en skolelev i syfte att psykiskt och fysiskt sära honom/henne utgör ett fundament i läraruppdraget. Samma sak gäller faktiska handgripligheter som kan förekomma i skolkorridoren, klassrummet och på idrottsplanen. Enstaka handlingar är lättare att urskilja och beivra än systematiska. Det är först när ett negativt mönster börjar uppstå som vi bör tala om mobbning. Även här kan det finnas ett stort utrymme för skattning och bedömning av olika handlingar och beteendemönster. Allt detta tillhör skolans, skolelevs och lärares uppdrag. Samtidigt utgör denna ”vardaglighet” den största utmaningen för en systematisk intervention

mot sådant beteende; vid denna skärningspunkt skapas särskilda utmaningar för eventuella programutvärderingar.

Det är omöjligt att föreställa sig en skola som inte systematiskt reagerar mot uppkommen mobbning. Samtidigt visar all forskning om mobbningsförekomst att olika skolors, föräldrars, vårdnadshavares samt kompisars förmåga att upptäcka och känna igen mobbningsbeteenden uppenbarligen kan vara begränsad eller bristfällig. Med detta sagt är det också omöjligt att föreställa sig en skola som inte har beredskap att försöka upptäcka sådant beteende.

Detta betyder, att när en enskild skola bestämmer sig för att införa ett program eller åtgärds paket mot mobbning måste utgångspunkten vara att ett sådant redan finns. Måhända att befintliga åtgärder funnits vara bristfälliga.

En annan aspekt som påverkar utvärderingskontexten är att mobbning är ett negativt beteende. Syftet med en intervention är alltid att försöka få stopp på beteendet, under förutsättning att det upptäcks, samt att stärka den utsatta individen och att vidta åtgärder mot de faktorer och förutsättningar som bidrog till att handlingarna inträffade.

## 2.4 Utvärderingsteori vid skolmobbning

### 2.4.1 Hur effektiva är mobbningspreventionsutvärderingar?

Ryan och Smith (2009)<sup>2</sup> ställer en rak fråga om kvalitet eller, om man så vill, om effektivitet hos utvärderingsansatser som företas för att utvärdera mobbningspreventionsprogram. Författarna beskriver *Olweus Bullying Prevention Program* som den första heltäckande, hela-skolan-mobbingspreventionsansatsen. De avgränsar en "hela-skolan-ansats" enligt följande inklusionskriterier: i) information om mobbning för skolpersonal, elever och föräldrar; ii) tydliga samt konsekventa riktlinjer som omfattar hela skolan; iii) klassrumspraxis som inbegriper mobbningsförebyggande, attitydskapande och socialt främjande konfliktlösningstrategier; samt iv) direkta interventionsstrategier för elever involverade i mobbning.

Trots en omfattande tillämpning av sådana program har det varit svårt att påvisa effektivitet. Vi behandlar ett antal metaanalyser av mobbningspreventionsprogram i nästa avsnitt. Här är det viktigt att framhäva att bristen på pålitliga effektivitetsstudier utgör Ryan och Smiths utgångspunkt.

De slutsatser de drar är av stor betydelse för vårt arbete. De argumenterar för att typiska effektivitetsutvärderingar saknar vetenskaplig noggrannhet, eller mer specifikt, att de vanligaste utvärderingsansatserna inte följer god utvärderingspraxis såsom det är beskrivet av *Society for Prevention Research* (se ovan).<sup>3</sup> Ryans och Smiths kritik fokuserar främst på avsaknaden av kontrollgrupper samt på metoder för tilldelning av programenheter ("treatment groups") eller insatsbetingelser.

En genomgång av 550 publicerade artiklar utmynnade i en samling bestående av 31 studier som ansågs uppnå vissa i förväg uppställda kvalitetskriterier.

2 Detta avsnitt bygger på Ryan, W. & Smith, J.D. (2009) "Anti-bullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices?", *Prevention Science*, 10:248–259.

3 Se Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). "A systematic review of school-based interventions to prevent bullying". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78–88 och Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). "The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research". *School Psychology Review*, 33, 548–561.

Antalet deltagande respondenter varierade från 50 till över ett tusen med en typisk urvalsstorlek på mellan 200 till 499 deltagare (11 av 31 studier).

Författarna lyfter fram ett antal krav man borde kunna ställa, eller förvänta sig av kompetent genomförda mobbningsinterventioner. De talar om *promotion* av programintegritet, detta till skillnad från vad de kallar *verifikation* av programintegritet. Detta ska förstås som en dimension hos program där metoder för uppskattning av faktisk förändringspotential är inbyggd i programleveransen. Det handlar om att kunna fastställa huruvida ett program har genomförts i enlighet med dess inbyggda teorier om förändringspotential. Detta omfattar till exempel bedömning av programtrogenhet, doseringsgrad, kvaliteten i genomförandet samt en bedömning av spridningsmönster bland subgrupper inom målgruppen.

#### 2.4.2 Utfallsmått

Ryan och Smith (a.a.) identifierade tre kategorier av utfallsmått:

- a) Beteendemått på mobbning (offer och förövare).
- b) Mått på andra beteenden såsom aggressivitet, coping och prosociala beteenden.
- c) Icke beteendemässiga utfallsmått såsom attityder, föreställningar och uppfattningar.

Hälften av studierna använde två kategorier utfallsmått där det vanligaste mobbningsbeteendemåttet baserades på Olweus frågeformulär, använt i 36 procent av studierna. Samtliga studier, med ett enda undantag, använde sig av elevers självrapportering.

Ryan och Smith granskade även i vilken utsträckning studierna samlade utfallsinformation från olika kategorier "berörda parter", identifierade som 1) individen själv, 2) skolkamrater, 3) skolpersonal samt 4) föräldrar. Endast en studie samlade information från samtliga kategorier informanter och en annan studie från tre informantkategorier. En viktig slutsats av denna genomgång är möjligheten till ökad kvalitet i utfallsdata genom tillgång till flera informantkategorier än just skoleleverna själva.

Ryan och Smith sammanfattar sin genomgång av krav på kvalitet i utvärdering av skolbaserade mobbningspreventionsprogram på följande sätt:

1. Använd kontrollerade studievillkor med randomiserat urval av program- och kontrollgrupper där sådant är möjligt. I fall där randomisering är utesluten använd kvasiexperimentell design. De anger Olweus "extended selection cohorts' quasi-experimental design"<sup>4</sup> som ett exempel.
2. Samla baslinjedata innan programimplementering och utfallsdata minst 6 månader efter implementering. Data om förändringspotential och effektivitet bör inhämtas under minst 2 år.
3. Använd multipla metoder samt multipla informanter för att uppskatta programgenomslag.
4. Indikera reliabilitets- och validitetsdata för de använda datainsamlingsmetoderna.
5. Samla kvalitativa data för att kontextualisera programimplementerings- och utfallsdata.

---

<sup>4</sup> Olweus, D. (2005). "A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program." *Psychology, Crime & Law*, 11, 389–402.

6. Övervaka programintegritet och programdosering systematiskt i relation till utfallsanalyserna.
7. Där urvalsstorleken tillåter, använd statistiska modeller som bearbetar data på flera nivåer, på klassrumsnivå över ett flertal skolor.

Slutligen pekar Ryan och Smith på särskilda förutsättningar och utmaningar associerade med interventioner i en skolkontext. Vi tar som vår utgångspunkt dessa metodologiska anvisningar. I vårt arbete med att finna en lämplig utvärderingsmodell är vi särskilt medvetna om problem med randomisering och programintegritet.

## 2.5 Problemet med resursutjämning vid programimplementering

Ett särskilt problem, som inte berörs av Ryan och Smith och som inte heller berörs i de olika metaanalyserna nedan, är vad vi kallar för resursutjämning i kontroll- eller jämförelseenheterna. Införandet av ett program innebär ett intrång i en skolas vardag. Det skulle nästan vara omöjligt att införa ett program, vilket till varje del kunde bytas ut mot befintliga moment i skolans vardag. Ta, till exempel, en programkomponent (vilket kommer att beröras nedan) som ”ökad tillsyn av skolgårdar”. Om vi föreställer oss ett program där en sådan komponent ingår är det samtidigt mycket svårt att föreställa sig en skola som inte skulle ha tillsyn över skolgården. Om en sådan skola fanns skulle den direkt brista i sitt normala tillsynsansvar. Därför måste ett sådant moment uppfattas som en ändring, förbättring, tillägg eller utveckling av ett redan befintligt tillsynssystem. Vad blir då ett kontroll- eller jämförelsevillkor i ett sådant sammanhang? Om programinförandet innebär en utökning, det vill säga ett resurstillskott, borde i sådant fall kontrollklasser eller skolor få tillgång till en motsvarande resurs vilken de kunde fördela inom den ”normala” verksamheten.

Av alla de programimplementeringar vi har kunnat ta del av har vi aldrig erfarit ett exempel där resursutjämning införs som en del av utvärderingsstrategin. Vidare tar ingen av de metaanalyser som beskrivs nedan upp denna problematik.

## 2.6 Olika metautvärderingar

Detta avsnitt bygger på fyra metaanalyser av mobbningspreventionsprogram. Genomgången gör inte anspråk på att vara en meta-metaanalys. Utgångspunkten är att det främst är genom metaanalyser forskare får tillgång till vetenskapliga lägesbeskrivningar inom ett bestämt fält. Smith (m.fl. 2004), Vreeman & Carroll (2007), Merrell (m.fl. 2008) samt Ttofi (m.fl. 2008) har genomfört fyra av varandra oberoende metaanalyser kring programeffektivitet när det gäller mobbningsprevention. Analyserna omfattar cirka 100 olika enskilda studier. Källorna till metaanalyserna är följande:

1. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004) The Effectiveness of Whole-School Anti-bullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research, *School Psychology Review*, 33 (4), 547–560.
2. Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007) ”A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying”, *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.

3. Merrell, K. W., Gueldner, B- A., Ross, S. W. & Isava, D. W. (2008) How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research, *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26–42.
4. Ttofi, M. M., Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2008) Effectiveness of Programs to Reduce School Bullying: A Systematic Review, Report prepared for The Swedish National Council for Crime Prevention, Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications, Stockholm.

Nedan beskrivs inklusionskriterier, indikationer på lämpligaste effektutvärderingsstrategier samt begränsningar av dessa vid programimplementering i en skolkontext. Ett viktigt påpekande i detta sammanhang är den på senare år växande kritiken mot en alltför lättvindig tolkning av lämpligheten (och möjligheten) att tillämpa randomiserade kontrollerade experiment som guldstandard vid programevaluering i en skolkontext.

### 2.6.1 Sökstrategier och inklusionskriterier

En viktig anledning att granska inklusionskriterier i en metaanalys är att det ger en bild av hur forskarsamhället uppfattar grundläggande egenskaper i programutvärdering och särskilt inom det specifika fältet metaanalyserna handlar om, i detta fall mobbningspreventionsprogram.

Båda författarna i Vreeman och Carrolls studie granskade artiklarna oberoende av varandra. För att inkluderas måste studien beskriva en experimentell strategi med kontroll- och interventionsgrupper med för- och eftermätningar av utfallsmått. Interventionen skulle vara skolbaserad samt syfta till minskning av mobbning eller till mobbningsprevention. I utgångsläget identifierades 2 090 artiklar vilka snabbt minskades till 321, vilka sedan granskades utifrån sammanfattningarna. Detta resulterade i 56 artiklar, vilka blev föremål för en textgranskning, som sedermera gav ett slutgiltigt underlag på 26 interventioner.

Smiths (m.fl.) kriterier byggde på en ”hela-skolan-intervention”, med krav på kvantitativa utfallsmått på utsatthet och/eller mobbning samt att vara genomförd i fler än ett klassrum. Dessa kriterier resulterade i en grupp på 323 möjliga artiklar. Efter vidare gallring fick dessa forskare ihop 14 interventioner lämpliga för vidare analys.

Merrell (m.fl.) avgränsade sökningen till en 25-års period (1980–2005). Merrell noterade Smiths studie men ansåg att deras avgränsning till ”hela-skolan-interventioner” riskerade att förbise vissa typer av riktade interventioner. Merrells sökkriterier blev följande: en skolbaserad intervention, riktad mot mobbning eller möjliga former av asocialt beteende som kunde tolkas som mobbning, samt vara författad på engelska. Denna strategi resulterade i en preliminär sammanställning på 40 studier, vilka blev föremål för närmare granskning. Ytterligare fem inklusionskriterier tillades därefter. Studien måste ha en experimentell eller kvasiexperimentell gruppdesign, målbeteendet måste vara mobbning, interventionens verksamma moment måste vara riktade mot mobbning, utfallsdata måste rapporteras med statistiska mått lämpliga för skattning av effektstorlek. Det femte kriteriet innebar en utvidgning av det möjliga underlaget genom att också inkludera doktorsavhandlingar och bokkapitel. Denna strategi gav 16 studier som omfattade ett totalt elevunderlag på 15 386 skolelever från ett F–12-underlag i metaanalysen, det vill säga från förskoleklass upp till gymnasieelever.

Ttofi (m.fl.) använde sju inklusionskriterier. Studien skulle vara riktad mot mobbning (vålds- och aggressionstudier exkluderades), en bestämd mobbnings-

definition användes, förekomst av mobbning skattades genom självrapportering, studierna måste inneha någon form av kontroll- eller jämförelsegrupp med för- och eftermätt, de skulle omfatta västerländsk forskning publicerad sedan 1983 samt vara baserade på ett urval större än 200 individer. Denna strategi resulterade i 59 studier som omfattar 30 enskilda antimobbingsprogram.

Vreeman och Carroll (2007) identifierade två huvudtyper av skolbaserade interventioner, läroplansinterventioner (10) och ”hela-skolan-interventioner” (10). En mindre kategori kategoriserades som sociala färdigheter, medan en studie vardera betecknades som mentorsstrategi respektive socialarbetarestöd. Direkta utfallsindikatorer var mobbningsbeteende, utsatthet, aggressivt beteende samt skolans respons på våld. Indirekta utfallsmått utgjordes av skolprestation, uppfattad trygghet i skolan, självkänsla samt kunskap om och attityder till mobbning. Slutsatsen var att många skolbaserade interventioner minskar mobbning med bättre resultat för multidisciplinära interventioner. Läroplansstrategier har minst påverkan på mobbning och indirekta utfall ligger inte alltid i den planerade riktningen.

I en diskussion om programutvärderingsstrategier talar Vreeman och Carroll om en ”idealisk metodologisk styrka” mot vilken de olika studierna kunde bedömas. De påpekar att avsteg från randomiseringsidealet – där enbart skol-distrikt, skolor eller i bästa fall skolklasser tilldelades program enligt någon form av slumpmässig procedur – missar experimentets väsentligaste egenskap, nämligen randomisering på individnivå. Detta reser i sin tur frågan om vad som utgör analysenhet vid analyser av utfall. I regel utgör individen *inte* analysenhet utan analyserna genomförs oftast på aggregerad nivå (t.ex skolklass, årskull/stadie eller hela skolan).

Samtliga metaanalyser tar upp problem med utfallsmått, där självrapportering är det vanligaste dataunderlaget. Vreeman och Carroll påpekar att självrapporteringsindikatorer ofta inte överensstämmer med rapporter från klasskamrater, lärare, kuratorer eller skolledningen. Förutom problem med självrapportering som enda informationskälla finns ett återkommande problem med temporala enheter där allt från ”någonsin” till ”dagligen” kan utgöra underlag för kategorisering som mobbad.

Slutligen tar Vreeman och Carroll upp problemet med verksamma effektiva komponenter som kan döljas eller visa sig vara svåra att utvärdera enskilt. Trots dessa förbehåll drar Vreeman och Carroll slutsatsen att ”fairly consistent evidence suggests that children’s bullying behavior can be significantly reduced by well-planned interventions”, och vidare att ”the chance of success is greater if the intervention incorporates a whole-school approach involving multiple disciplines and the whole school community” (a.a.). De betonar betydelsen av skolpersonalens engagemang och acceptans för ett program för att uppnå programeffektivitet.

Vreeman och Carroll avslutar med att påpeka att inte alla program påvisar positiva utfall samt att de flesta uppmätta signifikanta minskningar av mobbningsfrekvens är blygsamma.

Smith m.fl. (2004) fokuserar i sin metaanalys på ”hela-skolan-ansatser” (”whole school approaches”). De påpekar att ”hela-skolan-ansatser” vilar på program med multipla komponenter. I detta avseende drar de slutsatsen att ”the majority of programs evaluated to date have yielded non-significant outcomes on measures of self-reported victimization and bullying, and only a small number

have yielded positive outcomes” (a.a.). De fann att program med systematisk övervakning och uppföljning tenderade att vara mer effektiva.

Smith (m.fl.) gör ett viktigt påpekande kring programkomponenters differentierade verksamhetsgrad på olika interventionsnivåer. De fanns ett flertal svagheter i de granskade studierna. Avsaknaden av kontrollenheter samt självselektion omnämndes särskilt. De menade vidare att enbart ett fåtal studier beskrev en systematisk planering och implementering med möjlighet för skolor att välja bland vissa komponenter i olika program. Detta aktualiserar i sin tur hela problematiken med fastställandet av programtrogenhet. De är även kritiska mot mätenheterna vid skattning av mobbningsbeteende.

Smith (m.fl.) tar upp fenomenet ”ökad känslighet”, som syftar på ökad rapporteringsbenägenhet till följd av implementering av ett mobbningsprogram. Därför menar de, i likhet med författarna bakom de andra metaanalyserna, att tidsperioden mellan för- och eftermätningar är av stor betydelse. Smith (m.fl.) fann inte samma positiva utfall med Olweusprogrammet som när det har tillämpats i Norge (rapporterat av Olweus själv). Flera möjliga förklaringar framläggs.

De tar upp problemet med programtrogenhet men menar att det inte alls är säkert att programtrogenhet som självändamål måste tas för givet. Det kan till och med vara mer effektivt att anpassa ett program till lokala omständigheter och förutsättningar. Detta får naturligtvis till följd att jämförbara utvärderingar försvåras.

De betonar också vikten av att utfallsdata insamlas från flera källor och inte enbart baseras på elevers självrapportering.

Merrell, Gueldner, Ross och Isavas (2008) menar att det inte varit möjligt att genomföra metaanalyser om programeffektivitet mot mobbing före 2000-talet eftersom det tidigare har saknats ett tillräckligt underlag av forskningsstudier. Under en 25-årsperiod (1980–2004) fann de 16 programutvärderingar som svarade upp mot deras inklusionskriterier. De beskriver fem olika typer av utfallsmått av relevans för mobbningsprevention: elevers självrapportering (av mobbing), lärares självrapportering (av mobbing), lärarrapporter om elevbeteenden (störande etc.) nomineringar (av mobbing) från klasskamrater, samt formell dokumentation (av fall, disciplinära, åtgärdande insatser etc.).

Merrells (m.fl.) analys nyanserar effektivitetsskattningarna genom att bryta ner globala utfallsmått i de olika studierna till de olika utfallskategorierna (ovan). Det innebär att utfallsbedömningen vilar på fem olika mått inom de 16 olika programutvärderingsstudierna. Sammantaget kunde 80 effektstorleksbedömningar kalkyleras. Av dessa bedömdes 25 som signifikanta medan 6 var att betrakta som iatrogena (ett utfall i negativ riktning mot programmets förväntade effekt). Genomsnittliga effektstorlekar beräknades med utgångspunkt i Cohens (1988) klassificering av programeffektstorlekar, där effektstorlekar från 0,20 till 0,49 klassificeras som ”små”, 0,50 till 0,79 som ”medel” och 0,80 och uppåt som ”stor”. Deras slutsatser blev att de fann visst stöd för program som syftar till att öka elevers sociala kompetens, självuppfattning och kamratarceptans, som bidrar till lärares kunskap om effektiv praxis, färdigheter i interventionsstrategier och faktiska förmåga att åtgärda mobbningsincidenter, men mindre stöd för program som syftar till minskning av mobbningsbeteende. De påpekar vidare att avsaknaden av experimentella studier ökar risken för vad de kallar ”historiska effekter”, det vill säga utfall som snarare borde härledas till olika skolors specifika historia och erfarenheter än till specifika programkompo-

ner. Merrells (m.fl.) viktigaste slutsats är följande: ”on more direct measures or reports of bullying and victimization, bullying interventions had little positive effects, and as we have noted, in some cases, actually were associated with negative effects” (a.a.).

Avslutningsvis påpekar Merrell, Gueldner, Ross och Isava (2008) att program mot mobbning uppvisar mycket stor spridning när det gäller implementeringsstrategier och den teoretiska uppbyggnaden. Därför borde en programeffektsutvärdering försöka koppla möjliga positiva (även negativa) utfall till de teoretiska påståenden och byggstenar som de olika programmen vilar på. Det är helt felaktigt att betrakta mobbningspreventionsprogram som en samlad entitet.

I en samlad bedömning av utfallet från olika utvärderingar bedömde Ttofi, Farrington & Baldry (2008) att andelen mobbare minskade med i genomsnitt 23 procent medan andelen mobbade minskade med i genomsnitt 17 procent på skolor med anti-mobbingsprogram. De menar att dessa resultat bör jämföras med skolor där det inte alls bedrivs något systematiskt arbete mot mobbning med antimobbingsprogram. Vi menar att detta sätt att tänka, som utgår från en föreställning om en kontrollskola som inte bedriver ett systematiskt arbete mot mobbning, ger en helt felaktigt bild av verkligheten – åtminstone i en svensk skolkontext. Samtidigt medger Ttofi (m.fl.) att programmen i vissa fall inte har lyckats minska mobbningen. Studiens resultat har sammanfattas av Alvant (2009) med följande mening: ”utvärderade antimobbingsprogram minskar mobbningen på en skola med ungefär 20 procent, jämfört med om skolan inte bedriver något arbete med antimobbingsprogram” (s. 5). Meningen förekommer i en publikation på svenska, utgiven av Brottsförebyggande rådet i syfte att informera allmänheten om vad forskningen säger om program mot mobbning i skolan. Återigen motsäger vi påståendet att det finns skolor som *inte* bedriver något systematiskt arbete mot mobbning.

### 2.6.2 Olika programs verksamma komponenter

För att nyansera bilden av hur programmen skulle kunna fungera genomförde Ttofi (m.fl.) en mer detaljerad analys där de 30 undersökta programmen beskrevs utifrån vissa verksamma komponenter. Dessa anges i tabell 2:1 nedan.

Enligt Ttofi (m.fl.) har följande programkomponenter starkast effekt på *mobbare* (minskar andelen mobbare): föräldrautbildning, ökad tillsyn av skolgårdar samt disciplinära åtgärder. Därutöver har skolkonferenser, information till föräldrar, klassrumsregler, ledarskap i klassrummet och utbildningsvideor effekt på mobbare. Programkomponenter som har effekt på mobbade (minskar andelen mobbade) är: utbildningsvideor, disciplinära åtgärder, arbete med elever som kamratstödjare samt föräldrautbildning. Även arbetsgrupper med särskilda experter och ökad tillsyn av skolgårdar tycks kunna minska andelen mobbade. Faktorer knutna till utformningen och implementeringen av programmen, som avsatt tid för införandet samt stöd och engagemang för programmen hos olika parter, tycks också kunna bidra till ökad effektivitet. Det bör påpekas att dessa slutsatser är tentativa.

En viktig dimension som Ttofi, Farrington och Baldry (2008) nämner är kostnadseffektivitet i relation till programimplementering. Hur mycket skulle en viss möjlig teoretisk effekt kosta? Sådana effektkostnader kan därefter ställas mot ett möjligt sparande i form av minskade kostnader till följd av reducerat mobbningsbeteende.

**Tabell 2:1** Förekomst av programkomponenter i 30 antimobbingsprogram (efter Ttofi m.fl., 2008)

Skolövergripande antimobbingspolicy	22
Klassrumsregler	23
Skolkonferenser/information till elever i storgrupp	17
Utbildningsmaterial om mobbning (i klassrummet)	26
Ledarskap i klassrummet	23
Arbetsgrupper med experter (till exempel lärare, kuratorer och rådgivare)	16
Arbete med mobbare	17
Arbete med mobbade	1
Arbete med elever som kamratstödjare (elevmedling, mentorskap m.m.)	9
Information till lärare	29
Information till föräldrar	20
Ökad tillsyn av skolgårdar	10
Disciplinära åtgärder	10
Icke-disciplinära åtgärder (t.ex. "Pikas", "No Blame")	6
Inslag av annan "reparativ" (återställande) rättvisa	1
Skoldomstolar mot mobbning	0
Lärarytelse	21
Föräldrautbildning/möten	11
Utbildningsvideo	15
Virtuella datorprogram	3

## 2.7 Strategiimplikationer

Alla utvärderingsansatser begränsas av särskilda förutsättningar. Detta gäller särskilt utvärderingar riktade mot skolsystemet. I många situationer används skolor som urvalsram där skolan i sig utgör ett kluster elever därför att det är det enklaste sättet att genomföra kartlägningsundersökningar riktade mot barn och ungdomar. När det gäller undersökningar om skolans inre verksamhet utgör skolnivån kanske den vanligaste jämförelsegrunden. Naturligtvis kan olika typer av mikronivåundersökningar ske på klassrums- och individnivån inom en enskild skola eller handfull skolor.

Mobbningsförebyggande insatser kan också ske på strukturell nivå, t.ex. inom en kommun. Av detta följer slutsatsen att utvärderingar av mobbningsförebyggande insatser bör ta hänsyn till möjliga effekter på flera nivåer.

### 2.7.1 Koppling till utvärderingsstrategin

Uppdraget gäller programutvärdering, vilket i sig inte säger någonting om implementeringsnivån. Att ett program kan implementeras på skolnivå är inte en förutsättning för att uppnå program- eller interventionseffekter. Naturligtvis kan uppdraget tolkas som att utvärderingen bör ske på skolnivå, dvs. att programeffekter bör studeras utifrån förändringar som är iakttagbara inom en hel skola.

Om man å andra sidan fokuserar på ett programs kapacitet att upptäcka och åtgärda faktiskt mobbning är det rimligt att förvänta sig en utvärdering på individbasis. Indicier på skolnivå kan visa signifikanta programeffekter i statistisk mening även om reduceringen av mobbning är liten. En sådan reduktion är inte att förringa men samtidigt kan det betyda att mobbningen på individnivå faktiskt inte har förändrats. Sådana spekulationer har stor betydelse för vad som skulle kunna kallas för "underlagsstrategi" – inte att förväxla med en urvalsstra-

tegi. Det finns en rimlig nedre gräns för underlagsstorleken i en storskalig utvärdering som denna. Denna nedre gräns påverkas även av uppdragets karaktär och omfattning. Dessa gränsdragningar påverkas även av det speciella, om inte unika, faktumet att flera program skulle utvärderas samtidigt.

Utgångsläget kan beskrivas på följande sätt: bland cirka 1 miljon grundskolebarn, i 4 700 svenska grundskolor, där ungefär 21 mobbningsförebyggande program identifierats (se Matti 2008) ska en programutvärdering av 8 utvalda program genomföras. Förväntningen var att erkända programutvärderingstekniker skulle tillämpas.

Om man bortser från gränsdragningen kring olika programs potential att upptäcka, förebygga och åtgärda mobbning kommer man inte ifrån nivåproblematiken. En balans måste skapas mellan antal undersökningsenheter på individnivå, antal skolor samt antal skolor per program. Medelstorleken hos en svensk grundskola är omkring 190 elever. Tio skolor skulle därmed omfatta ungefär 2 000 elever, och 40 skolor skulle täcka cirka 8 000 elever.

Eftersom den bestämda ambitionen i projektgruppen var att utvärderingen också skulle baseras på kvalitativa data från enskilda skolor utgjorde detta en begränsning i planeringen av dataunderlaget. Om medverkande skolor därtill skulle kräva ett eller flera fältbesök, vilket också ingick i planen, måste antalet skolor ligga inom rimlighetens gränser.

Allt som sägs ovan har skrivits utan någon som helst hänsyn tagen till faktisk medels- eller resurstilldelning, vilket naturligtvis utgör den viktigaste ramen för all forskning. Bäst praxis inom evalueringsforskning framhåller självklart en strategi där jämförelse- eller kontrollskolor brukas.

### 2.7.2 Om randomiseringens möjligheter och resursåtgång

Det som brukar benämnas "guldstandarden" inom programutvärdering bygger på det klassiska experimentet. Ett typiskt exempel på argumentation för randomiseringens överlägsenhet finns angivet i *British Medical Journal* (1998;316:201) med titeln: "Förståelse för kontrollerade försök: varför randomiserade kontrollerade studier är så viktiga" (Sibbald & Roland). Argumentet vilar på logiken kring kausala effekter. Det är enbart i så kallade "double blind" randomiserade studier som reliabla slutsatser om orsak, verkan och samband kan dras. Med detta avses att såväl försökspersonerna som forskaren(arna) inte känner till vilken av undersökningsgrupperna som tilldelas försöksbetingelsen ("treatment") respektive placebo. Sibbald och Roland (a.a., vår översättning) lägger därefter ut strategins viktigaste egenskaper:

- Strikt allokering till interventions- och kontrollgrupper.
- Deltagarna hålls absolut omedvetna om vilken grupp de tillhör.
- Samtliga undersökningsgrupper behandlas "exakt" lika, naturligtvis med undantag för interventionskomponenten.
- Analys/kontrollmätning av deltagarna sker inom ramen för den undersökningsbetingelse de har blivit tilldelade.
- Utfallsanalysen fokuserar på bedömning av förutsagda förväntade utfall av den undersökta interventionen.

Få texter om programutvärdering frångår denna guldstandard som utgångspunkt för en rigorös bedömning av kvalitén i planerade evalueringar. Problemet är att programutvärderingar i en skolkontext, under vissa omständigheter, omöjliggör en randomiseringsansats. Samtidigt kräver en effektiv programimplemen-

tering övertygande belägg för att en planerad intervention kommer att ”funka”. Denna strävan speglas i vad som skulle kunna kallas för ”What-Works-rörelsen”, där målet är att enbart stödja skolinterventioner som ”funkar”, det vill säga, evidensbaserade program (EBP). Utmaningen blir att, givet vissa avgörande begränsningar, uppnå en programutvärdering av guldstandard.

### 2.7.3 Fördelar/nackdelar med försök till randomisering

Morrison (2001) har redogjort för en rad begränsningar vid tillämpning av randomiserade försök i en skolkontext. Han lägger fram åtta olika problemperspektiv vilka samtliga har bäring på utvärderingsdesignen i detta projekt. Problemen är följande:

- Randomiserade försök vilar på en begränsad uppfattning om kausalitet och prediktion.
- I sådana försök finns en tendens att avfärda kontingenta data eller andra typer av data och datakällor.
- I sökandet efter tydliga orsakssamband finns en klar tendens att bortse från teorier om kaos och komplexitet.
- Krav på experimentella betingelser leder till orealistiska och reduktionistiska förväntningar samt simplificering och atomisering av komplexa helheter.
- Betydelsen av multipla perspektiv på ”vad som funkar” (”what works”-förväntningar) underordnas.
- Randomiserade försök riskerar att förbise dynamiken i icke-linjära orsakssamband.
- Insikter i de faktiska processer som sker inom ett experimentellt försök uteblir.
- Kontextens signifikans negligeras (a.a. vår översättning).

Vår bestämda erfarenhet från 39 fältbesök i en första omgång och 13 uppföljningsbesök är att många av de begränsningar som Morrison lyfter fram går att finna i vårt underlag. En skola är en komplex, dynamisk, föränderlig social och samhällelig företeelse.<sup>5</sup> Att nollställa en hel skola, eller för den del en enskild skolelev, är i det närmaste helt omöjligt. De sociala processer som utmärker en skola är samtidigt en återspeglning av påverkansprocesser utanför skolan. Även när det gäller vanliga skolämnen är det svårt att föreställa sig en kunskapsmäsigt nollställd elev. När skolelever t.ex. undervisas i engelska är det uppenbart att de har med sig en uppsjö olika influenser på sina förmågor och färdigheter i det engelska språket in i klassrummet.

I en situation där elevers förmågor och färdigheter i ett visst ämne någorlunda kan bedömas är det långt ifrån säkert att didaktiska utfall kan härledas till undervisningen i skolan. Vidare, medan det finns en liten teoretisk möjlighet att föreställa sig en elev som saknar kunskaper i ett ämne, det vill säga i meningen vara ”nollställd”, är det helt omöjligt att föreställa sig en skolelev som saknar påverkan i sin värdegrund och sociala fostran.

Med samma argument och med erfarenhet från vår datainsamling från fältet kunde vi tidigt konstatera att ingen skola var utan mobbningsförebyggande program. Att ha eller inte ha ett program må vara en teknisk formalitet men i

---

<sup>5</sup> Morrison (2010), privat kommunikation, redogör för kaos- och komplexitetsteorins möjliga effekter där det skulle kunna förväntas att ”the same classes taught by the same teacher in the same classroom with the same curriculum; if something works once there is no guarantee that it will work again”.

verkligheten fann vi att samtliga skolor på ett eller annat sätt hade haft betydande kontakter med olika program. I de fall där dessa kontakter inte hade varit av formell karaktär medgav skolföreträdarna att de tagit intryck av program A, B eller C.

#### 2.7.4 "Non-treatment" i en skolkontext

Mot bakgrund av vad som sagts i ovanstående avsnitt är det legitimt att tala om omöjligheten av en så kallad "non-treatment condition" vid planering av programutvärdering i en skolkontext. Detta faktum kompliceras av ansatsen i uppdraget. Om utvärderingen hade gällt Internetanvändning eller viktminskning kunde man åtminstone föreställa sig ett nolläge, dvs. en skola som överhuvudtaget inte hade något viktminskningsprogram eller någon uppkoppling mot nätet. När det gäller värdegrundsarbete, förebyggande av kränkande behandling och åtgärder mot mobbning är samtliga svenska skolor juridiskt ålagda att agera och kunna påvisa faktiska, dynamiska samt kontinuerligt reviderade likabehandlingsplaner. Denna enkla iakttagelse innebär att alla försök att utvärdera möjliga effekter av olika mobbningsförebyggande program sker i ett läge där ett betydande arbete faktiskt redan pågår. Denna iakttagelse gäller särskilt de skolor som från början var tänkta som kontrollskolor i ett kvasiexperimentellt sammanhang. Strategin hade i ett tidigt skede bestämts till att inbegripa ett antal kontrollskolor, det vill säga, skolor utan "program" (åtminstone i formell betydelse) – med hänsyn tagen till förekommande likabehandlingsplaner. Men även dessa potentiella kontrollskolor visade sig, på ett eller annat sätt, mer eller mindre formellt, vara minst lika kontaminerade av tidigare kontakter med olika mobbningsförebyggande program och särskilt av de program som ingick i vårt utvärderingsuppdrag.

Tanken om kontrollskolor fick snabbt ge vika för en idé om "jämförelseskolor". Även här haltar begreppet eftersom våra jämförelseskolor i en viss mening kunde betraktas som kvasiprogramskolor. En viss gränsdragning skulle dock vara möjlig att göra utifrån ett kriterium gällande resursutnyttjande. De skolor som nominellt valdes som programskolor hade i de flesta fallen själva fått stå för vissa kostnader i och med införandet av programmet. Om resursutnyttjande tolkas i vid mening kunde ekonomiska resurser utgå till jämförelseskolor, men även resurser i form av avsatt lärar- och klassrumstid.

#### 2.7.5 Extra resurser som en placebo

Valet av skolor komplicerades ytterligare av en annan dimension i randomiserade kontrollerade experiment. Även om vi kunde föreställa oss en nollställd skola som introducerade ett nytt mobbningsförebyggande program skulle detta innebära ett resurstillskott till den medverkande skolan. I den internationella forskningslitteraturen gällande enskilda försök att utvärdera mobbningsförebyggande program liksom metaanalytiska sådana har vi inte funnit något exempel där kontrollskolor erhållit vad som skulle kunna kallas för en placebo-resurs. Det betyder att det i de flesta fallen är omöjligt att göra en standard pre-test/post-test-utvärdering eftersom kontroll- eller jämförelseskolor därmed hamnar i ett resursunderläge.

Projektgruppen diskuterade denna anomali i ett tidigt skede och kom fram till att lösningen med resurstillskott skulle vara både opraktiskt och allför resurskrävande. Om man hade valt X antal kontrollskolor och tilldelat dem resurser

motsvarade resursåtgången hos programskolor skulle detta inte lösa problemet med tidigare programkontaminering eller med de lagstadgade likabehandlingsplanerna. Detta betyder att även vid en randomiserad fördelning av program per skola kan inte programskolor matchas i betydelsen att de skulle tilldelas ”sockerpiller”, dvs. utgör faktiska ”non-treatment”-skolor.

#### 2.7.6 Val av självselektering som strategi

Vilka program som skulle utvärderas beslutades vid ett tidigt skede (av uppdragsgivaren). Möjliga skolor tillkom efter egen anmälan till Myndigheten för skolutveckling. Valet av program hade viss betydelse för hur de enskilda skolorna valdes. T.ex. hade vissa program en längre tillämpningshistoria i en svensk kontext, andra program hade en ojämn geografisk spridning och ytterligare andra hade en större organisatorisk apparat. Sådana faktorer hade konsekvenser för valet av deltagande skolor. Skolornas medvetenhet om, tidigare kontakt med samt faktiska användning av olika program var faktorer som inte kunde kontrolleras genom randomisering.

I ett teoretiskt idealscenario borde forskarna efter randomisering av deltagande skolor hållas oinformerade om vilka som blivit tilldelade programbetingelse och vilka som blivit tilldelade en kontrollbetingelse. I en sådan situation, är chansen att härleda orsak och verkan till en interventionseffekt som störst.

#### 2.7.7 Självuppfyllande effekter

De främsta argumenten för införandet av forskar- och deltagarovisshet om programinverkan handlar om risken för placebo-, ”Hawthorne-” och ”John Henry-effekter”.<sup>6</sup> Oavsett komplexa (icke linjära) eller kaotiska (oförutsägbara) relationer mellan interventioner och uppmätta utfall skulle möjliga John Henry- och Hawthorne-effekter betyda att skolor som deltar i ett utvärderingsprojekt har större sannolikhet att uppvisa positiva utfall. Detta skulle ske som en form av självuppfyllande effekt, eller en omedveten önskan om att ”visa sig duktig”. Med andra ord skulle risken för mäteffekter vara till de utvärderade programmens fördel.

Eftersom projektet innebär en samtidig utvärdering av åtta olika program skulle eventuella ”vara duktig”-effekter jämnas ut sig över de olika programmen. Samma argument gäller även på komponentnivå. Risken för uppdragsgivaren skulle vara en felaktig eller falsk tilltro till faktisk programeffektivitet. Samtidigt skulle en sådan positiv effekt utgöra ett visst bevis på frånvaron av iatrogena effekter.<sup>7</sup> Samma argument även skulle gälla John Henry-effekter som skulle kunna uppstå hos jämförelseskolor som försöker visa sig ”vara duktiga” därför att de förstår att de ska jämföras med programskolor. Argumenten ovan omkullkastades, till viss del, när fältbesöken visade att även jämförelseskolorna hade pågående eller tidigare kontakter med flertalet program.

---

6 Kohli et al. (2009) i ett fältexperiment kring handhygien i ett sjukhus kunde påvisa en Hawthorneeffekt medan Kompier (2006) har kunnat påvisa hur de ursprungliga experimenten byggde på en myt. Forskareffekter har kunnat påvisas i skolkontexter (Adair 1984). Barret och White (1991) har påvisat så kallade ”John Henry”-effekter i en kontrollgrupp där vetskap om jämförelsekonditionen resulterade i en effekt starkare än interventionen i målgruppen i en studie om självkänsla.

7 Begreppet ”iatrogen effekt” är mycket sällan förekommande i svenska forskningstexter (se t.ex. Westermarks avhandling i sociologi (2009) för ett mycket sällsynt exempel). En iatrogen effekt är ett oförutsett eller oavsiktligt negativt utfall av en intervention.

### 2.7.8 SBU:s systematiska granskning, juni 2010

I juni år 2010 utkom Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) med en omfattande systematisk litteraturöversikt om ”Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn”. Översiktens avgränsningar innebar att studier som enbart undersökte olika programs effekter på ”minskad förekomst av våldshandlingar och mobbning uteslöts” (s. 18). Flera av programmen som förekom i SBU:s granskning hade således ett bredare omfång än just mobbning och skolvåld. Några av dessa blev även föremål för utvärdering i den föreliggande rapporten, det gäller SET, Stegvis samt Skolkomet. Dessa tre program tillhörde en grupp interventioner som används i Sverige och som, enligt SBU:s översikt, ”är utvärderade som preventiv insats i minst en kontrollerad studie” (a.a., s. 28). För dessa tre program fanns dock ”otillräckligt stöd för förebyggande effekt” (a.a.), det vill säga, i syfte att förebygga utagerande problem.

Av större betydelse för genomgången i detta kapitel är rapportens kommentar om ”Behov av metodutveckling” (s. 281). I texten, som utgår från randomisering som guldstandard, kan man bl.a. läsa följande: för att kunna uppnå god vetenskaplig kvalitet ”krävs att experimentella effektstudier kompletteras med multivariata statistiska metoder och teoretisk analys” (s. 45). Flera av de granskade programmen är skolbaserade. Även om fokus för utvärderingen gällde barns utagerande beteenden är det noterbart att texten inte behandlar särskilda problem förknippade med skolbaserade interventioner som vi har identifierat ovan. Å andra sidan belyser texten på ett mycket förtjänstfullt sätt etiska dimensioner, begränsningar och risker med att intervensera mot barns hälsa genom program som implementeras i skolan regi (se vidare avsnittet om etik).

## 3 Utvärderingsstrategi, metodologiska utgångspunkter och tillvägagångssätt för studien

### 3.1 Inledning

I detta kapitel beskrivs den utvärderingsstrategi, de metodologiska överväganden och utgångspunkter samt det tillvägagångssätt som tillämpats i denna utvärdering. Inledningsvis diskuteras den komplexitet som omgärdar utvärderingar i en skolkontext och de ställningstaganden som gjordes i förhållande till uppdraget. Mot bakgrund av denna beskrivning diskuteras därefter utvärderingsuppdragets metodologiska utgångspunkter på ett mer övergripande och abstrakt plan. Därefter följer en beskrivning av det mer konkreta tillvägagångssättet.

### 3.2 Utvärderingsstrategi

Varje utvärderingsansats står inför ett antal strategiska val. Inom ramen för det föreliggande projektet skulle (i) ett antal antimobbingsprogram väljas, (ii) en lämplig utvärderingsansats anpassas, (iii) möjliga medverkande skolor identifieras och kontaktas, (iv) datainsamlingsmetoder utvecklas eller anpassas samt (v) en vald strategi genomföras.

Denna normalverksamhet skulle därefter anpassas för tillämpning inom ett skolsammanhang. I det föregående kapitlet har flera problem och hinder identifierats kring denna process. Främst bland utmaningarna är att finna strategier som bäst överensstämmer med den bästa praxis som utvecklades i kapitlet. Guldstandarden är den randomiserade dubbelblinda modellen. Att dölja eller täcka vilka av ett urval skolor som får eller inte får en experimentell betingelse är antingen omöjligt eller etiskt icke önskvärt.

En helt avgörande omständighet inom ramen för denna utvärdering är införandet av den av regeringen bestämda lag (2006:67) om ”förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever”. Enligt denna lag (5 §) ska huvudmannen för verksamheten ”se till att det bedrivs ett målinriktat arbete för att främja de ändamål som anges”. Detta arbete ska omfatta (6 §) ”en likabehandlingsplan för varje enskild verksamhet”. Denna plan ”skall syfta” (bland annat) till ”att förebygga och förhindra trakasserier och annan kränkande behandling”. Skyldigheten är absolut. Om *”rektorn ... får kännedom om att ett barn eller en elev i verksamheten anser sig ha blivit utsatt för trakasserier eller annan kränkande behandling i samband med att verksamheten genomförs, skall huvudmannen ... utreda omständigheterna och i förekommande fall vidta de åtgärder som skäligen kan krävas för att förhindra fortsatta trakasserier eller annan kränkande behandling”*. Kontentan av detta är att samtliga svenska skolor, enligt lag, måste ha fungerande antimobbingsprogram. Från ett utvärderingsperspektiv innebär detta att en verklig kontrollbetingelse är absolut uteslutet. En skola utan ett antimobbingsprogram går inte ens att föreställa sig i en svensk kontext. I bästa fall kan en skola anta ett särskilt program som ”sitt” program och därmed uppfylla dess juridiska skyldighet.

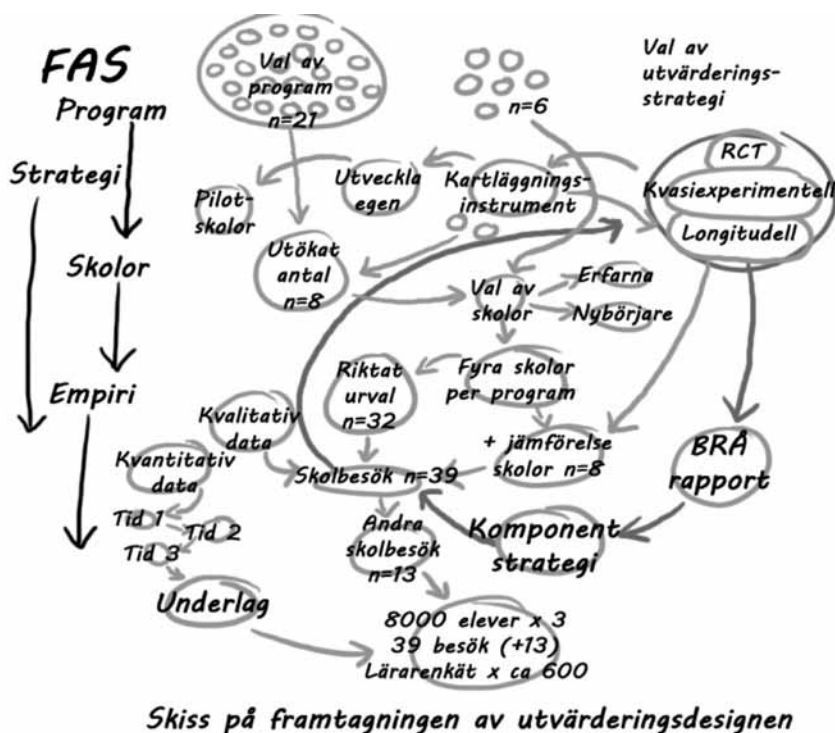
En följd av denna omständighet är att alla möjliga antimobbningsprogram, till skillnad från de lagstadgade likabehandlingsplanerna, måste uppfattas som en tilläggsbetingelse i ett interventionssammanhang. Detta har direkta implikationer för en utvärderingsstrategi och inte minst för möjligheten att välja ”programskolor”, dvs. skolor som aktivt arbetar med de presumtiva program vi har för avsikt att evaluera.

Den praktiska process varvid en utvärderingsansats genomförs har vi nämnt ovan. Dessa delar ingår i processen:

1. Val av lämpliga program att utvärdera
2. Utveckla en anpassad utvärderingsstrategi
3. Identifiera och välj lämpliga skolor
4. Genomför relevant datainsamling
5. Analysera samt avrapportera utvärderingsutfallet

Dessa faser redovisas i figuren nedan. Figuren syftar till att beskriva hela utvärderingsarbetet såsom det har fortgått.

**Figur 3.1** Skiss på framtagandet av utvärderingsdesignen.  
Illustration: Lova Carlsson.



### 3.2.1 Val av program

Vilka program som skulle kunna komma ifråga har nämnts tidigare (se inledningskapitlet samt avsnitt 3.2.3 nedan). En granskning av vanligt förekommande antimobbningsprogram i svensk grundskola har föregått denna utvärdering (Matti, 2008). Matti kunde identifiera 21 olika program av vilka några hade en viss grad av vetenskaplig substans. Inget program hade varit föremål för en storskalig utvärdering i Sverige. Några program hade genomgått en viss granskning anpassad till svenska förhållanden. I de fall program hade utvärderats enligt bästa utvärderingspraxis hade utvärderingarna företrädesvis skett utomlands, vanligtvis i USA. Det finns goda vetenskapliga anledningar till att vara försik-

tig med interkulturell överföring av interventionspraxis från en kultur/ett land till ett annat. En stor del av motivet till föreliggande utvärdering går att finna i denna brist på vetenskapligt förankrade erfarenhetsbilder av tillämpning av de flesta program som Matti kunde identifiera.

Detta första steg i utformandet av utvärderingsdesignen inbegrep försvårande omständigheter. Spridningen av programmen inom skolväsendet visade sig vara ojämn samt oförutsägbar. Samtliga program hade en snedvriden geografisk spridning. Vi sökte dock inte förklaringar till detta. Från ett utvärderingsdesignperspektiv räckte det med att kunna konstatera detta faktum.

Skolor som använde sig av ett program kunde ha infört programmet enbart för vissa årskullar. I andra fall kunde vissa skolor i en kommun ha använt ett program under längre tid, vilket medfört att programmet blivit ett normalt och rutiniserat inslag i verksamheten, vilket kanske inte är fallet när det gäller möjliga nybörjarskolor.

### 3.2.2 Randomisering av program

Projektgruppen övervägde en möjlighet där ett slumpmässigt urval skolor skulle erbjudas delta i ett utvärderingsprojekt där ett antal program skulle "slumpas" mot medverkande skolor. Ovan har vi redovisat ett antal nackdelar och försvårande omständigheter med denna typ av strategi tillämpad på skolor, då varje skola, oavsett ett erbjudande om att delta i ett utvärderingsprojekt, var (och är) juridiskt ålagda att årligen uppvisa ett motsvarande program inom ramen för det normala likabehandlingsarbetet. Vidare har vi påpekat problemet med medverkande kontrollskolor som borde erbjudas en resurs och aktivt deltagande som motsvarade en verklig placebobetingelse. Vi uteslöt denna möjlighet som praktiskt och vetenskapligt ogenomförbart.

En annan strategi var att skapa en design som medvetet utgick ifrån en förväntad John Henry-effekt där deltagande skolor gjordes medvetna om att utvärderingssyftet var att söka positiva effekter av interventionsarbetet.

Denna möjlighet skulle öppna för en kvasiexperimentell design där skolor som tillämpade ett av de utvalda programmen kunde jämföras med skolor som inte genomförde mer än ett normalt likabehandlingsarbete. Ett erbjudande om att delta som jämförelseskola skulle skapa en motsvarande John Henry-effekt, dvs. att även de deltagande jämförelseskolorna skulle vilja visa sig "vara duktiga".

### 3.2.3 Riktat urval

Vissa pragmatiska beslut föranledde ett slutligt urval av program. En viss geografisk spridning samt ett antal skolor som använde programmen måste föreliggande. Mattis (2008) granskning användes för att skapa en uppfattning om i vilken grad möjliga program vilade på goda interventionsteoretiska grunder. En vidare aspekt tillmättes programmens eventuella spridning i en internationell kontext. Ett första urval program bestod av följande:

1. Farstametoden
2. Friends
3. Olweus
4. SET
5. Skolkomet
6. Stegvis

Denna lista bestod av program med en viss spridning inom svenska grundskolor. Kontakt togs med programföreträdare för att samla uppgifter om skolor inom vilka respektive program användes eller där införande av program planerades.

Som nämnts i inledningskapitlet förändrades och utökades uppdraget vilket fick till konsekvens att ytterligare program tillkom i utvärderingen. Dessa var:

7. Lions Quest
8. Skolmedling

Till följd av det utökade uppdraget tillkom också ytterligare jämförelseskolor.

### 3.2.4 Val av utvärderingsstrategi

Efter visst övervägande och analys av de praktiska utmaningar som ett strikt genomförande av en randomiserad dubbelblind kontrollerad studie inbegrep valdes en strategi som byggde på en kvasiexperimentell longitudinell utvärderingsdesign.

Strategin vilade på en åtskillnad mellan skolor som var att betrakta som nybörjare med ett aktuellt program och skolor med en längre användningserfarenhet. En longitudinell dimension var viktig eftersom interventionsprogram mot mobbning, särskilt i ett förebyggande avseende, behöver tid att ”verka”.

Den longitudinella aspekten väcker ytterligare ett problem med utvärdering i en skolkontext. Skolor, som demografisk företeelse, är garanterade en ständig generationsväxling. En årskull tillkommer och en årskull avgår med årlig regelbundenhet. Detta innebär att vid uppföljningsmätningar som sträcker sig över ett skolår förändras baslinjepopulationen. Denna helt förutsägbara förändring påverkar mer än demografin i undersökningsgruppen. Det sociala sammanhang som skolan utgör och det sociala samspel som där sker, och därmed också den grogrund för olika former av kränkande beteenden som finns, påverkas i hög grad av de skolelever som befolkar en viss skola. Detta var det främsta argumentet för att bygga utvärderingsdesignen på individdata. Därmed skulle den ursprungliga utvärderingsdesignen kunna beskrivas som en kvasiexperimentell longitudinell ansats med individdata.

Med två erfarna och två nybörjarskolor per program skulle minst 24 skolor ingå i utvärderingsunderlaget. Ett minimum antal jämförelseskolor skulle vara minst en per program, motsvarande 6 jämförelseskolor. Därmed skulle underlaget bygga på data från 30 skolor. Vilka skolor som skulle ingå skulle bestämmas utifrån ett antal parametrar såsom skolstorlek, huvudmannaskap, intresse för ett frivilligt deltagande i projekt osv. Naturligtvis skulle skolorna vara aktiva i användningen, eller den planerade användningen, av programmen. Det sistnämnda vållade ett visst bekymmer eftersom en skolas kontakt med ett program kunde ha skett utifrån olika betingelser. Detta gällde även de skolor som planerade att implementera ett av programmen.

Jämförelseskolorna skulle matcha dessa grova ramar samt uppvisa ett positivt svar på en förfrågan om att vilja delta som jämförelseskola. Incitamentet att delta för dessa skolor var möjligheten att få en oberoende utvärdering av deras ”normala” likabehandlingsarbete.

### 3.2.5 Val av datainsamlingsstrategi

Att ”mäta” mobbning är en empirisk fråga av grundforskningskaraktär. Ett antal kartlägningsinstrument fanns att tillgå. Ett fåtal av dessa hade anpassats till

svenska förhållanden. Vid en första granskning av möjliga instrument inkluderade vi metoder som hade använts i andra länder än Sverige. Om ett instrument bedömdes lämpligt för användning skulle det i så fall föranleda ett visst merarbete i anpassning av instrumentet.

De flesta kartläggningsinstrument använde antingen indirekta eller direkta frågeformulärförfaranden. Vi uteslöt observationsstrategier. Till en början övervägde vi kamrat- och lärarenomineringsstrategier, men fann att det största forskningsunderlaget gällde frågeformulärförfarandet.

Ett problem av ontologisk betydelse i detta sammanhang gällde de direkta metoderna. Den svagaste typen av frågekonstruktion är den där respondenten tillfrågas om ett specifikt beteende. Ett exempel på en sådan frågekonstruktion är: "Har du blivit mobbad?". Respondenten lämnas till den egna uppfattningen om vad som åsyftas i frågan.

Den frågetyp med störst användning bygger på ett förfarande där beteendet i förväg definieras för den svarande: "Detta är mobbning. Det är mobbning när ..." Därefter tillfrågas respondenten om denne har varit utsatt för detta beteende eller om något liknande "har hänt dig". Den svarande kan därefter tillfrågas om flera variationer på målbeteendet.

Ett indirekt förfarande innebär att respondenten tillfrågas om vissa beteenden har inträffat eller saker har hänt en. Strategin bygger på respondentens föreställning om hur eller varför de uppfattar en viss handling på ett visst sätt. I en skolkontext finns en uppsjö vardagliga beteenden som kan betraktas som en "normal" del av den vardagliga sociala interaktionen på en skola. Det knuffas och jagas, och retas och hånas, för att inte tala om moderna företeelser som SMS:ande och allt vad elektroniska kommunikationsmöjligheter innebär. Följden av alla dessa handlingar kan vara tårar, sårade själar eller upprymda småbusar. Två nyckeldimensioner avgör hur en handling uppfattas. Dels kan handlingar vara upprepade, dels kan de ske med olika grader och typer av uppsåt. Samtidigt som många av de oavsiktliga handlingar som inträffar under en skoldag inte är önskvärda är det viktigt att dra en skiljelinje mellan handlingar som av mottagaren uppfattas vara på skoj respektive i syfte att såra.

Efter noggranna överväganden och granskning av befintliga instrument valde utvärderingsgruppen att utveckla ett för projektändamålet anpassat kartläggningsinstrument.

### 3.2.6 Datainsamlingsstrategi

Tidigt i projektplaneringen fattades ett för forskningsdesignen avgörande beslut. En grundpelare i strategin skulle vara insamling av kvalitativ data från samtliga medverkande skolor. Motivet till detta var gruppens bestämda uppfattning om bristfälligheten i de flesta skolbaserade utvärderingsansatser kring medverkande skolors kontextuella villkor. Detta i sin tur innebar en viss praktisk begränsning av antalet skolor som skulle medverka i projektet. Målet att samla kvalitativ data från fältet innebar att antalet skolor som rimligen skulle kunna besökas, inte minst om de var geografiskt spridda över hela landet, måste begränsas. Som tidigare nämnts utökades också antalet program under projektets gång till 8, vilket resulterade i ett planerat slutunderlag på 40 skolor, 32 programskolor plus 8 jämförelseskolor. Det slutgiltiga antalet skolor blev dock 31 programskolor och 8 jämförelseskolor.

### 3.2.6.1 Det kvalitativa dataunderlaget

Varje skola är ett socialpsykologiskt och kulturellt unikum. Naturligtvis finns många ytliga liknelser mellan olika skolor men de sociala, kulturella, individpsykologiska och interpersonella förutsättningar som kan förhindra eller möjliggöra mobbningsbeteende kan variera starkt. Detta får till följd att effekten av ett interventionsprogram, även där det levereras under samma betingelser kan få helt olika utfall. Därför bedömdes det som en självklar förutsättning för en heltäckande utvärdering att placera effektutfallet vid varje enskild skola i en specifik skolkontext.

Skolbesöket skulle även fungera som ett försteg till insamling av de kvantitativa data, särskilt eftersom det valda enkätförfarandet innebar vissa logistiska utmaningar för de medverkande skolorna.

### 3.2.6.2 Det kvantitativa dataunderlaget

Utvecklingen av ett mätinstrument föranledde kontakt med ett antal pilotskolor. En vidare dimension av datainsamlingsstrategin gällde valet av ett Internet-baserat datainsamlingsförfarande. Detaljer kring utveckling av instrumentet och tillvägagångssättet vid insamlingen av data återkommer vi till nedan.

### 3.2.7 Insamling av empiriskt material på skolorna

Besöken på skolorna genomfördes av medlemmar i projektgruppen med viss assistans från några forskarstuderande. Tidigt under skolbesöken uppdagades ett antal farhågor som kom att påverka utformningen av utvärderingsstrategin.

För det första visade det sig att begreppen erfarna och nybörjare inte gick att tillämpa på programskolorna. Kanske hade en klass, eller en årskull, ofta genom en enskild lärares försorg, tidigare haft kontakt med det program som skolan nominellt nu skulle ”börja” med. Samma typ av tvivel kunde väckas gällande ”erfarna” skolor. Det innebar att vi fick överge denna indelning mellan skolorna. Den nominella indelningen kvarstod dock, på goda grunder, i den meningen att denna information hade kommit oss tillhanda genom specifik information från programmakarna.

För det andra, och av ännu större betydelse för den ursprungliga designen, visade det sig tidigt att inte en enda skola var att betrakta som en ”ren” programskola. Detta gällde inte minst de skolor som hade valts som jämförelseskolor. I en sedan 2006 förpliktigande kultur av lagstadgade likabehandlingsplaner hade samtliga skolor någon kontakt/användning av flera av de program som ingick i urvalet av program och några därtill. När det gällde ”programskolorna” skedde detta oavsett om den enskilda skolan eller kommunen hade avsatt särskilda medel i syfte att införa ett specifikt program. Samtidigt visade det sig att situationen på skolorna var sådan att flera andra program hade införts tidigare och att skolpersonalen betraktade de tidigare programmen som fortsatt aktiva. I flera fall visade det sig till och med att uppgifter om skolors programverksamhet som vi fått från programföreträdare och därför valt som representanter för specifika program inte överensstämde då personalen uppfattade att de arbetade aktivt med helt andra program.

Att denna programkompott dessutom var att betrakta som ett lager pålagt skolornas formella och lagstadgade likabehandlingsarbete skapade problem utifrån den valda strategin. Vi hade hamnat i vad som kan beskrivas som en okontrollerad vårdverksamhet där alla delade ut ”piller” – ofta flera och ofta flera i en egen kompott – i hopp om att kunna uppnå mest effekt.

### 3.2.8 Brå-rapporten

Mitt under pågående arbete hade projektgruppen möjlighet att delta vid ett seminarium kring den av Brottsförebyggande rådet (Brå) beställda och publicerade internationella metaanalysen av effektstudier av antimobbingsprogram. Forskarna som arbetade med metaanalysen blev själva medvetna om problemet med programtrogenhet hos medverkande skolor.

För att hitta en framkomlig väg valde forskarna att bryta ned programmen i aktiva beståndsdelar eller uppfattade verksamma komponenter. Även om fastställande av sådana komponenter skedde på relativt ytliga grunder (oftast genom samtal med programföreträdare) gav detta en djupare uppfattning om möjliga gemensamma faktorer, eller komponentkluster, som ansågs vara verksamma vid positiva effektutfall.

Med det preliminära underlaget från de första skolbesöken samt en nyanseering utifrån Brå-rapportens analysstrategi valde utvärderingsgruppen att tillämpa en strategi med primärt fokus på verksamma komponenter.

Detta beslut utmynnade i en oberoende komponentgranskning av de valda programmen. I syfte att validera utvärderingsgruppens komponentbestämning fick företrädare för samtliga program en formell möjlighet att argumentera för, föreslå ändringar i eller avfärda analysen av respektive programkomponent.

#### 3.2.8.1 Komponentbestämning

Förändringen i utvärderingsstrategin innebar en viss förskjutning i analysen av de kvalitativa data. Skolornas användning av program bröts ner till användning av olika insatser (komponenter) på respektive skola. Skolbeskrivningarna användes således som underlag för fastställandet av komponentanvändning på skolnivå.

Därmed kunde utfall på individ- och aggregerad nivå relateras till respektive skolors användning av komponenter i det mobbningsförebyggande-, upptäckande och åtgärdande arbetet.

### 3.3 Att hantera den komplexa skolmiljön – en metodologisk utgångspunkt

De övergripande frågeställningarna i traditionella programutvärderingar brukar ofta formuleras *"Fungerar programmet?"*, *"Vad fungerar?"* eller *"Vilken effekt har programmet?"*. I Brottsförebyggande rådets metautvärdering av antimobbingsprogram (Tofi et al. 2008) var t.ex. det övergripande syftet *"att bedöma skolbaserade antimobbingsprogramms effektivitet att reducera skolmobbnin"*. Utgångspunkten för utvärderingsstudier av denna typ är en sorts föreställning om en "ren" programkontext, fri från störande element i form av andra program eller insatser, där de utvalda programmen kan studeras isolerat. Som torde ha framgått har besöken på skolorna emellertid visat att denna "rena" verklighet inte existerar. Därtill torde det ha framgått att de kontextuella villkoren mellan de studerade skolorna varierar. Mot denna bakgrund har ett alternativt och mer verklighetsnära sätt att förhålla sig till denna problematik utvecklats. Detta förhållningssätt tar också tydligt utgångspunkt i tanken om komponenter samt idén om skolornas skilda kontextuella förutsättningar.

Den grundläggande frågeställningen i detta perspektiv är något annorlunda jämfört med det traditionella och kan formuleras: *"Vad fungerar, för vem, i*

*vilka avseenden och under vilka omständigheter?”* (se t.ex. Pawson & Tilley 1997; KiVa Koulu 2010). Frågeställningen implicerar inte bara vad (vilka insatser eller insatstyper) som fungerar eller om förekomsten av det studerade fenomenet (mobbing) förändras över tid, utan också hur och under vilka omständigheter (kontextuella villkor) ett program har effekter på fenomenet.

### 3.3.1 Program och komponenter

Program och dess komponenter kan i detta sammanhang likställas med teorier eller teoretiska antaganden om hur insatser fungerar och vad som antas medföra en förändring i ett specifikt beteende. Program innehåller alltså en sorts sammanhållen förklaring av vilka mekanismer som producerar observerbara mönster eller regelbundenheter.

Av programanalysen (Skolverket 2009) framgår att program fokuserar på olika mekanismer. Inom vissa program betraktas mobbningen som ett fenomen producerat av egenskaper hos individen, inom andra som ett resultat av interaktioner mellan grupper eller individer, och inom ytterligare andra som en effekt av skolan som system osv. Det handlar med andra ord om olika teorier om fenomenet och vad som antas motverka icke-önskvärda beteenden. Bryts programmen ner i dess komponenter kan de betraktas som beskrivningar av mekanismer vilka antas påverka och förändra ett visst beteende i en viss riktning.

... mechanism refers to the ways in which any one of the components or any set of them, or any step or series of steps brings about change. Mechanisms thus explicate the logic of an intervention; they trace the destiny of a programme theory, they pinpoint the ways in which the resources on offer may permeate into the reasoning of the subjects (Pawson & Tilley: 2004:7).

Exempelvis syftar insatsen (komponenten) skolregler till att reglera vad eleverna får respektive inte får göra i olika skolsituationer och vad som bedöms vara lämpligt, rätt och önskvärt eller olämpligt, fel och förbjudet (Boostrom 1991; Buckley & Cooper 1978; Thornberg 2008). Dessa regler kan antingen ha utformats av lärarna och övrig skolpersonal eller av lärarna, övrig skolpersonal och elever tillsammans. I vissa fall kan de vara skriftliga, i andra kan de vara av mer informell karaktär, t.ex. en del av ”skolandan”. Men för att skolreglerna ska efterlevas krävs det att de har legitimitet. Det är emellertid inte reglerna och rutinerna i sig som skapar effektiva arbetsformer i klassrummet eller skolan, utan lärarnas eller annan pedagogisk personals förmåga att etablera och upprätthålla tydliga regler och tillvägagångssätt (Freiberg et al. 1995). Regler är betydelsefulla, men behöver nödvändigtvis inte vara tillräckliga för att reducera de faror som kan finnas i skolan i form av t.ex. kränkningar och mobbing (Potts 2006). Regler kan vara kontraproduktiva om de, som Schimmel (1997) beskriver, upplevs som (1) negativa, restriktiva och oförklarliga, (2) auktoritära, (3) utvecklade utan elevernas medverkan, (4) nerskrivna och distribuerade i en formell form som eleverna kanske inte förstår, och (5) brister när det gäller elevers möjlighet att ifrågasätta rättvisan i, nödvändigheten eller konsekvensen av specifika regler. Om eleverna inte förstår meningen med reglerna tenderar de att betrakta dem som onödiga (Thornberg 2008). Mot bakgrund av detta behöver skolregler inte alltid ha samma avsedda effekter. Under vissa omständigheter fungerar de och har effekt i form av minskad förekomst av mobbing och kränkningar, under andra är effekterna begränsade. En komponents kausala potential kommer med

andra ord bara till uttryck under sådana villkor som är gynnsamma, dvs. då de inte motverkas av andra krafter, såsom bristande legitimitet eller brist på delaktighet för att använda exemplet med skolregler.

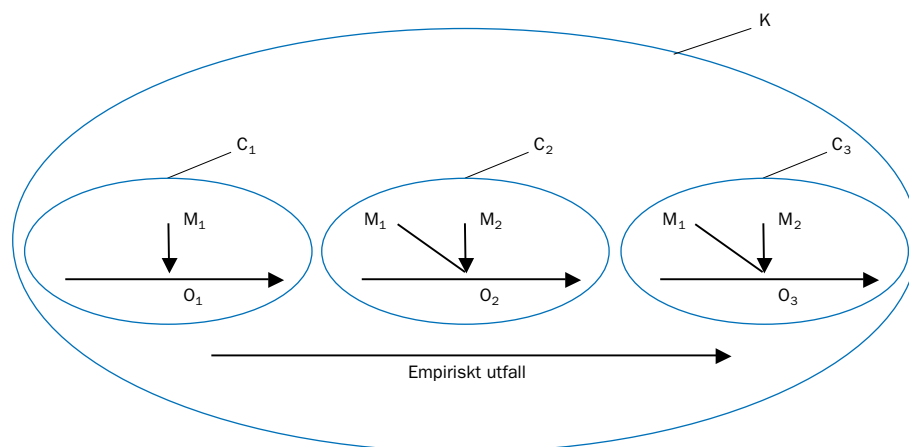
Av detta skäl är det också ytterst betydelsefullt att studera under vilka omständigheter (kontextuella villkor) de fungerar respektive inte fungerar för att det ska vara möjligt att besvara den övergripande frågeställningen om vad som fungerar, för vem, i vilka avseenden och under vilka omständigheter.

### 3.3.2 Insatser och kontextuella villkor

Alla program eller insatser (komponenter) syftar i grund och botten till att minska förekomsten (förebygga, upptäcka och åtgärda) av oacceptabla handlingar och i stället förstärka incitamenten för andra mer acceptabla handlingar och beteenden.

Ett sätt att illustrera och precisera resonemanget i relation till insatser (komponenter) är att ta utgångspunkt i figuren nedan. I figuren beskriver de mindre ovalerna kontexten vid olika tidpunkter (C1, C2 och C3), den horisontella linjen i respektive oval beskriver observerbara mönster eller regelbundenheter (O1, O2 och O3) (mobbningsfrekvensen) och den vertikala linjen mekanismen eller mekanismerna (M1 och M2) (komponenter) vid de aktuella tidpunkterna.<sup>8</sup> Den horisontella linjen som förbinder de olika tidpunkterna beskriver empiriskt utfall (förändringar i observerbara mönster över tid).

**Figur 3.2** Komponenter, förändring och kontext



Mot bakgrund av detta kan enskilda insatser, typer av insatser, grupper av skolor med liknande arbetssätt och för den skull också varje enskild skola betraktas i ljuset av dessa tankegångar, eftersom (i) enskilda skolor, såväl som grupper av skolor kan ha liknande kontextuella förutsättningar, (ii) olika mekanismer kan vara verksamma på olika skolor, samt (iii) att de observerbara mönstren skiljer sig åt mellan olika skolor.

I praktiken utgör också de studerade komponenterna en begränsad del/aktivitet i ett större sammanhang (ovalen som omgärdar alltsammans, K). Detta framgår bl.a. av alla förändringar som skett inom skolans värld de senaste decen-

<sup>8</sup> Kontext (C), mekanism (M) och observerbara mönster (O) utgör de tre grundläggande beståndsdelarna i en generativ kausal förklaring.

nierna vad gäller pedagogiskt innehåll och form, lagstiftning och regelverk, organisatoriska former, samt sist men inte minst mobbningsdiskursens förändring över tid, där bl.a. de vetenskapliga, politiska och juridiska systemen påverkat förståelsen av fenomenet och den kontext inom vilken fenomenet studeras. Detta har i sin tur påverkat sättet vi förhåller oss till det vetenskapliga objektet och uppdraget.

Insatserna (komponenterna) och de skolor som studeras är en del av ett öppet system som påverkas av faktorer som står utanför vetenskaplig kontroll. Av detta följer att det är svårt att isolera insatser från övriga aktiviteter och interventioner som enskilda elever eller grupper av elever är eller har varit föremål för på skolorna. Oförutsebara händelser, politiska förändringar, närvaron av andra programliknande interventioner, personalens lärande och reflexiva förmåga, mediebevakning, organisatoriska realiteter m.m. gör att insatserna kan luckras upp och omformas samt att sättet på vilket insatserna kommer till uttryck varierar från fall till fall. Denna realitet gör det också svårt att tänka i termer av experimentell design då möjligheterna att kontrollera alla faktorer som kan tänkas påverka det studerade fenomenet är ytterst begränsade.

Redan det faktum att skolor – i enlighet med lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever – är skyldiga att ha en likabehandlingsplan som syftar till att förebygga och förhindra trakasserier och annan kränkande behandling i skolan och skapa en trygg skolmiljö gör det svårt att isolera specifika programeffekter. Skolmiljön är med andra ord kontaminerad av andra insatser (mekanismer) som i många avseenden påminner om specifika program eller programkomponenter.

Att skolorna som studerats är en del av ett öppet system har också konsekvenser för utvärderingsdesignen och de resultat som presenteras. Utifrån dessa förutsättningar kommer utvärderingen inte att bara att presentera kontextoberoende resultat, utan snarare en uppsättning resultatkonfigurationer baserade på kontextuella villkor, insatser och empiriska utfall, s.k. kontext-mekanism-utfallskonfigurationer (jmf. Pawson & Tilley 1997). Dessa konfigurationer kan sägas fånga kopplingen mellan kontexten, insatsen och det empiriska utfallet.

För att kunna genomföra detta har arbetet väglett av ett antal teoretiska frågor. Frågorna kan systematiseras på följande sätt:

- *Mekanismer:* Vilka egenskaper hos specifika komponenter producerar ett specifikt utfallsmönster i en given kontext? Annorlunda uttryckt: Vilka egenskaper eller specifika komponenter antas vara betydelsefulla för att förändra beteenden eller minska förekomsten av specifika beteenden?
- *Kontext:* Vilka kontextuella villkor måste föreligga för att insatser (komponenter) eller insatstyper (komponentkluster) ska producera ett specifikt utfall?
- *Utfallsmönster:* Vilka effekter produceras av de aktiva kausala mekanismerna (komponenterna) i en given kontext?
- *Kontext-mekanism-utfallskonfigurationer:* Hur och på vilket sätt påverkar eller förändrar komponenter specifika beteenden under specifika kontextuella villkor?

Mot bakgrund av detta har det därför varit nödvändigt att utveckla och systematisera kunskapen om dessa frågor, dvs. att utifrån analyserna kunna besvara frågan om vad som fungerar, för vem, i vilket avseende, under vilka villkor. Utvärderingens empiriska arbete handlar alltså inte bara om att undersöka hur vissa beteenden förändras eller vilka statistiska samband som föreligger, utan om

att utveckla och testa antaganden om (i) mekanismer som under (ii) specifika kontextuella villkor genererar (iii) specifika empiriska utfall. Det är utifrån kunskap om dessa källor som evidens produceras (Pawson 2006).

Tablån nedan illustrerar hur detta mer teoretiskt abstrakta resonemang och den metodologiska utgångspunkten omsätts i resultatredovisningen och analysen. Tablån syftar till att ge läsaren en fingervisning om hur utfallet av utvärderingen ska förstås och ge kunskap om *vad som fungerar, för vem, i vilka avseenden och under vilka omständigheter*.

**Figur 3.3** Mekanismer, kontextuella villkor och empiriska utfall

	Mekanismer	Kontextuella villkor	Empiriska utfall
<b>Abstrakt</b>			
↑ ↓	Enskilda insatser och insatstyper	Mer ideala eller kontrollerade förhållanden	Effekter under kvasiexperimentella förhållanden
	Enskilda insatser och insatstyper på grupper av skolor	Kontextuella villkor hos grupper av skolor med liknande arbetssätt	Effekter för grupper av skolor med liknande arbetssätt
	Enskilda insatser och insatstyper på grupper av skolor	Kontextuella villkor på enskilda skolor	Hur enskilda insatser manifesterar sig och kommer till uttryck under olika villkor
<b>Konkret</b>			

I det följande redovisas de metoder och tillvägagångssätt som använts vid urval, datainsamling och analys av det empiriska materialet.

### 3.4 Medverkande skolor

#### 3.4.1 Val av skolor i relation till anmäld programanvändning

##### 3.4.1.1 Uppskattning om programanvändning

Urvalskriteriet för program var att de skulle vara vanligt förekommande i svenska skolor och/eller det skulle finnas indikationer på att de hade signifikant interventionseffekt. Det fanns också en ambition att det skulle vara olika typer av program.

I samband med att Myndigheten för skolutveckling (MSU) genomförde konferensen *Allas lika värdelikebehandling 2007* med anledningen av den nya barn- och elevskyddslagen tillfrågades deltagarna i en enkät om sitt arbete mot mobbning. Även deltagare vid informationsmöten om kursen Mobbning – skolpraktik och forskningsperspektiv, delgavs enkäten och fick också möjlighet att anmäla intresse för medverkan. Programföreträdarna tillfrågades också om förslag på skolor som arbetade med deras program. Ur detta skapades en bild av vilka program mot mobbning som var vanliga och vilka skolor som använde dem. Samtal med nyckelpersoner inom MSU gav ytterligare information om detta.

##### 3.4.1.2 Kontakt med skolor

MSU kontaktade skolor och tillfrågade dem om de var villiga att vara med i utvärderingen. Rektor eller annan ansvarig informerades, per telefon och skriftligt, om vad medverkan innebar. De ombads förankra intresset bland övrig personal

och därefter gjordes en muntlig överenskommelse om medverkan. Skolorna kontaktades som användare av ett visst program eller som ”icke-programanvändare”. Inledningsvis söktes enbart skolor som stod i begrepp att börja införa ett program. Det visade sig vara svårt att finna fyra skolor per program som stod i beredskap att införa ett program. Därför bestämdes det att två skolor som hade arbetat med programmet länge, etablerade användare, och två skolor som var nybörjare med var sitt program skulle väljas. Av olika anledningar kom endast tre skolor som sade sig arbeta med Skolkomet att medverka.

Ambitionen var att det skulle vara skolor i hela landet, blandat med åk F–9 och med enbart lägre eller högre åldrar. Alla elever i åk 4–9 i de aktuella skolorna skulle medverka. Ambitionen var att det inte skulle vara färre än 100 deltagande elever från någon av de medverkande skolorna.

### 3.4.2 Omprövning av urvalsstrategin

Eftersom den valda utvärderingsstrategin fick omprövas allteftersom bakgrundsdata om program och möjliga programskolor samlades in fick det slutliga urvalet skolor anpassas till de villkor som uppstod. Bakgrundsinformation fick oss även att ompröva hur kontroll- eller jämförelseskolorna skulle komma att användas. Det slutliga urvalet skolor fick anpassas till de villkor som uppstod som ett resultat av insamlade kvalitativ data. Förutsättningarna blev följande:

1. De utvalda programmen uppvisade en ojämn användning i svenska grundskolor.
2. De skolor som skulle kunna betraktas som programskolor, där formellt inbjudna programleverantörer hade inlett eller planerade inleda en implementering, saknade påtagliga startdatum. Ett så kallat ”nytt” program kunde vara en nysatsning på ett tidigare infört program. Få skolor var att betrakta som ”rena” eller opåverkade av tidigare kontakt med andra program och ofta ett flertal program.
3. De formella regler (direktiv) som svenska grundskolor ska följa innebär att varje ”nytt” program, oavsett tidigare programanvändning, måste betraktas som tillägg till normal skolaktivitet.

Även begreppet ”program” skapade huvudbry. Eftersom en skolas likabehandlingsplan är att betrakta som en form av program betyder det att samtliga svenska skolor hade och har ett antimobbningsprogram. De program som ingick i utvärderingsuppdraget är snarare att betrakta som ”program på program”. Oavsett hur programtroget införandet av ett nytt program blev, kunde inte en skola börja om på nytt. Eftersom skolornas eget arbete i form av gällande likabehandlingsplaner kunde omfatta flera komponenter som ingick i ett givet program skulle införande av dessa moment inte betraktas som nytt. Bland skolor som anmälde att de skulle starta ett nytt program fanns skolor där programarbetet var att betrakta som ”nya tag” med ett program skolan tidigare haft kontakt med.

#### 3.4.2.1 Ramar för ett riktat urval

På grund av dessa förutsättningar valdes en strategi där utgångspunkten för skolval blev programmakarna/företrädarna själva. Det fanns en medvetenhet om att denna strategi skulle öka chansen att valda skolor skulle uppvisa en ”visa sig duktig” effekt. De ligger naturligtvis i programmakarens intresse att välja eller peka ut skolor där programmen hade bäst chans att fungera.

På samma sätt kan man anta att de flesta skolorna, i bästa John Henry-anda, ville visa att deras satsning på program X var värd det (se avsnitt 2.7.7 ovan om "självuppfyllande effekter"). Den sistnämnda risken är mindre än den förra eftersom information från fältbesöken, i vissa fall, visade att en enskild skola och/eller läroverket var minst sagt sval inför ett uppifrånbeslut om införandet av ett program.

Vid en samlad bedömning antogs det att risken för John Henry-effekter gick att kontrollera, dels genom insamlandet av kvalitativ data om skolkontexten vid införandet av programmen, dels genom möjligheten att testa sådana "vara duktig"-effekter för valda program med ett antal jämförelseskolor.

#### 3.4.2.2 Ramar för populationen

Efter att antalet program hade bestämts till åtta (8), i två steg, togs kontakt med programrepresentanter för att få information om tilltänkta skolor. En preliminär strategi var att efterfråga skolor som redan hade infört programmen och skolor som var att betrakta som nybörjare eller med nystartade program. I förstnämnda fallet var syftet att programmen hade haft viss tid att verka.

En viktig dimension i utvärderingsstrategin var möjligheten att samla utfallsdata på individnivå. Detta skulle vara en mycket ovanlig möjlighet i denna typ av utvärdering där anonymitet oftast garanteras eftersom det efterfrågade beteendet väcker speciella etiska frågor. Eftersom projektgruppen bestämde sig för samt ansökte om etiskt tillstånd för att genomföra en utvärdering utifrån denna förutsättning fick detta viktiga följder för skolvalet.

När tillståndet beviljades innebar det att för- och eftermätningar, eller i bästa fall mätningar i flera vågor, skulle ske på individbasis. Detta fick viktiga konsekvenser. I normalfallet, med aggregerade utfallsmått, skapas en situation där data på skolnivå blir helt avgörande i bedömning av möjliga programeffekter, vilket i sin tur betyder att antalet medverkande skolor måste vara större.

I och med att tillstånd beviljades för data på individnivå innebar det att unika uppföljningsdata möjliggjordes. Eventuella program- och komponenteffekter skulle kunna undersökas på basis av enskilda elever.

#### 3.4.2.3 Antalet skolor per program

Ursprungsstrategin, utifrån möjligheten att skapa jämförelsedata på individnivå, blev att försöka skilja mellan skolor med erfarenhet av det enskilda programmet och skolor som var oerfarna med detsamma. Vi bestämde att söka kontakt med två skolor i vardera kategorin. Med åtta program blev riktantalet medverkande programskolor totalt 32, det vill säga, två erfarna skolor och två nybörjare. Styrkan med data på individnivå innebar att vi kunde förvänta oss bestämda programeffekter mellan tre mätperioder. Med tillgång till individdata öppnades möjligheten att utforska särskilt utsatta individer och deras vägar in i eller ur utsatthet. Vad gäller de särskilda målen att förebygga, upptäcka samt åtgärda är det rimligt att förvänta mätbara effekter på individnivå inom en kort tidsrymd. Därmed faller argument att förankring av ett program, i den bemärkelsen att det kan ta tid för ett program att uppvisa förebyggande effekter, skulle behöva längre tid.

Med dessa ramar, fyra skolor per program, som utgångspunkt tillfrågades programföreträdare om namn på lämpliga skolor som skulle kunna vara med i utvärderingen. Som påpekades ovan fanns en medvetenhet om den bias denna strategi skulle kunna innebära, dvs. till programmets fördel, eftersom det kunde

förväntas att det ligger i programföreträdarnas intresse att föreslå skolor där de upplever sina program välfungerande och förankrade. Detta skulle även gälla rektorer som visade ett intresse för att vara med.

#### 3.4.2.4 Storlek/nivå på skolorna

Medelstorleken, i antal elever, för en svensk grundskola är cirka 190 elever. Med 32 skolor, fyra per program, kunde vi räkna med minst 6 000 elever i interventionsskolorna. Återigen, med tanke på att vi skulle generera individdata bedömdes ett sådant antal som mer än tillräckligt.

Samtidigt som försök gjordes att undvika alldeles för små skolor innebar tillgång till individdata att även uppkomna mobbningsfall i en mindre skola skulle kunna utgöra underlag för en programutvärdering.<sup>9</sup> En ram sattes vid minst en skolklass per årskurs vilket skulle betyda ungefär 200 elever i en F–9-skola och cirka 125 elever i en 5–9-skola med 25 elever per årskurs.

Även geografisk spridning på skolorna eftersträvades. Dessa val blev delvis heuristiska eftersom de flesta programmen uppvisade en ojämn geografisk spridning. Vidare visade det sig att programföreträdare i vissa fall nyligen hade skrivit kontrakt med hela kommuner. I dessa fall fick hänsyn tas till klusterbias. Urvalet av skolor skulle således kunna beskrivas som heuristisk självselektion där projektgruppen valde bland självanmälda skolor utifrån i förväg bestämda kriterier.

#### 3.4.3 Kontroll/jämförelseskolor

Det torde ha framgått ovan att det redan i ett tidigt skede var nödvändigt att frånga den gängse uppfattningen om den i utvärderingsteorin s.k. guldstandarden, och medvetet välja att inte inkludera kontrollskolor i utvärderingsdesignen. Icke-programskolor benämndes därför *jämförelseskolor*. Även här visade det sig att begreppet jämförelse syftade fel eftersom ingen vald jämförelseskola var att betrakta som opåverkad av någon, eller, i vissa fall, flera av de program som formellt ingick i utvärderingen (se avsnitt 2.7.3 ovan).

##### 3.4.3.1 Val av jämförelseskolor

Jämförelseskolorna valdes ur ett urval skolor som skapades genom ett till Skolverket anmält intresse. Syftet var att ta fram ett mindre antal skolor som *inte* arbetade efter något program och som inte hade planer att införa ett särskilt program under utvärderingsperioden. Skolornas intresse vilade främst på möjligheten att få det egna arbetet mot mobbning och kränkningar vetenskapligt granskat. Ett visat intresse skulle rimligen kunna tas vara en indikation på att skolan i fråga hade en egen uppfattning om ett någorlunda effektivt antimobbningsarbete.

#### 3.4.4 Utfall av skolvalsstrategin

Ingen ekonomisk ersättning eller särskilt stöd utöver en utlovad återgivning av resultat efter projektets avslut skulle tillkomma medverkande skolor. Medverkan för programskolorna innebar en välkommen granskning av arbetet med de särskilda programmen. Detta intresse delades såväl av programföreträdarna som medverkande skolor. Eftersom hela projektet tidigt blev av nationellt intresse uppkom ett visst tryck både från skolor som arbetade med särskilda program

---

<sup>9</sup> Se Gill & Stenlund (2005) för en redogörelse av ett mobbningsfall i ett exempel på den allra minsta skolan, 28 elever i låg- och mellanstadieklasser eller F–6.

och från programföreträdare om att kunna delta i projektet. Det var viktigt att försöka matcha detta intresse bland potentiella jämförelseskolor. Därför blev självanmälan av ett intresse om deltagande en viktig utgångspunkt för val av jämförelseskolor. En av de projektansvariga på Skolverket fick uppdraget att välja lämpliga jämförelseskolor utifrån ovan angivna kriterier, då Skolverket besitter detaljerade kunskaper om samtliga Sveriges grundskolor.

### 3.4.5 Basfakta om deltagande skolor

De komplexa processer som införandet av ett antimobbingsprogram innebär skapar särskilda krav på den typ av data som en systematisk utvärdering borde grunda sig på. Tidigt hade projektgruppen planerat för en omfattande insamling av kvalitativ data på medverkande skolor. Detta utgjorde en viss begränsning på omfånget i antalet skolor. Som beskrivits ovan, innebar tillgången till uppföljningsinformation om utsatthet och självrapporterat mobbningsbeteende på individnivå en möjlighet att begränsa antalet skolor. I detta beslut hade även hänsyn tagits till logistiska förutsättningar kring insamling av kvalitativ data från varje skola. Ytterligare ett hänsynstagande var om samtliga skolor skulle vara föremål för fältbesök. Planeringsgruppen övervägde ett urval besök men kom med utgångspunkt i den samlade strategin att välja en totalkartläggning som den potentiellt mest givande insamlingsstrategin för kvalitativa data.

Basfakta om skolorna samlades in genom olika befintliga källor. Huvudsyftet med den extensiva beskrivningen av skolorna var att försöka relatera det förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet med mobbning i en komplex skolkontext. Det fanns ett särskilt intresse av potentiella utmärkande egenskaper hos skolorna som möjligen kunde anses påverka programarbetet samt dess utfall. Utifrån den tidiga anekdotiska informationen om multipel programanvändning ansågs det helt avgörande för strategin att kunna kartlägga s.k. ”programkontamination”.

På samtliga skolor genomfördes ett endagsbesök som innefattande intervjuer med skolledning, lärare, elever (flera grupper), mobbningssteam (eller motsvarande) m.fl. De sammanlagda skolbeskrivningarna uppgick till minst 20 A4-sidor per skola vilket innebär ett kvalitativt dataunderlag på cirka 800 sidor. Syftet med skolbeskrivningarna var att kartlägga programförankringen i respektive skola, bilda en uppfattning om hur mobbning och annan kränkande behandling föreställs samt beskriva skolans erfarenheter både med det aktuella programmet och andra parallella och/eller tidigare använda program. Relevanta kontextuella faktorer som beaktades var skolkultur i termer av förbättringskapacitet, skolornas likabehandlingsplaner, olika bestämmelser som skolorna bygger sitt likabehandlingsarbete på, konsekvenser av likabehandlingsplaner i relation till programimplementering samt ett teoretiskt grundat resonemang om komponenters betydelse i de enskilda skolorna. Ett övergripande syfte var att skapa underlag för en bedömning av hur olika programkomponenter förekommer, hanteras, efterlevs och uppskattas av medverkande personal och elever.

### 3.4.6 Sammanställning av skolornas basfakta

För att skapa en överblick över samtliga skolor som medverkat i utvärderingen kommer vissa basfakta redovisas. I tabellen nedan redovisas information om geografisk spridning (län).

**Tabell 3.1** Basfakta för medverkande skolor 07/08

Län	Antal skolor	Antal elever som ingår	Antal elever på skolan
Blekinge	1	411	411
Dalarna	2	909	1 040
Kalmar	1	274	285
Kronoberg	1	222	222
Jönköping	3	872	1 204
Jämtland	1	97	176
Norrbottn	2	417	417
Skåne	7	1 999	2 346
Stockholm	7	1 644	2 395
Värmland	1	98	187
Västernorrland	4	1 044	1 278
Västmanland	1	191	191
Västra Götaland	5	1 255	1 572
Örebro	2	883	917
Östergötland	1	272	272
<b>Undersökningsurval</b>		<b>10 588</b>	

Den geografiska fördelningen efter län visar en tillfredställande spridning. Län som inte är representerade är Halland, Uppsala, Gotland, Gävleborg samt Södermanland. Fördelningen utifrån övriga län speglar befolkningsfördelningen med åtta skolor från Stockholm, sju från Skåne samt fem från Västra Götaland.

Betraktas fördelningen av skolor efter skolform visar tabellen nedan att de vanligaste skoltyperna är 1–9-, 7–9- samt 6–9-skolor, en fördelning som inte nämnvärt avviker från den nationella.

**Tabell 3.2** Fördelning av skolor efter skolform

Skolform	Antal	Procent
1–5	1	2,6
1–6	9	23,1
1–9	10	25,6
3–9	2	5,1
4–6	1	2,6
4–9	1	2,6
5–9	2	5,1
6–9	6	15,4
7–9	7	17,9
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Elevernas fördelning efter årskurser visar på en god spridning över årskullarna. Andelen mellanstadieelever uppgår till ca 36 procent.

Det genomsnittliga värdet på andel elever med rätt till modersmålsundervisning uppgick till 20 procent vilket ligger i paritet med riksgenomsnittet på 18 procent. Det lilla överskottet speglas även i siffran om lärartäthet där undersökningsgruppen ligger på 8,7, jämfört med 8,4 lärare per 100 elever i riket.

**Tabell 3.3** Summering av basfakta

Typ av basfakta	Min	Max	Summa	Medel	Riket
Antal utdelade enkäter	68	617	10 588	271	
Antal elever per skola	137	748	12 913	331	
Modersmålsundervisning	0 %	100 %		20,3 %	18 %
Lärartäthet per 100 elever	5,40	14,30		8,7	8,4
Meritvärde	181,0	235,0		205,6	209,0

Även när det gäller hur de utvalda skolorna slumpade sig gällande antalet elever fördelade över de nominella programmen var andelen elever per program ungefär densamma. En variansanalys av denna fördelning visade ingen signifikant avvikelse från slumpen, dvs. att medelantalen svarande elever per skola per program var ungefär lika.

**Tabell 3.4** Deltagande elever per program (nominell programtilldelning)

Program	Medel	N	Min	Max
Farstametoden	330	4	187	506
Friends	360	4	285	480
Jämförelse	364	8	170	748
Lions Quest	295	4	158	423
Olweus	403	4	297	502
SET	275	4	176	359
Skolkomet	413	3	186	694
Skolmedling	246	4	179	391
Stegvis	278	4	137	426
Samtliga	331	39	137	748

Återigen är det uppenbart att urvalsförfarandet föll väl ut. Varje program, även om elevernas och skolorna programtilldelning var högst nominell, kan sägas vara representerat av ”hundratals” elever. Det minsta antalet elever i en enskild skola som deltog i utvärderingen är 158 medan det största antalet i en skola var 748. Om antalet svarande studeras i förhållande till nominell programtilldelning framgår det att de fyra Skolmedlingsskolorna i genomsnitt hade 246 svarande (minsta genomsnittligt antal) medan de tre Skolkometskolorna hade ett genomsnittligt antal svarande på 413.

Svarsfrekvensen på de medverkande skolorna vid de olika mätillfällena redovisas i anslutning till beskrivningen om tillvägagångssättet vid insamlingen av kvantitativa data nedan.

Även om projektets slutliga utvärderingsdesign medförde att en strikt programjämförelse frångicks visar beskrivningen att förutsättningarna utifrån geografisk spridning, skola, skolform och årskull är goda när det gäller att studera effekterna av verksamma (program)komponenter.

### 3.4.7 Sammanfattning

Beskrivningen av medverkande skolor har föranletts av en längre diskussion kring krav på bästa praxis i programutvärdering i skolsammanhang (se avsnitt 2 ovan). Flera faktorer, även i ett internationellt sammanhang, gör denna utvärderingsansats tämligen unik. Medan metaanalytiska programutvärderingar ofta hanterar flera program samtidigt har det inte varit möjligt att i den internationella forskningslitteraturen finna ett enda storskaligt exempel på en utvärdering av anti-

mobbningsprogram där flera program utvärderas samtidigt. Den ursprungliga ambitionen var att följa gängse modeller för programutvärdering. Samtidigt som det fanns en medvetenhet om de särskilda förutsättningar som råder vid utvärderingar i en skolkontext gav de första fältbesöken en tydlig bild av specifika försvårande omständigheter. Främst bland dessa var skolans lagstiftade obligatorium om aktiva likabehandlingsplaner och den komplexa historia av programanvändning som rådde vid varje skola. En konsekvens av detta blev strategin att ansöka om tillstånd att samla uppföljningsdata på individnivå samt genomföra insamling av kvalitativa data på samtliga medverkande skolor. Ett antagande om att ett visst program skulle kunna begränsas i tid till ett visst startdatum visade sig vara fåfängt. Följden blev att även idén om en traditionell kvasiexperimentell ansats uteslöts.

Den så kallade ”John Henry”-effekten som uppstår i och med en självselektionsstrategi kunde delvis kontrolleras genom valet av jämförelseskolor. Även denna dimension komplicerades då jämförelseskolorna förutom förväntade egna likabehandlingsplaner även hade egna ”programhistorier”.

Överlag visade självselektionen ett lyckat utfall i termer av representativitet. Underlaget för den fortsatta utvärderingen blev cirka 10 000 elever fördelade på 39 skolor, som utifrån skoltyp, geografiskt läge, storlek, meritvärde och andel berättigad till modersmålsundervisning inte nämnvärt avviker från ett nationellt populationsmönster.

### 3.5 Datainsamlingsmetoder – kvalitativa data

Undersökningens kvalitativa data består av två intervjuomgångar riktade mot de skolor som ingår i undersökningen samt intervjuer med programföreträdare för vart och ett av de åtta undersökta programmen. Följande tabell visar de olika inslagen i ett tidsperspektiv.

**Tabell 3.5** Kvalitativa data

Intervjuomgång 1 juni 2008 – januari 2009	Intervjuomgång 2 augusti – december 2009	Intervjuer programföreträdare
Gruppintervjuer på 39 skolor. Antal intervjuade – 574 Skolledare, lärare, elever, personal med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete.	Gruppintervjuer på 13 skolor. Antal intervjuade – 261 Skolledare, lärare, elever, personal med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete, ”övrig personal”, föräldrar.	Individuella intervjuer Programföreträdare för samtliga åtta program
6 intervjuare	5 intervjuare	2 intervjuare

Sammanlagt intervjuades 835 personer på de trettionio skolorna samt åtta programföreträdare.

Undersökningen har haft en explorativ karaktär. De planer som fanns vid studiens inledning har fått revideras under arbetets gång då empiriska resultat har gjort det nödvändigt att söka nya angreppssätt för att söka svar på undersökningens syfte och frågeställningar. Processen kan beskrivas som abduktiv (Alvesson & Sköldberg, 2008) då förståelsen successivt växt fram genom en rörelse mellan teorier om arbetet mot mobbning och kränkning och resultatet av de empiriska undersökningarna. Beskrivningen av de steg som har tagits i planeringen och genomförandet av var och en av de två intervjuomgångarna sker i tidsföljd. I beskrivningen redovisas de teoretiska och empiriska övervägandena

som gjorts under arbetets gång. Som avslutning ges också en beskrivning av intervjuerna med programföreträdarna.

### 3.5.1 Intervjuomgång 1

Våren och hösten 2008 genomfördes intervjuer med skolledare, skolpersonal och elever vid samtliga skolor som ingår i undersökningen. Syftet med intervjuerna var att få en bild av de trettonio skolornas arbete mot mobbning och kränkning. Samtidigt var avsikten att med hjälp av intervjuerna och skolbesöken skapa en generell bild av var och en av skolorna med syfte att få en fördjupad förståelse för de förutsättningar som fanns för mobbnings- och kränkningararbetet.

På samtliga skolor fanns en kontaktperson som hjälpte till att organisera skolbesöken. Vid vissa skolor tog skolledaren på sig uppgiften som kontaktperson, på andra skolor låg uppgiften på någon i elevhälsoteamet eller i antimobbningsteamet.<sup>10</sup> Inför första intervjuomgången fick kontaktpersonen i uppgift att organisera fyra intervjugrupper – en grupp med skolledare, en grupp med personer med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete, en lärargrupp och en elevgrupp. Önskemålet var att lärargruppen skulle bestå av lärare från olika arbetslag och med inriktning mot olika ämnen och åldersgrupper. En förhoppning var också att de satte ihop en elevgrupp utifrån samma princip om olikhet och att de utvalda eleverna skulle ha någon uppgift i skolans elevråd eller i något annat organ där han/hon kunde förväntas ha en något större kunskap om skolan och dess arbete mot mobbning och kränkning än en elev utan ett sådant uppdrag. En intervjugrupp skulle inte överstiga sex personer.

Vid första intervjuomgången intervjuades totalt 71 skolledare. På de flesta skolor intervjuades både rektor och biträdande rektor/er. I gruppen med personer med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete deltog sammanlagt 139 personer. Till denna intervjugrupp kom hela eller delar av skolans antimobbningsgrupp, trygghetsgrupp, likabehandlingsgrupp, kamratteam, elevhälsoteam eller liknande. Sammanlagt intervjuades 171 lärare. På de allra flesta skolor hade kontaktpersonen lyckats skapa en grupp med lärare från olika årskurser, med olika ämnesinriktning och olika arbetslag. På några skolor var det svårt att lösgöra lärare från undervisningen. Det resulterade i att olikheterna inom gruppen inte alltid blev så stora. På några skolor ledde detta också till att antalet intervjuade varierade under intervjuens gång då några lärare endast kunde delta i intervjun under sin schemafria tid. Nästan alla elever som av skolans kontaktperson blivit tillfrågade om att delta i intervjun var också villiga att delta. Sammanlagt intervjuades 193 elever. De flesta hade uppdrag inom elevrådet. Några hade också uppdrag som mer direkt relaterade till skolans antimobbningsarbete som någon form av kamratstödjare.<sup>11</sup>

#### 3.5.1.1 Gruppintervjuer

Valet av gruppintervjuer har både sina för- och nackdelar. fördelarna är av både praktisk och vetenskaplig karaktär (se t.ex. Cohen, Manion, & Morrison,

---

10 Namnet på dessa grupperingar varierar liksom deras sammansättning. Vi använder "elevhälsoteam" som beteckning på den grupp som på en skola har extra stort ansvar för det elevvårdande arbetet. Dessa grupper består *vanligtvis* av skolledare, specialpedagog, skolsköterska och/eller kurator. "Antimobbningsteam" används som beteckning på en grupp med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete. Dessa grupper består *vanligtvis* av någon ur elevhälsoteamet, lärare och/eller elevassistent.

11 För information om etiska överväganden se bilaga 1 "Ytterligare information Datainsamlingsmetod – kvalitativa data"

2007). Genom att genomföra intervjuer i grupp hade vi möjlighet att få ta del av ett större antal erfarenheter och kunskaper än om vi genomfört individuella intervjuer. Vi kunde också dra nytta av att det under en gruppintervju sker en interaktion som kan ge insikter både i hur individer på en skola interagerar och hur de tillsammans skapar en bild av skolans antimobbningsarbete som innehåller både likheter och olikheter.

Den interaktion som skapas i en gruppintervju kan också skapa nackdelar. Det är till exempel svårt att leda en gruppintervju så att alla får möjlighet att komma till tals. En annan svårighet är att deltagarna lätt samlas runt en åsikt och att motstridiga uppfattningar inte kommer fram. En person med en uppfattning som skiljer sig från den som upplevs vara den förhärskande kanske inte vågar framhålla en avvikande åsikt. Det kan finnas andra som kan känna att det inte är mödan värt att protestera eller tar sig inte tid att själv tänka efter. I våra elevintervjuer var dessa svårigheter tydligast då grupperna innehöll elever i olika åldrar och där äldre elever i kraft av sin ålder många gånger tog sig eller gavs företräde. Vårt intervjueteam bestod till övervägande del av intervjuare med lång erfarenhet av att genomföra gruppintervjuer vilket gör att de haft möjlighet att utveckla en känslighet inför det som händer i en intervjugrupp och kunskaper om en rad metoder för att få samtliga intervjuade att komma till tals. Detta kan ha minskat svårigheterna med gruppintervjuer även om det aldrig helt kan undanröja dem.

### 3.5.1.2 Intervjuguiden

För varje intervjugrupp utformades en speciell intervjuguide. Dessutom utformades intervjuguiden för skolledare och lärare i tre olika varianter efter om skolan arbetat kort eller lång tid med det program vars etikett de tilldelades vid undersökningens inledning eller om de arbetade vid en av våra så kallade ”jämförelseskolor”. Vid första intervjutillfället innehöll samtliga guider tre teman:<sup>12</sup>

- de intervjuades *bild av sin egen skola* – dess grupperings-, besluts-, norms- och kvalitetssäkringssystem
- de intervjuades syn på *begreppen mobbning och kränkning* samt dess *omfattning* och *orsaker* på skolan
- *skolans arbete mot mobbning och kränkning*.

Nedan följer en kort beskrivning av motiven bakom intervjuguidens tre teman.

#### *Bilden av den egna skolan*

Att införa ett program kan ses som en skolas försök att förbättra sitt arbete på detta område. I forskning om skolutveckling och skolförbättring har kunskaper utvecklats om hur en lokal skola utvecklar arbetskulturer som formar umgänges- och arbetsmönster och hur dessa mönster i sin tur skapar förutsättningar för arbetet med att förbättra verksamheten.<sup>13</sup>

Förbättringar innebär förändringar och förändringar har olika möjligheter att få genomslag i en skola bland annat beroende på skolans inre struktur, skolans infrastruktur.<sup>14</sup> En skolas regler och rutiner i arbetet, vilka gör olika handlingar mer eller mindre accepterade och därmed mer eller mindre möjliga, utgör sko-

12 Se intervjuguiden för omgång 1, bilaga 2.

13 Se t.ex. Blossing, 2000, 2004; U. Blossing, A. Hagen, A. Nyen, & Å. Söderström, 2010; Ekholm, Fransson, & Lander, 1987; Fullan, 2001; M.B. Miles & Seashore Lois, 1990.

14 U. Blossing, A. Hagen, T. Nyen, & Å. Söderström, 2010; M. Ekholm, 1989; M. B. Miles, 1965.

lans infrastruktur. Den uttrycks i en skolas grupperingssystem, makt och ansvarssystem, beslutssystem, utvärderingssystem och normsystem. Skolor med en flexibilitet i grupperingen av elever och lärare, en tydlig makt och ansvarfördelning byggd på inflytande för personal och elever, där beslut grundas i uppföljningar och utvärderingar och där det finns en enighet vad gäller grundläggande värden och normer har gynnsamma förutsättningar att kunna införa nya inslag i sitt arbete.

För att få en bild av skolorna i undersökningen och en förståelse för i vilket sammanhang programmen mot mobbning och kränkning har införts valde vi att vid den inledande intervjuomgången kartlägga några aspekter av skolans infrastruktur. Vi ställde frågor om skolans sätt att organisera sin verksamhet, fördelningen av makt och ansvar och de intervjuades uppfattning om skolans normsystem. Denna kartläggning ger sig inte ut för att vara en heltäckande beskrivning av förbättringskapaciteten på de trettionio skolorna utan hade som syfte att få en fördjupad förståelse för de förutsättningar som fanns för skolornas arbete med att utveckla mobbnings- och kränkningararbetet genom införande av program.

#### *Mobbning och kränkning, dess omfattning och orsaker*

Ett väl underbyggt arbete mot mobbning och kränkning fordrar en uppfattning av de två fenomenen och hur de skiljer sig från varandra. Det behövs också kunskaper om mobbnings- och kränkningssituationen på den egna skolan och att dessa kunskaper har sin grund i någon form av systematisk kartläggning. Genom att be de intervjuade definiera mobbning och kränkning samt ge sin bild av dess orsaker skapades en förståelse för de antaganden som låg till grund för skolornas utformning av sitt antimobbningsarbete. Genom att be de intervjuade att uppskatta förekomsten av mobbning på skolan erhöles en bild av de intervjuades kunskaper om förekomsten av mobbning på den egna skolan samt på vilka grunder de byggde dessa kunskaper.

#### *Skolans arbete mot mobbning och kränkning*

Huvudfokus i intervjuerna var skolornas arbete mot mobbning och kränkning. För de 31 ”programskolorna” var utgångspunkten arbetet med det program som respektive skola angivit sig arbeta med vid inledningen av undersökningen. I intervjuerna ställdes frågor om vilka som initierat införandet av programmet, hur det hade implementerats och vilken betydelse de intervjuade ansåg att programmet hade i skolans arbete mot mobbning och kränkning. Frågorna syftade till att öka förståelsen för under vilka förutsättningar programmen införts på skolorna och vilken förankring de hade inom respektive skola. De intervjuade fick beskriva arbetet med programmet samt dess styrkor och svagheter. De fick också beskriva andra inslag i arbetet mot mobbning och kränkning som de ansåg betydelsefulla.

För att kartlägga arbetet på de s.k. jämförelseskolorna ombads de intervjuade att beskriva vilka inslag i skolans arbete som de ansåg viktiga för att motverka mobbning och kränkning.

I elevintervjuerna var fokus elevernas erfarenheter och upplevelser av skolans antimobbningsarbete och den roll de ansåg sig ha i detta arbete.<sup>15</sup>

---

15 För närmare beskrivning av intervjuernas genomförande se bilaga 1 ”Ytterligare information Datainsamlingsmetod – Kvalitativa data”.

### 3.5.1.3 Intervjuernas genomförande

En och en halv timme avsattes per intervju. De flesta intervjuer med skolledare, lärare och personal med speciellt ansvar för skolans antimobbingsarbete tog denna tid i anspråk. Elevintervjuerna genomfördes ibland på något kortare tid. På de flesta skolor var besöket väl förberett med ett intervjuschema, en intervjulokal och deltagare som var förberedda på när och var intervjuerna skulle ske. På några skolor var besöken mindre väl förberedda genom att informationen om tid och rum för intervjuerna inte hade nått alla deltagare. På några skolor fick återbesök göras då alla intervjuer inte kunde genomföras på grund av bristande förberedelser eller på grund av oförutsedda händelser under vårt besök.

Samtliga intervjuer bandades. Transkriberingarna gjordes av en person utanför forskargruppen. Den gjordes ordagrant och med en strävan att vara så noga som möjligt också i de delar av en intervju där deltagarna talade i munnen på varandra. Varje intervjuutskrift omfattade mellan tio och trettio sidor.

### 3.5.1.4 Bearbetning och analys av intervjumaterialet

En första bearbetning och analys av intervjuerna resulterade i en ”fallbeskrivning” för var och en av de undersökta skolorna. Dessa fallbeskrivningar omfattar mellan 20 och 30 sidor och innehåller en bakgrundsbeskrivning med fakta om kommunen och skolan samt en beskrivning av innehållet i den information om skolans arbete mot mobbning och kränkning som kan fås på skolans hemsida (t.ex. kvalitetsredovisning, utbildningsinspektion, plan mot kränkning och diskriminering). Huvuddelen av fallbeskrivningarna är en sammanställning av de intervjuer som gjorts på skolan utifrån två huvudrubriker:

- Skolans infrastruktur – grupperingssystem, beslutssystem, normsystem, kvalitetssäkringssystem och undervisningsformer.
- Arbetet mot mobbning och kränkning – orsaker, omfattning, X-programmet, andra insatser och modeller, framtidsplaner.

Fallbeskrivningarna utgjorde därefter underlag för att belysa erfarenheter av programarbete samt för att försöka förklara vilka insatser som har betydelse för ett lyckat antimobbingsarbete.

## 3.5.2 Från program till komponenter

Efter bearbetningen av den första intervjuomgången konstaterade att det övervägande antalet skolor arbetade med en rad olika program och andra insatser med syfte att skapa en positiv arbetsmiljö samt att motverka mobbning, kränkning och diskriminering. Ingen av de trettionio skolorna kunde betraktas som ”ren” i betydelsen en skola som i sitt arbete mot mobbning och kränkning endast arbetar med insatser som kan härledas till endast ett program. Några skolor sade sig vid den inledande intervjuomgången endast arbeta med ett program men också på dessa skolor beskrev de intervjuade hur en rad andra insatser också hade betydelse för antimobbingsarbetet. I arbetet med program anpassades dessa till de förutsättningar och behov som ansågs råda på en skola eller efter enskilda lärares kunskaper, föreställningar och förmågor. För att skapa en förståelse för de 39 skolornas arbete mot mobbning och kränkning var vi tvungna att sluta betrakta dem som programskolor.

Genom tidigare forskning drogs slutsatsen att olika inslag (komponenter) i program hade mer eller mindre effekt på skolors antimobbingsarbete. Med

hjälp av redan identifierade komponenter samt några inslag i arbetet mot mobbning och kränkning som återkom i intervjuerna vid första intervjuomgången skapades en lista på komponenter (inslag) som antogs vara viktiga för att skapa ett effektivt förebyggande, upptäckande och åtgärdande antimobbningsarbete.<sup>16</sup> För att närmare kunna beskriva skolornas arbete i relation till komponenterna gavs dessa några skilda innebörder.<sup>17</sup> Ett exempel: Komponenten ”särskilda lektioner” – En skola har inga sådana lektioner (0). Särskilda lektioner finns som punktinsatser t.ex. vid terminsstart (1). Särskilda lektioner införs vid behov, t.ex. till följd av incidenter. Särskilda lektioner finns schemalagda och genomförs för vissa klasser (3). Särskilda lektioner finns och genomförs för alla klasser (4). Syftet med att ge en komponent skilda innebörder är inte att beskriva en kvalitativ skillnad, att något är bättre eller sämre.

Komponentlistan innehöll till en början 23 komponenter. I forskargruppen gjordes en komponentbedömning av var och en av de 39 skolorna. Denna utgick från de fallbeskrivningar som var resultatet av den första intervjuomgången. En svårighet med denna komponentbedömning var att dessa intervjuer genomförts innan vi lämnade tanken på att utvärdera programmets effekter. Resultatet av våra intervjuer var i själva verket den viktigaste orsaken till att vi tvingades söka andra vägar för att förstå skillnaden i elevernas mobbnings- och kränkningserfarenheter på de undersökta skolorna. Då intervjuerna gjorts med syfte att inte endast kartlägga arbetet med det program skolan anmält sig arbeta med utan att de också syftade till att ge en mer heltäckande bild av skolorna och den variation av insatser som ansågs viktiga i deras antimobbningsarbete gav intervjuresultaten oss möjlighet att trots detta genomföra en komponentbedömning.<sup>18</sup> Efter dessa revideringar i den ursprungliga komponentlistan återstod en förteckning på 18 komponenter.<sup>19</sup>

### 3.5.3 Intervjuomgång 2

Efter att den andra enkäten till eleverna bearbetats konstaterades också att förändringen i elevernas upplevelse av att vara utsatt för mobbning och/eller kränkning varierade mellan skolorna. Med utgångspunkt i resultaten av den första intervjuomgången beslutades att göra en andra intervjuomgång. Syftet var att försöka förstå de förändringar och icke-förändringar i mobbnings- och kränkningens frekvens som skett mellan första och andra enkättillfället. Syftet var också att få en djupare förståelse för skolors arbete mot mobbning och kränkning med fokus på de komponenter som tagits fram.

Då det inte fanns resurser att göra återbesök på samtliga tretton skolor gjordes ett urval vilket resulterade i att det gjordes återbesök på tretton skolor. Grunden för urvalet var att söka skolor med olika utveckling. Bland de tretton skolorna fanns

- skolor som hade en låg mobbnings/kränkningens frekvens både vid första och andra mättillfället

---

16 Se vidare avsnitt 2.6.2 ovan

17 Se bilaga 4 ”Riktlinjer för bestämningar av skolors komponentvärden”.

18 För att säkra komponentbedömningen gjordes ett interreliabilitetstest. Tio skolor plockades slumpmässigt ut från de ursprungliga tretton. På dessa gjordes en ny komponentbedömning av en medlem i forskargruppen som var väl förtrogen med det kvalitativa materialet men som inte varit med och tagit fram mallen för komponentbedömningen. De två skilda bedömningarna på de tio skolorna överrenstämde till 79 procent.

19 Se bilaga 4 och bilaga 5.

- skolor som hade en hög mobbnings/kränkingsfrekvens vid båda mätillfällena
- skolor som uppvisade en minskning i mobbnings/kränkingsfrekvens mellan första och andra mätillfället
- skolor som uppvisade en ökning i mobbnings/kränkingsfrekvens mellan de båda mätillfällena.

Återbesöken på de tretton skolorna genomfördes hösten 2009. Då intervjuades representanter för de grupper som ingick i första intervjuomgången samt en grupp representanter för ”övrig personal” och en grupp föräldrar. Syftet med att också intervju ”övrig personal” och föräldrar var att få ytterligare perspektiv på skolornas arbete mot mobbning och kränkning.

Även i intervjuomgång 2 hjälpte skolornas kontaktpersoner till att organisera intervjuerna. De organiserade gruppen med skolledare, lärare och personal med särskilt ansvar för skolans antimobbningsarbete på samma sätt som vid intervjuomgång ett. Önskemålet var vid detta tillfälle att eleverna skulle tillhöra olika åldersgrupper och olika arbetslag och att det denna gång *inte* skulle vara elever med uppdrag inom elevrådet eller skolans antimobbningsarbete då syftet var att se om det urval som gjordes vid första omgången gav en bild av skolans antimobbningsarbete som skilde sig från elever utan något förtroendeuppdrag. Önskemålet var att det i gruppen ”övrig personal” skulle finnas representanter för måltidspersonal, vaktmästeri, städpersonal, kanslipersonal och/eller personer med uppgift utanför lektionstid. När det gällde föräldragruppen fanns önskemål om att få en spridning vad gäller barnens ålder. Det poängterades också att det var möjligt att lägga intervjun med föräldrarna på sen eftermiddagstid.

Sammanlagt intervjuades 22 skolledare, 37 personer med extra ansvar för skolans antimobbningsarbete, 50 lärare och 79 elever. I gruppen ”övrig personal” intervjuades sammanlagt 45 personer. De utgjorde tillsammans en bred variation av skolors icke pedagogiska personal. Den intervjugrupp som våra kontaktpersoner hade svårast att formera var föräldragruppen. Totalt intervjuades 28 föräldrar. På två av skolorna lyckades man inte få tag i någon förälder som kunde eller ville delta. På två skolor representerades skolans föräldrar av endast en förälder. Det är svårt att uttala sig om orsaken till det låga föräldradeltagandet. På några skolor fanns det indikationer på att det inte funnits tid att samla en grupp föräldrar. På andra skolor hade vår kontaktperson fått nej av en rad föräldrar och på många skolor beskrev man att det generellt var svårt att engagera föräldrar i föräldraträffar och föräldraråd.

### 3.5.3.1 Intervjuernas innehåll

Samtliga guider var uppbyggda kring tre teman som hade olika tyngd och olika utformning beroende på intervjugrupp:<sup>20</sup>

- en uppföljning av *bilden av den egna skolan* som blivit resultatet av intervjuomgång ett, kompletteringar och förändringar
- skolans *arbete mot mobbning och kränkning*, kompletteringar och förändringar från intervjuerna i omgång ett
- skolans arbete mot mobbning och kränkning i relation till *komponenterna*.

Nedan följer en närmare beskrivning av två av dessa teman.

<sup>20</sup> Se intervjuguide för omgång 2, bilaga 3.

### *Bilden av den egna skolan och arbetet mot mobbning och kränkning*

Skolledare, personal med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete, lärare och elever fick en presentation av den bild som erhållits vid den första intervjuomgången av skolan och dess arbete mot mobbning och kränkning. Med denna som utgångspunkt fick de intervjuade beskriva förändringar som skett och som de ansåg betydelsefulla i relation till arbetet mot mobbning och kränkning. "Övrig personal" och föräldrar ombads ge sin bild av skolans arbetsklimat samt deras uppfattning av omfattningen på mobbning och kränkning bland skolans elever och deras synpunkter vad gäller skolans insatser mot mobbning och kränkning.

### *Skolans arbete i relation till komponenterna*

Samtliga intervjugrupper fick frågor riktade mot komponenterna. Vilka komponenter som togs upp och frågornas formulering anpassades till respektive intervjugrupp.

En jämförelse mellan den första och den andra intervjuomgången på de tretton skolorna bidrog till att öka kunskaperna om hur mycket det är som kan spela in när det kommer till skolans förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete. Den ökade också kunskaperna om skolornas arbete i relation till komponenterna.<sup>21</sup> Intervjuernas genomförande och bearbetning skilde sig inte på något avgörande sätt från omgång 1.

#### 3.5.4 Intervjuerna med programföreträdarna

Hösten 2009 genomfördes intervjuer med programföreträdare för vart och ett av de åtta program som ingår i undersökningen. Syftet med intervjuerna var att ge programföreträdarna möjlighet att ge sin syn på "sitt" program i relation till de komponenter som framtagits.<sup>22</sup> Personal från Skolverket förmedlade kontakten mellan programföreträdare och intervjuare. Intervjuerna genomfördes individuellt i Skolverkets lokaler och tog vardera cirka 45 minuter. Under intervjuerna förde forskarna anteckningar och dessa sammanfattades med utgångspunkt från var och en av komponenterna. Programföreträdarna fick ta del av dessa sammanfattningar och ge skriftliga kommentarer. Några av kommentarerna rörde programbeskrivningarna i undersökningens första rapport *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009). Några valde också att komplettera intervjuanteckningarna.

## 3.6 Datainsamlingsmetoder – kvantitativa data

I detta avsnitt behandlas de kvantitativa datainsamlingsmetoder som använts, en beskrivning av enkätinstrumenten och genomförandet av enkätstudierna.

### 3.6.1 Instrumenten och genomförandet av enkätstudierna

I studien har två olika enkätinstrument använts – ett till eleverna och ett till personal på skolorna. I båda fallen fick respondenterna fylla i enkäten online via dator.

---

21 Se genomförande av intervjuerna samt bearbetning och analys i bilaga 1 "Ytterligare information Datainsamlingsmetod – kvalitativa data".

22 Se intervjuguide bilaga 3.

### 3.6.1.1 Utprovning av elevenkäten och förfaringssättet

För att underlätta insamlingen av data och kodningen av enkätsvaren beslutade forskargruppen att använda en webbaserad enkät. Efter att ett utkast av elevenkäten tagits fram på basis av vår operationalisering av mobbningsbegreppet överfördes frågorna till det webbaserade instrumentet. I syfte att testa och utvärdera frågorna och det webbaserade förfaringssättet genomfördes en pilotstudie av elevenkäten under mars/april 2008.

I pilotstudien ingick totalt 446 elever från 4 skolor (en i södra Sverige, två i Mellansverige och en i norra Sverige). Skolorna valdes ut på grundval av att elever från årskurs 4 till 9 skulle testa enkäten och förfaringssättet. Vid samtliga utprovningstillfällen fanns forskarna närvarande för att studera hur enkätifyllandet fungerade i syfte att kunna notera eventuella svårigheter med ifyllandet eller med innebörden och förståelsen av frågorna. Efter att pilotstudien genomförts gjordes smärre justeringar av enkätfrågorna.

### 3.6.1.2 Elevenkäter till elever på skolorna

Enkäten till eleverna innehåller frågor av skiftande art. De områden som berörs kan sammanfattas på följande sätt:

- *Elevens relationer till klasskamrater och lärare.* Det handlar t.ex. om kamratrelationer och tillit till lärare.
- *Handlingar som eleven har blivit utsatt för.* Frågeområdet rymmer frågor om eleven har varit utsatt för olika former av handlingar, hur ofta de blivit utsatta för handlingarna, varför/med vilket uppsåt de blivit utsatta, vem eller vilka som utsatt dem för handlingarna, var det inträffat, vad eleven gjorde senaste gången han/hon blev utsatt för handlingen, vad eleven kände när han/hon blev utsatt, samt om eleven berättat för någon om händelsen.
- *Handlingar som eleven har utsatt andra för.* Inom detta frågeområde återfinns frågor om eleven har utsatt andra för olika former av handlingar, hur ofta det skett, varför/med vilket uppsåt de utförde handlingen, vem eller vilka de utsatte, var de utsatte andra för handlingarna, vad de kände senaste gången de utsatte någon annan för någon av handlingarna som tas upp, om andra vet om att de utfört handlingarna.
- *Handlingar som eleven har bevittnat.* Detta område innehåller frågor om huruvida eleven t.ex. har sett någon bli retad, utstött, hotad, slagen, vad eleven gjorde, samt om eleven vet var de ska vända sig om de själva eller någon annan blir utsatta.
- *Känsla av sammanhang.* I detta frågebatteri ryms frågor om meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet kopplat till skolmiljön.

I samband med mätning 2 tillkom ett antal frågor där eleven tillfrågades om klassregler och om vilka som bestämt dessa regler, om lärarna var bra på att motverka negativa beteenden på lektionerna respektive på skolan i övrigt. I samband med mätning 3 tillkom ytterligare några frågor som berörde om eleverna och lärarna behandlar varandra med respekt, samt frågor om klassrums- och skolklimat.

### 3.6.1.3 Genomförandet av elevenkäterna

Elevenkäterna genomfördes vid tre olika mättillfällen under perioden maj/juni 2008 till oktober/december 2009. Den första, initiala mätningen (T1) genomfördes under maj till juni 2008 och omfattade 22 skolor, men på grund av det förändrade och vidgade uppdraget kom en ny initial mätning att genomföras

vid 17 skolor. Den initiala mätningen på de 17 tillkommande skolorna genomfördes under oktober och november 2008.

Den andra enkätomgången (T2) genomfördes under april och maj 2009 och omfattade samtliga 39 skolor. Den tredje och sista enkätomgången (T3) genomfördes under oktober och december 2009.

Vid samtliga mättillfällen distribuerades unika missiv med inloggningsuppgifter till varje elev på respektive skola via brev och i de fall personliga e-postadresser fanns via e-post. Allt deltagande var frivilligt för eleverna och deras medverkan var godkänd av vårdnadshavarna genom ett s.k. tyst medgivande. I de fall vårdnadshavarna inte medgav att deras barn skulle delta plockades eleven bort ur undersökningen och deltagarlistorna.

**Tabell 3.6** Svarsfrekvenser per skola vid tre mättillfällen

Skola	Underlag	Svarande	Tid 1	Tid 2	Tid 3
Skola 1	508	371	73%	77%	73%
Skola 2	213	147	76%	27%	69%
Skola 3	181	158	92%	86%	87%
Skola 4	222	189	83%	86%	85%
Skola 5	192	170	82%	94%	89%
Skola 6	334	272	75%	73%	81%
Skola 7	192	125	68%	72%	65%
Skola 8	282	186	62%	76%	66%
Skola 9	295	163	79%	70%	55%
Skola 10	130	58	71%	49%	45%
Skola 11	344	313	92%	90%	91%
Skola 12	125	92	80%	61%	74%
Skola 13	122	113	98%	95%	93%
Skola 14	119	114	55%	94%	96%
Skola 15	593	492	74%	84%	83%
Skola 16	234	30	50%	45%	13%
Skola 17	92	51	99%	96%	55 %
Skola 18	562	532	87%	76%	95%
Skola 19	376	310	80%	78%	82%
Skola 20	371	122	47%	37%	33%
Skola 21	239	152	72%	58%	64%
Skola 22	251	128	89%	80%	51%
Skola 23	319	260	77%	77%	82%
Skola 24	324	269	80%	83%	83%
Skola 25	427	406	87%	92%	95%
Skola 26	176	97	95%	87%	55%
Skola 27	183	98	52%	32%	54%
Skola 28	331	205	65%	77%	62%
Skola 29	201	43	79%	50%	21%
Skola 30	124	79	37%	82%	64%
Skola 31	65	64	64%	96%	98%
Skola 32	197	42	56%	29%	21%
Skola 33	439	196	74%	56%	45%
Skola 34	376	279	77%	87%	74%
Skola 35	96	96	95%	97%	100%
Skola 36	398	362	93%	96%	91%
Skola 37	218	125	76%	78%	57%
Skola 38	473	357	91%	83%	75%
Skola 39	199	163	93%	95%	82%
<b>Totalt</b>	<b>10 523</b>	<b>7 429</b>	<b>76%</b>	<b>74%</b>	<b>70%</b>

I samband med respektive mättilfälle skickades två påminnelser ut till eleverna. Under tiden mätningarna pågick bistod forskargruppen också med fortlöpande uppgifter om svarsfrekvensen i syfte att öka densamma samt ha kontroll på att enkätifyllandet fortskred på avsett sätt. På flertalet skolor organiserades enkätifyllandet av personal på skolan genom att datasalar bokades och speciella tider avsattes.

Svarsfrekvensen vid respektive mätning uppgick till 76,1 procent av totalt 10 919 elever (T1), 74,3 procent av totalt 10 660 elever (T2) och 70,6 procent av totalt 10 523 elever (T3). Svarsfrekvensen varierade inte bara mellan olika mättilfällen utan också mellan skolorna. Tabell 3.6 redovisar svarsfrekvenserna per skola vid de tre mätningarna.

#### 3.6.1.4 Något om bortfallet

Ungefär 10 000 elever har vid olika mättilfällen erbjudits att medverka i undersökningen. Samtliga tillfrågade har dock inte deltagit varför svarsfrekvenser mellan mättilfällena och mellan skolor varierar. Vid respektive mättilfälle består bortfallet dels av partiellt bortfall, dvs. att vissa frågor i enkäten inte besvarats, dels av objektbortfall som innebär att enkäten inte besvarats alls.

När det gäller *partiella bortfall* kan skälen till dessa vara flera. En fråga kan t.ex. vara svår att förstå, vara känslig eller så kan individen helt enkelt avstå från att svara på den. Vid hanteringen av partiella bortfall är de två vanligaste metoderna antingen att *utesluta individer* som avstått från att svara på en fråga från analyserna eller *imputation av enskilda värden*, dvs. tillskriva ett värde på en variabel där detta saknas. I denna rapport har den förstnämnda metoden använts för att hantera partiella bortfall. Skälet till detta grundar sig i det faktum att de elever som avstått från att svara på enskilda variabler inte nämnvärt skiljer sig från dem som svarat.

Orsakerna till *objektbortfallen* är flera, till exempel att individen varit sjuk vid något eller samtliga mättilfällen, att skolorna inte organiserat ifyllandet av enkäterna på ett tillfredställande sätt eller att individen vägrat av olika personliga skäl. Om faktorer som påverkar deltagandet är relaterat till den utsatthet (mobbing respektive kränkning) som studeras kan systematiska fel introduceras i effektskattningarna, vilket försämrar den statistiska precisionen i resultaten. Bortfallet kan dock endast påverka effektskattningen om utsattheten skiljer sig påtagligt från gruppen svarande.

I urvalet finns en relativt stor elevgrupp som haft möjlighet att besvara enkäten vid flera tillfällen, närmare bestämt elever som ingått i urvalsgruppen vid första såväl som vid sista mättilfället. I denna urvalsgrupp finns i) elever som deltagit vid båda mätningarna, ii) elever som ej deltagit vid första men vid sista mätningen och iii) elever som deltagit i första men ej sista mätningen. Genom att granska de två sistnämnda grupperna närmare erhålls, i ett första steg, en approximativ uppskattning av mobbningsfrekvensen hos en del av bortfallet vid första respektive sista mättilfället (hos ungefär en dryg tredjedel av bortfallet). I ett andra steg tillskrivs övriga i bortfallet dessa approximativa värden. Slutligen jämförs andelen mobbade i den faktiska svarandegruppen med utfallet för motsvarande grupp inklusive objektbortfallen.

Steg 1: i grupp ii), som alltså ingår i objektbortfallet vid första mätningen, har 9.3 procent svarat att de är mobbade vid sista mättilfället. I grupp iii), som ingår i objektbortfallet vid sista mätningen, har 9.1 procent svarat att de var

mobbad vid första mätningen. Det approximativa värdet på 9 procent mobbade hos en dryg tredjedel av bortfallet erhålls genom att utgå från antagandet att de som endast svarade vid första mättillfället uppvisade samma grad av utsatthet vid sista mätningen, samt att de som endast svarade vid sista mätningen uppvisade samma grad av utsatthet vid första mätningen. I detta steg är andelen utsatta elever något högre i bortfallet jämfört med den totala svarandegruppen vid första (8.1 procent) respektive sista mätningen (7.4 procent). Noterbart är att den totala svarandegruppen dels utgörs av elever som endast svarat vid ett tillfälle dels av elever som svarat vid samtliga tillfällen. Antagandet ovan baseras dock på att graden av utsatthet skulle vara varaktig över tid. Analyserna av de individer som medverkat vid samtliga mättillfällen visar att andelen mobbade över tid är betydligt lägre (se avsnittet *Förändringar i mobbning på individnivå* i huvudrapporten).

I steg 2 utgår vi från antagandet att 9 procent av *samtliga* elever som ingår i objektbortfallet vid första respektive sista mätningen är mobbade. När det skattade antalet mobbade respektive icke-mobbade i bortfallet läggs samman med svarsfördelningen i den faktiska svarandegruppen blir resultatet följande: I grupp ii), som nu utgör objektbortfallet vid första mätningen, har 8.3 procent svarat att de är mobbade vid sista mättillfället. I grupp iii), som utgör objektbortfallet vid sista mätningen, har 7.9 procent svarat att de var mobbade vid första mätningen. Om vi utgår från samma antaganden som ovan, dvs. att frekvenserna är stabila över tid, blir resultaten ungefär desamma som hos den faktiska svarandegruppen. När andelen mobbade i den faktiska svarandegruppen jämförs med utfallet för motsvarande grupp inklusive objektbortfallen föreligger inga signifikanta skillnader vare sig vid den första mätningen (OR 1,030, CI 0,927 to 1,145) eller vid den sista mätningen (OR 1,068, CI, 0,953 to 1,197). Eftersom samtliga insatser på alla skolor har graderats som t.ex. ”starka” eller ”svaga” finns det mot bakgrund av ovanstående, skäl att anta att beräkningar av effekter gällande olika insatser inverkan på mobbning inte är snedvridna pga. bortfallet.

### 3.6.1.5 Enkät till personalen på skolorna

Syftet med enkäten till personalen var dels att kontrollera de komponentbedömningar som gjordes utifrån besöken på skolorna, dels att undersöka vilka erfarenheter personalen hade av antimobbningsarbetet och förutsättningarna att bedriva antimobbningsarbete.

Enkäten till personalen (skolledare, lärare, mentorer och övrig personal) skilde sig åt i vissa avseenden beroende på vilka funktioner respondenterna hade. Samtliga fick besvara frågor om de ingick i ett trygghetsteam, antimobbningsteam eller liknande, om skolan använder något specifikt program mot mobbning och kränkningar, vilket eller vilka program som i så fall används på skolan, om specifika insatser eller komponenter, om de organisatoriska förutsättningarna för att bedriva antimobbningsarbete på den egna skolan, samt om bemötande och förhållningssätt gentemot elever och deras handlingar. I sistnämnda fall var frågorna till lärare, mentorer och övrig personal mer omfattande och hade tydligare anknytning till det direkta mötet med eleverna i klassrummet jämfört med frågorna till skolledarna. För skolledarnas vidkommande var frågorna mer relaterade till det allmänna förhållningssättet på skolan.

### 3.6.1.6 Genomförandet av personalenkäten

Personalenkäten distribuerades till personalen via e-post med ett missiv som innehöll uppgifter om undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt samt instruktioner om hur enkäten skulle fyllas i. Då uppgifter om och tillgång till samtliga personals e-postadresser saknades kom underlaget inte att omfatta all personal på skolorna.

Enkäten genomfördes i anslutning till genomförandet av den sista elevenkäten (från december 2009 till januari 2010). Totalt uppgick svarsfrekvensen till 50,4 procent av de tillfrågade skolledarna, lärarna, mentorerna och övrig skolpersonal. Bland skolledarna var svarsfrekvensen 77,6 procent och bland lärare, mentorer och övrig skolpersonal 48,4 procent. Trots att svarsfrekvensen relativt sett var låg var samtliga skolor representerade bland de svarande.

Innan beskrivningen av utfallsmått och olika analysmetoder redovisas det material som använts i utvärderingen. I tabblån nedan redovisas undersökningsenheter, datainsamlingsmetoder och typ av data mot bakgrund av vilken nivå det insamlade empiriska materialet omfattar.

**Figur 3.4** Undersökningsnivåer och material

Nivå	Undersökningsenheter	Datainsamlingsmetod	Typ av data
<b>Skola</b>	Databaser Skolpersonal, föräldrar och elever	Registerstudie Intervjuer Enkät till personal Enkäter till elever	Intersektionella faktorer Kontextuella villkor Erfarenheter av antimobbningsarbete Erfarenheter av skolklimat Insatser
<b>Grupp</b>	Elevpopulationen på medverkande skolor vid olika mättilfällen	Enkäter till elever	Mobbningsfrekvens bland grupper av individer vid olika mättilfällen
<b>Individ</b>	Elever som medverkat vid samtliga mättilfällen	Enkäter till elever	Mobbningsfrekvens bland individer som varit mobbade under kortare eller längre tid

## 3.7 Utfallsmått

Regeringsuppdraget innehåller tre delar. En av dessa delar formulerades ursprungligen med syftet att granska ”om särskilt namngivna program mot mobbning som används i grundskolor och gymnasier i Sverige har effekt”. (Myndigheten för skolutveckling, 2007d). I ett senare skede fick Skolverket ett tilläggsuppdrag som bl.a. innebar att mobbning vidgades till att även gälla andra former av utsatthet som kränkning och diskriminering. I detta avsnitt beskrivs tillvägagångssättet för att uppskatta frekvensen av mobbning (det centrala utfallsmåttet) liksom av kränkning och diskriminering.

### 3.7.1 Mobbning och andra typer av utsatthet

I uppdragsbeskrivningen definieras mobbning som ”en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag.”<sup>23</sup> Denna definition ligger nära en inom mobbningsforskningen mycket utbredd definition:

<sup>23</sup> Definitionen härrör från Skolverkets allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Skolverket, 2009).

En elev är mobbad när han/hon upprepade gånger och över tid utsätts för negativa handlingar från en eller flera andra elever. Negativa handlingar innebär att med avsikt tillfoga eller försöka tillfoga andra skada eller obehag. Dessa handlingar kan utföras fysiskt (t.ex. slå, sparka, knuffa, kväva andra), verbalt (t.ex. kalla andra vid elaka öknamn, hota, håna, reta, sprida illasinnade rykten) eller på andra sätt, som att göra grimaser eller obscena gester eller att avsiktligt exkludera andra från en grupp (*Blueprints for Violence Prevention, Olweus Bullying Prevention Program*).

I båda definitionerna är frekvensen (upprepade negativa handlingar) och uppsåtet (att avsiktligt tillfoga andra skada) centrala. Båda definitionerna avser mobbade såväl som mobbare/förövare. I denna utvärdering är fokus inriktat på *mobbade elever*. Den huvudsakliga anledningen bakom detta val baseras på allmänt kända svårigheter förknippade med att i självrapporteringsstudier få tillförlitlig information från individer som betar sig på ett ”ur samhällets ögon” klandervärt eller omoraliskt sätt – dessa tenderar i stället att svara på ett socialt önskvärt sätt (se t.ex. Cook & Campbell, 1979).

Ett sätt att mäta mobbning på, som är ganska vanligt förekommande, är att först beskriva eller ge en definition om vad det innebär att bli mobbad för att sedan fråga om, och i så fall hur ofta, man har blivit mobbad. Om eleverna är yngre presenteras definitionen genom muntlig uppläsning. Ett annat sätt, som anammats i denna utvärdering, är att utgå från en *kombination av svarsalternativ* som dels ger information om frekvensen – baserat på konkret formulerade frågor om, och hur ofta, man *utsatts* för knuffar, slag etc. – dels om uppsåtet – där respondenten bedömer avsikten med handlingarna.

Genom att kombinera information om frekvens och upplevt uppsåt har ett utfallsmått som ger information om olika typer av utsatthet konstruerats – där mobbning utgör den allvarligaste graden av utsatthet.

Enkäten innehåller nio frågor där eleverna uppmanas att besvara huruvida de under de senaste två månaderna blivit utsatta för något av följande:

#### *Huvudfrågor*

- A Har blivit hånad, retad eller kallad elaka saker
- B Andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig
- C Andra elever har använt internet, mobil, e-post för att sprida elaka meddelanden
- D Har blivit utfrysst, utstött
- E Har blivit knuffad, fasthållen
- F Andra elever har tafsat på dig på ett sexuellt sätt
- G Har blivit hotad med stryk
- H Har blivit slagen, sparkad
- I En lärare/skolpersonal har sagt otrevliga, elaka saker till dig

Vid besvarandet av frågorna har eleverna fått välja mellan dessa *svarsalternativ*:

- Nej, det har inte hänt
- Någon gång
- Ett par gånger i månaden
- Ett par gånger i veckan
- Nästan varje dag.

Fråga B och C har ytterligare varsitt *svarsalternativ*:

- Har ingen aning (fråga B)
- Vet inte (fråga C).

### Följdfrågor

Elever som svarat ”Nej, det har inte hänt” på huvudfrågan (eller ”Har ingen aning” respektive ”Vet inte” på fråga B och C) har länkats vidare till nästa huvudfråga. De som angivit något annat alternativ än dessa har automatiskt fått en följdfråga. För fråga A lyder den:

A Varför tror du att du har blivit retad, hånad, kallad elaka saker?

För övriga frågor finns motsvarande följdfrågor.

Svarsalternativen på följdfrågorna skiljer sig något åt. Fråga A, B, C, D och I<sup>24</sup> har följande:

- Det var bara på skoj
- För att jag var osams/bråkade med några elever /... med några elever eller läraren
- Det var för att såra mig, göra mig ledsen
- Vet faktiskt inte.

Fråga E, G och H innehåller därutöver svarsalternativet:

- Det var för att göra mig rädd.

Fråga F har å andra sidan inte svarsalternativet ”För att jag var osams/bråkade med några elever”.

För elever som rapporterat att de *har blivit utsatta för negativa handlingar* (huvudfråga) samt angivit skäl till *varför de blivit utsatta* (följdfråga) finns ett antal möjliga svarskombinationer. Ett exempel är ”blivit knuffad, fasthållen några gånger i månaden på skoj” (fråga E). Ett annat är ”blivit knuffad, fasthållen några gånger i månaden för att såra mig, göra mig ledsen eller rädd” (fråga E). Den senare svarskombinationen klassificeras som mer allvarlig än den första eftersom den uppfyller kriterierna för mobbning (upprepade negativa handlingar som utförts med ont uppsåt). Eftersom en och samma elev kan ha angivit olika svarskombinationer på olika frågor kan somliga vara mobbade i flera avseenden. Exempelvis kan vissa elever, förutom att ha ”blivit knuffad, fasthållen några gånger i månaden för att såra mig, göra mig ledsen eller rädd” (fråga E), samtidigt ha ”blivit hånad, retad eller kallad elaka saker några gånger i veckan för att såra mig, göra mig ledsen” (fråga A) och ”blivit utfrysad nästan varje dag för att såra mig, göra mig ledsen” (fråga D). För att betecknas som mobbad räcker det dock med att kategoriseras som sådan i något avseende. Notera att fråga C, F och I inte ingår i det *samlade utfallsmåttet på mobbning* som används vid effektberäkningarna (de redovisas separat). Dessa frågor har exkluderats av skäl som redovisas längre fram i texten

I tabellen nedan redovisas samtliga svarskombinationer utifrån vilka olika kategorier konstruerats; ju högre värden desto större grad av utsatthet.

**Tabell 3.7** Kategorischema som anger olika grader av allvar hos elever som utsatts för negativa handlingar

Utsatt/ Varför utsatt?	0. Nej/Ingen aning/Vet ej	Någon gång	Några gånger i månaden	Några gånger i veckan	Nästan varje dag
På skoj			1. Föremål för skojbråk		
Osams		2. Sällan utsatt pga. av osämja		3. Ofta utsatt pga. osämja	
Vet inte		4. I riskzonen för ökad utsatthet		5. Utsatt med oklart uppsåt	
Sårad/rädd		6. Kränkt		7. Mobbad	

24 Fråga I, som handlar om lärare/skolpersonal, har en annan formulering på andra svarsalternativet.

Vid konstruktionen av kategorischemat har en reducering av antalet kategorier eftersträvat samtidigt som avkall på idén om att kategorierna också ska indikera olika grader av allvar inte gjorts. I det senare avseendet har strävan varit att kategorierna ska baseras på unika svars kombinationer där olika uppsåt inte sammanblandas. Därmed inte sagt att kategorischemat är invändningsfritt. Utifrån utsatta elevers perspektiv kan man tänka sig att t.ex. självkänslan i större utsträckning påverkas negativt av att frekvent bli utsatt för negativa handlingar med oklart uppsåt (jfr kategori 5) jämfört med att bli kränkt vid något enstaka tillfälle (jfr kategori 6). Texten nedan beskriver våra tankegångar mer utförligt.

#### *1. Föremål för skojbråk*

Elever som svarat att de t.ex. blivit knuffade ”på skoj” har utifrån en (på förhand given) uppsättning svarsalternativ klart deklarerat att de *inte* uppfattat handlingen som allvarligt menad. Denna uppfattning gäller oberoende av hur ofta handlingen har ägt rum; knuffad i samband med skojbråk ”en gång” eller ”nästan varje dag” är likväl skojbråk och därför finns heller ingen anledning att tala om olika grader av skojbråk. Detta sätt att resonera överensstämmer också med hur det i praktiken ser ut på skolor som har ”nolltolerans” mot skojbråk. En anledning till att ”nolltolerans” mot skojbråk har införts är att det kan eskalera till osämja, tvister, konflikter eller till något ännu mer allvarligt som trakasserier eller mobbning. Kategorin – *föremål för skojbråk* är ekvivalent med svarsalternativet ”på skoj” på följdfrågan varför man tror att man blivit utsatt.

#### *2. & 3. Sällan eller ofta utsatt på grund av osämja*

Skojbråk kan som sagt utvecklas till osämja, tvister eller konflikter. Alla har erfarenhet av vad det innebär att vara osams. Alla har blivit osams med syskon, skolkamrater, vänner eller t.o.m. med personer som senare räknas till den närmsta vänkretsen. I denna mening är begreppet ”osams” liktydigt med en tvist mellan två någorlunda jämbördiga parter. Elever som angivit alternativet ”osams” har uppenbarligen tolkat handlingen (t.ex. knuffad) som uttryck för osämja, att de varit oeniga eller inte dragit jämnt med andra. Oavsett anledningen härtill kan man mot bakgrund av resonemanget ovan tänka sig att de blivit osams därför att ingendera part velat erkänna sig själv som ”besegrad” av den andre. Därtill kan man anta att de – osämjan till trots – har bibehållit sin värdighet (de har ”stått på sig” till priset av risken att bli ovän med andra). De har grålat av någon anledning, kanske på grund av olika åsikter, värderingar eller på grund någon-ting annat som åtminstone inte är grundat i skoj. Därför klassificeras negativa handlingar i kombination med uppsåtet ”osams” som mer allvarligt än skojbråk. Att vara osams med skolkamrater är något som drabbar vissa mer än andra. Helt oundvikligt är det knappast för någon elev, men att återkommande hamna i gräl med andra kan vara en varningssignal om att något inte står rätt till. Av denna anledning kan det vara lämpligt att skilja på dem som *sällan* respektive *ofta* är utsatta på grund av osämja.

#### *4. I riskzonen för ökad utsatthet*

Med utgångspunkt i de svarsalternativ som är knutna till ”uppsåtsfrågan” har somliga valt alternativet ”vet faktiskt inte” framför alternativ som ”det var bara på skoj”, ”för att jag var osams/bråkade med några elever” och ”det var för att såra mig, göra mig ledsen”. De har alltså haft möjlighet att välja mellan olika alternativ som, enligt deras egen bedömning, förklarar handlingen de utsatts för,

alternativ som dessutom spänner från skoj till onda avsikter. Ändå väljer vissa alternativet ”vet inte”. Vad säger detta? En tolkning är naturligtvis att de inte kan bestämma sig för om handlingen var på skoj eller utförd med onda avsikter – de är helt enkelt osäkra. En annan och djärvare tolkning är att de tidigare varit involverade i skojbråk men att de nu är osäkra på huruvida det verkligen är fråga om skoj eller inte. Med andra ord, innan skojbråk eller osämja trappas upp till något mer allvarligt kan man föreställa sig en utvecklingsfas där den drabbade känner sig osäker på huruvida negativa handlingar (t.ex. knuffad) som han/hon utsätts för är på skoj, uttryck för osämja eller om de utförs med onda avsikter. Bortsett från tanken om en eskalerande process går det lika bra att tänka sig en situation som präglas av osäkerhet kring bevekelsegrunderna hos förövaren/förövarna. Osäkerheten härvidlag indikerar, enligt kategorischemat ovan, en gradskillnad i allvar i förhållande till skojbråk och osämja.

Oavsett om elever utsätts någon gång eller några gånger i månaden utan att veta varför torde rådvillheten i detta avseende ge upphov till funderingar som hos många inte låter sig avfärdas i första taget: det kan ju faktiskt vara så att de utsetts till föremål för andras nedtryckande och/eller nedsättande attityder (jfr. t.ex. ryktesspridning), men det behöver inte vara så. De vill naturligtvis själva inte tro det samtidigt som de inte kan låta bli att tro det. Osäkerheten om de bakomliggande orsakerna till varför de utsatts kan tolkas som att elever i denna kategori befinner sig i *riskzonen för ökad utsatthet*. Enligt kategorischemat är elever i riskzonen mer utsatta än dem som är *föremål för skojbråk* eller som *sällan* eller *ofta är osams* med andra elever. Elever som svarat ”osams” har just genom att uppge detta alternativ åtminstone angivit en anledning till varför de utsatts.

##### 5. Utsatt med oklart uppsåt

Elever som uppgivit svarsalternativen ”några gånger i veckan” eller ”nästan varje dag” i kombination med ”vet inte” har så att säga lämnat riskzonen bakom sig. Elever tillhörande denna kategori betecknas som *utsatt med oklart uppsåt*. Den avgörande skillnaden gentemot kategorier som *kränkt* och *mobbad* är att elever i kategorin *utsatt med oklart uppsåt* inte vet varför andra mer regelbundet utsätter dem för negativa handlingar. Med andra ord saknas uppsåtet, att handlingarna ska utföras i avsikt att sära eller skrämma den som utsätts för dem.

##### 6. Kränkt

För att klassificeras som *kränkt* räcker det med att bli utsatt för en illvillig handling ”någon gång” (kategorin *mobbad*, se nedan, förutsätter per definition att negativa handlingar upprepas över tid). Att kategorin *kränkt* rankas som en allvarligare form av utsatthet än kategorin *utsatt med oklart uppsåt* kan naturligtvis diskuteras. Den förra implicerar att en skadelysten handling utförs en gång (med avsikt att sära/skrämma), den senare att negativa handlingar utförs flera gånger i veckan eller nästan varje dag utan att den drabbade vet varför. I sistnämnda fall saknas, som sagt, den onda avsikten. Uppsåtet att *medvetet* skrämma, sära eller göra andra illa kan liknas vid en koefficient som förstärker graden av allvarlighet.

##### 7. Mobbad

Beträffande kategorin *mobbad* har vikt lagts vid det forskarna rekommenderar i rapporten *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying*: ”The outcome measure of bullying or victimization should be two times per month or more”

(Brå-rapport, 2008:73). Kategorin mobbad konstitueras således av alternativen ”några gånger i månaden”, ”några gånger i veckan”, ”nästan varje dag” när det gäller frekvensen av negativa handlingar (på huvudfrågan) i kombination med uppsåten ”sårad/rädd” (på följdfrågan).

### 3.7.2 Social och fysisk utsatthet

En fördel med att utnyttja svarskombinationer på ovanstående sätt är att det härigenom är möjligt att anlägga både ett snävare och ett bredare perspektiv på elevers utsatthet. Med det *snäva perspektivet*, som avser negativa handlingar utförda med intentionen att såra eller skrämmas, är fokus inriktat på mobbning och kränkningar. Det *breda perspektivet*, som avser negativa handlingar där intentionen bakom handlingarna spänner från ”på sko” till ”för att såra/skrämma andra”, används för att ge en bild av hur utbredd mobbningen är i förhållande till andra typer av utsatthet.

I frågorna som ligger till grund för operationaliseringen av mobbning och andra typer av utsatthet efterfrågas olika saker. Några frågor handlar om huruvida man varit utsatt för direkta handgripligheter (t.ex. om man blivit slagen, knuffad), andra berör negativa handlingar av relationsförstörande karaktär (t.ex. om man blivit utfryst, utsatt för ryktesspridning). Därutöver ställs bl.a. frågan om andra elever har ”tafsat på dig på ett sexuellt sätt”, liksom om ”lärare/skolpersonal har sagt otrevliga, elaka saker till dig”. I frågebatteriet finns endast en fråga som handlar om lärare/skolpersonal, i övriga frågor efterfrågas hur andra elever har betett sig. Mot bakgrund av denna obalans kan man tycka att lärarfrågan är alltför apart för att ingå i ett sammanfattande mått på mobbning. För att få svar på vilka frågor som bör inkluderas i ett sådant mått har frågornas förhållande till varandra detaljstuderats.

I syfte att granska hur negativa handlingar utförda med ont uppsåt (enligt utsatta elever) är relaterade till varandra har hierarkisk klusteranalys av variabler använts. Dataunderlaget för klusteranalysen utgörs av binära variabler, vilka konstruerats genom att koda om variablerna i kategorischemat i tabell 3.7. Elever som kategoriserats som mobbade (7) och kränkta (6) har tillskrivits värde 1 medan elever med övriga kategorivärden (0–5) har tillskrivits värde 0. För att undersöka hur negativa handlingar som utförts med vitt skilda bevekelsegrunder förhåller sig till varandra har explorativ faktoranalys tillämpats. Dataunderlaget för faktoranalysen utgörs av variabler med sju svars-kategorier kodade enligt kategorischemat i tabell 3.7. Med hjälp av kluster- och faktoranalysen har *sociala* och *fysiska* former av utsatthet i snäv mening (mobbning och kränkningar) respektive i bred mening (negativa handlingar) identifierats. Notera att utfallet av dessa analyser har varit vägledande vid konstruktionen av ett *sammanfattande mått på mobbning*.

Närmast ges en kortfattad beskrivning av de slutsatser som dragits utifrån kluster- och faktoranalyserna. För närmare information om tillvägagångssättet i analyserna hänvisas läsaren till tekniskt appendix.

För att gå rakt på sak indikerar båda typerna av analyser att frågorna C, F och I bör exkluderas ur ett sammanfattande mått på elevers utsatthet. Fråga I – ”lärare/skolpersonal har sagt otrevliga, elaka saker till dig” – berör personalen till skillnad från övriga frågor. Fråga F – ”andra elever har tafsat på dig på ett sexuellt sätt” – skiljer sig från övriga negativa handlingar som involverar elever på grund av den sexuella anspelnings i frågeformuleringen. Fråga C – ”andra elever har

använt internet, mobil, e-post för att sprida elaka meddelanden” – är en relativt ny form av kränkningar/trakasserier vars arena sträcker sig utanför skolans domän. Fråga C, F och I kan uppfattas som kvalitativt annorlunda jämfört med övriga frågor, vilket också återspeglas i resultaten av kluster- och faktoranalyserna.<sup>25</sup>

Sammanfattningsvis visar resultatet av kluster- och faktoranalyserna att det är rimligt att tala om sociala och fysiska former av utsatthet i snäv mening (mobbing och kränkningar) respektive i bred mening (negativa handlingar).

- Den *sociala* formen utgörs av negativa handlingar bestående av ”hånad”, ”andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig” och ”utstött”
- Den *fysiska* formen består av ”knuffad”, ”hotad med stryk” och ”slagen”.

Den sociala mobbningen är inriktad på elevernas sociala band. Beteckningen social syftar på att medlet varmed man tillfogas skada är av relationsförstörande karaktär. Den fysiska mobbningen kan naturligtvis också sägas ha relationsförstörande karaktär, men till skillnad från den sociala är det utmärkande att medlet utgörs av fysiska handgripligheter.

I redovisningarna av effekter på mobbing baseras dessa på ovanstående sex variabler. Det sammanfattande utfallsmåttet för mobbing blir därmed liktydigt med social och/eller fysisk mobbing. Notera att det räcker med att vara mobbad i något avseende, exempelvis ”blivit utfrysad nästan varje dag för att sära mig, göra mig ledsen”, för att klassificeras som mobbad. I resultatredovisningen presenteras även effekter på social respektive fysisk mobbing. I dessa fall baseras utfallsmåttet på de tre variabler som ligger till grund för respektive beteckning.

### 3.7.3 Diskriminering

I undersökningen av huruvida elever varit utsatta för diskriminering eller inte baseras resultatredovisningen på en flervalsfråga i elevenkäten som handlar om varför eleverna tror de blivit utsatta. Frågan innehåller svarsalternativ med anknytning till både diskrimineringsgrunder och andra skäl. I resultatredovisningen har vikt lagt vid de elever som varit socialt/fysiskt mobbade. De enskilda svarsalternativ som knutits till respektive diskrimineringsgrund är i korta ordalag:

- *Diskriminering på grund av könstillhörighet* inkluderar svarsalternativen ”att jag är kille/tjej”.
- *Diskriminering på grund av etnisk tillhörighet* omfattar svarsalternativen ”annan hudfärg”, ”kommer från ett annat land”, ”tillhör ett visst folkslag”.
- *Diskriminering på grund av religion eller annan trosuppfattning* rymmer svarsalternativet ”min religions skull”.
- *Diskriminering på grund av könsöverskridande identitet/sexuell läggning* inbegriper svarsalternativen ”andra tycker att jag som kille är för ’tjejig’/som tjej är för ’pojkkaktig’”.
- *Diskriminering på grund av funktionshinder*: innefattar svarsalternativen ”har svårt att läsa, skriva eller koncentrera mig”, ”att jag är syn-, hörselskadad, döv eller har ett rörelsehinder”.
- De svarsalternativ som åsyftas när det gäller *andra skäl än diskrimineringsgrunderna* är ”andra är starkare”, ”andra är avundsjuka”, ”att någon i min familj är

25 Av samtliga frågor (A-I) som rör huruvida man varit utsatt för negativa handlingar med ont uppsåt uppvisade fråga C, F och I också lägst andel mobbade elever vid första respektive sista mätillfället.

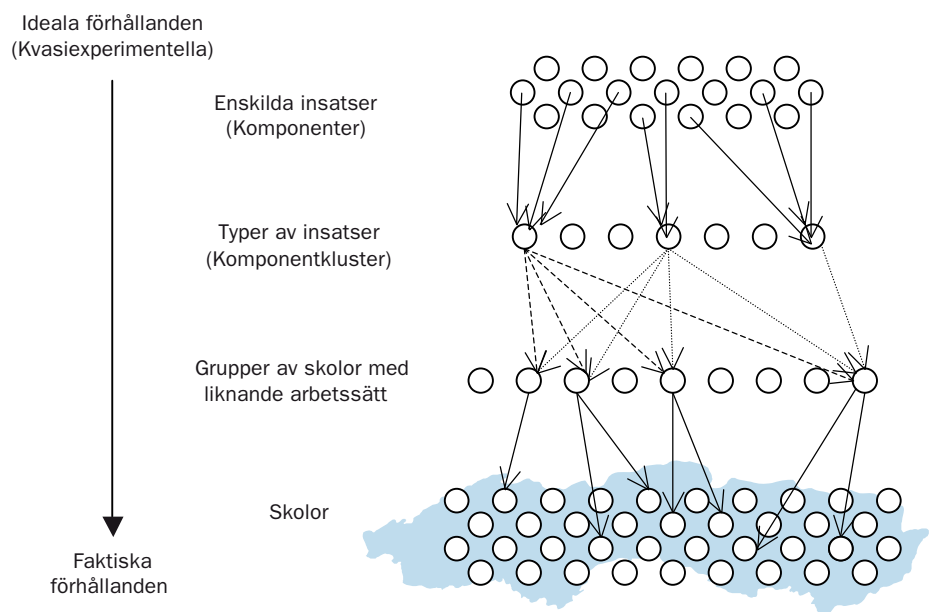
annorlunda”, ”att jag är för tjock/smal enligt andra”, samt ”vet inte/har ingen aning”.

Efter beskrivningen av de centrala utfallsmåtten följer en redogörelse för de olika åtgärder som effektberäkningarna baseras på.

### 3.8 Vad gör skolorna för att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning?

Med utgångspunkt i en tanke om olika analysnivåer inleds avsnittet med en illustration av hur enskilda insatser, typer av insatser, grupper av skolor med liknande arbetssätt samt enskilda skolor förhåller sig till varandra.

**Figur 3.5** Insatser under olika analysbetingelser



I resultatredovisningen redogörs för vilka effekter enskilda insatser, typer av insatser samt grupper av skolor med liknande arbetssätt har på mobbning. Figuren ovan illustrerar att effektberäkningar baserade på enskilda insatser eller typer av insatser sker under mer abstrakta/ideala förhållanden, dvs. som om insatserna existerade i ett socialt vakuum oberoende av kontextuell påverkan.

Effektberäkningar i relation till grupper av skolor med liknande arbetssätt baseras på kombinationer av insatstyper som finns i mer eller mindre utvecklad form på de medverkande skolorna. Då det funnits tillgång till information om sociala faktorer (socioekonomisk status, kön och etnisk bakgrund) och kontextuella villkor (såsom organisatoriska förutsättningar och skolklimat vilket baseras på såväl enkät- som intervjudata) har det varit möjligt att tolka utfallet av effekter på skolklusternivå i relation till de faktiska förhållanden som råder inom skolklustren samt till hur insatser faktiskt tillämpas på enskilda skolor.

#### 3.8.1 Enskilda insatser

I syfte att ge en övergripande bild av vad skolorna gör för att stävja och/eller få bukt med mobbning/kränkningar har en förteckning över insatserna sam-

manställts (se nedan). Sammanställningen baseras på information från verksamhetsberättelser, hemsidor, intervjuer med skolpersonal, elever och i vissa fall föräldrar från deltagande skolor. Vissa insatser är mindre frekvent förekommande än andra. Exempelvis har endast ett fåtal skolor ”information om mobbning/kränkningar vid stormöten för elever”, detta medan samtliga skolor har ”gemensamma regler mot mobbning eller kränkande beteende”. Värt att notera är att, om en och samma insats förekommer på flera skolor innebär detta inte nödvändigtvis att den är likvärdig i alla sina aspekter. Låt oss ge ett exempel. När det gäller ”gemensamma regler mot mobbning eller kränkande beteende” har eleverna på vissa skolor givits möjlighet att påverka reglernas innehåll och/eller formuleringar, de har tillsammans med skolpersonalen kommit överens om gällande regler. På andra skolor har skolpersonalen/ledarna ensamt fattat beslut om aktuella regler utan att samverka eller tillfråga eleverna. Vad som gäller i det enskilda fallet kan ha betydelse för reglernas efterlevnad, eller för att uttrycka det mer generellt – för insatsernas genomslag i praktiken. Mot bakgrund av det sagda beskrivs insatserna i termer av kategorier som tar hänsyn till ovan angivna skillnader.<sup>26</sup> För att ytterligare förtydliga hur kategoriseringen av insamlade data gått till ges ett illustrativt exempel. Skolor som i hög grad (H) följer upp och utvärderar elevernas situation och skolmiljö genomför regelbundet kartläggningar på skol- eller kommunnivå. Resultatet från mätningarna utgör beslutsunderlag för eventuella justeringar av rutiner och har på så sätt en direkt påverkan på arbetet mot mobbning/kränkningar. Detta skiljer sig från skolor som regelmässigt genomför uppföljningar utan att detta för den skull har direkt bäring på anti-mobbningsarbetet (M) eller från skolor som endast genomför uppföljningar sporadiskt alternativt helt saknar insatsen uppföljningar/utvärderingar (L). Beteckningen K framför respektive insats står för ”komponent” (Tabell 3.8).

Skolornas anti-mobbningsarbete handlar i mångt och mycket om att få till stånd beteendeförändringar. Elever som slår, hotar, fryser ut, retar andra etc. ska med hjälp av särskilda insatser förmås att förändra ett icke-önskvärt beteende till ett socialt acceptabelt beteende. Att få till stånd lyckosamma och varaktiga beteendeförändringar av detta slag är i väsentlig grad beroende av skolpersonalens engagemang och förmåga att inspirera till förändring. Med andra ord, för att insatserna ska ha avsedd verkan krävs aktivt engagerade individer.

### 3.8.1.1 Insatsernas karaktär och förutsättningar för genomslag i praktiken

Till skillnad mot medicinska behandlingar är insatserna som beskrivits ovan aktiva till sin karaktär, de är inte passiva – dvs. de fungerar inte som t.ex. en brustablett som påverkar alla människor på samma sätt utan att de behöver anstränga sig mer än att svälja den i vatten upplösta brustabletten. För att kunna tillmäta anti-mobbningsinsatser någon som helst effekt krävs aktivt handlande aktörer. I avsaknad av eller brist på resurser, som t.ex. kompetent personal eller ekonomiska medel, är förutsättningarna för att nå framgång i anti-mobbningsarbetet mindre jämfört med om omständigheterna vore de motsatta. Utsikterna att nå lyckosamma resultat är också större om insatserna är förankrade i personalgruppen. Om insatserna bejakas av viss personal och inte av andra kan de

26 För att i möjligaste mån undvika missbedömningar har kategoriseringen genomförts av två forskare i projektgruppen. Interbedömarreliabiliteten uppgår till 80 procent. Vi anser att detta tillvägagångssätt ger ett förhållandevis giltigt och tillförlitligt underlag för att bedöma skolornas arbete mot mobbning/kränkningar jämfört med att, exempelvis, ta för givet att ”programskolor” tillämpar ”programinsatser” enligt anvisningar bara för att de köpt in ett visst program.

**Tabell 3.8** Schema över komponentbedömningen

Komponent:	L=	M=	H=
K1: Uppföljning/utvärdering	saknas/genomförs sporadiskt	genomförs regelbundet men påverkar inte arbetet mot mobbning	genomförs regelbundet och har direkt bäring på mobbningsarbetet/utgör beslutsunderlag
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	saknas	inslag av relationsfrämjande insatser	medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	saknas	inslag av relationsfrämjande insatser	medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation
K4: Särskilda lektioner för att utveckla elevers sociala kompetens	saknas/finns punktinsatser	schemalagt och genomförs för vissa klasser	schemalagt och genomförs för alla klasser
K5: Elever som aktörer	saknas	finns utbildade, de fungerar som observatörer, rapportörer	finns intern- eller externutbildade som fungerar som observatörer, rapportörer
K6: Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet med mobbning	saknas	finns i viss grad	finns i hög grad, elever håller i olika verksamheter som t.ex. "kompissamtal", övningar i klassen, aktiviteter i elevcaféet
K7: Disciplinära strategier	saknas	finns, men lärare agerar självständigt i förhållande till dem	finns och lärare finner stöd i/agerar i enlighet med dem (exv. beträffande vilka påföljder som gäller vid regelbrott/oacceptabelt beteende)
K8: Skolregler	saknas	finns och är framtaget av skolpersonal	finns och är framtaget i samarbete mellan personal och elever
K9: Information om mobbning/kränkningar till elever (större möten om mobbning för elever)	förekommer inte	vid särskilda tillfällen	återkommande möten
K10: Pedagogiskt material	saknas	finns men används inte systematiskt	används systematiskt
K11: Personalinformation (kortare information om fenomenet mobbning, mobbningsprogram)	saknas	enstaka/delar av personalen har tagit del av information	flertalet av personalen har tagit del av information.
K12: Personalutbildning (utbildning som rör mobbning/kränkningar)	saknas	enstaka/delar av personalen har fått utbildning	flertalet av personalen har fått utbildning
K13: Föräldrainformation/utbildning	saknas	föräldrar ges information	utbildning för föräldrar erbjuds
K14: Rastvaktssystem	saknas	har ett schemalagt rastvaktssystem	har ett utvecklat rastvaktssystem, schemalagt och baserat på kartläggning av "farliga platser", finns särskild personal med uppgift att vistas bland/ordna aktiviteter för elever på raster
K15: Kooperativt lag	saknas	finns och omfattar personal med specialkompetens (socialpedagoger, specialpedagoger, skol-sköterskor, kuratorer)	förutom personal med specialkompetens ingår "vanliga lärare" och elever i det kooperativa laget
K16: Dokumentation av ärenden	saknas	sker, men inte efter utarbetade rutiner	sker utifrån utarbetade rutiner
K17: Handhavande med mobbare	saknas/finns åtgärdande rutiner	finns åtgärdande och uppföljande rutiner	finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödande rutiner
K18: Handhavande med mobbade	saknas/finns åtgärdande rutiner	finns åtgärdande och uppföljande rutiner	finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödande rutiner
K19: Medling	saknas	finns inslag	används som rutin när elever är i konflikt med varandra

senares ageranden motverka eventuella effekter av de förras handlingar. Notera att insatserna kan vara förankrade i personalgruppen samtidigt som genomförandet av dem undermineras av bristande resurser, inte minst om resursbristen är av sådan omfattning att anti-mobbingsarbetet äventyrar utsikterna att fullfölja läroplanens pedagogiska uppgifter. Utöver nämnda exempel finns det naturligtvis andra faktorer som är av betydelse för att insatserna ska få genomslag i praktiken. Exempel på sådana faktorer är organisatorisk stabilitet, ett fungerande samarbete inom personalgruppen, stöd från arbetsledningen m.m. Det sagda understryker komplexiteten i anti-mobbingsinsatserna.

Flera av insatserna som listats ovan ingår i olika program som gör anspråk på att direkt eller indirekt motverka kränkningar och mobbning, som t.ex. Farstamethoden, Friends, Skolkomet, Lions Quest, Olweusmetoden, SET – Social och emotionell träning, Skolmedling och Stegvis. Även om somliga program inte saluförs som anti-mobbingsprogram kan de, enligt programföreträdare, också användas till detta (se Skolverkets rapporter *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning 2007* och *På tal om mobbning – och det som görs, 2009*). Åtskilliga av de beskrivna insatserna ska också ingå i den likabehandlingsplan som alla skolor är förpliktade att upprätta. Samma insats kan alltså ingå i olika program inklusive i likabehandlingsplanen. Det som ovan sagts om insatsernas karaktär och förutsättningar är naturligtvis lika giltigt för skolor som arbetar efter program som för skolor som endast arbetar efter likabehandlingsplanen. Oavsett om skolorna arbetar efter program eller inte är förutsättningarna för att nå framgång i anti-mobbingsarbetet mer gynnsamma på vissa skolor jämfört med andra. Detta indikeras bl.a. av utfallet från en webbaserad personalenkät som distribuerades i anslutning till det sista mättillfället (se tredje avsnittet i resultatredovisningen). För att gå händelserna något i förväg kan det avslöjas att somliga av skolpersonalen situationsanpassar anti-mobbingsarbetet, vilket riskerar att undergräva essensen med manualbaserade program och därmed ominretgöra utsikterna att tillmäta anti-mobbingsprogram någon effekt. Personalen på flertalet av skolorna i undersökningen använder också flera program vilket i detta sammantaget innebär att det är svårt, för att inte säga omöjligt, att jämföra ”programskolor” med ”rena skolor” eller ”icke-programskolor”.

### 3.8.1.2 Kombinationer av insatser som bas för jämförelser mellan skolor

I stället för att jämföra ”programskolor” med ”rena skolor” eller med ”icke-programskolor” har vikt lagts vid kombinationer av insatser eller programkomponenter. Skolor som har ett liknande arbetssätt mot mobbning jämförs med skolor vars anti-mobbingsarbete ser annorlunda ut i något avseende. Denna ansats påminner om något som inom behandlingsforskningen kallas för *Bona Fide Treatments*, där olika behandlingsformer jämförs med varandra förutsatt att samtliga behandlingar ges med anspråk på att de ska vara effektiva.<sup>27</sup> Annorlunda uttryckt kan man säga att ”aktiva behandlingsgrupper” jämförs med varandra i stället för att jämföra aktiva ”experimentgrupper” med passiva ”kontrollgrupper”. Underlaget för jämförelserna har tagits fram med hjälp av hierarkisk klusteranalys. Syftet med att använda klusteranalys i detta sammanhang är att konstruera empiriskt baserade klassifikationer i) av insatser respektive ii) av skolor som är mer lika än olika varandra, detta för att möjliggöra jämförelser mellan skolor som ingår i utvärderingsprojektet.

27 Se Kelley, Bickman & Norwood (2010).

Initialt har hierarkisk klusteranalys använts för att identifiera olika typer av insatser i arbetet mot mobbning och kränkningar. I analysen framträder strukturella mönster genom att enskilda insatser/komponenter grupperas ihop sig i olika kluster. En vedertagen tolkning av dessa kluster är att insatser som tillhör samma kluster är mer lika varandra inbördes jämfört med insatser som tillhör andra kluster. Exempelvis bildar ”relationsfrämjande insatser lärare–elev” tillsammans med ”relationsfrämjande insatser elev–elev” en *typ av insats* som betecknas *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2, se nedan), detta eftersom det i det empiriska materialet är mer vanligt att dessa insatser förekommer tillsammans än att de inte gör det (i meningen ”medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation”). *Relationsfrämjande insatser* är till sitt innehåll annorlunda jämfört med insatstypen *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet*, vilka bildas av ”skolregler”, ”elever som aktörer” och ”kooperativt lag” (komponentkluster 4, se nedan). Exempelen är också belysande för att vissa typer av insatser också kan sägas vara mer *indirekt* kopplade till arbetet mot mobbning och kränkningar (jfr förstnämnda typ av insats) medan andra snarare är *direkt* knutna till anti-mobbningsarbetet (jfr sistnämnda typ av insats).

Efter att ha utkristalliserat olika typer av insatser har fokus riktats mot skolorna. Poängen med den hierarkiska klusteranalysen av skolor är att utifrån totalmaterialet (39 skolor) identifiera skolor som har ett liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar – som har liknande kombinationer av insatstyper. Det övergripande resonemanget är detsamma som ovan. Skolor som tillhör samma kluster är mer lika varandra inbördes när det gäller typer av insatser i anti-mobbningsarbetet jämfört med skolor som tillhör andra kluster.

Således har insatser/komponenter (variabler) klusteranalyserats i *ett första steg* och skolor (cases) i *ett andra steg*. Nedan beskrivs resultatet från dessa analyser (för en mer detaljerad beskrivning, se tekniskt appendix).

### 3.8.2 Olika typer av insatser i arbetet mot mobbning och kränkningar

Den hierarkiska klusteranalysen av insatser utföll i sju typer av insatser, eller komponentkluster. Resultatet beskrivs i tabell 3.9 nedan. I tabellen har insatstyperna sorterats i två övergripande kategorier som anger om de har en *direkt* eller *indirekt* koppling till arbetet mot mobbning och kränkningar.<sup>28</sup>

När det gäller insatstyper som *på ett mer direkt* sätt kan sägas vara kopplade till anti-mobbningsarbetet utkristalliserats tre typer av insatser (jfr komponentkluster 4, 7 och 1 i tabell 3.9). Beträffande typer av insatser som *på ett indirekt sätt* förefaller vara kopplade till arbetet mot mobbning/kränkningar urskiljs fyra typer (jfr komponentkluster 2, 3, 5 och 6). Dessa insatstyper tycks huvudsakligen ha förebyggande karaktär.

Nedan ges en kortfattad beskrivning av respektive typ av insats. Inledningsvis beskrivs direkta typer av insatser. Därefter följer en beskrivning av indirekta typer av insatser.

- *Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (komponentkluster 4) bildas av ”skolregler”, ”elever som aktörer” och ”kooperativt lag”. På skolor där dessa insatser förekommer tillsammans i hög grad innebär insatstypen

<sup>28</sup> Resultatet utgår från en sju-klusterlösning baserat på arton insatser. I den initiala klusteranalysen, som inkluderade samtliga nitton insatser, utgjorde ”personalinformation” ett eget kluster under flertalet klusterlösningar och den inkluderades i ett redan befintligt kluster sent i analysen. Mot bakgrund av detta har ”personalinformation” exkluderats innan analysen genomförts på nytt.

**Tabell 3.9** Olika typer av insatser (komponentkluster) mot mobbning och kränkningar

Insatser som på ett mer <i>direkt</i> sätt är kopplade till arbetet mot mobbning/kränkningar			Insatser som på ett mer <i>indirekt</i> sätt är kopplade till arbetet mot mobbning/kränkningar			
Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet	Dokumentation/personalutbildning	Upptäckande/åtgärdande insatser	Relationsfrämjande insatser	Särskilda lektioner	Fostrande insatser	Elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbningsarbetet
Komponentkluster 4	Komponentkluster 7	Komponentkluster 1	Komponentkluster 2	Komponentkluster 3	Komponentkluster 6	Komponentkluster 5
K8: Skolregler	K16: Dokumentation av ärenden	K1: Uppföljning/utvärdering	K3: Relationsfrämjande insatser elev – elev	K4: Särskilda lektioner	K7: Disciplinära strategier	K6: Elevers aktiva medverkan
K5: Elever som aktörer (rapportörer)	K12: Personalutbildning som rör mobbning/kränkningar	K14: Rastvaktssystem	K2: Relationsfrämjande insatser lärare – elev		K10: Pedagogiskt material	K19: Medling
K15: Kooperativt lag		K17: Handhavande med mobbare			K13: Föräldrainformation	K9: Stormöten
		K18: Handhavande med mobbade				

att elevernas delaktighet i arbetet mot mobbning/kränkningar är ett genomgående drag. Elever eller elevrepresentanter är med och beslutar om vilka skolregler som ska gälla. Vissa elever, som är framröstade av klasskamraterna (eller utvalda av lärare), fungerar som personalens förlängda ”ögon och öron” och hjälper därigenom till att upptäcka regelbrott och incidenter som annars kanske hade förbisetts av personalen. Incidenterna rapporteras bl.a. till det kooperativa laget, där elever i vissa fall är representerade tillsammans med ”vanliga” lärare och personal med specialkompetens (socialpedagoger., specialpedagoger., skolsköterskor, kuratorer). Det kooperativa laget bereder ärendet genom att ta ställning till om och hur händelsen/regelbrottet ska beivras.

- *Dokumentation/personalutbildning* (komponentkluster 7) består av ”dokumentation av ärenden” och ”personalutbildning”. På 18 av 39 skolor används denna typ av insats i hög grad, dvs. dokumentationen sker utifrån utarbetade rutiner och flertalet av personalen har fått utbildning som rör mobbning/kränkningar.
- *Upptäckande/åtgärdande insatser* (komponentkluster 1) bildar en typ av insats som konstitueras av ”rastvaktssystem”, ”uppföljning/ utvärdering”, ”handhavande av mobbare” och ”handhavande av mobbade”. Ett högt värde vad gäller rastvaktssystem innebär att man har ett utvecklat rastvaktssystem som är schemalagt och som baserar sig på kartläggning av ”farliga platser”. Underlaget för identifieringen av farliga platser kan bl.a. utgöras av information från uppföljningar/ utvärderingar, vilka därigenom bidrar till att öka medvetenheten om mobbningsproblematikens utbredning på skolan. Ju större ytor som kan avtäckas desto större möjlighet att förebygga incidenter som annars riskerar att eskalera till något mer allvarligt. Om och när händelser av allvarligare slag uppdragas aktualiseras samtal med involverade elever i enlighet med åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner.

- *Relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2) är inriktade på att skapa närhet och goda relationer. Det kan röra sig om mentorskap, fadderskap eller om organisatoriska planlösningar som främjar närhet mellan såväl lärare och elever som mellan elever i olika klasser/årskurser.
- *Särskilda lektioner*, som bildar en egen insatstyp (komponentkluster 3), syftar till att utveckla elevernas sociala kompetens vid därför avsedda undervisningstillfällen (som t.ex. livskunskap, värdegrundslektioner, Olweuslektioner, tillsammanslektioner).
- *I fostrande insatser* (komponentkluster 6) ingår ”disciplinära strategier”, ”pedagogiskt material” och ”föräldrainformation”. När lärare använder pedagogiska material för att träna elevers sociala kompetens, kommunikationsförmåga, sätt att bemöta provokationer etc. medverkar de till att fostra elever till skötsamma samhällsmedborgare. Detta kan mycket väl ske integrerat med den reguljära undervisningen. Föräldrar som informeras om arbetssätten kan bistå lärarna i arbetet med att uppmuntra till socialt önskvärt beteende. I denna typ av insats ingår även disciplinära strategier för hur man som lärare ska handskas med elever som betar sig på ett oacceptabelt sätt eller som bryter mot ordningsregler liksom vilka påföljder detta kan medföra.
- *Elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbningsarbetet* (komponentkluster 5) utgörs av ”elevers aktiva medverkan”, ”medling” och ”information om mobbning/ kränkningar vid stormöten för elever”. Tillämpat i hög grad refererar insatserna till aktiviteter där elever håller i kompisamtal, leder övningar i klassen, ansvarar för kaféverksamhet, medlande insatser för elever som är i konflikt med varandra och återkommande stormöten om mobbning/kränkningar för elever. Flertalet skolor saknar dessa insatser. På skolor där de likväl förekommer är det mer vanligt att de utgör inslag i verksamheten än att de är utbredda eller rutiniserade.

Med vägledning av resultatet från klusteranalysen av 18 *enskilda insatser* har 7 *typer av insatser* konstruerats. Mer precist har en mer detaljrik information om insatser kompletterats med sju additiva index.<sup>29</sup> Till skillnad mot enskilda insatser ger dessa index eller insattyper en förenklad bild av datamaterialet. Avsikten är dock inte att ge avkall på det förra utan att utnyttja det senare för att identifiera skolor som har ett liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar (som har liknande *kombinationer av insattyper*). Detta förfaringsätt genererar ett mer lätthanterligt och tolkningsbart utfallsmönster jämfört med att utgå från samtliga insatser på samtliga skolor.

### 3.8.3 Grupper av skolor med liknande arbetssätt mot mobbning/kränkningar

Arbetet mot mobbning och kränkningar hanteras på olika sätt bland deltagande skolor. Vissa skolor har köpt in särskilda program, andra tillämpar delar från olika program eller likabehandlingsplanen. Att granska ”programskolor” i för-

29 Här ges ett exempel på konstruktionen av additiva index. Komponentkluster 4 bildas av tre insatser: ”skolregler”, ”elever som aktörer” och ”kooperativt lag”. En enskild skola som har ett högt värde på två av dessa insatser (2) och medel på ett (1) får ett indexvärde på 1.67 efter att summan av insatserna dividerats med antalet insatser ( $2+2+1=5/3=1.67$ ). Komponentkluster 4, 5 och 6 konstitueras av tre insatser varför skalan för dessa index är sjugradig: 0, 0.33, 0.67, 1.0, 1.33, 1.67 och 2.0. Komponentkluster 1 bildas av 4 insatser och har nio värden: 0, 0.25, 0.50, 0.75, 1.0, 1.25, 1.50, 1.75 och 2.0. Komponentkluster 2 och 7 utgörs av två insatser vardera och har fem värden: 0, 0.50, 1, 1.50 och 2.0. Komponentkluster 3 har endast tre värden: 0, 1 och 2.

hållande till ”rena skolor” är mot bakgrund av detta inte en framkomlig väg. För att kunna jämföra skolor med varandra har vikt lagts vid vad skolorna gör i anti-mobbingsarbetet. Underlaget för att urskilja *grupper av skolor* (skolkuster) *med liknande arbetsätt mot mobbning/kränkningar* utgår från *olika typer av insatser* (komponentkluster), utifrån vilka sju index konstruerats (se ovan). För att undvika bias i klusteranalysen av skolor har dessa index standardiserats (z score) med ett medelvärde på 0 och en standardavvikelse på 1. Tabellerna 3.10 och 3.11 nedan beskriver resultatet från en analys bestående av nio kluster. I den första tabellen, tabell 3.10, redovisas standardiserade värden för varje enskild typ av insats inom respektive skolkuster. Antalet skolor liksom vilka skolor (skolnummer) som ingår i respektive skolkuster anges under tabellen. I den andra tabellen, tabell 3.11, har redovisningen förenklats genom att markera vilka

**Tabell 3.10** Typer av insatser fördelat på grupper av skolor med liknande arbetsätt mot mobbning

Typ av insats (komponentkluster)	Grupper av skolor (skolkuster)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Direkt koppling till anti-mobbingsarbetet</b>									
<i>Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbingsarbetet</i> KK 4: skolregler + elever som aktörer + kooperativt lag	0,95	0,92	-1,24	0,28	0,04	-0,65	0,86	-1,28	1,09
<i>Dokumentation/personalutbildning</i> KK 7: dokumentation av ärenden + personalutbildning	-0,38	0,88	-1,52	0,58	0,58	0,73	-1,22	-1,10	0,88
<i>Upptäckande/åtgärdande insatser</i> KK 1: uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade	-0,94	-1,06	-0,24	0,79	-0,13	0,79	1,00	-0,69	1,41
<b>Indirekt koppling till anti-mobbingsarbetet</b>									
<i>Relationsfrämjande insatser</i> KK 2: relationsfrämjande insatser lärare-elev + elev-elev	0,25	0,01	0,76	1,21	-0,16	-0,73	-0,61	-0,43	-1,53
KK 3: särskilda lektioner	-0,87	0,45	-0,95	0,45	-1,15	1,05	0,65	0,57	-1,35
<i>Fostrande insatser</i> KK 6: disciplinära strategier + ped. mtr. + föräldrainfo/utb.	-1,32	-0,17	-1,13	1,64	0,19	-0,05	0,56	-0,17	-0,89
<i>Elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbingsarbetet</i> KK 5: elever aktiva + medling + stormöten för elever	-0,14	-0,14	-0,14	0,74	-0,14	-0,14	0,45	-1,02	2,50

Skolor (skolnummer) som ingår i respektive kluster är följande: Kluster 1 = 1, 4, 9, 18, 34. Kluster 2 = 2, 6, 7, 36. Kluster 3 = 3, 32, 39. Kluster 4 = 5, 11, 22, 29, 30, 31. Kluster 5 = 8, 12, 13, 15, 27, 28. Kluster 6 = 10, 16, 17, 26, 37, 38. Kluster 7 = 14, 23, 25. Kluster 8 = 19, 20, 21, 24, 33. Kluster 9 = 35.

**Tabell 3.11** Grupper av skolor med ett mer respektive mindre utvecklat arbetsätt mot mobbning/kränkningar

Typ av insats (komponentkluster)	Grupper av skolor (skolkuster)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Direkt koppling till anti-mobbingsarbetet</b>									
<i>Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbingsarbetet</i> KK 4: skolregler + elever som aktörer + kooperativt lag	+	+	-			-	+	-	+
<i>Dokumentation/personalutbildning</i> KK 7: dokumentation av ärenden + personalutbildning		+	-			+	-	-	+
<i>Upptäckande/åtgärdande insatser</i> KK 1: uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade	-	-		+		+	+	-	+
<b>Indirekt koppling till anti-mobbingsarbetet</b>									
<i>Relationsfrämjande insatser</i> KK 2: relationsfrämjande insatser lärare-elev + elev-elev			+	+		-	-		-
KK 3: särskilda lektioner	-		-		-	+	+		-
<i>Fostrande insatser</i> KK 6: disciplinära strategier + ped. mtr. + föräldrainfo/utb.	-		-	+					-
<i>Elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbingsarbetet</i> KK 5: elever aktiva + medling + stormöten för elever				+				-	+

skolkuster som har ett standardiserat värde som ligger 0.60 standardavvikelse över (+) eller under (-) medelvärdet. Härigenom är det lättare att se vilka grupper av skolor som har ett *mer eller mindre utvecklat arbetssätt* mot mobbning och kränkningar och vari detta består.

Siffrorna i tabellcellerna anger respektive skolklusters standardiserade värden för olika typer av insatser (komponentkluster), vilket underlättar jämförelser mellan olika skolkluster. Negativa värden ligger under och positiva värden ligger över medelvärdet för respektive typ av insats. Låt oss ge ett exempel. När det gäller *elevs delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (komponentkluster 4) har skolkluster 1 ett standardiserat värde på 0.95. Detta innebär att värdet nästan är en standardavvikelse *över* medelvärdet för komponentkluster 4. I skolkluster 3 är motsvarande värde negativt, dvs. -1.24, vilket säger att värdet är 1.24 standardavvikelse *under* medelvärdet för komponentkluster 4. Översatt till enskilda insatser innebär det sagda följande (Se bilaga 5 till detta appendix): i skolkluster 1 har samtliga skolor utom en höga värden (2) vad gäller "elever som aktörer", "kooperativ lag" och "skolregler". I skolkluster 3 har samtliga skolor låga värden (0) beträffande "elever som aktörer", alla skolor har värdet medel (1) när det gäller "kooperativa lag"; vad gäller "skolregler" har två av tre skolor höga värden (2) medan en skola har värdet medel (1).<sup>30</sup>

I Tabell 3.11 har typer av insatser som är särskilt framträdande i positiv eller negativ bemärkelse markerats (tabellceller markerade med + respektive - anger att det standardiserade värdet ligger 0.60 standardavvikelse över eller under medelvärdet). Tomma tabellceller innebär att insattstypen inte är utmärkande för skolklustret ifråga.

Närmast beskrivs vad som utmärker respektive skolkluster på ett övergripande plan och när det gäller direkta och indirekta typer av insatser. Det ges även exempel på vad arbetssätten innebär i klartext. Eftersom skolkluster 9 endast utgörs av en skola kommer den hädanefter inte att behandlas.

- I **skolkluster 1** är anti-mobbningsarbetet på ett övergripande plan *mindre utvecklat*. *Relativt sett är indirekta typer av insatser utvecklade i lägre grad jämfört med direkta*.
  - Detta gäller i synnerhet *föstrande insatser* (disciplinära strategier + pedagogiskt material + föräldrainsformation/utbildning) vars standardiserade värde är lägst av samtliga grupper av skolor, -1.32. I klartext betyder detta att samtliga utom en skola i skolkluster 1 saknar disciplinära strategier, pedagogiskt material och föräldrainsformation/utbildning. Det standardiserade värdet på *upptäckandel/åtgärdande insatser* (uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade) är

30 Här ges ett exempel på hela beräkningsproceduren. I en tidigare not gav vi exempel på hur indexvärdena beräknas. En enskild skola som har indexvärdet 1.67 på komponentkluster 4, KK4 (skolregler + elever som aktörer + kooperativ lag) har t.ex. ett högt värde (2) på "elever som aktörer" och "kooperativ lag" och medel (1) på "skolregler" ( $2+2+1=5/3=1.67$ ). För att få ett *sammanfattande mått* på KK4 för respektive skolkluster adderas de enskilda skolornas indexvärden som sedan divideras med antalet skolor som ingår i klustret. Vi exemplifierar med skolkluster 1. I denna grupp av skolor ingår fem skolor. På en av dessa är indexvärdet för KK4 lika med 1.67. På övriga skolor är indexvärdet 2.0. Det sammanfattande *originalvärdet* på KK4 för skolkluster 1 är 1.93 ( $1.67+2+2+2+2=9.67/5=1.93$ ). Medelvärdet för KK4 är för samtliga skolor 1.48 och standardavvikelsen är 0.48. Efter standardiseringsproceduren (z scores) omvandlas medelvärdet för KK4, liksom för övriga komponentkluster, till 0 med en standardavvikelse på 1. Det *standardiserade värdet* i skolkluster 1 blir efter standardiseringen 0.95. Eftersom värdet är positivt ligger det över medelvärdet. Siffran 0.95 anger magnituden i förhållande till medelvärdet, eller mer precist, att *originalvärdet* i skolkluster 1 (1.93) ligger nära en (0.95) standardavvikelse (0.48) över medelvärdet (1.48) på variabeln KK4 ( $0.95 \times 0.48 = 0.456 + 1.48 = 1,936$ ).

också lågt, -0.94, vilket är det näst lägsta värdet bland samtliga skolkluster. Detta innebär bl.a. att endast två av skolorna har ett schemalagt rastvaktsystem som bygger på kartläggning av "farliga platser" och att särskild personal ordnar aktiviteter för eleverna på rasterna. *Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag) är den enda direkta typen av insats som uppvisar ett högt värde, 0.95, vilket är det näst högsta värdet. Detta betyder att samliga utom en skola har skolregler som tagits fram i samarbete mellan personal och elever, har intern- eller externutbildade elever som fungerar som observatörer, rapportörer samt har ett kooperativt lag bestående av personal med specialkompetens (som t.ex. socialpedagoger, specialpedagoger, skolsköterskor, kuratorer), "vanliga" lärare och elever.

- Som helhet betraktat kan man säga att arbetet mot mobbning och kränkningar i **skolkluster 2** *varken är mer eller mindre utvecklat*. De direkta typerna av insatser är däremot förhållandevis utvecklade (ingen indirekt typ av insats uppvisar höga eller låga standardiserade värden).
  - De utvecklade insattyperna gäller *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag) och dokumentation/personalutbildning (dokumentation av ärenden + personalutbildning), där värdena är 0.92 respektive 0.88. Beträffande *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* är bilden i skolkluster 2 densamma som i skolkluster 1, dvs. samliga utom en skola har skolregler som tagits fram i samarbete mellan personal och elever, har intern- eller externutbildade elever som fungerar som observatörer, rapportörer samt har ett kooperativt lag bestående av personal med specialkompetens (som t.ex. socialpedagoger, specialpedagoger, skolsköterskor, kuratorer), "vanliga" lärare och elever. När det gäller *dokumentation/personalutbildning* har flertalet personal på samtliga skolor fått utbildning om mobbning/kränkningar och alla skolor dokumenterar ärenden efter utarbetade rutiner. *Upptäckandel/åtgärdande insatser* (uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade), som också är en direkt typ av insats uppvisar till skillnad mot nyss nämnda ett lågt värde, -1.06, vilket är det lägsta värdet för *upptäckandel/åtgärdande insatser* bland samtliga skolkluster. Ett värde som ligger en dryg standardavvikelse under medelvärdet för *upptäckandel/åtgärdande insatser* innebär för skolkluster 2:s vidkommande bl.a. att endast en av fyra skolor har ett schemalagt och utvecklat rastvaktssystem
- Generellt sett har **skolkluster 3** ett *mindre utvecklat* anti-mobbningsarbete. *Proportionellt sett är direkta typer av insatser utvecklade i lägre grad jämfört med indirekta*.
  - När det gäller direkta typer av insatser uppvisar två av tre mycket låga värden. Det standardiserade värdet för *dokumentation/personalutbildning* (dokumentation av ärenden + personalutbildning) är lägst av alla skolkluster, -1.52. Värdet på *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag) är det näst lägsta, -1.24. Det låga värdet på dokumentation/personalutbildning innebär att ingen av skolorna dokumenterar ärenden utifrån utarbetade rutiner och att ingen eller endast viss personal på skolorna har genomgått utbildning som rör mobbning/kränkningar. När det gäller indirekta typer av insatser har *särskilda*

*lektioner och fostrande insatser* (disciplinära strategier + pedagogiskt material + föräldrainformation/utbildning) låga värden, -0.95 respektive -1.13. Sistnämnda är det näst lägsta värdet och betyder bl.a. att samtliga skolor saknar disciplinära strategier och pedagogiskt material. Den enda typ av insats som är mer utvecklad är *relationsfrämjande insatser* (0.76), vilket innebär att två av tre skolor tillämpar relationsfrämjande insatser som en medveten strategi för att främja relationer mellan lärare och elever och mellan elever.

- På ett övergripande plan har **skolkuster 4** ett mer utvecklat arbetssätt mot mobbning och kränkningar. Arbetet är *till övervägande del utvecklat när det gäller indirekta typer av insatser och delvis utvecklat beträffande direkta insatser*.
  - Beträffande indirekta typer av insatser återfinns det högsta värdet beträffande *fostrande insatser*, 1.64 (disciplinära strategier + pedagogiskt material + föräldrainformation/utbildning) i detta skolkuster. Skolkuster 4 skiljer sig från övriga kluster såtillvida att ingen skola saknar disciplinära strategier, pedagogiskt material eller föräldrainformation/utbildning. Det högsta värdet vad gäller *relationsfrämjande insatser*, 1.21, återfinns också i skolkuster 4 (relationsfrämjande insatser lärare–elev + relationsfrämjande insatser elev–elev). Det innebär att samtliga skolor har en medveten strategi för att skapa närhet/relation mellan såväl lärare och elever som mellan eleverna. När det gäller direkta typer av insatser är värdet för *upptäckandelåtgärdande insatser* förhållandevis högt, 0.79 (uppföljning/ utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade).
- **Skolkuster 5** utmärker sig i minst utsträckning. Flertalet insatser har ett standardiserat värde som i detta sammanhang varken betecknas som lågt eller högt. Därför kan man säga att arbetsinsatserna mot mobbning och kränkningar *på ett generellt plan varken är mer eller mindre utvecklade*.
  - Sett till enskilda insatser finns ett undantag. Det enda undantaget gäller *särskilda lektioner*, där värdet är -1.15 vilket är näst lägst av alla skolkuster. Mer precist innebär detta att 5 av 6 skolor saknar särskilda lektioner medan en skola har särskilda lektioner för vissa klasser.
- Från ett övergripande perspektiv kan man säga att **skolkuster 6** har ett *mer utvecklat arbetssätt* mot mobbning och kränkningar. Arbetet är *förhållandevis utvecklat när det gäller direkta typer av insatser, vilka proportionellt sett också är utvecklade i högre grad jämfört med indirekta typer av insatser*.
  - De standardiserade värdena för direkta typer av insatser i form av *dokumentation/personalutbildning* (dokumentation av ärenden + personalutbildning) och *upptäckandelåtgärdande insatser* (uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade) är 0.73 respektive 0.79. Bakom dessa värden döljer sig det faktum att flertalet av personalen på samtliga skolor har genomgått utbildning om mobbning/kränkningar, att alla utom en skola dokumenterar ärenden efter utarbetade rutiner, att samtliga skolor regelbundet genomför uppföljningar, har ett schemalagt rastvaktssystem samt att alla skolor åtminstone har åtgärdande och uppföljande rutiner för elever som är involverade i mobbning som offer eller förövare. En direkt typ av insats är mindre utvecklad, det gäller *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbingsarbetet* (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag). Bland de indirekta insatserna finns det högsta värdet för KK3, 1.05, i detta skolkuster vilket innebär att *särskilda*

*lektioner* är schemalagda och genomförs för alla klasser i samtliga skolor. En indirekt typ av insats uppvisar ett förhållandevis lågt värde, det gäller KK2 och innebär att relationsfrämjande insatser mellan lärare och elever och mellan elever (*relationsfrämjande insatser*) saknas på hälften av skolorna.

- **Skolkuster 7** liknar föregående kluster och har därvidlag ett *mer utvecklat* anti-mobbningsarbete: arbetet är *förhållandevis utvecklat när det gäller direkta typer av insatser, vilka proportionellt sett också är utvecklade i högre grad jämfört med indirekta typer av insatser*.
  - Det standardiserade värdet för *upptäckandelåtgärdande insatser* (uppföljning/utvärdering + rastvaktssystem + handhavande av mobbare + handhavande av mobbade) är det näst högsta värdet (1.0). I detta skolkuster innebär det att samtliga skolor regelbundet genomför uppföljningar som har direkt bäring på anti-mobbningsarbetet, att alla utom en skola har ett schemalagt rastvaktssystem som är baserat på kartläggning av ”farliga platser” (en skola har endast ett schemalagt rastvaktssystem), att en skola har åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner för elever som utsatts för eller som utsätter andra för mobbning medan övriga har åtgärdande och uppföljande rutiner för dessa elever. *Elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag) har ett standardiserat värde på 0.86, vilket betyder att alla skolor har höga värden på ”skolregler” och ”kooperativa lag” och att alla utom en skola har höga värden på ”elever som aktörer”. *Dokumentation/personalutbildning* är en direkt typ av insats vars standardiserade värde i detta skolkuster är näst lägst, -1.22, vilket bl.a. betyder att två av tre skolor saknar dokumentation av ärenden. När det gäller indirekta typer av insatser har *särskilda lektioner* ett värde på 0.65, vilket är näst högst av alla skolkuster medan *relationsfrämjande insatser* har ett negativt värde på -0.61 och får därmed betraktas som en insatstyp som är mindre utvecklad.
- **Skolkuster 8** har överlag ett *mindre utvecklat* anti-mobbningsarbete. Detta *gäller i synnerhet direkta typer av insatser*, där samtliga insatstyper har låga standardiserade värden, liksom en indirekt typ av insats.
  - I sistnämnda avseende är värdet hos *elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbningsarbetet* (elever aktiva i det förebyggande arbetet + medling + stormöten för elever) lägst bland alla skolkuster, -1.02, vilket innebär att samtliga skolor saknar ”elever som är aktiva i det förebyggande arbetet”, ”stormöten om mobbning för elever” och ”medling”. I detta skolkuster återfinns också det lägsta värdet när det gäller *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet*, -1.28 (skolregler + elever som aktörer + kooperativa lag). Detta betyder bl.a. att samtliga skolor har skolregler som har bestämts av skolpersonal, att två av fem skolor saknar kooperativa lag.

Det finns således både likheter och olikheter i arbetssätten mot mobbning och kränkningar mellan de olika skolkustren, vilket inte alls är konstigt. Jämförs olika ”program” som saluförs mot mobbning finns även där likheter och skillnader när det gäller insatser i anti-mobbningsarbetet.

#### 3.8.4 Något om tillvägagångssätt vid beräkningen av effekter

I resultatkapitlet redovisas bl.a. vilka effekter som enskilda insatser/komponenter, typer av insatser (komponentkluster) och grupper av skolor med liknande

arbetsätt mot mobbning och kränkningar (skolkuster) har på mobbning. Ovan har konstruktionen av olika utfallsmått, kategoriseringen av *enskilda insatser* (i låg, mellan och hög i grad), konstruktionen av olika *typer av insatser* samt *grupper av skolor med liknande arbetsätt* redovisats. Gemensamt för variablerna enskilda insatser, typer av insatser och grupper av skolor med liknande arbetsätt är att de beskriver data på *makro- eller mesonivå* – eller mer precist på skolnivå. Utfallsmåtten beskriver data på *mikronivå*, härvidlag har två slags data använts: dels longitudinella och tvärsnittsdata från grupper av elever som svarat på enkäten vid olika mättillfällen (aggregerad nivå), dels longitudinella data från en kohort elever som svarat på enkäten vid samtliga mättillfällen (individnivå). Tillgången till olika slags utfallsdata innebär att estimeringen av effekter baseras på olika saker. På aggregerad nivå relateras olika åtgärder till en grupp mobbade elever. Elevgruppen vid första mättillfället är delvis en annan än vid det sista mättillfället, detta eftersom vissa elever har hunnit avsluta grundskolan samtidigt som andra har tillkommit (börjat mellanstadiet). På individnivå granskas åtgärderna i förhållande till hur ”mobbningssituationen” mellan mättillfällena har *förändrats*, vilket möjliggörs av att datamaterialet utgörs av svar från samma elever vid olika tidpunkter.

Effektberäkningen baseras bl.a. på skillnader i utfallsfrekvens (mobbning, mobbning och/eller kränkningar) mellan skolor som har ”starka” och ”svaga” insatser och typer av insatser.

#### 3.8.4.1 ”Starka” respektive ”svaga” insatser och typer av insatser

När det gäller beräkningen av effekter av *enskilda insatser/komponenter* baseras denna på skillnader i mobbningsfrekvens mellan skolor som har ”svaga” respektive ”starka” komponenter. Beteckningen ”svag” motsvarar skolor vars anti-mobbningsinsatser ursprungligen har bedömts i termer som ”låg” och ”medel” medan benämningen ”stark” representerar skolor vars insatser ”i hög grad” är orienterade mot att motverka mobbning/kränkningar. Skillnaden mellan ”svag” och ”stark” belyses enklast med ett exempel. En svag komponent beträffande *uppföljning/utvärdering* innebär att insatsen ifråga saknas/genomförs sporadiskt (0 = L, i låg grad) eller genomförs regelbundet utan att påverka arbetet mot mobbning (1 = M, i medelgrad). En stark komponent betyder att uppföljningar genomförs regelbundet, att resultatet av dessa utgör beslutsunderlag och därmed har direkt bäring på anti-mobbningsarbetet (2 = H, i hög grad).

Beräkningen av effekter av *typer av insatser* baseras på skillnader mellan skolor som har ”svaga” respektive ”starka” komponentkluster. Indelningen i ”svaga” och ”starka” komponentkluster bygger på samma princip som ovan. Insattstypen *elevers delaktighet i det direkta anti-mobbningsarbetet* (komponentkluster 4) bildas av tre insatser: ”skolregler”, ”elever som aktörer” och ”kooperativt lag”. En enskild skola som har ett högt värde på två av dessa insatser (2) och medel på en (1) får indexvärdet 1.67 efter att summan av insatserna dividerats med antalet insatser ( $2+2+1=5/3=1.67$ ). En skola som har ett lågt värde (0) på två av insatserna och värdet medel (1) på en erhåller indexvärdet 0.33 ( $0+1+0=1/3=0.33$ ). Eftersom komponentklustret ifråga bildas av tre insatser kan indexet för respektive skola anta ett av följande värden: 0, 0.33, 0.67, 1.0, 1.33, 1.67 och 2.0. För att omvandla denna sjugradiga skala till en tudelad variabel med värdena ”svag” respektive ”stark” avrundas värdena i ett första steg: 0 och 0.33 avrundas till värde 0; 0.67, 1.0 och 1.33 avrundas till värde 1; 1.67 och 2.0 avrundas till

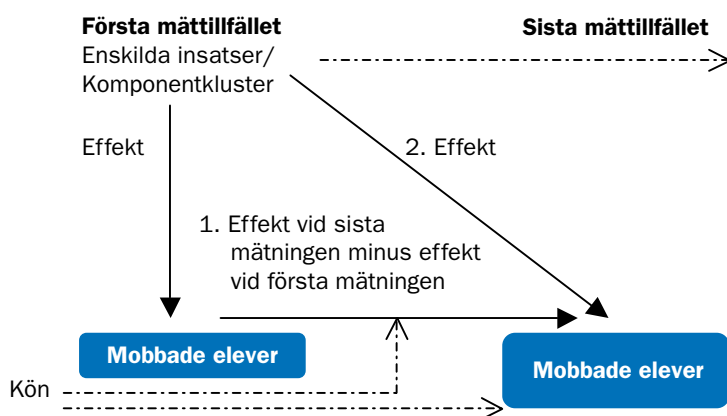
värde 2. Därefter slås de nybildade värdena 0 (L) och 1 (M) samman, vilket motsvarar ett "svagt" komponentkluster medan värde 2 (H) representerar ett "starkt" komponentkluster. Beräkningsproceduren för övriga komponentkluster är den samma oavsett om indexskalan är niogradig (jfr komponentklustret 1 som bildas av fyra insatser) eller femgradig (jfr komponentkluster 2 och 7, vilka består av två insatser) – dvs. först avrundning till en tregradig skala (0, 1 och 2) sedan slås värde 0 och 1 samman ("svagt") medan värde 2 representerar ett "starkt" komponentkluster.

### 3.8.4.2 Effekter på aggregerad nivå och individnivå

Effekterna av insatser, typer av insatser och grupper av skolor med liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar redovisas med hjälp av oddskvoter, vilka i sin tur har beräknats på basis av skillnader i utfallsfrekvens (mobbade, mobbade och/eller kränkta) i förhållande till bl.a. "starka" och "svaga" insatser och typer av insatser.

Figur 3.6 nedan illustrerar upplägget då effekter av enskilda insatser och komponentkluster granskas utifrån såväl longitudinella som tvärsnittsdata från elever som svarat på enkäten vid olika mättillfällen (aggregerad nivå).

**Figur 3.6** Effekter av enskilda insatser/komponentkluster, aggregerad nivå



Variablerna på makro-/mesonivå, dvs. enskilda insatser och typer av insatser (komponentkluster), har konstruerats utifrån information som insamlats i nära anslutning till det första mättillfället. Flertalet av deltagande skolor använder olika "programinsatser" och somliga skolor hade vid tiden för det första mättillfället beslutat att införa ytterligare programinsatser. Den streckande pilen som går från "första mättillfället" till "sista mättillfället" indikerar ett antagande om att insatserna i större eller lägre grad även tillämpas vid det sista mättillfället. Vad som faktiskt gäller på enskilda skolor är bl.a. avhängigt hur programtrogna skolpersonalen är. Som beskrivits ovan är variablerna på skolnivå klassificerade som svaga respektive starka. Variabeln på mikronivå refererar till elever som var mobbade vid respektive mättillfälle. Den streckade pilen som går från variabeln kön till mobbade elever och till förändringen i effekt indikerar att effekterna också beräknas med kontroll för kön. Detta gäller för samtliga effektberäkningar.

I "modell 1" granskas respektive komponent i förhållande till hur effekten mellan mättillfällena har förändrats (longitudinella data på aggregerad nivå). Modellen utgår från antagandet att skolor som har starka komponenter under

mätperioden reducerar mobbning mer än skolor som har svaga komponenter. Under ideala mätbetingelser antas andelen mobbade elever vid första mättillfället vara ungefär lika stor oberoende av om skolorna har starka eller svaga komponenter. Ett sådant initialt utfall skulle med andra ord betyda att åtgärden ifråga inte har någon effekt vid det första mättillfället (odds ratio-värdet är inte signifikant). (a) Om skillnaden i mobbningsfrekvens vid sista mättillfället är signifikant lägre bland skolor som har starka komponenter jämfört med skolor som har svaga indikerar detta att åtgärden har effekt (odds ratio-värdet är signifikant). Över tid har det således skett en förändring i effekt varför man kan säga att *insatsen har reducerande effekt på mobbning* (skillnaden i odds ratio-värden mellan första och sista mätningen är signifikant. Jfr Ttofi et al. 2008).

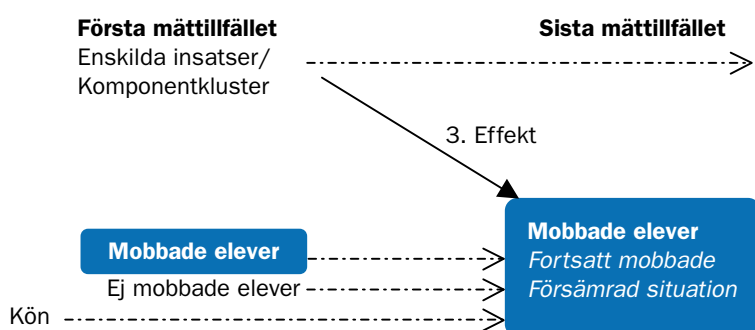
Eftersom skolorna sedan några år tillbaka är skyldiga att aktivt arbeta för att förebygga och motverka kränkande behandling är det svårt, för att inte säga omöjligt, att föreställa sig en skola som saknar någon form av aktiva åtgärder. Tvärtom torde skolorna redan vid första mättillfället ha ett mer eller mindre utvecklat arbetssätt mot mobbning och kränkningar. Vissa enskilda insatser kan alltså mycket väl ha uppvisat effekt redan vid första mättillfället. (b) Modell 1 fångar även insatser som förändrats från att ha effekt vid första mättillfället till att ha ännu större effekt vid sista mättillfället, liksom insatser som hade en negativ effekt vid första mättillfället och en positiv effekt vid sista. Om effektförändringen i sistnämnda fall inte är tillräckligt stor (i positiv riktning) kan detta resultera i negativa eller iatrogena effekter. Med modell 1 finns det risk för att insatser som hade en likvärdig effekt vid båda mättillfällena förbises, exempelvis i fall där skolor med starka insatser är associerade med en förhållandevis låg andel mobbade vid båda mättillfällena jämfört med skolor som har svaga insatser. Detta kommer sig av att effektförändringen över tid då är för liten för att ge utslag. För att kompensera för detta används modell 2.

I ”modell 2” relateras starka och svaga insatser till frekvensen av mobbade elever vid sista mättillfället (tvärsnittdata på aggregerad nivå). (c) Om andelen är signifikant lägre i skolor med stark komponent indikerar detta att insatsen har *positiv effekt på mobbning* oberoende av om insatsen vid en tidigare mätning inte hade någon effekt, negativ effekt eller hade lägre eller likvärdig effekt i förhållande till det sista mättillfället. Vid bedömningen av effekter tillmäts insatser som uppvisar signifikanta effekter i modell 1 större vikt än effekter i modell 2. Om signifikanta effekter inte föreligger i modell 1 men i modell 2 indikerar detta att insatsen har positiv effekt.

Figur 3.7 belyser resonemanget då effekter av enskilda insatser och komponentkluster vi granskat utifrån data från samma elever vid olika tidpunkter (longitudinella data på individnivå).

Den heldragna linjen mellan makro/meso- och mikronivå anger vilka variabler som beräkningen av effekter baseras på i ”modell 3”. Variablerna på skolnivå är desamma som ovan och kommenteras därför inte ytterligare. Variabeln på mikronivå är däremot annorlunda, den refererar till individer som var mobbade vid båda mättillfällena (jfr *fortsatt mobbade*) samt till individer som ej var mobbade vid det första men vid det sista mättillfället (jfr *försämrad situation*). Vid estimeringen av effekter jämförs andelen mobbade elever på skolor där enskilda insatser eller typer av insatser klassificerats som starka med andelen mobbade elever på skolor där dessa klassificerats som svaga. (d) Positiva utfall indikerar att åtgärderna ifråga har *reducerande effekt på individer som varit mobbade under*

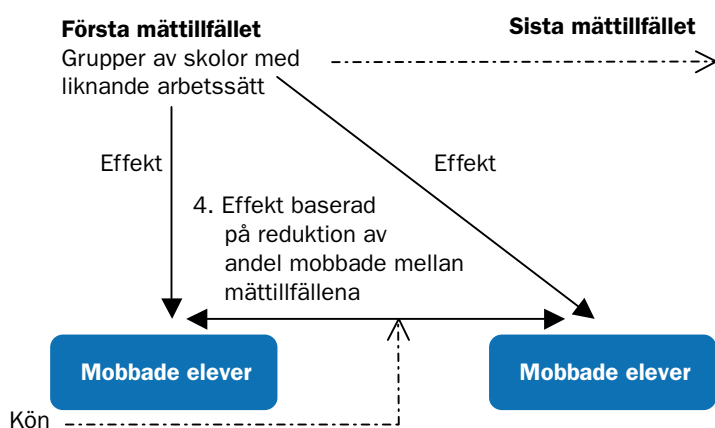
**Figur 3.7** Effekter av enskilda insatser/komponentkluster, individnivå



*kortare eller längre tid.* Den förstnämnda gruppen utgörs av individer som fått en försämrad situation. I förhållande till effekter beräknade med modell 1 och 2 tillskrivs effekter i modell 3 (individnivå) större vikt.

När det gäller beräkningen av mobbningsreducerande effekter hos grupper av skolor med liknande arbetssätt används longitudinella data på aggregerad och individnivå. Figur 3.8 nedan beskriver designen i det förra fallet.

**Figur 3.8** Effekter av grupper av skolor med liknande arbetssätt, aggregerad nivå



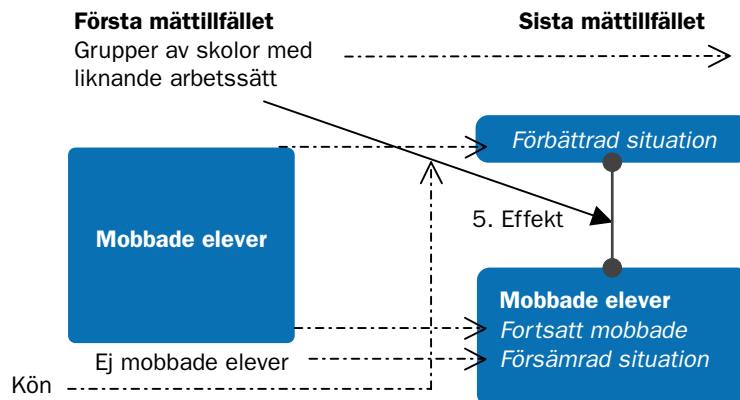
I ”modell 4” består makrovariabeln av grupper av skolor med liknande arbetssätt. Dessa skolkuster relateras till andelen mobbade elever vid första respektive sista mättillfället. Effektberäkningen baseras på skillnader i mobbningsfrekvens vid de olika mättillfällena. Skolorna som ingår i respektive grupp fungerar därmed som sin egen kontroll. Liksom i tidigare beskrivna modeller beräknas effekterna med kontroll för kön. (e) Positiva utfall indikerar att ett skolkuster med en viss kombination av insatstyper på ett framgångsrikt sätt har lyckats reducera mobbningen under mätperioden.

Avslutningsvis illustreras upplägget vid beräkningen av effekter på individnivå (se figur 3.9).

Makrovariabeln i ”modell 5” är desamma som ovan, däremot är variabeln på mikronivå annorlunda. Vid beräkningen av effekter, som också kontrolleras för kön, har andelen elever inom respektive skolkuster som fått en *förbättrad situation* ställts mot andelen elever som varit *fortsatt mobbade* eller som fått en *försämrad situation*. Andelen elever som fått en förbättrad situation fungerar i

detta avseende som referenspunkt. (f) Positiva eller negativa utfall ger indikationer om skolklustrens förmåga att åtgärda individer som utsatts för mobbning i förhållande till deras bristande förmåga att åtgärda och förebygga nya fall.

**Figur 3.9** Effekter av grupper av skolor med liknande arbetssätt, individnivå



## 4 Etiska krav på en longitudinell interventionsutvärdering

### 4.1 Avsikten med en etisk granskning

En etisk granskning har som central fråga att bedöma om ett tilltänkt ingripande eller en forskningsansats omfattar handlingar som är att betrakta som moraliskt tvivelaktiga. Även handlingar med goda avsikter kan skapa situationer som riskerar eller faktiskt innebär att en enskild individ kommer till skada. Handlingsalternativ kan etiskt ifrågasättas på två principiellt olika sätt. Något kan invändas mot själva handlingen, som gör den oacceptabel oavsett vilka konsekvenser den kan komma att få. I ett utvärderingssammanhang skulle detta kunna ske genom att berörda individer behandlas respektlöst eller, till exempel, i vårt specifika sammanhang, att skolelever i en riskzon exponeras för även större risker. Den andra omständigheten som kan skapa etiskt tvivel är om en negativ balans uppstår mellan förväntade positiva och negativa konsekvenser av en utvärderingsansats.

Fyra väletablerade principer kan anföras som grund i en etikbedömning. Dessa bör testas mot en detaljgranskning av element i en utvärderingsstrategi. När data samlas från omyndiga individer ställs särskilt höga krav. Även om skolelever nås genom en skolas försorg och frågan därmed lyder under rektorns och skolans moraliska ansvar, kvarstår kravet att en skolbaserad utvärderingsansats ska nå upp till de högsta kraven.

*Principen att göra gott* i ett utvärderingssammanhang borde betyda att syftet med ansatsen är till gagn, åtminstone principiellt, för alla berörda parter. Ämnet för utvärderingen, där förekommande fall av mobbning i princip innebär att ett utsatt barn ligger i en maktobalans mot presumtiva plågoandar och därmed riskerar sin hälsa, innebär att en avvägning mellan risk för en mobbare kontra en mobbad alltid borde utmynna till den utsattas fördel. Detta kan innebära en svår avvägning.

*Principen att inte orsaka skada* innebär en motsvarande avvägning som ovan dock utan risk för samma typ av kontraherande ställningstagande. Ingen medverkande individ bör riskera personlig utsatthet som resultat av en utvärdering.

*Autonomiprincipen* kräver respekt för deltagande individers rätt att själva bestämma om sig själv. Här ställs speciella krav i ett skolsammanhang. Elevernas målsmän, eleverna själva samt skolan, genom dess huvudman, måste höras i fråga om ett informerat deltagande.

Enkelt uttryckt innebär *rättvisepincipen* att olika personer, till exempel med skild kulturell bakgrund, kön eller sociala status, borde behandlas lika. Rättvisepincipen i en mobbningsituation innebär att ett handhavande av en utsatt individ inte ska skada eller riskera skada andra klasskamrater.

Principerna utgör inget komplett etiskt system eller vägvisning på hur etiska problem ska lösas och särskilt inte där en stor utvärdering kommer att beröra många individer vid flera tillfällen. Vidare, är det inte sällan att konflikter mellan dessa principer kan uppstå. Principerna påminner om centrala aspekter som borde beaktas vid bedömningen av olika handlingsalternativ inom en omfattande utvärderingsansats.

Utöver dessa principer utgör *personlig integritet*, där varje människas rätt till en personlig sfär, en viktig etisk dimension. Att ge sig in i denna personliga sfär utan individens godkännande riskerar kränka den personliga integriteten. Till exempel kan obehöriga få del av känsliga personuppgifter eller så kan personer, särskilt barn, inkluderas i olika verksamheter och program utan att de först informerats och gett sitt samtycke. I en skola där känsliga uppgifter om enskilda elever samlas som en del av en utvärdering kan tydliga etiska ställningstaganden krävas om rektorns rätt att ta del av sådana uppgifter. Har en rektor rätt att ”förhandla” ett samtycke om informationsinsamling mot ett löfte om att kunna ta del av den samlade informationen, hur anonymiserad den än är?

Enligt FN:s barnkonvention ska barnets bästa, och därmed skolelevens bästa, komma i första hand vid alla åtgärder som rör barnet. Vidare understryks barnets rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade i frågor som rör barnet. Barnkonventionen fastställer även varje barns rätt att utvecklas psykologiskt, socialt och moraliskt.

Etiska och sociala aspekter på preventionsprogram måste även ställas i relation till eventuella utvärderingar av sådana. Ett oberoende utvärderingsskede kan innebära att helt nya etiska frågor måste beaktas.

#### **4.2 Etik som rör forskare i en utvärderingsansats**

Forskning vid ett lärosäte ska enligt högskolelagen bedrivas med hänsyn tagen till god forskningspraxis och därmed även enligt förväntade etiska kriterier. Ansvar ligger hos lärosätens ledning, oftast hos prefekten vid berörd institution (i förlängning rektor). Prefekten ansvarar för att personalen efterlever relevanta lagar och förordningar. Ett inte ovanligt problem kan vara att en forskargrupp består av forskare anställda vid flera högskolor. Detta innebär att rektorns/prefektens huvudmannaskap sträcker sig bortom det egna lärosätet.

Vidare, är det inte sällan att ett forskningsåtagande eller en utvärderingsansats genomförs åt annan huvudman. Det är inte säkert att en annan huvudman/beställare delar utförarens etiska ansvar eller, möjligen, uppfattningen om det etiska ansvaret.

#### **4.3 Forskning som involverar barn**

Forskning där barn är föremål kan vara problematisk. Detta gäller inte minst kravet att erhålla ett adekvat informerat samtycke från barn. Skolbarns förmåga att överblicka konsekvenser av ett deltagande i ett forsknings- eller utvärderingsarbete är relativt begränsad och kan vara obefintlig hos yngre barn.

Enligt artikel 24 i Europaparlamentets resolutionen *Mot en EU-strategi för barnets rättigheter*, framhävs hur det är ”viktigt att alla barn har rätt till delaktighet och att deras erfarenheter och åsikter alltid beaktas i frågor som rör dem samt att hänsyn tas till barnets ålder, mognad och intellektuella utveckling”. Termen *Barn* omfattar varje människa under 18 år. Det fastställs vidare att ”denna rättighet är absolut och får inte inskränkas”; att det måste finnas ”former för att kommunicera med alla barn, även de som inte uttrycker sig på ett sätt som är lätt för vuxna att förstå”. Det är viktigt att ett barns rättigheter, samt dess förverkligande omfattar rätten till skydd för personuppgifter. Detta innebär att en utvärdering måste ta särskild hänsyn i detta avseende.

#### 4.4 Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning

Humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning sker inte sällan utan att särskilda krav på forskningsetisk granskning och reflektion aktualiseras. Detta gäller inte minst skolområdet där mycket av den information som kan ligga till grund för en forskningsansats insamlas som en naturlig del av en skolas vardagliga aktiviteter. Borde en skola i utövandet, till exempel, av sitt hälsofrämjande åtagande samla information om elevers så kallade BMI-tal (Body Mass Index)? Rubriker som ”Svenska skolbarn har inte blivit fetare och fetare” (Dagens medicin, 2009) tycks vara ett legitimt ämne för forskning. Det är ganska osannolikt att varje skolbarn vars BMI-index utgör underlag i sådana studier har tillfrågats om sitt samtycke till informationsinsamlingen. Barnet tar knappast skada av att dess längd och vikt tillförs en lista. Kan samma argument, eller avsaknaden av behov av argument, tillskrivas insamling av information om utsatthet eller risk för mobbning i skolan? Är argumenten desamma om frågan rör utövarebeteende till skillnad från offerstatus?

De tidigare humanistisk-samhällsvetenskapliga *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* ersattes 2004 av etikprövningslagen (lag 2003:460). Lagen avser, bland annat, forskning som riskerar påverka deltagarna fysiskt eller psykiskt. Det viktiga med lagen är hur den enskilda individens välfärd ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov.

Ansökningar om etikprövning av forskning och därmed forskningsgrundade utvärderingsansatser ska, enligt lagen, prövas av regionala nämnder. En lagändring 2008 tydliggjorde etikprövningslagens definition av begreppet forskning. Här definierades forskning som vetenskapligt, experimentellt eller teoretiskt arbete genomfört i syfte att inhämta kunskap inklusive utvecklingsarbete på vetenskaplig grund. Även om vetenskaplig utvärdering inte nämns särskilt är det resonabelt att utgå ifrån att detta inkluderar. Lagen klargjorde även vad hantering av personuppgifter kunde innebära: ”personuppgifter skall i fortsättningen etikprövas oavsett om forskningspersonen lämnat sitt uttryckliga samtycke eller inte” (a.a.). Det är klart att insamling av data rörande enskilda individer omfattas av etikprövningslagen. Detta gäller även i situationer där redan pågående interventioner måhända involverar någon form av parallell insamling av läges- samt utfallsdata.

#### 4.5 Forskning och datainsamling med hjälp av eller över Internet

Webbaserad datainsamling är en forskningsaktivitet under stark utveckling. Då det blev den valda datainsamlingsstrategi i detta projekt blev det viktigt att ta särskilt hänsyn till de etiska krav och risker som väcks därom. Datainsamling över Internet skapar visst besvär vad gäller samtycket. Olika riktlinjer är under utveckling och ett exempel finns, bland annat, hos The Association of Internet Researchers (<http://aoir.org/>). I kontakt med barn och skolelever uppstår ur ett etiskt perspektiv särskilda kommunikationssvårigheter. Respondenter till en Online-enkät möter ingen fysisk person och får inte i handen den typen av fysisk entitet ett traditionellt frågeformulär utgör. På samma sätt existerar eventuella ifyllda svar i ett elektroniskt medium och kan i vissa omständigheter förbli oåterkalleliga, en situation som inte uppstår vid användning av en pappersenkät.

Utvärderingsplaneringen övervägde användning av pappersenkäter men med tanken på målgruppens växande Internetanvändning och utifrån de forsknings-

resultat som påvisar flera fördelar med online-förfarande bestämdes att använda ett elektroniskt frågeformulär för självrapportering av mobbningsbeteende. Därmed ökade behovet av en etisk granskning.

#### 4.6 Ansökan till Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala

Projektgruppen bestämde att överlåta ansökan om etikprövning till Högskolan i Gävle där Professor Peter Gill utsågs som den nominellt forskningsansvarige och därigenom föll huvudansvaret för ansökan på prefekten vid Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi, docent Lennart Öhlund. Gill och Öhlund undertecknade ansökan till nämnden i Uppsala.

##### 4.6.1 Individdata

Av särskild betydelse, och efter mycken diskussion vid planeringsmöten, bestämde projektgruppen att ansöka om möjligheten att samla individdata vid tre mättillfällen: en baslinjemätning samt två uppföljningstillfällen. Motivet för detta beslut var forskningsbaserat. Rikt beteende för programinterventionerna, enligt regeringsuppdraget, bestämdes först och främst till *mobbing* (se avsnitten som behandlar mobbningsbegreppet). En utvärdering i en skolkontext sker under omständigheten att en årlig generationsväxling inträffar vid varje skolstart. En avgångsklass byts ut mot en ny kull skolungdomar. Eftersom utvärderingsdesignen är longitudinell med uppföljningen över flera skolår övervägdes först möjligheten att genomföra en ”extended selection cohorts” kvasiexperimentell design (Olweus (2005) *Psychology, Crime & Law*, 11 (4), 389–402). Ett sådant urval innebär att resultat inom en årskull jämförs med följande års inkommande årskull. Därigenom skapas en form av baslinj jämförelse på aggregerad nivå. Med tillgång till individdata underlättas vissa empiriska problem som uppstår med användning av aggregerade data.

Aggregerade data blir mindre mätkänsliga i en longitudinell undersökning om rikt beteendet är relativt sällsynt och undersökningpopulationen är ombytlig som i en skola. Individdata öppnar för möjligheten att följa enskilda individer över tid. Därmed skapas en betydande ökning av mätkänslighet, i vårt fall gällande skolbarn som är utsatta för mobbing, och även skolbarn som erkänner genom självrapportering att de utsatt sina skolkamrater för mobbing.

Beslutet om individdata ingick i den slutliga etikansökan.

#### 4.7 Ramar för etikansökan

Nedan är korta utdrag ur den beskrivning som insändes till den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala. Projektet fick titeln ”Utvärdering av vanligt förekommande program mot mobbing i Sverige”. Beskrivningen förklarade att begreppet *mobbing* var avgränsat enligt följande definition: ”mobbing är en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag” (Skolverket 2006). Projektet beskrevs som ”en longitudinell studie som berör ungdomar som blivit utsatta för mobbing i ett antal grundskolor i Sverige”; att dessa ungdomar skulle följas över tid samt att undersökningen skulle pågå under tre år. Projektet har initierats av regeringen (Regeringsuppdrag U2007/1205/S). Projektet beskrevs ”som uppdragsforskning”. Syftet med studien beskrevs samt att studien skulle omfatta tre enskilda mättillfällen.

I ansökan förklarades hur vi bedömde det av särskilt vikt ”att kunna följa enskilda elever under tre år”. Vidare förklarades hur ”detta handhållande av mobbningsdata är ovanligt inom forskningsområdet. Oftast är studierna baserade på gruppnivå vilket innebär att enskilda individers mobbningserfarenheter och förändringar i dessa erfarenheter kan komma att döljas i den generella trend som kan studeras på aggregerad nivå”. Slutligen förklarades hur ”vi särskilt (vill) lyfta fram denna aspekt på det föreslagna utvärderingsprojektet”.

Nedan finns en detaljbeskrivning av hur och vilka data som skulle insamlas. Undersökningen skulle genomföras ”som en enkätundersökning som ifylls med hjälp av dator”. Urvalet beskrevs på följande sätt: ”eleverna i skolåren 4 t.o.m. 9 kommer under 30 till 45 minuter att besvara frågor som rör deras erfarenheter av att vara utsatta för mobbning och om de utsatt andra för mobbning. Båda aspekterna – att utsättas för och att utsätta andra för mobbning – är centrala inslag i de frågor som ställs. De kommer också att besvara frågor som har att göra med trygghet och livsorientering (KASAM). Eleverna besvarar enkäter som i huvudsak innehåller frågor med fastställda svarsalternativ. Frågorna handlar om huruvida eleverna utsätts för mobbning och om de utsätter andra för detta”.

Själva förfarandet beskrevs så att ”eleverna skriver sitt namn och den klass de går i på första sidan (skärmbilden) i enkäten. Detta måste ske för att eleverna ska kunna gå vidare. Vi informerar om att detta är nödvändigt då vi kommer att komma tillbaka till dem vid två tillfällen de därpå följande två åren. (Detta gäller eleverna i skolåren 4–7, då eleverna i skolåren 9 och 8 endast kommer att delta vid första respektive första och andra mätningen)”.

Slutligen förklarades att ”efter genomförd datainsamling kodas materialet och en datafil skapas. Elevernas svar granskas ... Elevernas personuppgifter överförs till en intern kod ... Endast de som genomför studien ... har tillgång till den fil som översätter den interna koden till personnummer. Kodnyckeln hålls inlåst i ett kassaskåp i larmade lokaler”.

Ansökan till nämnden inlämnades februari, 2008 och beviljades juni 2008.

## Referenser

- Adair, J.G. (1984) "The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact", *Journal of Applied Psychology*, 69(2), s. 334–345.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barrett, A. C. & White, D. A. (1991) "How John Henry Effects Confound the Measurement of Self-Esteem in Primary Prevention Programs for Drug Abuse in Middle Schools", *Journal of Alcohol and Drug Education*, 36 (3) s. 87–102.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad University Studies 2000:23. Karlstad: Karlstads universitet.
- Blossing, U. (2004). *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45. Karlstad: Karlstads universitet.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsloftet – fra ord til handling. Slutrapport fra evalueringen av et statligt program for skoleutvikling*. Fafo rapport 2010:01. Oslo: Fafo og Karlstads universitet.
- Boostrom, R. (1991). "The nature and functions of classroom rules." *Curriculum Inquiry*, 21: s. 193–216.
- Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2006). *SPSS for psychologists: a guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 12 and 13)*. 3. ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Buckley, P. K., & Cooper, J. M. (1978). "Classroom management: A rule establishment and enforcement model." *Elementary School Journal* 78: s. 254–263.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Djurfeldt, G. & Barmark, M. (red.) (2009). *Statistisk verktyglåda 2: multivariat analys*. 1. uppl. Stockholm: Studentlitteratur.
- Ekholm M., Fransson, A., & Lander, R. (1987). *Skolreformer och lokalt gensvar. Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbedömningar 1980–1985*: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Ekholm, M. (1989). "Att organisera en skola." I Svedberg L. & Zaar M. (red.), *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Freiberg, J. H., Stein, T. & Huang, S. (1995). "Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools." *Educational Research and Evaluation*, 1: s. 36–66.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers.
- Gill, P.E. & Stenlund, M.A. (2005) "Dealing with a schoolyard bully: a case study", *Journal of School Violence*, 4(4): s. 47–62.

- Hair, J.F. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective*. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Kelley S.D., Bickman L. & Norwood E. (2010): "Evidence-Based Treatments and Common Factors in Youth Psychotherapy." I Duncan, B.L. (red.) (2010). *The heart & soul of change. Delivering what works in therapy*. Washington D.C: American Psychological Association.
- KiVa Koulu (2010) *KiVa Program in a Nutshell* ([www.kivakoulu.fi/english](http://www.kivakoulu.fi/english)).
- Kohli, E., Ptak, J., Smith, R., Taylor, E., Talbot, E.A. & Kirkland, K.B. (2009) "Variability in the Hawthorne Effect With Regard to Hand Hygiene Performance in High- and Low-Performing Inpatient Care Units", *Infection Control and Hospital Epidemiology*, 30 (3), s. 222–225.
- Kompier. M.A.J. (2006) "The 'Hawthorne effect' is a myth, but what keeps the story going?" *Scand J Work Environ Health*, 32(5), s. 402–412.
- Miles, M. B. (1965). *Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. In Change Processes in the Public Schools*. Eugene, Oregon: University of Oregon Press.
- Miles, M. B., & Seashore Lois, K. (1990). "Mustering the will and skill for change." *Educational Leadership*, 47 (8), s. 57–61.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based Policy. A Realist Perspective*. London: SAGE.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE.
- Pawson, R. & Tilley, N. (2004). *Realist Evaluation*. Finns att tillgå på Internet ([www.communitymatters.com.au/RE\\_chapter.pdf](http://www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf)).
- Potts, A. (2006). "Schools as dangerous places." *Educational Studies*, 32: s. 319–330.
- Schimmel, D. (1997). "Traditional rule-making and the subversion of citizenship education." *Social Education*, 61: s. 70–74.
- Skolverket (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009a). *Allmänna råd och kommentarer. För att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004) The Effectiveness of Whole-School Anti-bullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research, *School Psychology Review*, 33 (4), 547–560.
- Statens beredning för medicinsk utvärdering (2010). *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn: en systematisk litteraturöversikt*. SBU-rapport nr 202. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).
- Thornberg, R. (2008). "A categorisation of school rules." *Educational Studies*. 34 (1): s. 25–33.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. & Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: a systematic review: report prepared for the Swedish National Council for Crime Prevention*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Westermarck, P. E. (2009) *MTFC – en intervention för ungdomar med beteendeproblem*. Avhandlingsserien: 37. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.

Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007) "A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying", *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.

# Tekniskt appendix

## Tekniskt appendix

I det tekniska appendixet ges en detaljerad beskrivning av hur vi gått tillväga för att identifiera i) sociala och fysiska former av elevers utsatthet ii) typer av insatser samt iii) grupper av skolor med liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar.

### Social och fysisk utsatthet

Tabell 1 nedan beskriver enkätfrågorna där eleverna uppmanas att besvara huruvida de under de senaste månaderna blivit utsatta för något av följande:

**Tabell 1** Huvudfrågor

Huvudfrågor (frekvens)	Svarsalternativ				
	Nej, det har inte hänt	Någon gång	Ett par gånger i månaden	Ett par gånger i veckan	Nästan varje dag
A) Har blivit hånad, retad eller kallad elaka saker					
B) Andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig					Har ingen aning
C) Andra elever har använt internet, mobil, e-post för att sprida elaka meddelanden					Vet inte
D) Har blivit utfryst, utstött					
E) Har blivit knuffad, fasthållen					
F) Andra elever har tafsat på dig på ett sexuellt sätt					
G) Har blivit hotad med stryk					
H) Har blivit slagen, sparkad					
I) En lärare/skolpersonal har sagt otrevliga, elaka saker till dig					

Elever som har angivit något av alternativen ”Någon gång”, ”Ett par gånger i månaden”, ”Ett par gånger i veckan” eller ”Nästan varje dag” har fått en följdfråga. Vi exemplifierar med fråga A: *Varför tror du att du har blivit retad, hånad, kallad elaka saker?* Svarsalternativen på följdfrågorna anges i kolumnen längst till vänster i tabell 2 nedan.

**Tabell 2** Kategorischema som anger olika grader av allvar för elever som utsatts för negativa handlingar

Utsatt/ Varför utsatt?	0. Nej/Ingen aning/Vet ej	Någon gång	Några gånger i månaden	Några gånger i veckan	Nästan varje dag	
På skoj		1. Föremål för skojbråk				
Osams		2. Sällan utsatt pga. av osämja		3. Ofta utsatt pga. osämja		
Vet inte		4. I riskzonen för ökad utsatthet			5. Utsatt med oklart uppsåt	
Sårad/rädd		6. Kränkt		7. Mobbad		

Siffrorna i tabell 2 ovan anger variabelvärden som baseras på svarskombinationen från huvud- respektive följdfrågan. Elever som, exempelvis, har uppgivit att de blivit retad, hånad, kallad elaka saker ”några gånger i månaden”, ”några gånger i veckan”, ”nästan varje dag” (på huvudfrågan) i kombination med uppsåten ”sårad/rädd” (på följdfrågan) har kategoriserats som *mobbad* (7). Elever

som har angivit samma alternativ på huvudfrågan men i kombination med uppsåtet ”på skoj” har kategoriserats som *föremål för skojbråk* (1).

#### Hierarkisk klusteranalys:

social och fysisk utsatthet i form av mobbning/kränkningar

I syfte att granska hur negativa handlingar utförda med ont uppsåt (enligt utsatta elever) förhåller sig till varandra har vi använt hierarkisk klusteranalys. Klusteranalys liknar faktoranalys i så motto att analysmetoden identifierar strukturella karakteristika hos en uppsättning objekt. Vanligtvis utgörs objekten av undersökningsenheter (t.ex. individer) men de kan också bestå av variabler, vilket vi använt i detta fall. Inför klusteranalysen har kategorierna i tabell 2 ovan omkodats till binära variabler. Elever som klassificerats som mobbade (7) och kränkta (6) har tillskrivits värde 1 medan elever med övriga kategorivärden (0–5) har tillskrivits värde 0.

En annan likhet med faktoranalys är att klusteranalys grupperar objekt i kluster på så sätt att objekt som tillhör samma kluster är mer lika inbördes än objekt som tillhör andra kluster (Hair m.fl., 2006). Likheten mellan varje par av objekt (”*interobject similarity*”) bedöms antingen med ett distans-/avståndsmått eller med ett associationsmått eller, vilket vi använt här, med hjälp av ett korrelationsmått. Till skillnad mot faktoranalys kan ett objekt (variabel) endast tillhöra ett kluster (i faktoranalys kan en variabel ingå i flera faktorer). Av denna anledning kan klusteranalys av variabler liknas vid en diskriminant form av faktoranalys som identifierar variabler som förklarar dimensionaliteten hos data (alltså inte latent dimensioner som hos faktoranalys).

Vid hierarkisk klusteranalys utgör varje objekt (variabel) initialt ett eget kluster. Det första som händer i analysen är att de två variabler som är mest lika varandra bildar ett första kluster. Vid varje steg därefter kombineras variabler på följande sätt: a) två enskilda variabler bildar ett nytt kluster b) *eller* så kombineras en variabel till ett redan existerande kluster c) *eller* så bildar två kluster ett nytt kluster.

I en första klusteranalys har vi inkluderat samtliga nio variabler (se tabell 3).<sup>31</sup> Således börjar analysen med nio kluster. Därefter kombineras de kluster som är mest lika inbördes.

I tabell 3, som läses från höger till vänster, kombineras variabeln ”knuffad” med ”slagen” i ett första steg (se kolumnen 8 kluster). Att dessa kluster är mest lika inbördes innebär med den valda metoden att den starkaste korrelationen föreligger mellan dessa variabler. I nästa steg (7 kluster) kombineras variabeln ”hotad” med ett redan befintligt kluster bestående av ”knuffad–slagen”. Därefter kombineras ”hånad” med ”andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig” (6 kluster), följt av ”utstött”, som kombineras med nyss nämnda variabelpar (kluster 5). Inom mobbningsforskningen skulle dessa nybildade kluster kunna beskrivas i termer av *direkt eller fysisk mobbning* (jfr ljusgråmarkerade celler) respektive *indirekt eller relationsförstörande/social mobbning* (jfr mörkgråmarkerade celler).

31 Klusteranalysen baseras på 7 809 elever (av 8 347) som besvarat enkäten vid första mätillfället, vilket ger en valid procent på 93,6.

**Tabell 3** Horizontal Icicle: samtliga variabler

Case	Number of clusters							
	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Andra har tafsats på ett sexuellt sätt	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X						
5. Lärare eller annan skolpersonal har sagt elaka och otrevliga saker	X	X	X	X	X	X	X	X
	X							
8. Hotad med stryk	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	
9. Slagen, sparkad av andra elever	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	X
7. Knuffad, fasthållen mot min vilja	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X					
3. Andra elever har använt internet, mobil m.m. för att sprida elaka meddelanden	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X				
4. Har blivit utstött, utfryst	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X			
2. Andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om mig	X	X	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X		
1. Hånad, kallad elaka saker	X	X	X	X	X	X	X	X

Cluster Method: Between-groups linkage; Measure: Phi 4-point correlation.

I de tre påföljande stegen involveras variablerna ”andra elever har använt internet, mobil m.m. för att sprida elaka meddelanden”, ”lärare eller annan skolpersonal har sagt elaka och otrevliga saker” samt ”andra har tafsats på ett sexuellt sätt”. Frågan om e-burna negativa handlingar inkluderas först i ett redan befintligt kluster bestående av ”hånad–tycka illa om–utstött” (jfr kolumnen 4 kluster), sedan i ett annat befintligt kluster bestående av ”knuffad–slagen–hotad” (jfr kolumnen 3 kluster). I det näst sista steget bildar ”lärarfrågan” och ”sexuellt påtavsad” ett nytt och eget kluster. Att ”lärarfrågan” och frågan om man blivit ”påtavsad på ett sexuellt sätt” bildar ett eget kluster först i näst sista steget talar för att variablerna ifråga är kvalitativt annorlunda jämfört med övriga variabler. Det sagda framgår även av tabell 4 nedan, som på ett enkelt och överskådligt sätt visar vilka variabler som bildar ett kluster givet olika klusterlösningar.

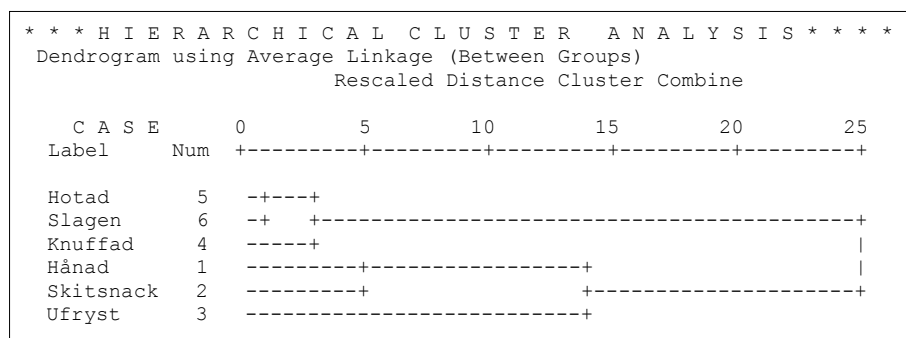
**Tabell 4** Cluster Membership: samtliga variabler

Case	5 Clusters	4 Clusters	3 Clusters	2 Clusters
1. Hånad, kallad elaka saker	1	1	1	1
2. Andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig	1	1	1	1
3. Andra elever har använt internet m.m. för att sprida elaka meddelanden	2	1	1	1
4. Har blivit utstött, utfryst	1	1	1	1
5. Lärare eller annan skolpersonal har sagt elaka och otrevliga saker	3	2	2	2
6. Andra har tafsats på ett sexuellt sätt	4	3	3	2
7. Knuffad, fasthållen mot min vilja	5	4	1	1
8. Hotad med stryk	5	4	1	1
9. Slagen, sparkad av andra elever	5	4	1	1

Cluster Method: Between-groups linkage; Measure: Phi 4-point correlation.

I en två-klusterlösning bildar "lärarfrågan" och frågan om "påtafsad på ett sexuellt sätt" tillsammans ett kluster (2) medan övriga variabler bildar ett annat (1). När antalet kluster ökar bildar "lärarfrågan" och "påtafsad på ett sexuellt sätt" varsitt eget kluster. Vid en fem-klusterlösning bildar sex av nio variabler två tydliga kluster (jfr variablerna tillhörande kluster 1 respektive 5) medan övriga tre bildar varsitt kluster. Detta indikerar att sistnämnda tre variabler, dvs. "e-burna negativa handlingar", "lärarfrågan" och "påtafsad på ett sexuellt sätt" bör exkluderas och att man därefter genomför analysen på nytt eftersom resultatet påverkas av de i analysen ingående variablerna. Efter att detta har genomförts får vi ett resultat som ser ut på följande sätt:<sup>32</sup>

**Tabell 5** Dendrogram: mobbad/kränkt av andra elever.



Dendrogrammet ovan läses från vänster till höger. Av resultatet framgår att variablerna "hotad" och "slagen" kombineras i ett första steg (jfr de första plus-tecknen, som i förhållande till den horisontella linjen anger att dessa variabler uppvisar den minsta distansen/största korrelationen). Därefter bildar "knuffad" tillsammans med variabelparet "hotad–slagen" ett gemensamt kluster (kluster 2). I de två påföljande stegen bildas klustret som består av variablerna "hånad", "andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig" och "utstött" (kluster 1). I ett sista steg kombineras kluster 1 och 2 i ett gemensamt kluster (vilket är ointressant då syftet här är att identifiera olika former av mobbning/kränkningar). När samma klusteranalys genomförs med endast pojkar respektive flickor som respondenter blir resultatet detsamma,<sup>33</sup> dvs:

- "hånad", "andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig" och "utstött" bildar ett kluster.
- "knuffad", "slagen" och "hotad" bildar ett annat kluster.

Den förra betecknar en social och den senare en fysisk form av utsatthet av allvarligare slag.

32 Denna klusteranalys baseras på 7 948 elever (av 8 347) som besvarat enkäten vid första mätillfället, vilket ger en valid procent på 95,2 procent.

33 När det gäller pojkar baseras klusteranalysen på 3 892 personer (av 4 143), vilket ger en valid procent på 93,9 procent. I ett första steg kombineras "hånad" med "andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig". I ett andra kombineras "hotad" och "slagen". I ett tredje steg kombineras "utstött" med variabelparet "hånad–tycka illa om" och i ett fjärde kombineras "knuffad" med variabelparet "hotad–slagen". När det gäller flickor baseras klusteranalysen på 4 046 personer (av 4 187), vilket ger en valid procent på 96,6 procent. I ett första steg kombineras "knuffad" med "slagen". I ett andra steg kombineras "hotad" med variabelparet "knuffad–slagen". I ett tredje kombineras "hånad" med "andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig" och i ett fjärde kombineras "utstött" med variabelparet "hånad–tycka illa om".

### Hierarkisk klusteranalys:

#### social och fysisk utsatthet i form av negativa handlingar

För att undersöka hur negativa handlingar som utförts med vitt skilda bevekelsegrunder förhåller sig till varandra har vi tillämpat explorativ faktoranalys. Dataunderlaget för faktoranalysen utgörs av nio variabler med sju svarskategorier, kodade enligt kategorischemat i tabell 1. Resultatet av faktoranalysen ger också en bra indikation på i vad mån den gjorda indelningen i sociala och fysiska former av utsatthet av allvarligare slag även fungerar i ett bredare perspektiv på elevers utsatthet.

Med hjälp av faktoranalys kan man identifiera underliggande mönster hos en uppsättning variabler som är korrelerade med varandra. Analysmetoden, som förutsätter att man kan beräkna ett korrelationsmått för samtliga i analysen ingående variabler, utgår således från att en sådan underliggande struktur föreligger (Hair m.fl., 2006). Faktoranalysen baseras formellt på uträkningar av korrelationsmättet Pearsons  $r$  och kräver därför intervall- eller kvotdata. I praktiken används dock ofta data av ordinal- eller rangordningskaraktär. Enligt Barmark (2009) fungerar detta utmärkt om antalet svarskategorier inte är för litet (5 eller fler). De faktoranalyser som vi genomfört har utgått från en korrelationsmatris baserad på Spearmans rho (korrelationsmått för data av ordinal- eller rangordningskaraktär).<sup>34</sup>

Mot bakgrund av resultaten från klusteranalyserna ovan kan man förvänta sig att "lärarfrågan" och frågan om man blivit "påtafsad på ett sexuellt sätt" uppvisar ett avvikande mönster jämfört med övriga frågor.

I tabell 6 nedan redovisas en första faktorlösning baserad på samtliga typer av utsatthet och utan några villkor gällande antalet faktorer (laddningar under 0,40 redovisas inte).<sup>35</sup>

**Tabell 6** Roterad faktormatris (a): samtliga variabler

	Factor	
	1	2
UTSATT: har blivit hånad, kallad elaka saker	,509	,443
UTSATT: andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig		,654
UTSATT: andra elever har använt internet, mobil m.m. för att sprida elaka meddelanden		,464
UTSATT: har blivit utstött, utfryst		,438
UTSATT: lärare eller annan skolpersonal har sagt elaka och otrevliga saker		
UTSATT: andra har tafsad på ett sexuellt sätt		
UTSATT: hotad med stryk	,602	
UTSATT: knuffad, fasthållen mot min vilja	,647	
UTSATT: slagen, sparkad av andra elever	,637	

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

<sup>34</sup> Se <http://www.spsstools.net/Syntax/FA/FAwithSpearmanCorrelation.txt>.

<sup>35</sup> Faktornladdningar på +/-0,30 till +/-0,40 är acceptabelt (Hair m.fl., 2006); laddningar runt +/-0,50 betraktas som medium (Brace, Kemp & Snelgar, 2006) och om de överskrider +/-0,70 som starka (Hair m.fl., 2006).

Faktorlösningen ovan urskiljer två faktorer.<sup>36</sup> För att få tydligare indikation om detta har vi inför nästa faktoranalys *villkorat beräkningarna* genom att specificera en två-faktorlösning samtidigt som vi har exkluderat störande variabler för att *renodla faktorerna* så mycket som möjligt. Det gäller dels ”lärarfrågan” och frågan om man blivit ”påtafsad på ett sexuellt sätt” vilka inte går in i någon faktor (då dessa variabler uppvisar faktorladdningar under 0,40), dels frågan om huruvida man ”blivit hånad” som laddar i båda faktorerna. Resultatet presenteras i tabell 7 nedan (olika test indikerar att variabeluppsättningen är lämpad för faktoranalys).<sup>37</sup>

**Tabell 7** Roterad faktormatris exklusive frågorna ”påtafsad på ett sexuellt sätt”, ”lärare sagt elaka/otrevliga saker” samt ”blivit hånad, retad”

	Factor	
	1	2
UTSATT: andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig		,689
UTSATT: andra elever har använt internet, mobil mm för att sprida elaka meddelanden		,439
UTSATT: har blivit utstött, utfrys		,445
UTSATT: hotad med stryk	,608	
UTSATT: knuffad, fasthållen mot min vilja	,639	
UTSATT: slagen, sparkad av andra elever	,658	

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

Faktorladdningar anger graden av korrelation mellan respektive variabel och faktor. Exempelvis antas variabeln slagen/sparkad i hög grad vara betingad av faktor 1. Med den valda beräkningsmetoden, *common factor analysis*, kan man säga att faktorerna återspeglar två underliggande dimensioner av utsatthet i bred mening:<sup>38</sup> en dimension som utgörs av negativa handlingar bestående av ”andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig”, ”e-burna negativa handlingar” och ”utstött”, en annan dimension som består av ”hotad med stryk”, ”knuffad” och ”slagen”.

I nästa faktoranalys har vi valt att inkludera samma variabler som ingår i den avslutande två-klusterlösningen dvs., variablerna ”hånad”, ”andra har försökt

36 Den första faktoranalysen baseras på 7 804 elever (av 8 347).

37 Ett test som anger i vad mån variablerna passar för att användas i en faktoranalys är Kaiser-Meyer-Olkins measure of sampling adequacy (KMO). Detta test beräknar graden av varians som kan förklaras av faktorerna och varnar om variablerna inte korrelerar med varandra i den utsträckning som är nödvändigt för att urskilja underliggande dimensioner. Testvärdet ska vara över 0,50 (Hair m.fl.), alternativt över 0,60 (Brace, Kemp & Snelgar, 2006) för att variabeluppsättningen ska accepteras. I föreliggande fall är motsvarande värde 0,806. Ett annat sätt att få vägledning om huruvida variablerna lämpar sig för faktoranalys återfinns i matrisen ”anti-image correlation”. Diagonalen i nämnda matris återger KMO-värden för varje enskild variabel, som anger i vilken grad respektive variabel kan förklaras av övriga variabler som ingår i analysen. Enligt Djurfeldt & Barmark (2009) är värden som överstiger 0,70 eftersträvsvärda. I faktorlösningen här är värdet som lägst 0,791, vilket indikerar att samtliga variabler korrelerar förhållandevis högt. Reliabilitetstest med Cronbach's alpha är för faktor 1 0,761 och för faktor 2 0,625. Lägsta gränsvärde brukar anges till 0,70, men vid explorativ forskning är värden på 0,60 acceptabla (Hair m.fl.,2006).

38 Beräkningen av faktorerna baseras endast på den andel av spridningen som är *gemensam*, på den andel av variansen i respektive variabel som samvarierar med någon av de övriga variablerna. Denna ”extraktionsmetod” rekommenderas när man är intresserad av att få en bild av teoretiskt relevanta fenomen (Hair m.fl., 2006; Djurfeldt & Barmark, 2009). En faktorlösning med *component factor analysis*, där beräkningen baseras på den *totala* spridningen i variablerna, genererar överlag högre faktorladdningar (fyra över .700 och en över .800) och med skillnaden att ”utfrys” laddar i båda faktorerna.

få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig” och ”utstött” respektive variablerna ”knuffad”, ”hotad med stryk” och ”slagen” – detta för att jämföra utfallsmönstret mellan utsatthet i snäv mening (mobbing och kränkningar) respektive i bred mening (negativa handlingar). Resultatet presenteras i tabell 8 nedan.

**Tabell 8** Roterad faktormatris exklusive frågorna ”påtafsad på ett sexuellt sätt”, ”lärare sagt elaka/otrevliga saker” samt ”e-burna negativa handlingar”

	Factor	
	1	2
UTSATT: har blivit hånad, kallad elaka saker	,406	,601
UTSATT: andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig		,524
UTSATT: har blivit utstött, utfryst		,615
UTSATT: hotad med stryk	,571	
UTSATT: knuffad, fasthållen mot min vilja	,616	
UTSATT: slagen, sparkad av andra elever	,649	

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 3 iterations.

Variabeln ”hånad” laddar i båda faktorerna om än betydligt högre i faktor 2. I så motto är utfallet likartat med resultatet i två-klusterlösningen. Dvs. en faktor bildas av variablerna ”hotad”, ”knuffad” och ”slagen” och en annan av variablerna ”hånad”, ”andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig” och ”utstött”.

Reliabilitetstest (Cronbach's alpha) visar ett högre värde när variabeln ”hånad” kombineras med ”andra elever har försök få skolkompisar att tycka illa om dig” och ”utstött” (0,717) jämfört med när ”e-burna negativa handlingar” kombineras med ”andra elever har försök få skolkompisar att tycka illa om dig” och ”utstött” (0,625). Detta är ett argument för att prioritera faktorlösningen i tabell 8 framför utfallet i tabell 7. Något som ytterligare stöder detta är att faktoranalyser baserade på endast pojkar respektive flickor ger ett mycket likartat resultat.<sup>39</sup> Sammantaget kan man säga att faktorerna i tabell 8 återspeglar två underliggande dimensioner av utsatthet i bred mening (negativa handlingar).

- En dimension som utgörs av negativa handlingar bestående av ”hånad”, ”andra har försökt få elever att tycka illa om mig genom att snacka skit om mig” och ”utstött”.
- En annan dimension som består av ”hotad”, ”knuffad” och ”slagen”.

Eftersom både kluster- och faktoranalyserna indikerar samma sak är det rimligt att tala om en social och fysisk form av utsatthet i snäv mening (mobbing och kränkningar) respektive i bred mening (negativa handlingar).

<sup>39</sup> Faktoranalysen av flickor baseras på 3 985 elever. Kaiser-Meyer-Olkins measure of sampling adequacy (KMO) = 0,837. Reliabilitetstest med Cronbach's alpha visar ett värde på 0,748 för variabelkombinationen ”hotad”, ”knuffad” och ”slagen” samt ett värde på 0,706 för variabelkombinationen ”hånad”, ”andra elever har försök få skolkompisar att tycka illa om dig” och ”utstött”. I likhet med resultatet för totalmaterialet laddar ”hånad” i båda faktorerna, dock betydligt högre i den faktor som konstitueras av sistnämnda variabler. Faktoranalysen av pojkar baseras på 3 815 elever. Kaiser-Meyer-Olkins measure of sampling adequacy (KMO) = 0,860. Reliabilitetstest med Cronbach's alpha visar ett värde på 0,726 för variabelkombinationen ”hånad”, ”andra elever har försök få skolkompisar att tycka illa om dig” och ”utstött” samt ett värde på 0,765 för variabelkombinationen ”hotad”, ”knuffad” och ”slagen”. Variablerna ”hotad” och ”knuffad” laddar i båda faktorerna om än högre i den faktor som konstitueras av sistnämnda variabler.

## Olika typer av insatser i arbetet mot mobbning och kränkningar

Som redan nämnts ovan utgör varje objekt i hierarkisk klusteranalys till en början ett eget kluster. I analysens första steg bildar de objekt som är mest lika varandra ett första kluster, i ett andra steg bildar de objekt som därefter är mest lika varandra ett andra kluster etc. I detta sammanhang utgörs objekten av enskilda insatser/komponenter i det första analyssteget och av enskilda insatser eller av redan befintliga kluster från och med det andra analyssteget. Den initiala klusteranalysen av insatser, som baseras på nitton komponenter indelade i tre kategorier (låg, medel och hög) visar att ”personalinformation” kvarstår som ett eget kluster under relativt många analyssteg för att kombineras med ett redan existerande kluster sent i analysen. Detta indikerar att ”personalinformation” bör exkluderas innan analysen genomförs på nytt. Efter att detta har genomförts får vi bl.a. följande resultat.

**Tabell 9** Utfall av den stegvisa analysen av 18 insatser/komponenter

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	16	17	351,000	0	0	11
2	8	14	1989,000	0	0	7
3	1	13	3974,500	0	0	11
4	10	12	5998,000	0	0	6
5	2	3	8071,000	0	0	15
6	7	10	10880,833	0	4	13
7	5	8	13703,500	0	2	14
8	9	18	16742,500	0	0	10
9	11	15	20270,000	0	0	14
10	6	9	24209,667	0	8	16
11	1	16	28261,417	3	1	12
12	1	4	32645,167	11	0	13
13	1	7	37643,083	12	6	15
14	5	11	43150,917	7	9	17
15	1	2	50828,067	13	5	16
16	1	6	62820,154	15	10	17
17	1	5	81431,500	16	14	0

Siffrorna under kolumnerna Cluster Combined/Cluster 1 Cluster 2 anger komponenter enligt följande:

1: Uppföljning/utvärdering, 2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev, 3: Relationsfrämjande insatser elev–elev, 4: Särskilda lektioner, 5: Elever som aktörer, 6: Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet, 7: Disciplinära strategier, 8: Skolregler, 9: Stormöten om mobbning, 10: Pedagogiskt material, 11: Personalutbildning (mobbning/kränkning), 12: Föräldrainformation/utbildning, 13: Rastvaktssystem, 14: Kooperativt lag, 15: Dokumentation av ärenden, 16: Handhavande med mobbare, 17: Handhavande med mobbade, 18: Medling.

I klusteranalysen av komponenter används *Ward's method* som klustermetod. Likheten mellan varje par av objekt bedöms med hjälp av distans- eller avståndsmåttet *Squared Euclidean distance*. *Ward's method* maximerar distansen mellan kluster (”between group distance”) och minimerar distansen inom kluster (”within group distance”). Varje steg i klusteranalysen inleds med att avstånden mellan alla par av objekt beräknas för alla undersökningsenheter. Det par objekt som uppvisar den minsta distansen bildar det första klustret. Därefter beräknas avstånden återigen mellan varje par av objekt (där ett objekt nu utgörs av det först bildade klustret) och återigen bildas ett kluster av de objekt som uppvisar den minsta distansen. Proceduren fortgår tills alla objekt bildar ett gemensamt kluster.

Eftersom *Ward's method* beräknar data enligt en procedur som liknar variansanalys kan man säga att metoden går ut på att minimera kvadratsumman av distans inom klustren eller felvariansen vid varje analyssteg (the error sum of squares, ESS). Vid varje analyssteg kombineras de objekt som i minst utsträckning bidrar till att den totala kvadratsumman av inomkluster-distans ökar (total sum of squares, TSS). För att bedöma hur stor andel av felvariansen som kan förklaras av en given klusterlösning (explained error sum of squares, EESS) används formeln:  $TSS-ESS/TSS$  (total kvadratsumma minus felvarians dividerat med total kvadratsumma). De objekt som kombineras vid det första analyssteget är således de som uppvisar den lägsta felvariansen (ESS), vilket är ekvivalent med den högsta förklarade felvariansen (EESS).

I klusteranalysens initiala steg bildar "handhavande med mobbare" och "handhavande med mobbade" ett första kluster (jfr steg 1 i tabell 9), vilket innebär att insatserna ifråga är mest lika varandra av alla tänkbara kombinationer av insatser (av 39 skolor har 35 klassificerats på samma sätt när det gäller insatserna "handhavande av mobbare" och "handhavande av mobbade", dvs. som låg-låg, medel-medel eller hög-hög). Koefficienten i tabell 9, "the agglomeration coefficient", beskriver kvadratsumman av inomkluster-distans vid varje analyssteg. Vid det första steget är värdet 351. I förhållande till den totala kvadratsumman av inomkluster-distans innebär detta att heterogeniteten vid en 17-klusterlösning är ytterst ringa, 0,4 procent ( $351/81 \cdot 431,5$ ). Heterogeniteten, som anger hur olika varandra objekt är i ett kluster, är å andra sidan maximal vid det sista analyssteget där samtliga objekt bildar ett gemensamt kluster.

Poängen med klusteranalys i detta sammanhang är att reducera data, att urskilja insatser som är mer lika än olika varandra och som därför kan sägas återspegla olika dimensioner eller typer av insatser. Detta är också viktigt inför den fortsatta analysen eftersom insatstyperna även ligger till grund för att urskilja grupper av skolor med ett liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar. Mot bakgrund av detta är frågan om vilket antal kluster som bäst beskriver dimensionaliteten i data inte oväsentlig. En nackdel med klusteranalys är att det inte existerar några generella regler, som t.ex. diverse signifikanstest, för att välja antalet kluster. För att få vägledning om optimalt antal kluster har vi valt att utgå från en förklarad felvarians på 2/3. Den klusterlösning som kommer närmast detta kriterium återfinns i steg 11, vilket motsvarar en 7-klusterlösning där den förklarade felvariansen uppgår till 65,3 procent ( $((81 \cdot 431,5 - 28 \cdot 261,417)/81 \cdot 431,5)$ ). Vid en 7-klusterlösning får vi följande resultat. (Tabell 10).

Utfallet av 7-klusterlösningen ger ett tolkningsbart mönster bestående av följande kluster:

- *Kluster 1:* K1: Uppföljning/utvärdering, K14: Rastvaktssystem, K17: Handhavande med mobbare, K18: Handhavande med mobbare
- *Kluster 2:* K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev, K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev
- *Kluster 3:* K4: Särskilda lektioner
- *Kluster 4:* K8: Skolregler, K15: Kooperativt lag, K5: Elever som aktörer
- *Kluster 5:* K9: Stormöten om mobbning, K19: Medling, K6: Elevers aktiva medverkan
- *Kluster 6:* K10: Pedagogiskt material, K13: Föräldrainformation, K7: Disciplinära strategier
- *Kluster 7:* K12: Personalutbildning, om mobbning/kränkningar, K16: Dokumentation av ärenden

**Tabell 10** Resultat av en 7-klusterlösning av insatser/komponenter

Case	7 Clusters
Uppföljning/ utvärdering	1
Relationsfrämjande insatser lärare–elev	2
Relationsfrämjande insatser elev–elev	2
Särskilda lektioner	3
Elever som aktörer	4
Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet	5
Disciplinära strategier	6
Skolregler	4
Stormöten om mobbning	5
Pedagogiskt material	6
Personalutbildning (mobbning/kränkning)	7
Föräldrainsformation/utbildning	6
Rastvaktssystem	1
Kooperativt lag	4
Dokumentation av ärenden	7
Handhavande med mobbare	1
Handhavande med mobbade	1
Medling	5

”Särskilda lektioner” bildar ett eget kluster inte bara i denna 7-klusterlösning utan även i flertalet klusterlösningar (i samtliga klusterlösningar med fler än 6 kluster). Vid en 6-klusterlösning kombineras ”särskilda lektioner” med ett i analysen tidigare skapat kluster bestående av ”uppföljning/utvärdering”, ”rastvaktssystem”, ”handhavande av mobbare” och ”handhavande av mobbade” (jfr steg 12 i tabell 9). Ett argument för att prioritera en 7-klusterlösning framför en 6-klusterlösning är att karaktären på sistnämnda insatser, som bildar kluster 1, är av upptäckande/åtgärdande slag. Detta skiljer sig från ”särskilda” lektioner som snarare kan ses som exempel på förebyggande insatser. Utifrån resultatet ovan har vi konstruerat 7 additiva index som vi betecknar i termer av *komponentkluster*.

### Grupper av skolor med liknande arbetssätt mot mobbning/kränkningar

Underlaget för att identifiera grupper av skolor (skolkluster) med liknande arbetssätt mot mobbning/kränkningar utgår från olika typer av insatser (komponentkluster), utifrån vilket vi konstruerat sju index (se ovan). För att undvika bias i klusteranalysen av skolor har vi standardiserat dessa index (z score) med ett medelvärde på 0 och en standardavvikelse på 1. Tabell 11 nedan beskriver utfallet från klusteranalysen baserad på samtliga deltagande skolor.

Vid valet av antalet kluster har vi, i likhet med ovan, utgått från en förklarad felvarians på 2/3. Den klusterlösning som kommer närmast detta kriterium återfinns i steg 30, vilket motsvarar en 9-klusterlösning där den förklarade felvariansen uppgår till 65,2 procent  $((266-92,433)/266)$ . Vid en 9-klusterlösning får vi följande resultat. (Tabell 12).

**Tabell 11** Utfall av den stegvisa analysen av 39 skolor

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	13	27	,190	0	0	9
2	14	23	,822	0	0	19
3	37	38	1,470	0	0	16
4	30	31	2,119	0	0	12
5	10	17	2,911	0	0	20
6	4	9	3,723	0	0	14
7	6	7	4,535	0	0	15
8	24	33	5,749	0	0	17
9	13	15	7,163	1	0	26
10	12	28	8,713	0	0	21
11	19	20	10,374	0	0	29
12	11	30	12,121	0	4	22
13	32	39	14,287	0	0	23
14	1	4	16,471	0	6	28
15	2	6	18,676	0	7	27
16	16	37	21,231	0	3	20
17	21	24	24,109	0	8	29
18	22	29	27,088	0	0	22
19	14	25	30,305	2	0	34
20	10	16	33,821	5	16	24
21	8	12	37,862	0	10	26
22	11	22	42,226	12	18	30
23	3	32	46,810	0	13	32
24	10	26	51,651	20	0	34
25	18	34	56,548	0	0	28
26	8	13	62,095	21	9	33
27	2	36	68,347	15	0	31
28	1	18	74,930	14	25	31
29	19	21	83,358	11	17	32
30	5	11	92,433	0	22	36
31	1	2	102,962	28	27	35
32	3	19	113,851	23	29	37
33	8	35	125,533	26	0	35
34	10	14	139,569	24	19	36
35	1	8	154,623	31	33	37
36	5	10	179,639	30	34	38
37	1	3	217,920	35	32	38
38	1	5	266,000	37	36	0

**Tabell 12** Resultat av en 9-klusterlösning av skolor

Case	9 Clusters
1	1
2	2
3	3
4	1
5	4
6	2
7	2
8	5
9	1
10	6
11	4
12	5
13	5
14	7
15	5
16	6
17	6
18	1
19	8
20	8
21	8
22	4
23	7
24	8
25	7
26	6
27	5
28	5
29	4
30	4
31	4
32	3
33	8
34	1
35	9
36	2
37	6
38	6
39	3

Följande skolor (skolnummer) bildar kluster:

- *Kluster 1* = 1, 4, 9, 18, 34
- *Kluster 2* = 2, 6, 7, 36
- *Kluster 3* = 3, 32, 39
- *Kluster 4* = 5, 11, 22, 29, 30, 31
- *Kluster 5* = 8, 12, 13, 15, 27, 28
- *Kluster 6* = 10, 16, 17, 26, 37, 38
- *Kluster 7* = 14, 23, 25
- *Kluster 8* = 19, 20, 21, 24, 33
- *Kluster 9* = 35

## Ytterligare information

### Datainsamlingsmetod – kvalitativa data

#### Intervjuernas genomförande omgång 1

En och en halv timme avsattes per intervju. De flesta intervjuer med skolledare, lärare och personal med speciellt ansvar för skolans antimobbningsarbete tog denna tid i anspråk. Elevintervjuerna genomfördes ibland på något kortare tid. På de flesta skolor var besöket väl förberett med ett intervjuschema, en intervjulokal och deltagare som var förberedda på när och var intervjuerna skulle ske. På några skolor var besöken mindre väl förberedda genom att informationen om tid och rum för intervjuerna inte hade nått alla deltagare. På några skolor fick vi göra återbesök då alla intervjuer inte kunde genomföras på grund av bristande förberedelser eller på grund av oförutsedda händelser under vårt besök.

Samtliga intervjuer bandades. Transkriberingarna gjordes av en person utanför forskargruppen. Den gjordes ordagrant och med en strävan att vara så noga som möjligt också i de delar av en intervju där deltagarna talade i munnen på varandra. Varje intervjuutskrift omfattade mellan tio och trettio sidor.

#### Intervjuernas genomförande omgång 2

Intervjuerna genomfördes på ungefär samma sätt som vid första intervjuomgången. Följande skillnader är värda att uppmärksammas: Den tid som avsattes för varje intervju var vid detta intervjutillfälle en timma. Två av intervjuerna valde att genomföra sina skolbesök tillsammans och då dela upp intervjugrupperna mellan sig. Då det var viktigt att snabbt få tillgång till intervjumaterialet genomfördes transkriberingarna denna gång av flera personer utanför forskargruppen.

#### Bearbetning och analys av intervjumaterialet

Bearbetningen och analysen av intervjumaterialet har gjorts i stort sett på samma sätt i omgång ett som i omgång 2. En fallbeskrivning skapades för var och en av skolorna. Dessa beskrivningar innehåller en presentation av intervjugrupperna, skolans infrastruktur med eventuell påverkan på skolans arbete mot mobbning och kränkning, samt skolans arbete mot mobbning och kränkning. I omgång två uppmärksammades särskilt förändringar samt de intervjuades bild av sin skola i relation till komponenterna.

#### Etiska överväganden

Kontaktpersonen på respektive skola fick i uppdrag att försäkra sig om att de vuxnas deltagande vilade på frivillighet. När det gällde eleverna hade kontaktpersonen som uppgift att tillfråga ett antal elever om eventuellt deltagande. Intervjuerna fick genom kontaktpersonen adresser till elevernas målsmän. Det var sedan intervjuernas ansvar att genom brev informera målsmännen om syftet

med undersökningen och begära ett passivt medgivande<sup>40</sup> om att deras barn fick delta i intervjun. Samtliga intervjuer inleddes med en kort beskrivning av undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt samt att inga namn, vare sig på skolor eller intervjuade, skulle komma att användas i vidare rapportering.

---

40 Om eleven (och/eller dennes målsmän) inte ville delta skulle detta meddelas skolans kontaktperson eller intervjuaren.

# Intervjuguide omgång 1

## Intervjuguidens innehåll:

- Skolledare ”nya programskolor” s. 100
- Skolledare ”gamla programskolor” s. 102
- Skolledare jämförelseskolor s. 104
- Lärare ”nya programskolor” s. 106
- Lärare ”gamla programskolor” s. 108
- Lärare jämförelseskolor s. 110
- Skolhälsopersonal – Elevvårdsteam – mobbningsteam etc. s. 112
- Elever s. 114

## Intervjuguide skolledare på ”nya programskolor” 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
<b>Hur länge har du arbetat som rektor</b>		
Totalt		
På denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b>	Hur flexibel är organisationen?	Grupperingssystem
Lärlarlag	Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Makt- och ansvarsfördelningssystem
Elevgrupperingar		
Samarbetspartners		
I vilka grupperingar fattar man beslut om vad (ev. fokuserar detta program)		
<b>Hur skulle du vilja beskriva ”klimatet” på den här skolan</b>	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra?	Normsystemet
Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan (som vuxen, som elev)	Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot?	
Vad är tillåtet att göra?	Markerar de gränsen för otillåtet beteende?	
Vad är förbjudet?	Verkar normerna medvetna bland elever och personal?	
Hur vet man detta?	Kan man uttolka några omedvetna normer?	
Hur skapas reglerna?		
Hur ska man vara för att vara en bra skolledare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola?		
<b>B. Skolans mobbningsfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad du tänker på när du hör ordet mobbning</b>	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
Kränkande behandling (kb)		
Skillnader mellan mobbning och kränkning		
Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare		
Vilka typer av händelser och konflikter ser du som vardagliga och när anser du att man som skolledare/vuxen eller lärare ska gripa in		
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
Beskriv hur ni arbetade innan/i dag	Policy för vuxennärvaro	

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<p><b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b></p> <p>Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum?  Vilka fall av mobbning har du varit med om?  Hur fick ni reda på att det förekom mobbning?  Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)?  Vad blev konsekvensen?  Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)  Om någon (elev, förälder, lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall (att någon är mobbad/att någon mobbar) vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)  Om någon (elev, förälder, lärare) berättar för dig att en lärare har kränkt en elev – vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)</p>	<p>Hur beskrivs skolans policy mot mobbning?  Hur beskrivs skolans tidigare mobbningserfarenheter?  Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om</p> <p>Definiera  Förebygga  Åtgärda</p>	<p>Jmf med det program som är på gång att införas</p>
<p><b>C. Programarbete</b></p>		
<p><b>Beskriv bakgrunden till att ni beslutade att införa x program</b></p> <p>Finns det en kartläggning av skolans "klimat"/lärares och elevers trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö?  Hur genomfördes denna kartläggning?  Vad visade denna kartläggning?  På vilket sätt har resultatet av kartläggningen påverkat beslutet att införa programmet?  Skolledarens egen roll i beslutsprocessen  Vilket program valde ni?  Varför just detta program?  I relation till andra program?  Hur ser du på detta program i relation till läroplanen?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem?  Finns det tecken på ett utvärderingssystem?  Hur väl kan programmet anses förankrat?  Programmet i relation till någon helhetssyn/vision?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem  Kommunikationssystem  Beslutssystem  Makt- och ansvarsfördelningssystem  Normsystem</p>
<p><b>Beskriv vilka beslut som legat till grund för införandet av programmet</b></p> <p>Vilka har varit inblandade i beslutsfattandet? (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar)  Vilka har inte varit delaktiga?  Hur stor delaktighet anser x sig ha i beslutet?  Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet (formellt, informellt)?  Blev ni överens eller finns det motstånd?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet?  Har olika grupper haft ett reellt inflytande?  Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvariga för att verkställa beslutet?  Legitimitet  Tilltro</p>	<p>Beslutssystem  Kommunikationssystem  Makt- och ansvarsfördelningssystem  Normsystem</p>
<p><b>Beskriv hur ni har arbetat med införandet av programmet</b></p> <p>Vad ser du som specifikt för just detta program?  Vad förväntar ni er ska hända?  Vad ska resultatet bli?  Hur tänker ni er att ni ska nå dit?  Hur har ni kommit igång med projektet i det här programmet?  Vilka ska arbeta med programmet – vilka har ansvar för vad?  Hur sker implementeringen – kontinuerligt eller speciella insatser?  Särskilda resurser (tid, litteratur, pengar)?  Arbetsinsatser för att införa programmet?  Utbildning i anslutning till programmet?  Hur bedömer du så här långt programmets effektivitet när det gäller att definiera, åtgärda och förebygga mobbning?  Finns det redan nu skillnader i hur ni arbetar mot mobbning i relation till tidigare?</p>	<p>Finns det en spridning vad gäller arbetet med programmet?  Hur ser elevernas inflytande ut?  Programmedvetenhet?  Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen?  Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetssätt?  Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p>	<p>Makt- och ansvarssystemet  Programtrogenheten  Legitimiteten</p>
<p><b>Beskriv hur detta program kommer in i ert tidigare arbete mot mobbning</b></p> <p>Hur kommer arbetet med detta program in i det tidigare arbetet mot mobbning?  Kan du redan nu se att detta program har vissa styrkor respektive svagheter?  Vad kommer ni nu åt som ni inte kom åt tidigare?</p>	<p>Ser x införandet av programmet som en del av en process?</p>	<p>Förbättringskapaciteten</p>

## Intervjuguide skolledare på "gamla programskolor" 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
<b>Hur länge har du arbetat som rektor</b>		
Totalt		
På denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b>	Hur flexibel är organisationen?	Grupperingssystem
Läroplan	Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Makt- och ansvarsfördelningssystem
Elevgrupperingar		
Samarbetspartners		
I vilka grupperingar fattar man beslut om hur man ska lägga upp arbetet mot mobbning och kränkande behandling?		
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan</b>	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra?	Normsystemet
Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan (som vuxen, som elev)?	Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot?	
Vad är tillåtet att göra?	Markerar de gränsen för otillåtet beteende?	
Vad är förbjudet?	Verkar normerna medvetna bland elever och personal?	
Hur vet man detta?	Kan man uttolka några omedvetna normer?	
Hur skapas reglerna?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt skolledare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola? Förändringar?		
<b>B. Skolans mobbningsfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad du tänker på när du hör ordet mobbning</b>	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
Kränkande behandling (kb)?		
Skilnader mellan mobbning och kränkning?		
Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare?		
Vilka typer av händelser och konflikter ser du som vardagliga och när anser du att man som skolledare eller lärare ska gripa in?		
Vilka typer av händelser ser ni som vardagliga och när anser ni att man som vuxen ska gripa in?		
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning?	Jmf med det program som man säger sig arbeta med
Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum?	Hur beskrivs skolans tidigare mobbningsfarenheter?	Programtrogenhet
Vilka fall av mobbning har du varit med om?	Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om	
Hur fick ni reda på att det förekom mobbning?		
Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)?		
Vad blev konsekvensen?		
Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)		
Om någon (elev, förälder, lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall (att någon är mobbad/att någon mobbar) vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)		
Om någon (elev, förälder, lärare) berättar för dig att en lärare har kränkt en elev – vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)		

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Beskriv bakgrunden till att ni beslutade att för några år sedan införa x program</b></p> <p>Fanns det en kartläggning av skolans "klimat" /lärares och elever trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö vid införandet av programmet?</p> <p>Finns det nu en kartläggning?</p> <p>Hur genomfördes denna kartläggning?</p> <p>Vad visade denna kartläggning?</p> <p>På vilket sätt påverkade resultatet av kartläggningen beslutet att införa programmet?</p> <p>Skolledarens egen roll i beslutsprocessen?</p> <p>Vilket program valde ni?</p> <p>Varför just detta program?</p> <p>I relation till andra program?</p> <p>Hur ser du på detta program i relation till läroplanen?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem?</p> <p>Finns det tecken på ett utvärderingssystem?</p> <p>Hur väl kan programmet anses förankrat?</p> <p>Programmet i relation till någon helhetssyn/vision?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Beslutssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p>
<p><b>Beskriv vilka beslut som legat till grund för införandet av programmet</b></p> <p>Vilka var inblandade i beslutsfattandet? (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar)</p> <p>Vilka var inte varit delaktiga?</p> <p>Hur stor delaktighet anser x sig ha haft i beslutet?</p> <p>Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet (formellt, informellt)?</p> <p>Blev ni överens eller finns det motstånd?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet?</p> <p>Har olika grupper haft ett reellt inflytande?</p> <p>Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvariga för att verkställa beslutet?</p> <p>Definiera</p> <p>Åtgärda</p> <p>Förebygga</p>	<p>Beslutssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p>
<p><b>Beskriv hur ni arbetar med programmet</b></p> <p>Vad ser du som specifikt för just detta program?</p> <p>Vilka resultat anser ni er se?</p> <p>Hur har ni nått dit – vad har varit väsentligt för att få dessa effekter?</p> <p>Hur kom ni igång?</p> <p>Vilka arbetar med programmet – vilka har ansvar för vad?</p> <p>Hur skedde implementeringen – kontinuerligt eller speciella insatser?</p> <p>Särskilda resurser (tid, litteratur, pengar)?</p> <p>Arbetsinsatser för att införa programmet?</p> <p>Utbildning i anslutning till programmet?</p> <p>Hur bedömer du programmets effektivitet när det gäller att definiera, åtgärda och förebygga mobbning?</p>	<p>Finns det en spridning vad gäller arbetet med programmet?</p> <p>Hur ser elevernas inflytande ut?</p> <p>Programmedvetenhet?</p> <p>Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen?</p> <p>Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt?</p> <p>Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p>	<p>Makt- och ansvarssystemet</p> <p>Programtrogenheten</p> <p>Legitimiteten</p>
<p><b>Om en skolledare från en annan skola kom till dig och ville ha råd i sitt arbete mot mobbning och ville införa detta program vad skulle du då säga?</b></p> <p>Positivt</p> <p>Svårigheter</p> <p>Resultat</p> <p>Kombineras med annat arbete</p> <p>Har ni funderat på att byta?</p>	<p>Är skolans erfarenheter systematiserade?</p>	<p>Förbättringskapaciteten</p>

## Intervjuguide skollidare på "jämförelseskolor" 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
<b>Hur länge har du arbetat som rektor</b>		
Totalt		
På denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b>	Hur flexibel är organisationen?	Grupperingssystem
Läroplan	Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Makt- och ansvarsfördelningssystem
Elevgrupperingar		
Samarbetspartners		
I vilka grupperingar fattar man beslut om vad (ev. fokuserat på arbetet mot mobbning)		
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan?</b>	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra?	Normsystemet
Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan (som vuxen, som elev)	Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot?	
Vad är tillåtet att göra?	Markerar de gränsen för otillåtet beteende?	
Vad är förbjudet?	Verkar normerna medvetna bland elever och personal?	
Hur vet man detta?	Kan man uttolka några omedvetna normer?	
Hur skapas reglerna?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt skollidare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola? Förändringar?		
<b>B. Skolans mobbningsförfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad du tänker på när du hör ordet mobbning</b>	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
Kränkande behandling (kb)?		
Skillnader mellan mobbning och kränkningar?		
Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare?		
Vilka typer av händelser och konflikter ser du som vardagliga och när anser du att man som skollidare eller lärare ska gripa in?		
<b>Beskriv hur ni arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning?	Jmf med det program som man säger sig arbeta med
Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum?	Hur beskrivs skolans tidigare mobbningsförfarenheter?	Programtrogenhet
Vilka fall av mobbning har du varit med om?	Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om	
Hur fick ni reda på att det förekom mobbning?	Definiera	
Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skollidare, föräldrar, elever)	Åtgärda	
Vad blev konsekvensen?	Förebygg	
Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då?		
Om någon (elev, förälder, lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall (att någon är mobbad/att någon mobbar) vad gör du då?		
Om någon (elev, förälder, lärare) berättar för dig att en lärare har kränkt en elev – vad gör du då? (har det hänt, vilka åtgärder/insatser gjordes)		

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Berätta vad du skulle säga om du fick en inbjudan från en annan att presentera ert arbete mot mobbning</b></p> <p>När infördes detta sätt att arbeta?</p> <p>Fanns/Finns det en kartläggning av skolans "klimat"/lärares och elevers trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö?</p> <p>På vilket sätt påverkar resultatet av denna/dessa ert arbete?</p> <p>Skolledarens roll</p> <p>Vad ser du som specifikt för just ert arbete mot mobbning?</p> <p>Vilka resultat anser ni er se?</p> <p>Hur har ni nått dit?</p> <p>Hur kom ni igång?</p> <p>Vilka arbetar med att definiera/åtgärda och förebygga arbetet mot mobbning och kränkningar – vilka har ansvar för vad?</p> <p>Hur skedde implementeringen av ert arbete?</p> <p>Utbildning i anslutning till arbetet mot mobbning?</p> <p>Positivt?</p> <p>Svårigheter?</p> <p>Resultat?</p> <p>Kombineras med annat arbete?</p> <p>Kontakt och inspiration från etablerade program?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem?</p> <p>Finns det tecken på ett utvärderingssystem?</p> <p>Hur väl kan arbetet anses förankrat?</p> <p>Arbetet i relation till någon helhetssyn/vision?</p> <p>Finns det en spridning vad gäller arbetet mot mobbning?</p> <p>Hur ser elevernas inflytande ut?</p> <p>Medvetenhet om arbetet?</p> <p>Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen?</p> <p>Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt?</p> <p>Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p> <p>Är skolans erfarenheter systematiserade?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Beslutssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p> <p>Programtrogenheten</p> <p>Legitimiteten</p> <p>Förbättringskapaciteten</p>
<p><b>Beskriv vilka beslut som legat till grund för ert arbete mot mobbning</b></p> <p>Vilka har varit inblandade i beslutsfattandet – (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar)?</p> <p>Vilka har inte varit delaktiga?</p> <p>Hur stor delaktighet anser x sig ha haft i beslutet att arbeta på detta sätt?</p> <p>Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på valet av arbetsätt (formellt, informellt)?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om att arbeta på detta sätt?</p> <p>Har olika grupper haft ett reellt inflytande?</p> <p>Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvariga för att verkställa beslutet?</p>	<p>Beslutssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p>

## Intervjuguide lärare på "nya programskolor" 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
Arbetsuppgifter Ämne Elevgrupper Lärrarresurser Antal år som lärare Hur många år på denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b> Vilka är dina närmaste samarbetspartners? I vilka grupperingar fattar man beslut om vad?	Hur flexibel är organisationen? Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Grupperingssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan?</b> Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan? Vad är tillåtet att göra? Vad är förbjudet? Hur vet man detta? Hur skapas reglerna? Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt skolledare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola?	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra? Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot? Markerar de gränsen för otillåtet beteende? Verkar normerna medvetna bland elever och personal? Kan man uttolka några omedvetna normer?	Normsystemet
<b>B. Skolans mobbningserfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad ni tänker på när ni hör ordet mobbning</b> Kränkande behandling (kb)? Skillnader mellan mobbning och kränkande behandling? Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare? Vilka typer av händelser ser ni som vardagliga och när anser ni att man som vuxen ska gripa in? Vad betyder det att behandla någon kränkande? Vad betyder det att bli mobbad? Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b> Rastvakt	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b> Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum? Vilka fall av mobbning har du varit med om? Hur fick ni reda på att det förekom mobbning? Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)? Vad blev konsekvensen? Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då? Om någon (elev, förälder, annan lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall vad gör du då? (Har det hänt?) Om en förälder/elev tar kontakt med dig och berättar att en annan lärare har kränkt en elev, vad gör du då? (Har det hänt?)	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning Hur beskrivs skolans tidigare mobbningserfarenheter Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om Definiera Åtgärda Förebygga	Jmf med det program som är på gång att införas

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Beskriv bakgrunden till att ni beslutade att införa x program</b></p> <p>Fanns/finns det en kartläggning av skolans "klimat"/elevers och lärares trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö? Hur genomfördes denna kartläggning? Vad visade denna kartläggning? På vilket sätt har resultatet av kartläggningen påverkat beslutet att införa programmet? Lärarnas roll i beslutsprocessen Vilket program valde ni? Varför just detta program? I relation till andra program? Hur ser du på detta program i relation till läroplanen?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem? Finns det tecken på ett utvärderingssystem? Hur väl kan programmet anses förankrat? Programmet i relation till någon helhetssyn/vision? Legitimitet Tilltro</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem Kommunikationssystem Beslutssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem Normsystem</p>
<p><b>Beskriv vilka beslut som legat till grund för införandet av programmet</b></p> <p>Vilka har varit inblandade i beslutsfattandet? (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar) Vilka har inte varit delaktiga? Hur stor delaktighet anser x sig ha i beslutet? Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet (formellt, informellt)? Hur ser ni på det? Er inställning till programmet. Blev ni överens eller finns det motstånd?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet? Har olika grupper haft ett reellt inflytande? Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvarig för att verkställa beslutet?</p>	<p>Beslutssystem Kommunikationssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem Normsystem</p>
<p><b>Beskriv hur ni har arbetet med införandet av programmet</b></p> <p>Vad ser du som specifikt för just detta program? Vad förväntar ni er ska hända? Vad ska resultatet bli? Hur tänker ni er att ni ska nå dit? Hur har ni kommit igång med projektet i det här programmet? Lärares insatser? Vilka ska arbeta med programmet – vilka har ansvar för vad? Hur sker implementeringen – kontinuerligt eller speciella insatser? Särskilda resurser (tid, litteratur, pengar ...)? Utbildning i anslutning till programmet? Hur bedömer du så här långt programmets effektivitet – styrkor och brister? Elevernas reaktioner?</p>	<p>Finns det en spridning vad gäller arbetet med programmet? Hur ser elevernas inflytande ut? Programmedvetenhet? Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen? Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt? Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p>	<p>Makt- och ansvarssystemet Programtrogenheten Legitimiteten</p>
<p><b>Beskriv hur detta program kommer in i ert tidigare arbete mot mobbning</b></p> <p>Hur kommer arbetet med detta program in i det tidigare arbetet mot mobbning? Finns det redan nu skillnader i hur ni arbetar mot mobbning från tidigare?</p>	<p>Ser x införandet av programmet som en del av en process?</p>	<p>Förbättringskapaciteten</p>

## Intervjuguide lärare på "gamla programskolor" 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
Arbetsuppgifter Ämne Elevgrupper Lärrarresurser Antal år som lärare Hur många år på denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b> Vilka är dina närmaste samarbetspartners? I vilka grupperingar fattar man beslut om vad (ev. fokus på arbetet mot mobbning)?	Hur flexibel är organisationen? Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Grupperingssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan?</b> Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan? Vad är tillåtet att göra? Vad är förbjudet? Hur vet man detta? Hur skapas reglerna? Hur ska man vara för att vara en omtyckt, bra lärare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt skolledare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola? Förändringar?	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra? Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot? Markerar de gränsen för otillåtet beteende? Verkar normerna medvetna bland elever och personal? Kan man uttolka några omedvetna normer?	Normsystemet
<b>B. Skolans mobbningsfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad ni tänker på när ni hör ordet mobbning</b> Kränkande behandling (kb)? Skillnader mellan mobbning och kränkning? Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare? Vilka typer av händelser och konflikter ser ni som vardagliga och när anser ni att man som lärare eller skolledare ska gripa in?	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b> Rastvakt	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b> Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum? Vilka fall av mobbning har ni varit med om? Hur fick ni reda på att det förekom mobbning? Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)? Vad blev konsekvensen? Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då? Om någon (elev, förälder, annan lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall vad gör du då? (Har det hänt?) Om en förälder/elev tar kontakt med dig och berättar att en annan lärare har kränkt en elev, vad gör du då? (Har det hänt?)	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning Hur beskrivs skolans tidigare mobbningsfarenheter Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om Definiera Åtgärda Förebygga	Jmf med det program som man säger sig arbeta med Programtrogenhet

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Retrospektivt: Beskriv bakgrunden till att ni beslutade att för några år sedan införa x program</b></p> <p>Fanns/finns det kartläggning/ar av skolans "klimat"/elevers och lärares trivsel/skolans psykosociala miljö? Hur genomförs denna kartläggning? Vad visar denna kartläggning? På vilket sätt har resultatet av kartläggningar påverkat beslutet att införa och arbeta vidare med programmet? Vilket program valde ni? Varför just detta program? I relation till andra program? Hur ser du på detta program i relation till läroplanen?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem? Finns det tecken på ett utvärderingssystem? Hur väl kan programmet anses förankrat? Programmet i relation till någon helhetssyn/vision?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem Kommunikationssystem Beslutssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem Normsystem</p>
<p><b>Retrospektivt: Beskriv vilka beslut som legat till grund för införandet av programmet</b></p> <p>Vilka var inblandade i beslutsfattandet? (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar) Vilka var inte varit delaktiga? Lärarnas roll vid införandet av programmet? Hur stor delaktighet anser x sig ha haft i beslutet? Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet (formellt, informellt)? Blev ni överens? Motstånd?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet? Har olika grupper haft ett reellt inflytande? Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvarig för att verkställa beslutet? Legitimitet Tilltro</p>	<p>Beslutssystem Kommunikationssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem Normsystem</p>
<p><b>Beskriv hur ni arbetar med programmet</b></p> <p>Vad ser du som specifikt för just detta program? Vilka resultat anser ni er se? Hur har ni nått dit? Hur kom ni igång? Vilka arbetar med programmet – vilka har ansvar för vad? Hur skedde implementeringen – kontinuerligt eller speciella insatser? Utbildning i anslutning till programmet? Särskilda resurser (tid, litteratur, pengar ...)? Hur bedömer du programmets effektivitet när det gäller att definiera, åtgärda och förebygga mobbning?</p>	<p>Finns det en spridning vad gäller arbetet med programmet? Hur ser elevernas inflytande ut? Programmedvetenhet? Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen? Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt? Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först/sedan?</p>	<p>Makt- och ansvarssystemet Programtrogenheten Legitimiteten</p>
<p><b>Om lärare från en annan skola kom till er och ville ha råd i sitt arbete mot mobbning och ville införa detta program vad skulle ni då säga?</b></p> <p>Positivt Svårigheter Resultat Kombineras med annat arbete</p>	<p>Är skolans erfarenheter systematiserade?</p>	<p>Förbättringskapaciteten</p>

## Intervjuguide lärare på "jämförelseskolor" 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
Arbetsuppgifter Ämne Elevgrupper Lärrarresurser Antal år som lärare Hur många år på denna skola		
<b>Beskriv hur skolan är organiserad</b> Vilka är dina närmaste samarbetspartners? I vilka grupperingar fattar man beslut om vad?	Hur flexibel är organisationen? Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Grupperingssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan?</b> Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan? Vad är tillåtet att göra? Vad är förbjudet? Hur vet man detta? Hur skapas reglerna? Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt skolledare på denna skola? Förändringar? Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev på denna skola? Förändringar?	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra? Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot? Markerar de gränsen för otillåtet beteende? Verkar normerna medvetna bland elever och personal? Kan man uttolka några omedvetna normer?	Normsystemet
<b>B. Skolans mobbningsfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad ni tänker på när ni hör ordet mobbning</b> Kränkande behandling (kb)? Skillnader mellan mobbning och kränkning? Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare? Vilka typer av händelser och konflikter ser ni som vardagliga och när anser ni att man som lärare eller skolledare ska gripa in?	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b> Rastvakt	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b> Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum? Vilka fall av mobbning har ni varit med om? Hur fick ni reda på att det förekom mobbning? Vilka åtgärder vidtogs (arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)? Vad blev konsekvensen? Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då? Om någon (elev, förälder, annan lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall vad gör du då? (Har det hänt?) Om en förälder/elev tar kontakt med dig och berättar att en annan lärare har kränkt en elev, vad gör du då? (Har det hänt?)	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning? Hur beskrivs skolans tidigare mobbningsfarenheter? Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om Definiera Åtgärda Förebygga	Jmf med det program som man säger sig arbeta med Programtrogenhet

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Berätta vad du skulle säga om du fick en inbjudan från en annan skola att presentera ert arbete mot mobbning</b></p> <p>Finns det en kartläggning av skolans "klimat"/elevers och lärares trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö?</p> <p>På vilket sätt påverkar resultatet av denna ert arbete mot mobbning?</p> <p>Skolledarens roll?</p> <p>Vad ser du som specifikt för just ert arbete mot mobbning?</p> <p>Vilka resultat anser ni er se?</p> <p>Hur har ni nått dit?</p> <p>Hur kom ni igång?</p> <p>Hur har ni fördelat ansvaret i arbetet mot mobbning – vilka har ansvar för vad?</p> <p>Hur skedde implementeringen – kontinuitet eller speciella insatser?</p> <p>Utbildning i anslutning till arbetet mot mobbning?</p> <p>Positivt?</p> <p>Svårigheter?</p> <p>Resultat?</p> <p>Kombineras med annat arbete?</p> <p>Kontakt och inspiration från etablerade program?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem?</p> <p>Finns det tecken på ett utvärderingssystem?</p> <p>Hur väl kan arbetet anses förankrat?</p> <p>Arbetet i relation till någon helhetssyn/vision?</p> <p>Finns det en spridning vad gäller arbetet mot mobbning?</p> <p>Hur ser elevernas inflytande ut?</p> <p>Medvetenhet om arbetet?</p> <p>Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen?</p> <p>Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt?</p> <p>Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p> <p>Är skolans erfarenheter systematiserade?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Beslutssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p> <p>Programtrogenheten</p> <p>Legitimiteten</p> <p>Förbättringskapaciteten</p>
<p><b>Retrospektivt: Beskriv vilka beslut som legat till grund för ert arbete mot mobbning</b></p> <p>Vilka var inblandade i beslutsfattandet? (kommunal skolledning, lokal skolledning, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar)</p> <p>Vilka var inte varit delaktiga?</p> <p>Läraernas roll vid utvecklingen av arbetet?</p> <p>Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet att arbeta på det sätt ni nu gör (formellt, informellt)?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet?</p> <p>Har olika grupper haft ett reellt inflytande?</p> <p>Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvariga för att verkställa beslutet?</p>	<p>Beslutssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p>

## Intervjuguide skolhälsopersonal/elevvårdsteam/mobbningsteam etc. 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
Arbetsuppgifter		
Antal år som ...		
Hur många år på denna skola		
<b>Beskriv hur elevvårdsarbetet på skolan är organiserat</b>	Hur flexibel är organisationen?	Grupperingssystem
Vilka är dina närmaste samarbetspartners?	Vilket inflytande har skolans olika intressenter?	Makt- och ansvarsfördelningssystem
Vilka har ansvar för vad?		
<b>Hur skulle du vilja beskriva "klimatet" på den här skolan?</b>	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra?	Normsystemet
Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan?	Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot?	
Vad är tillåtet att göra?	Markerar de gränsen för otillåtet beteende?	
Vad är förbjudet?	Verkar normerna medvetna bland elever och personal?	
Hur vet man detta?	Kan man uttolka några omedvetna normer?	
Hur skapas reglerna?		
Hur ska man vara för att vara en omtyckt ... på denna skola?		
Hur tror du att man ska vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola? Förändringar?		
Hur tror du att man ska vara för att vara en omtyckt skolledare på denna skola? Förändringar?		
Hur tror du att man ska vara för att vara en omtyckt elev på denna skola? Förändringar?		
<b>B. Skolans mobbningserfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad ni tänker på när ni hör ordet mobbning</b>	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
Kränkande behandling (kb)?		
Skillnader mellan mobbning och kränkning?		
Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare?		
Vilka typer av händelser och konflikter ser du som vardagliga och när anser du att man som vuxen ska gripa in?		
<b>Beskriv hur ni i dag arbetar förebyggande mot mobbning och kb på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy för att förebygga mobbning och kb? Policy för vuxennärvaro?	Jmf denna beskrivning med beskrivningen av arbetet i relation till mer konkreta fall som de som beskrivs i nästa fråga
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall på denna skola</b>	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning? Hur beskrivs skolans tidigare mobbningserfarenheter?	Jmf med det program som man säger sig arbeta med Programtrogenhet
Hur, var, när har tidigare händelser ägt rum?	Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om	
Vilka fall av mobbning har du varit med om?	Definiera	
Hur fick du reda på att det förekom mobbning?	Åtgärda	
Vilka åtgärder vidtogs (elevvårdsteam, arbetslag, skolledare, föräldrar, elever)?	Förebygga	
Vad blev konsekvensen?		
Om du själv fattar misstankar om mobbning vad gör du då?		
Om någon (elev, förälder, annan lärare) tar kontakt med dig och påtalar ett eventuellt mobbningsfall vad gör du då? (Har det hänt?)		
Om en förälder/elev tar kontakt med dig och berättar att en annan lärare har kränkt en elev, vad gör du då? (Har det hänt?)		

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>C. Programarbete</b>		
<p><b>Berätta vad du skulle säga om du fick en inbjudan från en annan skola att presentera ert arbete mot mobbning</b></p> <p>Finns det en kartläggning av skolans "klimat"/elevers och lärares trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö?</p> <p>På vilket sätt påverkar resultatet av denna ert arbete mot mobbning?</p> <p>Skolledarens roll?</p> <p>Elefvårdsteamets roll?</p> <p>Vad ser du som specifikt för just ert arbete mot mobbning?</p> <p>Vilka resultat anser ni er se?</p> <p>Hur har ni nått dit?</p> <p>Hur kom ni igång?</p> <p>Hur har ni fördelat ansvaret i arbetet mot mobbning – vilka har ansvar för vad?</p> <p>Hur skedde implementeringen – kontinuitet eller speciella insatser?</p> <p>Utbildning i anslutning till arbetet mot mobbning?</p> <p>Positivt?</p> <p>Svårigheter?</p> <p>Resultat?</p> <p>Kombineras med annat arbete?</p> <p>Kontakt och inspiration från etablerade program?</p>	<p>Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem?</p> <p>Finns det tecken på ett utvärderingssystem?</p> <p>Hur väl kan arbetet anses förankrat?</p> <p>Arbetet i relation till någon helhetssyn/vision?</p> <p>Finns det en spridning vad gäller arbetet mot mobbning?</p> <p>Hur ser elevernas inflytande ut?</p> <p>Medvetenhet om arbetet?</p> <p>Hur tydlig eller otydlig är målbeskrivningen?</p> <p>Vilka dimensioner omfattar målbeskrivningen, t.ex. samarbete mellan lärare, lärar/elev-relation, undervisningsmönster/arbetsätt?</p> <p>Förbättringskapaciteten – tänker man eller planerar man i termer av en process, aktiviteter under tid, vad planerar man att göra först och vad gör man sedan?</p> <p>Är skolans erfarenheter systematiserade?</p>	<p>Kvalitetssäkringssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Beslutssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p> <p>Programtrogenheten</p> <p>Legitimiteten</p> <p>Förbättringskapaciteten</p>
<p><b>Retrospektivt: Beskriv vilka beslut som legat till grund för ert arbete mot mobbning</b></p> <p>Vilka var inblandade i beslutsfattandet – (kommunal skolläring, lokal skolläring, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar)?</p> <p>Vilka var inte varit delaktiga?</p> <p>Läraernas roll vid utvecklingen av arbetet?</p> <p>Vem/vilka grupper anses ha haft störst inflytande på beslutet att arbeta på det sätt ni nu gör (formellt, informellt)?</p>	<p>Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet?</p> <p>Har olika grupper haft ett reellt inflytande?</p> <p>Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvarig för att verkställa beslutet?</p>	<p>Beslutssystem</p> <p>Kommunikationssystem</p> <p>Makt- och ansvarsfördelningssystem</p> <p>Normsystem</p>

## Intervjuguide elever 2008

Område och frågor	Syfte	Kommentarer
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
Klass Antal lärare Berätta vad du gjorde precis innan du kom hit Beskriv en vanlig skoldag ser ut på den här skolan Vilket är det vanligaste arbetssättet på skolan – du arbetar själv med dina egna uppgifter, du arbetar i grupp tillsammans med andra, läraren talar och du lyssnar och svarar på frågor, annat ...		
<b>Hur skulle du beskriva att man uppträder mot varandra på den här skolan?</b> Kan du ge exempel på normer/regler som gäller för hur man är mot varandra på den här skolan? Vad är tillåtet att göra? Vad är förbjudet? Hur vet man detta? Hur skapas reglerna? Hur ska man vara för att vara en omtyckt elev/kamrat på denna skola? Hur ska man vara för att vara en omtyckt lärare på denna skola?	Vad finns det för normer på skolan om hur man är mot varandra? Är dessa kopplade till ett belönings- och sanktioneringssystem som uppmuntrar de värden som man vill arbeta i riktning mot? Markerar de gränsen för otillåtet beteende? Verkar normerna medvetna bland elever och personal? Kan man uttolka några omedvetna normer?	Normsystemet
<b>B. Skolans mobbningserfarenheter</b>		
<b>Beskriv vad ni tänker på när ni hör ordet mobbning</b> Vilka typer av händelser och konflikter är vanliga på den här skolan? Vad betyder det att bli mobbad? Av andra elever? Av lärare? Konkreta exempel? Uppskatta hur många elever på din skola som ni tror är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare Vad menar ni att kränkande behandling är? Konkreta exempel Upplever ni att det händer på speciella platser – vilka? Situationer där mobbning kan uppstå?	Hur definieras mobbning på skolan? I relation till kränkande behandling? Vuxennärvaro? Vuxenfrånvaro?	Jmf med den definition av mobbning som vi arbetar utifrån i denna utvärdering
<b>C. Programarbete</b>		
<b>Vad gör man på denna skola för att hindra att barn och ungdomar blir mobbade?</b> Om någon kamrat berättar för dig att hon/han har problem med någon/några andra på skolan vad skulle du göra då? Hur får de vuxna på skolan veta att någon blir mobbad på skolan? Vad gör de då? Vad blev konsekvensen? Har man på denna skola något speciellt sätt att arbeta mot mobbning och kb (program)? På denna skola säger lärarna och rektor att man arbetar med x programmet för att skapa en bra stämning på skolan/motverka mobbning – känner ni till det? Värdera vad som är bra med det sättet att arbeta. Vad är mindre bra? Upplevd förändring över tid? Hur tycker ni att arbetet mot mobbning fungerar? Bra/mindre bra?	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning? Hur beskrivs skolans tidigare mobbningserfarenheter? Frågorna är tänkta som en beskrivning av något som har hänt men kan också vara en beskrivning av något hypotetiskt – en medvetenhet om vad man kan tänkas göra om något händer som man ännu inte har varit med om	Jmf med det program som man säger sig arbeta med Programtrogenhet
<b>D. Inflytande</b>		
Vad tycker ni fungerar bra på din skola? Vad tycker ni fungerar dåligt? Hur gör ni om ni vill förändra det som inte är bra? Finns det något ni vet att elever försöker påverka så att det ska bli bättre? Vilket inflytande har ni haft på skolans arbete med att införa x program?	Hur väl kan arbetet anses förankrat? Hur ser elevernas inflytande ut? Medvetenhet om arbetet?	Kvalitetssäkringssystem Kommunikationssystem Beslutssystem Makt- och ansvarsfördelningssystem Normsystem Legitimiteten Förbättringskapaciteten

## Intervjuguide omgång 2

### Team

Tema/ frågeområde	Ex. på inriktningsfrågor	Syfte
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
<b>Förändringar sedan förra intervjun</b>	Beskriv förändringar i skolan under det senaste året som ni tror kan ha påverkat skolans arbete mot mobbning och kränkning i: - Elevsammansättning - Personal - Organisation - "Skolklimat" - Skolledning - Erat arbete	Förändringar som rör skolans infrastruktur Relationsfrämjande insatser lärare–elev Relationsfrämjande insatser elev–elev
<b>B. Skolans mobbningsarbete</b>		
<b>Mobbningssituationen på skolan</b> <b>Förändring</b>	Uppskatta hur många elever på din skola som är utsatta för mobbning – från andra elever, från lärare Hur kan ni som team hålla er informerad om situationen? Vilka typer av händelser och konflikter ser du som vardagliga?	Medvetenhet om problematiken på den egna skolan Utvärderingssystem Normsystem Systematik i dokumentationen
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall under det senaste året</b> <b>Förändring</b>	Hur fick ni reda på att det förekom mobbning? Hur handhar ni mobbaren/na? Hur handhar ni den mobbade? Utreda? Åtgärda? Uppföljning? Stöd? Teamets ansvar? Kompetens inom teamet?	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning Definiera Förebygga Åtgärda Kooperativt lag Dokumentation Handhavande med mobbare och handhavande med mobbad Systematik i det åtgärdande
<b>Beskriv ingredienser som du anser viktiga för skolans arbete mot mobbning och kränkning</b> <b>Förändring</b>	Vilka ingredienser anser du viktiga i skolans arbete mot mobbning och kränkning? Vad är du nöjd med? Vad är du mindre nöjd med?	Att jämföra beskrivningen från förra gången (Här måste man gå in i skolbeskrivningarna för att vara förberedd och kunna följa upp vad som sades förra gången) Förebyggande Åtgärdande Skolans programarbete Systematik i arbetet
<b>C. Programarbete</b>		
Frågorna varierar beroende på teamets inblandning i arbetet med programmen men de kan också vara viktiga för att värdera arbetet "utifrån"		
<b>Program på skolan</b> <b>Förändring</b> (Om skolan har en egen variant de inte kan hänföra till något program får de beskriva denna)	Vilket/vilka program arbetar ni med på skolan? Farstametoden, Stegvis, Skolkomet, Olweus, Medling, Lions Quest, SET, Friends? Varför just detta/dessa program? Vilka program är ni direkt inblandade i?	Hur definierar skolorna själva sitt arbete i relation till program Skolans programarbete
<b>Beskriv fördelar och nackdelar med det/de program ni arbetar med</b> (Om skolan har en egen variant får de beskriva fördelar och nackdelar med den)	Vad ser du som specifikt för just detta program (arbete)? Vilka arbetar med programmet/en (frågan) – vilka har ansvar för vad? Särskilda resurser (tid, litteratur, pengar)? Arbetsinsatser för att införa programmet (arbetet)? Elevinflytande?	Upplevd genomförbarhet

Tema/ frågeområde	Ex. på inriktningsfrågor	Syfte
<b>Kolla eventuellt upp följande:</b> Vilka beslut har legat till grund för ert arbete mot mobbning och kränkning?	Vilka har varit inblandade i besluten om arbetet mot mobbning och kränkning? (kommunal skolläring, lokal skolläring, lärare, annan skolpersonal, elever, föräldrar) Vilka har inte varit delaktiga? Hur stor delaktighet anser sig medlemmarna i teamet ha i beslutet? Motstånd?	Implementeringen Legitimitet Tilltro Vilken förankring har beslutet om införandet av programmet? Har olika grupper haft ett reellt inflytande? Är beslutet nära knutet till den grupp som är ansvarig för att verkställa beslutet? Antimobbningsarbetets förankring
<b>D. Komponenterna</b> Några finns tidigare i intervjun		
<b>Relationsfrämjande insatser lärare–elev och elev–elev</b>	Ser ni att skolan har några speciella strategier för att skapa god kontakt mellan lärare och elever?  Ser ni att skolan har några speciella strategier för att skapa god kontakt mellan eleverna?	Relationsfrämjande insatser lärare–elev Relationsfrämjande insatser elev–elev
<b>Uppföljning/utvärdering</b>	Finns det en kartläggning av skolans "klimat" / lärares och elevers trivsel på skolan/skolans psykosociala miljö? Hur genomfördes denna? Vad visade denna? Har resultatet av kartläggningen påverkat utformningen av ert arbete?	Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem? Hur väl kan programmet anses förankrat? Utvärderingssystem Utvärdering/uppföljning
<b>Särskilda lektioner</b> (Om de inte är inblandade i dessa så kan de vara viktiga som värderare av arbetet)	Punktinsatser? Vid behov? Schemalagt för vissa klasser? Schemalagt för alla klasser?	Särskilda lektioner Grad av systematik
<b>Elevers delaktighet i arbetet mot mobbning och kränkning</b>	Beskriv elevernas roll Ej utbildade? Internutbildade? Externutbildade?	Elevers delaktighet Elevers tilltro
<b>Strategier för att skapa ordning bland eleverna</b> (En viktig grupp som kan ha ett utifrånperspektiv på detta)	Vad händer om elever: - kommer för sent? - stör under lektioner? - bråkar på raster?  Finns det konsekvenser gemensamma för alla? Informella? Formella?	Disciplinära strategier Grad av systematik
<b>Skolregler/klassregler?</b> (En viktig grupp som kan ha ett utifrånperspektiv på detta)	Regler på skolan? Finns det speciella regler som gäller mobbning och kränkning? Vilken medvetenhet upplever ni att eleverna har om dem?	Skolregler/klassregler Grad av inflytande
<b>Gemensamma möten där man tar upp mobbning och kränkning?</b>	Är ni som team inbegripna i att organisera och genomföra möten om mobbning och kränkning: - för personal? - för elever? - för föräldrar? Punktinsatser? Vid behov? Återkommande?	Gemensamma möten Grad av systematik
<b>Pedagogiskt material i arbetet mot mobbning och kränkning?</b>	Har teamet något material mot mobbning och kränkning som distribueras eller arbetas med? Beskriv hur det används	Pedagogiska material Grad av systematik

Tema/ frågeområde	Ex. på inriktningsfrågor	Syfte
<b>Utbildning av personal i arbetet mot mobbning och kränkning?</b>	Utbildning av teamets personal? Teamet utbildar övrig personal? Vilka utbildas? I vad? Omfattning? Grundutbildning? Fortbildning? Nyanställda?	Programutbildning Internutbildning Annan extern utbildning knuten till mobbning
<b>Föräldrainformation</b>	Har teamet något ansvar i arbetet med att informera/utbilda föräldrar?	Föräldrainformation utbildning Makt- och ansvarsfördelning
<b>Rastvaktssystem</b>	Vad anser ni om skolans rastvaktssystem?	Rastvaktssystem
<b>Elevernas tilltro till skolans mobbningsarbete</b>	Hur bedömer du elevernas tilltro till skolans arbete mot mobbning och kränkning	Elevernas tilltro till skolans antimobbningsarbete
<b>Antimobbningsarbetets förankring</b>	Hur väl bedömer du att skolans antimobbningsarbete är förankrat på skolan	Antimobbningsarbetets förankring på skolan Graden av upplevd samsyn

## Elever

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
<b>Skolans sociala arbetsmiljö</b>	Om det kom någon ny elev till din klass och hon/han bad dig berätta hur man är mot varandra i din klass vad skulle du då säga? Om hon/han frågade hur elever från olika klasser är mot varandra vad skulle du säga då? Finns det något sätt att vara på som andra har svårare att acceptera? Hur är de som räknas som populära på skolan?	Skolans normsystem Normalitet?
<b>B. Skolans mobbningsarbete</b>		
<b>Mobbningssituationen på skolan Förändring</b>	Hur många elever i din klass tror du på en enkät skulle fylla i att han/hon kände sig mobbad – från andra elever, från lärare? Insatser i klassen?	Medvetenhet om problematiken på den egna skolan
<b>Vad gör skolan?</b>	Vad gör man i din klass (på denna skola) för att hindra att eleverna blir mobbade? Vad skulle du göra om du blev mobbad på skolan? Vilka skulle du vända dig till? Om någon kamrat berättar för dig att han/hon har problem med någon/några på skolan vad skulle du göra då? Hur får de vuxna reda på om någon blir mobbad på skolan? Vad gör man på skolan med den/de som mobbar? Vad gör man på skolan för den som mobbas? Vad är du nöjd med i skolans arbete? Vad är du mindre nöjd med? Hur skulle du vilja att det ser ut?	Elevers tilltro till skolans arbete mot mobbning och kränkning Handhavande av mobbare Handhavande av mobbad Elevers delaktighet i arbetet
<b>C. Programarbete</b>		
<b>Program på skolan Förändring</b>	På denna skola säger lärare och rektor att de arbetar med program x för att skapa en bra stämning på skolan/motverka mobbning – känner ni till det? Värdera – vad är det som är bra med det sättet att arbeta. Vad är mindre bra?	Elevernas delaktighet i arbetet Elevernas medvetenhet om arbetet Elevernas tilltro till arbetet
<b>Elevernas inflytande?</b>	Har ni varit med och bestämt om skolans arbete mot mobbning och kränkning? Hur skulle du vilja påverka skolans arbete mot mobbning och kränkning?	Elevernas inflytande Elevernas delaktighet Elevernas tilltro
<b>D. Komponenterna</b>		
<b>Uppföljning/utvärdering</b>	Har ni varit med och fått svara på frågor om hur ni trivs på skolan? Kontinuitet? Information om resultatet? Resultatdiskussion i klasserna? Vilken påverkan har detta haft? Har ni sett att det har lett till förändringar?	Finns det en ordning för hur man inventerar brister och åtgärdar dem? Finns det tecken på ett utvärderingssystem?
<b>Särskilda lektioner</b>	Finns det särskilda lektioner där ni arbetar med frågor om mobbning och kränkning eller med att få en bättre stämning i klassen? Ibland t.ex. vid terminsstart? När något hänt? Schemalagt för vissa klasser? Schemalagt för alla klasser? Värdera dessa lektioner	Särskilda lektioner Grad av systematik

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>Elevers delaktighet i arbetet mot mobbning och kränkning</b>	Finns det några elever på skolan som är mer engagerade i arbetet mot mobbning? Vad gör de? Hur utser man dem? Utbildning? Värdera detta arbete	Elevers delaktighet Elevers tilltro
<b>Strategier för att skapa ordning bland eleverna</b>	Vad händer om någon: - kommer för sent? - stör under lektioner? - bråkar på raster? ..... Upplever ni att det finns skillnader mellan lärarna? Hur då? Vilka skillnader finns det mellan lärarna? Vilka sätt tror du är bäst för att skapa ordning? Har reglerna betydelse? På vilket sätt?	Disciplinära strategier Grad av systematik
<b>Skolregler/klassregler</b>	Ge exempel på regler Vilka har bestämt dem? Värdera reglerna Vilka regler vill du ha?	Skolregler/klassregler Grad av inflytande
<b>Gemensamma möten där man tar upp mobbning och kränkning</b>	Har du varit med när man på skolan har haft gemensamma möten där man tagit upp mobbning och kränkning? Punktinsatser? Vid behov? Återkommande t.ex. terminsstart?	Gemensamma möten Grad av systematik
<b>Pedagogiskt material</b>	Det finns ju läroböcker i matematik och historia – finns det något motsvarande som handlar om hur man är/kan vara mot varandra? Beskriv hur det används och av vilka?	Pedagogiskt material Grad av systematik
<b>Rastvaktssystem</b>	Berätta vad ni gör på rasterna Finns det platser på skolan där ni känner er otrygga? Finns det platser på skolan där det är lättare att man blir utsatt för mobbning? Finns det lärare/annan personal ute på rasterna? Vad gör de? Ser de om det sker otrevliga saker mellan elever? Tror ni att det är viktigt att personal är ute bland eleverna på rasterna? Varför? Varför inte?	Rastvaktssystem
<b>Relationsfrämjande insatser lärare–elev</b>	Beskriv hur kontakten är med skolans lärare? Finns det något som görs för att kontakten ska vara bra?	Relationsfrämjande insatser lärare–elev
<b>Relationsfrämjande insatser elev–elev</b>	Beskriv hur kontakten är med elever som inte går i din klass Finns det något som görs för att kontakten mellan skolans alla elever ska vara bra?	Relationsfrämjande insatser elev–elev

## Övrig personal

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
	Vi behöver olika bilder av skolan och dess arbetsklimat. I din position upplever du säkert situationen på skolan på ett lite annat sätt än skolans lärare, elever och skolläda	
<b>Skolans arbetsklimat</b>	Berätta hur du upplever arbetsklimatet på skolan: Din egen situation? Klimatet mellan lärarna? Klimatet mellan eleverna? Klimatet mellan lärare och elever? Vilka typer av konflikter upplever du som vardagliga på skolan? Om det uppstår konflikter, var anser du att dessa då oftast uppstår? Eventuell involvering i skolans arbete mot mobbning och kränkning? Viljan att bli mer involverad?	Skolans infrastruktur Delaktighet
<b>B. Skolans mobbningsarbete</b>		
<b>Mobbningssituationen på skolan Förändring</b>	Hur många elever tror du på en enkät skulle fylla i att det var mobbade på skolan? Har du upplevt att det blir fler/färre? Vad grundar du det på?	Medvetenhet om problematiken på den egna skolan
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall under det senaste året</b>	Har du några erfarenheter av mobbningsfall på skolan? Beskriv vad som hände? Vad gjorde skolan? Vad blev resultatet?	Medvetenhet om hur skolan arbetar
<b>C. Programarbete</b>		
<b>Program på skolan</b>	Vet du om man arbetar med ett speciellt program mot mobbning på skolan? Information om detta? Instruktion om hur du utifrån programmet ska agera om du upptäcker mobbning/kränkning? På denna skola säger man att man arbetar med program x, vad vet du om det arbetet? Ser du några fördelar? Ser du några nackdelar?	Tydligheten och förankringen av skolans arbete Delaktighet Skolkultur
<b>D. Komponenterna</b>		
<b>Uppföljning/utvärdering</b>	Finns det utvärderingar av klimatet på skolan som du har fått delta i? Känner du till resultat från gjorda undersökningar?	Finns det tecken på ett utvärderingssystem som också tar in uppfattningar från övrig personal?
<b>Utbildning i arbetet mot mobbning och kränkning</b>	Har du deltagit i någon kurs/temadag eller liknande som behandlat mobbning och kränkningssituationen?	
<b>Strategier för att skapa ordning bland eleverna</b>	Vad händer om elever: - bråkar på raster? - bråkar i matsalen? - skräpar ner/klottrar?	Disciplinära strategier Grad av systematik
<b>Skolregler/klassregler</b>	Vilka regler upplever ni är viktiga på skolan? Hur följs de?	Skolregler
<b>Utbildning av skolans personal</b>	Deltar ni i utbildning/information om arbetet mot mobbning och kränkning?	Graden av systematik
<b>Rastvaktssystem</b>	Beskriv situationen på rasterna? Är du involverad i rastvaktssystemet? Åsikt om detta?	Delaktighet Skolkultur

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>Helhetsbedömning</b>	Hur bedömer du skolans arbete mot mobbning och kränkning? Vad är positivt? Vad är negativt? Vad skulle man kunna göra på ett annat sätt?	

---

## Föräldrar

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>A. Allmänt om skolan</b>		
	Vi behöver olika bilder av skolan och dess arbetsklimat. I din position upplever du säkert situationen på skolan på ett lite annat sätt än skolans lärare, elever och skolläda... ...	
<b>Skolans arbetsklimat</b>	Om någon förälder skulle komma till dig och berätta att hans/hennes barn skulle börja på denna skola och skulle vilja ha din uppfattning om skolan vad skulle du säga då? Beskriv hur du upplever ditt barns situation på skolan Positivt? Negativt? Klimatet mellan lärarna? Klimatet mellan eleverna? Klimatet mellan lärare och elever? Klimatet mellan skolan och föräldrarna	Medvetenhet om skolans arbetsklimat Normsystem
<b>B. Skolans mobbningsarbete</b>		
<b>Mobbningssituationen på skolan Förändring</b>	Hur vanligt upplever du att problemet med mobbning och kränkning är på skolan? Hur vet du det?	Medvetenhet om problematiken på skolan
<b>Beskriv dina erfarenheter av konkreta mobbningsfall under det senaste året Förändring</b>	Har någon av er erfarenhet av något fall av mobbning på skolan? Vad hände? Åtgärder? Resultat? Information om hur ni ska gå tillväga om du har fått vetskap om att någon på skolan blir mobbad eller kränkt? Om en förälder kom till dig och berättade att hans/hennes barn var mobbat vilka råd skulle du då ge?	Hur beskrivs skolans policy mot mobbning Handhavande med mobbare Handhavande med mobbade
<b>Beskriv vad du ser av skolans arbete mot mobbning och kränkning Förändring</b>	Om du fick i uppdrag att som förälder beskriva vad du tycker skolan gör för att motverka mobbning och kränkning vad skulle du då säga?	Särskilda lektioner Elever som aktörer Handhavande av mobbare Handhavande av mobbad Kooperativt lag Systematik i arbetet
<b>C. Programarbete</b>		
<b>Program på skolan</b> (Om detta ännu inte kommit upp)	Har ni fått information om att skolan arbetar efter något speciellt program mot mobbning och kränkning? Informerad när? Var? Hur? Kan du beskriva hur man arbetar med programmet Vad har du som förälder för kunskaper och erfarenheter av skolans arbete med program x? Vad ser du som fördelar? Vad ser du som nackdelar?	Upplevd genomförbarhet Föräldrars medvetenhet Förankring av arbetet

Tema och frågeområde	Inriktningsfrågor	Syfte
<b>D. Komponenterna</b>		
<b>Uppföljning/utvärdering</b>	Beskriv skolans utvecklingssamtal Trivsel? Mobbning? Ros och ris? Har ni som föräldrar varit med och fyllt i någon enkät eller blivit intervjuade av skolan om era barns trivsel/skolsituation? Vad vet ni om gjorda undersökningar om mobbning och kränkning på skolan? Kontinuitet? Information om resultaten? Var? När? Viljan att bli informerad? Likabehandlingsplanen?	Utvärderingssystem Utvärdering/uppföljning
<b>Strategier för att skapa ordning bland eleverna</b>	Vet du vad som händer om en elev: - kommer försent? - bråkar på lektionerna? - bråkar på rasterna? Vad anser du om skolans förmåga att hålla ordning bland eleverna?	Disciplinära strategier Grad av systematik
<b>Skolregler/klassregler</b>	Information om vilka regler som gäller på skolan? I ditt "barns" klass? Kan du ge exempel på några regler som gäller på ditt barns skola? Hur känner du till dem? Vad anser du om skolans regler? Konsekvenser? Efterlevnad?	Skolregler/klassregler Grad av inflytande
<b>Föräldrainformation</b>	Information – hur, när, värdera Temadagar – hur, när, värdera Utbildning – hur, när, värdera Information om dessa inslag? Brukar ni delta? Innehåll? Föräldrainflytande?	Föräldrainformation Makt och ansvarsfördelning
<b>Rastvaktssystem</b>	Vad berättar ditt barn om rasterna? Vad anser hon/han? Vad känner du till om skolans rastvaktssystem? Informerad när? Din uppfattning om systemet? Grundad i vad?	Rastvaktssystem
<b>Elevernas tilltro till skolans mobbningsarbete</b>	Hur bedömer du ditt barns tilltro till skolans arbete mot mobbning och kränkning?	Elevernas tilltro till skolans mobbningsarbete?
<b>Föräldrars tilltro till skolans mobbningsarbete</b>	Vilken tilltro har du till skolans arbete mot mobbning och kränkning? Förbättringar?	Föräldrainformation Förankring

## Riktlinjer för bestämningar av skolors komponentvärden

Aktuell komponent	Bestämningar av möjliga komponentvärden
<b>FÖREBYGGA</b>	
Uppföljning/utvärdering	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses uppföljningar och utvärderingar som genomförs på skol- eller kommunnivå och som nämns i intervjuerna.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns, men genomförs inte regelbundet 2 = Finns och genomförs regelbundet men påverkar inte arbetet mot mobbning/har ingen direkt bäring 3 = Finns och genomförs regelbundet och har direkt bäring på mobbningsarbetet/utgör beslutsunderlag</p>
Relationsfrämjande insatser lärare-elev	<p>0 = Finns inte 1 = Inslag av relationsfrämjande insatser 2 = Medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Inslag av relationsfrämjande insatser: När man på skolan har organiserat för att skapa större närhet mellan lärare och elever. T.ex. organisatoriska planlösningar, mentorskap, coachsamtal m.m. Konkreta fall gäller mentorssystem där en lärare har extra ansvar för en mindre grupp elever eller där två lärare delar på klassläraransvaret för eleverna i en klass. Eller när det finns en rumslig närhet genom att lärares arbetsrum och elevernas lektions- och uppehållsrum ligger i närheten av varandra.</li> <li>En medveten strategi = När det i intervjuer beskrivs som något man gör bl.a. för att skapa bättre kontakt mellan lärare och elever. Uttalanden som gjorts såväl spontant som på direkt fråga.</li> </ol>
Relationsfrämjande insatser elev-elev	<p>0 = Finns inte 1 = Inslag av relationsfrämjande insatser 2 = Medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Inslag av relationsfrämjande insatser: När man på skolan organiserar för att skapa större närhet mellan eleverna på skolan. T.ex. organisatoriska planlösningar som hur man på skolan fördelar klasserna i skolans lokaler, faddersystem över klassgränserna, temadagar då alla elever på skolan eller inom ett arbetslag gör något tillsammans.</li> <li>En medveten strategi = Att det i intervjuer beskrivs som något man gör bl.a. för att skapa bättre kontakt mellan skolans elever</li> </ol>
Särskilda lektioner	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses lektioner som anordnas för att utveckla elevers sociala kompetens, empati och stärka skolans värdegrundsarbete t.ex. livskunskap, värdegrundslektioner, Olweuslektioner, tillsammanslektioner m.m.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Ibland/punktinsatser/t.ex. vid terminsstart 2 = Vid behov (t.ex. till följd av "incidenter") 3 = Schemalagt och genomförs för vissa klasser 4 = Schemalagt och genomförs för alla klasser</p> <p><b>Kommentarer:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ibland/punktinsatser kan vara vid terminsstart, under en temadag eller liknande och är något som görs utan att det direkt har föregåtts av att något har hänt.</li> <li>Vid behov kan vara när man uppmärksammat att det finns ett behov och att det görs en riktad insats som t.ex. en temadag, samtal i en eller flera klasser, rastincidenter, olycka etc.</li> <li>Schemalagt och genomförs för vissa klasser – Man har kanske beslutat att alla i år 5 ska ha lektioner i livskunskap eller tjej- och killsamtal. Eller att det finns klasser som har speciella behov och att det därför görs en längre insats som schemaläggs. Här hamnar också de skolor där det är schemalagt för alla klasser men där det framgår att majoriteten av lärarna inte genomför dessa lektioner av en eller annan anledning.</li> <li>Schemalagt och genomförs för alla klasser – Här är alla klasser inblandade och alla lärare genomför lektionerna.</li> </ol>

Aktuell komponent	Bestämningar av möjliga komponentvärden
Elever som aktörer	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses elever som har en funktion i det förebyggande arbetet att hjälpa skolan personal att vara "ögon och öron" för att kunna informera om vad som sker bland skolans elever (t.ex. kisar, polare, kamratstödjare eller dylikt) och om dessa har någon slags utbildning.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns utan utbildning 2 = Finns utbildade</p>
Elevs aktiva medverkan i det förebyggande arbetet med mobbning	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses om elever har en aktiv uppgift i det förebyggande arbetet såsom att t.ex. ordna något trevligt i elevkaféet eller övningar i sina klasser. Här ingår också aktiviteter i s.k. kompassamtal o.dyl.</p> <p>0 = Obefintligt 1 = Låg/osystematiskt 2 = Hög/systematiskt</p>
Disciplinära strategier	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses regler med påföljder</p> <p>0 = Finns inte formella disciplinära strategier 1 = Finns formella disciplinära strategier men lärarna agerar självständigt i förhållande till dem 2 = Finns formella disciplinära strategier och lärarna finner stöd i dem och försöker agera utefter dem</p> <p><b>Kommentar:</b> Finns det strategier för hur man på skolan ska agera om elever inte handlar på ett för skolan acceptabelt sätt. Skolan har inte bara regler utan också konsekvenser om det inte följs. T.ex. om det är stökigt i matsalen, om elever kommer för sent m.m. Här avses inte de strategier som skolan har för att handskas med de som mobbar/kränker eftersom det faller inom det åtgärdande arbetet.</p> <p>0. Det finns inte på skolan några gemensamt beslutade strategier 1. Det finns formella strategier för hur man som personal agerar men de har ingen betydelse för hur lärarna handlar 2. Det finns formella strategier för hur man som personal agerar och lärarna försöker agera utefter dem.</p> <p>Skillnaden mellan 1 och 2 gäller lärarnas grad av samstämmighet i sitt handlande. Lärares och elevs uttalande blir då vägledande.</p>
Skolregler med fokus på framtagning	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här uppmärksammas särskilt hur skolreglerna har tagits fram</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns och framtaget av skolpersonal 2 = Finns och framtaget i samarbete mellan personal/elever</p> <p><b>Kommentarer:</b> 2. Finns och framtagna i samarbete mellan personal/elever – då elevgruppen hela tiden förändras blir det svårt att vid varje nytt läsår föra diskussioner om regler. Här avses skolregler som elever har haft inflytande på formuleringen av även om det kanske inte är elever i alla klasser som vid intervjutillfället går på skolan. I de fall elevrådet varit involverat är detta tydligare.</p>
Stormöten om mobbning i skolan	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses tillfällen då elever samlas för att få någon form av information om mobbning och kränkning.</p> <p>0 = Förekommer inte 1 = Förekommer sporadiskt 2 = Förekommer återkommande</p> <p><b>Kommentarer:</b> 1. Det kan ordnas stormöten efter någon incident eller för att introducera någon speciell åtgärd. En del program har också stormöten t.ex. när programmet införs på en skola.</p>

Aktuell komponent	Bestämningar av möjliga komponentvärden
Pedagogiskt material	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses material på skolan som personalen kan ta hjälp av i det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning. T.ex. värdegrundsboken, programmaterial, eget tillverkat material på skolan m.m.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns men används inte systematiskt 2 = Används systematiskt</p> <p><b>Kommentar:</b> 1. Finns men används inte systematiskt: Några lärare använder det, andra gör det inte. 2. Används systematiskt: Det är ett material som följs och som nämns som ett stöd och/eller som en direkt manual i det förebyggande arbetet.</p>
Personalinformation	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses riktade satsningar som inte kan klassas som utbildning. T.ex. kortare information om ett program eller om fenomenet mobbning.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns och genomförs för enstaka 2 = Finns och genomförs för flertalet</p> <p><b>Kommentar:</b> 1. Finns och genomförs för enstaka = delar av personalen har tagit del av detta. 2. Finns och genomförs för flertalet = flertalet bland personalen har fått informationen.</p>
Utbildning av skolans personal	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses riktade satsningar av utbildningskaraktär. T.ex. utbildning i ett program eller annan utbildning som rör mobbning och kränkning. Både grund- och påbyggnadsutbildningar av extern och intern karaktär innefattas.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Genomförts för enstaka 2 = Genomförts för flertalet</p> <p><b>Kommentar:</b> 1. Finns och genomförs för enstaka = kan t.ex. vara utbildning i Farstametoden som några i personalen deltar i. 2. Finns och genomförs för flertalet = här finns utbildning som flertalet av skolans personal deltar i. Det kan vara utbildning som drivs av personer utifrån och/eller utbildning som genomförs av på skolan utbildade piloter.</p>
Föräldrainsformation/utbildning	<p>0 = Finns inte 1 = Information 2 = Utbildning</p> <p><b>Kommentarer:</b> 1. Information = i detta ingår t.ex. information genom broschyrer som skickas hem i anslutning till ett nytt läsår, information på något föräldramöte, information i föräldraråd etc. 2. Utbildning = här ingår de skolor som erbjuder föräldrar utbildning oavsett hur många föräldrar som nappar på erbjudandet.</p>
Systematik i arbetet	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses en helhetsbedömning av de insatser som skolan gör för att förebygga mobbning och kränkning.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns viss systematik 2 = Finns hög grad av systematik</p> <p><b>Kommentar:</b> 0. Finns inte = när det som eventuellt görs sker mer som enstaka insatser utan att de i intervjuerna kopplas till varandra. 1. Finns viss systematik = när det finns en viss tanke bakom det som görs och en bild av hur olika delar hör samman. 2. Finns hög grad av systematik = där de förebyggande insatserna till dels bygger på utvärderingar av elevernas situation på skolan och där någon eller några intervjugrupper visar en medvetenhet om skolans förebyggande arbete är upplagt (och varför).</p>

Aktuell komponent	Bestämningar av möjliga komponentvärden
<b>UPPTÄCKA</b>	
Rastvaktssystem	<p>0 = Saknar rastvaktssystem  1 = Har rastvaktsschema, men det är inte utvecklat  2 = Har en utvecklad rastvaktsverksamhet</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Har rastvaktssystem men det är inte utvecklat = Det finns ett schema som säger när lärare ska rastvakta. Om det fungerar eller inte blir svårt för oss att avgöra.</li> <li>2. Ett utvecklat rastvaktssystem = detta system innehåller mer än ett schema på när lärare ska rastvakta. T.ex. det finns en kartläggning av "farliga platser" som påverkar var lärarna befinner sig under rastvaktandet, det finns särskild personal som har som uppgift att vistas bland eleverna på rasterna (t.ex. i ett elevkafé) det ordnas aktiviteter under rasterna, händelser på rasterna dokumenteras etc.</li> </ol>
<b>ÅTGÄRDA</b>	
Kooperativt lag	<p><b>Allmän beskrivning:</b>  Här avses kooperativa lag med direkt uppgift att åtgärda fall av mobbning/kränkning</p> <p>0 = Saknar kooperativt lag  1 = Finns och omfattar personal med specialkompetens  2 = Finns och omfattar personal med specialkompetens och pedagogisk personal  3 = Finns och omfattar personal med specialkompetens, pedagogisk personal och elever</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finns och omfattar personal med specialkompetens = ett lag som består av kurator, skolsköterska, socionom, socialpedagog, specialpedagog eller likande men som saknar "vanlig" lärarpersonal.</li> <li>2. Finns och omfattar personal med specialkompetens och pedagogisk personal = en grupp där också lärarpersonal med ansvar för den dagliga undervisningen ingår.</li> <li>3. Som 1 och 2 men i gruppen ingår också representanter för eleverna.</li> </ol>
Dokumentation av ärenden	<p>0 = Sker inte  1 = Sker men inte utifrån utarbetade rutiner  2 = Sker utifrån utarbetade rutiner</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. När någon i intervjun kan beskriva gången i dokumenterandet, vem har ansvar för att skriva vad och när för vem.</li> </ol>
Handhavande med mobbare	<p>0 = Har inte rutiner  1 = Har rutiner, åtgärdande  2 = Har rutiner, åtgärdande och uppföljande  3 = Har rutiner, åtgärdande, uppföljande och bearbetande</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rutiner för hur man agerar mot mobbaren/mobbarna när det konstaterats att en elev utsatts för mobbning/kränkning. Vad gör man för att sätta stopp för mobbarna?</li> <li>2. Rutiner för hur man agerar för att sätta stopp för mobbaren/mobbarna samt rutiner för hur man följer upp ett fall för att garantera att mobbningen har upphört?</li> <li>3. Som 1 och 2 men också rutiner för hur man arbetar mer långsiktigt för att få den/de som mobbar att få en djupare insikt om sitt agerande och att de får hjälp i denna process.</li> </ol>
Handhavande med mobbade	<p>0 = Har inte rutiner  1 = Har rutiner, utredande  2 = Har rutiner, utredande och uppföljande  3 = Har rutiner, utredande, uppföljande och stödjande</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rutiner för hur man går tillväga för att kartlägga misstänkta fall av mobbning.</li> <li>2. Rutiner för hur man kartlägger ett misstänkt fall och hur man följer upp fallet med den mobbade.</li> <li>3. Förutom 1 och 2 också stöd och hjälp till den mobbade/kränkta eleven som är mer än bara en uppföljning av om mobbningen/kränkningen upphört.</li> </ol>
Medling	<p><b>Allmän beskrivning:</b>  Här avses om det finns några rutiner för medling mellan elever som är i konflikt.</p> <p>0 = Finns inte  1 = Finns inslag av medling men inte som en rutin  2 = Finns och används som en rutin</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Det kan ibland förekomma som inslag i en skolas åtgärdande arbete men det är inte infört som en rutin i det åtgärdande arbetet.</li> </ol>

Aktuell komponent	Bestämningar av möjliga komponentvärden
Systematik i arbetet	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses en helhetsbedömning av de insatser som skolan gör för att åtgärda mobbning och kränkning.</p> <p>0 = Finns inte 1 = Finns viss systematik 2 = Finns hög grad av systematik</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. Finns inte = när det som eventuellt görs sker mer som enstaka insatser utan att de i intervjuerna kopplas till varandra.</li> <li>1. Finns viss systematik = när det finns en viss tanke bakom det som görs och en bild av hur olika delar hör samman.</li> <li>2. Finns hög grad av systematik = där de åtgärdande insatserna till dels bygger på en utvärdering/uppföljning av de fall av mobbning som man arbetat med och där någon eller några intervjugrupper visar en medvetenhet om hur skolans åtgärdande arbete är upplagt (och varför).</li> </ol>
<b>ÖVRIGT</b>	
Elevers tilltro till skolans antimobbningsarbete	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses en helhetsbedömning av elevernas medvetenhet om och inställning till skolans arbete mot mobbning och kränkning.</p> <p>0 = Negativ tilltro 1 = Varken negativt eller positivt 2 = Positiv tilltro</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. Negativ tilltro = när de flesta uttalanden från eleverna uttrycker kritik och/eller missnöje med skolans arbete</li> <li>1. Likgiltig = när de flesta uttalanden andas likgiltighet utan att vara direkt kritiska eller uttrycka missnöje. Här hamnar också de skolor där elevgruppen inte är insatt i arbetet.</li> <li>2. Positiv tilltro = när de flesta uttalanden andas tillit till skolans arbete, när eleverna till största delen är nöjda med det skolan gör</li> </ol>
Antimobbningsarbetets förankring på skolan	<p><b>Allmän beskrivning:</b> Här avses antimobbningsarbetets förankring på skolan bland personalen.</p> <p>0 = Nej 1 = Ja, i viss grad 2 = Ja, i hög grad</p> <p><b>Kommentar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>0. Nej = när skolans arbete mot mobbning/kränkning beskrivs ligga på någon eller några på skolan.</li> <li>1. Ja, till viss grad = när skolans arbete beskrivs som något som förväntas engagera hela personalen men där uttalanden ändå visar att all personal inte känner sig delaktig.</li> <li>2. Ja i hög grad = när skolans arbete engagerar all personal och uttalanden visar att alla känner ett ansvar och är delaktiga även om arbetet inte alltid berör alla lika.</li> </ol>



## Komponentbedömning av enskilda skolor i grupper av skolor med liknande arbetssätt

	Skolkuster																								
	1					2				3			4						5						
	Skola					Skola				Skola			Skola						Skola						
	1	4	9	18	34	2	6	7	36	3	32	39	5	11	22	29	30	31	8	12		13	15	27	28
<b>KK1</b>																									
K1	L	M	M	L	L	L	M	M	L	M	L	M	H	M	H	H	H	M	L	M	H	M	H	M	
K14	H	H	M	L	M	M	M	H	L	M	M	M	H	H	H	H	M	H	M	H	M	M	M	M	
K17	M	M	M	M	L	M	M	L	M	H	M	M	M	H	H	M	M	M	M	M	M	M	M	M	
K18	M	M	M	M	L	M	M	L	M	H	M	M	M	H	M	M	M	M	M	M	M	M	H	M	
<b>KK2</b>																									
K2	M	H	M	M	M	H	M	H	L	H	H	M	H	H	H	H	H	H	L	M	M	M	M	L	
K3	M	H	H	H	L	H	H	L	L	H	H	M	H	H	H	H	H	H	L	M	H	H	H	M	
<b>KK3</b>																									
K4	M	L	L	M	L	H	M	M	H	M	L	L	H	M	H	H	M	M	L	M	L	L	L	L	
<b>KK4</b>																									
K8	M	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	M	H	H	H	H	M	H	H	M	M	M	M	M	
K15	H	H	H	H	H	H	H	H	H	M	M	M	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	
K5	H	H	H	H	H	H	H	H	M	L	L	L	M	M	H	L	M	M	M	M	H	M	H	M	
<b>KK5</b>																									
K9	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	H	L	L	H	L	L	L	L	L	L	L	L	
K19	M	L	L	L	M	L	L	L	L	L	M	M	M	M	L	L	L	L	L	H	L	L	L	H	
K6	L	M	L	M	M	M	H	M	L	L	M	L	H	L	L	L	H	H	L	L	M	L	M	L	
<b>KK6</b>																									
K10	L	L	L	M	L	H	M	M	M	L	L	L	H	M	H	H	H	M	M	M	M	M	M	M	
K13	L	L	L	M	L	L	L	M	L	L	M	M	M	M	M	H	M	M	M	M	M	M	M	M	
K7	L	L	L	L	L	M	M	L	L	L	L	L	M	H	H	H	M	H	M	M	L	L	L	M	
<b>KK7</b>																									
K12	M	M	H	M	H	H	H	H	H	L	M	M	H	M	H	H	H	M	H	H	H	H	H	M	
K16	H	H	M	L	M	H	H	H	H	M	M	L	H	H	H	H	H	H	M	H	H	H	H	H	

Ett schema över komponentbedömningen finns på nästa sida.

Skolkluster															
	6						7			8					9
	Skola						Skola			Skola					Skola
	10	16	17	26	37	38	14	23	25	19	20	21	24	33	35
	M	H	H	H	M	M	H	H	H	M	M	M	M	L	H
	H	H	M	H	M	M	H	H	M	M	M	M	M	M	H
	M	M	M	H	H	H	M	M	H	L	M	M	M	H	H
	M	M	M	H	H	H	M	M	H	L	M	M	M	M	M
	M	L	L	H	L	L	L	M	L	M	H	L	M	M	L
	M	L	H	M	L	L	H	M	L	M	M	L	L	M	L
	H	H	H	H	H	H	H	H	M	H	H	H	M	M	L
	M	M	H	M	H	M	H	H	H	M	M	M	M	H	H
	H	M	H	H	M	H	H	H	H	L	L	M	M	M	H
	M	L	L	L	M	M	M	H	H	L	L	M	M	H	H
	L	H	M	L	L	L	L	L	H	L	L	L	L	L	L
	L	L	M	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	H
	M	L	L	L	M	L	M	H	L	L	L	L	L	L	H
	M	M	M	M	H	M	H	M	M	M	M	M	M	L	L
	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	L	L	H	M
	L	L	L	L	L	L	L	M	M	L	M	L	M	L	L
	H	H	H	H	H	H	H	H	L	H	H	H	L	L	H
	M	H	H	H	H	H	L	L	M	M	L	L	M	M	H

Schema över komponentbedömningen

Komponent:	L=	M=	H=
K1: Uppföljning/utvärdering	saknas/genomförs sporadiskt	genomförs regelbundet men påverkar inte arbetet mot mobbning	genomförs regelbundet och har direkt bäring på mobbningsarbetet/utgör beslutsunderlag
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	saknas	inslag av relationsfrämjande insatser	medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	saknas	inslag av relationsfrämjande insatser	medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation
K4: Särskilda lektioner för att utveckla elevers sociala kompetens	saknas/finns punktinsatser	schemalagt och genomförs för vissa klasser	schemalagt och genomförs för alla klasser
K5: Elever som aktörer	saknas	finns utbildade, de fungerar som observatörer, rapportörer	finns intern- eller externutbildade som fungerar som observatörer, rapportörer
K6: Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet med mobbning	saknas	finns i viss grad	finns i hög grad, elever håller i olika verksamheter som t.ex. "kompissamtal", övningar i klassen, aktiviteter i elevkaféet
K7: Disciplinära strategier	saknas	finns, men lärare agerar självständigt i förhållande till dem	finns och lärare finner stöd i/agerar i enlighet med dem (exv. beträffande vilka påföljder som gäller vid regelbrott/oacceptabelt beteende)
K8: Skolregler	saknas	finns och är framtagna av skolpersonal	finns och är framtagna i samarbete mellan personal och elever
K9: Information om mobbning/kränkningar till elever (större möten om mobbning för elever)	förekommer inte	vid särskilda tillfällen	återkommande möten
K10: Pedagogiskt material	saknas	finns men används inte systematiskt	används systematiskt
K11: Personalinformation (kortare information om fenomenet mobbning, mobbningsprogram)	saknas	enstaka/delar av personalen har tagit del av information	flertalet av personalen har tagit del av information.
K12: Personalutbildning (utbildning som rör mobbning/kränkningar)	saknas	enstaka/delar av personalen har fått utbildning	flertalet av personalen har fått utbildning
K13: Föräldrainformation/utbildning	saknas	föräldrar ges information	utbildning för föräldrar erbjuds
K14: Rastvaktssystem	saknas	har ett schemalagt rastvaktssystem	har ett utvecklat rastvaktssystem, schemalagt och baserat på kartläggning av "farliga platser", finns särskild personal med uppgift att vistas bland/ordna aktiviteter för elever på raster
K15: Kooperativt lag	saknas	finns och omfattar personal med specialkompetens (socialpedagoger, specialpedagoger, skol-sköterskor, kuratorer)	förutom personal med specialkompetens ingår "vanliga lärare" i det kooperativa laget
K16: Dokumentation av ärenden	saknas	sker, men inte efter utarbetade rutiner	sker utifrån utarbetade rutiner
K17: Handhavande med mobbare	saknas/finns åtgärdande rutiner	finns åtgärdande och uppföljande rutiner	finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner
K18: Handhavande med mobbade	saknas/finns åtgärdande rutiner	finns åtgärdande och uppföljande rutiner	finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner
K19: Medling	saknas	finns inslag	används som rutin när elever är i konflikt med varandra

# Tabellbilaga

## Tabellbilaga

**Tabell A.1** Elevers utsatthet i relation till begriplighet (KASAM) fördelat efter i) yngre och äldre elever ii) skolor med lägre och högre andel elever berättigade till modersmålsundervisning. Antal och procent.

		Årskurs					
		4 – 6			7 – 9		
		Ej utsatt	Utsatt men ej mobbad	mobbad	Ej utsatt	Utsatt men ej mobbad	mobbad
Antal i gruppen		1082	1546	252	1911	2795	393
När jag talar med lärare eller annan personal på skolan får jag en känsla av att de verkligen förstår mig	Ja	72%	54%	49%	42%	32%	28%
Jag känner mig ofta osäker på mig själv i skolan	Nej	66%	52%	30%	64%	53%	34%
Jag förstår oftast varför klasskamrater betar sig som de gör	Ja	49%	46%	49%	41%	40%	29%
Jag känner mig ofta förvirrad eller vilsen i skolan	Nej	85%	73%	53%	81%	69%	42%
KASAM: Begriplighet	Medel	10,45	9,83	9,13	9,95	9,45	8,23
Höga värden = positivt. Maxvärdet: 12	Antal svar	1014	1411	231	1737	2535	345

**Tabell A.2** Elevers utsatthet i relation till hanterbarhet (KASAM) fördelat efter i) yngre och äldre elever ii) skolor med lägre och högre andel elever berättigade till modersmålsundervisning. Antal och procent.

		Årskurs					
		4 – 6			7 – 9		
		Ej utsatt	Utsatt men ej mobbad	mobbad	Ej utsatt	Utsatt men ej mobbad	mobbad
Antal i gruppen		1082	1546	252	1911	2795	393
Om det uppstår problem i skolan vet jag att jag alltid kan få hjälp av lärare/annan skolpersonal	Ja	85%	74%	59%	65%	51%	38%
Jag brukar kunna lösa de skoluppgifter och läxor jag har	Ja	83%	75%	71%	72%	64%	55%
Jag tycker att lärare behandlar mig orättvist	Nej	76%	60%	43%	64%	49%	39%
Jag är säker på att det kommer att gå bra för mig i skolan, även om det ibland känns jobbigt	Ja	88%	80%	64%	75%	68%	52%
Jag har blivit besviken på lärare som jag litade på	Nej	75%	57%	39%	68%	52%	40%
KASAM: Hanterbarhet	Medel	13,92	13,11	11,99	13,11	12,31	11,10
Höga värden = positivt. Maxvärdet: 15	Antal svar	1007	1419	232	1753	2530	343

**Tabell A.3** Elevers utsatthet fördelat efter antalet kompisar i klassen. Antal och procent.

		Socialt och/eller fysiskt:			Totalt
		Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad	
Hur många kompisar har du i klassen?	Alla – de flesta lärare	1367 54,7%	1515 41,4%	154 26,5%	3036 45,0%
	Ungefär hälften – några lärare	801 32,0%	1421 38,8%	212 36,4%	2434 36,1%
	En lärare	180 7,2%	382 10,4%	91 15,6%	653 9,7%
	Inga lärare	153 6,1%	341 9,3%	125 21,5%	619 9,2%
Total		2501 100,0%	3659 100,0%	582 100,0%	6742 100,0%

**Tabell A.4** Elevers utsatthet fördelat efter lärare som bryr sig. Antal och procent.

		Socialt och/eller fysiskt:			Totalt
		Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad	
Lärarna bryr sig om dig	Alla – de flesta lärare	1367 54,7%	1515 41,4%	154 26,5%	3036 45,0%
	Ungefär hälften – några lärare	801 32,0%	1421 38,8%	212 36,4%	2434 36,1%
	En lärare	180 7,2%	382 10,4%	91 15,6%	653 9,7%
	Inga lärare	153 6,1%	341 9,3%	125 21,5%	619 9,2%
Total		2501 100,0%	3659 100,0%	582 100,0%	6742 100,0%

**Tabell A.5** Elevers utsatthet fördelat på sociala relationer till klasskompisar och lärare

		Socialt och/eller fysiskt:			Totalt
		Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad	
Grupptillhörighet	Mkt låg (ingen elevkompis/ ingen lärare som bryr sig)	5 0,3%	8 0,4%	43 18,8%	56 1,4%
	Låg (1 elevkompis/1 lärare som bryr sig)	2 0,1%	8 0,4%	8 3,5%	18 ,4%
	Hög (2–3 elevkompisar/några lärare som bryr sig)	62 3,5%	211 10,0%	42 18,3%	315 7,7%
	Mkt Hög (4 eller fler elevkompisar/ ungefär hälften–alla lärare)	1687 96,1%	1886 89,3%	136 59,4%	3709 90,5%
Total		1756 100,0%	2113 100,0%	229 100,0%	4098 100,0%

**Tabell A.6** Effekter på förändringar i social och fysisk mobbing över tid.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,32	1,03–1,70	2,155	0,0312
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,99	0,77–1,26	-0,118	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,14	0,92–1,41	1,230	ns
K4: Särskilda lektioner	1,05	0,85–1,30	0,445	ns
K5: Elever som aktörer	0,80	0,65–0,99	-2,051	0,0403
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,39	0,99–1,94	1,914	0,0556
K7: Disciplinära strategier	1,61	1,09–2,37	2,372	0,0177
K8: Skolregler	0,98	0,79–1,20	-0,214	ns
K9: Stormöten om mobbing	1,24	0,86–1,80	1,156	ns
K10: Pedagogiskt material	0,90	0,66–1,24	-0,627	ns
K12: Personalutbildning (mobbing, kränkningar)	1,23	0,99–1,52	1,867	0,0619
K13: Föräldrainformation/utb.	0,99	0,59–1,65	-0,054	ns
K14: Rastvaktssystem	1,30	1,03–1,65	2,225	0,0261
K15: Kooperativt lag	1,30	1,03–1,63	2,198	0,0279
K16: Dokumentation av ärenden	1,15	0,94–1,42	1,333	ns
K17a: Handhavande med mobbare	1,08	0,85–1,36	0,602	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,34	0,96–1,86	1,715	0,0863
K18a: Handhavande med mobbade	1,08	0,84–1,39	0,579	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,24	0,89–1,73	1,286	ns
K19: Medling	0,95	0,63–1,44	-0,239	ns
Kompluster 1	1,31	1,05–1,64	2,398	0,0165
Kompluster 2	1,13	0,92–1,40	1,157	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,05	0,85–1,30	0,445	ns
Kompluster 4	0,92	0,75–1,14	-0,752	ns
Kompluster 5	0,98	0,39–2,50	-0,038	ns
Kompluster 6	1,22	0,70–2,13	0,693	ns
Kompluster 7	1,05	0,84–1,31	0,426	ns

**Tabell A.7** Effekter på förändringar i social och fysisk mobbning över tid för flickor.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,51	1,04–2,18	2,191	0,0285
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,89	0,62–1,27	-0,634	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,92	0,67–1,25	-0,543	ns
K4: Särskilda lektioner	1,14	0,83–1,56	0,814	ns
K5: Elever som aktörer	0,85	0,63–1,16	-1,019	ns
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,85	1,13–3,02	2,435	0,0149
K7: Disciplinära strategier	1,21	0,71–2,07	0,714	ns
K8: Skolregler	1,14	0,84–1,55	0,858	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,94	1,12–3,33	2,384	0,0171
K10: Pedagogiskt material	0,85	0,54–1,34	-0,690	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,18	0,86–1,62	1,034	ns
K13: Föräldrainformation/utb.	0,66	0,31–1,40	-1,090	ns
K14: Rastvaktssystem	1,46	1,03–2,08	2,127	0,0334
K15: Kooperativt lag	1,25	0,88–1,76	1,237	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,05	0,78–1,43	0,335	ns
K17a: Handhavande med mobbare	1,50	1,07–2,12	2,322	0,0202
K17b: Handhavande med mobbare	1,45	0,85–2,47	1,362	ns
K18a: Handhavande med mobbade	1,67	1,15–2,41	2,705	0,0068
K18b: Handhavande med mobbade	1,65	0,97–2,81	1,837	0,0662
K19: Medling	0,78	0,44–1,38	-0,861	ns
Kompluster 1	1,82	1,31–2,53	3,597	0,0003
Kompluster 2	0,93	0,68–1,26	-0,464	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,14	0,83–1,56	0,814	ns
Kompluster 4	1,06	0,78–1,44	0,387	ns
Kompluster 5	5,48	0,86–35,17	1,795	0,0727
Kompluster 6	0,62	0,30–1,29	-1,276	ns
Kompluster 7	0,92	0,67–1,28	-0,469	ns

**Tabell A.8** Effekter på förändringar i social och fysisk mobbning över tid för pojkar.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,14	0,80–1,62	0,715	ns
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,08	0,77–1,53	0,457	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,38	1,03–1,86	2,135	0,0328
K4: Särskilda lektioner	1,08	0,81–1,45	0,526	ns
K5: Elever som aktörer	0,76	0,57–1,02	-1,835	0,0665
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,04	0,65–1,66	0,153	ns
K7: Disciplinära strategier	2,14	1,20–3,83	2,561	0,0104
K8: Skolregler	0,84	0,64–1,12	-1,162	ns
K9: Stormöten om mobbning	0,78	0,46–1,31	-0,936	ns
K10: Pedagogiskt material	0,96	0,62–1,51	-0,158	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,27	0,95–1,71	1,605	ns
K13: Föräldrainsformation/utb.	1,34	0,66–2,73	0,800	ns
K14: Rastvaktssystem	1,19	0,86–1,63	1,057	ns
K15: Kooperativt lag	1,31	0,96–1,79	1,683	0,0924
K16: Dokumentation av ärenden	1,22	0,92–1,62	1,373	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,76	0,54–1,05	-1,649	0,0991
K17b: Handhavande med mobbare	1,21	0,79–1,85	0,875	ns
K18a: Handhavande med mobbade	0,68	0,48–0,98	-2,063	0,0391
K18b: Handhavande med mobbade	0,99	0,64–1,51	-0,068	ns
K19: Medling	1,08	0,59–1,96	0,242	ns
Kompluster 1	0,94	0,69–1,28	-0,363	ns
Kompluster 2	1,35	1,01–1,81	2,028	0,0426
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,08	0,81–1,45	0,526	ns
Kompluster 4	0,82	0,61–1,09	-1,392	ns
Kompluster 5	0,17	0,03–1,08	-1,877	0,0605
Kompluster 6	2,80	1,08–7,26	2,115	0,0344
Kompluster 7	1,17	0,86–1,59	1,026	ns

**Tabell A.9** Effekter på förändringar i social mobbning över tid.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,17	0,88–1,55	1,062	ns
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,02	0,77–1,36	0,166	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,14	0,90–1,45	1,064	ns
K4: Särskilda lektioner	1,21	0,95–1,54	1,537	ns
K5: Elever som aktörer	0,77	0,60–0,97	-2,196	0,0281
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,35	0,92–1,97	1,553	ns
K7: Disciplinära strategier	1,67	1,06–2,62	2,212	0,0270
K8: Skolregler	0,98	0,77–1,23	-0,211	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,07	0,71–1,61	0,329	ns
K10: Pedagogiskt material	0,88	0,61–1,27	-0,697	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	0,85	0,70–1,03	-1,671	0,0947
K13: Föräldrainformation/utb.	0,85	0,49–1,47	-0,589	ns
K14: Rastvaktssystem	1,25	0,96–1,63	1,645	0,1000
K15: Kooperativt lag	1,22	0,94–1,59	1,488	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,20	0,95–1,52	1,547	ns
K17a: Handhavande med mobbare	1,13	0,87–1,48	0,926	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,22	0,85–1,75	1,065	ns
K18a: Handhavande med mobbade	1,17	0,88–1,55	1,099	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,22	0,85–1,75	1,065	ns
K19: Medling	0,95	0,61–1,50	-0,210	ns
Kompluster 1	1,26	0,98–1,62	1,832	0,0670
Kompluster 2	1,12	0,88–1,42	0,909	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,21	0,95–1,54	1,537	ns
Kompluster 4	0,87	0,69–1,10	-1,193	ns
Kompluster 5	0,77	0,24–2,45	-0,449	ns
Kompluster 6	1,04	0,56–1,96	0,129	ns
Kompluster 7	1,04	0,81–1,33	0,286	ns

**Tabell A.10** Effekter på förändringar i social mobbning över tid för flickor.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,52	1,02–2,27	2,068	0,0386
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,86	0,58–1,26	-0,797	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,95	0,68–1,33	-0,281	ns
K4: Särskilda lektioner	1,19	0,85–1,67	1,014	ns
K5: Elever som aktörer	0,90	0,65–1,26	-0,609	ns
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,71	0,99–2,94	1,937	0,0527
K7: Disciplinära strategier	1,16	0,65–2,06	0,503	ns
K8: Skolregler	1,08	0,78–1,50	0,451	ns
K9: Stormöten om mobbning	2,03	1,12–3,66	2,345	0,0190
K10: Pedagogiskt material	0,84	0,52–1,37	-0,705	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,18	0,84–1,66	0,972	ns
K13: Föräldrainformation/utb.	0,62	0,28–1,38	-1,173	ns
K14: Rastvaktssystem	1,41	0,96–2,06	1,740	0,0819
K15: Kooperativt lag	1,26	0,87–1,82	1,201	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,12	0,81–1,56	0,683	ns
K17a: Handhavande med mobbare	1,52	1,05–2,20	2,240	0,0251
K17b: Handhavande med mobbare	1,32	0,75–2,32	0,968	ns
K18a: Handhavande med mobbade	1,58	1,07–2,34	2,288	0,0221
K18b: Handhavande med mobbade	1,32	0,75–2,32	0,968	ns
K19: Medling	0,85	0,45–1,60	-0,518	ns
Kompluster 1	1,65	1,16–2,34	2,808	0,0050
Kompluster 2	0,93	0,67–1,29	-0,431	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,19	0,85–1,67	1,014	ns
Kompluster 4	1,00	0,72–1,39	0,012	ns
Kompluster 5	–	–	–	ns
Kompluster 6	0,71	0,33–1,56	-0,846	ns
Kompluster 7	0,94	0,66–1,33	-0,368	ns

**Tabell A.11** Effekter på förändringar i social mobbning över tid för pojkar.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	0,86	0,57–1,30	-0,698	ns
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,21	0,79–1,84	0,876	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,33	0,93–1,89	1,583	ns
K4: Särskilda lektioner	1,24	0,87–1,75	1,190	ns
K5: Elever som aktörer	0,64	0,45–0,90	-2,554	0,0106
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,06	0,62–1,83	0,224	ns
K7: Disciplinära strategier	2,78	1,30–5,93	2,638	0,0083
K8: Skolregler	0,86	0,61–1,21	-0,865	ns
K9: Stormöten om mobbning	0,50	0,27–0,93	-2,180	0,0293
K10: Pedagogiskt material	0,75	0,43–1,33	-0,979	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,31	0,93–1,86	1,525	ns
K13: Föräldrainformation/utb.	1,15	0,53–2,49	0,349	ns
K14: Rastvaktssystem	1,14	0,78–1,65	0,663	ns
K15: Kooperativt lag	1,15	0,79–1,68	0,754	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,24	0,88–1,73	1,231	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,77	0,52–1,13	-1,332	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,05	0,65–1,70	0,205	ns
K18a: Handhavande med mobbade	0,79	0,52–1,20	-1,110	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,05	0,65–1,70	0,205	ns
K19: Medling	1,02	0,53–1,95	0,056	ns
Kompluster 1	0,91	0,63–1,31	-0,502	ns
Kompluster 2	1,32	0,93–1,87	1,554	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,24	0,87–1,75	1,190	ns
Kompluster 4	0,74	0,53–1,04	-1,722	0,0851
Kompluster 5	0,00	–	–	ns
Kompluster 6	1,97	0,65–6,02	1,192	ns
Kompluster 7	1,16	0,81–1,67	0,801	ns

**Tabell A.12** Effekter på förändringar i fysisk mobbning över tid.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,56	1,10–2,22	2,506	0,0122
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,01	0,73–1,39	0,033	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,35	1,01–1,81	2,014	0,0440
K4: Särskilda lektioner	1,02	0,77–1,37	0,166	ns
K5: Elever som aktörer	0,89	0,66–1,18	-0,814	ns
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,59	0,99–2,55	1,930	0,0536
K7: Disciplinära strategier	1,45	0,87–2,43	1,423	ns
K8: Skolregler	0,94	0,71–1,25	-0,397	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,06	0,65–1,74	0,234	ns
K10: Pedagogiskt material	1,02	0,67–1,56	0,110	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,30	0,97–1,75	1,736	0,0826
K13: Föräldrainformation/utb.	1,50	0,65–3,44	0,956	ns
K14: Rastvaktssystem	1,29	0,94–1,77	1,594	ns
K15: Kooperativt lag	1,18	0,93–1,51	1,349	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,21	0,91–1,60	1,297	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,96	0,69–1,32	-0,264	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,83	1,17–2,86	2,650	0,0080
K18a: Handhavande med mobbade	0,87	0,61–1,24	-0,762	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,83	1,17–2,86	2,650	0,0080
K19: Medling	0,84	0,47–1,48	-0,620	ns
Kompluster 1	1,31	0,96–1,77	1,727	0,0842
Kompluster 2	1,37	1,03–1,83	2,156	0,0311
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,02	0,77–1,37	0,166	ns
Kompluster 4	0,97	0,73–1,28	-0,231	ns
Kompluster 5	0,99	0,29–3,37	-0,014	ns
Kompluster 6	1,39	0,68–2,84	0,896	ns
Kompluster 7	1,13	0,83–1,53	0,768	ns

**Tabell A.13** Effekter på förändringar i fysisk mobbning över tid för flickor.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,86	1,06–3,26	2,178	0,0294
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,96	0,56–1,63	-0,167	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,05	0,65–1,70	0,208	ns
K4: Särskilda lektioner	1,53	0,92–2,53	1,655	0,0979
K5: Elever som aktörer	0,89	0,55–1,45	-0,473	ns
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	2,91	1,25–6,75	2,489	0,0128
K7: Disciplinära strategier	1,20	0,55–2,63	0,457	ns
K8: Skolregler	1,12	0,69–1,82	0,472	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,45	0,69–3,07	0,978	ns
K10: Pedagogiskt material	0,95	0,48–1,88	-0,157	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	2,02	1,22–3,33	2,739	0,0062
K13: Föräldrainsformation/utb.	0,99	0,22–4,46	-0,008	ns
K14: Rastvaktssystem	1,58	0,91–2,73	1,638	ns
K15: Kooperativt lag	0,96	0,53–1,72	-0,145	ns
K16: Dokumentation av ärenden	0,98	0,60–1,59	-0,085	ns
K17a: Handhavande med mobbare	1,05	0,62–1,80	0,197	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,24	0,49–3,12	0,456	ns
K18a: Handhavande med mobbade	1,18	0,63–2,01	0,408	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,24	0,49–3,12	0,456	ns
K19: Medling	0,48	0,21–1,10	-1,729	0,0838
Kompluster 1	1,93	1,16–3,21	2,526	0,0115
Kompluster 2	1,09	0,68–1,76	0,356	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,53	0,92–2,53	1,655	0,0979
Kompluster 4	1,06	0,66–1,71	0,234	ns
Kompluster 5	2,64	0,36–19,36	0,956	ns
Kompluster 6	0,81	0,31–2,15	-0,419	ns
Kompluster 7	1,08	0,64–1,82	0,279	ns

**Tabell A.14** Effekter på förändringar i fysisk mobbning över tid för pojkar.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,16	0,74–1,84	0,645	ns
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,05	0,69–1,60	0,246	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,56	1,08–2,27	2,354	0,0186
K4: Särskilda lektioner	0,85	0,59–1,22	-0,891	ns
K5: Elever som aktörer	0,90	0,63–1,29	-0,566	ns
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,10	0,61–1,99	0,311	ns
K7: Disciplinära strategier	1,60	0,81–3,17	1,356	ns
K8: Skolregler	0,86	0,60–1,22	-0,845	ns
K9: Stormöten om mobbning	0,75	0,38–1,46	-0,852	ns
K10: Pedagogiskt material	1,11	0,64–1,90	0,366	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,02	0,70–1,48	0,101	ns
K13: Föräldrainsformation/utb.	1,66	0,61–4,55	0,986	ns
K14: Rastvaktssystem	1,14	0,77–1,69	0,656	ns
K15: Kooperativt lag	1,23	0,83–1,80	1,036	ns
K16: Dokumentation av ärenden	1,31	0,92–1,88	1,507	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,87	0,58–1,32	-0,637	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,98	1,17–3,34	2,555	0,0106
K18a: Handhavande med mobbade	0,73	0,46–1,14	-1,398	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,98	1,17–3,34	2,555	0,0106
K19: Medling	1,18	0,52–2,70	0,391	ns
Kompluster 1	0,99	0,68–1,46	-0,036	ns
Kompluster 2	1,59	1,10–2,29	2,484	0,0130
Kompluster 3 se särskilda lektioner	0,85	0,59–1,22	-0,891	ns
Kompluster 4	0,93	0,65–1,33	-0,388	ns
Kompluster 5	0,34	0,05–2,48	-1,065	ns
Kompluster 6	2,25	0,74–6,81	1,438	ns
Kompluster 7	1,14	0,78–1,68	0,687	ns

**Tabell A.15** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning i totalmaterialet individnivå (n=3 456).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,042	0,067	1,6340	1,1173	to 2,3898	0,3717	0,0929	to 0,6056	0,0106	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,056	0,063	1,1185	0,7873	to 1,5889	0,1000	-0,2353	to 0,3793	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,050	0,070	1,4427	1,0787	to 1,9297	0,2916	0,0620	to 0,5152	0,0131	
K4: Särskilda lektioner	0,057	0,064	1,1291	0,8453	to 1,5081	0,1078	-0,1550	to 0,3559	ns	
K5: Elever som aktörer	0,063	0,060	0,9511	0,7196	to 1,2571	-0,0482	-0,3224	to 0,2182	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,039	0,065	1,6957	1,0354	to 2,7769	0,3942	0,0323	to 0,6580	0,0339	
K7: Disciplinära strategier	0,052	0,062	1,1972	0,6980	to 2,0533	0,1560	-0,3785	to 0,5146	ns	
K8: Skolregler	0,057	0,068	1,1971	0,9017	to 1,5891	0,1552	-0,0864	to 0,4151	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,051	0,062	1,2310	0,7179	to 2,1106	0,1780	-0,3441	to 0,5289	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,055	0,062	1,1459	0,7401	to 1,7743	0,1204	-0,3081	to 0,4405	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,054	0,073	1,3667	1,0331	to 1,8081	0,2537	0,0264	to 0,4972	0,0282	
K13: Föräldrainformation/utb.	0,066	0,061	0,9203	0,4431	to 1,9115	-0,0809	-1,0524	to 0,4648	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,050	0,065	1,3149	0,9348	to 1,8495	0,2275	-0,0611	to 0,4765	ns	
K15: Kooperativt lag	0,054	0,091	1,7560	1,2935	to 2,3839	0,4074	0,1750	to 0,6800	0,0003	
K16: Dokumentation av ärenden	0,052	0,072	1,4056	1,0637	to 1,8574	0,2735	0,0499	to 0,5037	0,0162	
K17: Handhavande med mobbare	0,070	0,058	0,8259	0,6121	to 1,1143	-0,1962	-0,5361	to 0,1044	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,058	0,098	1,7597	1,1664	to 2,6548	0,4067	0,0987	to 0,8144	0,0064	
K18: Handhavande med mobbade	0,070	0,059	0,8255	0,5983	to 1,1390	-0,1965	-0,5728	to 0,1224	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,058	0,098	1,7597	1,1664	to 2,6548	0,4067	0,0987	to 0,8144	0,0064	
K19: Medling	0,071	0,061	0,8518	0,4761	to 1,5241	-0,1617	-0,9360	to 0,3347	ns	
Kompluster 1	0,058	0,063	1,1051	0,8226	to 1,4845	0,0896	-0,1836	to 0,3423	ns	
Kompluster 2	0,052	0,069	1,3372	1,0037	to 1,7815	0,2390	0,0031	to 0,4692	0,0465	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,057	0,064	1,1291	0,8453	to 1,5081	0,1078	-0,1550	to 0,3559	ns	
Kompluster 4	0,056	0,071	1,2982	0,9792	to 1,7212	0,2169	-0,0165	to 0,4687	0,0691	
Kompluster 5	0,026	0,063	2,5374	0,7995	to 8,0529	0,5904	-0,1713	to 0,8940	ns	
Kompluster 6	0,050	0,062	1,2490	0,5026	to 3,1035	0,1894	-0,8194	to 0,6716	ns	
Kompluster 7	0,059	0,067	1,1519	0,8632	to 1,5371	0,1241	-0,1242	to 0,3954	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.16** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning flickor individnivå (n=1 776).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,031	0,054	1,7929	0,9835	to 3,2682	0,4286	-0,0125	to 0,7705	0,0535	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,053	0,047	0,8914	0,5283	to 1,5040	-0,1154	-0,7465	to 0,3586	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,046	0,050	1,0790	0,6943	to 1,6768	0,0698	-0,3518	to 0,4674	ns	
K4: Särskilda lektioner	0,051	0,047	0,9222	0,5932	to 1,4335	-0,0801	-0,5484	to 0,3458	ns	
K5: Elever som aktörer	0,049	0,048	0,9662	0,6252	to 1,4930	-0,0333	-0,4718	to 0,3856	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,026	0,052	2,0899	0,9011	to 4,8469	0,5082	-0,0835	to 0,8631	0,0793	
K7: Disciplinära strategier	0,060	0,048	0,7855	0,3711	to 1,6627	-0,2568	-1,4036	to 0,4019	ns	
K8: Skolregler	0,045	0,054	1,2203	0,7875	to 1,8910	0,1724	-0,2005	to 0,5852	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,019	0,051	2,8334	0,8851	to 9,0702	0,6349	-0,0709	to 0,9684	0,0668	
K10: Pedagogiskt material	0,044	0,049	1,1137	0,5673	to 2,1865	0,0976	-0,6484	to 0,5730	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,048	0,049	1,0072	0,6434	to 1,5769	0,0068	-0,4027	to 0,4631	ns	
K13: Föräldrainformation/utb.	0,028	0,049	1,7878	0,4309	to 7,4174	0,4282	-0,9819	to 0,9020	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,035	0,053	1,5308	0,8675	to 2,7012	0,3346	-0,1293	to 0,6963	ns	
K15: Kooperativt lag	0,046	0,058	1,2790	0,7771	to 2,1050	0,2081	-0,1877	to 0,7237	ns	
K16: Dokumentation av ärenden	0,044	0,054	1,2457	0,8075	to 1,9218	0,1886	-0,1838	to 0,5772	ns	
K17: Handhavande med mobbare	0,052	0,047	0,9075	0,5659	to 1,4552	-0,0967	-0,6311	to 0,3445	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,047	0,060	1,2841	0,6303	to 2,6161	0,2107	-0,2951	to 1,0598	ns	
K18: Handhavande med mobbade	0,051	0,048	0,9282	0,5555	to 1,5509	-0,0734	-0,6686	to 0,3833	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,047	0,060	1,2841	0,6303	to 2,6161	0,2107	-0,2951	to 1,0598	ns	
K19: Medling	0,033	0,049	1,5016	0,4652	to 4,8472	0,3229	-0,9134	to 0,8249	ns	
Kompluster 1	0,045	0,050	1,1373	0,7166	to 1,8050	0,1153	-0,3241	to 0,5049	ns	
Kompluster 2	0,051	0,047	0,9098	0,5887	to 1,4060	-0,0941	-0,5502	to 0,3356	ns	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,051	0,047	0,9222	0,5932	to 1,4335	-0,0801	-0,5484	to 0,3458	ns	
Kompluster 4	0,044	0,056	1,2802	0,8260	to 1,9840	0,2092	-0,1559	to 0,6174	ns	
Kompluster 5	0,000	0,050	-	-	to -	1,0000	-0,1426	to 1,2268	0,0660	
Kompluster 6	0,082	0,047	0,5608	0,1970	to 1,5968	-0,7193	-3,0493	to 0,3476	ns	
Kompluster 7	0,046	0,054	1,1768	0,7513	to 1,8433	0,1434	-0,2386	to 0,5833	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.17** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning pojkar individnivå (n=1 671).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,055	0,081	1,5011	0,9171 to 2,4569	0,3153	-0,0761 to 0,6249	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,060	0,080	1,3591	0,8450 to 2,1860	0,2484	-0,1544 to 0,5696	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,053	0,093	1,8240	1,2340 to 2,6961	0,4277	0,1561 to 0,6933	0,0023			
K4: Särskilda lektioner	0,064	0,082	1,2985	0,8822 to 1,9111	0,2150	-0,1089 to 0,5159	ns			
K5: Elever som aktörer	0,078	0,074	0,9437	0,6555 to 1,3586	-0,0550	-0,4114 to 0,2889	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,054	0,079	1,5026	0,8146 to 2,7718	0,3165	-0,1913 to 0,6629	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,046	0,078	1,7607	0,8061 to 3,8456	0,4122	-0,1956 to 0,7661	ns			
K8: Skolregler	0,070	0,085	1,2222	0,8415 to 1,7752	0,1690	-0,1390 to 0,5110	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,091	0,074	0,8000	0,4289 to 1,4921	-0,2273	-1,0704 to 0,3220	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,066	0,077	1,1691	0,6576 to 2,0785	0,1351	-0,4355 to 0,5298	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,061	0,098	1,6638	1,1561 to 2,3945	0,3745	0,1057 to 0,6664	0,0057			
K13: Föräldrainformation/utb.	0,120	0,074	0,5863	0,2449 to 1,4036	-0,6210	-2,2235 to 0,2610	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,065	0,079	1,2365	0,8046 to 1,9004	0,1788	-0,2021 to 0,5000	ns			
K15: Kooperativt lag	0,062	0,130	2,2491	1,5193 to 3,3296	0,5208	0,2489 to 0,8492	0,0000			
K16: Dokumentation av ärenden	0,062	0,092	1,5288	1,0608 to 2,2031	0,3245	0,0459 to 0,6138	0,0220			
K17: Handhavande med mobbare	0,090	0,070	0,7639	0,5176 to 1,1274	-0,2813	-0,7451 to 0,1156	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,070	0,136	2,1067	1,2636 to 3,5122	0,4888	0,1340 to 0,9725	0,0035			
K18: Handhavande med mobbade	0,092	0,071	0,7537	0,4974 to 1,1419	-0,2968	-0,8134 to 0,1245	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,070	0,136	2,1067	1,2636 to 3,5122	0,4888	0,1340 to 0,9725	0,0035			
K19: Medling	0,106	0,074	0,6669	0,3371 to 1,3196	-0,4463	-1,5252 to 0,2276	ns			
Kompluster 1	0,072	0,077	1,0808	0,7355 to 1,5881	0,0693	-0,2916 to 0,3959	ns			
Kompluster 2	0,053	0,093	1,8186	1,2335 to 2,6813	0,4261	0,1555 to 0,6920	0,0022			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,064	0,082	1,2985	0,8822 to 1,9111	0,2150	-0,1089 to 0,5159	ns			
Kompluster 4	0,068	0,089	1,3419	0,9270 to 1,9425	0,2375	-0,0580 to 0,5649	ns			
Kompluster 5	0,057	0,076	1,3712	0,4216 to 4,4601	0,2554	-1,0315 to 0,7776	ns			
Kompluster 6	0,020	0,077	4,1806	0,5727 to 30,5180	0,7459	-0,3466 to 1,0229	ns			
Kompluster 7	0,072	0,081	1,1301	0,7746 to 1,6488	0,1068	-0,2130 to 0,4634	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.18** Effektstorlekar för social mobbning i totalmaterialet individnivå (n=3 466).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,028	0,052	1,8964	1,2009 to 2,9949	0,4595	0,1499 to 0,7118	0,0053			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,042	0,048	1,1453	0,7674 to 1,7094	0,1216	-0,2662 to 0,4357	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,039	0,052	1,3447	0,9688 to 1,8665	0,2463	-0,0272 to 0,5118	0,0757			
K4: Särskilda lektioner	0,038	0,052	1,3890	0,9876 to 1,9536	0,2695	-0,0110 to 0,5325	0,0580			
K5: Elever som aktörer	0,048	0,045	0,9384	0,6831 to 1,2890	-0,0625	-0,3839 to 0,2477	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,033	0,049	1,5066	0,8773 to 2,5873	0,3252	-0,1234 to 0,6393	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,031	0,048	1,5511	0,7830 to 3,0724	0,3441	-0,2418 to 0,6953	ns			
K8: Skolregler	0,044	0,051	1,1635	0,8419 to 1,6079	0,1343	-0,1475 to 0,4420	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,038	0,047	1,2671	0,6787 to 2,3657	0,2029	-0,4177 to 0,5905	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,032	0,049	1,5453	0,8848 to 2,6988	0,3416	-0,1144 to 0,6557	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,040	0,057	1,4257	1,0375 to 1,9591	0,2865	0,0298 to 0,5654	0,0280			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,039	0,047	1,2162	0,4904 to 3,0165	0,1709	-0,8820 to 0,6713	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,038	0,049	1,3366	0,9045 to 1,9752	0,2424	-0,0929 to 0,5251	ns			
K15: Kooperativt lag	0,042	0,062	1,4846	1,0390 to 2,1212	0,3125	0,0297 to 0,6572	0,0291			
K16: Dokumentation av ärenden	0,039	0,055	1,4147	1,0300 to 1,9432	0,2816	0,0244 to 0,5484	0,0314			
K17: Handhavande med mobbare	0,048	0,046	0,9586	0,6753 to 1,3607	-0,0412	-0,4139 to 0,2805	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,044	0,074	1,7508	1,0982 to 2,7913	0,4100	0,0615 to 0,8977	0,0172			
K18: Handhavande med mobbade	0,051	0,045	0,8888	0,6120 to 1,2907	-0,1188	-0,5492 to 0,2339	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,044	0,074	1,7508	1,0982 to 2,7913	0,4100	0,0615 to 0,8977	0,0172			
K19: Medling	0,055	0,046	0,8341	0,4319 to 1,6106	-0,1881	-1,1343 to 0,3744	ns			
Kompluster 1	0,041	0,049	1,2054	0,8568 to 1,6958	0,1633	-0,1436 to 0,4439	ns			
Kompluster 2	0,041	0,051	1,2431	0,8992 to 1,7185	0,1875	-0,0943 to 0,4616	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,038	0,052	1,3890	0,9876 to 1,9536	0,2695	-0,0110 to 0,5325	0,0580			
Kompluster 4	0,043	0,052	1,2066	0,8737 to 1,6661	0,1638	-0,1135 to 0,4671	ns			
Kompluster 5	0,025	0,047	1,9329	0,6077 to 6,1478	0,4706	-0,5123 to 0,8556	ns			
Kompluster 6	0,020	0,047	2,4038	0,5874 to 9,8376	0,5722	-0,5062 to 0,9225	ns			
Kompluster 7	0,045	0,050	1,1150	0,8018 to 1,5506	0,0986	-0,1914 to 0,4205	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.19** Effektstorlekar för social mobbning flickor individnivå (n=1 770).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,023	0,045	1,9779	1,0043 to 3,8953	0,4828	0,0071 to 0,8447	0,0446			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,041	0,040	0,9617	0,5374 to 1,7208	-0,0382	-0,7233 to 0,4598	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,039	0,041	1,0321	0,6382 to 1,6689	0,0298	-0,4478 to 0,4789	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,036	0,043	1,1863	0,7219 to 1,9493	0,1514	-0,3113 to 0,5729	ns			
K5: Elever som aktörer	0,041	0,040	0,9701	0,6020 to 1,5634	-0,0296	-0,5174 to 0,4334	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,025	0,042	1,7047	0,7303 to 3,9792	0,4029	-0,3088 to 0,8208	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,044	0,040	0,8901	0,3784 to 2,0937	-0,1179	-1,3718 to 0,5401	ns			
K8: Skolregler	0,037	0,046	1,2570	0,7785 to 2,0296	0,1969	-0,2086 to 0,6522	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,012	0,043	3,5867	0,8711 to 14,7683	0,7123	-0,0513 to 1,0436	0,0588			
K10: Pedagogiskt material	0,022	0,043	2,0046	0,7989 to 5,0297	0,4902	-0,2022 to 0,8831	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,038	0,043	1,1419	0,7023 to 1,8567	0,1195	-0,3052 to 0,6033	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,029	0,041	1,4384	0,3454 to 5,9903	0,2961	-1,4348 to 0,8675	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,030	0,043	1,4512	0,7873 to 2,6749	0,3015	-0,2283 to 0,7058	ns			
K15: Kooperativt lag	0,039	0,046	1,1876	0,6801 to 2,0739	0,1519	-0,2964 to 0,7589	ns			
K16: Dokumentation av ärenden	0,035	0,046	1,3350	0,8299 to 2,1474	0,2421	-0,1563 to 0,6642	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,042	0,039	0,9348	0,5555 to 1,5732	-0,0668	-0,6592 to 0,4113	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,040	0,040	0,9968	0,4245 to 2,3404	-0,0031	-0,6043 to 1,1299	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,044	0,039	0,8935	0,5119 to 1,5597	-0,1140	-0,7956 to 0,3948	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,040	0,040	0,9968	0,4245 to 2,3404	-0,0031	-0,6043 to 1,1299	ns			
K19: Medling	0,022	0,041	1,8620	0,4490 to 7,7210	0,4525	-0,9226 to 0,9257	ns			
Kompluster 1	0,037	0,042	1,1541	0,6952 to 1,9159	0,1286	-0,3579 to 0,5556	ns			
Kompluster 2	0,044	0,037	0,8317	0,5170 to 1,3380	-0,1934	-0,7250 to 0,3034	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,036	0,043	1,1863	0,7219 to 1,9493	0,1514	-0,3113 to 0,5729	ns			
Kompluster 4	0,037	0,045	1,2385	0,7655 to 2,0036	0,1854	-0,2231 to 0,6479	ns			
Kompluster 5	0,000	0,042	-	- to -	1,0000	-0,3166 to 1,2535	0,0880			
Kompluster 6	0,040	0,040	1,0030	0,2389 to 4,2117	0,0029	-2,3643 to 0,7695	ns			
Kompluster 7	0,036	0,048	1,3494	0,8295 to 2,1953	0,2496	-0,1458 to 0,7173	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.20** Effektstorlekar för social mobbning pojkar individnivå (n=1 687).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,034	0,059	1,7978	0,9678	to 3,3396	0,4289	-0,0262	to 0,7686	0,0600	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,042	0,056	1,3508	0,7771	to 2,3482	0,2487	-0,2428	to 0,6253	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,039	0,065	1,7009	1,0813	to 2,6754	0,3960	0,0617	to 0,7221	0,0203	
K4: Särskilda lektioner	0,040	0,061	1,5689	0,9784	to 2,5158	0,3481	-0,0181	to 0,6829	0,0597	
K5: Elever som aktörer	0,056	0,051	0,9171	0,5992	to 1,4038	-0,0853	-0,5230	to 0,3329	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,041	0,055	1,3701	0,6779	to 2,7694	0,2591	-0,4030	to 0,6785	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,020	0,057	2,9841	0,9325	to 9,5498	0,6518	-0,0214	to 0,9726	0,0532	
K8: Skolregler	0,051	0,057	1,1175	0,7190	to 1,7370	0,0998	-0,2818	to 0,5347	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,070	0,052	0,7312	0,3583	to 1,4923	-0,3419	-1,4647	to 0,3279	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,043	0,055	1,2811	0,6333	to 2,5915	0,2099	-0,4906	to 0,6487	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,043	0,070	1,6693	1,0909	to 2,5544	0,3838	0,0654	to 0,7357	0,0172	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,051	0,053	1,0539	0,3234	to 3,4345	0,0485	-1,6145	to 0,7128	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,045	0,057	1,2855	0,7726	to 2,1389	0,2122	-0,2469	to 0,5854	ns	
K15: Kooperativt lag	0,047	0,080	1,7793	1,1147	to 2,8399	0,4175	0,0740	to 0,8592	0,0145	
K16: Dokumentation av ärenden	0,044	0,064	1,4660	0,9563	to 2,2474	0,3038	-0,0351	to 0,6574	0,0778	
K17: Handhavande med mobbare	0,054	0,053	0,9702	0,6038	to 1,5590	-0,0290	-0,5413	to 0,3912	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,048	0,110	2,4399	1,3807	to 4,3117	0,5618	0,1724	to 1,1254	0,0016	
K18: Handhavande med mobbade	0,059	0,052	0,8755	0,5294	to 1,4479	-0,1338	-0,7372	to 0,3292	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,048	0,110	2,4399	1,3807	to 4,3117	0,5618	0,1724	to 1,1254	0,0016	
K19: Medling	0,085	0,051	0,5834	0,2734	to 1,2447	-0,6533	-2,1022	to 0,1830	ns	
Kompluster 1	0,046	0,057	1,2428	0,7826	to 1,9735	0,1863	-0,2286	to 0,5534	ns	
Kompluster 2	0,038	0,066	1,7755	1,1288	to 2,7927	0,4201	0,0935	to 0,7421	0,0119	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,040	0,061	1,5689	0,9784	to 2,5158	0,3481	-0,0181	to 0,6829	0,0597	
Kompluster 4	0,050	0,059	1,1981	0,7746	to 1,8531	0,1570	-0,2117	to 0,5755	ns	
Kompluster 5	0,057	0,053	0,9373	0,2866	to 3,0653	-0,0631	-1,8962	to 0,6703	ns	
Kompluster 6	0,000	0,055	-	-	to -	1,0000	-0,3356	to 1,2205	0,0917	
Kompluster 7	0,054	0,051	0,9413	0,6001	to 1,4766	-0,0589	-0,4739	to 0,4113	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.21** Effektstorlekar för fysisk mobbning i totalmaterialet individnivå (n=3 487).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,024	0,029	1,1903	0,7163	to 1,9780	0,1560	-0,3473	to 0,5434	ns	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,029	0,028	0,9503	0,5820	to 1,5515	-0,0508	-0,6272	to 0,3862	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,023	0,032	1,4119	0,9253	to 2,1543	0,2851	-0,0675	to 0,6246	ns	
K4: Särskilda lektioner	0,028	0,028	0,9779	0,6467	to 1,4786	-0,0220	-0,4556	to 0,3733	ns	
K5: Elever som aktörer	0,030	0,026	0,8473	0,5658	to 1,2691	-0,1747	-0,6224	to 0,2502	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,017	0,029	1,7334	0,8353	to 3,5974	0,4158	-0,1702	to 0,7813	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,024	0,028	1,1531	0,5292	to 2,5122	0,1295	-0,7847	to 0,6298	ns	
K8: Skolregler	0,028	0,028	1,0246	0,6747	to 1,5560	0,0233	-0,3638	to 0,4557	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,035	0,027	0,7711	0,3962	to 1,5008	-0,2865	-1,3405	to 0,3405	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,027	0,028	1,0153	0,5501	to 1,8741	0,0147	-0,7247	to 0,4937	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,027	0,030	1,1225	0,7436	to 1,6944	0,1062	-0,2632	to 0,5168	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,025	0,028	1,1102	0,3465	to 3,5567	0,0967	-1,5718	to 0,7307	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,021	0,030	1,4826	0,8834	to 2,4881	0,3188	-0,1154	to 0,6653	ns	
K15: Kooperativt lag	0,025	0,039	1,6143	1,0322	to 2,5244	0,3711	0,0251	to 0,8208	0,0342	
K16: Dokumentation av ärenden	0,021	0,036	1,7017	1,1295	to 2,5638	0,4036	0,0942	to 0,7316	0,0102	
K17: Handhavande med mobbare	0,031	0,027	0,8468	0,5470	to 1,3111	-0,1753	-0,7079	to 0,2626	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,025	0,061	2,5707	1,5185	to 4,3522	0,5959	0,2211	to 1,1482	0,0003	
K18: Handhavande med mobbade	0,032	0,027	0,8333	0,5216	to 1,3311	-0,1937	-0,7949	to 0,2692	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,025	0,061	2,5707	1,5185	to 4,3522	0,5959	0,2211	to 1,1482	0,0003	
K19: Medling	0,021	0,028	1,3344	0,4851	to 3,6703	0,2453	-0,9094	to 0,7556	ns	
Kompluster 1	0,026	0,029	1,0789	0,7025	to 1,6571	0,0712	-0,3593	to 0,4513	ns	
Kompluster 2	0,024	0,031	1,3336	0,8784	to 2,0245	0,2443	-0,1152	to 0,5916	ns	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,028	0,028	0,9779	0,6467	to 1,4786	-0,0220	-0,4556	to 0,3733	ns	
Kompluster 4	0,027	0,029	1,0997	0,7257	to 1,6664	0,0882	-0,2857	to 0,5090	ns	
Kompluster 5	0,017	0,028	1,6830	0,4098	to 6,9113	0,3989	-1,1277	to 0,8863	ns	
Kompluster 6	0,032	0,028	0,8643	0,2687	to 2,7798	-0,1520	-2,2447	to 0,6372	ns	
Kompluster 7	0,026	0,030	1,1571	0,7618	to 1,7576	0,1322	-0,2342	to 0,5527	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.22** Effektstorlekar för fysisk mobbning flickor individnivå (n=1 782).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,014	0,015	1,0121	0,4038	to 2,5372	0,0118 -1,1839	to 0,7694	ns		
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,020	0,013	0,6709	0,2798	to 1,6085	-0,4809 -2,0558	to 0,4610	ns		
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,015	0,015	1,0049	0,4589	to 2,2003	0,0048 -0,8631	to 0,7807	ns		
K4: Särskilda lektioner	0,018	0,012	0,6473	0,2983	to 1,4046	-0,5349 -1,6820	to 0,4118	ns		
K5: Elever som aktörer	0,018	0,012	0,6803	0,3129	to 1,4792	-0,4617 -1,5247	to 0,4823	ns		
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,000	0,017	-	-	to -	1,0000 0,0052	to 1,4585	0,0437		
K7: Disciplinära strategier	0,016	0,015	0,9355	0,2186	to 4,0033	-0,0678 -2,7917	to 0,8441	ns		
K8: Skolregler	0,016	0,013	0,8417	0,3731	to 1,8991	-0,1851 -1,0315	to 0,8058	ns		
K9: Stormöten om mobbning	0,020	0,014	0,6849	0,2032	to 2,3085	-0,4508 -3,1633	to 0,6252	ns		
K10: Pedagogiskt material	0,022	0,014	0,6078	0,2269	to 1,6283	-0,6310 -2,7686	to 0,4371	ns		
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,015	0,014	0,9369	0,4152	to 2,1141	-0,0663 -0,8556	to 0,9046	ns		
K13: Föräldrainformation/utb. Utbildn. = stark	0,000	0,015	-	-	to -	1,0000 -2,8129	to 1,4592	ns		
K14: Rastvaktssystem	0,005	0,018	3,8080	0,8962	to 16,1792	0,7339 -0,0337	to 1,2516	0,0515		
K15: Kooperativt lag	0,015	0,013	0,9011	0,3375	to 2,4060	-0,1081 -0,9211	to 1,2582	ns		
K16: Dokumentation av ärenden	0,013	0,016	1,1841	0,5458	to 2,5688	0,1534 -0,5702	to 0,9354	ns		
K17: Handhavande med mobbare	0,018	0,013	0,7208	0,3191	to 1,6279	-0,3803 -1,6520	to 0,5015	ns		
K17b: Handhavande med mobbare	0,015	0,014	0,9189	0,2150	to 3,9270	-0,0869 -0,9813	to 2,4844	ns		
K18: Handhavande med mobbade	0,018	0,014	0,7496	0,3128	to 1,7963	-0,3280 -1,7522	to 0,5516	ns		
K18b: Handhavande med mobbade	0,015	0,014	0,9189	0,2150	to 3,9270	-0,0869 -0,9813	to 2,4844	ns		
K19: Medling	0,000	0,015	-	-	to -	1,0000 -1,6244	to 1,4591	ns		
Kompluster 1	0,015	0,015	1,0080	0,4467	to 2,2747	0,0078 -0,9463	to 0,7637	ns		
Kompluster 2	0,016	0,014	0,8944	0,4113	to 1,9448	-0,1163 -1,0306	to 0,7047	ns		
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,018	0,012	0,6473	0,2983	to 1,4046	-0,5349 -1,6820	to 0,4118	ns		
Kompluster 4	0,015	0,014	0,8986	0,3983	to 2,0276	-0,1111 -0,9217	to 0,8672	ns		
Kompluster 5	0,000	0,015	-	-	to -	1,0000 -2,6986	to 1,4592	ns		
Kompluster 6	0,044	0,014	0,3012	0,0690	to 1,3152	-2,2167 -9,7385	to 0,1610	0,0907		
Kompluster 7	0,013	0,018	1,4604	0,6666	to 3,1996	0,3113 -0,3123	to 1,1314	ns		

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.23** Effektstorlekar för fysisk mobbning pojkar individnivå (n=1 696).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,036	0,044	1,2337	0,6684 to 2,2771	0,1827	-0,4192 to 0,6229	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,038	0,043	1,1463	0,6314 to 2,0810	0,1228	-0,4916 to 0,5762	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,031	0,050	1,6603	1,0004 to 2,7555	0,3854	0,0009 to 0,7589	0,0477			
K4: Särskilda lektioner	0,039	0,044	1,1204	0,6815 to 1,8421	0,1033	-0,3773 to 0,5345	ns			
K5: Elever som aktörer	0,044	0,040	0,9230	0,5731 to 1,4865	-0,0798	-0,5788 to 0,3936	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,035	0,043	1,2201	0,5767 to 2,5814	0,1740	-0,6228 to 0,6611	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,032	0,043	1,3621	0,5405 to 3,4328	0,2574	-0,7109 to 0,7564	ns			
K8: Skolregler	0,040	0,046	1,1734	0,7189 to 1,9153	0,1419	-0,2780 to 0,6293	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,051	0,041	0,8017	0,3601 to 1,7850	-0,2348	-1,4772 to 0,4514	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,033	0,043	1,2979	0,5866 to 2,8713	0,2218	-0,5969 to 0,7027	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,040	0,045	1,1467	0,7086 to 1,8556	0,1228	-0,3004 to 0,5929	ns			
K13: Föräldrainformation/utb. Utbildn. = stark	0,054	0,041	0,7642	0,2329 to 2,5076	-0,2920	-2,5326 to 0,5954	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,036	0,044	1,2448	0,7057 to 2,1956	0,1896	-0,3491 to 0,6145	ns			
K15: Kooperativt lag	0,035	0,069	2,0165	1,2083 to 3,3652	0,4863	0,1207 to 0,9724	0,0063			
K16: Dokumentation av ärenden	0,030	0,056	1,9538	1,1981 to 3,1860	0,4737	0,1315 to 0,8396	0,0064			
K17: Handhavande med mobbare	0,045	0,041	0,8951	0,5315 to 1,5074	-0,1119	-0,7237 to 0,3776	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,035	0,110	3,3455	1,8640 to 6,0042	0,6762	0,2902 to 1,2379	0,0000			
K18: Handhavande med mobbade	0,047	0,041	0,8593	0,4919 to 1,5012	-0,1561	-0,8584 to 0,3651	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,035	0,110	3,3455	1,8640 to 6,0042	0,6762	0,2902 to 1,2379	0,0000			
K19: Medling	0,042	0,042	1,0052	0,3587 to 2,8171	0,0050	-1,4576 to 0,6644	ns			
Kompluster 1	0,039	0,043	1,1034	0,6643 to 1,8327	0,0900	-0,4118 to 0,5253	ns			
Kompluster 2	0,032	0,050	1,5973	0,9675 to 2,6371	0,3620	-0,0265 to 0,7410	0,0649			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,039	0,044	1,1204	0,6815 to 1,8421	0,1033	-0,3773 to 0,5345	ns			
Kompluster 4	0,039	0,047	1,2250	0,7529 to 1,9931	0,1765	-0,2347 to 0,6524	ns			
Kompluster 5	0,038	0,042	1,1179	0,2666 to 4,6863	0,1014	-2,0470 to 0,8012	ns			
Kompluster 6	0,020	0,043	2,1306	0,2899 to 15,6600	0,5198	-1,5264 to 0,9904	ns			
Kompluster 7	0,041	0,043	1,0449	0,6353 to 1,7188	0,0412	-0,4034 to 0,5570	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.24** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning i totalmaterialet aggregerad nivå (n=7 193).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning										
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P				
K1: Uppföljning/utvärdering	0,061	0,078	1,3051	1,0415 to 1,6353	0,2195	0,0353 to 0,3849	0,0204				
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,073	0,075	1,0357	0,8376 to 1,2806	0,0319	-0,1704 to 0,2145	ns				
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,065	0,082	1,2864	1,0722 to 1,5433	0,2082	0,0586 to 0,3549	0,0066				
K4: Särskilda lektioner	0,077	0,073	0,9414	0,7828 to 1,1320	-0,0575	-0,2394 to 0,1150	ns				
K5: Elever som aktörer	0,072	0,077	1,0743	0,8996 to 1,2830	0,0642	-0,0958 to 0,2220	ns				
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,057	0,077	1,3704	1,0204 to 1,8404	0,2548	0,0180 to 0,4498	0,0356				
K7: Disciplinära strategier	0,059	0,076	1,3087	0,9003 to 1,9023	0,2220	-0,0987 to 0,4641	ns				
K8: Skolregler	0,068	0,084	1,2714	1,0652 to 1,5175	0,1990	0,0520 to 0,3510	0,0077				
K9: Stormöten om mobbning	0,065	0,075	1,1809	0,8462 to 1,6479	0,1433	-0,1618 to 0,3829	ns				
K10: Pedagogiskt material	0,080	0,074	0,9113	0,6929 to 1,1985	-0,0896	-0,3881 to 0,1586	ns				
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,074	0,075	1,0231	0,8545 to 1,2250	0,0209	-0,1418 to 0,1895	ns				
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbild = stark	0,082	0,074	0,9019	0,5594 to 1,4541	-0,0999	-0,6760 to 0,2970	ns				
K14: Rastvaktssystem	0,063	0,079	1,2866	1,0487 to 1,5786	0,2088	0,0408 to 0,3648	0,0155				
K15: Kooperativt lag	0,068	0,099	1,5025	1,2328 to 1,8310	0,3117	0,1538 to 0,4860	0,0000				
K16: Dokumentation av ärenden	0,070	0,079	1,1422	0,9576 to 1,3623	0,1157	-0,0375 to 0,2713	ns				
K17: Handhavande med mobbare	0,074	0,075	1,0156	0,8288 to 1,2444	0,0142	-0,1808 to 0,1926	ns				
K17b: Handhavande med mobbare	0,072	0,098	1,4031	1,0739 to 1,8332	0,2666	0,0523 to 0,5230	0,0127				
K18: Handhavande med mobbade	0,075	0,074	0,9899	0,7977 to 1,2283	-0,0095	-0,2224 to 0,1811	ns				
K18b: Handhavande med mobbade	0,072	0,098	1,4031	1,0739 to 1,8332	0,2666	0,0523 to 0,5230	0,0127				
K19: Medling	0,095	0,073	0,7529	0,5278 to 1,0740	-0,2971	-0,7646 to 0,0632	ns				
Kompluster 1	0,066	0,078	1,2047	0,9919 to 1,4632	0,1587	-0,0073 to 0,3152	0,0601				
Kompluster 2	0,066	0,080	1,2310	1,0276 to 1,4747	0,1752	0,0233 to 0,3244	0,0239				
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,077	0,073	0,9414	0,7828 to 1,1320	-0,0575	-0,2394 to 0,1150	ns				
Kompluster 4	0,066	0,088	1,3606	1,1395 to 1,6245	0,2475	0,1038 to 0,3971	0,0006				
Kompluster 5	0,042	0,075	1,8573	0,8668 to 3,9793	0,4422	-0,1231 to 0,7403	ns				
Kompluster 6	0,085	0,074	0,8577	0,4924 to 1,4940	-0,1517	-0,8687 to 0,3128	ns				
Kompluster 7	0,075	0,074	0,9938	0,8233 to 1,1997	-0,0058	-0,1757 to 0,1745	ns				

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.25** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning flickor aggregerad nivå (n=3 575).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,051	0,069	1,3607	0,9707 to 1,9075	0,2515	-0,0267 to 0,4901	0,0729			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,070	0,063	0,8890	0,6496 to 1,2165	-0,1161	-0,4620 to 0,1788	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,064	0,065	1,0047	0,7668 to 1,3163	0,0044	-0,2541 to 0,2530	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,065	0,028	0,4153	0,3143 to 0,5486	-1,3161	-1,8759 to -0,8408	0,0001			
K5: Elever som aktörer	0,062	0,067	1,0901	0,8334 to 1,4257	0,0775	-0,1664 to 0,3174	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,045	0,068	1,5390	0,9720 to 2,4367	0,3345	-0,0246 to 0,6009	0,0640			
K7: Disciplinära strategier	0,073	0,064	0,8740	0,5304 to 1,4401	-0,1337	-0,7584 to 0,2979	ns			
K8: Skolregler	0,060	0,071	1,2052	0,9219 to 1,5756	0,1601	-0,0685 to 0,3996	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,048	0,066	1,3974	0,8300 to 2,3528	0,2707	-0,1796 to 0,5798	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,075	0,063	0,8386	0,5630 to 1,2492	-0,1781	-0,6666 to 0,1951	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,064	0,066	1,0363	0,7887 to 1,3615	0,0328	-0,2133 to 0,2934	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,081	0,064	0,7729	0,3991 to 1,4967	-0,2699	-1,2443 to 0,3167	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,050	0,071	1,4547	1,0566 to 2,0027	0,2970	0,0465 to 0,5205	0,0209			
K15: Kooperativt lag	0,061	0,079	1,3218	0,9720 to 1,7974	0,2286	-0,0204 to 0,5210	0,0744			
K16: Dokumentation av ärenden	0,064	0,065	1,0188	0,7796 to 1,3314	0,0173	-0,2296 to 0,2698	0,0682			
K17: Handhavande med mobbare	0,060	0,066	1,1114	0,8131 to 1,5191	0,0942	-0,1990 to 0,3501	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,064	0,073	1,1470	0,7397 to 1,7785	0,1200	-0,2242 to 0,5894	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,058	0,067	1,1682	0,8327 to 1,6390	0,1357	-0,1754 to 0,3976	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,064	0,073	1,1470	0,7397 to 1,7785	0,1200	-0,2242 to 0,5894	ns			
K19: Medling	0,103	0,063	0,5828	0,3554 to 0,9558	-0,6423	-1,4848 to -0,0508	0,0305			
Kompluster 1	0,053	0,070	1,3411	0,9952 to 1,8073	0,2408	-0,0044 to 0,4661	0,0531			
Kompluster 2	0,065	0,065	1,0004	0,7639 to 1,3102	0,0004	-0,2581 to 0,2494	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,065	0,028	0,4153	0,3143 to 0,5486	-1,3161	-1,8759 to -0,8408	0,0001			
Kompluster 4	0,057	0,077	1,3818	1,0567 to 1,8070	0,2606	0,0441 to 0,4913	0,0177			
Kompluster 5	0,011	0,066	6,3614	0,8824 to 45,8604	0,8335	0,0871 to 1,0240	0,0350			
Kompluster 6	0,122	0,063	0,4863	0,2475 to 0,9554	-0,9275	-2,3264 to -0,0580	0,0326			
Kompluster 7	0,065	0,063	0,9584	0,7188 to 1,2779	-0,0406	-0,3024 to 0,2468	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.26** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning pojkar aggregerad nivå (n=3 600).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,072	0,087	1,2353	0,9117 to 1,6737	0,1768	-0,0838 to 0,4011	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,074	0,087	1,2005	0,8979 to 1,6052	0,1547	-0,0980 to 0,3760	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,064	0,099	1,5956	1,2438 to 2,0470	0,3492	0,1669 to 0,5277	0,0002			
K4: Särskilda lektioner	0,089	0,082	0,9139	0,7146 to 1,1687	-0,0858	-0,3324 to 0,1440	ns			
K5: Elever som aktörer	0,081	0,086	1,0668	0,8414 to 1,3527	0,0576	-0,1560 to 0,2667	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,070	0,086	1,2426	0,8449 to 1,8274	0,1815	-0,1592 to 0,4467	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,047	0,087	1,9577	1,1076 to 3,4604	0,4664	0,0910 to 0,7144	0,0186			
K8: Skolregler	0,075	0,098	1,3473	1,0637 to 1,7064	0,2385	0,0491 to 0,4366	0,0132			
K9: Stormöten om mobbning	0,083	0,084	1,0119	0,6546 to 1,5641	0,0108	-0,4489 to 0,3489	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,084	0,084	0,9962	0,6793 to 1,4609	-0,0035	-0,4027 to 0,3058	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,084	0,085	1,0110	0,7951 to 1,2855	0,0099	-0,2052 to 0,2347	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,083	0,084	1,0218	0,5112 to 2,0422	0,0196	-0,7821 to 0,4912	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,076	0,088	1,1768	0,9008 to 1,5372	0,1389	-0,0941 to 0,3506	ns			
K15: Kooperativt lag	0,075	0,118	1,6612	1,2812 to 2,1539	0,3682	0,1711 to 0,5911	0,0001			
K16: Dokumentation av ärenden	0,076	0,093	1,2498	0,9876 to 1,5816	0,1846	-0,0102 to 0,3830	0,0631			
K17: Handhavande med mobbare	0,088	0,083	0,9371	0,7166 to 1,2256	-0,0612	-0,3334 to 0,1812	ns			
K17a: Handhavande med mobbare	0,080	0,122	1,6026	1,1407 to 2,2515	0,3460	0,0884 to 0,6642	0,0061			
K18: Handhavande med mobbade	0,093	0,082	0,8633	0,6514 to 1,1441	-0,1435	-0,4496 to 0,1221	ns			
K18a: Handhavande med mobbade	0,080	0,122	1,6026	1,1407 to 2,2515	0,3460	0,0884 to 0,6642	0,0061			
K19: Medling	0,088	0,084	0,9487	0,5684 to 1,5835	-0,0493	-0,6359 to 0,3535	ns			
Kompluster 1	0,080	0,086	1,0921	0,8445 to 1,4123	0,0776	-0,1560 to 0,2927	ns			
Kompluster 2	0,068	0,097	1,4815	1,1597 to 1,8926	0,3030	0,1165 to 0,4862	0,0016			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,089	0,082	0,9139	0,7146 to 1,1687	-0,0858	-0,3324 to 0,1440	ns			
Kompluster 4	0,075	0,099	1,3568	1,0705 to 1,7195	0,2432	0,0538 to 0,4425	0,0114			
Kompluster 5	0,080	0,084	1,0581	0,4556 to 2,4574	0,0505	-0,9489 to 0,5714	ns			
Kompluster 6	0,049	0,085	1,8113	0,6585 to 4,9818	0,4261	-0,4044 to 0,7930	ns			
Kompluster 7	0,084	0,085	1,0194	0,7941 to 1,3084	0,0174	-0,2022 to 0,2540	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.27** Effektstorlekar för social mobbning aggregerad nivå (n=7 116).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning										
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P				
K1: Uppföljning/utvärdering	0,059	0,050	0,8515	0,6631	to 1,0935	-0,1642	-0,3955	to 0,0978	ns		
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,052	0,058	1,1200	0,8749	to 1,4338	0,1016	-0,1280	to 0,3045	ns		
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,049	0,063	1,2988	1,0551	to 1,5988	0,2188	0,0457	to 0,3881	0,0134		
K4: Särskilda lektioner	0,056	0,057	1,0198	0,8246	to 1,2612	0,0183	-0,1866	to 0,2109	ns		
K5: Elever som aktörer	0,057	0,057	0,9988	0,8165	to 1,2219	-0,0011	-0,1936	to 0,1882	ns		
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,044	0,059	1,3409	0,9599	to 1,8730	0,2430	-0,0379	to 0,4670	0,0843		
K7: Disciplinära strategier	0,042	0,058	1,3915	0,8968	to 2,1592	0,2695	-0,1035	to 0,5351	ns		
K8: Skolregler	0,052	0,063	1,2258	1,0016	to 1,5001	0,1746	0,0016	to 0,3545	0,0479		
K9: Stormöten om mobbning	0,055	0,057	1,0351	0,7212	to 1,4857	0,0321	-0,3472	to 0,3219	ns		
K10: Pedagogiskt material	0,058	0,057	0,9795	0,7118	to 1,3480	-0,0197	-0,3627	to 0,2541	ns		
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,056	0,059	1,0603	0,8640	to 1,3012	0,0537	-0,1317	to 0,2473	ns		
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,073	0,056	0,7533	0,4549	to 1,2474	-0,3034	-1,0373	to 0,1878	ns		
K14: Rastvaktssystem	0,047	0,061	1,2960	1,0253	to 1,6382	0,2176	0,0218	to 0,3970	0,0297		
K15: Kooperativt lag	0,053	0,073	1,4109	1,1238	to 1,7712	0,2759	0,0894	to 0,4864	0,0029		
K16: Dokumentation av ärenden	0,052	0,062	1,1953	0,9778	to 1,4611	0,1548	-0,0194	to 0,3322	0,0814		
K17: Handhavande med mobbare	0,057	0,057	0,9987	0,7926	to 1,2584	-0,0012	-0,2319	to 0,2063	ns		
K17b: Handhavande med mobbare	0,055	0,077	1,4476	1,0722	to 1,9544	0,2923	0,0510	to 0,5905	0,0152		
K18: Handhavande med mobbade	0,058	0,056	0,9745	0,7625	to 1,2456	-0,0246	-0,2770	to 0,1967	ns		
K18b: Handhavande med mobbade	0,055	0,077	1,4476	1,0722	to 1,9544	0,2923	0,0510	to 0,5905	0,0152		
K19: Medling	0,079	0,056	0,6900	0,4657	to 1,0224	-0,4140	-0,9973	to 0,0180	0,0629		
Kompluster 1	0,052	0,059	1,1489	0,9221	to 1,4315	0,1229	-0,0749	to 0,3073	ns		
Kompluster 2	0,050	0,062	1,2536	1,0200	to 1,5408	0,1922	0,0171	to 0,3638	0,0314		
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,056	0,057	1,0198	0,8246	to 1,2612	0,0183	-0,1866	to 0,2109	ns		
Kompluster 4	0,052	0,065	1,2832	1,0478	to 1,5714	0,2093	0,0389	to 0,3882	0,0157		
Kompluster 5	0,030	0,057	1,9862	0,8111	to 4,8637	0,4817	-0,1863	to 0,7938	ns		
Kompluster 6	0,068	0,057	0,8223	0,4421	to 1,5293	-0,2015	-1,0837	to 0,3312	ns		
Kompluster 7	0,057	0,057	1,0055	0,8117	to 1,2455	0,0051	-0,1902	to 0,2145	ns		

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.28** Effektstorlekar för social mobbning flickor aggregerad nivå (n=3 524).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,042	0,058	1,3891	0,9584	to 2,0133	0,2682	-0,0384	to 0,5273	0,0814	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,060	0,053	0,8794	0,6248	to 1,2376	-0,1290	-0,5175	to 0,1963	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,054	0,055	1,0199	0,7589	to 1,3705	0,0184	-0,2660	to 0,2913	ns	
K4: Särskilda lektioner	0,054	0,054	1,0144	0,7457	to 1,3799	0,0134	-0,2904	to 0,2913	ns	
K5: Elever som aktörer	0,052	0,056	1,0802	0,8055	to 1,4485	0,0704	-0,2009	to 0,3368	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,037	0,057	1,5812	0,9515	to 2,6277	0,3541	-0,0440	to 0,6398	0,0746	
K7: Disciplinära strategier	0,062	0,054	0,8575	0,4977	to 1,4776	-0,1559	-0,8725	to 0,3185	ns	
K8: Skolregler	0,051	0,059	1,1633	0,8673	to 1,5603	0,1332	-0,1231	to 0,4036	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,039	0,056	1,4391	0,8099	to 2,5572	0,2931	-0,2065	to 0,6219	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,060	0,053	0,8848	0,5692	to 1,3754	-0,1224	-0,6589	to 0,2726	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,053	0,056	1,0613	0,7878	to 1,4298	0,0547	-0,2139	to 0,3415	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,074	0,053	0,7097	0,3541	to 1,4221	-0,3789	-1,5175	to 0,2830	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,041	0,060	1,4931	1,0486	to 2,1260	0,3168	0,0404	to 0,5601	0,0253	
K15: Kooperativt lag	0,051	0,068	1,3633	0,9768	to 1,9026	0,2530	-0,0162	to 0,5748	0,0675	
K16: Dokumentation av ärenden	0,053	0,056	1,0654	0,7955	to 1,4270	0,0582	-0,2091	to 0,3324	ns	
K17: Handhavande med mobbare	0,052	0,055	1,0588	0,7549	to 1,4850	0,0526	-0,2815	to 0,3399	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,053	0,061	1,1570	0,7174	to 1,8658	0,1284	-0,2443	to 0,6555	ns	
K18: Handhavande med mobbade	0,052	0,055	1,0644	0,7416	to 1,5278	0,0574	-0,3041	to 0,3566	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,053	0,061	1,1570	0,7174	to 1,8658	0,1284	-0,2443	to 0,6555	ns	
K19: Medling	0,080	0,053	0,6459	0,3665	to 1,1382	-0,5046	-1,4511	to 0,1119	ns	
Kompluster 1	0,047	0,058	1,2397	0,8990	to 1,7096	0,1843	-0,0971	to 0,4403	ns	
Kompluster 2	0,054	0,054	0,9903	0,7376	to 1,3296	-0,0092	-0,2971	to 0,2673	ns	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,054	0,054	1,0144	0,7457	to 1,3799	0,0134	-0,2904	to 0,2913	ns	
Kompluster 4	0,048	0,064	1,3614	1,0151	to 1,8258	0,2527	0,0126	to 0,5109	0,0388	
Kompluster 5	0,000	0,056	-	-	to -	1,0000	0,2606	to 1,1470	0,0207	
Kompluster 6	0,099	0,053	0,5122	0,2432	to 1,0789	-0,8582	-2,4478	to 0,0549	0,0731	
Kompluster 7	0,054	0,054	0,9910	0,7249	to 1,3549	-0,0086	-0,2921	to 0,3060	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.29** Effektstorlekar för social mobbning yngre flickor (årskurs 4–6) aggregerad nivå (n=1 264).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,039	0,060	1,5535	0,8925	to 2,7042	0,3423	-0,0971	to 0,7347	ns	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,052	0,052	1,0181	0,5837	to 1,7757	0,0168	-0,5772	to 0,4912	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,055	0,050	0,9076	0,5529	to 1,4900	-0,0962	-0,6057	to 0,4005	ns	
K4: Särskilda lektioner	0,054	0,051	0,9556	0,5772	to 1,5821	-0,0440	-0,5684	to 0,4328	ns	
K5: Elever som aktörer	0,052	0,053	1,0171	0,6144	to 1,6836	0,0159	-0,4868	to 0,4802	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,031	0,056	1,8731	0,7978	to 4,3977	0,4518	-0,2044	to 0,8558	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,077	0,050	0,6316	0,2930	to 1,3614	-0,5385	-1,9081	to 0,2615	ns	
K8: Skolregler	0,054	0,050	0,9350	0,5664	to 1,5436	-0,0658	-0,5522	to 0,4466	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,031	0,055	1,7735	0,6343	to 4,9586	0,4224	-0,4606	to 0,8663	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,063	0,048	0,7644	0,4483	to 1,3035	-0,2889	-0,9777	to 0,2571	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,054	0,048	0,8864	0,5033	to 1,5609	-0,1213	-0,6289	to 0,5116	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,118	0,050	0,3981	0,1360	to 1,1654	-1,3340	-4,2891	to 0,0992	0,0821	
K14: Rastvaktssystem	0,041	0,060	1,4678	0,8634	to 2,4952	0,3055	-0,1259	to 0,7061	ns	
K15: Kooperativt lag	0,051	0,059	1,1557	0,5602	to 2,3844	0,1278	-0,4025	to 0,9864	ns	
K16: Dokumentation av ärenden	0,053	0,051	0,9617	0,5610	to 1,6486	-0,0378	-0,5190	to 0,5404	ns	
K17: Handhavande med mobbare	0,030	0,059	2,0690	1,0120	to 4,2303	0,5014	0,0144	to 0,8689	0,0420	
K18: Handhavande med mobbade	0,030	0,059	2,0044	0,9802	to 4,0990	0,4859	-0,0127	to 0,8582	0,0523	
K19: Medling	0,057	0,052	0,9107	0,3839	to 2,1605	-0,0925	-1,2979	to 0,5562	ns	
Kompluster 1	0,034	0,064	1,9069	1,0852	to 3,3507	0,4592	0,0647	to 0,8259	0,0227	
Kompluster 2	0,052	0,052	0,9948	0,6048	to 1,6364	-0,0049	-0,4983	to 0,4677	ns	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,054	0,051	0,9556	0,5772	to 1,5821	-0,0440	-0,5684	to 0,4328	ns	
Kompluster 4	0,056	0,050	0,8866	0,5337	to 1,4729	-0,1207	-0,6814	to 0,3726	ns	
Kompluster 5	0,000	0,054	-	-	to -	1,0000	-0,4377	to 1,2615	ns	
Kompluster 6	0,185	0,049	0,2282	0,0836	to 0,6232	-2,7553	-6,4484	to -0,6411	0,0017	
Kompluster 7	0,055	0,044	0,7967	0,4281	to 1,4827	-0,2412	-0,7923	to 0,4946	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.30** Effektstorlekar för social mobbning äldre flickor (årskurs 7–9) aggregerad nivå (n=2 260).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,046	0,057	1,2543	0,7519	to 2,0923	0,1934	-0,2850	to 0,5483	ns	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,066	0,053	0,7889	0,5109	to 1,2181	-0,2500	-0,8041	to 0,1832	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,053	0,057	1,0807	0,7449	to 1,5680	0,0707	-0,2818	to 0,3993	ns	
K4: Särskilda lektioner	0,054	0,056	1,0425	0,7045	to 1,5428	0,0386	-0,3511	to 0,3794	ns	
K5: Elever som aktörer	0,052	0,058	1,1221	0,7816	to 1,6109	0,1031	-0,2240	to 0,4297	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,041	0,057	1,4182	0,7535	to 2,6693	0,2828	-0,2822	to 0,6517	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,051	0,056	1,1019	0,5038	to 2,4103	0,0878	-0,8306	to 0,5916	ns	
K8: Skolregler	0,050	0,064	1,3128	0,9135	to 1,8865	0,2264	-0,0730	to 0,5505	ns	
K9: Stormöten om mobbning	0,044	0,056	1,2882	0,6435	to 2,5788	0,2138	-0,4753	to 0,6302	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,057	0,055	0,9666	0,5454	to 1,7132	-0,0326	-0,7125	to 0,4240	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,052	0,059	1,1321	0,7888	to 1,6250	0,1106	-0,2099	to 0,4449	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,057	0,055	0,9708	0,3864	to 2,4386	-0,0284	-1,2944	to 0,5860	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,040	0,060	1,5186	0,9314	to 2,4760	0,3278	-0,0635	to 0,6374	0,0918	
K15: Kooperativt lag	0,050	0,070	1,4275	0,9705	to 2,0997	0,2845	-0,0205	to 0,6474	0,0694	
K16: Dokumentation av ärenden	0,053	0,058	1,1004	0,7652	to 1,5824	0,0865	-0,2478	to 0,4135	ns	
K17: Handhavande med mobbare	0,063	0,052	0,8160	0,5508	to 1,2090	-0,2112	-0,6780	to 0,1818	ns	
K18: Handhavande med mobbade	0,066	0,053	0,7917	0,5181	to 1,2097	-0,2459	-0,7799	to 0,1782	ns	
K19: Medling	0,114	0,053	0,4374	0,2047	to 0,9348	-1,1392	-2,9314	to -0,0879	0,0283	
Kompluster 1	0,056	0,055	0,9714	0,6562	to 1,4379	-0,0278	-0,4378	to 0,3265	ns	
Kompluster 2	0,056	0,055	0,9844	0,6827	to 1,4194	-0,0150	-0,3781	to 0,3271	ns	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,054	0,056	1,0425	0,7045	to 1,5428	0,0386	-0,3511	to 0,3794	ns	
Kompluster 4	0,047	0,069	1,4980	1,0435	to 2,1506	0,3169	0,0336	to 0,6256	0,0276	
Kompluster 5	0,000	0,056	-	-	to -	1,0000	-0,4025	to 1,1843	ns	
Kompluster 6	0,056	0,055	0,9952	0,3062	to 3,2343	-0,0046	-1,7390	to 0,6811	ns	
Kompluster 7	0,054	0,057	1,0635	0,7338	to 1,5411	0,0564	-0,2745	to 0,4187	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.31** Effektstorlekar för social mobbning pojkar aggregerad nivå (n=3 573).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,059	0,060	1,0038	0,7150	to 1,4092	0,0036	-0,3457	to 0,2961	ns	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,046	0,064	1,4227	0,9929	to 2,0385	0,2835	-0,0065	to 0,5288	0,0536	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,045	0,071	1,6330	1,2159	to 2,1932	0,3703	0,1522	to 0,5836	0,0010	
K4: Särskilda lektioner	0,059	0,060	1,0189	0,7596	to 1,3667	0,0174	-0,2696	to 0,2804	ns	
K5: Elever som aktörer	0,062	0,058	0,9320	0,7060	to 1,2303	-0,0685	-0,3448	to 0,2002	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,053	0,061	1,1641	0,7462	to 1,8161	0,1336	-0,2995	to 0,4541	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,025	0,063	2,5818	1,2033	to 5,5396	0,5972	0,1651	to 0,8473	0,0116	
K8: Skolregler	0,054	0,068	1,2923	0,9783	to 1,7072	0,2140	-0,0176	to 0,4596	0,0704	
K9: Stormöten om mobbning	0,073	0,058	0,7828	0,4904	to 1,2495	-0,2570	-0,8902	to 0,1937	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,056	0,060	1,0767	0,6772	to 1,7120	0,0673	-0,4179	to 0,4171	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,058	0,061	1,0539	0,7951	to 1,3970	0,0481	-0,2061	to 0,3167	ns	
K13: Föräldrainformation/utb. Utbildn. = stark	0,073	0,059	0,7941	0,3813	to 1,6538	-0,2402	-1,3419	to 0,3800	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,054	0,062	1,1561	0,8445	to 1,5825	0,1277	-0,1593	to 0,3829	ns	
K15: Kooperativt lag	0,055	0,078	1,4558	1,0663	to 1,9878	0,2960	0,0484	to 0,5872	0,0175	
K16: Dokumentation av ärenden	0,052	0,068	1,3211	1,0010	to 1,7437	0,2304	0,0011	to 0,4654	0,0486	
K17: Handhavande med mobbare	0,062	0,059	0,9439	0,6877	to 1,2957	-0,0557	-0,3904	to 0,2335	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,056	0,092	1,7121	1,1610	to 2,5246	0,3926	0,0981	to 0,7749	0,0061	
K18: Handhavande med mobbade	0,065	0,058	0,8962	0,6413	to 1,2523	-0,1084	-0,4821	to 0,2036	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,056	0,092	1,7121	1,1610	to 2,5246	0,3926	0,0981	to 0,7749	0,0061	
K19: Medling	0,078	0,059	0,7340	0,4251	to 1,2675	-0,3340	-1,1425	to 0,2015	ns	
Kompluster 1	0,057	0,061	1,0671	0,7890	to 1,4430	0,0593	-0,2293	to 0,3198	ns	
Kompluster 2	0,046	0,070	1,5672	1,1715	to 2,0966	0,3453	0,1250	to 0,5617	0,0023	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,059	0,060	1,0189	0,7596	to 1,3667	0,0174	-0,2696	to 0,2804	ns	
Kompluster 4	0,055	0,067	1,2213	0,9228	to 1,6164	0,1712	-0,0669	to 0,4253	ns	
Kompluster 5	0,066	0,059	0,8980	0,3587	to 2,2481	-0,1061	-1,4425	to 0,5375	ns	
Kompluster 6	0,037	0,060	1,6636	0,5207	to 5,3151	0,3841	-0,7250	to 0,8125	ns	
Kompluster 7	0,059	0,060	1,0135	0,7555	to 1,3597	0,0125	-0,2517	to 0,3022	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.32** Effektstorlekar för social mobbning yngre pojkar (årskurs 4–6) aggregerad nivå (n=1 301).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,060	0,061	1,0146	0,6187 to 1,6639	0,0135	-0,4955 to 0,4426	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,044	0,067	1,5552	0,8860 to 2,7299	0,3412	-0,1061 to 0,7065	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,051	0,069	1,4000	0,8767 to 2,2357	0,2713	-0,1103 to 0,6445	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,063	0,059	0,9236	0,5822 to 1,4653	-0,0775	-0,5578 to 0,3631	ns			
K5: Elever som aktörer	0,065	0,058	0,8951	0,5652 to 1,4176	-0,1097	-0,5954 to 0,3374	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,061	0,061	0,9961	0,5284 to 1,8777	-0,0037	-0,7346 to 0,4926	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,027	0,064	2,4810	0,7697 to 7,9965	0,5809	-0,2107 to 0,9468	ns			
K8: Skolregler	0,052	0,072	1,3939	0,8840 to 2,1980	0,2678	-0,0978 to 0,6599	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,048	0,062	1,3047	0,5155 to 3,3024	0,2223	-0,7615 to 0,7279	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,049	0,062	1,2987	0,5859 to 2,8791	0,2188	-0,5834 to 0,6890	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,065	0,051	0,7716	0,4580 to 1,2998	-0,2768	-0,7721 to 0,3129	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,063	0,061	0,9690	0,2273 to 4,1299	-0,0300	-2,3287 to 0,7522	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,058	0,063	1,0771	0,6777 to 1,7118	0,0674	-0,3713 to 0,4797	ns			
K15: Kooperativt lag	0,061	0,059	0,9678	0,5018 to 1,8665	-0,0312	-0,5411 to 0,7368	ns			
K16: Dokumentation av ärenden	0,061	0,060	0,9933	0,6173 to 1,5982	-0,0064	-0,4341 to 0,4774	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,066	0,059	0,8891	0,5263 to 1,5018	-0,1165	-0,7282 to 0,3595	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,068	0,059	0,8493	0,4980 to 1,4485	-0,1653	-0,8156 to 0,3299	ns			
K19: Medling	0,074	0,059	0,7925	0,3855 to 1,6290	-0,2425	-1,2817 to 0,3906	ns			
Kompluster 1	0,059	0,061	1,0358	0,6438 to 1,6665	0,0325	-0,4389 to 0,4520	ns			
Kompluster 2	0,057	0,064	1,1222	0,7076 to 1,7796	0,1026	-0,3212 to 0,5092	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,063	0,059	0,9236	0,5822 to 1,4653	-0,0775	-0,5578 to 0,3631	ns			
Kompluster 4	0,058	0,065	1,1357	0,7142 to 1,8061	0,1126	-0,2873 to 0,5578	ns			
Kompluster 5	0,029	0,062	2,2323	0,3016 to 16,5233	0,5363	-1,3688 to 0,9856	ns			
Kompluster 6	0,083	0,060	0,7058	0,1630 to 3,0568	-0,3820	-3,2934 to 0,6442	ns			
Kompluster 7	0,063	0,055	0,8757	0,5096 to 1,5047	-0,1331	-0,6084 to 0,4692	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.33** Effektstorlekar för social mobbning äldre pojkar (årskurs 7–9) aggregerad nivå (n=2 272).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,059	0,059	1,0069	0,6230 to 1,6273	0,0064	-0,5171 to 0,3966	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,047	0,062	1,3457	0,8421 to 2,1506	0,2449	-0,1618 to 0,5643	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,041	0,072	1,8086	1,2338 to 2,6512	0,4287	0,1596 to 0,6888	0,0021			
K4: Särskilda lektioner	0,055	0,060	1,0963	0,7446 to 1,6140	0,0829	-0,2884 to 0,4066	ns			
K5: Elever som aktörer	0,060	0,058	0,9505	0,6703 to 1,3478	-0,0489	-0,3925 to 0,2882	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,046	0,061	1,3479	0,7166 to 2,5354	0,2463	-0,3405 to 0,6246	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,024	0,062	2,6645	0,9726 to 7,2992	0,6096	0,0031 to 0,9079	0,0475			
K8: Skolregler	0,054	0,066	1,2332	0,8660 to 1,7560	0,1788	-0,1189 to 0,5026	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,088	0,056	0,6208	0,3597 to 1,0714	-0,5571	-1,4592 to 0,0588	0,0841			
K10: Pedagogiskt material	0,061	0,059	0,9682	0,5470 to 1,7139	-0,0308	-0,7055 to 0,4212	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,054	0,065	1,2341	0,8703 to 1,7498	0,1795	-0,1178 to 0,4884	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,078	0,058	0,7328	0,3125 to 1,7182	-0,3362	-1,7481 to 0,4019	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,049	0,062	1,2704	0,8073 to 1,9992	0,2024	-0,2053 to 0,5269	ns			
K15: Kooperativt lag	0,051	0,084	1,7148	1,1885 to 2,4742	0,3957	0,1204 to 0,7209	0,0036			
K16: Dokumentation av ärenden	0,046	0,071	1,5945	1,1106 to 2,2893	0,3558	0,0824 to 0,6286	0,0108			
K17: Handhavande med mobbare	0,060	0,059	0,9749	0,6551 to 1,4507	-0,0242	-0,4430 to 0,3270	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,045	0,058	1,3242	0,8118 to 2,1602	0,2339	-0,2003 to 0,5683	ns			
K19: Medling	0,086	0,058	0,6583	0,2798 to 1,5489	-0,4746	-2,0125 to 0,3347	ns			
Kompluster 1	0,055	0,060	1,0942	0,7384 to 1,6215	0,0813	-0,2988 to 0,4081	ns			
Kompluster 2	0,040	0,074	1,9369	1,3250 to 2,8315	0,4645	0,2061 to 0,7191	0,0005			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,055	0,060	1,0963	0,7446 to 1,6140	0,0829	-0,2884 to 0,4066	ns			
Kompluster 4	0,054	0,067	1,2745	0,8963 to 1,8123	0,2038	-0,0892 to 0,5213	ns			
Kompluster 5	0,098	0,058	0,5723	0,2009 to 1,6302	-0,6743	-2,8749 to 0,3535	ns			
Kompluster 6	0,018	0,060	3,5773	0,4914 to 26,0432	0,7078	-0,5565 to 1,0069	ns			
Kompluster 7	0,057	0,062	1,0900	0,7626 to 1,5579	0,0778	-0,2373 to 0,4204	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.34** Effektstorlekar för fysisk mobbning aggregerad nivå (n=7 250).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,029	0,040	1,3986	1,0193	to 1,9191	0,2767	0,0170	to 0,4987	0,0368	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,041	0,037	0,8995	0,6792	to 1,1914	-0,1071	-0,4229	to 0,1649	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,032	0,043	1,3567	1,0553	to 1,7444	0,2546	0,0460	to 0,4578	0,0169	
K4: Särskilda lektioner	0,041	0,036	0,8690	0,6770	to 1,1154	-0,1445	-0,4187	to 0,1085	ns	
K5: Elever som aktörer	0,035	0,040	1,1459	0,8979	to 1,4625	0,1228	-0,0989	to 0,3407	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,026	0,040	1,5336	1,0030	to 2,3449	0,3388	0,0035	to 0,5895	0,0468	
K7: Disciplinära strategier	0,034	0,038	1,1311	0,6955	to 1,8394	0,1120	-0,3996	to 0,4595	ns	
K8: Skolregler	0,034	0,043	1,2704	0,9975	to 1,6180	0,2055	-0,0018	to 0,4236	0,0520	
K9: Stormöten om mobbning	0,037	0,038	1,0425	0,6748	to 1,6106	0,0393	-0,4397	to 0,3816	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,042	0,037	0,8888	0,6130	to 1,2887	-0,1198	-0,5723	to 0,2245	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,038	0,038	0,9921	0,7749	to 1,2703	-0,0076	-0,2413	to 0,2385	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,026	0,038	1,5150	0,6675	to 3,4389	0,3312	-0,4374	to 0,7128	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,034	0,040	1,1922	0,9045	to 1,5715	0,1558	-0,0950	to 0,3809	ns	
K15: Kooperativt lag	0,035	0,048	1,3907	1,0588	to 1,8266	0,2711	0,0450	to 0,5345	0,0173	
K16: Dokumentation av ärenden	0,035	0,042	1,2099	0,9507	to 1,5397	0,1675	-0,0441	to 0,3843	ns	
K17: Handhavande med mobbare	0,038	0,038	0,9861	0,7478	to 1,3004	-0,0136	-0,3021	to 0,2393	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,036	0,060	1,7334	1,2360	to 2,4311	0,4081	0,1409	to 0,7505	0,0013	
K18: Handhavande med mobbade	0,040	0,037	0,9437	0,7048	to 1,2636	-0,0573	-0,3767	to 0,2140	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,036	0,060	1,7334	1,2360	to 2,4311	0,4081	0,1409	to 0,7505	0,0013	
K19: Medling	0,050	0,037	0,7419	0,4600	to 1,1963	-0,3307	-1,0523	to 0,1588	ns	
Kompluster 1	0,034	0,040	1,1853	0,9085	to 1,5465	0,1511	-0,0901	to 0,3721	ns	
Kompluster 2	0,033	0,042	1,2695	0,9904	to 1,6273	0,2053	-0,0086	to 0,4139	0,0590	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,041	0,036	0,8690	0,6770	to 1,1154	-0,1445	-0,4187	to 0,1085	ns	
Kompluster 4	0,033	0,046	1,4177	1,1131	to 1,8055	0,2849	0,0864	to 0,4962	0,0045	
Kompluster 5	0,024	0,038	1,6313	0,6006	to 4,4312	0,3778	-0,5643	to 0,7766	ns	
Kompluster 6	0,048	0,038	0,7786	0,3787	to 1,6005	-0,2708	-1,4371	to 0,3632	ns	
Kompluster 7	0,038	0,037	0,9754	0,7534	to 1,2628	-0,0243	-0,2655	to 0,2387	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.35** Effektstorlekar för fysisk mobbning flickor aggregerad nivå (n=3 653).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,020	0,026	1,2584	0,7460 to 2,1227	0,2011	-0,2979 to 0,5898	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,030	0,023	0,7427	0,4619 to 1,1941	-0,3360	-1,0054 to 0,1756	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,025	0,024	0,9296	0,6084 to 1,4204	-0,0738	-0,5282 to 0,3498	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,022	0,026	1,1982	0,7585 to 1,8926	0,1618	-0,2713 to 0,5417	ns			
K5: Elever som aktörer	0,023	0,026	1,1570	0,7563 to 1,7700	0,1326	-0,2636 to 0,5198	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,013	0,026	2,1168	0,9192 to 4,8750	0,5210	-0,0667 to 0,8709	0,0714			
K7: Disciplinära strategier	0,032	0,024	0,7376	0,3526 to 1,5428	-0,3444	-1,6138 to 0,3570	ns			
K8: Skolregler	0,023	0,027	1,1669	0,7644 to 1,7812	0,1398	-0,2390 to 0,5504	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,026	0,024	0,9161	0,4557 to 1,8416	-0,0891	-1,0581 to 0,4780	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,030	0,024	0,7975	0,4302 to 1,4784	-0,2464	-1,1698 to 0,3378	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,022	0,028	1,3104	0,8584 to 2,0005	0,2317	-0,1267 to 0,6311	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,016	0,025	1,5549	0,3784 to 6,3895	0,3512	-1,3003 to 0,8746	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,019	0,026	1,3852	0,8376 to 2,2906	0,2727	-0,1683 to 0,6374	ns			
K15: Kooperativt lag	0,025	0,022	0,8934	0,5234 to 1,5249	-0,1163	-0,5858 to 0,5146	ns			
K16: Dokumentation av ärenden	0,026	0,022	0,8490	0,5541 to 1,3008	-0,1732	-0,6231 to 0,2897	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,026	0,024	0,9232	0,5746 to 1,4832	-0,0811	-0,6391 to 0,3624	ns			
K17b: Handhavande med mobbare	0,025	0,021	0,8366	0,3835 to 1,8251	-0,1905	-0,7768 to 0,8685	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,024	0,024	0,9952	0,5957 to 1,6629	-0,0047	-0,5936 to 0,4381	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,025	0,021	0,8366	0,3835 to 1,8251	-0,1905	-0,7768 to 0,8685	ns			
K19: Medling	0,058	0,023	0,3750	0,1960 to 0,7175	-1,5704	-3,4802 to -0,4225	0,0021			
Kompluster 1	0,021	0,026	1,2639	0,7919 to 2,0172	0,2045	-0,2251 to 0,5772	ns			
Kompluster 2	0,025	0,024	0,9436	0,6175 to 1,4418	-0,0583	-0,5080 to 0,3626	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,022	0,026	1,1982	0,7585 to 1,8926	0,1618	-0,2713 to 0,5417	ns			
Kompluster 4	0,021	0,029	1,3942	0,9140 to 2,1267	0,2767	-0,0719 to 0,6672	ns			
Kompluster 5	0,011	0,025	2,3058	0,3177 to 16,7341	0,5602	-1,3975 to 0,9880	ns			
Kompluster 6	0,060	0,024	0,3808	0,1504 to 0,9646	-1,5291	-4,6093 to -0,0726	0,0345			
Kompluster 7	0,025	0,023	0,9177	0,5808 to 1,4498	-0,0875	-0,5200 to 0,4176	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.36** Effektstorlekar för fysisk mobbning yngre flickor (årskurs 4–6) aggregerad nivå (n=1 310).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,019	0,030	1,5927	0,7372 to 3,4411	0,3651	-0,2786 to 0,9173	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,025	0,026	1,0417	0,4814 to 2,2538	0,0390	-0,8587 to 0,6886	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,026	0,026	0,9954	0,5031 to 1,9694	-0,0045	-0,7163 to 0,6796	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,025	0,027	1,0685	0,5302 to 2,1532	0,0625	-0,6716 to 0,7077	ns			
K5: Elever som aktörer	0,024	0,027	1,1293	0,5604 to 2,2754	0,1117	-0,5929 to 0,7447	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,010	0,029	2,9564	0,7029 to 12,4348	0,6552	-0,2779 to 1,1285	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,038	0,025	0,6447	0,2227 to 1,8662	-0,5302	-2,7906 to 0,4908	ns			
K8: Skolregler	0,026	0,026	0,9903	0,4988 to 1,9664	-0,0095	-0,6873 to 0,7190	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,031	0,025	0,8290	0,2874 to 2,3909	-0,2000	-2,0067 to 0,6422	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,026	0,026	1,0142	0,3525 to 2,9185	0,0137	-1,4940 to 0,7459	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,023	0,032	1,3933	0,6823 to 2,8449	0,2756	-0,2843 to 1,0373	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,029	0,026	0,8761	0,1163 to 6,5994	-0,1373	-4,7762 to 0,8788	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,025	0,027	1,0720	0,5320 to 2,1603	0,0655	-0,6668 to 0,7099	ns			
K15: Kooperativt lag	0,025	0,031	1,2562	0,4791 to 3,2936	0,1988	-0,4664 to 1,4950	ns			
K16: Dokumentation av ärenden	0,024	0,030	1,2255	0,6005 to 2,5011	0,1796	-0,4129 to 0,9543	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,019	0,028	1,4595	0,5987 to 3,5580	0,3088	-0,5417 to 0,8818	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,016	0,029	1,7828	0,6841 to 4,6461	0,4319	-0,3686 to 0,9672	ns			
K19: Medling	0,026	0,026	0,9943	0,2992 to 3,3039	-0,0056	-1,8719 to 0,7733	ns			
Kompluster 1	0,016	0,032	2,0599	0,9252 to 4,5860	0,5063	-0,0598 to 1,0197	0,0709			
Kompluster 2	0,026	0,026	1,0194	0,5134 to 2,0241	0,0186	-0,6981 to 0,6879	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,025	0,027	1,0685	0,5302 to 2,1532	0,0625	-0,6716 to 0,7077	ns			
Kompluster 4	0,025	0,027	1,0509	0,5214 to 2,1183	0,0472	-0,5952 to 0,8115	ns			
Kompluster 5	0,022	0,026	1,2063	0,1614 to 9,0173	0,1673	-3,3534 to 0,9586	ns			
Kompluster 6	0,074	0,025	0,3197	0,0726 to 1,4080	-1,9699	-8,3763 to 0,2134	ns			
Kompluster 7	0,026	0,026	1,0098	0,4524 to 2,2540	0,0095	-0,6569 to 1,0004	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.37** Effektstorlekar för fysisk mobbning äldre flickor (årskurs 7–9) aggregerad nivå (n=2 343).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,022	0,024	1,0730	0,5210 to 2,2101	0,0666	-0,7880 to 0,6156	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,035	0,021	0,5978	0,3272 to 1,0924	-0,6495	-1,7170 to 0,0867	0,0910			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,025	0,023	0,9005	0,5235 to 1,5488	-0,1077	-0,7224 to 0,4381	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,019	0,025	1,3285	0,7196 to 2,4526	0,2425	-0,3247 to 0,7063	ns			
K5: Elever som aktörer	0,022	0,025	1,1608	0,6784 to 1,9861	0,1355	-0,3660 to 0,6375	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,014	0,025	1,7346	0,6221 to 4,8369	0,4174	-0,5051 to 0,8883	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,028	0,023	0,8373	0,2984 to 2,3498	-0,1889	-1,9800 to 0,5987	ns			
K8: Skolregler	0,021	0,027	1,2828	0,7496 to 2,1955	0,2158	-0,2435 to 0,7361	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,024	0,023	0,9894	0,3902 to 2,5087	-0,0104	-1,3356 to 0,6459	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,032	0,022	0,6949	0,3245 to 1,4879	-0,4250	-1,7774 to 0,3455	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,021	0,027	1,3145	0,7698 to 2,2446	0,2343	-0,2245 to 0,7302	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,011	0,024	2,2111	0,3025 to 16,1629	0,5417	-1,5008 to 1,0233	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,013	0,026	1,9768	0,8891 to 4,3953	0,4875	-0,1007 to 0,9015	0,0885			
K15: Kooperativt lag	0,025	0,020	0,8013	0,4197 to 1,5299	-0,2418	-0,8419 to 0,5556	ns			
K16: Dokumentation av ärenden	0,028	0,020	0,7143	0,4175 to 1,2222	-0,3890	-1,0518 to 0,2349	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,029	0,021	0,7340	0,4147 to 1,2990	-0,3520	-1,1625 to 0,2657	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,030	0,022	0,7329	0,3961 to 1,3561	-0,3536	-1,2812 to 0,2932	ns			
K19: Medling	0,107	0,021	0,1772	0,0806 to 0,3897	-4,1472	-8,4946 to -1,6354	0,0000			
Kompluster 1	0,024	0,023	0,9512	0,5332 to 1,6970	-0,0500	-0,7230 to 0,4861	ns			
Kompluster 2	0,025	0,023	0,9040	0,5271 to 1,5502	-0,1036	-0,7065 to 0,4428	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,019	0,025	1,3285	0,7196 to 2,4526	0,2425	-0,3247 to 0,7063	ns			
Kompluster 4	0,019	0,031	1,6562	0,9697 to 2,8288	0,3887	-0,0213 to 0,8622	0,0621			
Kompluster 5	0,000	0,024	-	- to -	1,0000	-2,2271 to 1,2962	ns			
Kompluster 6	0,053	0,023	0,4190	0,1269 to 1,3837	-1,3138	-5,3240 to 0,2365	ns			
Kompluster 7	0,024	0,022	0,8945	0,5098 to 1,5695	-0,1150	-0,6668 to 0,5152	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.38** Effektstorlekar för fysisk mobbning pojkar aggregerad nivå (n=3 579).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,040	0,055	1,4109	0,9463	to 2,1036	0,2797	-0,0503	to 0,5489	0,0898	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,050	0,052	1,0432	0,7329	to 1,4848	0,0393	-0,3174	to 0,3394	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,038	0,062	1,7074	1,2424	to 2,3464	0,3988	0,1675	to 0,6250	0,0009	
K4: Särskilda lektioner	0,061	0,047	0,7507	0,5546	to 1,0160	-0,3118	-0,6729	to 0,0156	0,0625	
K5: Elever som aktörer	0,048	0,055	1,1404	0,8448	to 1,5394	0,1172	-0,1542	to 0,3816	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,041	0,053	1,3031	0,7929	to 2,1418	0,2230	-0,2317	to 0,5468	ns	
K7: Disciplinära strategier	0,036	0,053	1,5125	0,7902	to 2,8951	0,3267	-0,2321	to 0,6689	ns	
K8: Skolregler	0,045	0,061	1,3675	1,0163	to 1,8401	0,2565	0,0136	to 0,5157	0,0381	
K9: Stormöten om mobbning	0,049	0,052	1,0642	0,6086	to 1,8607	0,0573	-0,5649	to 0,4653	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,053	0,052	0,9698	0,6020	to 1,5623	-0,0295	-0,5802	to 0,3624	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,055	0,047	0,8555	0,6290	to 1,1636	-0,1597	-0,4637	to 0,1613	ns	
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,037	0,052	1,4304	0,5211	to 3,9265	0,2897	-0,7608	to 0,7478	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,048	0,053	1,1183	0,8017	to 1,5598	0,1007	-0,2142	to 0,3782	ns	
K15: Kooperativt lag	0,046	0,074	1,6834	1,2189	to 2,3249	0,3875	0,1385	to 0,6827	0,0014	
K16: Dokumentation av ärenden	0,043	0,061	1,4413	1,0705	to 1,9407	0,2929	0,0550	to 0,5381	0,0155	
K17: Handhavande med mobbare	0,052	0,052	1,0017	0,7113	to 1,4107	0,0016	-0,3518	to 0,3030	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,047	0,097	2,2109	1,5039	to 3,2502	0,5222	0,2382	to 0,8886	0,0000	
K18: Handhavande med mobbade	0,056	0,051	0,8979	0,6284	to 1,2829	-0,1074	-0,5127	to 0,2259	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,047	0,097	2,2109	1,5039	to 3,2502	0,5222	0,2382	to 0,8886	0,0000	
K19: Medling	0,042	0,052	1,2682	0,6149	to 2,6155	0,2027	-0,5440	to 0,6222	ns	
Kompluster 1	0,048	0,053	1,1169	0,8069	to 1,5461	0,0997	-0,2064	to 0,3739	ns	
Kompluster 2	0,040	0,061	1,5371	1,1270	to 2,0966	0,3353	0,0961	to 0,5702	0,0063	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,061	0,047	0,7507	0,5546	to 1,0160	-0,3118	-0,6729	to 0,0156	0,0625	
Kompluster 4	0,045	0,063	1,4479	1,0760	to 1,9485	0,2956	0,0580	to 0,5511	0,0141	
Kompluster 5	0,040	0,052	1,3149	0,4103	to 4,2133	0,2299	-1,1459	to 0,7584	ns	
Kompluster 6	0,036	0,052	1,4645	0,4581	to 4,6821	0,3057	-0,9463	to 0,7868	ns	
Kompluster 7	0,052	0,052	1,0001	0,7301	to 1,3701	0,0001	-0,2858	to 0,3162	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.39** Effektstorlekar för fysisk mobbning yngre pojkar (årskurs 4–6) aggregerad nivå (n=1 294).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,035	0,056	1,6211	0,8854 to 2,9680	0,3696	-0,1057 to 0,7657	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,055	0,047	0,8507	0,4943 to 1,4643	-0,1658	-0,8184 to 0,3567	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,036	0,061	1,7569	1,0303 to 2,9958	0,4154	0,0241 to 0,8019	0,0363			
K4: Särskilda lektioner	0,066	0,039	0,5744	0,3470 to 0,9509	-0,6924	-1,3944 to -0,0651	0,0293			
K5: Elever som aktörer	0,042	0,054	1,3076	0,7710 to 2,2176	0,2253	-0,2352 to 0,6508	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,026	0,054	2,1424	0,8487 to 5,4080	0,5195	-0,1364 to 0,9104	0,0989			
K7: Disciplinära strategier	0,027	0,052	1,9970	0,6164 to 6,4699	0,4860	-0,4799 to 0,9213	ns			
K8: Skolregler	0,042	0,059	1,4248	0,8615 to 2,3563	0,2855	-0,1189 to 0,7231	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,040	0,050	1,2842	0,4570 to 3,6085	0,2125	-0,9581 to 0,7658	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,049	0,050	1,0207	0,4564 to 2,2825	0,0192	-0,9812 to 0,5961	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,036	0,055	1,5604	0,8521 to 2,8574	0,3462	-0,1422 to 0,7484	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,030	0,050	1,6828	0,2263 to 12,5143	0,3935	-2,0755 to 0,9605	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,042	0,055	1,3497	0,8001 to 2,2769	0,2483	-0,1965 to 0,6700	ns			
K15: Kooperativt lag	0,042	0,091	2,2708	1,2740 to 4,0475	0,5359	0,1401 to 1,0955	0,0044			
K16: Dokumentation av ärenden	0,037	0,072	2,0163	1,2179 to 3,3381	0,4854	0,1346 to 0,8944	0,0055			
K17: Handhavande med mobbare	0,053	0,048	0,9172	0,5130 to 1,6398	-0,0855	-0,7719 to 0,4324	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,054	0,048	0,8885	0,4904 to 1,6095	-0,1188	-0,8467 to 0,4157	ns			
K19: Medling	0,033	0,051	1,5768	0,5630 to 4,4163	0,3537	-0,6264 to 0,8346	ns			
Kompluster 1	0,043	0,053	1,2692	0,7388 to 2,1805	0,2031	-0,2833 to 0,6332	ns			
Kompluster 2	0,044	0,054	1,2453	0,7443 to 2,0833	0,1883	-0,2675 to 0,6246	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,066	0,039	0,5744	0,3470 to 0,9509	-0,6924	-1,3944 to -0,0651	0,0293			
Kompluster 4	0,037	0,069	1,9037	1,1496 to 3,1524	0,4569	0,0991 to 0,8650	0,0111			
Kompluster 5	0,000	0,051	-	- to -	1,0000	-1,0655 to 1,2667	ns			
Kompluster 6	0,080	0,049	0,5907	0,1362 to 2,5622	-0,6374	-4,1167 to 0,5760	ns			
Kompluster 7	0,044	0,066	1,5342	0,8959 to 2,6271	0,3328	-0,0739 to 0,8577	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.40** Effektstorlekar för fysisk mobbning äldre pojkar (årskurs 7–9) aggregerad nivå (n=2 285).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt fysisk mobbning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,044	0,055	1,2404	0,7239 to 2,1253	0,1852	-0,3300 to 0,5555	ns			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,046	0,055	1,1914	0,7421 to 1,9128	0,1532	-0,2990 to 0,5060	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	0,039	0,063	1,6758	1,1278 to 2,4900	0,3877	0,0950 to 0,6694	0,0099			
K4: Särskilda lektioner	0,058	0,051	0,8637	0,5849 to 1,2753	-0,1487	-0,5890 to 0,2315	ns			
K5: Elever som aktörer	0,051	0,055	1,0739	0,7435 to 1,5511	0,0653	-0,2775 to 0,4024	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,054	0,053	0,9832	0,5442 to 1,7762	-0,0162	-0,7178 to 0,4465	ns			
K7: Disciplinära strategier	0,042	0,054	1,3003	0,5960 to 2,8365	0,2212	-0,5773 to 0,6648	ns			
K8: Skolregler	0,047	0,063	1,3473	0,9317 to 1,9482	0,2456	-0,0559 to 0,5761	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,054	0,053	0,9766	0,5021 to 1,8996	-0,0226	-0,8451 to 0,4798	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,056	0,053	0,9402	0,5201 to 1,6995	-0,0601	-0,7887 to 0,4188	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,054	0,051	0,9417	0,6511 to 1,3619	-0,0586	-0,4159 to 0,3098	ns			
K13: Föräldrainsformation/utb. Utbildn. = stark	0,040	0,053	1,3537	0,4203 to 4,3605	0,2508	-1,0911 to 0,7790	ns			
K14: Rastvaktssystem	0,055	0,052	0,9502	0,6119 to 1,4756	-0,0495	-0,5384 to 0,3389	ns			
K15: Kooperativt lag	0,048	0,069	1,4815	1,0020 to 2,1904	0,3096	0,0034 to 0,6763	0,0476			
K16: Dokumentation av ärenden	0,048	0,057	1,1985	0,8281 to 1,7346	0,1577	-0,1680 to 0,4794	ns			
K17: Handhavande med mobbare	0,051	0,054	1,0514	0,6882 to 1,6061	0,0464	-0,3841 to 0,4031	ns			
K18: Handhavande med mobbade	0,057	0,052	0,9008	0,5764 to 1,4079	-0,1038	-0,6234 to 0,3023	ns			
K19: Medling	0,056	0,053	0,9345	0,3350 to 2,6069	-0,0661	-1,5840 to 0,6091	ns			
Kompluster 1	0,052	0,053	1,0275	0,6838 to 1,5440	0,0254	-0,3893 to 0,3789	ns			
Kompluster 2	0,038	0,065	1,7274	1,1689 to 2,5526	0,4049	0,1206 to 0,6841	0,0056			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,058	0,051	0,8637	0,5849 to 1,2753	-0,1487	-0,5890 to 0,2315	ns			
Kompluster 4	0,049	0,060	1,2502	0,8641 to 1,8090	0,1904	-0,1209 to 0,5292	ns			
Kompluster 5	0,071	0,053	0,7219	0,2199 to 2,3701	-0,3577	-2,6192 to 0,5527	ns			
Kompluster 6	0,017	0,054	3,2463	0,4457 to 23,6448	0,6800	-0,7057 to 1,0040	ns			
Kompluster 7	0,057	0,046	0,8062	0,5466 to 1,1891	-0,2267	-0,6144 to 0,1934	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.41** Effekter på förändringar i social och fysisk mobbning och/eller kränkning över tid.  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,15	0,96–1,37	1,514	ns
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,10	0,92–1,31	1,060	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,26	1,08–1,46	3,027	0,0025
K4: Särskilda lektioner	0,96	0,83–1,12	-0,521	ns
K5: Elever som aktörer	0,88	0,76–1,02	-1,670	0,0949
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,36	1,08–1,71	2,598	0,0094
K7: Disciplinära strategier	1,58	1,19–2,09	3,182	0,0015
K8: Skolregler	1,06	0,92–1,23	0,835	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,02	0,79–1,31	0,152	ns
K10: Pedagogiskt material	1,05	0,84–1,33	0,454	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,04	0,90–1,21	0,563	ns
K13: Föräldrainsformation/utb.	0,97	0,68–1,40	-0,146	ns
K14: Rastvaktssystem	1,25	1,06–1,47	2,715	0,0066
K15: Kooperativt lag	1,28	1,08–1,52	2,884	0,0039
K16: Dokumentation av ärenden	1,11	0,96–1,29	1,428	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,96	0,81–1,13	-0,514	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,46	1,14–1,88	2,977	0,0029
K18a: Handhavande med mobbade	0,98	0,82–1,18	-0,177	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,46	1,14–1,88	2,977	0,0029
K19: Medling	1,09	0,81–1,46	0,549	ns
Kompluster 1	1,17	1,00–1,37	1,994	0,0462
Kompluster 2	1,25	1,07–1,44	2,909	0,0036
Kompluster 3 se särskilda lektioner	0,96	0,83–1,12	-0,521	ns
Kompluster 4	1,01	0,87–1,17	0,150	ns
Kompluster 5	0,86	0,47–1,58	-0,482	ns
Kompluster 6	1,18	0,78–1,78	0,778	ns
Kompluster 7	0,95	0,81–1,11	-0,629	ns

**Tabell A.42** Effekter på förändringar utsatt andra för social och fysisk mobbning och/eller kränkning över tid. Enskilda komponenter och komponentkluster.

Insatser och typer av insatser	OR	CI	z	P
K1: Uppföljning/utvärdering	1,46	1,00–2,12	1,954	0,0507
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	1,18	0,84–1,65	0,965	ns
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,14	0,85–1,54	0,891	ns
K4: Särskilda lektioner	1,33	0,98–1,80	1,809	0,0705
K5: Elever som aktörer	0,71	0,53–0,96	-2,257	0,0240
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,26	0,75–2,11	0,863	ns
K7: Disciplinära strategier	1,40	0,84–2,32	1,288	ns
K8: Skolregler	0,97	0,72–1,30	-0,219	ns
K9: Stormöten om mobbning	1,30	0,79–2,14	1,032	ns
K10: Pedagogiskt material	1,20	0,77–1,87	0,790	ns
K12: Personalutbildning (mobbning, kränkningar)	1,26	0,94–1,69	1,553	ns
K13: Föräldrainsformation/utb.	0,72	0,40–1,31	-1,075	ns
K14: Rastvaktssystem	1,31	0,94–1,82	1,608	ns
K15: Kooperativt lag	1,01	0,73–1,39	0,047	ns
K16: Dokumentation av ärenden	0,86	0,64–1,14	-1,058	ns
K17a: Handhavande med mobbare	0,99	0,72–1,35	-0,091	ns
K17b: Handhavande med mobbare	1,02	0,61–1,72	0,091	ns
K18a: Handhavande med mobbade	1,09	0,77–1,54	0,465	ns
K18b: Handhavande med mobbade	1,02	0,61–1,72	0,091	ns
K19: Medling	0,37	0,20–0,68	-3,235	0,0012
Kompluster 1	1,53	1,11–2,09	2,621	0,0088
Kompluster 2	1,09	0,81–1,46	0,586	ns
Kompluster 3 se särskilda lektioner	1,33	0,98–1,80	1,809	0,0705
Kompluster 4	0,93	0,70–1,25	-0,467	ns
Kompluster 5	3,41	0,87–13,33	1,759	0,0786
Kompluster 6	1,13	0,53–2,43	0,312	ns
Kompluster 7	0,87	0,65–1,20	-0,779	ns

**Tabell A.43** Effektstorlekar för social och fysisk mobbning och/eller kränkning aggregerad nivå (n=7 193).  
Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt social och fysisk mobbning kränkning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,144	0,164	1,1674	0,9989	to 1,3642	0,1228	-0,0010	to 0,2390	0,0514	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev	0,154	0,161	1,0568	0,9073	to 1,2309	0,0455	-0,0826	to 0,1661	ns	
K3: Relationsfrämjande insatser elev –elev	0,142	0,172	1,2572	1,1043	to 1,4313	0,1755	0,0767	to 0,2730	0,0005	
K4: Särskilda lektioner	0,163	0,157	0,9565	0,8377	to 1,0922	-0,0380	-0,1538	to 0,0743	ns	
K5: Elever som aktörer	0,156	0,162	1,0429	0,9185	to 1,1842	0,0347	-0,0706	to 0,1391	ns	
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,132	0,163	1,2811	1,0454	to 1,5701	0,1904	0,0359	to 0,3284	0,0167	
K7: Disciplinära strategier	0,121	0,162	1,4018	1,0708	to 1,8351	0,2518	0,0555	to 0,4167	0,0136	
K8: Skolregler	0,147	0,178	1,2604	1,1099	to 1,4314	0,1763	0,0790	to 0,2753	0,0004	
K9: Stormöten om mobbning	0,158	0,159	1,0104	0,8063	to 1,2661	0,0086	-0,1921	to 0,1848	ns	
K10: Pedagogiskt material	0,148	0,161	1,1045	0,8970	to 1,3601	0,0807	-0,0933	to 0,2354	ns	
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,162	0,156	0,9558	0,8394	to 1,0884	-0,0387	-0,1486	to 0,0734	ns	
K13: Föräldrainformation/utb. Utbildn. = stark	0,176	0,159	0,8838	0,6270	to 1,2458	-0,1083	-0,4528	to 0,1713	ns	
K14: Rastvaktssystem	0,142	0,166	1,2043	1,0433	to 1,3902	0,1456	0,0339	to 0,2524	0,0110	
K15: Kooperativt lag	0,152	0,187	1,2811	1,1049	to 1,4854	0,1861	0,0731	to 0,3056	0,0010	
K16: Dokumentation av ärenden	0,159	0,159	0,9997	0,8807	to 1,1347	-0,0003	-0,1065	to 0,1067	ns	
K17a: Handhavande med mobbare	0,160	0,159	0,9952	0,8608	to 1,1506	-0,0040	-0,1295	to 0,1152	ns	
K17b: Handhavande med mobbare	0,157	0,180	1,1787	0,9604	to 1,4466	0,1278	-0,0293	to 0,3029	ns	
K18a: Handhavande med mobbade	0,160	0,159	0,9954	0,8525	to 1,1622	-0,0039	-0,1388	to 0,1226	ns	
K18b: Handhavande med mobbade	0,157	0,180	1,1787	0,9604	to 1,4466	0,1278	-0,0293	to 0,3029	ns	
K19: Medling	0,195	0,157	0,7695	0,5920	to 1,0002	-0,2411	-0,5189	to -0,0007	0,0496	
Kompluster 1	0,141	0,168	1,2251	1,0663	to 1,4076	0,1578	0,0507	to 0,2610	0,0041	
Kompluster 2	0,148	0,168	1,1596	1,0198	to 1,3186	0,1173	0,0156	to 0,2176	0,0238	
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,163	0,157	0,9565	0,8377	to 1,0922	-0,0380	-0,1538	to 0,0743	ns	
Kompluster 4	0,146	0,181	1,2887	1,1340	to 1,4645	0,1913	0,0941	to 0,2905	0,0001	
Kompluster 5	0,108	0,161	1,5831	0,9668	to 2,5925	0,3286	-0,0250	to 0,5747	0,0656	
Kompluster 6	0,171	0,159	0,9187	0,6086	to 1,3867	-0,0734	-0,4852	to 0,2450	ns	
Kompluster 7	0,162	0,153	0,9308	0,8124	to 1,0665	-0,0623	-0,1774	to 0,0569	ns	

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.44** Effektstorlekar för utsatt andra för social och fysisk mobbning och/eller kränkning aggregerad nivå (n=6 386). Enskilda komponenter och komponentkluster.

Enskilda komponenter och komponentkluster	Utsatt andra social och fysisk mobbning kränkning									
	Prop. Stark	Prop. Svag	OR	CI	RRR	CI	P			
K1: Uppföljning/utvärdering	0,026	0,041	1,6012	1,1270 to 2,2751	0,3656	0,1023 to 0,5882	0,0081			
K2: Relationsfrämjande insatser lärare-elev	0,040	0,038	0,9468	0,6982 to 1,2839	-0,0540	-0,3864 to 0,2284	ns			
K3: Relationsfrämjande insatser elev-elev	0,033	0,041	1,2480	0,9578 to 1,6261	0,1921	-0,0385 to 0,4156	ns			
K4: Särskilda lektioner	0,035	0,040	1,1588	0,8791 to 1,5275	0,1323	-0,1217 to 0,3670	ns			
K5: Elever som aktörer	0,041	0,036	0,8844	0,6842 to 1,1431	-0,1254	-0,3940 to 0,1358	ns			
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	0,025	0,040	1,6145	1,0155 to 2,5668	0,3711	0,0154 to 0,6304	0,0410			
K7: Disciplinära strategier	0,039	0,038	0,9715	0,5953 to 1,5853	-0,0282	-0,6154 to 0,3700	ns			
K8: Skolregler	0,037	0,039	1,0606	0,8176 to 1,3757	0,0550	-0,1849 to 0,3074	ns			
K9: Stormöten om mobbning	0,035	0,038	1,1140	0,6993 to 1,7747	0,0988	-0,3914 to 0,4422	ns			
K10: Pedagogiskt material	0,037	0,038	1,0389	0,6864 to 1,5724	0,0360	-0,4151 to 0,3693	ns			
K12: Personalutbildning (mobbn & kränkn)	0,033	0,046	1,3974	1,0807 to 1,8068	0,2750	0,0632 to 0,5000	0,0104			
K13: Föräldrainformation/utb. Utbildn. = stark	0,072	0,037	0,4930	0,2868 to 0,8475	-0,9541	-2,1374 to -0,1853	0,0090			
K14: Rastvaktssystem	0,032	0,040	1,2573	0,9329 to 1,6944	0,1980	-0,0646 to 0,4318	ns			
K15: Kooperativt lag	0,036	0,046	1,3140	0,9813 to 1,7594	0,2304	-0,0136 to 0,5172	0,0660			
K16: Dokumentation av ärenden	0,038	0,039	1,0300	0,7967 to 1,3315	0,0280	-0,2151 to 0,2755	ns			
K17a: Handhavande med mobbare	0,046	0,035	0,7670	0,5795 to 1,0152	-0,2899	-0,6391 to 0,0142	0,0629			
K17b: Handhavande med mobbare	0,038	0,034	0,8886	0,5636 to 1,4013	-0,1205	-0,4962 to 0,4093	ns			
K18a: Handhavande med mobbade	0,039	0,038	0,9658	0,7065 to 1,3204	-0,0340	-0,3724 to 0,2502	ns			
K18b: Handhavande med mobbade	0,038	0,034	0,8886	0,5636 to 1,4013	-0,1205	-0,4962 to 0,4093	ns			
K19: Medling	0,070	0,036	0,4995	0,3173 to 0,7863	-0,9315	-1,8692 to -0,2735	0,0022			
Kompluster 1	0,031	0,041	1,3542	1,0129 to 1,8105	0,2534	0,0111 to 0,4753	0,0400			
Kompluster 2	0,036	0,040	1,1057	0,8519 to 1,4352	0,0922	-0,1508 to 0,3275	ns			
Kompluster 3 (se särskilda lektioner)	0,035	0,040	1,1588	0,8791 to 1,5275	0,1323	-0,1217 to 0,3670	ns			
Kompluster 4	0,036	0,041	1,1523	0,8879 to 1,4955	0,1274	-0,1041 to 0,3745	ns			
Kompluster 5	0,013	0,039	3,1192	0,7686 to 12,6583	0,6707	-0,1777 to 0,9433	0,0932			
Kompluster 6	0,050	0,038	0,7404	0,3424 to 1,6010	-0,3330	-1,6602 to 0,3615	ns			
Kompluster 7	0,038	0,039	1,0418	0,7950 to 1,3653	0,0386	-0,2083 to 0,3084	ns			

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.45** Social och fysisk mobbning, social mobbning respektive fysisk mobbning i skolklustren individnivå.

Social och fysisk mobbning	Prop. förbättrad	Prop. försämrad/ fortsatt	OR	CI	RRR	CI	P
Skolkuster 1 (n=702)	0,043	0,068	0,6083	0,3807 to 0,9719	-0,6000	-1,1759 to -0,0365	0,0360
Skolkuster 2 (n=453)	0,062	0,044	1,4264	0,7913 to 2,5711	0,2857	-0,1946 to 0,7755	ns
Skolkuster 3 (n=188)	0,032	0,090	0,3316	0,1278 to 0,8607	-1,8333	-3,4785 to -0,2999	0,0179
Skolkuster 4 (n=426)	0,038	0,042	0,8846	0,4449 to 1,7587	-0,1250	-0,8585 to 0,6020	ns
Skolkuster 5 (n=496)	0,050	0,052	0,9595	0,5461 to 1,6860	-0,0400	-0,6008 to 0,5195	ns
Skolkuster 6 (n=392)	0,059	0,061	0,9557	0,5299 to 1,7239	-0,0435	-0,6263 to 0,5380	ns
Skolkuster 7 (n=311)	0,042	0,061	0,6704	0,3251 to 1,3825	-0,4615	-1,3381 to 0,3925	ns
Skolkuster 8 (n=424)	0,054	0,090	0,5826	0,3408 to 0,9961	-0,6522	-1,3114 to -0,0067	0,0462
Skolkuster 9 (n=64)	0,016	0,031	0,4921	0,0435 to 5,5666	-1,0000	-5,9157 to 3,5696	ns
<b>Social mobbning</b>							
Skolkuster 1 (n=705)	0,033	0,060	0,5324	0,3166 to 0,8950	-0,8261	-1,5219 to -0,1529	0,0158
Skolkuster 2 (n=452)	0,049	0,033	1,4905	0,7630 to 2,9119	0,3182	-0,2256 to 0,8773	ns
Skolkuster 3 (n=194)	0,026	0,072	0,3401	0,1201 to 0,9636	-1,8000	-3,6484 to -0,0994	0,0342
Skolkuster 4 (n=431)	0,023	0,028	0,8294	0,3545 to 1,9405	-0,2000	-1,1817 to 0,7641	ns
Skolkuster 5 (n=504)	0,040	0,044	0,9053	0,4877 to 1,6805	-0,1000	-0,7456 to 0,5414	ns
Skolkuster 6 (n=392)	0,059	0,041	1,4648	0,7616 to 2,8171	0,3043	-0,2262 to 0,8476	ns
Skolkuster 7 (n=303)	0,046	0,043	1,0806	0,4992 to 2,3393	0,0714	-0,6748 to 0,8220	ns
Skolkuster 8 (n=424)	0,047	0,059	0,7901	0,4319 to 1,4455	-0,2500	-0,9133 to 0,4046	ns
Skolkuster 9 (n=61)	0,000	0,033	0,0000	- to -	-	- to -	ns
<b>Fysisk mobbning</b>							
Skolkuster 1 (n=711)	0,024	0,030	0,8049	0,4210 to 1,5388	-0,2353	-0,9724 to 0,4892	ns
Skolkuster 2 (n=463)	0,028	0,024	1,1871	0,5262 to 2,6777	0,1538	-0,6171 to 0,9374	ns
Skolkuster 3 (n=181)	0,017	0,039	0,4189	0,1066 to 1,6463	-1,3333	-3,7764 to 0,8873	ns
Skolkuster 4 (n=429)	0,016	0,021	0,7741	0,2856 to 2,0977	-0,2857	-1,5254 to 0,9188	ns
Skolkuster 5 (n=499)	0,026	0,025	1,0512	0,4561 to 2,4230	0,0475	-0,8329 to 0,8631	ns
Skolkuster 6 (n=394)	0,025	0,023	1,1140	0,4477 to 2,7719	0,1000	-0,8095 to 1,0196	ns
Skolkuster 7 (n=311)	0,016	0,035	0,4456	0,1530 to 1,2980	-1,2000	-2,9649 to 0,4237	ns
Skolkuster 8 (n=436)	0,018	0,036	0,5047	0,2188 to 1,1643	-0,9464	-2,1120 to 0,2302	ns
Skolkuster 9 (n=63)	0,016	0,000	-	- to -	1,0000	-2,7131 to 5,3289	ns

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.46** Social och fysisk mobbning i skolklustren totalt och kön aggregerad nivå.

	Prop. Utsatta T3	Prop. Utsatta T1	OR	CI	RRR	CI	P
<b>Totalt</b>	(n=7 193)	(n=7 999)					
Skolkuster 1	0,073	0,055	0,7308	0,5424 to 0,9845	-0,3414	-0,6674 to -0,0175	0,0385
Skolkuster 2	0,072	0,072	0,9950	0,6944 to 1,4257	-0,0047	-0,3435 to 0,3322	ns
Skolkuster 3	0,092	0,067	0,6997	0,4198 to 1,1662	-0,3895	-0,9840 to 0,1655	ns
Skolkuster 4	0,058	0,083	1,4683	1,0076 to 2,1396	0,3003	0,0063 to 0,5861	0,0445
Skolkuster 5	0,071	0,091	1,3124	0,9726 to 1,7710	0,2212	-0,0227 to 0,4651	0,0746
Skolkuster 6	0,080	0,091	1,1560	0,8151 to 1,6395	0,1241	-0,1811 to 0,4156	ns
Skolkuster 7	0,055	0,089	1,6793	1,1173 to 2,5241	0,3823	0,0838 to 0,6885	0,0119
Skolkuster 8	0,101	0,103	1,0194	0,7737 to 1,3432	0,0171	-0,2315 to 0,2611	ns
Skolkuster 9	0,043	0,043	1,0112	0,2453 to 4,1691	0,0106	-1,5497 to 1,5816	ns
<b>Flickor</b>	(n=3 575)	(n=3 978)					
Skolkuster 1	0,058	0,051	0,8692	0,5531 to 1,3660	-0,1416	-0,6063 to 0,3219	ns
Skolkuster 2	0,074	0,079	1,0622	0,6445 to 1,7507	0,0542	-0,4060 to 0,5062	ns
Skolkuster 3	0,099	0,068	0,6631	0,3250 to 1,3527	-0,4578	-1,3361 to 0,3323	ns
Skolkuster 4	0,060	0,094	1,6288	0,9650 to 2,7492	0,3629	-0,0271 to 0,7430	0,0656
Skolkuster 5	0,071	0,077	1,0893	0,7049 to 1,6834	0,0762	-0,3176 to 0,4668	ns
Skolkuster 6	0,058	0,103	1,8858	1,1130 to 3,1954	0,4427	0,0804 to 0,7895	0,0169
Skolkuster 7	0,039	0,108	2,9542	1,5949 to 5,4721	0,6354	0,2884 to 1,0043	0,0003
Skolkuster 8	0,076	0,090	1,2011	0,7775 to 1,8555	0,1546	-0,2189 to 0,5187	ns
Skolkuster 9	0,042	0,058	1,4082	0,2250 to 8,8125	0,2778	-1,5448 to 2,0672	ns
<b>Pojkar</b>	(n=3 600)	(n=4 004)					
Skolkuster 1	0,088	0,058	0,6403	0,4299 to 0,9536	-0,5124	-0,9733 to -0,0564	0,0272
Skolkuster 2	0,068	0,065	0,9535	0,5645 to 1,6104	-0,0455	-0,5552 to 0,4658	ns
Skolkuster 3	0,087	0,065	0,7282	0,3499 to 1,5154	-0,3406	-1,1980 to 0,4486	ns
Skolkuster 4	0,057	0,074	1,3181	0,7662 to 2,2675	0,2276	-0,2330 to 0,6630	ns
Skolkuster 5	0,070	0,103	1,5221	1,0035 to 2,3087	0,3189	0,0032 to 0,6358	0,0469
Skolkuster 6	0,106	0,080	0,7337	0,4530 to 1,1885	-0,3245	-0,8666 to 0,1766	ns
Skolkuster 7	0,071	0,070	0,9877	0,5588 to 1,7456	-0,0116	-0,5548 to 0,5350	ns
Skolkuster 8	0,126	0,116	0,9086	0,6346 to 1,3009	-0,0879	-0,4240 to 0,2398	ns
Skolkuster 9	0,043	0,024	0,5500	0,0480 to 6,2997	-0,7826	-5,0385 to 3,5767	ns

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.47** Social mobbing i skolklustren totalt och kön aggregerad nivå.

	Prop. Utsatta T3	Prop. Utsatta T1	OR	CI	RRR	CI	P
<b>Totalt</b>	(n=7 116)	(n=7 881)					
Skolkluster 1	0,059	0,044	0,7378	0,5297 to 1,0275	-0,3345	-0,7017 to 0,0300	0,0710
Skolkluster 2	0,051	0,059	1,1859	0,7861 to 1,7889	0,1488	-0,2140 to 0,5124	ns
Skolkluster 3	0,074	0,050	0,6564	0,3678 to 1,1713	-0,4847	-1,2100 to 0,1799	ns
Skolkluster 4	0,042	0,064	1,5685	1,0125 to 2,4296	0,3472	0,0104 to 0,6752	0,0423
Skolkluster 5	0,055	0,067	1,2309	0,8535 to 1,7754	0,1773	-0,1342 to 0,5031	ns
Skolkluster 6	0,058	0,075	1,2996	0,8715 to 1,9379	0,2170	-0,1192 to 0,5363	ns
Skolkluster 7	0,047	0,076	1,6676	1,0739 to 2,5895	0,3815	0,0550 to 0,7186	0,0215
Skolkluster 8	0,074	0,083	1,1347	0,8397 to 1,5334	0,1100	-0,1570 to 0,3649	ns
Skolkluster 9	0,043	0,022	0,5000	0,0893 to 2,7996	-0,9570	-3,8879 to 1,7999	ns
<b>Flickor</b>	(n=3 524)	(n=3 918)					
Skolkluster 1	0,050	0,049	0,9836	0,6104 to 1,5851	-0,0158	-0,4817 to 0,4510	ns
Skolkluster 2	0,060	0,072	1,2085	0,7034 to 2,0764	0,1621	-0,3113 to 0,6317	ns
Skolkluster 3	0,095	0,064	0,6580	0,3158 to 1,3710	-0,4706	-1,3888 to 0,3504	ns
Skolkluster 4	0,048	0,080	1,7494	0,9790 to 3,1261	0,4080	-0,0154 to 0,8221	0,0563
Skolkluster 5	0,059	0,066	1,1453	0,7116 to 1,8433	0,1194	-0,3077 to 0,5430	ns
Skolkluster 6	0,050	0,096	2,0204	1,1525 to 3,5416	0,4798	0,1052 to 0,8389	0,0125
Skolkluster 7	0,035	0,102	3,1628	1,6438 to 6,0853	0,6602	0,3022 to 1,0451	0,0003
Skolkluster 8	0,061	0,081	1,3576	0,8445 to 2,1823	0,2473	-0,1418 to 0,6276	ns
Skolkluster 9	0,043	0,020	0,4500	0,0395 to 5,1320	-1,1702	-6,3328 to 3,3659	ns
<b>Pojkar</b>	(n=3 873)	(n=3 946)					
Skolkluster 1	0,068	0,040	0,5662	0,3547 to 0,9039	-0,7139	-1,3073 to -0,1323	0,0159
Skolkluster 2	0,042	0,047	1,1341	0,6011 to 2,1398	0,1133	-0,4746 to 0,7094	ns
Skolkluster 3	0,021	0,035	1,7091	0,6654 to 4,3900	0,4063	-0,2848 to 1,3741	ns
Skolkluster 4	0,036	0,050	1,3765	0,7057 to 2,6850	0,2635	-0,3130 to 0,8064	ns
Skolkluster 5	0,051	0,069	1,3640	0,8334 to 2,2326	0,2532	-0,1525 to 0,6617	ns
Skolkluster 6	0,069	0,053	0,7601	0,4208 to 1,3731	-0,2940	-0,9942 to 0,3323	ns
Skolkluster 7	0,060	0,052	0,8478	0,4466 to 1,6095	-0,1686	-0,8426 to 0,5075	ns
Skolkluster 8	0,086	0,089	1,0344	0,6807 to 1,5717	0,0304	-0,3545 to 0,4051	ns
Skolkluster 9	0,043	0,025	0,5641	0,0492 to 6,4645	-0,7391	-4,8952 to 3,6001	ns

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.48** Fysisk mobbning i skolklostren totalt och kön aggregerad nivå.

	Prop. Utsatta T3	Prop. Utsatta T1	OR	CI	RRR	CI	P
<b>Totalt</b>	(n=7 250)	(n=8 034)					
Skolkluster 1	0,038	0,026	0,6890	0,4555 to 1,0421	-0,4343	-0,9248 to 0,0488	0,0761
Skolkluster 2	0,035	0,035	0,9926	0,6004 to 1,6411	-0,0072	-0,5086 to 0,4894	ns
Skolkluster 3	0,045	0,044	0,9851	0,5065 to 1,9161	-0,0145	-0,7097 to 0,6230	ns
Skolkluster 4	0,034	0,044	1,3403	0,8176 to 2,1969	0,2454	-0,1782 to 0,6524	ns
Skolkluster 5	0,035	0,054	1,5447	1,0106 to 2,3609	0,3401	0,0092 to 0,6934	0,0431
Skolkluster 6	0,039	0,046	1,2121	0,7445 to 1,9733	0,1682	-0,2742 to 0,5834	ns
Skolkluster 7	0,032	0,037	1,1848	0,6771 to 2,0733	0,1510	-0,3568 to 0,6707	ns
Skolkluster 8	0,052	0,047	0,9124	0,6327 to 1,3158	-0,0910	-0,4735 to 0,2674	ns
Skolkluster 9	0,000	0,022	-	- to -	1,0000	-0,9818 to 3,4900	ns
<b>Flickor</b>	(n=3 653)	(n=4 060)					
Skolkluster 1	0,023	0,013	0,5874	0,2672 to 1,2915	-0,6864	-1,7778 to 0,3536	ns
Skolkluster 2	0,026	0,034	1,3365	0,6133 to 2,9128	0,2453	-0,4483 to 0,9338	ns
Skolkluster 3	0,040	0,033	0,8019	0,2853 to 2,2541	-0,2371	-1,5747 to 0,8904	ns
Skolkluster 4	0,028	0,042	1,5065	0,7128 to 3,1838	0,3267	-0,2955 to 0,9277	ns
Skolkluster 5	0,034	0,034	1,0147	0,5442 to 1,8919	0,0140	-0,6090 to 0,6314	ns
Skolkluster 6	0,016	0,040	2,5121	0,9987 to 6,3187	0,5922	0,0064 to 1,1611	0,0431
Skolkluster 7	0,018	0,036	2,0540	0,8103 to 5,2069	0,5040	-0,1557 to 1,2337	ns
Skolkluster 8	0,020	0,027	1,3833	0,6221 to 3,0760	0,2717	-0,4381 to 0,9638	ns
Skolkluster 9	0,000	0,038	-	- to -	1,0000	-1,0937 to 3,3751	ns
<b>Pojkar</b>	(n=3 579)	(n=3 957)					
Skolkluster 1	0,053	0,040	0,7375	0,4521 to 1,2029	-0,3370	-0,8890 to 0,2102	ns
Skolkluster 2	0,042	0,036	0,8520	0,4323 to 1,6791	-0,1663	-0,9019 to 0,5648	ns
Skolkluster 3	0,049	0,056	1,1476	0,4794 to 2,7473	0,1223	-0,7265 to 0,9077	ns
Skolkluster 4	0,039	0,047	1,2098	0,6259 to 2,3383	0,1667	-0,4461 to 0,7365	ns
Skolkluster 5	0,037	0,067	1,8469	1,0723 to 3,1810	0,4414	0,0536 to 0,8381	0,0250
Skolkluster 6	0,064	0,054	0,8290	0,4557 to 1,5079	-0,1930	-0,8662 to 0,4156	ns
Skolkluster 7	0,047	0,039	0,8259	0,4008 to 1,7017	-0,2009	-0,9982 to 0,5882	ns
Skolkluster 8	0,084	0,070	0,8304	0,5334 to 1,2927	-0,1871	-0,6485 to 0,2588	ns
Skolkluster 9	0,000	0,000	-	- to -	-	- to -	-

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)

**Tabell A.49** Mobbing och/eller kränkning som värsta form i skolklustren aggregerad nivå.

	Prop. Utsatta T3	Prop. Utsatta T1	OR	CI	RRR	CI	P
<b>Social och/eller fysisk MK</b>	(n=7 193)	(n=7 999)					
Skolkluster 1	0,151	0,153	1,0185	0,8330 to 1,2454	0,0155	-0,1539 to 0,1850	ns
Skolkluster 2	0,171	0,205	1,2469	0,9823 to 1,5827	0,1641	-0,0132 to 0,3405	0,0695
Skolkluster 3	0,176	0,152	0,8388	0,5786 to 1,2160	-0,1582	-0,5011 to 0,1736	ns
Skolkluster 4	0,123	0,191	1,6827	1,2882 to 2,1981	0,3557	0,1765 to 0,5307	0,0001
Skolkluster 5	0,161	0,225	1,5064	1,2240 to 1,8540	0,2820	0,1400 to 0,4230	0,0001
Skolkluster 6	0,190	0,186	0,9726	0,7586 to 1,2469	-0,0228	-0,2300 to 0,1789	ns
Skolkluster 7	0,127	0,199	1,7037	1,2832 to 2,2620	0,3605	0,1700 to 0,5515	0,0002
Skolkluster 8	0,190	0,216	1,1768	0,9554 to 1,4495	0,1217	-0,0343 to 0,2757	ns
Skolkluster 9	0,085	0,140	1,7469	0,6880 to 4,4357	0,3912	-0,2734 to 1,0662	ns
<b>Social MK</b>	(n=7 116)	(n=7 881)					
Skolkluster 1	0,107	0,102	0,9418	0,7429 to 1,1941	-0,0552	-0,2740 to 0,1639	ns
Skolkluster 2	0,127	0,141	1,1365	0,8634 to 1,4958	0,1049	-0,1210 to 0,3302	ns
Skolkluster 3	0,140	0,102	0,6997	0,4566 to 1,0721	-0,3693	-0,8304 to 0,0703	0,0998
Skolkluster 4	0,094	0,131	1,4413	1,0608 to 1,9584	0,2773	0,0459 to 0,5030	0,0190
Skolkluster 5	0,109	0,148	1,4309	1,1185 to 1,8305	0,2684	0,0847 to 0,4516	0,0042
Skolkluster 6	0,139	0,132	0,9407	0,7067 to 1,2522	-0,0542	-0,3146 to 0,1966	ns
Skolkluster 7	0,101	0,141	1,4599	1,0597 to 2,0111	0,2832	0,0440 to 0,5250	0,0201
Skolkluster 8	0,127	0,149	1,2024	0,9411 to 1,5363	0,1469	-0,0489 to 0,3399	ns
Skolkluster 9	0,065	0,044	0,6667	0,1818 to 2,4452	-0,4677	-2,1547 to 1,1811	ns
<b>Fysisk MK</b>	(n=7 250)	(n=8 034)					
Skolkluster 1	0,090	0,088	0,9712	0,7543 to 1,2506	-0,0270	-0,2611 to 0,2076	ns
Skolkluster 2	0,095	0,121	1,3083	0,9694 to 1,7658	0,2132	-0,0248 to 0,4508	0,0784
Skolkluster 3	0,089	0,100	1,1407	0,7130 to 1,8248	0,1123	-0,3011 to 0,5047	ns
Skolkluster 4	0,061	0,118	2,0764	1,4596 to 2,9538	0,4870	0,2613 to 0,7082	0,0000
Skolkluster 5	0,111	0,156	1,4739	1,1589 to 1,8747	0,2858	0,1096 to 0,4616	0,0015
Skolkluster 6	0,106	0,127	1,2280	0,9040 to 1,6681	0,1660	-0,0838 to 0,4065	ns
Skolkluster 7	0,077	0,108	1,4574	1,0206 to 2,0812	0,2898	0,0162 to 0,5673	0,0374
Skolkluster 8	0,135	0,145	1,0923	0,8583 to 1,3902	0,0731	-0,1278 to 0,2714	ns
Skolkluster 9	0,043	0,118	2,9848	0,9144 to 9,7431	0,6364	-0,0447 to 1,3578	0,0594
<b>Utsätter andra social &amp; fysisk MK</b>	(n=6 386)	(n=6 555)					
Skolkluster 1	0,036	0,042	1,1648	0,7806 to 1,7380	0,1363	-0,2237 to 0,5035	ns
Skolkluster 2	0,049	0,043	0,8777	0,5423 to 1,4204	-0,1326	-0,6298 to 0,3667	ns
Skolkluster 3	0,050	0,064	1,2932	0,6814 to 2,4543	0,2154	-0,3449 to 0,7464	ns
Skolkluster 4	0,029	0,068	2,4110	1,4281 to 4,0703	0,5680	0,2449 to 0,8943	0,0007
Skolkluster 5	0,034	0,045	1,3401	0,8471 to 2,1202	0,2453	-0,1414 to 0,6419	ns
Skolkluster 6	0,039	0,050	1,2850	0,7607 to 2,1707	0,2132	-0,2482 to 0,6470	ns
Skolkluster 7	0,027	0,059	2,2402	1,2635 to 3,9718	0,5385	0,1619 to 0,9510	0,0047
Skolkluster 8	0,048	0,074	1,5810	1,0731 to 2,3292	0,3498	0,0556 to 0,6464	0,0196
Skolkluster 9	0,013	0,014	1,0857	0,0666 to 17,6900	0,0779	-4,0502 to 4,5082	ns

OR = Odds Ratio; RRR = Relative Risk Reduction; CI = 95% Confidence Interval; P = p-value (2-tailed)





*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)