

# Utvärdering av metoder mot mobbning





# Utvärdering av metoder mot mobbning

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-post: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

ISSN: 1103-2421  
ISRN: SKOLV-R-353-SE  
Beställningsnr: 10:1208

Form: Ordförrådet AB  
Omslagsillustration: Caroline Linhult Andersson  
Tryck: DanagårdLitho AB  
Upplaga: 3 000 ex.

## Förord

Ingen elev ska behöva vara rädd för att gå till skolan, fastslog utbildningsminister Jan Björklund i ett pressmeddelande när regeringen gav Skolverket i uppdrag att genomföra denna utvärdering. Målsättningen var att de metoder som används i skolorna ska vara evidensbaserade och kvalitetssäkrade. Metoder mot mobbning som används i skolorna skulle därför utvärderas.

I uppdraget talas om att alla former av diskriminering och annan kränkande behandling kraftfullt bör bekämpas och det hänvisas till den då nya barn- och elevskyddslagen. I ärendet sägs ”I sitt arbete mot kränkande behandling behöver skolans personal kunskaper, som bygger på vetenskap och väl beprövad erfarenhet, i hur mobbning förebyggs, upptäcks och bemöts”.

Denna utvärdering ger besked om insatser som effektivt förebygger och åtgärdar mobbning. Utvärderingen är unik genom att den omfattar stora mängder data, både kvalitativa och kvantitativa från 39 skolor, att enskilda individers utsattighet följs upp vid tre tillfällen och att den omfattar flera program samtidigt.

Åtta namngivna program som används mot mobbning har ingått i utvärderingen: Farstametoden, Friends, Lions Quest, Olweusprogrammet, SET – Social och emotionell träning, Skolkomet, Skolmedling samt Stegvis.

Frågan om vilka program som är effektiva har dock visat sig komplicerad. Det stod tidigt klart att det inte var möjligt att mäta programeffekter i skolorna eftersom ingen skola använder enbart ett program. Utvärderingen mäter därför effekter av enskilda insatser. Resultaten visar bland annat att olika insatser har olika effekt för pojkar och flickor samt olika effekt beroende på om mobbningen är social eller fysisk. Den visar också att ingen enskild insats har dramatiskt positiva effekter. För att en skola ska lyckas förebygga och åtgärda mobbning krävs ett systematiskt arbete och en kombination av insatser. Erfarenheter från skolornas arbete med de olika programmen redovisas. Programmens möjligheter att bidra till minskad mobbning analyseras.

Forskare från Högskolan i Gävle, Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Umeå universitet samt Örebro universitet har från höstterminen 2007 till och med höstterminen 2010 arbetat med uppdraget. Marie Wrethander, universitetslektor i pedagogik vid Göteborgs universitet, deltog i arbetet till och med hösten 2008, och var medförfattare till delrapporten *På tal om mobbning – och det som görs*.

För denna rapport svarar Erik Flygare, fil.dr i sociologi och universitetslektor i socialt arbete vid Örebro universitet; Gun-Marie Frånberg, professor i pedagogiskt arbete vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet; Peter Gill, professor i pedagogik vid akademien för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle; Björn Johansson, fil.dr i sociologi och universitetslektor i socialt arbete vid Örebro universitet; Odd Lindberg, professor i socialt arbete vid akademien för juridik, psykologi och socialt arbete vid Örebro universitet; Christina Osbeck, fil.dr och universitetslektor i religionsvetenskap, estetisk-filosofiska fakulteten vid Karlstads universitet; och Åsa Söderström fil.dr och universitetslektor i pedagogik, avdelningen för utbildningsvetenskap, estetisk-filosofiska fakulteten vid Karlstads universitet. De två sistnämnda har framför allt arbetat med de kapitel som beskriver skolornas erfarenheter av arbete med

de utvärderade programmen. Arbetet har bedrivits under ledning av Annika Hjelm och Peter Östlund vid Skolverket.

Inom ramen för utvärderingen har journalisten Mats Wingborg under vetenskaplig ledning av nationalekonomen Stefan de Vylder kartlagt vilka resurser i form av tid och pengar som de olika programmen tar i anspråk.

Rapporten har redigerats och språkgranskats av Jonas Fredén.

I *Skolverkets sammanfattning* ges en kort överblick av utvärderingens arbete och slutsatser. I kapitel 8, *Resultatöversikt*, och kapitel 9, *För ett effektivare arbete mot mobbning och kränkningar*, redogörs för utvärderingens slutsatser. Den som vill ta del av en diskussion om begrepp, tidigare satsningar och teoretiska perspektiv på mobbning bör läsa kapitel 3, *Bakgrund*. En presentation av uppdraget samt av en beskrivning av hur utvärderingen har genomförts finns i kapitel 2, *Uppdrag*, respektive kapitel 4, *Metodöversikt*.

En fullständig redovisning av resultaten finns i de tre kapitlen 5, *Erfarenheter av programarbete*, 6, *Kostnader för programarbete* och 7, *Effekter av olika insatser – en analys*.

I utvärderingens fristående metodfördjupning *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353*, (publicerad som pdf) redovisar forskarna utförligt utvärderingens design och redogör för tillvägagångssättet vid datainsamling och analys.

Den fullständiga kartläggningen av resursåtgång för arbete med de olika programmen *Skolornas kostnader för att arbeta med program mot mobbning*, finns som pdf-fil på Skolverkets hemsida.

Utvärderingens resultat presenteras även i boken *Vad fungerar? Resultat från utvärdering av metoder mot mobbning* som riktar sig framför allt till personal på skolorna och intresserad allmänhet.

De kunskaper och slutsatser som denna utvärdering bidrar med leder förhoppningsvis till att färre barn och elever i skolan utsätts för kränkningar, och till att mobbning upptäcks och åtgärdas. Skolverket vill därför rikta ett stort tack till alla de elever och anställda som besvarat enkäter och deltagit i intervjuer. Era insatser bidrar till att kränkningar och mobbning kan motverkas bättre i framtiden.

*Helén Ängmo*  
Tf generaldirektör

*Annika Hjelm*  
Undervisningsråd

## Författarpresentation

**Erik Flygare** är fil.dr i sociologi och universitetslektor i socialt arbete vid akademien för juridik, psykologi och socialt arbete vid Örebro universitet. Han disputerade 1999 med avhandlingen *Den psykiatriska problematiken och den problematiska psykiatrin*. Flygares huvudsakliga intresse inom forskningen rör områden som mental ohälsa, återhämtning hos personer som diagnostiserats med svåra psykiska sjukdomar/störningar och mobbning.

**Gun-Marie Frånberg** är professor i pedagogiskt arbete vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. Hon disputerade år 1996 med avhandlingen *East of Arcadia* och har forskat om värdegrundsfrågor där demokrati, mobbning och jämställdhet varit i fokus. Frånberg är bland annat författare till *Mobbning i nordiska skolor* samt en av författarna till Skolverkets *På tal om mobbning – och det som görs*. För närvarande bedriver Frånberg forskning om flickors identitetsarbete och lärande i relation till internet.

**Peter Gill** är professor i pedagogik vid akademien för utbildning och ekonomi vid Högskolan i Gävle. Han disputerade 1979 med avhandlingen *Moral Judgements of Violence among Irish and Swedish Adolescents* om svenska och irländska tonåringars moraluppfattningar om våld. Gill forskar för närvarande kring mobbning, våld i skolan och skolelevs erfarenheter kring våld med särskilt fokus på våldets pedagogik och värdepedagogik och är medförfattare till Skolverkets *På tal om mobbning – och det som görs*.

**Björn Johansson** är fil.dr i sociologi och universitetslektor i socialt arbete vid Örebro universitet. Han disputerade 2001 med avhandlingen *Att slåss för erkännande – En studie i gatuvåldets dynamik*. Johansson har i sin forskning främst fokuserat på fenomen som kriminalitet, missbruk, mobbning och mental ohälsa samt dessa fenomenens rituella och emotionella dimensioner.

**Odd Lindberg** är professor i socialt arbete vid akademien för juridik, psykologi och socialt arbete vid Örebro universitet. Han disputerade vid Göteborgs universitet 1998 med avhandlingen *Emotioner, sociala band och ritualer. En kvalitativ analys av narkotikakarriärer*. Lindberg har publicerat artiklar och rapporter om missbrukskarriärer, narkotikapolitik, mobbning i skolan, kvinnor i fängelse och kriminalvårdarens yrkeskultur och yrkesidentitet. Odd Lindberg sitter också i kriminalvårdens vetenskapliga råd.

**Christina Osbeck** är fil.dr och universitetslektor i religionsvetenskap vid Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten. Hon disputerade 2006 på avhandlingen *Kränkningens livsförståelse – En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Osbeck har därefter fortsatt bedrivit forskning kring värdegrundsrelaterade och religionsdidaktiska frågor.

**Åsa Söderström** är fil.dr och universitetslektor i pedagogik vid Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten, avdelningen för utbildningsvetenskap. Hon disputerade 2006 med avhandlingen *Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid – om elevansvar i det högmoderna samhället*, om elevers och lärares syn på elevers ansvar för sitt arbete i skolan. Söderström har efter disputationen bedrivit forskning inriktad mot skolutveckling samt med frågor som rör skolans värdegrund.

# Innehåll

<b>1. Skolverkets sammanfattning</b>	<b>10</b>
<b>2. Uppdrag</b>	<b>28</b>
<b>3. Bakgrund</b>	<b>32</b>
3.1 Skärpta krav på arbetet mot mobbning och kränkningar .....	32
3.2 Begreppen mobbning, kränkning och diskriminering .....	34
3.3 Teoretiska perspektiv på mobbning och kränkningar .....	35
3.4 Tidigare kartläggningar av skolors arbete mot mobbning och kränkningar.....	37
<b>4. Metodöversikt</b>	<b>46</b>
<b>5. Erfarenheter av programarbete</b>	<b>52</b>
5.1 Inledning.....	52
5.2 Erfarenheter av programarbete.....	52
Farstametoden .....	53
Friends.....	59
Lions Quest .....	66
Olweusprogrammet .....	73
SET – social och emotionell träning .....	79
Skolkomet .....	86
Skolmedling.....	92
Stegvis.....	98
5.3 Avslutande reflektioner .....	105
<b>6. Kostnader för programarbete</b>	<b>116</b>
6.1 Typer av kostnader.....	116
6.2 Kostnadsjämförelse .....	116
6.3 Analys av skolornas kostnader för program för att motverka mobbning.....	119
6.4 Beräkningsproblem och tänkbara lösningar .....	120
6.5 Externt stöd till skolor för att införa program .....	121

<b>7. Effekter av olika insatser – en analys</b>	<b>124</b>
7.1 Inledning.....	124
7.2 Mobbning vid första enkättilfället – en ögonblicksbild .....	124
7.3 Effekter av enskilda insatser och typer av insatser .....	139
7.4 Skolkuster – kontextuella villkor och effekter på mobbning och kränkning .....	153
<b>8. Resultatöversikt</b>	<b>184</b>
8.1 Utbredningen av mobbning och kränkningar .....	184
8.2 Effekter av insatser mot mobbning och kränkningar .....	186
8.3 Arbetet med och kostnader för program mot mobbning och kränkningar .....	194
<b>9. För ett effektivare arbete mot mobbning och kränkningar</b>	<b>202</b>
9.1 Pedagogiska reflektioner över hinder för arbetet mot mobbning och kränkningar .....	202
9.2 Rekommendationer .....	207
<b>10. Referenser</b>	<b>209</b>



1.

# Skolverkets sammanfattning

# 1. Skolverkets sammanfattning

Arbetet mot mobbning, kränkningar och diskriminering är en mycket viktig uppgift för skolan. En bra social miljö är inte bara ett mål i sig utan en förutsättning för lärande. I skolorna finns mycket god vilja att hjälpa utsatta elever, men det har funnits lite forskning om vilka metoder som fungerar. Den här utvärderingen bidrar till att avhjälpa detta.

Utvärderingen ger besked om insatser som effektivt förebygger och åtgärdar mobbning. Frågan om vilka program som är effektiva har dock visat sig mer komplicerad.

Utvärderingen är unik genom att den omfattar stora mängder både kvalitativa och kvantitativa data från 39 skolor, att enskilda individers utsatthet följs upp vid tre tillfällen och att den omfattar flera program samtidigt.

## Mobbning och kränkande behandling

I utvärderingen definieras mobbning som en upprepad negativ handling som inbegriper att någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag. Mobbning är något som upprepas och pågår under en längre tid. Kränkande behandling är när barns eller elevers värdighet kränks vid enstaka tillfällen. Dessa handlingar kan utföras av en eller flera personer och riktas mot en eller flera. Kränkningarna kan vara synliga och handfasta men också dolda och subtila. De kan uttryckas genom nedsättande tilltal, ryktesspridning, förlöjligande eller fysiskt våld. Att frysa ut någon eller hota någon räknas också som kränkning. Trakasserier är kränkningar som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna (kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder).

## Organisation och fokus för utvärderingen

Forskare som bedömdes ha omfattande kunskaper om mobbning samt erfarenheter av olika discipliner och olika metodologisk inriktning har först på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling och därefter Skolverket genomfört utvärderingen. Forskarna kommer från Högskolan i Gävle, Göteborgs universitet, Karlstads universitet, Umeå universitet samt Örebro universitet, och har samarbetat om utvärderingen från hösten 2007 till och med hösten 2010.

Utvärderingens grundläggande frågeställningar är:

- Vilka erfarenheter har lärare, elever och annan skolpersonal av att ha arbetat med de åtta program mot mobbning som studeras här?
- Hur och på vilket sätt är skolors insatser effektiva när det gäller att reducera mobbning, kränkning och diskriminering?

## Program som ingår i utvärderingen

Urvalskriterierna för de program som utvärderades var att de skulle vara vanligt förekommande i svenska skolor, eller det skulle finnas indikationer på att de hade effekt. Det fanns också en ambition att inkludera olika typer av program. I utvärderingen ingår Farstametoden, Friends, Lions Quest, Olweusprogrammet, SET, Skolkomet, Skolmedling och Stegvis.

## Evidens och metodval

I regeringsuppdraget till myndigheten underströks kravet på evidens och vetenskaplighet. En noggrann redogörelse för de överväganden som gjorts och den metod som använts i utvärderingen finns i ett omfattande metodappendix.<sup>1</sup>

Effekter av metoder mot mobbning är svåra att mäta eftersom mycket mer än just de metoder vars effekter man vill mäta spelar roll. Forskarna konstaterar, efter en genomgång av tidigare forskning, att de effekter som uppmätts genomgående är små. I Sverige finns lagstiftning som ställer krav på att skolorna ska bedriva ett omfattande arbete mot kränkande behandling och diskriminering, vilket ytterligare minskar möjligheterna att särskilja effekter av ett visst anti-mobbningsprogram.

I den här utvärderingen valdes en longitudinell, kvasiexperimentell design med individdata, där fyra grundskolor per program skulle ingå i utvärderingen tillsammans med åtta skolor som inte arbetade med något program och som skulle fungera som jämförelseskolor. På dessa 40 skolor skulle alla elever i årskurs 4–9 vid tre tillfällen med drygt ett halvårs mellanrum besvara en enkät om sina upplevelser av kränkningar och dylikt. Dessutom skulle intervjuer genomföras på skolorna för att fördjupa informationen om skolornas arbete. Därutöver insamlades information om lärartäthet, socioekonomiska förutsättningar och andra relevanta data.

En samlad bedömning utifrån ett flertal jämförelsekategorier av de 39 skolor som slutligen kom att ingå i utvärderingen visar att skolorna är representativa för Sveriges cirka 4 700 grundskolor.

## Enkäter och intervjuer

För denna utvärdering har forskargruppen tagit fram en internetbaserad enkät där elevernas olika uppfattningar om vad mobbning är inte inverkar på resultatet. I stället för att fråga eleverna om de blivit mobbade, ställdes frågor om vad de varit utsatta för, till exempel slag eller utfrysning, om hur ofta det skett och hur uppsåtet har uppfattats. En mall forskarna utarbetat avgjorde vilka som klassificerades som mobbade respektive kränkta. Den frågekonstruktion som utvecklades inom ramen för projektet utgör ett viktigt framsteg i kartläggningsförfarandet.

Med skolornas arbete mot mobbning och kränkningar i huvudfokus genomfördes gruppintervjuer med skolledning, elevhälsopersonal, lärare och elever på samtliga skolor. Ytterligare fördjupande intervjuer med dessa grupper samt med icke-pedagogisk personal och föräldrar genomfördes ett år senare på en tredjedel av skolorna. Syftet var att fördjupa förståelsen för arbetet mot mobbning och kränkningar och att förstå de förändringar i mobbningsfrekvens som iakttagits mellan första och andra enkättillfället.

## Ingen skola arbetar endast med ett program – ny strategi för utvärderingen

Efter de första skolbesöken visade det sig att inte en enda skola var att betrakta som en ren programskola. Samtliga skolor hade kontakt med eller använde delar av flera olika program. Detta gällde även jämförelseskolorna som valts för att de inte följde något program. Det innebär att det inte var möjligt att fullfölja den

---

<sup>1</sup> *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

planerade strategin att jämföra omfattningen av mobbning på skolor som använde olika program och därmed få kunskap om programmens effekter.

Skolor som följer ett namngivet program arbetar också med delar av flera andra program. Denna insikt innebar att det blev nödvändigt att ändra fokus för denna utvärdering.

### Utvärdering av enskilda insatsers effekter och erfarenheter av programarbete

Strategin ändrades till att utvärdera effekter av enskilda insatser i stället för av program. I resultatredovisningen redogörs för vilka effekter enskilda insatser, kombinationer av insatser samt grupper av skolor med liknande arbetsätt har på mobbning.

I utvärderingen redovisas också skolornas erfarenheter av de utvärderade programmen. Informationen om erfarenheter av arbetet med programmen, relationen mellan effektiva insatser och vad programmen föreskriver, samt kostnader för programmen ger underlag för ett resonemang om varje programs möjlighet att stödja skolorna.

Inom ramen för utvärderingen har en kartläggning gjorts av vilka resurser i form av tid och pengar som de olika programmen tar i anspråk.

### Fakta om mobbning

Utvärderingen visar att inom en period av några månader har mellan 16 och 19 procent av eleverna utsatts för kränkningar. Ungefär 7–8 procent av både pojkar och flickor är mobbade. I andra länder är siffrorna ofta högre. Det är intressant att notera att flickor är mobbade i samma utsträckning som pojkar. Tidigare studier har visat att pojkar oftare utsätts för mobbning. Flickor är i något större utsträckning utsatta för sociala kränkningar, medan pojkar är mer utsatta för fysiska kränkningar.

1,3 procent av eleverna har mobbats av lärare som sagt elaka eller otrevliga saker till dem. Andelen elever som nätmobbats är 1 procent, vilket är en väsentligt lägre andel än som rapporterats i medierna och i andra undersökningar.

Eftersom utvärderingen har följt upp enskilda elevers utsatthet kan den visa att mobbningen vanligen är föränderlig, för vissa barn är den tilltagande och för andra övergående. Dock var 1,5 procent av eleverna i undersökningen mobbade under hela den tid undersökningen pågick, det vill säga i över ett år. Skamrelaterade känslor är vanliga hos elever som är mobbade. De har också färre kompisar och känner i låg grad tillit till lärarna. Detta indikerar att självkänslan urholkas av att vara mobbad, särskilt under längre tid.

Förövarna vid mobbning är vanligen flera i den utsattes klass och mobbningen sker oftast på skolgården, vid toaletterna, i korridoren eller i klassrummet och förhållandevis ofta även när läraren är närvarande. Det var något vanligare att förövarna var pojkar än flickor. Av pojkarna utsätter 5–6 procent andra för kränkningar eller mobbning och av flickorna är det 3–4 procent som gör det. Eleverna uppger framför allt att mobbningen beror på deras utseende, på avundsjuka eller på att andra är starkare. Anledningar som kan kopplas till diskrimineringsgrunderna är mindre vanliga men bland dessa framträder könstillhörighet (framför allt bland flickor), funktionshinder och etnisk tillhörighet.

## Framgångsrikt arbetssätt

Vissa skolor har lyckats hålla mobbningen på en låg nivå eller minska den, andra har lyckats mindre bra. Mobbningsförekomsten har ökat i vissa skolor under den tid denna utvärdering pågått. I utvärderingens resultatredovisning förs en diskussion om framgångsrika sätt att arbeta mot mobbning och kränkningar utifrån hur skolor med lite eller minskande mobbning arbetar. För att nå framgång i antimobbningsarbetet krävs bland annat aktivt engagerade individer och resurser av olika slag, som kompetent personal, organisatorisk stabilitet och en personalgrupp som drar åt samma håll.

## Systematik i arbetet

Framgångsrika skolor utmärks bland annat av att det finns en systematik i användandet av olika insatser mot mobbning, det vill säga att de är genomtänkta och används i kombination med varandra, och att det finns en tydlig roll- och ansvarsfördelning. De insatskombinationer de framgångsrika skolorna valt är i många fall utarbetade i relation till skolans egna förutsättningar och erfarenheter av olika metoder.

## Hela skolan-ansats

Flera skolor i undersökningen har en välutvecklad *hela skolan-ansats* i sitt arbete mot mobbning och kränkningar. Detta innebär att all personal och alla elever är medvetna om hur man agerar vid kränkningar och mobbning, att alla är delaktiga och att arbetssättet är förankrat. Även om några skolor, enligt personalen, präglas av ett tufft klimat, så har man trots detta lyckats reducera andelen mobbade elever. Detta kan bland annat förklaras av att all personal är engagerad i arbetet. Ett annat viktigt inslag är att det finns en samsyn hos personalen om hur arbetet ska genomföras. Arbetet är alltså väl förankrat bland all personal, inte bara pedagoger och personer i skolans trygghetsteam, utan också städpersonal och vaktmästare. Den gemensamma och medvetna strategin i arbetet mot mobbning och kränkningar är också väl förankrad i elevgruppen. Ett gemensamt förhållningssätt tycks vara en förutsättning för ett framgångsrikt arbete.

## Skolklimat

Ett bra skolklimat är en annan viktig förutsättning för ett framgångsrikt arbete, samtidigt som ett framgångsrikt arbete kan bidra till ett bra skolklimat. Skolklimatet påverkas av flera faktorer kopplade till situationen i skolan såväl som utanför skolan. Det kan till exempel handla om organisatoriska förutsättningar, sociala relationer, engagemang, attityder, normer och värderingar.

På en skola i utvärderingen säger personalen att skolan präglas av en *jämlikhetens kultur*. De understryker att det finns en kultur av gemenskap och respekt för allas lika värde. Även eleverna visar under intervjuerna att de har insocialiserats i denna jämlikhetens kultur. Men för att det goda skolklimatet och denna anda ska kunna upprätthållas måste detta fungera organisatoriskt. En möjlig förklaring till att skolklimatet upplevs som så positivt på de mest framgångsrika skolorna kan vara att ett flertal aktiviteter i syfte att främja sociala relationer pågår kontinuerligt. Ett positivt skolklimat utmärks av kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, hjälpsamhet, delaktighet, inflytande och ansvar.

## Elevers delaktighet

Flertalet av de framgångsrika skolorna har väl utvecklade relationsfrämjande insatser där eleverna är delaktiga. Andra studier visar också att när eleverna får vara delaktiga i skolans aktiviteter och påverka sitt eget handlingsutrymme får detta positiva effekter på elevernas syn på skolan och stärker därigenom skolklimatet.

## Effektiva insatser – olika för flickor och pojkar

Denna utvärdering visar att det är skillnad på vilka insatser mot mobbning som hjälper flickor och vilka som hjälper pojkar. Genusaspekten av arbetet mot mobbning har inte visats så här tydligt och väl underbyggt tidigare. Detta skänker en ny dimension åt hela problemområdet och vidgar förståelsen för användningen av olika metoder mot mobbning. Det är också intressant att notera att det finns tydliga spår av traditionella könsrollsmönster i fråga om vad som påverkar mobbning av flickor respektive pojkar.

Utvärderingen visar också att det är skillnad på vilka insatser som har effekt på fysisk mobbning som tar sig uttryck i slag och knuffar, och på social mobbning som kan vara ryktesspridning och uteslutning. Den visar dessutom att det är skillnad på vad som åtgärdar mobbningsfall och vad som minskar den generella nivån av mobbning i skolan, det vill säga vad som förebygger mobbning. Även detta ökar förståelsen för komplexiteten i frågan om vad som bör göras för att minska mobbningen i skolorna.

Skillnaderna mellan insatsernas effekter visar att insatserna inte fungerar lika för alla. Det understryker ytterligare betydelsen av att kartlägga och analysera de egna förhållandena som när insatser planeras. Skillnaderna i effekter på mobbning av pojkar och flickor gäller på generell nivå och stämmer naturligtvis inte för alla barn- eller elevgrupper. Alla personer eller grupper är inte köns-typiska. Det behövs fördjupade kunskaper om hur könsdifferentierade effekter hänger samman med andra faktorer.

Som tidigare konstaterats var det inte möjligt att mäta effekter av program utifrån mobbningsfrekvens i skolor eftersom ingen skola håller sig till ett enda program. Denna utvärdering redovisar effekter på mobbning utifrån en rad enskilda insatser, som kan vara delar av ett antimobbingsprogram eller som tillämpas av en skola utan att det relateras till ett program. I resultatredovisningen görs en noggrann genomgång av varje enskild insats effekter samt av samlade effekter av vanligt förekommande kombinationer av enskilda insatser.

När forskarna bedömde att enskilda insatser användes i skolorna bedömdes också hur de användes. Mycket förenklat kan man säga att det i stort sett bara är när insatser används medvetet, systematiskt och med bred medverkan som de har påvisbara effekter. Det gäller även de insatser som utvärderingen visar har samband med att mobbningen ökar. Hur varje insats har använts när de konstaterats ha effekt beskrivs nedan.

När det gäller de enskilda insatserna har de som sagt könsdifferentierade effekter. Det finns dock två insatser som kan åtgärda mobbning både för flickor och pojkar. För att minska den mobbning flickor och pojkar utsätts för är det framgångsrikt att låta *elever medverka aktivt i det förebyggande arbetet mot mobbning*, inte bara vid enstaka tillfällen, utan elever ska i hög grad få i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan få hålla i aktiviteter med syfte att skapa en god atmosfär. Exempel på detta är elevers arbete i elevkaféet eller relationsförbättrande insatser inom klassens ram (att elever fungerar som kam-

ratstödjare ingår dock inte i denna insats). Att regelbundet genomföra *uppföljning och utvärdering* av förekomsten av mobbning, och använda resultaten som underlag för hur skolans insatser mot mobbning utformas, har också effekt på fall av mobbning av båda könen.

Både flickors och pojkars utsatthet minskar generellt om det finns *kooperativa lag* i form av antimobbningsteam, trygghetsgrupp eller dylikt, med bred sammansättning av både lärare och personal med specialistkompetens såsom skolsköterska, kurator eller specialpedagog.

### Särskilt för flickor

Den enskilda insats som har störst betydelse för flickor, särskilt när det gäller att åtgärda enskilda fall men också förebyggande, är *uppföljning och utvärdering* av elevernas situation när det gäller mobbning och kränkningar. För att ha betydelse måste uppföljningar och utvärderingar genomföras regelbundet och användas som underlag för hur arbetet mot mobbning utformas.

Förebyggande för flickor fungerar även ett väl utvecklat *rastvaktssystem* som är schemalagt och baserat på kartläggning av platser som upplevs som farliga och där det finns särskild personal med uppgift att vistas bland eleverna och ordna särskilda aktiviteter för dem.

För att förebygga mobbning av flickor, framför allt social, har även *åtgärder för mobbare* och *åtgärder för mobbade* effekt<sup>2</sup>. Det innebär att det finns rutiner för att åtgärda och följa upp som berör både den som blivit mobbad och den som utfört mobbningen. För att detta ska ha betydelse för att minska den mobbning flickor är utsatta för, måste det också finnas rutiner för bearbetning och stöd till de inblandade.

Den fysiska mobbning som flickor utsätts för förebyggs också av *elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet* som innebär att, elever återkommande får i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan hålla i olika aktiviteter med syfte att skapa en god atmosfär. *Personalutbildning*, som innebär att flertalet av personalen får utbildning som ökar deras förståelse för mobbning och kränkningar, kan också förebygga fysisk mobbning av flickor.

Den sociala mobbning flickor utsätts för förebyggs av information om mobbning och kränkningar till eleverna vid återkommande *stormöten*. Denna insats är dock i det närmaste kontraeffektiv för pojkar.

Två enskilda insatser har visat sig öka mobbning av flickor. Detta gäller *särskilda lektioner* schemalagt för alla klasser för att utveckla elevers sociala kompetens, och *medling*, om denna används som rutin vid konflikter mellan elever.

Särskilda lektioner för att utveckla elevers sociala kompetens, empati och stärka skolans värdegrundsarbete, till exempel i form av livskunskap, värdegrundslektioner, Olweuslektioner eller Tillsammanslektioner som är schemalagda för alla klasser upplevs som tjatigt av både lärare och elever. Eleverna kan uppleva de manualbaserade övningarna som larviga och konstruerade och när de är ständigt återkommande blir effekten motsatt den avsedda. Vissa övningar kan göra att elever känner sig utsatta och lektionerna riskerar att bli stökiga. En del lärare känner att de inte har tillräcklig kompetens för att genomföra de svåra samtal som föreskrivs.

När det gäller medling kan det innebära ett alltför stort ansvar för elever som ska fungera som medlare.

---

<sup>2</sup> Senare i rapporten kallas dessa insatser *handhavande med mobbare* och *handhavande med mobbade*.

## Särskilt för pojkar

För att komma till rätta med den mobbning pojkar utsätts för är mönstret av de enskilda insatser som är effektiva delvis annorlunda än för flickor. Framförallt är det fler insatser som utvärderingen funnit har effekt på mobbning av pojkar, än vad som har effekt på mobbning av flickor

För att komma till rätta med fall av mobbning där pojkar är offer är *kooperativ lag* effektivt – det vill säga antimobbningsteam, trygghetsgrupp eller dylikt, med bred sammansättning av både undervisande lärare och personal med specialistkompetens såsom skolskötterska, kurator eller specialpedagog. *Åtgärder för mobbare och mobbade*, som innebär att det finns rutiner för att åtgärda och följa upp som berör både den som blivit mobbad och den som utfört mobbningen, har också effekt på enskilda fall.

När det gäller fall av fysisk mobbning där pojkar är offer fungerar *dokumentation av ärenden*, det vill säga dokumentationen av den utredning, åtgärdsplanering och uppföljning som görs i händelse av kränkningar av elever utifrån utarbetade rutiner.

För att minska utsattheten för fysisk mobbning både generellt bland pojkarna och för att enskilda mobbade pojkar ska få en förbättrad situation, har *relationsfrämjande insatser mellan elever*, som är en medveten strategi som konkretiseras i aktiviteter för att skapa närhet och gemenskap, positiv effekt.

Pojkar som är utsatta för social mobbning blir också hjälpta om skolan har *personalutbildning* som innebär att flertalet av personalen får utbildning som ökar deras förståelse för mobbning och kränkningar. Om skolan har *disciplinära strategier* som lärare finner stöd i och agerar efter, exempelvis gällande vilka påföljder eller konsekvenser som används vid oacceptabelt beteende, fungerar det också förebyggande när det gäller social mobbning av pojkar.

För att förebygga fysisk mobbning av pojkar fungerar *ordningsregler*<sup>3</sup> som är framtagna i samarbete mellan lärare och elever.

För pojkar ökar mobbning i samband med insatsen *elever som aktörer*, det vill säga att det finns särskilt utsedda elever som fått utbildning och som fungerar som observatörer eller rapportörer, såsom kamratstödjare. Det betyder att elever har en funktion i det förebyggande arbetet att vara personalens ögon och öron. Det är komplicerat hur kamratstödjare utses. Ibland väljs elever som inte klarar av uppgiften eller som själva kränker andra. Det händer också att elever kränks under proceduren när kamratstödjare väljs. På samma sätt som elever som har rollen som medlare beskriver kamratstödjare att de upplever uppgiften som svår och ansvarstyngd samt att de ibland blir utsatta av andra elever på grund av sin roll.

För yngre pojkar kan *särskilda lektioner* som är schemalagda för alla klasser öka mobbningen (se föregående sida om flickor).

### Kommentar

Utvärderingen visar att det är skillnad på vilka insatser som minskar mobbningen av flickor och vilka insatser som minskar mobbningen av pojkar. Det är också skillnad på vad som minskar social respektive fysisk mobbning samt på vad som förebygger generellt och vad som åtgärdar enskilda fall. Dessa slutsatser visar att insatserna inte fungerar lika för alla. De visar att mobbningsproblematiken är komplex och att det inte finns några metoder som alltid fungerar. Det

---

3 Senare i rapporten kallas insatsen *skolregler*.

går inte att använda slutsatserna som en handbok för vad som fungerar för olika kön och olika typer av mobbning. Alla flickor och pojkar är inte könstypiska och alla grupper fungerar inte likadant.

Det kan uppfattas som motsägelsefullt att insatsen *elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet* minskar mobbning och att insatsen *elever som aktörer* (kamratstödjare eller medlare) kan bidra till att öka mobbning. Skillnaden är att i det första fallet får eleverna medverka och ha inflytande över planering och de har under handledning ansvar för förebyggande insatser. I det andra fallet, som kamratstödjare och medlare, har eleverna ansvar för åtgärdande insatser som kan vara för svåra och där de riskerar att bli utsatta själva.

## De effektivaste insatserna mot mobbning

Sammantaget kan man säga att följande insatser är mest effektiva:

- *Elever medverkar aktivt i det förebyggande arbetet mot mobbning* – inte bara vid enstaka tillfällen, utan att elever i hög grad får i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan hålla i olika aktiviteter med syfte att skapa en god atmosfär, (kamratstödjare räknas inte till denna insats).
- *Uppföljning/utvärdering* – av elevernas situation när det gäller mobbning genomförs regelbundet och resultaten används för att utveckla och justera insatserna mot mobbning.
- *Kooperativt lag* – det vill säga antimobbningsteam, trygghetsgrupp eller dylikt, med bred sammansättning av både lärare och personal med specialistkompetens såsom skolsköterska, kurator eller specialpedagog.
- *Åtgärder för mobbare och mobbade* – det finns rutiner för att åtgärda och följa upp som berör både den som blivit mobbad och den som utfört mobbningen. För att insatsen ska ha effekt även för flickor måste det också finnas rutiner för bearbetning och stöd till de inblandade.
- *Personalutbildning* – innebär att flertalet av personalen fått utbildning som ökar deras förståelse för mobbning och kränkningar.

Dessutom fungerar för flickor:

- *Rastvaktssystem* – väl utvecklat, schemalagt och baserat på kartläggning av platser som upplevs som farliga och där det finns särskild personal med uppgift att vistas bland eleverna och ordna särskilda aktiviteter för dem.

Dessutom fungerar för pojkar:

- *Relationsfrämjande mellan elever* – en medveten strategi som konkretiseras i aktiviteter för att skapa närhet och gemenskap.
- *Dokumentation av ärenden* – utifrån utarbetade rutiner.
- *Ordningsregler* – framtagna i samarbete mellan personal och elever.
- *Disciplinära strategier* – som lärare finner stöd i och agerar efter, exempelvis gällande vilka påföljder eller konsekvenser som används vid oacceptabelt beteende.

Det är viktigt att hela tiden vara medveten om att olika insatser kan ha olika effekt under olika förutsättningar. De mest grundläggande förutsättningarna för att arbetet mot mobbning ska fungera är enligt utvärderingen att det bedrivs med systematik, är förankrat på hela skolan samt att skolklimat och skolkultur präglas av samarbete och engagemang.

### Insatser som minskar kränkningar

Flertalet av de insatser som uppvisade effekter när det gäller mobbning uppvisar också effekter på kränkningar. Det bör dock noteras att effekterna är något lägre när det gäller kränkningar jämfört med effekterna på olika former av mobbning. De insatser som minskar kränkningar är:

- *Relationsfrämjande mellan elever* – som en medveten strategi som konkretiseras i aktiviteter för att skapa närhet och gemenskap.
- *Elever medverkar aktivt i det förebyggande arbetet mot mobbning* – inte bara vid enstaka tillfällen, utan elever ska i hög grad få i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan hålla i olika insatser med syfte att skapa en god atmosfär. (Att elever fungerar som kamratstödare ingår inte i denna insats.)
- *Disciplinära strategier* – som lärare finner stöd i och agerar efter exempelvis gällande vilka påföljder eller konsekvenser som används vid oacceptabelt beteende.
- *Rastvaktssystem* – väl utvecklat, schemalagt och baserat på kartläggning av platser som upplevs som farliga och där det finns särskild personal med uppgift att vistas bland eleverna och ordna särskilda aktiviteter för dem.
- *Kooperativt lag* – det vill säga antimobbningsgrupp, trygghetsgrupp eller dylikt, med bred sammansättning av både lärare och personal med specialistkompetens såsom skolsköterska, kurator eller specialpedagog.
- *Åtgärder för mobbare och åtgärder för mobbade* – att det finns rutiner för att åtgärda och följa upp som berör både den som blivit mobbad och den som utfört mobbningen och gärna rutiner för bearbetning och stöd till de inblandade.
- *Skolregler* – framtagna i samarbete mellan personal och elever.

### Insatser som minskar andelen mobbare

Ett fåtal insatser har visat effekt på andelen förövare. Mobbarnas antal har minskat om följande insatser använts:

- *Uppföljning/utvärdering* – genomförs regelbundet av elevernas situation när det gäller mobbning och resultaten används för att utveckla och justera insatserna mot mobbning.
- *Elever medverkar aktivt i det förebyggande arbetet mot mobbning* – inte bara vid enstaka tillfällen, utan elever får i hög grad i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan hålla i olika aktiviteter med syfte att skapa en god atmosfär (att elever fungerar som kamratstödare ingår inte i denna insats).
- *Personalutbildning* – innebär att flertalet av personalen fått utbildning som ökar deras förståelse för mobbning och kränkningar.

### Kombinationer av insatser

Forskarna har också tittat på hur de enskilda insatserna fungerar i kombination med andra insatser. De positiva effekterna av en enskild insats uppnås även när den kombineras med andra insatser. Skolor kombinerar ofta insatser som liknar varandra. En ideal kombination går dock inte att utläsa från det föreliggande empiriska underlaget.

Insatser som inte kan rekommenderas för att motverka mobbning

Vissa insatser har i utvärderingen visat sig sakna effekt, eller till och med öka förekomsten av mobbning. Ingen effekt har kunnat påvisas av insatserna:

- *Relationsfrämjande insatser mellan lärare och elever.*
- *Pedagogiskt material* om mobbning och kränkningar.
- *Föräldrautbildning* om mobbning och kränkningar.

Följande insatser har visat sig kunna öka mobbningen och kan inte rekommenderas. Märk dock att det är när de tillämpats i sin utvecklade form som beskrivs nedan som den negativa effekten påvisats.

- *Särskilda lektioner* – schemalagt och för alla klasser.
- *Elever som aktörer* – utbildade elever fungerar som observatörer eller rapportörer, till exempel som kamratstödjure.
- *Medling* – används som rutin vid konflikter mellan elever.

De två sistnämnda insatserna är också kontraproduktiva för kränkningar och för att minska andelen förövare.

Återkommande *stormöten* med information om mobbning och kränkningar till eleverna, kan öka mobbning av pojkar och kan därför, trots att de kan ha effekt för flickor, inte rekommenderas som en generell metod. Möjligen kan de vara bra vid enstaka tillfällen vid särskilda identifierade behov.

De negativa effekter som konstaterats hänger samman med att insatserna används utvecklat och systematiskt på det sätt som beskrivits ovan. Det är dock möjligt att särskilda lektioner och pedagogiskt material kan ha positiva effekter om de används vid enstaka tillfällen och då utifrån identifierade behov.

Det är också viktigt att vara medveten om att de insatser som klassats som ineffektiva eller som ökar mobbning kan ha andra positiva effekter. Till exempel kan medlingsinsatser ha de konflikthanterande effekter de i första hand är menade för. Denna utvärdering fokuserar dock mobbning och därför handlar slutsatserna om effekter på mobbning.

Det är också möjligt att insatser som klassificerats som ineffektiva eller hänger samman med ökad mobbning har positiva effekter i vissa sammanhang och under vissa omständigheter.

### Skolors erfarenheter av att arbeta med program

Att arbeta efter programkoncept och färdiga manualer i skolans komplexa vardag visar sig vara synnerligen komplicerat. Beslutet om att införa ett program är ofta dåligt förankrat bland skolans personal och obefintligt när det kommer till eleverna. Beslut tas ibland av rektor eller till och med av kommunledningen utan kommunikation med dem som ska använda programmet i arbetet med eleverna. Bristfällig förankring av beslutet att införa ett program eller i implementeringsarbetet leder lätt till motstånd mot programmet inom personalgruppen. Motstånd från personalen är negativt, eftersom alla program, utom möjligen Farstametoden, förutsätter att större delen av skolans personal bidrar aktivt till programarbetet.

Inget av de program som ingår i undersökningen har en strategi för implementering som tar tillräcklig hänsyn till de svårigheter som är förknippade med skolutveckling. Det finns brister i skolornas beredskap att implementera program. Det finns brister i programmens beredskap att möta skolors olika förutsättningar och behov. Av de undersökta programmen är det endast Olweuspro-

grammet som inkluderar en mer långsiktig strategi för implementeringsarbete som en del av programmet. Det är svårt att skapa de förutsättningar som krävs för ett positivt resultat och skolorna erbjuds ingen eller liten hjälp inom ramen för de flesta undersökta programmen. Programutbildningarna möter sällan de kunskaper eller erfarenheter av arbetet mot mobbning och kränkning som redan finns på skolan. När ett program introduceras och personalen utbildas är det vanligt att skolan saknar en plan för hur programarbetet ska hållas vid liv och fördjupas.

De flesta program är otydliga om vilka grundläggande antaganden som ligger till grund för programmets form och innehåll. Personalen som ska arbeta med dem är omedvetna om att programmen bär på en syn på mobbningens orsaker som styr programmet. Dåliga kunskaper om programmets intentioner och vilka insatser som krävs av skolpersonalen kan leda till att ett program upplevs göra mer skada än nytta. Samtliga program har inslag som kan leda till att elever känner sig utsatta för mobbning eller kränkningar.

Det är vanligt att programmets roll i skolans hela arbete mot mobbning, diskriminering och kränkande behandling inte är tydliggjord. Få lärare i undersökningen kan med självklarhet beskriva den gemensamma strategi som tecknas i skolans handlingsplan. Passar ett programkoncept inte in i en lärares behov och föreställning om ett meningsfullt arbete är det naturligt för honom eller henne att inte arbeta utifrån programmet. Skolors olika förutsättningar och behov styr till stor del ett programs verkan och effekt.

De flesta elever är omedvetna om skolans arbete mot mobbning och kränkningar. De har ett bristande formellt inflytande angående skolans likabehandlingsarbete. Elevernas synpunkter tas sällan till vara när program köps in eller när man på en skola vill utvärdera effekterna av en programinsats. De undersökta programmen ställer inte krav på att elever ska utöva ett formellt inflytande inom ramen för arbetet. Elever som har roll som medlare eller kamratstödjare säger sig hamna i en roll som de vuxnas förlängda arm, vilket kan leda till trakasserier från andra elever.

När skolpersonal har intervjuats om sina erfarenheter av arbetet med de olika programmen har de ofta varit positiva till de program de använder, särskilt när de anpassat programanvändningen till de lokala förhållandena. Programarbete kan ge trygghet och bidra till ett gemensamt förhållningssätt och arbetssätt mot mobbning. När program införs innebär det att personer utifrån med tid, resurser och auktoritet sätter fokus på arbetsområdet, vilket blir ett tillskott för skolan.

### Kostnader för program mot mobbning

Skolorna har dels direkta kostnader, för kursavgifter och materialinköp, dels kostnader för arbetstid. De indirekta kostnaderna innebär att skolpersonal måste ägna tid åt programmen. Det kräver resurser i form av arbetstid.

Många skolor erbjuds särskilt ekonomiskt stöd om de introducerar programmen. Av programföreträdarna anger fem av åtta att sådant ekonomiskt stöd förekommer eller är vanligt.

Det är vanligt att kommunerna ger särskild ekonomisk tilldelning till skolor som inför program. Andra aktörer som givit stöd till programmen är länsstyrelser, landsting, SKL, Folkhälsoinstitutet, det privata näringslivet samt stiftelser. Två av programmen har erbjudit egna sponsorer. Skolor som använder Lions

Quest har stora möjligheter att få ekonomiskt stöd från lokala Lionsklubbar och Friends har fått stöd från Gålöstiftelsen för att dela ut pengar till några skolor.

Uppenbarligen finns många aktörer i samhället som finner det angeläget att skolor initierar program mot mobbning. Skolor som inte använder program men arbetar aktivt med planen mot diskriminering och kränkande behandling får dock inte ekonomiska bidrag till detta. Möjligheten att få ekonomiskt stöd för att initiera program är också en av förklaringarna till att skolor använder flera parallella program enligt företrädare för två av de åtta skolor som intervjuats om kostnader för programarbete.

För ekonomiskt pressade skolor kan ekonomiskt stöd för att använda program mot mobbning vara en väg att finansiera fortbildning för skolpersonalen. Programmen mot mobbning kan innebära kostnader för skolorna – men programmen kan också innebära nya ekonomiska möjligheter.

### Om programmen

Utvärderingen ger inte underlag för direkta slutsatser om programmens effektivitet eller för rangordningar av program. Det går inte att tillskriva programmen effekter genom att räkna vilka effektiva insatser de föreskriver. Det beror på att programinstruktionerna föreskriver att skolorna ska arbeta på ett visst sätt med insatserna och ofta överensstämmer inte det sättet med hur skolorna sen arbetat med insatserna när de haft effekt enligt utvärderingen. Effekten av en insats beror också på de lokala förhållandena där den tillämpas och hur den kombineras med andra insatser. Det är svårt att värdera programmen eftersom framgången är beroende av både lokala förhållanden och hur väl skolan lyckas arbeta systematiskt och med all personal och elever delaktiga. Med reservation för ovanstående invändningar görs nedan en analys av programmens bärande insatser i förhållande till de effekter utvärderingen funnit och utifrån skolpersonals och elevers erfarenheter av programmen. Alla program har flera positiva delar men alla föreskriver också sådant som visat sig kunna öka mobbning eller som är problematiskt på andra sätt.

**Farstametoden** är ett åtgärdande program med fokus på hur mobbning ska åtgärdas när fall av mobbning skett. Metoden handlar om överraskningssamtal med mobbare som därefter förväntas upphöra med mobbning. Samtal ska också föras med den mobbade. Till Farstametodens fördel talar att den bärs av den effektiva insatsen *kooperativa lag* och den form av *åtgärder för mobbare och mobbade* som har effekt för mobbning av pojkar. Negativt är att det i intervjuer med skolpersonal har framkommit tvivel på det etiskt riktiga i att överraska barn och ställa dem mot väggen på ett sätt som gör att de inte kan försvara sig. Vidare har det påpekats att insatsen inte fungerar vid upprepad mobbning. Farstaprogrammet har också kritiserats av skolmyndigheter för att det förespråkar att föräldrarna till mobbare inte ska kontaktas omedelbart, så som lagen föreskriver. Programmet kostar jämförelsevis lite att köpa in.

**Friends** är ett kamratstödande förebyggande program. Huvudsakligt innehåll är att elever utses till kamratstödare som ska hjälpa vuxna att upptäcka mobbning, vara goda förebilder och stödja elever som riskerar att bli utsatta. Positivt i programmet är hörnstenarna *elevers medverkan i det förebyggande arbetet* och *relationsbefrämjande insatser mellan elever*. Båda dessa insatser kan bidra till att minska mobbning om de tillämpas systematiskt. Dock är en annan bärande insats negativ. Kamratstödare har i utvärderingen kallats *elever som aktörer*. Om

det finns utbildade elever som fungerar som observatörer eller rapportörer ökar det mobbningen bland pojkar enligt utvärderingen och för flickor har det ingen effekt. Rollen som kamratstödjare innebär ofta en svår och utsatt position. Friends har höga direkta kostnader.

**Olweusprogrammet** är ett förebyggande och åtgärdande program med mobbning i fokus. Det är det mest omfattande programmet och det innehåller många olika insatser som är värdegrundsstärkande, förebyggande, upptäckande och åtgärdande. Det innehåller flest insatser av alla program, såväl effektiva, ineffektiva som sådana som riskerar att öka mobbningen. Till programmets fördelar hör att allas ansvar betonas samt att krav ställs på den systematik och hela skolan-ansats som är en förutsättning för framgångsrikt arbete. Av de insatser utvärderingen funnit effektiva föreskrivs till exempel *uppföljning och utvärdering* i form av programmets elevenkät, *åtgärder för mobbare och mobbade* samt *personalutbildning*. Olweusprogrammet förskriver också *ordningsregler*, *disciplinära strategier* och *dokumentation av ärenden* som är effektivt mot den mobbning pojkar utsätts för och rastvaktssystem som är effektivt mot flickors utsatthet. Dock är en av programmets mer framträdande insatser Olweuslektioner, schemalagda *särskilda lektioner* för alla klasser, vilket enligt utvärderingen hänger samman med ökad mobbning av flickor och yngre pojkar. Olweusprogrammet omfattar också ett eget *pedagogiskt material*, vilket är en av de insatser som enligt utvärderingen saknar effekt. Programmets bredd som innebär att det omfattar flera effektiva insatser har också en baksida. Skolpersonal som intervjuats om sitt arbete med programmet berättar att det tar mycket tid och resurser i anspråk vilket ger upphov till både leda och att andra delar av skolans arbete förlorar i prioritet. Olweusprogrammet kräver omfattande arbetsinsatser och kostar mest av programmen i utvärderingen.

**Lions Quest**, **SET** och **Stegvis** är värdegrundsstärkande program. Positivt är att de föreskriver vissa effektiva insatser såsom exempelvis *personalutbildning* och *ordningsregler*. Negativt är att bärande innehåll för dessa program är värdegrundsstärkande *särskilda lektioner* och *pedagogiskt material* som de tillhandahåller för dessa. Schemalagda särskilda lektioner för alla klasser som programmen förespråkar ökar enligt utvärderingen mobbningen av flickor och yngre pojkar. Ingen effekt på mobbning eller kränkningar av pedagogiskt material har påvisats. Lektionerna kan upplevas som tjatiga och övningarna konstruerade. Elever har berättat att de beteenden som tränas under de särskilda lektionerna bara tycks gälla under dessa lektioner. Under rasterna, i korridoren och matsalen gäller ofta andra normer. Det är oklart hur tid för schemalagda särskilda lektioner kan skapas eftersom värdegrundstimer inte finns som ämne enligt den gällande timplanen. Dessa program tillhör de mest kostsamma. Lions Quest erbjuder dock för det mesta ekonomiskt stöd från Lions.

**Skolkomet** kan ses som förebyggande. Programmet har inte som primärt syfte att motverka mobbning. Lärarna ska tränas i att stärka positivt beteende genom att ge beröm och ignorera negativt beteende för att detta ska släckas ut. Stökiga barn ska hjälpas bort från beteendet att söka uppmärksamhet genom att bråka. Delar av programmet som kan vara positiva för arbetet mot mobbning är att det föreskriver *disciplinära strategier*, *ordningsregler* och *personalutbildning* vilka kan ge effekt, om de används medvetet och systematiskt som beskrivits tidigare, främst mot mobbning av pojkar. Lärare beskriver att programmet bidragit till ett positivt förhållningssätt. Dock förespråkar programmet också

insatser som är ineffektiva mot mobbning och det upplevs som resurskrävande. Programmet har höga kostnader för inledande utbildning.

**Skolmedling** är ett medlings- och konfliktlösningsprogram vars syfte är att utveckla konfliktlösningsstrategier och därmed skapa bättre atmosfär på skolan. Det primära syftet är inte att motverka mobbning men företrädarna menar att programmet också kan göra detta. Positivt för arbetet mot mobbning är att programmet förespråkar insatser som enligt utvärderingen är effektiva såsom *elevs aktiva medverkan i det förebyggande arbetet, uppföljning och utvärdering* samt *rastvaktssystem*. Negativt är att den bärande insatsen medling, om den används som rutin vid konflikter, visat sig kunna öka mobbning av flickor. Skolmedling kan dock ha andra positiva effekter än att motverka mobbning. Programmet har relativt låga kostnader.

### Forskarnas rekommendationer

Forskarna ifrågasätter användandet av antimobbningsprogram som är skapade i andra kulturer och sammanhang än där de tillämpas. Den lagstiftning som finns i Sverige om skolors arbete ställer krav på ett systematiskt arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Programmen kan konkurrera med detta genom att resurser och uppmärksamhet inriktas på att i stället följa programmen.

Förebyggande, upptäckande och åtgärdande insatser mot mobbning måste vila på forskningsrön om vad som ger effekt. Väl förankrade, systematiska planer bör bygga på de effektiva insatser som påvisats i denna utvärdering. Insatser mot mobbning som vilar på medling, schemalagda särskilda lektioner för alla klasser och användning av elever som aktörer i meningen observatörer och rapportörer bör undvikas. Omfattande systematik i arbetet, gott skolklimat och elevs delaktighet är avgörande för framgång.

Den nyanserade bild av mobbningsförekomst som framträder i denna utvärdering innebär att skolor i sitt förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete måste undvika risken att likställa olika mobbningsmönster, samt vara särskilt uppmärksamma på att vissa individer kan vara varaktigt utsatta under lång tid. Skolorna måste vara medvetna om att åtgärder mot kränkningar respektive mobbning kräver olika insatser, liksom åtgärder inriktade på att hjälpa flickor respektive pojkar, och vid social respektive fysisk utsatthet. Att en liten del elever är utsatta för varaktig mobbning över ett helt skolår eller längre kräver särskilda och specifika insatser. Skolor måste införa riktade insatser som ökar chanserna att den långvariga mobbningen upptäcks och åtgärdas. Vidare måste skolorna vara medvetna om att mobbningen kan förekomma i klassrum som står under lärares direkta uppsikt.

Införandet av metoder eller arbetssätt mot mobbning och kränkningar måste bygga på väl genomförda kartläggningar av elevs utsatthet och erfarenheter av relevans för den aktuella skolan, samt på en systematisk uppföljning av elevernas situation och utvärdering av skolans arbete mot mobbning och kränkning.

Nya arbetssätt måste förankras bland hela skolans personal och elever. Hela arbetet mot mobbning, kränkning och diskriminering måste tydliggöras för samtliga berörda parter. Bristfällig förankring leder till motstånd inom personalgruppen.

Inget specifikt program bör rekommenderas svenska grundskolor. Programmen kan användas som inspiration och källa till specifika insatser, men på

grund av ineffektiva insatser, och vissa kontraeffektiva insatser, bör de inte användas fullt ut. Det arbete som beskrivs i Skolverkets allmänna råd för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling utgör en bra utgångspunkt för planläggning av skolans antimobbningsarbete.

Den enkät som tagits fram för utvärderingen bör kunna utvecklas för att användas i skolors kartläggning av kränkningar i den egna verksamheten.

### Slutsatserna ligger i linje med tidigare satsningar

I kapitlet Bakgrund redovisas en rad statliga satsningar angående mobbning och kränkningar i skolan som genomförts de senaste tjugo åren. Det är intressant att se att denna utvärdering kommit fram till så likartade slutsatser som dessa.

Efter projektet *Att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning* (1993) drogs slutsatsen att det inte finns färdiga modeller som är gångbara överallt. Det har sedan återupprepats ett par gånger och är även en central slutsats i denna utvärdering.

I *Kränk mig inte* (1995) och *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande* (2003) konstateras att metoder för att förebygga och åtgärda mobbning och kränkning måste väljas medvetet utifrån vilka problem som behöver lösas och vilka mål som ska uppnås. För att välja rätt metod och sätta in lämpliga insatser måste man noggrant kartlägga hur situationen ser ut på den egna skolan. Värdegrundsarbetet måste integreras i skolans dagliga verksamhet. Att lägga arbetet med normer och värden som egna lektioner är, enligt representanter för Värdegrundsprojektet, som sammanfattas i *Värdegrundsboken* (2002), att gå emot hela tanken att se värdegrunden som ett förhållningssätt som ska genomsyra skolans hela verksamhet.

Barn- och elevskyddslagen, som kom 2006, och vars innehåll flyttats till den nya skollagen och diskrimineringslagen, bygger på dessa slutsatser och förespråkar ett genomtänkt värdegrundsarbete som ska genomsyra verksamheten, systematik och tydlig ansvarsfördelning, kartläggningar som grund för val av förebyggande insatser, all personals och elevers delaktighet, dokumentation, ansträngningar för att upptäcka och åtgärda de kränkningar som sker, etc. Det överensstämmer väl även med denna utvärderings slutsatser.

### Avslutande kommentar

Utvärderingen pekar på att arbetet mot kränkningar och mobbning ska bedrivas utifrån skolans egna förutsättningar, med kartläggningar, utvärderingar och medveten systematik samt med hela skolans personal och elever delaktiga. Elever ska vara delaktiga i analys och planering men de ska däremot inte användas som medlare eller kamrattstödare med uppgift att fungera som de vuxnas ögon och öron. De åtgärder som skollagen och diskrimineringslagen föreskriver om skolors arbete för att främja likabehandling och för att förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och som årligen ska beskrivas i planer mot diskriminering och kränkande behandling (lika-behandlingsplaner) bygger på tidigare forskning och beprövad erfarenhet och har också starkt stöd i denna utvärderings resultat.

Utvärderingen har tagit fram viktiga kunskaper om effektiva insatser mot mobbning, inte minst när det gäller genusaspekten av insatsernas effekter, som är till nytta när skolor ska planera och välja sitt specifika förebyggande arbete

mot mobbning. Skolorna har också fått tillgång till kunskap om vilka insatser de kan ha nytta av för att komma åt pågående mobbning. Nu finns alltså alla möjligheter för skolor att verkligen välja att arbeta med de insatser som är effektiva. För att nå framgång är det nödvändigt, oberoende av vilka insatser som väljs, att arbetet präglas av systematik, hela skolan-ansats, gott skolklimat och att elever görs delaktiga.

Det är tydligt att en del mobbning är svår att komma åt, men det är nu också känt vilka insatser som kan hjälpa. Den långvariga utsatthet som 1,5 procent av eleverna lider under får inte ignoreras utan kräver särskild uppmärksamhet. Det är dessa elever som under sin skoltid får självkänslan söndertrasad, vilket riskerar att påverka hela deras fortsatta liv negativt.

Det har visat sig att arbete med särskilda programkoncept mot mobbning i skolan är komplicerat. Varken skolorna eller programmakarna förefaller medvetna om de svårigheter och risker som är förknippade med att införa manualbaserade program för hur skolan ska hantera de komplexa, allvarliga och svåra problem som mobbning och kränkningar utgör i den mångfacetterade skolvardagen. Kanske är det klokt av lärarna att inte oreflekterat följa manualen, utan plocka det som de bedömer vara användbart ur de program och manualer som erbjuds. Programanvändning kostar tid och pengar och kan i sämsta fall vara kontraproduktivt. Programanvändning ersätter inte kraven i skollagen och diskrimineringslagen om aktiva främjande, förebyggande och åtgärdande insatser.

Att använda programkoncept är inte tillräckligt för att effektivt förebygga och åtgärda mobbning och för att uppfylla lagens krav. Skolverket förordar inte användande av något program i sin helhet. Delar av program kan tjäna som inspiration och källa till specifika insatser. Ett systematiskt arbete med kartläggning, utvärdering, elevers medverkan i planering och väl förankrade planer i enlighet med Skolverkets allmänna råd om att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling är i linje med utvärderingens resultat och rekommenderas av Skolverket.

Denna utvärdering och Rambölls utvärdering av Skolverkets högskolekurs *Mobbning, diskriminering och kränkande behandling – skolpraktik och forskningsperspektiv* ger stöd för att det är framgångsrikt att genom utbildning stärka lärarnas professionalitet så att de med säkerhet kan hantera de problem som uppstår i skolans vardag istället för att de hänvisas till manualer och koncept.

Skolverket kommer att sprida de nya kunskaper som utvärderingen givit som kan vara till stöd för verksamheterna. Bland annat ger Skolverket ut en bok som tillgängliggör resultaten av utvärderingsarbetet och som huvudsakligen riktar sig till dem som arbetar i skolan: *Vad fungerar? Resultat från utvärdering av metoder mot mobbning*.

Den enkät som använts avser Skolverket att anpassa och göra tillgänglig för skolors egna kartläggningar av kränkningar.

Skolverket samarbetar kontinuerligt med Barn- och elevombudet, Skolinspektionen, Diskrimineringsombudsmannen och Arbetsmiljöverket för att utveckla information och stöd till skolornas arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Inom ramen för detta arbete kommer denna utvärderings resultat att vara värdefulla.

De data som samlats in inom ramen för utvärderingen kan användas till att ta fram ytterligare kunskap om mobbning och kränkningar samt om skolors arbete med dessa problem. Skolverket avser att göra insamlade data tillgängliga för forskare som är intresserade av att arbeta vidare med materialet.



2.

Uppdrag

## 2. Uppdrag

Den 15 februari 2007 gav regeringen Myndigheten för skolutveckling *Uppdrag om utbildningsåtgärder i forskningsbaserade åtgärdsprogram mot mobbning i skolan* (U 2007/1205/S). I samband med myndighetsförändringarna inom utbildningsområdet överfördes uppdraget den 1 oktober 2009 till Skolverket. Målet är att de metoder som används i skolors arbete mot mobbning och kränkningar ska vara evidensbaserade och kvalitetssäkrade. Ett tilläggsuppdrag den 15 maj 2008 breddade uppdraget till att, där det var möjligt, även behandla diskriminering.

Uppdraget innehåller tre delar:

- En kartläggning av utvärderade program mot mobbning.<sup>1</sup>
- En utbildning om mobbning, kränkningar och diskriminering för lärare och annan skolpersonal.
- En utvärdering av befintliga program som används mot mobbning och kränkningar.

För den första delen, en kartläggning av utvärderade program, fick Tomas Matti i uppdrag att sammanställa utvärderingar av de 21 program som presenterades i rapporten *Olikas lika värde*.<sup>2</sup> Företrädare för vart och ett av de 21 programmen ombads skicka in information om utvärderingar av programmets effekter. Syftet var att kartlägga omfattningen och kvaliteten på utvärderingarna. Endast utvärderingar av Olweusprogrammet visade sig uppfylla kravet på vetenskaplighet. Slutsatsen blev att kunskaperna om effekterna av de program som skolor använder i arbetet mot mobbning var mycket dåliga.

För den andra delen av uppdraget startades en utbildning för skolpersonal våren 2008 på elva av landets universitet och högskolor på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. Kursen, *Mobbning, kränkande behandling och diskriminering – skolpraktik och forskningsperspektiv*, omfattar tio högskolepoäng<sup>3</sup> och stärker deltagarnas kompetens att utveckla sin skolas arbete mot mobbning, kränkningar och diskriminering.

Den tredje delen, utvärderingsuppdraget, omfattar i sin tur två arbeten, en kunskapsöversikt och en utvärdering. Kunskapsöversikten *På tal om mobbning – och det som görs* redogjorde för mobbningsbegreppet ur olika perspektiv och beskrev och analyserade den teoretiska grunden för de åtta program som ingår i denna rapport. Den publicerades av Skolverket 2009.<sup>4</sup>

Utvärderingen av skolors arbete med att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning och kränkningar, slutligen, redovisas i denna rapport. Arbetet startade hösten 2007 och kom våren 2008 att omfatta åtta program: Farstamethoden, Friends, Lions Quest, Olweusprogrammet, Social och emotionell träning (SET), Skolkomet, Skolmedling och Stegvis. Urvalet gjordes av Myndigheten

---

1 Myndigheten för skolutveckling, 2007a.

2 Myndigheten för skolutveckling, 2003.

3 Från början omfattade kursen 7,5 hp och hette *Mobbning – skolpraktik och forskningsperspektiv* men i samband med ett utökat uppdrag från regeringen breddades kursens innehåll och omfattning.

4 Skolverket, 2009d.

för skolutveckling. Kriterierna var att programmen skulle användas på många skolor eller att det funnits indikatorer på att de visat sig effektiva.<sup>5</sup>

### Syfte och frågeställningar

Då skolans personal i arbetet mot kränkande behandling behöver ”kunskaper, som bygger på vetenskap och väl beprövad erfarenhet av hur mobbning förebyggs, upptäcks och bemöts” är syftet med denna utvärdering att ”utvärdera effekterna av befintliga metoder som används i skolor mot mobbning, kränkningar och diskriminering”.<sup>6</sup>

Rapportens grundläggande frågeställningar är:

- Vilka erfarenheter har lärare, elever och annan skolpersonal av att ha arbetat med de åtta programmen?
- Hur och på vilket sätt är skolors insatser effektiva när det gäller att förebygga och åtgärda mobbning, kränkningar och diskriminering?

---

<sup>5</sup> Myndigheten för skolutveckling, 2007c.

<sup>6</sup> Utbildningsdepartementet, 2007b.



3.

Bakgrund

## 3. Bakgrund

I detta kapitel ryms en diskussion om viktiga begrepp, en redogörelse för teoretiska perspektiv på ämnet och ett avsnitt om tidigare kartläggningar av skolors arbete mot mobbning och kränkningar.

### 3.1 Skärpta krav på arbetet mot mobbning och kränkningar

Synen på mobbning, dess orsaker och hur man inom skolan kan arbeta för att förebygga och åtgärda problemet har varierat. I grundskolans läroplan Lgr 1969 (Skolöverstyrelsen, 1969) uppmärksammades problemet med elever som var isolerade från kamratgemenskapen. Det var i första hand skolans elevvårdande personal som hade som uppgift att arbeta med problemet. Först i grundskolans läroplan, Lgr 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980) introducerades mobbningsbegreppet<sup>1</sup> och kravet på att skapa en skolmiljö fri från våld och trakasserier blev en allt tydligare del av skolans uppdrag. Problemet flyttades nu ut i klassrummen och kollektiva arbetsformer samt en levande elevdemokrati beskrevs som verk samma åtgärder för att motverka mobbning. Det ordnades studiedagar för att höja lärares och skolledares kompetens inom området och skolor förväntades formulera antimobbingsplaner och skapa en organisation för att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning mellan elever. Även om det förebyggande arbetet hade flyttats ut i undervisningspraktiken låg mycket av det åtgärdande arbetet på skolornas elevvårdsteam eller en grupp speciellt tillsatt för att ta tag i skolans mobbningsärenden, så kallade mobbningsteam.

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) har beskrivningen av kraven på skolan och dess lärare stramats upp ytterligare. Fler begrepp används också för att belysa problemet med elever som far illa. Skolans uppgift är att aktivt arbeta mot mobbning, trakasserier och diskriminering. Lärarna ska *”uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling”* (s. 9). Mobbning har blivit en del av ett större problemområde där kränkningar nu är det överordnade begreppet. Arbetet mot kränkningar och mobbning har också blivit en del av skolans värdegrundsuppdrag med förgreningar in i alla delar av verksamheten och där alla som deltar också ska bära ett gemensamt ansvar.

Den skollag som antogs 1985 har reviderats vid ett flertal tillfällen och då har kraven på skolors arbete mot mobbning och kränkningar ständigt förtydligats. År 1990 infördes i skollagstextens 2 § att *”var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde”*. År 1993 infördes begreppet kränkning, *”Särskilt ska den som verkar inom skolan bemöda sig att hindra varje försök från elever att utsätta andra för kränkande behandling”* (Skollagen 2 §, 1993:167). 1999 skärptes denna formulering ytterligare och kränkningsbegreppet kopplades samman med mobbning och rasism. *”Särskilt ska den som verkar inom skolan aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden”* (Skollagen 2 §, SFS 1999:886). Genom skärpningarna i skollagen och införandet av begreppet kränkningar som juridisk term, är det

---

<sup>1</sup> För en beskrivning av talet om mobbning i ett historiskt perspektiv, se Skolverket (2009) *På tal om mobbning – och det som görs*, Stockholm, Skolverket och Fritzes.

tydligt att skolans förmåga att skapa en miljö där kränkningar inte förekommer, inte längre är en intern fråga för skolan, utan en fråga som också kan få juridiska konsekvenser.

År 2006 infördes en särskild lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever, barn- och elevskyddslagen (BEL) (SFS, 2006:67). Med införandet av BEL utökades och förtydligades huvudmännens ansvar gentemot barn och elever inom den verksamhet som omfattas av skollagen. Skadeståndsskyldighet infördes om företrädare för verksamheten inte vidtog aktiva åtgärder mot diskriminering och annan kränkande behandling. Trots att skolor länge haft som uppgift att förebygga och motverka kränkande behandling hade de flesta endast en handlingsplan mot mobbning. I och med barn- och elevskyddslagen ställdes krav på skolor att ta fram likabehandlingsplaner där ett systematiskt arbete mot diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling skulle beskrivas.

Från och med den 1 januari 2009 flyttades kraven från barn- och elevskyddslagen in under skollagen och diskrimineringslagen. I den nya skollagens kapitel 6 redogörs för de bestämmelser som gäller för arbetet mot kränkande behandling. Enligt skollagen har skolor skyldighet att bedriva ett målinriktat arbete för att förebygga och åtgärda kränkande handlingar mot barn och elever. Diskrimineringslagen förbjuder diskriminering utifrån sju beskrivna diskrimineringsgrunder.<sup>2</sup> Denna lag övervakas av Diskrimineringsombudsmannen (DO).

Barn- och elevombudet hos Skolinspektionen har tillsynsansvar. BEO kan bland annat företräda barn och elever som anser sig vara utsatta för kränkningar i skolan.<sup>3</sup> Genom att följa BEO:s arbete kan man konstatera att det sedan 2006 har skett en ständig ökning av anmälningar om kränkande behandling. 2009 kom det in 603 anmälningar vilket var en ökning från 2008 med 14 procent. Den vanligaste anmälan rör en pojke i grundskolan som kränks av en eller flera andra pojkar. Hälften av anmälningarna kommer från de tre storstadsregionerna Stockholm, Göteborg och Malmö. 40 procent av anmälningarna rör personal i grundskolan som kränker en elev. Det är vanligt att anmälningarna innehåller upplevelser av att vuxna i skolan ifrågasätter elevers upplevelser av att vara utsatta och/eller att de tittar bort när kränkningarna sker.<sup>4</sup>

Det är skolans huvudman som har ansvar för att skolan bedriver ett målinriktat arbete som hindrar diskriminering, trakasserier och kränkande behandling av barn och elever. Skolans arbete ska finnas beskrivet i en årlig plan mot diskriminering och kränkande behandling vars innehåll kontinuerligt ska följas upp och utvärderas (Skolverket, 2009a).

I juli 2010 antogs en ny skollag (Utbildningsdepartementet, 2010). Lagen träder i kraft den 1 juli 2011. Formuleringen i 5 § tar utgångspunkt i de mänskliga rättigheterna: *"Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling"* (1 kap 5 §). I den nya lagen poängteras vikten av att skolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling ska, liksom all undervisning, baseras på

---

2 Diskrimineringsgrunderna är kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder.

3 2008 fick BEO och Skolinspektionen in cirka 500 anmälningar om kränkande behandling. Sedan BEO bildades 2006 har 59 beslut om skadestånd fattats, av dessa handlar 21 fall om kränkningar från vuxna.

4 Hämtat 10-03-39 på skolinspektionens hemsida, adress: [www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Nyheter/Fordubbling-av-antal-anmalda-krankningar-sedan-2003/](http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Nyheter/Fordubbling-av-antal-anmalda-krankningar-sedan-2003/)

forskning och beprövad erfarenhet. Ett tillägg om anmälningsplikt införs. Personal i skolan som får vetskap om att en elev känner sig kränkt i verksamheten ska ha skyldighet att anmäla detta till skolans rektor. Rektor ska i sin tur ha skyldighet att anmäla detta vidare till skolans huvudman.

### 3.2 Begreppen mobbning, kränkning och diskriminering

I föreliggande utvärdering har mobbning definierats enligt uppdragsbeskrivningen från Myndigheten för skolutveckling som *”en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag”*. Definitionen är hämtad ur Skolverkets allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Skolverket, 2009a).

Forskning om mobbning har funnits i fyra decennier. Under denna tidsperiod har flera olika definitioner av begreppet använts. Den allra vanligaste definitionen är den som psykologen Dan Olweus formulerat: *”Mobbning är det när en eller flera personer utsätter någon för negativa handlingar upprepade gånger och under viss tid. En negativ handling är det när någon tillfogar en annan person skada eller obehag”* (1991).

Definitionen har fått betydelse för hur vi uppfattar och förstår mobbning. Den har även fått betydelse för vilken forskning som utförts och hur vi tror oss kunna åtgärda mobbning (jfr Skolverket, 2009a).

Det som kännetecknar den vanligaste definitionen av mobbning är alltså att mobbning är något som upprepas och pågår under en längre tid. Mobbningsdefinitionerna tar även upp skillnader i maktbalansen som en del av mobbning. Men mobbning som begrepp är enligt till exempel Eriksson m.fl. (2002) inte oproblematiserad. Den vedertagna definitionen är enligt senare forskning både alltför snäv och samtidigt alltför vid (Frånberg, 2003). Eftersom mobbning enligt den definitionen betyder att de negativa handlingarna måste upprepas för att bedömas som mobbning bortser man därmed från enstaka kränkningar som kan vara nog så allvarliga för den som drabbas.

I senare forskning som genomförts under 2000-talet har den vedertagna mobbningsbegreppet problematiserats av exempelvis japanska forskargrupper (Taki, m.fl. 2008). Det begrepp som lanseras, *ijime* brukar översättas med indirekt aggression. Japansk forskning om mobbning inleddes under 1980-talet, sedan en ny form av negativa beteenden i skolorna uppmärksammats. Den typiska bilden av *ijime* är en avsedd handling som skadar någon mentalt genom att ignorera, utesluta eller hota. Även om någon utför det offentligt, kan handlingen inte alltid bestraffas enligt lagen. Formen för och skadorna av mobbningen är oftast osynliga och offret tenderar att dölja sin upplevelse av skam. Därför är *ijime* svårt att upptäcka av tredje person. Men det psykiska lidandet av *ijime* är lika allvarligt som fysiskt lidande. För att kunna fokusera på denna nya typ av mobbning i skolan skiljer japanska forskare *ijime* från våld.

Det som lyfts fram i den forskningen är att det inte föreligger någon stabilitet över tid vad gäller vem som mobbar och vem som är offer. Mobbningsproblemet gäller alltså inte några fåtal elever, utan de avlöser varandra över tid. Dessutom menar de att mobbning är kulturellt betingat. Förekomsten av mobbning har att göra med vilken grad av tolerans som utvecklats inom det kulturella sammanhang där mobbningen inträffar.

I och med att det vedertagna mobbningsbegreppet uppfattats vara problematiskt, har begreppet kränkande behandling kommit att framstå som mera ändamålsenligt och används därför allt oftare (Eriksson, m.fl., 2002). Vad är då kännetecknande för begreppet kränkning? Enligt Skolverkets Allmänna råd och kommentarer (2009)<sup>5</sup> handlar det om kränkande behandling när barns eller elevers värdighet kränks. Dessa handlingar kan utföras av en eller flera personer och riktas mot en eller flera. Kränkningarna kan vara synliga och handfasta men också dolda och subtila. De kan uttryckas genom nedsättande tilltal, ryktes-spridning, förlöjligande eller fysiskt våld. Att frysa ut någon eller hota någon räknas också som kränkningar. Till skillnad från mobbning kan en kränkning äga rum vid endast ett enskilt tillfälle. Trakasserier är kränkande handlingar som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna.

Diskrimineringslagen (2008:567) har till ändamål att motverka trakasserier och diskriminering samt att främja lika rättigheter och möjligheter oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning och ålder. Diskriminering kan också innebära att institutioner genom till exempel strukturer och arbetssätt missgynnar barn eller elever på ett sätt som har koppling till diskrimineringsgrunderna, så kallad strukturell diskriminering.

### 3.3 Teoretiska perspektiv på mobbning och kränkningar

Mobbning uppfattas på olika sätt beroende på vilket perspektiv eller vilken synvinkel vi utgår ifrån. Det kan liknas vid att studera detta sociala fenomen med olika slags glasögon. Förståelsen av mobbning ligger alltså delvis i betraktarens ögon. Barn, ungdomar, lärare och föräldrar kanske har olika erfarenheter av mobbning och därför också olika uppfattningar om vad mobbning är. Ur ett forskningsperspektiv kan hävdas att förståelsen färgas av den vetenskapliga tradition vi utgår ifrån. Det betyder att de åtgärder vi anser vara lämpliga utifrån olika uppfattningar också kommer att variera. Det betyder vidare att inget perspektiv kan anses vara heltäckande. Det är i själva verket olika aspekter av mobbning som studeras. Några perspektiv är också överlappande, några skiljer sig helt och hållet åt vad gäller utgångspunkter och några åter ställer andra slags frågor. De frågor som ställs inom ramen för ett specifikt perspektiv får enbart de svar som är möjliga inom just det perspektivet. De olika perspektiven närmar sig alltså studieobjektet på olika sätt.

Det vanligaste sättet att betrakta mobbning på är det *individualpsykologiska perspektivet*. Det utgår ifrån någon form av aggressivt beteende som kan vara fysiskt eller psykiskt till sin karaktär. I forskning om skolmobbning har framför allt försök att fastställa särskilda egenskaper hos förövare respektive offer varit förhärskande. Mobbning avgränsas på så sätt till beteende och handlingar som sker mellan enskilda individer. Därmed kommer fokus att ligga på personlighetsdrag och reaktionsmönster hos de inblandade individerna. Ett argument för detta perspektiv, som författarna till *Skolan – en arena för mobbning* (2002) pekar på, är att det kan upplevas lättare att åtgärda problemet om insatserna riktas mot enskilda individer i stället för mot okända medlemmar av en grupp eller sociala mönster och strukturer.

---

<sup>5</sup> Skolverkets allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Skolverket, 2009).

Enligt den traditionen består en mobbningsituation av en förövare, person eller grupp, som är starkare än den utsatte, oftast endast en person. En mobbare behöver inte vara starkare i någon absolut mening. Det räcker med att han uppfattas vara starkare. Den utsatte är alltså den svagare parten, möjligen till följd av sina konkreta personliga egenskaper men möjligen också genom avsaknad av för ändamålet adekvata resurser. En del forskare talar också om en typ av situation som kännetecknas av ett ”provokativt offer” där offret kan framkalla mobbning genom olika former av provokation. Det är dock mycket vanskligt att bedöma en sådan situation, eftersom det kan medföra en risk att en sådan beskrivning överensstämmer med en mobbares egen rationalisering av situationen, till exempel den klassiska undanflykten ”det var han som började”. Den eventuella poängen med begreppet provokativt offer är inte att bortförklara eller banalisera mobbarens handlingar utan att särskilja denna kategori utsatthet från en där offret inte anses ha varit provokativt. Bråk, aggressivitet eller negativa handlingar mellan två jämstarka aktörer oavsett om det rör sig om upprepade handlingar som kan ha pågått under en längre tid betraktas inte som mobbning. Mobbning måste alltså särskiljas från rivalitet, konflikt och konkurrens.

Om vi granskar mobbning ur ett *sociokulturellt perspektiv* kan vi finna andra förklaringar till varför en del människor blir mobbade och varför andra blir mobbare. Och när det gäller att förebygga mobbning blir det då nödvändigt att flytta fokus från att en elev mobbar en annan elev till helheten och skolan som miljö för lärande och utveckling. Att betrakta mobbning ur ett sociokulturellt perspektiv innebär vidare att vi bortser från psykologiska egenskaper hos de inblandade individerna och i stället söker förklaringar i sammanhanget. Inneslutning och uteslutning ses som en del i hur barn gör när de skapar relationer till varandra (Wrethander Bliding, 2002). Det sociokulturella perspektivet förespråkas bland annat av den ryska psykologen Lev Vygotskij. Han menar att den omgivande miljön är en väsentlig del i människans utveckling. Den påverkar människans beteende men sätter även prägel på de attityder, normer och värderingar som människan utvecklar.

Vygotsky menar vidare att barn agerar och förstår världen med hjälp av språkliga, intellektuella och fysiska redskap. Dessa redskap ser olika ut för varje individ beroende på den enskilda individens förutsättningar och upplevelser. Därför kan man inte bemöta olika mobbningsproblem på samma sätt.

*Utbildningssociologer* anlägger ett kritiskt perspektiv i sin forskning om skolans verksamhet. Exempelvis har de ägnat demokratifrågorna särskild uppmärksamhet, genom att hävda att skolan som institution är en del av ett odemokratiskt system där utbildning bedrivs (exempelvis Beynon, 1985). Vissa aspekter i skolans verksamhet kultiverar rent av mobbning. Skolor utgörs av auktoritära strukturer som inkluderar klander, straff och disciplinära åtgärder för att kunna utöva makt och kontroll. Andra forskare hävdar att eftersom sociala problem ofta har sin förklaring på strukturell nivå, så är det inte möjligt att försöka lösa dem på individnivå. I stället för att fokusera på problemelever eller problembeteenden blir det nödvändigt att undersöka den sociala strukturen som skolan är en del av (Yoeneyama och Naito, 2003). I stället för att ändra elever blir det snarare nödvändigt att ändra skolan eller rent av det pedagogiska paradig som formulerar relationen mellan elever och lärare.

Kristina Bartley (2007) problematiserar också skolans demokratiuppdrag genom att granska på vilket sätt det har förstärkts genom elevens rätt till skade-

stånd för kränkande behandling. Hon diskuterar barnens situation utifrån ett maktperspektiv i Foucaults anda. Maktens utövning i skolan kan beskrivas som att den genom olika metoder individualiserar, differentierar, jämför, homogenerar och hierarkiserar vissa individer. De här metoderna leder till normalisering och gemensamma regler för hur vi ska handla. Det handlar alltså om en disciplinerande och normaliserande maktutövning i skolan. Skolans åtgärder, menar hon, inriktas ofta på elevens beteende. Det innebär vidare att det disciplinära straffet har till funktion att minska avstegen från ordningen och rätta till brister som eleven har, vilket med Foucaults vokabulär kan beskrivas som dressyrmekanismer.

Att förändra skolan till det bättre och komma till rätta med mobbningsproblematiken, är ingen enkel uppgift. Genom att ta fasta på läroplanens intentioner om tolerans och respekt för oliktränkande i större utsträckning anser en del forskare att en del problem kan reduceras. Att stärka möjligheter till samarbete, problemlösning och kritiskt tänkande anses också vara viktiga ingredienser i skolans arbete. Genusforskare gör också gällande att skolan måste överge sitt nuvarande synsätt som i hög grad grundar sig på rationalitet, som ligger i linje med maskulint tänkande, och i stället ägna sig mer åt elevers uttrycksfullhet och känslomässiga värld.

### 3.4 Tidigare kartläggningar av skolors arbete mot mobbning och kränkningar

Centrala skolmyndigheter har, så länge det har funnits ett uttalat krav på skolor att arbeta mot mobbning och kränkningar, producerat kartläggningar av elevers skolsituation och skolmiljö samt material som förtydligat skolans uppdrag och givit råd angående arbetets uppläggning. Det är näst intill omöjligt att ge en heltäckande redovisning av de rapporter och det programmaterial som producerats. För att sätta in vår undersökning i detta sammanhang har vi valt att redovisa rapporter från centrala skolmyndigheter som haft till uppgift att ge en bild av skolors arbete mot mobbning och kränkningar. Sist i detta avsnitt summeras några av de insatser som återkommer i de redovisade kartläggningarna.

*Att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning:* År 1993 fördelade Skolverket en miljon kronor till 19 kommuner för att intensifiera det förebyggande och åtgärdande arbetet mot mobbning och kränkningar. Projektets syfte var att minska mobbning genom att finna framgångsrika modeller för att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning, stödja dessa modeller och sprida kunskap om dem (Skolverket, 1994). Många av de skolor som ingick i projektet arbetade med en flora av etablerade program. Slutsatsen av projektet var bland annat att det inte fanns färdiga modeller som var gångbara överallt. Åtgärder behövs både på skol-, klass- och individnivå. Vuxna inom skolan måste visa vad de står för, sätta gränser och snabbt ingripa vid misstänkta fall av mobbning. Eleverna måste ges inflytande och delaktighet i arbetet. För att sprida goda exempel sammanfattades skolornas erfarenheter i broschyren *Kränk mig inte* (Skolverket, 1995).

*Värdegrundsåret:* År 1999 utnämndes av Utbildningsdepartementet till ett värdegrundsår och i anslutning till detta startades ett värdegrundsprojekt.<sup>6</sup> Syftet var att lyfta upp värdegrundsfrågorna i förskola och skola och arbetet mot

6 Projektet verkade under perioden 1 februari 1999 – 31 mars 2000.

mobbing och kränkningar sågs i detta projekt som en del av skolans uppdrag att stärka det demokratiska arbetet (Zackari och Modigh, 2002). Två nationella centrum för värdegrundsfrågor inrättades 2001, Värdegrundscentrum på Umeå universitet och Centrum för värdegrundsstudier på Göteborgs universitet. Syftet med dessa centrum var att stärka den vetenskapliga grunden för skolornas värdegrundsarbete.

En sammanfattning av Värdegrundsprojektet görs i *Värdegrundsboken* (Zackari och Modigh, 2002). Här beskrivs skolan som en unik plats där människor med olika bakgrund, förutsättningar och värderingar möts och där en grund för att skolan ska vara en trygg plats för alla elever är att man där klarar att praktisera allas människors lika värde. En god kvalitet i kommunikationen mellan lärare och elever och mellan elever beskrivs som avgörande för hur skolan klarar uppgiften att förebygga mobbing och kränkningar. Här beskrivs också de utrymmen utanför klassrummet där vuxentätheten är låg som utrymmen där praktiseringen av värdegrunden sätts på prov och där risken att utsättas för mobbing och kränkningar är extra stor. Att helt förlita sig på samtal om värdegrunden är problematiskt då kopplingen många gånger är svag mellan de värderingar man ansluter sig till teoretiskt och hur man agerar i praktiken. De skolor som varit framgångsrikast i arbetet mot mobbing och kränkningar är skolor där all skolpersonal med hjälp av eleverna tar ett gemensamt ansvar för arbetet. Färdiga modeller och metoder rekommenderas inte. I stället poängteras vikten av en övergripande strategi som tar utgångspunkt i skolans styrdokument och en analys av skolans värdegrundsarbete och elevernas situation på den egna skolan. Det konkreta arbetet mot mobbing och kränkningar ses också som en del av en skolas värdegrundsarbete och något som är integrerat i skolans hela verksamhet.

Att värdegrunden ska integreras med annan verksamhet, och inte ses som något utöver denna, betyder att den reguljära undervisningen i samtliga ämnen måste ge tid för värdegrundsfrågor. Vissa ämnen är dock mer eller mindre lämpade för att bedriva undervisning om värdegrunden. Inom till exempel samhällskunskap, historia, religion och filosofi finns naturliga ingångar för diskussioner om till exempel demokrati och demokratiska värden (Zackari och Modigh, 2002, s. 89).

Att lägga arbetet med normer och värden som egna lektioner är, enligt representanter för Värdegrundsprojektet, att gå emot hela tanken med värdegrunden som ett förhållningssätt som ska genomsyra skolans hela verksamhet. *”Arbetsmiljön i den omedelbara skolvardagen ger de rikaste tillfällena att arbeta med normer och värden. Värdegrunden kan därför enligt vår mening inte reduceras till att jämföras med kursplaneämnen”* (Zackari och Modigh, 2002, s. 91).

*Nationell handlingsplan:* Bland annat som en konsekvens av satsningen under värdegrundsåret intensifierades Skolverkets arbete med att stimulera skolor att utveckla sina insatser mot mobbing, kränkningar och diskriminering. År 2001 antog riksdagen en nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering (Hjelm-Wallén och Sahlin, 2001). Skolverket fick samma år i uppdrag att kartlägga förekomsten av rasism, etnisk diskriminering, sexuella trakasserier, homofobi och könsrelaterad mobbing i skolan. Uppdraget resulterade i flera undersökningar. En större kartläggning bland elever i årskurs 2, 5, 8 och gymnasiet årskurs 2 fokuserade på förekomst och omfattning av kränkande behandling (Osbeck, Holm, och Wernersson, 2003).

I undersökningen fokuserades på betydelsen av kön, sexuell läggning, etnisk tillhörighet och klass/social tillhörighet vid kränkande handlingar. Undersökningen visade att de flesta elever trivdes och kände sig trygga i skolan men att trivseln sjönk med ökad ålder samt att elever med utländsk bakgrund och elever med låg socioekonomisk status (SES) trivdes sämre än andra elever. Flickor var mest utsatta för sexuellt relaterade kränkningar men pojkar utsattes oftare för kränkningar med homosexuella anspelningar. Kartläggningen visade att skolan inte erbjuder några fredade zoner där elever kan känna sig säkra på att inte utsättas för kränkande handlingar. Elever var mest utsatta utomhus och i korridorer där vuxentätheten var låg men klassrummet följde tätt efter. Tron på vuxnas förmåga att hantera kränkningar minskade ju äldre eleverna var. Elever med utländsk bakgrund ansåg sig få mindre stöd och hjälp av vuxna i skolan om de upplevde sig illa behandlade. I skolor med lärarlag, hög vuxentäthet och ett utvecklat arbete mot mobbning och kränkningar trivdes elever bättre, men undersökningen visade inte att dessa faktorer i någon större utsträckning påverkade kränkningens frekvens. Resultatet visade att metoder för direkta *åtgärder* behöver utvecklas nära den specifika kontexten tillsammans med elever och utan att man grips av moralisk panik. Inlevelseförmåga, förmåga att uttrycka sig språkligt och fysisk styrka har som tidigare visats en fram- och en baksida. Detta dilemma bör i högre utsträckning uppmärksammas i skolan (Osbeck, et al., 2003, s. 188).

Parallellt med ovan beskrivna undersökning gjordes, också på uppdrag av Skolverket, en fördjupad studie om de kränkningar som förekommer i skolans informella lärmiljöer (Bliding, Holm, och Hägglund, 2002). Undersökningen visade på ålderns betydelse i relation till kränkningar. Äldre elever utnyttjade ofta sin ålder som ett maktmedel mot yngre elever. I studien uppmärksammades en rad kritiska situationer som kunde leda till att en elev eller grupper av elever hamnade utanför. En sådan var till exempel övergången mellan årkurs 6 och årskurs 7 då många elever flyttar från en mindre låg- och mellanstadieskola till en större högstadieskola. Det fanns en brist på möten mellan elever i olika åldrar och elever i olika klasser och för att motverka kränkningar behöver vuxna i skolan ha medvetna strategier för att utveckla de sociala relationerna mellan skolans elever. Vuxna måste också uppmärksamma kritiska situationer under skoltiden då risken att hamna utanför är extra stor.

Inom ramen för regeringsuppdraget om kränkningar och diskriminering tog Myndigheten för skolutveckling fram ett stödmaterial för förskolor och skolor, *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Syftet var att sprida kunskap om de forskningsresultat som tagits fram inom ramen för de av Skolverket initierade kartläggningarna av förekomsten av kränkningar och diskriminering i skolan samt redovisa goda exempel på hur skolor arbetar med denna problematik. Detta material är en motsvarighet till broschyren *Kränk mig inte* som gavs ut 1995 (Skolverket, 1995). Gemensamt för de båda materialen är bland annat slutsatsen att det inte finns några metoder och arbetsätt som är gångbara överallt. Metoder för att förebygga och åtgärda mobbning och kränkningar måste väljas medvetet utifrån vilka problem som behöver lösas, vilka mål som ska uppnås. I *Olikas lika värde* knyts ett lyckat arbete mot mobbning och kränkningar till kända faktorer för ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete som en tydlig och ansvarstagande ledning både på kommun- och skolnivå som kan sätta upp tydliga mål och ställa krav på arbetet, ett fungerande utvärderingssystem och en

gemensam helhetssyn på skolans uppdrag som leder till ett gemensamt förhållningsätt i arbetet mot mobbning och kränkningar. Andra framgångsfaktorer är goda relationer mellan lärare och elever och mellan elever, en övergripande strategi för arbetet mot mobbning och kränkningar som alla känner till, elevers inflytande och delaktighet i arbetet samt integrering av värdegrundsarbetet i den dagliga verksamheten.

I *Olikas lika värde* presenteras också 21 olika metoder och program som visat sig vanligt förekommande i svenska förskolor och skolor.<sup>7</sup> *”En grundläggande idé för de flesta metoder är att öka personalens och elevernas kunskaper om och förståelse för problem med kränkande behandling. Ett annat sammanbindande kitt i så gott som samtliga metoder är att de använder samtalet som instrument. Genom samtal förväntas individens demokratiska, empatiska och sociala kompetens öka. Det är genom samtalet som förståelsen för andra människor ökar och som problem och möjligheter kan synliggöras. Vidare verkar de flesta metoder också inrikta sig på antingen förebyggande eller åtgärdande arbete, vilket innebär att det kan bli aktuellt att använda sig av flera olika arbetssätt i olika situationer. För att kunna göra reflekterade val av arbetssätt och metoder förutsätts en hög medvetenhet och grad av kunskap. För att kunna välja ”rätt” metod och sätta in lämpliga insatser, måste man noggrant kartlägga hur situationen ser ut på den egna skolan”* (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 55–56).

*Forskningsöversikt:* Som ett led i att stimulera forskning inom området samt stödja skolors arbete att förstå och arbeta mot mobbning tog Skolverket initiativ till en forskningsöversikt (Eriksson, Lindberg, Flygare och Daneback, 2002). Genomgången visar hur forskningsfältet dominerats av studier inom den psykologiska disciplinen vilket i sin tur bidragit till att mobbningsproblematiken till stor del utgått från ett individualistiskt perspektiv. För att vidga förståelsen av mobbning i skolan efterlyste författarna fler studier där mobbning sätts i relation till skolan som system.

*Attitydundersökningar:* I Skolverkets återkommande attitydundersökningar<sup>8</sup> mäts bland annat elevers trivsel och trygghet i skolan samt situationen vad gäller mobbning och kränkningar. Mätningen 2009 visade att det stora flertalet elever trivdes bra i skolan och trivseln har ökat något från första mätningen 1993. (Skolverket, 2010). 95 procent av eleverna i årskurs 7–9 angav att de alltid eller oftast kände sig trygga i skolan.

Attitydundersökningen 2006 (Skolverket, 2007a) visade att otryggheten bland yngre elever med utländsk bakgrund var något större än för elever med svensk bakgrund. Rasism och våld var mest utbrett i årskurs 7–9. År 2006 angav 27 procent av eleverna i årskurs 7–9 att det ofta eller ibland förekommer våld på skolan. Grova ord och svordomar beskrevs som en del av skolans vardag. År 2009 har dessa problem avtagit och andelen elever som anger att det förekommer våld på skolan minskat.

Andelen elever som uppger att de känner sig mobbade eller trakasserade har inte förändrats mellan de olika mätningarna. År 2009 angav 6 procent av eleverna i årskurs 4–6 (ungefär 17 000 elever) att de kände sig mobbade av andra elever minst en gång i månaden. 2 procent av eleverna upplevde sig mobbade av lärare minst en gång i veckan. I årskurs 7–9 upplevde 6 procent sig vara mob-

7 Bland de 21 metoderna och arbetssätten återfinns sju av de program som ligger till grund för denna utvärdering.

8 Hittills genomförd 1993, 1997, 2000, 2003, 2006 och 2009.

bade och trakasserade av andra elever. Motsvarande siffra för gymnasieelever är 2 procent. Sammanlagt motsvarar detta cirka 28 000 elever. 3 procent upplevde sig mobbade av lärare minst en gång i veckan.

Sammantaget upplever 15 procent av eleverna från årskurs 4 till gymnasiet att de utsätts för kränkningar från andra elever minst en gång i veckan. Andelen elever som anser att de utsätts för kränkande behandling av andra elever är oförändrat sedan 2006. Andelen elever i årskurs 7–9 som anser att skolan aktivt motverkar mobbning och annan kränkande behandling har ökat från 50 procent år 1993 till 78 procent år 2009. Motsvarande andel för lärarna var 67 procent år 1993 till hela 91 procent år 2009. Åtta av tio lärare anser sig ha kompetens att arbeta mot mobbning och kränkningar.

Det är intressant att konstatera att andelen elever som tycker att de får vara med och besluta om vem de ska sitta bredvid under lektionerna<sup>9</sup> har minskat från fyra av tio till tre av tio. Ur ett strikt elevinflytandeperspektiv kan man dra slutsatsen att elevers inflytande minskar medan man ur ett mobbnings- och kränkningssperspektiv kan tyda detta som att lärare i högre utsträckning arbetar mot att elever under lektionstid ska hamna i en situation där de känner otrygghet och utanförskap.

*Barn- och elevskyddslagen:* Vid införandet av barn- och elevskyddslagen 2006 gav regeringen ett uppdrag till Skolverket om diskriminering (se till exempel Skolverket, 2007b) med syfte att följa upp tillämpningen av den nya lagen som underlag för en bedömning av vilka åtgärder som behöver vidtas för att lagen ska följas. Denna uppföljning innehöll tre studier: En intervjustudie med syfte att kartlägga barns och elevers syn på och erfarenheter av diskriminering, trakasserier och kränkningar i skolan (Skolverket, 2009c), en enkät- och intervjuundersökning med syfte att kartlägga skolors och förskolors tillämpning av barn- och elevskyddslagen (Skolverket, 2009b), samt en inventering av den fysiska miljön i grund- och gymnasieskolan med avseende på tillgänglighet för funktionshindrade (Skolverket, 2008). Resultaten visar stora likheter med de undersökningar Skolverket tidigare genomfört. Åter konstaterades att de flesta kränkningar skedde utanför lektionstid (Skolverket, 2009c). Utformningen av skolans fysiska miljö, som till exempel mörka korridorer och undanskymda prång, bidrog till att trakasserier kunde förekomma utan att vuxna kände till dem och kunde ingripa. Diskriminering och kränkningar var kopplade till föreställningar om det normala och det avvikande.

Att vara sekulär kristen, är enligt intervjuutsagorna normerande, liksom att vara vit och heterosexuell. Föreställningar om genuskillnader som normala, det vill säga att se pojkar och flickor som olika och komplementära, genomsyrar verksamheterna liksom att särskoleelever hamnar i kategorin avvikare. Att till exempel vara tjock, liten till växten och i ålder, eller ha små materiella resurser innebär också en risk för att bli kränkt. Undersökningen visar också att diskriminering, trakasserier och kränkningar sällan sker av en enda anledning utan i skärningspunkten mellan maktrelationer baserade på kön, sexualitet, etnicitet, funktionshinder, religion och av andra skäl, bland annat materiella resurser, utseende och ålder (Skolverket, 2009c, s. 11).

De intervjuades egna förslag på åtgärder för att förebygga diskriminering och kränkningar var mer information och utbildning av elever och personal, större

---

9 Frågan ställdes enbart till elever i årskurs 4–6.

elevdemokrati, strategier för att öka den sociala gemenskapen på skolan, fler engagerade vuxna som till exempel vistas bland eleverna också utanför lektionstid och en större satsning på att skapa en trivsamt och fräsch fysisk miljö (Skolverket, 2009c).

Kartläggningen av barn- och elevskyddslagens tillämpning i praktiken visade att 96 procent av landets grundskolor hade en likabehandlingsplan (Skolverket, 2009b). Det fanns brister vid framtagandet av planen både vad gäller elevers medverkan och uppföljningar och utvärderingar som grund för formuleringar av handlingsplanen. De flesta skolor arbetade förebyggande mot diskriminering och annan kränkande behandling. Till detta arbete räknas trivselregler som tagits fram tillsammans med eleverna samt temadagar som stöd i det förebyggande arbetet. Sex av tio grundskolor sade sig också ha schemalagda lektioner för samtliga elever med syfte att främja likabehandling och förebygga olika former av kränkningar. Åtta av tio grundskolor sade sig arbeta utifrån en eller flera metoder med syfte att förebygga och/eller åtgärda olika former av kränkningar. De vanligaste programmen var Charlie, Farstametoden, Friends, Olweusprogrammet och SET. Nio av tio grundskolor har ett elevhälsoteam och/eller ett mobbningsteam som har ansvar för de åtgärdande insatserna.

Utifrån kartläggningarna av tillämpningen av barn- och elevskyddslagen gjorde Skolverket bedömningen att skolpersonalen hade svårt att överblicka den lagstiftning som rörde diskriminering och kränkningar (Skolverket, 2009b). Skolverket föreslog också en satsning på kompetensutveckling av personal i förskolan, skolan och vuxenutbildningen inom området, samt att införa ett normkritiskt perspektiv i lärarutbildningarnas examensmål. När barn- och elevskyddslagen upphörde att gälla den 1 januari 2009 och bestämmelserna överfördes till skollagen och diskrimineringslagen gav Skolverket ut nya allmänna råd: *För att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*. I dessa råd poängteras bland annat behovet av att i skolan reflektera kring normer och värden.<sup>10</sup>

*Skolinspektionen*: Hösten 2009 gjorde Skolinspektionen en kvalitetsgranskning av 50 skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling (Skolinspektionen, 2010). Denna rapport visar att många skolor misslyckades med att få stopp på trakasserier och kränkningar och att många skolor också bagatelliserade elevers upplevelser av utsatthet. På flera skolor undvek elever att söka hjälp hos de vuxna på skolan när de kände sig utsatta då förtroendet för de vuxnas förmåga, vilja och/eller möjlighet att hjälpa saknades. En av orsakerna till elevernas låga förtroende var att de vuxna saknade en gemensam syn på och ett gemensamt sätt att hantera fall av kränkningar och mobbning. Majoriteten av de undersökta skolorna hade ofta nedtecknade rutiner för det åtgärdande arbetet men på många skolor var inte dessa rutiner förankrade bland personalen. Kartläggningarna av elevernas psykosociala arbetsmiljö var ofta bristfällig och de kartläggningsresultat som fanns låg inte självklart till grund för utveckling av verksamheten. Återigen underströks problemet med bristande vuxentäthet under den lektionsfria tiden.

Skolinspektionen påtalade brister i skolornas värdegrundsarbete då det inte genomsyrade hela verksamheten. Ett hinder kunde vara att många skolor valt att

---

<sup>10</sup> Se s. 9 i *Allmänna råd och kommentarer. För att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling* (Skolverket, 2009a).

lägga ut speciella värdegrundsstärkande lektioner. Dessa lektioner byggde ofta på material från ett eller flera program som till exempel Olweus, SET eller Lions Quest. Lärare och skolledare ansåg att materialet gav lärarna trygghet i arbetet med frågor om normer och värden. Många elever var kritiska till dessa lektioner då de inte såg någon koppling mellan dessa och sin egen vardag. Ett annat hinder kunde vara den brist på gemensamma fora där personalen skulle föra strukturerade samtal om normer och värden.

Vad är viktigt för ett bra antimobbningsarbete? Flera av de redovisade kartläggningarna pekar på samma faktorer:

- Skolan bör arbeta aktivt och strukturerat och involvera all personal för att skapa ett gemensamt förhållningssätt och ett gemensamt ansvar i arbetet mot mobbning och kränkningar.
- Skolan bör integrera arbetet med värdegrunden i vardagen och låta eleverna vara delaktiga och ha inflytande över arbetet.
- Skolan bör arbeta medvetet med att stärka tilliten mellan lärare och elever.
- Skolan bör arbeta medvetet med att skapa goda relationer mellan elever i olika åldrar och från olika klasser.

Flera pekar också på samma konkreta åtgärder:

- Det bör finnas tid och strukturer för samtal om normer och värden.
- Skolan bör ha tydliga rutiner som följs av all personal och som hjälper till att förebygga och åtgärda mobbning.
- Uppföljningar och utvärderingar av elevernas arbetsmiljö bör vägleda skolan.
- Skolan bör ha en tydlig plan som hålls levande genom årlig uppföljning och revidering. Där bör både elever, föräldrar och personal vara delaktiga.
- Vuxennärvaro utanför den schemabundna tiden har stor betydelse.
- Skolan bör ha och tillämpa tydliga regler med konsekvenser.
- Skolans personal bör vara väl utbildad om arbetet mot mobbning och kränkningar.



4.

Metodöversikt

## 4. Metodöversikt

I regeringsuppdraget talades explicit om evidens och vetenskaplighet. I arbetet med utvärderingen har detta tagits på stort allvar. En noggrann redogörelse för de överväganden som gjorts och en utförlig beskrivning av den metod som använts i utvärderingen finns i ett omfattande metodappendix<sup>1</sup> som publiceras för nedladdning på Skolverkets hemsida. Nedan ges en kortfattad beskrivning av hur utvärderingen genomförts.

### Utvärderingsdesign

Effekter av metoder mot mobbning är svåra att mäta eftersom det alltid är så mycket mer än just de metoder vars effekter man vill mäta som spelar in. Efter en genomgång av tidigare forskning konstaterades att de effekter som uppmätts genomgående är små.

Vedertagen praxis angående utvärdering av evidensbaserad programimplementering vilar mer eller mindre uteslutande på den randomiserade kontrollmodellen. Den är inte möjlig för en statlig myndighet i Sverige som varken har rätt att ingripa i skolornas verksamhet eller av etiska skäl skulle kunna påbjuda skolor att arbeta med ett antimobbningsprogram vars effekter är osäkra. Svenska skolor har dessutom lagstadgade förpliktelser att arbeta mot diskriminering och kränkande behandling och bedriver alltså alltid ett antimobbningsarbete, oberoende av om de inför ett särskilt antimobbningsprogram eller inte.

Programutvärderingsansatser måste därför ta hänsyn till den programkontext som utgörs av skolans formella eller informella användning och erfarenheter av olika program, delprogram eller enskilda insatser, samt skolans formella skyldigheter avseende förebyggande, upptäckande och åtgärdande av mobbning och annat kränkande beteende.

Här valdes en longitudinell, kvasiexperimentell design med bland annat individdata. För vart och ett av de åtta programmen skulle fyra grundskolor ingå i utvärderingen, tillsammans med åtta skolor som inte arbetade med något särskilt program och som skulle fungera som jämförelseskolor. På dessa 40 skolor skulle alla elever i årskurs 4–9 vid tre tillfällen med drygt ett halvårs mellanrum besvara en enkät om sina upplevelser av kränkningar och dylikt. Dessutom skulle intervjuer genomföras på skolorna för att fördjupa informationen om skolornas arbete. Därutöver samlades basfakta om till exempel lärartäthet och föräldrarnas utbildningsnivå.

### Urval av program

Myndigheten för skolutveckling valde att utvärdera sex särskilt namngivna program mot mobbning, som utökades till åtta med anledning av ett tilläggsuppdrag. Urvalskriterier för de program myndigheten valde ut för att utvärdera var att de skulle vara vanligt förekommande i svenska skolor och/eller det skulle finnas indikationer på att de hade effekt. Det fanns också en ambition att det skulle vara olika typer av program.

---

<sup>1</sup> *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

Farstametoden och Friends valdes för att de är vanligt förekommande. SET ökade i förekomst och en avhandling stödde att det skulle ha effekt.<sup>2</sup> Olweus-programmet var utvärderat både av Olweusgruppen och andra och hade spridning. Skolkomet var utvärderat av Stockholms stad och ansågs där ha effekt mot mobbning. I en norsk utvärdering av Thomas Nordahl m.fl., *Förebyggande insatser i skolen* (2006), beskrevs att det fanns indikationer på effekt hos Lions Quest (Mitt valg i Norge), Stegvis (Steg for steg) och Skolmedling (Skolmegling). Dessa program blev fokus för utvärderingen.

### Skolor och elever som medverkar i utvärderingen

Myndigheten för skolutveckling kontaktade skolor och frågade om de ville vara med i utvärderingen. Rektor eller annan ansvarig informerades om vad medverkan innebar, per telefon och skriftligt. 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” – jämförelseskolor. Skolorna erbjöds ingen ersättning för medverkan. Däremot utlovades en återrapportering när utvärderingen var klar, om vad som iakttagits kring mobbning i den egna skolan samt en inbjudan till en kostnadsfri tvådagarskonferens om mobbning.

Vid dessa kontakter berördes aldrig huruvida skolorna även arbetade med andra program än de som de kontaktades som användare av.

Information om skolor som använde program samlades in av myndigheten i samband med aktiviteter för skolpersonal i andra sammanhang. Programföreträdarna tillfrågades också om förslag på skolor som arbetade med deras program.

För varje program valdes två skolor som hade arbetat med programmet länge och två skolor som var nybörjare med programmet. Vad gäller Skolkomet fick gruppen slutligen nöja sig med tre skolor. Dessutom valdes åtta skolor som inte arbetade med något program. I en teoretiskt idealisk utvärdering skulle skolor som inte påverkats av något antimobbningsprogram alls ingå i undersökningen. Allra helst skulle en kontrollskola få ett placebo program som helt saknade effekt. Men en sådan utvärdering kan förstås inte genomföras varken etiskt eller praktiskt. Skolor som inte arbetade med program var tänkta att fungera som en form av jämförelseunderlag i förhållande till de skolor som följde ett program.

Ambitionen var att skolorna skulle vara spridda över landet och vara grundskolor med olika årskurssammansättning. Alla elever i årskurs 4–9 i de aktuella skolorna skulle medverka. Ambitionen var att det inte skulle vara färre än 100 elever som deltog från någon skola.

En samlad bedömning av de 39 skolor som ingår i utvärderingen utifrån ett flertal jämförelsekategorier visar att skolorna är representativa för Sveriges cirka 4 700 grundskolor.

Skolorna bistod med listor över eleverna och hemadresser. Alla vårdnadshavare informerades i brev om utvärderingen och att det var angeläget att deras barn kunde medverka. De fick möjlighet att meddela om de inte ville det, och i dessa fall medverkade inte den eleven. Skolorna tillfrågades om några vårdnadshavare behövde information på annat språk. Brevet översattes till 21 språk. Detta förfarande godkändes i förväg av etikprövningsnämnden.

---

2 Kimber, Birgitta, *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*, 2004.

## Intervjuer

Varje skola är ett socialpsykologiskt och kulturellt unikum. Sociala, kulturella, individpsykologiska och interpersonella förutsättningar som kan förhindra eller möjliggöra mobbningsbeteenden varierar. Därför var det viktigt att relatera effektutfallet på varje enskild skola till en specifik skolkontext. Utvärderingens kvalitativa data består av två intervjuomgångar.

Med skolornas arbete mot mobbning och kränkningar i huvudfokus genomfördes gruppintervjuer med skolledning, elevhälsopersonal, lärare och elever på samtliga 39 skolor under hösten 2008. Intervjuerna hade en explorativ karaktär. Särskilda intervjuguider utvecklades för elever, lärare, skolledare och elevhälsoteam (se Tekniskt appendix, bilaga 2 och 3). Syftet var att få en generell bild av var och en av skolorna och deras antimobbingsarbete, och förståelse för de förutsättningar som fanns för arbetet i skolans besluts-, norm- och kvalitets-säkringssystem. Frågor ställdes om synen på mobbning och kränkningar, samt omfattningen och dess orsaker på skolan. Personalen på skolorna tillfrågades också om sina erfarenheter av arbete med det program skolan valts för. Basfakta om kommunen och skolan samt en beskrivning av skolans publicerade information om sitt arbete mot mobbning och kränkningar samlades in för alla skolor i utvärderingen.

En tredjedel av skolorna, 13 skolor som uppvisade positiv, negativ respektive oförändrad mobbningsfrekvens, fick ett uppföljande besök. Ytterligare fördjupande intervjuer med ovanstående grupper, samt med icke-pedagogisk personal och föräldrar genomfördes ett år senare. Syftet var att förstå förändringarna i mobbningsfrekvens som iakttagits mellan första och andra enkättilfället och att fördjupa förståelsen för skolornas arbete mot mobbning och kränkningar.

Kartläggningen bygger på cirka 840 intervjuer, enskilt och i grupp, vid två tillfällen, hösten 2008 och 2009.

## Enkäter

När omfattningen av mobbning i skolan ska undersökas frågar man vanligen eleverna om de har blivit mobbade. Ibland tillhandahåller frågeställaren en definition av mobbning. För denna utvärdering har forskargruppen tagit fram en egen enkät där elevernas olika uppfattningar om vad mobbning är inte inverkar på resultatet. Frågeformuläret har två steg: det låter elever berätta både vad som konkret hänt och varför. Denna konstruktion, som utvecklades inom ramen för projektet, utgör ett viktigt framsteg i kartläggningsförfarandet.

Eleverna har fyllt i enkäten på internet. Kontaktpersoner på skolorna har förmedlat inloggningskoder och oftast organiserat ifyllandet i datasalar. I vissa fall har alla elever haft egna mailadresser dit inloggningskoder och information skickats varefter eleverna själva tagit ansvar för att svara på frågorna.

Elever som varit utsatta för fysiska eller sociala kränkningar flera gånger i månaden eller oftare och där uppsåtet varit att sära eller skrämmas, har av forskarna klassificerats som mobbade. Har de utsatts bara någon gång men med ont uppsåt har de klassificerats som kränkta.

Genom att fråga om vad som hänt, kunde forskargruppen också skilja på olika former av mobbning. I enkäten finns frågor om vad eleverna varit utsatta för, till exempel slag eller utfrysning, om hur ofta det skett och hur uppsåtet har uppfattats. Social mobbning definieras som kränkningar inriktade på att skada elevens relationer, men utan våld. Fysisk mobbning kan också vara relations-

förstörande, men omfattar fysiska handgripligheter. De angivna orsakerna till mobbningen, till exempel om eleverna blev mobbade på grund av kön, etnicitet eller sexuell identitet, gav en uppfattning om mobbning, kränkningar och trakasserier med koppling till diskrimineringsgrunderna i svenska skolor.

Data på skol- eller grupp-nivå kan visa signifikanta statistiska förändringar, medan en individs utsatthet samtidigt kan vara varaktig. Därför krävs en balans mellan data på individ- och skolnivå, vilket denna utvärdering tagit hänsyn till. I utvärderingen ingår både data från en kohort elever som svarat på enkäten vid samtliga tillfällen (samma individer som svarat vid alla tre tillfällena), och tvärsnittsdata från olika grupper av elever som svarat på enkäten vid olika tillfällen (alla elever som går i årskurserna 4–9 under olika år).

Elevenkäterna genomfördes under perioden maj–juni 2008 till oktober–december 2009. Svarefrekvensen var 76,1 procent av totalt 10 919 elever vid tidpunkt ett, 74,3 procent av totalt 10 660 elever vid tidpunkt två och 70,6 procent av totalt 10 523 elever vid tidpunkt tre.

Även en enkätundersökning till personalen genomfördes. Syftet var dels att få kompletterande information om insatsernas användning på skolorna, dels få bredare kunskap om vilka erfarenheter personalen hade av antimobbningsarbetet och av den egna skolans förutsättningar att bedriva antimobbningsarbete.

#### Ett första resultat – skolor arbetar inte med endast ett program

Efter de första skolbesöken visade det sig att inte en enda skola var att betrakta som en utpräglad programskola, som enbart använde ett program. Samtliga skolor hade kontakt med eller använde delar av flera program. Detta gällde även jämförelseskolorna, vars ledning sagt att de inte använde något program. Det innebär att det inte var möjligt att fullfölja den planerade strategin att jämföra omfattningen av mobbning på skolor som använde olika program och därmed få kunskap om programmets effekter.

Denna insikt leder naturligtvis till tvivel på resultaten av andra programutvärderingar som genomförts, där förändringar i mobbningsfrekvens tillskrivits de program skolor säger sig arbeta med och skolors arbete inte närmare följs upp med kvalitativa data. Men framför allt innebär det att det blev nödvändigt att ändra fokus för denna utvärdering. Utvärderingen kunde inte beskriva programmets effekter på det sätt som det från början var tänkt. En omvärdering av utvärderingens uppläggning krävdes.

#### Effekter av enskilda insatser i stället för av program – omprövning av utvärderingsstrategin

En utvärdering av program mot mobbning som genomfördes av Ttofi, Farrington, m.fl. och som publicerades av Brottsförebyggande rådet (Brå) 2009 drog slutsatser om effekter av komponenter, alltså enskilda insatser, som förekommer i program. Dessa kan till exempel vara rastvaktssystem eller kooperativa lag.

Med inspiration därifrån identifierades ett antal för denna utvärdering relevanta enskilda insatser. Hösten 2009 stämde utvärderingsgruppen av sin syn på de enskilda insatser som identifierats med företrädare för de program som ingår i utvärderingen. Utifrån de skolbeskrivningar som forskarna sammanställt, efter intervjuerna vid de första skolbesöken, fastställdes vilka insatser som förekom på varje skola och hur skolorna arbetade med dem.

Strategin ändrades till att utvärdera effekter av enskilda insatser i stället för av program.

Efter att ha noterat att insatserna sällan används var för sig, utan oftast i kombination med varandra, valde utvärderingsgruppen därför att studera effekterna av vanligt förekommande insatskombinationer. I resultatredovisningen redogörs för vilka effekter enskilda insatser och kombinationer av insatser har på mobbning.

Dessutom har skolors erfarenheter av att arbeta med de olika programmen undersökts genom intervjuerna, vilket också beskrivs i resultatredovisningen.

Därutöver beskrivs framgångsrika arbetssätt genom exempel på hur de organiserat arbetet mot mobbning i skolor som har en likartad användning av insatser, och vars mobbningsfrekvens är låg eller har minskat. Detta är en samlad användning av kvantitativa och kvalitativa data. Skolor med likartad användning av insatser har grupperats i kluster. De framgångsrika skolklustren – de framgångsrika grupperna av skolor med likartad användning av insatser – har gemensamma drag, inte bara i sitt val av insatser, utan i sitt sätt att organisera och resonera kring hur de arbetar.

Inom ramen för utvärderingen har dessutom journalisten Mats Wingborg under vetenskaplig ledning av nationalekonomen Stefan de Vylder kartlagt vilka resurser i form av tid och pengar som de olika programmen tar i anspråk.

Erfarenheter av arbetet med programmen, relationen mellan effektiva insatser och vad programmen föreskriver, samt kostnader för programmen ger underlag för ett resonemang om programmens möjlighet att stödja skolorna.

5.

Erfarenheter av  
programarbete

## 5. Erfarenheter av programarbete

### 5.1 Inledning

I denna del av utvärderingen är syftet först och främst att beskriva de erfarenheter skolpersonal och elever fått av arbetet med de åtta program som ingår i undersökningen.<sup>1</sup> Redovisningen utgår från intervjuer med skolpersonal och elever som genomfördes på 31 skolor vid projektets inledning och från uppföljande intervjuer som gjordes på elva av dessa skolor.<sup>2</sup>

Som framgår av undersökningens design påverkas ingen av de undersökta skolornas arbete mot mobbning och kränkning enbart av ett enda program. Variationen mellan de undersökta skolorna i elevers utsatthet kan därför inte hänföras till arbetet med det ena eller andra programmet. Samtidigt ingår arbetet med ett eller flera av de program som är föremål för vår undersökning i skolornas antimobbnings- och antikränkningensarbete.

Vid undersökningens inledning valdes skolor som etiketterade sig själva efter ett program eller som en jämförelseskola (se avsnittet om undersökningens design). Det betyder att den kategorisering av skolorna efter program som gjordes vid projektets inledning inte tillkom av en slump. Både skolpersonal och elever på skolor som i inledningsskedet etiketterades som tillhörande program X har erfarenhet av programarbete utifrån den egna skolkontexten. Hela eller delar av personalen (eventuellt också elever) hade också fått information om eller utbildning i detta program. I den första intervjuomgången var det därför först och främst erfarenheter av att arbeta med just detta program som efterfrågades på var och en av de 31 skolor som anmält sig arbeta med något av de åtta programmen. Det betyder att det i dessa intervjuer finns ett omfattande material som beskriver skolpersonalens och elevers erfarenheter av att arbeta med det program som skolan ursprungligen förknippades med. Trots att de flesta skolor arbetar med flera olika program har forskargruppen alltså valt att gå tillbaka till den programetikett som skolorna tilldelades vid undersökningens början. Varje program representeras därför av fyra skolor, med undantag för Skolkomet.<sup>3</sup> De skolor som till en början ingick i kategorin jämförelseskolor ingår inte i denna redovisning.

### 5.2 Erfarenheter av programarbete

De åtta programmen presenteras var för sig i alfabetisk ordning. Först presenteras programmets intentioner. Presentationen bygger på den kartläggning av programmen som presenterades i utvärderingsprojektets första rapport *På tal om*

---

1 I arbetet med utvärderingen formulerade Myndigheten för skolutveckling inledningsvis följande frågor till detta syfte: Är programmet tids- och resurskrävande – passar det in i ordinarie arbetssätt? Upplevs det som krångligt och svårt att förstå och utföra rätt? Har programmet legitimitet? Skapar programmet trygghet eller känner den som ska tillämpa det sig osäker? Upplevs programmet följa läroplanens intentioner? Fungerar programmet skolutvecklande på annat sätt också? (Myndigheten för skolutveckling, 2007b).

2 De åtta skolor som gått in i undersökningen i kategorin *jämförelseskolor* ingår inte i beskrivningen av erfarenheter av programarbete.

3 Ytterligare information om detta finns under urval av program i metodavsnittet.

*mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d) samt på intervjuer med programföreträdare för vart och ett av de åtta programmen. Efter beskrivningen av programmets intentioner – som också redovisas i relation till de 18 insatser som här särskilt uppmärksammas (se t.ex. avsnitt 7.3) – följer en kort beskrivning av vilka andra program de aktuella skolorna arbetar med. Därefter följer de intervjuades beskrivningar av hur programmet initierats och implementerats, samt av vilka motiv som legat bakom valet av program. Skolpersonals och elevers erfarenheter av att arbeta med programmet redovisas tematiskt. Dessa teman har skapats utifrån de erfarenheter som skolpersonal och elever beskriver för vart och ett av programmen. Vissa av dessa teman återkommer i flera program, medan andra är programspecifika. I en sammanfattning lyfts relationen mellan det beskrivna programmets intentioner och den realitet som kommer till uttryck i de intervjuades erfarenheter. Efter genomgången av de åtta programmen avslutas kapitlet med generella reflektioner över de intervjuades erfarenheter av att omsätta programmen i en komplex skolkontext.

Det är viktigt att poängtera att beskrivningen av skolpersonalens och elevernas erfarenheter av att arbeta med programmen inte återger programföreträdarnas intentioner med programmen. Den kan i flera fall i stället vara en god illustration till den diskrepans som finns mellan intentionerna och hur de erfars, förstås och används av skolpersonal och elever. Det är också viktigt att poängtera att tematiseringen främst bygger på svårigheter som de intervjuade möter i sina försök att omsätta programarbetet i praktiken. Men forskargruppen vill också i dessa beskrivningar belysa skillnaderna i de intervjuades erfarenheter. Det som lyfts fram som en svårighet av några, betraktas av andra som något oproblematiskt, eller till och med något positivt.

#### Farstametoden<sup>4</sup>

I en kategorisering av program mot mobbning och kränkning (Myndigheten för skolutveckling, 2003 2007a) placeras Farstametoden i gruppen förebyggande och åtgärdande program mot mobbning.

#### Intentionerna bakom programmet<sup>5</sup>

Farstametoden presenterar en struktur för att åtgärda mobbning. På skolor som arbetar enligt metoden ska det finnas ett behandlingsteam (ofta kallat (anti) mobbningsteam). I teamet ingår skolpersonal som är speciellt intresserade av att arbeta mot mobbning och kränkning. Gruppen rekommenderas innehålla personer med olika kompetensområden, som elevhälsopersonal, lärare och fritidspersonal. Minst en person bör inte vara knuten till klassundervisning, eftersom det måste finnas en viss flexibilitet i gruppen, så att den snabbt kan ta sig an ett misstänkt fall av mobbning. Det är också vanligt att rekommendera att skolans rektor inte ska delta i gruppen. Skolledningen bör vara en sista instans dit fall som inte fått en lösning kan delegeras och där beslut om polisanmälan och/eller flytt av elever kan tas. Varje arbetslag ska ha en mobbningsansvarig.

När ett misstänkt fall av mobbning anmäls till teamet vidtas följande åtgärder:

- Teamet sammankallas för att utreda och definiera situationen.

---

<sup>4</sup> Programmakaren poängterar att Farstametoden är just en metod. I beskrivningen av Farstametoden använder forskargruppen begreppet program och jämför Farstametoden med övriga program i undersökningen.

<sup>5</sup> Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

- Definieras fallet som mobbning tar någon i teamet kontakt med den mobbade för att få en tydligare bild av situationen.
- Behandlingssamtal genomförs med mobbarna. Två ur teamet söker upp en och en av de utpekade mobbarna och genomför ett så kallat överrumplingssamtal. Detta samtal följer en mall där mobbarna ges litet utrymme att försvara sitt handlande. Syftet med samtalet är att markera det oacceptabla i beteendet.
- Under en till två veckor hålls mobbarna under extra uppsikt för att den mobbade inte ska utsättas för ytterligare trakasserier.
- Efter en till två veckor genomförs uppföljningssamtal med mobbarna för att teamet ska försäkra sig om att det oacceptabla beteendet upphört. Vid behov kan dessa samtal upprepas.
- Om mobbningen inte upphör delegeras fallet till skolledningen med en information om polisanmälan och/eller förflyttning av mobbaren.

Den mobbades föräldrar ska kontaktas i samband med att teamet genomför det första samtalet med den mobbade. Rekommendationen är att teamet ska vänta med att informera föräldrarna till mobbarna till det första uppföljningssamtalet genomförts. Konstateras det då att mobbningen inte upphört kontaktas föräldrarna. Tanken är att mobbarna måste ges chansen att förändra sitt beteende och att föräldrars inblandning riskerar att komplicera situationen. Rekommendationen att vänta med att kontakta mobbarnas föräldrar har fått kritik. Den anses strida mot läroplanens intention om att föräldrar och skola ska samarbeta kring barns fostran och utveckling. En vanlig rekommendation är därför att mobbarna, efter det inledande överrumplingssamtalet, ska uppmanas att själva berätta för sina föräldrar om sin delaktighet i mobbningen och att skolan därefter tar kontakt med föräldrarna för att stämna av om de har informerats.

Utbildningen i Farstaprogrammet omfattar en grundutbildning på en dag för dem som arbetar i behandlingsteam och antimobbningsteam.

I tabell 5.1 redovisas vår bedömning av Farstametoden i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna, samt på intervjun med en programföreträdare för Farstametoden. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller sex av de 18 insatserna.<sup>6</sup>

**Tabell 5.1** Insatser i Farstametoden

Insatser i Farstametoden	Programföreträdarens kommentar
Pedagogiskt material	
Personalutbildning mobbning/kränkning	
Kooperativt lag	
Dokumentation av ärenden	
Handhavande av mobbare	Ja, behandlingssamtal
Handhavande med mobbade	

Vår bedömning skiljer sig på några punkter från programföreträdarens. Denne ansåg att uppföljning ingår i metoden i de uppföljningssamtal som ska genom-

<sup>6</sup> Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Farstametoden samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

föras med offret och hans/hennes föräldrar, samt att disciplinära strategier finns indirekt genom eventuellt hot om polisanmälan. Programföreträdaren bedömde inte att *handhavande av mobbade* var en insats i programmet. Enligt den innebörd forskargruppen lagt i denna insats, gör forskargruppen dock bedömningen att Farstaprogrammet innehåller denna insats, eftersom samtal förs med den mobbade, både för att kartlägga den mobbades upplevelser och för att följa upp de åtgärder som vidtagits.

### **Skolor som arbetar med Farstametoden**

I en lärarenkät till samtliga skolor som ingår i undersökningen hösten 2009 angav 18 av de 39 skolorna att de arbetade med Farstametoden. Det betyder att det är det vanligast förekommande programmet i vår utvärdering. Fyra av dessa skolor etiketterade sig i intresseanmälan som Farstaskolor. Två av skolorna har arbetat med Farstametoden under en längre tid. På de två andra är programmet nyetablerat. Två av skolorna har besökts både vid första och andra intervjuomgången.

Skolorna kombinerar Farstametoden med en kamratstödsmodell (Friends) och/eller ett värdegrundsstärkande program (SET, Lions Quest eller Skolkomet). En av skolorna anger också att de arbetar med Olweusprogrammet.

### **Erfarenheter av att arbeta med Farstametoden**

#### *Initiering, motiv och implementering*

De två skolor som betecknats som etablerade har arbetat med Farstametoden mellan tio och femton år. På dessa skolor har de intervjuade svårt att påminna sig varifrån initiativet att införa metoden kom. På en av nybörjarskolorna fanns ett behov av att strama upp det åtgärdande arbetet och avlasta skolans elevhälso-team. Skolledningen kände till Farstametoden och tog initiativ till att införa programmet. Genom skolans utvecklingsgrupp förankrades detta initiativ i skolans lärargrupp.

På två av skolorna har programmet implementerats hos en grupp vuxna som fått utbildning i metoden och som sedan bildat skolans antimobbningsteam. De två övriga skolorna har haft en strävan att förankra programmet bland de vuxna på hela skolan. På en av dessa skolor har det funnits en strävan att ge samtliga lärare en grundutbildning i programmet. På den andra skolan utsågs en lärare i varje arbetslag att gå utbildningen för att sedan också ingå i skolans antimobbningsteam.

Ingen av skolorna redovisar något motstånd mot att införa Farstamodellen. På en av skolorna förklarar man detta med att bildandet av en grupp med speciell kompetens och speciellt ansvar för att arbeta med fall av mobbning underlättar både klasslärares och elevhälsopersonalens arbete.

Kostnaderna för utbildningen är låga eftersom de flesta skolor valt att endast utbilda en begränsad del av personalen. När skolan väl arbetar med programmet består kostnaden av personalens tid.

Fem teman återkom i skolpersonalens erfarenheter av att arbeta med Farstametoden: mobbningsarbetets förankring, antimobbningsteamets arbete, informationen till föräldrar, Farstametodens samtalsteknik samt metodens fokus på det åtgärdande antimobbningsarbetet. Få elever hade direkta erfarenheter av metoden.

#### *Antimobbningsarbetets förankring*

Antimobbningsarbetets förankring har två dimensioner, dels en kvantitativ som rör förankringen i betydelsen hur många som är eller känner sig delaktiga i arbe-

tet, dels en kvalitativ som rör hur stor roll ett programmaterial anses ha i arbetet. När det gäller Farstaprogrammet berör intervjuerna den första dimensionen, förankringen. Metoden bygger på att en grupp på skolan har huvudansvaret för skolans åtgärdande insatser mot mobbning och kränkning. I intervjuerna framkommer att detta lätt kan leda till en bristfällig förankring av antimobbningssarbetet bland skolans övriga lärare och skolans elever, vilket i sin tur kan leda till att för mycket ansvar läggs på skolans antimobbningssgrupp att fixa hela skolans arbete mot mobbning och kränkningar. På två av skolorna är det tydligt att antimobbningsteamet lever sitt eget liv och att den personal som inte är direkt involverad i gruppens arbete har dålig kunskap om vilka som är med i gruppen och hur gruppen arbetar. Ett konkret exempel på den bristande förankringen är att antimobbningsteamet på en av skolorna ändrat namn till likabehandlings-teamet, vilket inte uppmärksammats av lärarna. Inte heller eleverna på dessa skolor har någon kunskap om antimobbningsteamet. På en av skolorna beskrivs den bristfälliga förankringen av mobbningsteamets arbete inte som problematisk då syftet med arbetet ses som begränsat.

*”Syftet är inte att det ska bli guld och gröna skogar. Syftet är att mobbningen ska sluta nu! Sen får man ta tag i det här med vad är det egentligen som har hänt ... Men mobbningen ska sluta nu! Det är det som är syftet med gruppen” [lärare].*

På de två etablerade skolorna har man på olika sätt försökt skapa en förankring av teamets arbete i hela personalgruppen. På en av skolorna finns det en tydlig koppling mellan antimobbningsteamet och skolans kamratstödare då några av de vuxna som ingår i teamet också är med och har ansvar för kamratstödjarverksamheten. Detta gör att det som tas upp i mötet med eleverna direkt kan avhandlas inom antimobbningsteamet. Att denna koppling har betydelse visar sig genom att både lärarna och kamratstödjarna känner till antimobbningsteamets arbete. På den andra nyetablerade skolan fanns det redan vid implementeringen av metoden en strategi för att förankra arbetet bland skolans pedagogiska personal. En lärare från vart och ett av skolans arbetslag skulle utbildas i metoden samt därefter ingå i skolans antimobbningsteam. Dessa så kallade Farstapedagoger har som uppgift att också arbeta förebyggande och upptäckande i sina respektive arbetslag.

#### *Antimobbningsteamet*

Inrättandet av ett antimobbningsteam med huvudansvar för att åtgärda fall av mobbning är kärnan i Farstametoden. Att detta ansvar läggs på en grupp beskrivs som en fördel då det skapar en tydlig struktur för det åtgärdande arbetet och att ett mobbningsärende kan få en snabb behandling. En lärare berättar hur hon som ny på skolan anmält ett ärende till antimobbningsteamet och att *”det gick bara på någon vecka och då hade dom tagit tag i det och jag tycker att det var fantastiskt”* [lärare]. Antimobbningsteamets arbete innebär också en avlastning för mentorer och klassföreståndare.

Sammansättningen av antimobbningsteamet varierar. På en av skolorna ingår rektor i teamet. På en annan skola har man medvetet hållit både rektor och kurator utanför teamet för att dessa ska kunna ta vid om teamet misslyckas i sitt arbete med att lösa ett mobbningsfall. Ett team har svårt att snabbt inleda ett arbete med ett fall om samtliga medlemmar arbetar heltid som lärare. Det är därför vanligt att en eller flera medlemmar som ingår i skolans elevhälsoteam

också är medlemmar i antimobbningsteamet, eftersom de kan utnyttja sin tid mer flexibelt. Några lärare säger att deltagande i teamets operationella arbete är ett marginellt problem om en skola har ett väl fungerande samarbete inom arbetslagen. På några skolor poängteras vikten av att de inom personalen som har ett speciellt engagemang i frågor som rör mobbning och kränkning också ingår i teamet. På en av skolorna framhålls i stället vikten av att fördela teamarbetet så att förankringen av arbetet inom hela personalen underlättas.

Ett problem som alla dessa fyra skolor säger sig brottas med är tidsbrist. Den tid som de lägger på teamets arbete varierar. Vissa team träffas bara när något fall ska åtgärdas. På en skola samlades tidigare hela teamet när de fick ett ärende men detta hinner de inte längre. Kontakten inom teamet sköts därför allt oftare via mail. På två skolor träffas teamet regelbundet för att samtala om situationen bland eleverna på skolan även när de inte har några fall att arbeta med.

### *Föräldrakontakt*

När i tiden föräldrar ska informeras om att deras barn utsatts för mobbning eller varit inblandade i mobbning är ett ämne som engagerar skolpersonalen på alla fyra skolor. På två skolor har kommunens skol- och utbildningsförvaltning tagit ett beslut att föräldrar till både mobbade och mobbare ska informeras så fort en skola börjar arbeta med ett fall av mobbning.

På samtliga skolor säger skolledare, mobbningsteam och lärare att de förstår att föräldrar vill ha och har rätt att informeras om barnens skolsituation. Samtidigt berättar de skolor som arbetat länge med metoden om en rad fall där föräldrars engagemang försvårat skolans arbete. *”Det har varit svårt ... och egentligen förstört hela alltihopa hur vi jobbar i skolan alltså ... då blir det jätte tungarbetat om man ska reda ut det sen när föräldrarna också råkar i luven på varandra”* [antimobbningsteam]. Orsaken till misslyckanden i arbetet med att åtgärda mobbning läggs på föräldrars sätt att agera. *”Vi har ju ägnat massor med tid och bjudit in föräldern och pratat med föräldern och låtit henne delta i lektioner och allting så vi har verkligen stöttat upp och kom hit och titta med egna ögon hur det ser ut”* [antimobbningsteam].

Hur snabbt och på vilket sätt föräldrar informeras varierar mellan skolorna. Det vanligaste är att överraskningssamtal med mobbarna genomförs innan kontakt tas med föräldrarna till dem som mobbat. Under detta samtal uppmanas mobbaren att gå hem och berätta för sina föräldrar om vad han eller hon gjort. Eleven får en kväll på sig att berätta och därefter tar elevens mentor eller någon från antimobbningsteamet kontakt med föräldrarna. På en av skolorna skickas det hem en skriftlig informationsblankett i vilken föräldrarna informeras om att deras barn går på samtal på grund av inblandning i mobbning. Om föräldrarna har några frågor uppmanas de ta kontakt med barnets mentor. På en skola har det kommit starka reaktioner på detta upplägg: *”Men det fick jag en förälder mot mig i våras på mellanstadiet som tyckte att det var ett jävla sätt att lägga ett sådant ansvar på en pojke i femman att han skulle minsann behöva gå hem till sina föräldrar och berätta att ba-ba-ba. Du får tycka vad du vill sa ja men så jobbar vi här och tycker du att det är ett problem för dig så får du gå vidare med det. För så gör vi för det växer barnen i alltså dom får ta ansvar att gå hem och berätta i stället för att föräldrarna får det per telefon så har ju barnet ändå fått en chans att kunna berätta själv.”* [likabehandlingsgruppen].

### *Samtalstekniken*

På samtliga skolor är den personal som arbetar aktivt med samtal enligt Farstametoden positiva till den struktur som finns i de överraskningssamtal som förs med mobbarna. De anser att överraskningsmomentet samt upplägget av samtalet utifrån konkreta fakta gör att mobbarna både förstår allvaret i sitt agerande och inte går in för att försöka försvara sig. Att samtalet förs av någon annan än elevens mentor/klasslärare skapar ett större allvar. Samtalstekniken är enkel och *"känns trygg på något sätt"* [skolledare]. En lärare poängterar att det är viktigt att hålla fast vid modellen eftersom sättet att föra samtal blir mer och mer äkta ju längre man arbetar med metoden. På en av skolorna säger medlemmarna i antimobbningsteamet också att tydligheten och vikten av att utgå från konkreta exempel är en fördel eftersom majoriteten av eleverna på skolan har utländsk bakgrund. *"Det går inte att missuppfatta budskapet ... Ja och att man ser att det blir resultat nästan alltid"* [antimobbningsteamet].

På en av de fyra skolorna upplever en skolledare samtalet med mobbarna som problematiskt då det så tydligt är ett ojämlikt samtal där två vuxna (samtalsledare och dokumentatör) som är väl förberedda överraskar en anklagad elev och där eleven inte ges något större utrymme att ge sin egen bild av situationen. Skolledaren poängterar därför vikten av att de vuxna som har till uppgift att föra samtal med mobbarna måste vara lyhörda, anpassa samtalet efter den elev de talar med, och ha en så ödmjuk personlighet så mobbaren förstår att han är omtyckt som person även om de vuxna har jobbiga saker att ta upp och inte accepterar hans eller hennes handlingar.

### *Fokus på det åtgärdande*

På alla fyra skolorna poängteras att Fastametoden är ett åtgärdande program och att metoden upplevs som effektiv när det gäller att få ett snabbt slut på akuta mobbningsfall. Skolpersonalen ger också några exempel på metodens begränsningar. På en skola lyfte man upp problemet med elever som är utfrysta. I sådana fall är det svårt att anklaga någon eller några för mobbning: *"då jobbar man ju och försöker stärka gruppen runt omkring och stärka den eleven i stället ... så dom ska kunna mötas i stället"* [skolledare].

En skolledare säger att de med metoden inte heller kommer åt de som legitimerar mobbningen genom att inta rollen som påhejare. Detta tror skolledaren beror på modellens underliggande teoretiska antagande att orsaken till mobbning främst står att finna i egenskaper hos mobbaren som individ och inte i de interaktionsmönster som skapas inom en elevgrupp och som gör att också de som inte är direkt inblandade i mobbningen behöver bli medvetna om sin delaktighet i kränkningen.

En annan grupp som de intervjuade säger att metoden inte kommer åt är de så kallade återfallsmobbarna. *"När man har provat den, dom vet, dom kommer in och vet precis vad som ska hända och så där och då funkar inte modellen ... då är det andra saker kanske ... för dom bryr sig inte"* [skolledare]. Elever är medvetna om vad som är ett accepterat beteende, men kopplingen mellan denna medvetenhet och det sätt på vilket eleven handlar i konkreta situationer överensstämmer inte. Skolorna framhåller vikten av att det finns en strategi för vad man kan ta till om antimobbningsgruppen misslyckas.

### Sammanfattande kommentarer om Farstametoden

Dessa reflektioner görs i relation till Farstametodens intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

När Farstametodens intentioner möter skolpraktiken uppstår, enligt intervjuerna, svårigheter när det gäller att skapa den flexibilitet som krävs för att antimobbningsteamet ska kunna fungera effektivt. Metodens intention är att teamet ska agera snabbt när misstankar om mobbning väcks. Detta kräver resurser i form av tid för de vuxna som arbetar i antimobbningsgruppen. Det krävs också att medlemmarna i gruppen har möjlighet till viss flexibilitet i användningen av sin arbetstid eftersom tiden ska vara kort från det att gruppen får ett misstänkt fall av mobbning på sitt bord, tills den börjar arbetet med att utreda och åtgärda. På skolor med ett nära samarbete inom arbetslagen kan lärare delta i programarbetet. På skolor där ett sådant samarbete inte fungerar går det inte att leva upp till intentionen om ett snabbt agerande.

De vuxna som ingår i den vuxengrupp (antimobbningsgrupp) som på skolorna arbetar direkt med metoden upplever att den fungerar bra för att direkt åtgärda akuta fall av mobbning. De lärare och den övriga personal som inte direkt är involverade i arbetet och de elever som inte varit mobbade eller mobbare har dåliga kunskaper om metoden. Det enda som är allmänt känt är den inställning som finns eller fanns om när föräldrar ska informeras om att deras barn varit inblandade i mobbning.

De som arbetar med programmet upplever att det behövs både utbildning och träning för att genomföra samtalen med eleverna enligt den struktur som beskrivs i programmanualen. Flera av de intervjuade påpekar att samtalet med mobbarna får bäst effekt om manualen följs till punkt och pricka. När två vuxna tillsammans kan genomföra samtal med mobbarna är detta ett ovärderligt stöd. Möjligheterna till detta är en fråga om resurser.

Bland personalen på de fyra skolorna finns inget motstånd mot programmet vilket kan tolkas som att programmet har legitimitet. Detta behöver i sig inte betyda att personalen har en positiv inställning till programmet. Arbetet ligger på en liten grupp, vilket gör att det stora flertalet inom personalen inte behöver engagera sig. Många saknar kunskaper om programarbetet. I en av vuxengrupperna finns ett missnöje med att lärare överutnyttjar gruppen. Även de fall som lärarna själva kan arbeta med läggs på antimobbningsteamets bord.

När och på vilket sätt föräldrar ska kontaktas är en fråga som vållar osäkerhet och oenighet på samtliga fyra Farstaskolor. Det finns en motsättning mellan läroplanens riktlinjer att "lärare ska samverka och fortlöpande informera föräldrar om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling" (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 16) och den vacklande inställningen till information till föräldrar vars barn anklagats för mobbning. Detta är en anledning till att man i något fall tagit beslut på kommunnivå om att skolor som arbetar med Farstametoden måste informera föräldrar före samtalen.

### Friends

Friends kan beskrivas som en kamratstödsmodell (Myndigheten för skolutveckling, 2003 2007a) Programmet har inte som primärt syfte att motverka mobbning, kränkning och diskriminering men är vanligt förekommande som en del

av skolors förebyggande insatser. Syftet med programmet är att ge elever en aktiv roll i arbetet med att förebygga mobbning, kränkning och diskriminering.

### Intentionerna bakom programmet<sup>7</sup>

I varje klass utses två kamratstödjare. Lärarna rekommenderas att förbereda valet av kamratstödjare genom att med eleverna diskutera stämningen på skolan, allas ansvar att skapa en bra stämning i klassen och på skolan samt en kamratstödjares uppgifter. Till kamratstödjare ska väljas elever som uppfattas som positiva förebilder och bra kamrater. Rekommendationen är att valet sker anonymt och med en motivering. Det bästa resultatet får man, enligt programmakarna, om eleverna kan ge sin motivering i samtal med en lärare eller annan vuxen.

Skolans kamratstödjare leds av en grupp vuxna. Eleverna antas ha god inblick i relationerna mellan elever, och därför kunna hjälpa de vuxna att upptäcka mobbning och kränkning. Kamratstödjarna har också till uppgift att agera goda förebilder genom att stödja de elever som är eller riskerar att bli utsatta för mobbning och kränkning.

Programmet inleds med en kortare utbildning av all skolpersonal. Därefter genomförs en teaterföreställning som information och inspiration för skolans elever. När skolan tillsatt en grupp kamratstödjare får dessa en kortare utbildning genom Friends. Skolan förutsätts ha återkommande kontakt med Friends för ytterligare korta utbildnings- och inspirationsinsatser riktade till lärare och kamratstödjare.

Programmet fokuserar på förebyggande arbete genom kamratstödjarverksamheten, men det innehåller också rekommendationer om åtgärdande arbete. Den vuxengrupp som arbetar med kamratstödjarna rekommenderas bestå av elevvårdspersonal, skolledare och pedagoger. Denna grupp förväntas ta huvudansvaret både för skolans förebyggande och åtgärdande arbete mot mobbning och kränkning. I det åtgärdande arbetet rekommenderas enskilda strukturerade samtal med hänvisning till Farstametoden.

Enligt Friends är förutsättningarna för att skolor ska nå ett positivt resultat i arbetet med programmet att det på skolan finns en aktiv och drivande skolledning, ett övergripande engagemang och ett gemensamt förhållningssätt bland all personal, samt tydliga gemensamma mål för det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning.

I tabell 5.2 redovisas vår bedömning av Friendsprogrammet i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Friendsprogrammet. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller sju av de 18 insatserna.<sup>8</sup>

Vår bedömning skiljer sig från programföreträdarens när det gäller insatsen *relationsfrämjande insatser lärare–elev*. Programföreträdaren ser arbetet med kamratstödjare som en relationsfrämjande insats *lärare–elev*. De kan säkert fylla detta syfte, men eftersom forskargruppen lagt en annan innebörd i denna insats blir den styrande för vår bedömning. Programföreträdaren poängterar också att

<sup>7</sup> Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

<sup>8</sup> Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Friendsprogrammet samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

**Tabell 5.2** Insatser i Friendsprogrammet

Insatser i Friendsprogrammet	Programföreträdarens kommentar
Uppföljning/utvärdering	
Relationsfrämjande insatser elev-elev	Hörnten i programmet
Elever som aktörer	Viktigt
Elever aktiva i det förebyggande arbetet	Viktigt särskilt i det förebyggande arbetet
Pedagogiskt material	
Personalutbildning mobbning/kränkning	
Föräldrainsformation/utbildning	

programmet är under utveckling för att bättre passa de krav som finns på en plan mot diskriminering och kränkande behandling. Det innebär bland annat att man planerar att ge tydligare instruktioner för uppföljning och utvärdering.

### Skolor som arbetar med Friendsprogrammet

I en lärarenkät till samtliga skolor som ingår i undersökningen hösten 2009 angav 15 av de 39 skolorna att de arbetade med Friends. Fyra av dessa skolor etiketterade sig i sin intresseanmälan att delta i utvärderingen som Friendsskolor. På två av dessa är programmet nyetablerat medan två har längre erfarenhet av programarbetet. En av de fyra skolorna har besökts två gånger. Det var vanligt att dessa skolor kombinerade detta arbete med ett åtgärdande program som Farstametoden eller ett värdegrundsstärkande program som SET eller Lions Quest.

### Erfarenheter av att arbeta med Friendsprogrammet

#### *Initiering, motiv och implementering*

På samtliga fyra skolor kom initiativet att införa Friends från några i personalen som upplevde ett behov av att engagera elever i arbetet mot mobbning och kränkning. Att valet då föll på Friends berodde i två av fallen på att skolorna tidigare arbetat med en form av kamratstödsverksamhet, vars kraft dock börjat avta. Skolorna behövde en nytändning. På de andra två skolorna beskrivs valet av Friends som en tillfällighet. Programmets starka marknadsföring ses som en av orsakerna. Friends var genom denna känd bland skolpersonalen.

På samtliga skolor har representanter för organisationen Friends genomfört en kortare utbildning av personal och elever. På tre av skolorna har utbildningen följt det koncept som förespråkas. All personal har fått en halv dags utbildning om programmet. På den fjärde skolan har lärarna i skolans mobbningsgrupp och skolans kamratstödjare genomgått programutbildningen. Samtidigt har insatserna som riktar sig till all personal och alla elever skjutits upp på grund av skolans pressade ekonomiska situation.

Lärarna uppskattar den utbildning som genomförts och poängterar vikten av att det på skolan görs en plan för hur nya elever och ny personal ska få kunskaper om programmet. En av de etablerade skolorna har genomfört återkommande kortare utbildningsinsatser vilket lärarna anser positivt för verksamheten: *”Man behöver ha sådana här injektioner på något sätt ...”* [lärare].

Programmet introduceras för eleverna med en teaterföreläsning som ska åtföljas av samtal i mindre elevgrupper under ledning av en lärare eller annan vuxen. På en av skolorna uttrycker mobbningsteamet missnöje med hur några av skolans lärare genomförde samtalen med eleverna. De upplever att vissa lärare engagerade sig i samtalen men det fanns elevgrupper som *”kom släntrandes efter fem minuter”* [mobbningsteamet], vilket de intervjuade tolkade som bristande

engagemang från de lärare som inte ägnat någon längre tid till samtalet. Intentionen med samtalet, eller kanske med hela programmet, tycks inte ha varit riktigt förankrat bland lärarna. Mobbningsteamet säger att de lärare som känt osäkerhet inför samtalet med eleverna borde fått stöd.

På de fyra skolorna är både skolledare, lärare och elever övervägande positiva till Friends. De anser att programmet utvidgar skolans arbete mot mobbning och kränkning till att också involvera skolans elever. De svårigheter som tycks gemensamma och som skolorna handskats med på olika sätt rör hur kamratstödjure utses, deras funktion som positiva förebilder och deras uppdrag att vara en länk mellan skolans lärare och elever samt vuxenteamets funktion.

#### *Att utse kamratstödjure*

I intervjuerna visar det sig att de vuxna som leder kamratstödjarverksamheten på skolorna ofta har en idealiserad bild av hur man på skolan utser kamratstödjure. En vanlig idealbild är att elever anmäler sitt intresse för att vara kamratstödjure till sin mentor eller klasslärare som sedan intervjuar de intresserade för att utröna vilka två elever som bäst passar för uppdraget. Därefter utses klassens kamratstödjure av läraren.

Denna bild krockar med den beskrivning som ges av intervjuade elever och lärare som inte leder kamratstödjarverksamheten. Sättet att utse kamratstödjure varierar inte bara mellan de fyra skolorna utan också mellan klasser på en och samma skola. I några klasser sker en sluten omröstning bland eleverna. Vissa klasslärare gör därefter en korrigerande av valresultatet efter vad de själva anser vara de mest lämpliga kandidaterna. Andra lärare låter eleverna rösta fram två representanter i en öppen omröstning. Flera elever har uppfattningen att valet skett utan en genomtänkt strategi. En elev berättar till exempel att de i klassen hade val till elevrådet. De två elever som fick flest röster blev klassens elevrådsrepresentanter. Av dem som inte fick tillräckligt många röster för att bli elevrådsrepresentanter utsåg läraren två kamratstödjure – ”och de ville ju inte vara med, det var ingen som var riktigt pigg på det egentligen” [elev].

Sättet att utse kamratstödjure kan leda till olika problem. En lärare beskriver hur en omröstning var uttryck för en ren kränkning av en av de framröstade eleverna. I en sluten omröstning fick pojkarna klassen i uppgift att rösta fram en flicka och flickorna i uppgift att rösta fram en pojke. Läraren anser att en flicka röstades fram av pojkarna ”på rent jäkelskap” [lärare]. Läraren kände sig skyldig att skydda flickan genom att bortse från resultatet av omröstningen och undanhålla klassen vad som skett. Ett annat problem är att röstningen ibland blir en popularitetsomröstning bland eleverna. Flera lärare menar att elever som anses populära inte alltid är de som också passar bäst för uppdraget som kamratstödjure.

#### *Kamratstödjure som förebilder*

Alla de fyra skolorna lyfter fram problemet med elever ibland utses, som inte klarar uppgiften som kamratstödjure. Detta hanteras på olika sätt. Dels kan vuxna föra samtal med eleverna för att försöka få dem att ändra inställning, dels händer det att elever själva vill avsäga sig uppdraget eller avsätts av de vuxna. De flesta skolor strävar att behålla samma kamratstödjure genom hela skoltiden. Detta kan dock bli problematiskt eftersom relationerna inom en elevgrupp hela tiden förändras. En elev berättar att en av klassens så kallade friendsare hela

tiden kommenterar när andra gör fel. Eleven har tagit upp detta med sin lärare, men ser inte att läraren har försökt göra något åt det. På frågan om varför klasskamraterna har röstat på denna kamrat, svarar en elev: *"då säger de att det var då och så"* [elev].

Att kamratstödjure ska vara snälla, lugna och ha hög status bland sina kamrater tycks vara en självklarhet bland skolpersonalen och eleverna. Medlemmarna i ett av antimobbningsteamet ger dock ett annat perspektiv på kamratstödjurena. De tycker att de präktiga och snälla eleverna har svårt att få gehör när de försöker tillrättavisa sina kamrater. *"Det känns som man skulle vända på steken en gång"* [mobbningsteam], det vill säga sätta elever som inte är så välartade som kamratstödjure. Men det finns också beskrivningar av hur elever som först ansetts olämpliga i rollen som kamratstödjure har påverkats positivt av sitt uppdrag.

### *Kamratstödjurens uppdrag*

På samtliga fyra skolor beskrivs kamratstödjurens huvuduppgift vara en länk mellan skolans elever och skolans personal. Att på ett positivt sätt inbegripa eleverna i det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning är enligt skolpersonalen Friendsprogrammets värdefullaste uppgift. De anser att eleverna har en unik möjlighet att ge de vuxna en inblick i skolans kamratkultur och vad som utspelar sig i relationerna mellan skolans elever. Kamratstödjure ska informera de vuxna om de upplever att någon elev är utanför gemenskapen. De vuxna ska sedan ta ansvaret för att åtgärda de problem som kamratstödjure uppmärksammar dem på.

Eleverna pekar på att risken är att skolkamrater ser dem som skvallerbyttor. En skolledare säger att det är viktigt att kamratstödjure inte blir skolans mobbningspoliserna då huvudansvaret för skolans antimobbningsarbete måste ligga på de vuxna. Samtidigt poängteras vikten av att de elever som utses till kamratstödjure är elever som vågar ta ställning och stå för sina åsikter.

Den andra viktiga uppgiften för kamratstödjure är att vara goda förebilder och ge aktivt stöd till elever som befinner sig i utkanten av kamratgemenskapen. Eleverna beskriver hur denna uppgift ibland kan vara problematisk. Som kamratstödjure får de ofta höra att de ska ta hand om folk. På en skola berättade mobbningsteamet att kamratstödjure *"kan få lite skit [från andra elever] alltså du som är Friends gå och hämta mjölk åt mig, du som är med i Friends plocka upp tuggummit"* [mobbningsteam]. En elev berättar att det finns en bild av att en kamratstödjure ska vara perfekt: *"Om det är några tjejer som bråkar och så och så kanske jag är med där och blir lite ledsen så kanske jag säger något, då kan killarna reagera på, jaha men du ska väl inte säga något du är ju kamratstödjure du får inte vara taskig, du måste alltid vara snäll"* [elev].

Kamratstödjure kan känna sig tvingade att gripa in och försvara utsatta elever. Det kan leda till att andra elever känner att det är tillåtet att inte gripa in och ge stöd till den utsatta. *"Om man är med i Friends då lägger dom det, det känns som om dom undrar 'jag behöver inte gå fram och hjälpa till för det kommer säkert nån från Friends' dom håller på och säger att vi måste gå dit. För dom är inte så seriösa med det heller. Dom vet inte hur det är. Man känner sig lite tvingad ibland"* [elev].

Några av kamratstödjurena säger att de själva inte skulle söka upp en friendsare om de kände sig ensamma eller utsatta eftersom de skulle tro att kamratstödjure bara var kamrat för att det var hans eller hennes uppgift. Att visa empati med en utsatt kan också innebära att den utsatta eleven *"hänger sig på"* vilket

kan upplevas som problematiskt: *"man får väl markera på ett sätt som gör att de fattar att man inte är Bästa kompis men liksom jag mobbar inte dig"* [elev]. Att bry sig om en kamrat som man annars inte är vän med kan leda till att upplevelsen av utsatthet kan öka i stället för att minska. *"Man vill ju inte markera att du är mobbad och det är därför jag pratar med dig. Det kan också vara elakt"* [elev].

En tredje viktig uppgift som kamratstödjare är att genomföra större eller mindre aktiviteter för att öka trivseln bland skolans elever. Denna uppgift är mer frekvent på de skolor som just infört programmet. På en av skolorna säger lärarna att aktiviteter som till exempel julfester och aktiviteter under alla hjärtans dag leder till att skapa god stämning på skolan.

Det finns också aktiviteter som några kamratstödjare genomfört som har haft mindre framgång bland resten av skolans elever. På flera skolor berättar kamratstödjarna till exempel om en Hej-övning som går ut på att under en veckas tid hälsa på kamrater som de vanligtvis inte umgås med vilken inte riktigt fick den uppskattning de förväntat sig. Kamratstödjare har också fått i uppgift att genomföra värderingsövningar i sina klasser. Får eleverna då inte något direkt stöd av klassens lärare så kan uppdraget upplevas svårt. *"Det blir väl rätt mycket bråk och sånt, eller stök, för att lärarna kan ju liksom inte säga till utan vi får sköta det själva, så det blir väl rätt mycket snack och så men ... När de inte fattar riktigt så är det svårt att förklara. Ibland går det bra, ibland går det inte, ja inte så bra"* [elev]. På en skola säger friendsarna att de inom kamratstödjargruppen diskuterat förekomsten av dumma kommentarer och att de sedan givit sina klasslärare i uppgift att föra samtal om detta i sina klasser.

På samtliga fyra skolor ger kamratstödjare exempel på att de har blivit smått hånade av andra elever för sitt arbete. På en skola satte eleverna upp hjärtan på hela skolan vilket av andra elever betraktades som töntigt. Eleverna säger att alla elever måste involveras i aktiviteter för att skapa trivsel: *"så att alla kan säga hej och inte bara vi"* [elev]. För att göra kamratstödjaruppdraget lättare behövs mer information om Friends och vad en friendsare kan förväntas göra.

På en skola har inställningen till kamratstödjarna förändrats från att ha varit positiv och uppskattande, till att de getts en töntstämpel. De vuxna har då försökt undvika att tala om Friends samtidigt som kamratstödjarverksamheten har pågått som vanligt. Lärarna på två av skolorna upplever att programmet fungerar bäst bland elever på låg- och mellanstadiet. Yngre elever tycker att uppdraget är roligt. De känner sig viktiga och att vara kamratstödjare kan passa in i elevernas image. Bland högstadieelever kan det kännas mindre coolt. Dessa lärare tror att högstadieelever måste mötas på ett annat sätt.

På en av de andra skolorna upplever lärarna inte att det är något problem att få högstadieeleverna att engagera sig som kamratstödjare. Skolledningen ser inte detta som ett problem då de upplever att engagemanget stärker elevernas civilkurage. Eleverna ges extra ansvar men med vuxna som stöd. Eleverna på denna skola upplever att skolans arbete mot mobbning och kränkning fungerar bra eftersom kamratstödjarverksamheten och de vuxnas arbete i skolans antimobbningsteam kompletterar varandra.

#### *Vuxenteamet*

De fyra skolorna har gjort en mer eller mindre tydlig uppdelning mellan en grupp vuxna som leder arbetet med kamratstödjarna och en grupp vuxna som har ett direkt uppdrag att åtgärda fall av mobbning och kränkning, ofta be-

nämnt mobbningsteam. De vuxna som leder kamratstödjarverksamheten kan till exempel vara fritidspedagoger, elevassistenter, specialpedagoger eller lärare. Gemensamt är att det är en grupp vuxna med speciellt intresse för frågor som rör mobbning och kränkning.

Det finns en risk att kamratstödjargruppen lever sitt eget liv utan kontakt med skolans övriga verksamhet. På de fyra skolorna är kopplingen till den grupp som har ansvar för skolans elevvårdande verksamhet (elevhälsoteam/ elevvårdsteam) ofta direkt genom att någon vuxen som leder kamratstödjarerna också sitter med i skolans elevhälsoteam. Svårare tycks det vara med relationen till skolans pedagogiska personal. En av skolorna har löst detta genom att de vuxna som leder kamratstödjarerna också har det specialpedagogiska ansvaret för skolans arbetslag. Lärarna på denna skola säger att de under arbetslagens möten får rapporter från specialpedagogerna om vilka problem som diskuterats under kamratstödjarernas möten. *”För det är ju viktigt att alla får veta att här är en elev nu som vi måste hålla ögonen lite extra på och att de som är rastvakter kanske kan kolla lite extra”* [lärare].

Mötesfrekvensen för gruppen med kamratstödjure varierar stort mellan de fyra skolorna, från några gånger per termin till en gång varannan vecka. Några skolor har en tydlig struktur vad gäller form och innehåll på gruppens möten. På andra skolor säger de vuxna att de får stjäla tid för möten med eleverna då det inte finns någon egentlig tid avsatt för detta. På några skolor är gruppen med kamratstödjure för stor. Det är svårt att skapa trygghet och tillit i en grupp med många elever från olika klasser. Skolorna har försökt lösa detta på olika sätt till exempel genom att dela upp gruppen kamratstödjure efter arbetslag eller årskurser.

### Sammanfattande kommentarer om Friendsprogrammet

Dessa reflektioner görs i relation till Friendsprogrammets intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

Friendsprogrammets intention är göra skolans elever delaktiga i arbetet med att skapa en positiv arbetsmiljö fri från mobbning, kränkning och diskriminering. I detta arbete spelar en grupp kamratstödjure en central roll. De ska, med vuxnas stöd och hjälp vara positiva förebilder som är aktiva i det förebyggande arbetet. När dessa intentioner möter skolpraktiken uppstår svårigheter när det gäller att skapa en gynnsam plattform för kamratstödjarernas uppdrag. En kritisk punkt är valet av kamratstödjure. Här tycks flera skolor ha problem med att skapa ett gemensamt tillvägagångssätt. Det kan bero på bristande insikt i de svårigheter som är förknippade med detta val. Undersökningen visar också att uppgiften som kamratstödjure kan innebära en utsatt position. Kamratstödjarernas uppgift är att vara med och skapa en positiv arbetsmiljö. Men uppdraget förutsätter samtidigt att det redan råder en god stämning mellan elever och lärare, och mellan skolans elever, om valet av kamratstödjure och den uppgift de tar på sig ska bli en positiv upplevelse.

Enligt Friends programföreträdare bör det vuxenteam som har ansvar för kamratstödjarverksamheten ha till uppgift att vara delaktig både i skolans förebyggande och åtgärdande arbete mot mobbning och kränkning. Väljer skolor att dela upp ansvaret på flera grupper finns det en risk att ansvaret för arbetet splittras upp och blir mindre effektivt. De vuxna som har ansvar för kamratstödjarverksamheten påpekar också att en förutsättning för att ett vuxenteam ska kunna göra ett bra arbete är att det ges resurser i form av arbetstid.

Genom den utbildning som genomförs av organisationen Friends anser sig skolorna få en god introduktion till programarbetet. Det upplevs inte krångligt eller svårt att förstå. Hur programmet genomförs varierar mellan skolorna men också inom en och samma skola. En sådan variation kan vara nödvändig och positiv men kan också bidra till att programmet får inga, eller till och med negativa, effekter. Ett exempel på en sådan variation är sättet att utse kamratstödjare.

Lärare som är direkt involverade i programarbetet ser det som ett bra komplement till de delar av skolornas arbete mot mobbning och kränkning som helt styrs av skolans personal. Många elever, särskilt de yngre, uppfattar uppdraget som kamratstödjare som ett hedersuppdrag. Det finns dock elever som anser att kamratstödjarna är en grupp som fått sin position på grund av popularitet och inte på grund av duglighet, och att dessa många gånger agerar i eget intresse. På de skolor där kamratstödjarna fått en töntstämpel har dessa elever svårt att ikläda sig rollen som förebilder. Detta leder i sin tur till att programmets legitimitet är låg inom delar av elevgrupperna. Vilken möjlighet kamratstödjarna har att agera beror bland annat på vilket normsystem och skolkultur som råder på skolan redan innan programmet implementeras, men också på vilket sätt som eleverna utses till kamratstödjare.

Vuxna och elever som är engagerade i kamratstödjarverksamheten får inte tillräckligt med tid för uppdraget. För de vuxna som är direkt engagerade i arbetet skapar programmet trygghet, medan resten av kollegiet tycks mer osäker till programmet. Detta kan få negativa följder eftersom samtliga lärare måste vara involverade när kamratstödjare ska utses.

### Lions Quest

I en kategorisering av program mot mobbning och kränkning (Myndigheten för skolutveckling, 2003 2007a) placeras Lions Quest i gruppen värdegrundsstärkande program.

### Intentionerna bakom programmet<sup>9</sup>

Lions Quest är ett program som utvecklats i USA i början på 1980-talet med syfte att hjälpa lärare att arbeta med etik och livskvalitet för att förebygga drogmissbruk bland unga (se också Skolverket, 2009d). År 1987 introducerades Lions Quest i Sverige, och översattes och anpassades till svenska förhållanden. Det är inte i första hand ett program mot mobbning och kränkning utan handlar om att fostra moraliska och etiskt tänkande individer som kan stå för sina åsikter. Enligt programföreträdarna ökar därmed även elevernas förmåga att säga nej till mobbning och kränkning.

Programmets läromedel *Tillsammans* utgår ifrån grundläggande värderingar och utgör ett etiskt ramverk för hela programmet vars mål är att hjälpa unga människor att stå emot negativa påtryckningar. Det etiska ramverket innehåller begreppen självdisciplin, respekt, empati, gott omdöme, ansvar, ärlighet, tillförlitlighet och engagemang – egenskaper och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Det varvar teoretiska avsnitt med så kallade uppmuntrare och praktiska övningar.

Det positiva engagemang som barnen ska utveckla rör både familjen, skolan, kamraterna och samhället. För att nå målen övas kritiskt tänkande och sociala relationer.

---

<sup>9</sup> Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

Programutbildningen omfattar två dagar och vänder sig till hela skolans personal. "Tillsammans" utgör programmets manual och lärarna förväntas gå igenom materialet i tur och ordning eftersom övningarna bygger på en tänkt utveckling och ökning av den emotionella kompetensen. Programmakarna rekommenderar att minst en halv timme i veckan ägnas åt materialet.

I tabell 5.3 redovisas vår bedömning av Lions Quest i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Lions Quest. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller fem av de 18 insatserna.<sup>10</sup>

**Tabell 5.3** Insatser i Lions Quest-programmet

Insatser i Lions Quest-programmet	Programföreträdarens kommentar
Uppföljning/utvärdering	I flera steg under en åttamånadersperiod
Särskilda lektioner	
Skolregler	Ja, skapas tillsammans
Pedagogiskt material	
Personalutbildning mobbning/kränkning	

Vår bedömning skiljer sig på två punkter från programföreträdarens. Det gäller *relationsfrämjande insatser lärare–elev* och *relationsfrämjande insatser elev–elev*. Programföreträdaren ser arbetet med materialet som en relationsfrämjande insats. Materialet kan säkert fylla detta syfte, men forskargruppen har lagt en annan innebörd i dessa insatser vilket styr vår bedömning (se bilaga 4 i metodappendix). Programföreträdaren poängterar att Lions Quest-programmet syftar till att förverkliga skolans mål att skapa en positiv skolmiljö och inte är ett program som riktar sig direkt mot mobbning och kränkning. För att nå goda resultat är det viktigt att hela personalen involveras i programarbetet.

### Skolor som arbetar med Lions Quest-programmet

I en lärarenkät som skickades ut hösten 2009 till samtliga skolor som ingår i undersökningen uppgav åtta av de 39 skolorna att de arbetade med Lions Quest. Fyra av dessa skolor etiketterade sig i sin intresseanmälan att delta i utvärderingen som "Lions Quest-skolor". På två av dessa är programmet etablerat medan de två andra betraktar programmet som nyetablerat. En av de fyra skolorna har besökts vid två tillfällen.

Enligt lärarenkäten kombinerade de fyra skolorna Lions Quest med Farsta-metoden, Friends, SET, Skolkomet eller Stegvis.

### Erfarenheter av att arbeta med Lions Quest-programmet

#### *Initiering, motiv och implementering*

På de fyra skolorna kommer initiativet att införa Lions Quest främst från skolledningen. Det är vanligt att skolorna först infört lektioner i livskunskap och att man därefter sökt något program för att underlätta arbetet under dessa lektioner: *"Folk ... har varit på andra kurser ... livskunskapskurser, namnet är ju livskunskap... Och sedan är tanken att man kan fylla det med Lions Quest men det*

<sup>10</sup> Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Lions Quest samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

*är ju helt beslutat ifrån, ledningen*” [lärare]. Att valet fallit på Lions Quest har haft flera orsaker. På en av högstadieskolorna var valet naturligt eftersom den låg- och mellanstadieskola som lämnar elever till skolan arbetade med Lions Quest. För att skapa en röd tråd valde man därför att satsa på utbildning i detta program. Lärarna på en annan skola säger att valet skedde mer av en slump. På samtliga skolor har programmets koppling till Lionsrörelsen haft betydelse när programmet initierats. Det är vanligt att skolpersonal som är engagerade i Lions initierar programmet. På samtliga fyra skolor har också den lokala Lionsföreningen bidragit med pengar till utbildning av skolpersonal.

Alla de fyra skolorna har deltagit i en grundutbildning i Lions Quest. Några av dem har också genomfört en påbyggnadsutbildning om en dag. På två av skolorna genomfördes utbildningen i Lions Quest i samarbete med kommunens övriga grundskolor. I en av dessa kommuner genomfördes först en pilotutbildning av en mindre grupp lärare: *”och alla var väldigt, väldigt positiva till det här, därför att det är ju alltså konkreta saker så det är ju inte bara någon slags allmän hållning utan programmet eller övningarna är ju väldigt, väldigt konkreta och tydliga så man kan i princip göra det direkt efter vad det står. Och det, tyckte ju lärarna var väldigt tilltalande och där var väldigt mycket att ta av, alltså en stor, stor bank*” [skolledare].

I denna kommun användes Lionsföreningens pengar till att genomföra utbildningen inom kommunens grundskolor för all personal, lärare, måltidspersonal, lokalvårdare och vaktmästare, *”alltså alla som arbetar i skolmiljön och kommer i kontakt med eleverna*” [skolledare]. Grundutbildningen på två dagar följdes upp under en dag, samt, för alla nyanställda, under två dagar. Skolpolitikernas positiva inställning har lett till att Lions Quest *”blev någon slags signum för kommunens skolor att vi skulle, att alla skulle jobba med detta*” [skolledning]. Lärarna på skolan anser att det redan innan utbildningen fanns ett stort engagemang att skapa ett bra klimat på skolan och att arbeta aktivt mot mobbning och kränkning men att införandet av Lions Quest *”ledde ju kanske också till alla fick en liksom gemensam syn på vad det här är att jobba, förebyggande*” [lärare].

På en skola beslutade skolledningen om att utbilda lärarna på mellanstadiet i Lions Quest. Lärarna säger att de inte upplevde något behov av utbildningen. Vissa lärare arbetade därefter mycket med Lions Quest, andra lite mindre och några inte alls. Senare kom det ett tryck från lärarna i år 7–9 att de också ville gå utbildningen eftersom några högstadielärare hade fått delta tillsammans med mellanstadielärarna i den första utbildningsomgången. På skolan ordnade man utbildning av dessa lärare och de som gått tidigare fick samtidigt en uppföljningsutbildning. Skolledare har också deltagit i utbildningen.

En lärare säger att Lions Quest inte implementerades som en modell för skolans antimobbningsarbete *”eftersom det är ju ingen mobbningsmodell utan det är ju förebyggande för att jobba med gruppklimatet, och att barn ska börja prata känslor*” [lärare]. Lions Quest implementeras som en form av förebyggande livskunskapsmodell.

Samtlig skolpersonal uppskattar utbildningen i Lions Quest. Man gjorde övningar och ... *kom samman* [skolledning]. På tre av de fyra skolorna framkommer inte heller något motstånd mot införandet av programmet. På den fjärde skolan ville en grupp lärare inte införa programmet i sina klasser. De ansåg att de inte hade tid. Lions Quest skulle ta tid från svenska, matematik och engelska *som är mycket viktigare än att jobba med gruppen eller sociala saker* [lärare]. Skolledningen tog då beslut om att alla skulle arbeta med Lions Quest och då

anpassade sig även de lärare som var negativa och/eller ansåg sig osäkra i arbetet. Några av skolans lärare fick som uppgift att stödja de osäkra lärarna. Dessa lärare tror inte att det handlar om osäkerhet utan om att någon annan ska ta ansvar och komma in och ”fixa det”. För att hålla liv i arbetet har lärarna under en halv studiedag tränat övningar på varandra: *”och det tror jag är jätteviktigt för där, inför den där dagen så var det många som kom och sade, jag har så mycket jag skulle behöva rätta, jag skulle behöva göra det, måste planera det, kanske vi kan, nej sade vi, nu har vi bestämt det här ... Och det är vi så stolta över [skrattar], att vi inte gav efter, utan NU ska vi köra, och de tyckte det var jättebra”* [skolledare].

På en skola beskrivs ett motstånd mot arbetet med Lions Quest som inte har med själva programmet att göra. Motståndet beror i stället på att skolan under kort tid haft många olika insatser för att skapa en trygg och bra miljö för skolans elever, och att det varit svårt för lärarna att ta till sig var och en av dem. Lärarna undrar vad i allt detta de ska använda och de har haft svårt att avgöra vad som varit bra och vad som varit mindre bra: *”det har aldrig stannats upp och man har fått känna att ja men det här, den här delen den tycker vi fungerar, den vill vi ha kvar och den vill vi jobba med”* [mobbningssteam].

Tre teman var återkommande inslag i skolpersonalens och elevernas erfarenheter av att arbeta med Lions Quest, frågan om i vilken mån man kan använda programmet flexibelt, att arbeta med programmet under särskilda lektioner samt frågor om programmanualens innehåll.

#### *Graden av flexibilitet*

Flera lärare poängterar att fördelen med Lions Quest är att materialet är lätt att följa samtidigt som de anser att det inte behöver följas slaviskt: *”Vi följer det ju inte från pärm till pärm utan vi kan ta det avsnitt som är aktuellt för tillfället. För en tid sedan var det mycket snack om alkohol i klassen och då jobbade vi med det ... att ta ställning för och emot”* [lärare].

Graden av flexibilitet i användningen av Lions Quest varierar mellan de fyra skolorna. På tre av de fyra skolorna har man lagt in en lektion varje eller varannan vecka med syftet är att öka trivseln och kamratandan på skolan. Lions Quest förutsätts då vara en hjälp att träna eleverna socialt och emotionellt. Hur Lions Quest används under lektionerna varierar både mellan skolorna och mellan lärarna på var och en av skolorna. På en av skolorna förväntas lärarna ägna lektionen både åt klassråd, läsning och Lions Quest. Beroende på lärarnas prioritering kan en elevgrupp nästan helt undgå kontakt med övningar enligt Lions Quest, vilket visar sig i intervjuerna med skolans elever.

En av de fyra skolorna arbetar inte med Lions Quest på speciella lektioner. I stället arbetar lärarna med träning av elevernas sociala kompetens efter behov. Lärarna använder till exempel Lions Quest i början av ett läsår, vid perioder när eleverna på grund av vädret vistas inomhus under rasterna, när det uppstått en konflikt eller när det kommer en ny elev till klassen. Lärarna på högstadiet har också tagit ett gemensamt beslut att bryta elevens val några gånger under läsåret och föra in några pass med Lions Quest. Lärarna väljer då ut övningar som ska passa i den egna elevgruppen. De söker också annat material. Eleverna i år nio beskriver hur de kan göra övningar under vanliga lektioner, som lektioner i engelska. De tror att övningarna har lett till att eleverna i klassen har kommit närmare varandra. Som exempel tar de övningen att en ska falla och att kamraterna ska fånga upp.

En lärare ger ett konkret exempel på hur Lions Quest använts efter behov. När eleverna i hennes klass blev mer och mer jobbiga mot varandra bröt hon alla lektioner och genomförde ett så kallat EQ-pass (ett lektionspass med syfte att träna elevernas emotionella kompetens) under vilket man på olika sätt arbetade med klassen. I detta arbete användes bland annat Lions Quest-materialet. Efter några veckor följdes denna satsning upp med nya övningar för att se om elevernas attityder förändrats. Det ordnades också krismöten med föräldrarna där all personal som var involverade i arbetet med elevgruppen deltog. Det togs gemensamma beslut om åtgärder vid sen ankomst. Det ordnades också ett antal möten med de oroligaste eleverna och deras föräldrar. Läraren säger att utbildningen i Lions Quest hade betydelse för hennes arbete med klassen. Bland annat utnyttjade läraren så kallade uppmuntrare.

### *Särskilda lektioner*

Flera lärare och elever är tveksamma till att lägga arbetet med Lions Quest under särskilda lektioner. Elever säger att lektionerna kan upplevas tjatiga och lärarna beskriver hur motivationen bland eleverna då minskat.

Skolledaren på en av skolorna säger att lärarna också kan uppleva lektionerna konstruerade: *”man var kanske mitt uppe i ett NO-tema där man jobbar med reningsverk eller vad det var nu de höll på, och då skulle man på något sätt ja nu ska vi ha Lions Quest ... det kändes, det var liksom ingen riktig motivation”* [skolledare]. En lärare på denna skola berättar att eleverna till slut sade stopp då de upplevde att de gjorde om samma saker. Lärarna kände likadant: *”vi kan kanske rent krasst säga att vi inte såg några jättepositiva resultat av Lions Quest”* [lärare]. Vid intervjutillfället arbetar skolans lärare mer spontant och efter behov med Lions Quest.

På en skola uttrycker skolledningen en rädsla att lärarna bara arbetar med värdegrundsfrågor under den tid som är avsatt för Lions Quest men att det sedan inte genomsyrar arbetet under resten av skoltiden.

*”Det är ju risken ... om man inte för en dialog sedan ... för egentligen skulle man ju önska att man inte behövde ha det där på en specifik timme, utan att, det där fick man in i och använde som metoder i alla ämnen. Ett förhållningssätt. Så, så att jag tror att det där måste man föra en dialog om så att det inte blir, ja nu har vi Lions Quest och så struntar vi i det då, resten av, så har man gjort det där man tror att man ska”* [skolledare].

Det finns en skillnad mellan lektioner där elever uppmuntras att ge uttryck för sina åsikter och värderingar och den verklighet som möter eleverna utanför dessa lektioner och där åsikter och värderingar testas i praktiken. Ett exempel på detta är en beskrivning av hur en av skolorna misslyckats med att få in tre elever i klassgemenskapen. Dessa elever har varit utsatta för kränkningar och har velat byta klass. Problemet har funnits under flera år: *”Ja, det, det verkar de inte reda ut, för det fortsätter bara”* [elever]. Enligt eleverna har situationen för de utsatta varken blivit bättre eller sämre. *”Det har blivit bättre och sämre, alltså det ... Ja, ja, jag vet inte, jag tycker det är samma sak. Att det ... det går väl upp och ned, egentligen”* [elever 36].

### *Programmets användning och innehåll*

Inställningen till hur Lions Quest-materialet ska användas varierar mellan skolorna liksom inställningen till övningarna. En skolledare tror att lärarnas positiva inställning till programmet beror på att man ser Lions Quest som en

bank av övningar och aktiviteter som lärarna kan använda efter eget tycke. Flera övningar tränar samarbete på ett lustfyllt sätt. I materialet finns till exempel övningar kring hur man på ett lekfullt sätt bildar grupper: *”Med lekarna kan man verkligen få en bra sammanhållning och eleverna hittar varandra över de här gränserna som finns i klassrummet. Det blir mycket öppnare och mer skratt”* [lärare]. Eleverna tror att syftet med övningarna är att de ska lära känna varandra bättre och på en skola anser de intervjuade eleverna att övningarna är okej om de inte används för ofta.

På flera skolor upplever elever och lärare att många övningar liknar varandra och att de gör om samma saker gång på gång. Samtidigt finns det lärare som uppskattar den röda tråden i materialet. Trots det måste lektionerna planeras noggrannare än andra lektioner. *”Det är ju inte som sitt eget ämne liksom, har jag pratat färdigt om matcirkeln men då kan vi prata vidare om det här eller diskutera ur den här synvinkeln”* [lärare].

Om Lions Quest används som lektionsplaneringar utan hänsyn till vad som passar i respektive elevgrupp är det lätt att övningarna lämnar eleverna oberörda eller till och med skapar en negativ inställning till innehållet i livskunskapslektionerna. Eleverna på en av skolorna ger ett exempel på hur en övning med syfte att eleverna skulle lära känna varandra upplevdes som pinsam, eftersom eleverna redan kände varandra så väl att de inte behövde fråga varandra för att få veta vem som spelade instrument och liknande: *”Det var mest mentorerna kanske som ville lära känna oss också”* [elever]. Om övningarna var mer anpassade till elevgruppen så kunde eleverna tänka sig att de skulle kännas mer meningsfulla *”men jag antar att de går väl efter någonting som de måste göra”* [elev].

På flera av skolorna säger både lärare och elever att vissa övningar kan upplevas larviga vilket leder till att vissa elever bli oseriösa när de ska genomföra dem. En elevgrupp tror att en mer effektiv åtgärd är om engagerade lärare tillbringar tid bland eleverna på skolan även under raster och i rasthallen och pratar mer med eleverna utanför lektionerna och inte bara för att tillrättavisa.

Lärare och elever ger också en rad beskrivningar av att det kan vara problematiskt att nå de elever som lärarna egentligen helst vill nå med lektionerna i Lions Quest. En lärargrupp beskriver också att det är svårt att arbeta med övningarna som ensam lärare. Lärarna säger att om två lärare leder lektionerna kan en ta ut elever som inte klarar av att göra övningarna. En skolledare berättar hur lärare tvingats sluta med lektioner med Lions Quest-övningar i klasser då eleverna varit för stökiga.

En grupp lärare beskriver samma ambivalens gentemot programmet: *”Man vet ju inte hur mycket Lions Quest påverkar klimatet i klassen och hur mycket andra saker påverkar”*. En lärare säger: *”Vi har ju jobbat med det här materialet på livskunskapen ett antal lektioner men tyvärr har det inte, som jag ser det, ... det borde ha gett lite mer effekt, men det har det inte gjort tyvärr”* [lärare]. Flera lärare säger att skolledningen inte inser att arbetet med Lions Quest kräver ganska mycket förarbete. Då tiden, enligt lärarna, inte riktigt finns är det lätt att lärarna inte gör ett riktigt förarbete. Om detta gjordes skulle man kanske lyckas bättre.

På de fyra skolorna poängterar skolpersonalen att Lions Quest inte kan vara den enda insatsen mot mobbning och kränkning då programmet inte är ett antimobbningsprogram. *”Men det är förebyggande, men det är ju ingen modell i efterhand, det är skillnad, det är två olika saker, så att man kan inte jobba med Lions Quest och skippa detta [förebyggande] arbetet”* [lärare]. På en skola har det

satsats mycket på att utbilda personalen i många olika metoder för arbetet mot mobbning och kränkning. Lärare har genom detta fått många olika verktyg i arbetet, men några av dem säger att det ändå saknas en strategi för hur man ska arbeta med vars och ens förhållningssätt till kolleger och elever. Annars finns en risk för att skolans värdegrundarbete inte blir en del i det dagliga arbetet. *”Och sedan, det finns ju en risk att man stampar, om problemet faktiskt sitter hos personalen ... man måste ju bli medveten om, om sig själv och det man gör”* [mobbningsteam].

### Sammanfattande kommentarer om Lions Quest-programmet

Dessa reflektioner görs i relation till intentioner i Lions Quest-programmet, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

Lions Quests material är uppbyggt med olika teman som innehåller både teoretiska avsnitt och praktiska övningar (Skolverket, 2009d). Materialet bygger på en progressionstanke. När programmet möter skolpraktiken i de undersökta skolorna används materialet oftast som en idébank där övningar plockas in efter behov. Materialets praktiska övningar tycks ha en betydligt större betydelse än de teoretiska delarna. Den tid som skolorna använder till programmet lever inte alltid upp till programmakarnas rekommendation på minst en halv timme per vecka. Programmets manual följs oftast inte så som det är tänkt.

De flesta lärarna anser att utbildningen i Lions Quest varit både rolig och inspirerande. De anser att programmaterialet innehåller många bra övningar som både tränar samarbete och ger eleverna i en grupp möjlighet att lära känna varandra, vilket kan skapa ett positivt gruppklimat. Programmet anses lätt att förstå. På de fyra skolorna har programmet köpts in för att hjälpa lärarna att skapa ett bra innehåll i livskunskap.<sup>11</sup> Den positiva inställning lärarna fått genom programutbildningen har inte varit helt lätt att överföra till eleverna. Det finns en tänkt progression i programmaterialet som inte tycks lätt att få att fungera. Eleverna på de fyra undersökta skolorna beskriver flera övningar som larviga och lärare säger att det kan vara svårt att hålla vissa elever koncentrerade. Detta problem upplevs som störst bland eleverna på högstadiet.

Lärarna ger olika exempel på hur de hanterar elevernas negativa syn på övningarna. Ett sätt har varit att lämna intentionen att arbeta kontinuerligt med programmaterialet. På en skola betyder det att lärarna stryker de schemalagda lektionerna i livskunskap och i stället lägger in lektionerna när de upplever behov att arbeta med en elevgrupps sociala kompetens. Vid dessa tillfällen botaniserar de bland annat bland övningarna i Lions Quest-materialet. Ett annat sätt är att som på andra skolor ha kvar schemalagda lektioner i livskunskap, men variera innehållet. Hur detta görs varierar både mellan skolorna och inom en och samma skola.

Ett syfte med att införa Lions Quest på de fyra skolorna var att underlätta för lärarna att skapa ett meningsfullt innehåll i livskunskapslektionerna. Att införa ett arbetssätt som ska anammas av en skolas samtliga lärare är svårt. I undersökningen finns lärare som säger att programmet underlättat arbetet med att skapa ett meningsfullt innehåll men det finns också lärare som har svårt att leda programövningarna. Att till exempel välja att visa ut elever som stör under övningar blir kontraproduktivt, och gör att eleverna lär sig något annat än det som är syftet.

---

11 Forskargruppen använder detta som ett samlingsbegrepp på lektioner som har som syfte att hjälpa elever att utveckla sin sociala kompetens.

## Olweusprogrammet

I en kategorisering av program mot mobbning och kränkning (Myndigheten för skolutveckling, 2003 2007a) placeras Olweusprogrammet i gruppen förebyggande och åtgärdande program mot mobbning.

### Intentionerna bakom programmet<sup>12</sup>

Olweusprogrammet syftar till att reducera mobbningsproblem på skolor genom att arbeta med flera olika insatser parallellt. Programmet började användas 1985 utifrån forskning som genomförts av Dan Olweus. Skolorna genomför programmet i samarbete med ansvarig personal för Olweusprogrammet.

Enligt den skriftliga handledningen som finns för lärare inleds arbetet med att eleverna fyller i en enkät, så att mobbningens utbredning och former på skolan kartläggs. Undersökningen genomförs därefter en gång per år för att utvecklingen på skolan ska kunna följas. Tidigt i arbetet anordnas en temadag om mobbning, gemensamma skolregler mot mobbning bestäms och ett förbättrat rastvaktssystem introduceras. Pedagogerna bildar samtalsgrupper som träffas regelbundet. I dessa grupper bedrivs sedan deras fortlöpande utbildning. Föräldrarna kallas till möte och eleverna arbetar tillsammans med sina lärare fram klassrumsregler mot mobbning. Minst en gång per vecka genomförs därefter, för att öka kunskapen om mobbning, klassmöten som kan innefatta rollspel om mobbning. Också kontakten med föräldrarna om det sociala klimatet i klassen ska ske regelbundet.

Om mobbning inträffar bör elevens lärare ingripa direkt och genomföra ett samtal med mobbare respektive mobbningsoffer. Samtalen bör vara strukturerade och tydliggöra att mobbningen är känd och att man kommer se till att den upphör. Samtal med föräldrar till både mobbare och mobbningsoffer genomförs, för sig och gemensamt. Ett åtgärdsprogram upprättas och uppföljningsmöten bokas in.

I tabell 5.4 redovisas vår bedömning av Olweusprogrammet i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Olweusprogrammet. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller 14 av de 18 insatserna.<sup>13</sup>

Bedömningen av insatserna visar att Olweusprogrammet innehåller insatser som kan härledas både till ett förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete. Av insatserna var det bara medling och kooperativt lag som representanten för Olweusprogrammet ansåg inte finns i programmet. Vår bedömning skiljer sig från programföreträdarens på två punkter: insatsen *relationsfrämjande insatser lärare–elev* och *elev–elev*, där forskargruppen fokuserat på skolornas sätt att organisera verksamheten för att skapa större närhet, medan Olweusprogrammets företrädare fokuserade på lärarnas sätt att styra klassrumsarbetet. Programföreträdaren anger att de disciplinära strategierna bygger på en sanktionsstege som ska följas om mobbning upptäcks. Första steget är samtal med förövaren om skolans regler mot mobbning och uppföljningssamtal. Om mobbningen fortsätter kall-

12. Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

13. Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Olweusprogrammet, samt den innebörd forskargruppen gett de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

**Tabell 5.4** Insatser i Olweusprogrammet

Insatser i Olweusprogrammet	Programföreträdarens kommentar
Uppföljning/utvärdering	Kontinuerliga enkäter elever, personal
Särskilda lektioner	Kontinuerliga klassmöten
Elever som aktörer	Elever ska meddela vuxna om någon blir mobbad
Elevers aktiva medverkan	Elevers aktiva medverkan i temadag om mobbning
Disciplinära strategier	Sanktionssteg om mobbning
Klassrumsregler/skolregler	Utarbetas tillsammans med eleverna
Stormöten om mobbning	Kulturdag om mobbning. Bidrag från elever, all personal och föräldrar informeras om skolans policy och enkätresultat
Pedagogiskt material	
Personalutbildning	
Föräldrainformation/utbildning	
Rastvaktssystem	
Dokumentation av ärenden	Finns rekommendation om detta
Handhavande av mobbare	Misstanke – utredning – åtgärder
Handhavande av mobbade	Skydd av de utsatta

las mobbarens föräldrar till samtal. Fortsätter mobbningen tillbringar mobbaren sina raster med en lärare. Vid upprepad aggressivitet/våld kan "time-out" användas vilket innebär att eleven placeras i ett tomt rum tillsammans med en lärare i tre till åtta minuter. Programmet förespråkar ett aktivt rastvaktssystem där rastvakterna uppmanas att uppsöka platser där mobbning är särskilt frekvent. Programföreträdaren säger också att programmet rekommenderar en gemensam loggbok där rastvakter för in de incidenter som inträffat.

### Skolor som arbetar med Olweusprogrammet

I en lärarenkät till samtliga skolor som ingår i undersökningen hösten 2009 uppgav 8 av de 39 skolorna att de arbetade med Olweusprogrammet. Fyra av dessa skolor etiketterade sig i sin intresseanmälan att delta i utvärderingen som Olweus-skolor. På två av skolorna är programmet etablerat, medan de två övriga är nybörjarskolor. En av dessa har besökts två gånger.

Enligt lärarenkäten arbetade två skolor endast enligt Olweusprogrammet. I intervjuerna framkom att även de skolorna i sitt arbete mot mobbning och kränkningar använde insatser av andra slag. En tredje skola kombinerade Olweusprogrammet med SET. På den fjärde skolan uppgav lärarna att de kombinerade Olweusprogrammet med Farstametoden, Friends, SET samt insatser som inte kan härledas till något av de undersökta programmen.

### Erfarenheter av att arbeta med Olweusprogrammet

#### *Initiering, motiv och implementering*

På tre av de fyra skolorna har initiativet till införande av Olweusprogrammet kommit från kommunnivå. Den fjärde skolan betonar hur tanken att införa programmet snarare växte fram i samtal mellan skolledning och trygghetsteam. Fortsatta kontakter mellan kommunnivå och skola om implementeringen av programmet förekommer.

Som skäl att välja att arbeta med Olweusprogrammet anger tre av de fyra skolorna att Olweusprogrammet är forskningsbaserat. Detta framhålls även av den

fjärde skolan, även om det här inte beskrivs som ett direkt motiv till införande. Att programmet har stöd i forskning kan uppfattas som ett så starkt argument att man beslutar sig för att införa det trots att man uppfattar att man redan har ett fungerande arbete mot mobbning: *"Eftersom han [Olweus] har forskat på det här så kunde han ju bevisa... och han menar på att det är viktigt att man har hela det här konceptet så att all personal är involverad. Det hade inte forskargruppen, utan det var lärarna som var involverade i vår plan mot mobbing från början"* [skolledare]. Skolledaren som citeras betonar förutom stödet i genomförd forskning att Olweusprogrammet framhåller vikten av att skapa breda aktörsgrupper på skolan. All personal ska vara aktiv. Skolpersonalen menar att arbete mot mobbning kräver ett brett ansvar och framhåller samtidigt betydelsen av att personalen svettas samman. På en skola framhålls bristen på brett ansvar för mobbningsfrågor som skäl till varför ett program lämnats till förmån för Olweus. Det anses viktigt att alla strävar åt samma håll och är bra förebilder för eleverna: *"Men Farstametoden har känts mer och mer så där ... att när det händer någonting så frånhänder man sig det i organisationen till en särskild grupp, det vill säga trygghetsgruppen, och det känns mer och mer fel sätt att agera"* [skolledare]. *"Om vaktmästaren går och säger 'jävla ungar' då har man tappat hela konceptet"* [skolledare].

Samtidigt framkommer det att det inte är okomplicerat att en skolas samtliga personalkategorier är med i samtalsgrupperna. De som har ansvar på skolan, till exempel rektorn, påverkar interaktionen i gruppen på ett särskilt sätt som kan vara hämmande, eller leda diskussionen i annan riktning än den avsedda: *"Ja, att individer kanske blir hämmade av att en rektor är med. Så kan det ju ha blivit. I den gruppen jag är med i då, där finns det en rektor, men ... folk blir inte hämmade på det viset. Däremot så får ju den rektorn ställas till svars, hon blir ju ställd till svars med jämna mellanrum, och det tycker inte jag är rätt forum. Det kan jag känna mig irriterad på"* [elevhälsoteam].

Andra angivna skäl att välja Olweusprogrammet är vad skolpersonalen uppfattar som dess täta samarbete med föräldrar, dess förbyggande inriktning och dess breda målgrupp, det vill säga att det fungerar på barn och unga i olika åldrar.

Skolpersonalen beskriver genomgående att implementeringen av Olweusprogrammet följt en tydlig gång. Programmet upplevs som omfattande, som ett *"stort koncept"* som rektor på en av de fyra skolorna uttrycker det. Det är krävande att starta alla processer samtidigt. Den klara strukturen för arbetet underlättar detta men kan också uppfattas som fyrkantig. *"[Olweusprogrammet] är ett forskningsbaserat program så det fanns precis hur allting skulle gå till eller allting skulle göras, med nyckelpersoner, koordinator, föräldramöten, personalmöten, den här pärmen fanns liksom, kapitlen och vilka kapitel man skulle jobba, i vilken ordning man skulle göra det, alla klassrumsreglerna mot mobbning och så hela konceptet finns väldigt tydligt, väldigt viktigt då att man jobbar på det sättet"* [skolledare].

I skolans struktur för implementering tilldelas olika personer roller. Det finns till exempel en koordinator och ett antal samtalsledare. Dessa samtalsledare som på skolan benämns nyckelpersoner får en central ställning i processen genom att de leder arbetet i mindre personalgrupper. Några av samtalsledarna på skolan upplever att det arbete som krävs av dem är för betungande, bland annat när det gäller att entusiasmera kollegorna.

Det motstånd som implementeringsprocesserna har mött på de fyra skolorna har framför allt gällt den arbetsintensitet som krävs och hur personalen ska kompenseras för detta arbete: *"Det fanns egentligen inget motstånd emot själva*

*programmet, att genomföra det, men det som kom upp var väl tiden, "hur ska vi få tid", för det är ju en stor tid som ska avsättas och den tiden tar vi från barnen" [skolledare].*

På en av de etablerade skolorna beskriver skolledaren hur personalens motstånd mot arbetsintensiteten minskade då de såg vinsterna med arbetet. Idag har de gemensamt beslutat sig för att arbeta för att bli en certifierad Olweus-skola.

Hur implementeringsfasen fungerar beror också på lokala förhållanden på skolan. På en av nybörjarskolorna beskriver lärarna hur denna fas sammanföll med en större ekonomisk neddragning på skolan där cirka nio tjänster drogs in. Det var svårt att i gruppsamtalen låta bli att uppehålla sig vid den allmänt svåra situationen på skolan.

På de etablerade skolorna talar lärarna också om ett motstånd från elevernas sida som de har fått arbeta med. Detta har framför allt gällt elevernas svårighet att förstå varför de arbetar med denna fråga när de inte upplever att stora mobbningsproblem finns bland dem. *"Men ibland kan det va lite så här mycket också 'ah mobbning' och mobbningsenkät och 'har jag mobbat nån?' Såna där saker. Och då känns det lite överdrivet så att dom tar i alldeles för mycket"* [elev].

Skolpersonalen som arbetat med Olweusprogrammet har i huvudsak positiva erfarenheter av det. Till exempel beskriver personalen att de genom utbildningen fått vidgad kunskap vilket bland annat gjort dem bättre på att gå in i problem och ta tag i frågor när och där de uppstår. Arbetsgången är mera känd och upplevs som tydlig. En fördel med programmet anses också vara att det är de pedagoger som arbetar närmast de berörda barnen också ansvarar för anti-mobbingsarbetet.

Tre teman var återkommande inslag i de intervjuades erfarenheter av att arbeta med Olweusprogrammet, graden av flexibilitet i arbetet med programmet, antimobbingsarbetets förankring och programmets möjligheter att bidra till skolutveckling i ett vidare perspektiv.

#### *Graden av flexibilitet*

Som tidigare beskrivits har Olweusprogrammet en tydlig arbetsgång som förväntas följas om programmet ska få effekt. På en etablerad skola menade exempelvis rektorn att programmets upplevda fyrkantighet var bra i den situation som skolan för närvarande befann sig. Samtidigt införs programmen i redan pågående verksamheter med kulturer som inte förändras från en dag till en annan. På en av skolorna har man innan införandet av Olweusprogrammet gjort en poäng av att inte arbeta med andra regler än de som finns i samhället utanför skolan. Detta krockar med programmets krav: *"Sen har vi ju de regler som finns i övriga samhället. Vi har haft det här. De får äta godis t.ex. men man får lära sig hur man ska äta godis. Man kan inte sitta och [smaskar] och inte svara på frågor för det gör man inte, vi sitter inte så här, och äter och tuggar och spottar liksom ... Och sen är det med mössan och allt det här, som det är regler om på andra skolan, att man inte får ha mössa på, men här får de ha sin mössa och, ja, vill de ha luvan uppfälld så får de det om det känns bättre ... Det här om man ska ha luvan på det kan inte göra så himla mycket"* [elevvårdsteam].

På några av skolorna beskriver skolpersonalen hur införandet av Olweusprogrammet har inneburit att de har avvecklat annat antimobbingsarbete. Team som haft särskilt ansvar för mobbningsfrågor har upphört. Ansvaret för mobbningsfrågor har flyttats längre ut i organisationen, till varje enskild pedagog. Kamratstödssystem har avskaffats ibland med motiveringen att an-

svaret för mobbningsfrågor inte kan ligga på eleverna. På en av de etablerade skolorna förefaller denna organisation finnas kvar men under annan benämning, elevskyddsombud. Samtliga fyra skolor anser att det är möjligt att arbeta med särskilda värdegrundsstärkande lektioner, som livskunskap, integrerat med Olweusmöten eller klassmöten.

Intervjuerna visar att avveckling av befintliga system inte är okomplicerat. Det kan uppstå oklarheter kring vad som gäller, vem man ska vända sig till eller vem som är ansvarig. Eleverna på en av de etablerade skolorna visade sig exempelvis inte ha fått information om eller inte ha uppmärksammat att den gamla trygghetsgruppen avskaffats. Den överblick som trygghetsgruppen tidigare hade över alla fall av mobbning på skolan förefaller ha gått förlorad. Idag har klassföreståndarna själva åtgärdsplaner och anteckningar från samtal som förts. Samtidigt har de idag, tack vare Olweusenkäten, tillgång till information och en överblick som de tidigare saknade.

#### *Antimobbningsarbetets förankring*

Implementering av Olweusprogrammet är inget som sker en gång för alla. På en av de etablerade skolorna anser rektorn att skolan upplevt en svacka i arbetet och därför beslutat sig för att intensifiera arbetet med programmet:

*”Men så märkte vi det att det flyter inte på lite av sig självt utan man måste jobba på att hålla sådana här arbetsmetoder och arbetet levande. Och jobba på att hålla engagemanget uppe, att, att entusiasmera varandra och på ett sådant sätt hålla det levande”* [skolledare]. Nyckelpersonerna fick då på nytt nedsättning i tjänsten och skolan beslutade att försöka arbeta med samtalsgrupper sju gånger per termin. Nyckelpersonerna fick i uppgift att utveckla idéer om hur intensifieringsarbetet skulle gå till. De hade en handledande funktion och var tillgängliga under en timme per vecka då de kunde bli uppsökta av lärare som kunde få råd och förslag gällande arbetet med eleverna under klassmöten.

En annan svårighet i arbetet med att hålla programarbetet levande är att introduktionsdagen för nyanställda upplevs som otillräcklig. Det blir en ojämn kunskapsbas i arbetsgrupperna. *”Jag tycker att de ska få mycket mer Olweuskunskap när de kommer till vår skola, för det känns som att där haltar det jättemycket i just det.”* [lärare].

På en av de etablerade skolorna beskriver rektor möjligheten att bli en certifierad Olweusskola vilket kan ha varit drivande på denna skola.

#### *Skolutvecklande*

Av de intervjuades erfarenheter av att arbeta med Olweusprogrammet att döma, förefaller detta vara ett program som också är skolutvecklande utöver frågor som berör mobbning och kränkning. Det förefaller kunna sätta igång samtalsprocesser som involverar hela skolans personal, vilket kan möjliggöra vidare processer och samarbete som kan leda till skolutveckling i vidare mening. Bland annat beskriver skolledaren på en av de etablerade skolorna hur personalen i samtalsgrupperna kommit igång med handledning: *”Man har kollegial handledning också i dom här pedagogiska grupperna som vi har haft, att man hjälper varandra, att man stöttar varandra i dom här svåra frågorna och lär av varandra”* [skolledare].

Skolsköterskan och fritidspedagogen på samma skola beskriver hur olika personalgrupper på skolan fått förståelse för varandras roller och perspektiv. *”För i de pedagogiska samtalen hade vi en stund i slutet eller i början då vi pratade Olweus och sen var det öppet samtal om saker och ting”* [elevhälsoteam]. *”Det ökar*

*... kontakten rent lärare emellan på skolan i och med att man sitter och har de här grupperna och träffas i, de här olika tillfällena och man träffar varandra regelbundet de som jobbar med de yngre och de som jobbar med de äldre så har det en överspridningseffekt.” [skolledare].*

### **Sammanfattande kommentarer om Olweusprogrammet**

Dessa kommentarer görs i relation till Olweusprogrammets intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

Olweusprogrammet har intentionen att vara ett heltäckande program mot mobbning. Ansvaret för arbetet ska ligga på all personal på en skola. Dessa ska engagera eleverna i arbetet genom diskussioner under klassmöten och aktiviteter under temadagar. Olweusprogrammet förankras hos personalen genom att skolan organiserar samtalsgrupper som syftar både till att utbilda personalen i frågor som rör mobbning och att introducera och förankra programmet. Att programmet tar ett helhetsgrepp upplevs av de intervjuade som en av dess styrkor. I mötet med skolpraktiken är det samtidigt detta som skapar de största svårigheterna. En förändring av en skolas arbetskultur tar tid och fordrar både att personalen är införstådda med och positivt inställda till det nya. För detta fordras att förändringarna är förankade inom personalen och att det finns en tydlig strategi för förändringsarbetet. På flera av de fyra skolorna kommer initiativet att införa programmet från kommunnivå vilket gör att det krävs en extra känslighet och engagemang när programarbete ska införas på en enskild skola. Strategin att förankra programmet genom samtal som ska engagera all personal visar att programmakarna är medvetna om förankringsproblematiken.

Skolpersonal och elever beskriver att skolorna kan få problem när Olweusprogrammet ska införas om detta betyder att ansvaret för antimobbningsarbetet tidigare till stor del legat på ett antimobbningsteam. Att lägga ut ansvaret för det åtgärdande arbetet på all skolpersonal tar tid och skolan kan hamna i ett ingenmansland där antimobbningsarbetet inte fungerar på ett effektivt sätt. Undersökningen visar också att etablerade skolor bland annat på grund av programmets omfattning, kan hamna i en utmattningsfas där delar av programmet minskar i betydelse.

På samtliga skolor beskrivs införandet av Olweusprogrammet som tids- och resurskrävande. All skolpersonal engageras i samtalsgrupper, kontinuerliga klassmöten ska genomföras, rastvaktandet ska intensifieras, och arbetet med mobbare och mobbade ska läggas ut på alla pedagoger. Tid och resurser behövs för att hålla liv i programarbetet. På grund av minskade resurser har några av skolorna svårt att tillföra den tid som personalen anser att programarbete kräver.

Programmet anses ligga i linje med läroplanens intentioner och skolans värdegrund och det har legitimitet på de undersökta skolorna genom att det är forskningsbaserat. På de skolor som anser sig ha haft resurser att arbeta med programmet som det är tänkt har programmet skapat trygghet, medan det på den skola som har haft problem med att leva upp till de förutsättningar som krävs har skapat osäkerhet och viss frustration.

Vid införandet av programmet skapas samtalsgrupper i vilka all skolpersonal deltar. Genom att skapa ett forum där all personal kan föra samtal om hur man kan skapa en trygg och positiv arbetsmiljö kan programmet också lägga en grund för en utveckling av verksamheten som går utöver arbetet mot mobbning och kränkning.

## SET – Social och emotionell träning

I en kategorisering av program mot mobbning och kränkning (Myndigheten för skolutveckling, 2003, 2007a) placeras SET i gruppen värdegrundsstärkande program. Programmet kan ses som ett förebyggande program mot mobbning och kränkning.

### Intentionerna bakom programmet<sup>14</sup>

SET tar Socialt och emotionellt lärande (SEL) som utgångspunkt. Det beskrivs som ett pedagogiskt program som går ut på att ge elever social och emotionell träning i syfte att utveckla deras sociala och emotionella kompetens. Programmet vill påverka individens beteenden och förebygga olika sociala problem och psykisk ohälsa. Det gör också anspråk på att kunna påverka gruppklimat och förhållningsätt mellan vuxna och elever i skolan.

Med hjälp av programmet ska eleverna systematiskt tränas till att utveckla sin förmåga att hantera sina känslor, använda problemlösningstrategier, hantera stress, öka sin självkänedom och utveckla sin empati och sin motivation. I skolan genomförs programarbetet under schemalagda lektionspass. För undervisningen finns ett läromedel som omfattar elevmaterial med lärarhandledningar för varje skolår från förskoleklass till och med gymnasieskolan. Enligt programmakarna bör innehållet i programmet också genomsyra all annan undervisning i skolan för att ge effekt. Programmet bygger på att alla lärare på en skola tar aktivt ansvar för programarbetet. Att noga följa manualerna och att vara programtrogen framhålls också som en förutsättning för att programmet ska ge önskade effekter.

SET utbildar en grupp lärare som ska ta på sig uppgiften att bedriva undervisning och handledning med sina kolleger. Handledarutbildningen ges under sju heldagar. Arbetet med SET är långsiktigt och det tar tre år innan programmet är fullt implementerat. Att arbeta med SET i skolan kräver en del tid, eftersom en till två timmar i veckan ska avsättas för undervisning enligt SET. Sedan tillkommer tiden för handledarnas planering av arbetet och för handledning av andra lärare.

I tabell 5.5 redovisas vår bedömning av SET i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd vi tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en företrädare för SET. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller fem av de 18 insatserna.<sup>15</sup>

**Tabell 5.5** Insatser i SET

Insatser i SET	Programföreträdarens kommentar
Särskilda lektioner	
Klassrums-/skolregler	Regelskapande och respekt för regler som ett led i inläringen av "konsekvenser av brott"
Pedagogiskt material	
Personalutbildning	
Föräldrainsformation/utbildning	

<sup>14</sup> Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

<sup>15</sup> Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för SET samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna.

Vår bedömning skiljer sig på några punkter från den intervjuade programföretadarens på grund av att forskargruppen lägger olika innebörd i några av insatserna. Detta gäller insatserna *relationsfrämjande insatser lärare–elev* och *elev–elev, elever som aktörer* och *elevs aktiva medverkan*. Liksom programföretadarna i Lions Quest, Olweusprogrammet och Skolkomet ser företadaren för SET det förhållningssätt som programmet vill förmedla som relationsfrämjande, medan forskargruppen ser till olika sätt att skapa förutsättningar för positiva möten.

Programföretadaren för SET ser också elevs delaktighet i övningarna under livskunskapslektionerna som ett uttryck för *elever som aktörer* och *elevs aktiva medverkan*.<sup>16</sup> Den intervjuade programföretadaren beskriver att programmets huvudsakliga syfte är att förebygga mobbning och kränkning genom att rusta elever med förstärkande och skyddande egenskaper. Eftersom SET vill förse både skolpersonal och elever med ett gemensamt språk är det viktigt att hela skolan är med på att införa programmet. Den intervjuade programföretadaren anser att Skolkomet kan vara ett bra komplement till arbetet med SET.

### Skolor som arbetar med SET

I en lärarenkät till samtliga skolor som ingår i undersökningen angav 15 av de 39 skolorna att de arbetar med SET. Det betyder att det är ett mycket vanligt förekommande program i vår utvärdering. Fyra av dessa skolor etiketterade sig i intresseanmälan som SET-skolor. Två av skolorna är etablerade och två är nybörjare. En av de fyra skolorna har besökts vid två tillfällen.

De fyra skolorna kombinerar SET-programmet med Farstametoden, Friends, Skolkomet och/eller Skolmedling.

### Erfarenheter av arbetet med SET-programmet

#### *Initiering, motiv och implementering*

Initiativet att införa SET kom på samtliga fyra skolorna från kommun- och/eller rektorsnivå men bakgrunden till detta initiativ skiljer sig åt. På en av skolorna hade elevhälsoteamet en aktiv roll i bedömningen av det lämpliga med att införa programmet. På två av skolorna bidrog en grupp elevs tuffa sätt att tilltala varandra och allmän oro på skolan både på raster och under lektioner till att skolledningen tänkte att: *”kan vi hjälpa dom att tänka efter eller lugna ner sig, hitta lösningar på sina problem och så, så kanske dom mår bättre och så blir det lugnare. Så det var väl så vi tänkte”* [rektor]. I kontakten med SET föll en rektor för att programmet föreföll handfast och för att det sades vara evidensbaserat.

På den fjärde skolan tog kommunens skolledargrupp initiativ till att införa SET i kommunens samtliga skolor som ett projekt som till viss del finansierades av EU-medel. Efter en tid deltog kommunens högstadieskolor i ytterligare ett projekt där SET var en av grundpelarna: *”så det var SET två i våran bemärkelse så att vi är verkligen SET-mässiga”* [skolledare].

Samtliga fyra skolor har följt den strategi för programmets genomförande som rekommenderas av programmakarna. En grupp ur personalen utbildades till piloter och utbildade i sin tur de lärare som skulle leda lektionerna i SET. Dessa lektioner benämns på de flesta skolor ”Livskunskap”. Vilka som gått utbildningen och hur implementeringen av programmet har skett inom hela personalgruppen samt vilket genomslag programmet har fått skiljer sig mellan de olika skolorna.

---

16 Se den innebörd forskargruppen tilldelat dessa två insatser i bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

På en skola infördes lektioner i ämnet livskunskap redan innan man hade haft kontakt med SET. Arbetet hade då mycket varierande kvalitet och många lärare kände sig osäkra på vad de skulle fylla lektionerna med. Skolans elevhälso-team hade arbetat fram ett material med övningar till vart och ett av skolans arbetslag. Personer som hade arbetat med livskunskap bjöds in att berätta och olika typer av material införskaffades. Några ur elevhälso-teamet presenterade också ett syfte med livskunskap och en del övningar för lärarna under några arbetslagsträffar *”men det var många som fortfarande tyckte att det var svårt”* [elevhälso-team]. Rektorerna säger att de nog hade varit tvungna att plocka bort livskunskapslektionerna om de inte fått erbjudande om att utbilda piloter i SET-metoden. Lärarna säger att utbildningen givit dem en mer positiv inställning till SET och till lektionerna i livskunskap.

Som en introduktion till programmet har flera skolor haft föreläsning av Birgitta Kimber. Utbildning av piloter har sedan genomförts under ledning av andra programrepresentanter. Vanligtvis är det lärare som utbildas som piloter. På två av skolorna har också delar av elevhälso-teamet deltagit i utbildningen. Frivillighet, ett särskilt engagemang och ett positivt förhållningssätt har varit kriterier vid val av lärare till pilotutbildningen. På en av skolorna har man för att underlätta förankringen av programmet i lärarkollegiet valt att utbilda en pilot per arbetslag. Piloterna har haft som uppgift att utbilda och handleda sina kolleger i arbetet med SET. Dessa insatser har ofta legat som ett inslag under konferens-tid fördelat på en gång i månaden vid cirka tio tillfällen. På en av skolorna har också kökspersonal och vaktmästare utbildats. Lärarna på en av skolorna säger att handledningen borde fortsätta eftersom all personal inte har tillägnat sig det förhållningssätt som förespråkas i programmet. På några skolor har piloterna haft som uppgift att ge stöd utöver den obligatoriska utbildnings- och handledningsinsatsen när det funnits behov av detta.

En skolledare säger att lärare som gått pilotutbildning är lärare som är positiva, och som själva valt att gå utbildningen och ta på sig uppgiften som handledare. De kan ha svårt att skapa samma positiva inställning till programmet bland sina kolleger. Skolledaren har här en viktig roll *”att hela tiden täcka av hur det är och hur det fungerar och om alla verkligen jobbar efter det här ... gör inte vi det så är det många tror jag som kommer att tappa, eller liksom vi tappar på vägen”* [skolledning].

Både skolpersonal och elever har erfarenheter av arbetet med SET. Dessa presenteras i fyra teman: programmets förankring, vilket pekar på svårigheten att få alla lärare på en skola att arbeta med programmet, kravet att arbeta med programmet under särskilda schemalagda lektioner, programmets flexibilitet om att arbeta utifrån programmanualen samt arbetets innehåll.

#### *Programmets förankring*

På samtliga fyra skolor har livskunskap lagts in som ett lektionspass per vecka. Passet leds vanligtvis av klasslärare. SET är ett av de program i vår undersökning som bygger på att alla lärare på en skola tar ett aktivt ansvar för programarbetet. Programmet vill engagera alla elever på skolan. Insatsen innebär också prioriteringar som påverkar hela skolans verksamhet. Detta är viktiga orsaker till att motstånd och förankringsproblematiken fått ett stort utrymme i de intervjuer som genomförts på de fyra SET-skolorna. Både lärare och elever kan agera motståndare till programmet.

Den tid som använts till livskunskap har vållat diskussioner. Skolorna har valt att skapa tid på lite olika sätt. På en skola ledde införandet av livskunskap till ett *”rätt så hårt motstånd i början”* [rektor] då tid plockades från idrott och hälsa, *”och då blev dom irriterade”* [rektor 2] och från NO, *”så blev dom irriterade”* [rektor]. På några skolor tas tiden från skolans val och tiden för arbetet med programmet läggs ofta på den så kallade mentorstiden. På en skola berättar rektor och elevhälsoteamet att några lärare till en början använde livskunskapslektionerna som allmän mentorstid, för information och klassråd. Detta ledde till att de lärare som använde lektionerna till att träna livskunskap ifrågasatte sina kollegers sätt att använda tiden. En utvärdering av lektionerna genomfördes och lärarna sattes i tvärgrupper för att diskutera resultatet. *”Och där framkom det ju då att för vissa fungerade det ju utmärkt men för andra så behövde man stöd och stöttning ... i någon form, helst att någon annan kom och tog det”* [rektor].

En skolledare säger att det finns lärare som är duktiga på att samtala med elever. Det finns också lärare för vilka detta inte faller sig lika naturligt. Dessa har många gånger inte heller den motivationen som erfordras för att göra livskunskapslektioner meningsfulla och bra. Om en lärare som känner sig obekvämt med att leda de övningar som finns i SET-programmet tvingas genomföra dem, kan det motverka syftet.

Flera lärare ser motståndet mot programmet som utslag av lärares osäkerhet. En lärares beskrivning av sina känslor under den första tiden med livskunskapslektioner får illustrera den osäkerhet och frustration som flera av lärarna ger uttryck för: *”det är alltid en inkörningsperiod på allting, jag kände också så här i början att gud, det är ju bra kände jag men du får en grej till att planera och panik och så var det onsdag då och man skulle ha det, har du tittat igenom vad du ska göra med dina elever, nej jag har inte hittat på någonting och oh, så, panik nästan, för att man liksom inte hade tid att planera för det där. Men nu så har det liksom gått ett tag och man har fått rutin på det och vi har bättre material, sedan har jag gått en utbildning i det här men det är ju liksom en annan sak på något sätt ... nu känns det liksom mer invävt och jag tror att det är väldigt positivt”* [lärare].

Ett genomgående problem på samtliga skolor har varit att få alla lärare att utnyttja den tid som avsatts för livskunskap till något som liknar innehållet i den manual som finns för SET-programmet. Detta skapar ett dilemma som lyfts fram av både lärare, skolledare och elever och kan ses som en utmaning mot den djupt rotade bilden av den autonoma läraren som i kraft av sin yrkeskompetens själv har både rätt och ansvar att välja innehåll och form för undervisningen. En skolledare beskriver hur enstaka lärare anser att lektioner i livskunskap är dravel *”och att det är ingenting nytt det, det här är nånting som man jobbar med hela tiden”* [skolledning]. Under utbildningen var reaktionen hos flera lärare på denna skola avvaktande negativ, *”det här gör vi redan och det här behöver inte vi hålla på med och det här kanske är föräldrarnas sak”* [lärare]. Några lärare i år 6–9 säger att deras ämnen är viktigare.

På flera skolor berättar eleverna att olika lärare låter livskunskapslektionerna både få olika innehåll och olika stort utrymme. Det finns lärare som hellre lägger in klassråd än arbete med olika relationsövningar. Den friheten gör att skolans elever utsätts för programmet i olika omfattning och på olika sätt. Man kan också säga att motståndet mot programmet kommer till uttryck i hur lärarna väljer att hantera livskunskapslektionerna.

Alla fyra skolorna har försökt arbeta med att bemöta lärare med en negativ inställning till programmet på olika sätt. På en skola har en av piloterna tagit på sig att gå in och under livskunskapslektioner arbeta aktivt tillsammans med lärare som känt sig osäkra eller saknar förståelse för och tro på det meningsfulla med insatsen. På en annan skola fanns det vid införandet av programmet ett krav på att strikt följa programmanualen. Detta väckte visst motstånd och efter hand har lärarna tagit sig större frihet att fylla dessa lektioner med innehåll efter eget huvud. *”Det vi inte kunde tulla på förut, utan nu gör vi så vi ska känna en ja, mera inre tillfreds, och känner man sig obekväm med det så kör man inte”* [skolledare].

### *Särskilda lektioner*

På flera skolor lyfter skolpersonalen upp inrättandet av särskilda lektioner för arbetet med elevernas relationer som en problematik. På en av skolorna säger lärare i år 4–6 att de inte vill låsa schemat. När det ställdes krav på att en lektion livskunskap skulle läggas in på schemat beskriver en av lärarna hur arbetslaget tänkte: *”shit för det är alltid så himla jobbigt tycker vi att låsa saker på schemat [knackar i bordet] det blir så väldigt oflexibelt ... Vi ville inte riktigt ha det uppe hos oss så vi var lite tjuriga över det”* [lärare]. Lärarna i år 4–6 befarar dock att det på högstadiet behövs en fast tid på schemat för att arbeta med SET. De tror att det är svårare att göra det till ett naturligt inslag i ett ämneslärsystem.

En rektor ifrågasätter idén med att lägga så mycket fokus på särskilda lektioner för att utveckla goda relationer och ett bra förhållningssätt bland eleverna. Han poängterar att det är förhållningssättet som förespråkas inom SET-programmet som är det viktiga vilket betyder att man ska bete sig väl under dygnets alla 24 timmar inte bara under lektioner i livskunskap. Samma reflektion uttrycker elevhälsoteamet på en av de etablerade skolorna, *”varför ska vi ta upp det på livskunskapstimen just det här att prata om att man ska lyssna och respektera varandra, det kan väl komma när det passar in i vardagen eller när det händer nånting eller när det passar in i andra delar”* [elevhälsoteam].

En lärare säger sig vara ambivalent till SET och livskunskap. Å ena sidan uppskattar han utbildningen tillsammans med kollegerna, å andra sidan har arbetet med SET lett till ett annat förhållningssätt mot eleverna både när det uppstår situationer i klassrummet och korridoren. När eleverna kommer i år sju så fungerar också många övningar bra, men ju äldre eleverna blir ju svårare är det att få dem motiverade. *”Man gör en lite konstlad verklighet att på de och de dagarna och vid de och de tillfällena så gör vi detta och så att säga leker det här”* [lärare]. Läraren frågar sig om så mycket tid i åttan och nian ska läggas på livskunskap: *”ett tillfälle i veckan när det finns barn som inte kan, multiplikationstabeller och fyra väderstreck och världsdelar i världen eller, ja du förstår vad jag menar. Vi har ju så väldigt mycket kunskap i stället att jobba med ... som mentor har jag lärt mig saker genom detta programmet, absolut och fått bra verktyg ... jag har kallat det här liksom livskunskap eller SET, In Real Life ... jag menar att det, när en situation dyker upp, så som man löser den, en verklig situation som inte är konstlad på en SET-lektion där det till exempel står så där, Lisa sitter i klassrummet, hon är mobbad av Pelle ... och så ska alla barnen svara det politiskt korrekta och så tittar de på klockan och tycker det är rätt tråkigt och rätt löjligt och så vill de gå ut därifrån”* [lärare].

De flesta eleverna är inte övertygade om att lektionerna i livskunskap påverkar arbetsmiljön på skolan. Några elever säger dock att om det varit stökigt och

tid under livskunskapen ägnas åt att diskutera detta så brukar det *"bli bättre i alla fall"* [elev].

#### *Graden av flexibilitet*

Bland lärarna finns det olika sätt att se på den arbetsgång som är en central del av SET-programmet. Många lärare uppskattar att det finns ett koncept som är färdigt att använda: *"Jag tycker det känns bra det här och de övningar vi har kört med eleverna det har funkat alltså jättebra tycker jag. Och det, de har aktiverat sig och jag ser väldigt positivt på det här nu och jag hoppas att det fortsätter så"* [lärare]. Lärarna uppskattar att materialet är uttänkt och att de olika övningarna bygger på varandra: *"det är ju forskningsbaserat och allting så det måste ju vara bra"* [lärare]. Andra lärare tycker att programmet är för styrt och att innehållet bättre måste anpassas till varje enskild skola.

Det finns också lärare som är negativa till att behöva följa en manual. *"Det sitter nog väldigt djupt i en lärarsjäl, rätten att själv välja sina metoder. Man har metodhandböcker alltid men man väljer själv. Och att följa ett läromedel slaviskt, det går inte av sig självt"* [elevhälsoteam].

#### *Arbetets innehåll*

Några vanliga övningar under livskunskapslektionerna är, enligt eleverna, att sätta sig i ring och berätta om veckans höjdpunkt, någonting bra och någonting dåligt. Det kan också föras samtal om kränkning och mobbning. Några elever säger att de har lärare som inte vågar prata om relationer. *"De blir generade av att hålla på med sånt"* [elev]. Det tror eleverna är en av orsakerna till att lärare väljer att lägga in ett annat innehåll än det som programmet föreskriver.

Flera lärare upplever att det finns en begränsning i programmet när det gäller att arbeta under en längre tid och med äldre elever. Likartade övningar återkommer ständigt och kan trötta ut eleverna och göra att de äldre eleverna tappar intresset. Det är för lite variation. Elevernas reaktion blir att det där kan de redan. Flera lärare säger att äldre elever behöver mer avancerade frågor. På en av skolorna har det i en utvärdering av programarbetet framkommit att en del av innehållet upplevs som för barnsligt av skolans äldre elever. En lärare på skolan berättar också att eleverna ibland visar upp en ironisk sida när de ska göra övningar från SET-manualen. Denna lärare tror att det är viktigt att som lärare ta till sig det förhållningssätt till eleverna som förmedlas i SET och att lektionerna kan vara viktiga i år sju men att tiden i år åtta och nio skulle kunna användas på ett effektivare sätt. Flera lärare beskriver hur de har löst denna problematik. På en av skolorna har lärarna i år nio försökt koppla innehållet i livskunskapslektionerna till en del av ämnesstudierna. Så till exempel vävs sex- och samlevnadsundervisningen in i lektionerna i livskunskap. På en annan skola har några lärare i år nio valt att låta eleverna själva planera och genomföra lektionerna i livskunskap. Målet är att den aktivitet de väljer ska vara trevlig och lyfta kamraterna. Eleverna har till exempel valt att massera varandra.

Flera elever skrattar lite när de beskriver de övningar som görs under livskunskapen. *"Det är ju ganska dryga lektioner, som att det där gjorde vi när vi var nio år ungefär"* [elev]. Eleverna gör sig lite lustiga över innehållet under lektionerna. De tycker att innehållet skulle vara mer lärorikt och inte så gammaldags. En elev beskriver övningarna på följande sätt: *"där liksom, är som att: [med förställd röst] håll lite handen så, tänk på något roligt, så blir vi happy family sedan"* [elev]. Elev-

erna säger också att många elever är oseriösa och larvar sig under lektionerna och menar att skolan skulle kunna klara sig lika bra utan livskunskap. De tror inte att stämningen mellan eleverna skulle försämrats. En klass har vid intervju-tillfället tema mobbning under sina lektioner i livskunskap. De har varit ute på fotbollsplan, gjort lekar och fört samtal om att lita på varandra. *"Till exempel om läraren säger så här att dom som har mobbat går till den där sidan, dom som har inte mobbat går till den där i stället ... dom säger, känner du dig skyldig för att du mobbade personen och så ..."* [elev]. En av eleverna tror inte att denna typ av övningar är bra, eftersom det finns elever som känner sig pressade av andra.

Det finns flera lärare som har misslyckats att hålla lektioner i livskunskap i just de klasser där de anser att eleverna haft störst behov av att förbättra sina relationer. En lärare säger att det i hennes klass finns en grupp pojkar som inte upplever lektionerna som värdefulla och det är just dessa pojkar som hon och hennes kollega tycker har mest behov av dem. På en annan skola försökte lärarna dela upp en klass i två mindre grupper men eleverna var trots det alldeles för stökiga. De lyssnade inte på varandra och lärarna gav upp eftersom de inte klarade att genomföra lektionerna.

En förutsättning för att programmet ska ha en positiv inverkan på eleverna är också att lärarna själva övar *"för att förändra ett sätt att tänka ... för det är inte bara att man förstår tankemässigt att så där borde man göra utan man måste få öva det nya sättet att arbeta på"* [elevhälsoteam]. Enligt skolpersonalen kan det vara lätt att missa detta om en skola bara lägger in livskunskapslektioner i schemat utan att alla får utbildning i programmet.

Några lärare beskriver hur de inte bara har hjälp av de övningar som finns utan att de också försöker ta till sig förhållningssättet. De berättar om hur de har satsat på att berömma elever i stället för att kritisera och att det ofta har gett bra effekt. En lärare ger ett konkret exempel på en pojke som hade *"jävlats med en annan under lång tid och varit riktigt taskig och så, sedan så gick det bra i två heldagar så var det helt lugnt, då kallade jag ut honom från klassrummet, och han bara, 'vad är det nu?' så där, och då säger jag 'men jag vill bara säga att det har gått jättebra i två dagar nu' och 'vad glad jag är och vad bra du fixar det här och vad duktig du är och så' ... hans mamma ringde till mig och sa att 'va kul'"* [lärare].

Flera lärare och skolledare påpekar att programmet inte har som syfte att direkt motverka mobbning och kränkning men att det ändå kan leda till att mobbningen minskar. En grupp lärare menar att en förutsättning för att få eleverna att öka sin acceptans och förbättra relationerna är att vuxna själva lever enligt SET-programmet. Lärarna sammanfattar värdegrunden i SET som *"att acceptera varandra för den man är, att se till varandra som en tillgång och inte en motgång i livet, uppskatta varandra"* [lärare].

### Sammanfattande kommentarer om SET

Dessa kommentarer görs i relation till SET-programmets intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

SET-programmets intention är att utveckla elevers sociala och emotionella kompetens. Ett positivt förhållningssätt mellan lärare och elever och mellan elever ska genomsyra hela skolans verksamhet. Särskilda lektioner ska ge extra träning. En programmanual utgör materialet för dessa lektioner. Ett problem

som SET delar med alla program som ställer krav på att engagera all skolpersonal är att få dessa att agera likartat. SET-programmets intention kan lätt motverkas av skolpersonal som inte är övertygade om behovet av lektioner i livskunskap, inte känner sig bekväma med innehållet i lektionsmaterialet eller inte kan införliva det grundläggande förhållningssätt som förespråkas av programmet.

SET-programmet upplevs inte som resurskrävande då lektionerna i livskunskap läggs in i den ordinarie verksamheten. Några lärare säger att det tar tid att planera lektionerna för att få dem att fungera. Det går inte att bara plocka en övning ur materialet. Arbetsmaterialet upplevs inte svårt att förstå men det kan vara svårt att utföra vissa av övningarna på ett sätt som bidrar till utvecklingen av elevers sociala kompetens. Det krävs en lyhördhet för hur övningarna ”landar” i elevgrupperna. Klarar lärarna att anpassa materialet till de förutsättningar som råder så upplever lärarna programmaterialet som en trygghet. I annat fall kan genomförandet av lektionerna skapa osäkerhet hos lärarna. Får lektionerna positivt genomslag upplevs programmet ligga i linje med skolans uppdrag ”att främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Utbildningsdepartementet, 1996, s. 3). Flera av de intervjuade eleverna uttalar sig negativt om en del av programövningarna. Det finns övningar som upplevs som ”gamaldags och töntiga” [elev]. Eleverna beskriver också att övningar inom temat mobbning kan leda till att elever kan känna sig pressade och att de därför kan motverka sitt syfte att motverka mobbning och kränkning.

Programmets legitimitet inom de undersökta skolorna varierar beroende på hur väl man lyckats förankra arbetet inom lärargruppen. Då programmet arbetar för att skapa en gemensam ansats skulle det kunna fungera skolutvecklande i ett vidare perspektiv men programmet i sig innehåller inga strategier för detta.

### Skolkomet

Skolkomet finns inte med i den kategorisering av program mot mobbning och kränkning som gjordes av Myndigheten för skolutveckling 2007 (Myndigheten för skolutveckling, 2003, 2007a). Skolkomet hör till gruppen värdegrundsstärkande program.

### Intentionerna bakom programmet<sup>17</sup>

Komet eller KOMmunikationsMETod som utvecklats av Martin Forster på uppdrag av Stockholms stad syftar till att stödja och hjälpa bråkiga och utagerande barn och skapa arbetsro och ett positivt klimat i klassrummet. Komet utbildar handledare som i sin tur ska utbilda andra i metoden. En av huvudtankarna är att lyfta fram positivt uppförande och bryta negativa spiraler där negativ respons för stökiga elever kan bli ett sätt att synas. Tanken i Skolkomet är att försöka ignorera negativa handlingar och på så sätt släcka ut sådant agerande. Läraren måste ändra sitt beteende för att åstadkomma förändring i klassrummet.

Skolkomet är ett manualbaserat program i tre delar. En del handlar om ledarskap, lärarens förhållningssätt i klassrummet och vikten av att skapa motivation hos elever. Det kan handla om att skapa ett poängsystem för att lyfta fram positiva handlingar. En andra del handlar om kompisarbete i klassrummet där elever arbetar tillsammans för att träna fokusering och samarbete. I den tredje delen av Kometmanualen uppmärksammas strategier som eleverna kan använda sig av för att bemöta provokationer.

---

17 Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

I tabell 5.6 redovisas vår bedömning av Skolkomet i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Skolkomet. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller fem av de 18 insatserna.

**Tabell 5.6** Insatser i Skolkomet

Insatser i Skolkomet	Programföreträdarens kommentar
Disciplinära strategier	Tillämpar skolans vanliga sanktionssystem
Klassrums-/skolregler	Rekommenderas
Pedagogiskt material	
Personalutbildning	
Föräldrainsformation/utbildning	

Liksom i övriga program skiljer sig våra bedömningar på några punkter från den intervjuade programföreträdarens, eftersom vi ger några av insatserna olika innebörd. Företrädaren för Skolkomet anser att programmet innehåller insatsen *relationsfrämjande åtgärder lärare–elev och elev–elev*. Skolkometets företrädare anser också att programmet innehåller *uppföljning/utvärdering* då mål sätts upp för enskilda elever som sedan följs upp i handledningsgrupper. Denna innebörd skiljer sig från den forskargruppen använder, och som riktar sig mot sättet att följa upp de insatser skolan gör mot mobbning och kränkning (se bilaga 4 i metodappendix). Programföreträdaren poängterar att programmet vilar på teorier inom så kallad Classroom management. Lärarna ska nå ett gott klassrumsklimat genom att ge mer uppmärksamhet och positiva konsekvenser när elever gör bra saker. Programmet rekommenderar, enligt programföreträdaren, att med utgångspunkt i skolans värdegrund göra konsekvenser mer förutsägbara och demokratiska. Att på ett positivt sätt bryta ett negativt beteende hos enskilda eller grupper av elever kan, enligt den intervjuade programföreträdaren, vara ett led i att motverka mobbning och kränkning även om programmet inte har utvecklats med detta syfte.

### Skolor som arbetar med Skolkomet

I en lärarenkät till samtliga skolor som ingår i undersökningen angav elva av de 39 skolorna att de arbetar med Skolkomet. Det betyder att det är ett vanligt förekommande program bland de undersökta skolorna. Tre av dessa skolor etiketterade sig i intresseanmälan som Skolkomet-skolor. En av skolorna är etablerad medan de två andra är nybörjare. Både den etablerade skolan och en av nybörjarskolorna har besökts två gånger.

En av nybörjarskolorna kombinerar Skolkomet med Farstametoden och Friendsprogrammet. Enligt lärarenkäten arbetar två skolor enbart med Skolkomet, men under intervjuerna framkom att även de skolorna i sitt arbete mot mobbning och kränkningar använde insatser av andra slag.

### Erfarenheter av att arbeta med Skolkomet

#### *Initiering, motiv och implementering*

Initiativet till införande av Skolkomet har sett ganska olika ut på de tre skolorna. På en av skolorna kom initiativet från kommunnivå. En chef som arbetar med elevhälsoärenden kunde genom kommunens skolkometsinstruktörer erbjuda utbildning åt personal på skolan. Skolan valde att utbilda några medarbetare

som hade stort behov av en sådan utbildning på grund av karaktären hos sina elevgrupper. Sammanlagt har ett tiotal anställda på skolan deltagit. På en annan skola var det en förälder som genom sitt arbete i en annan kommun kände till Skolkomet och rekommenderade det för rektor. Efter att rektor tagit del av material och skolan tagit del av en föreläsning från en forskare från Uppsala bestämde sig personalen gemensamt för att införa Skolkomet. På den tredje skolan kom initiativet till införande från rektorn och trygghetsgruppen.

Uppfattningen av hur Skolkomet relaterar till arbetet mot mobbning och kränkning varierar mellan de tre skolorna. På en skola är Skolkomet inte det program skolan använder i sitt arbete mot mobbning och kränkning. Det används i stället som ett sätt att guida arbetet med elever som i skolsituationen har komplexa beteendevårigheter. En annan skola arbetar med Skolkomet som ett program bland andra mot mobbning och kränkning. Arbetet med Skolkomet betraktas som förebyggande, för att skapa trygghet och arbetsro på skolan. Den tredje skolan startade höstterminen 2008 arbetet med Skolkomet som en stor satsning mot mobbning och kränkning. Personal på skolan bedömde att det förebyggande arbetet skulle ha chans att förbättra skolan. De ville arbeta med att se och förstärka positiva handlingar. Flera uttryckte även en koppling mellan bristen på pedagogiskt ledarskap i klassrummet och mobbning, och fann därför Skolkomet användbart.

Motiven till införande av programmen ser olika ut. På en av skolorna upplevde man en komplex problematik i enskilda elevfall. På en annan skola hade man erfarenhet av att de dåvarande insatserna inte fungerade. En utvärdering från kommunen visade på en problematisk situation på skolan. Skolan ville förankra arbetet mot mobbning och kränkning bredare, och komma bort från den dåvarande situationen att ett särskilt team på skolan arbetade med dessa frågor. I stället ville skolan fokusera på den vardagliga interaktionen i klassrummet, som betraktades som grundläggande. Skolan såg det därför som betydelsefullt att all pedagogisk personal skulle få en lika omfattande utbildning som de lärare som utbildats till handledare. Ett annat skäl till att skolan började med Skolkomet var att komma igång relativt snabbt, vilket rektor påpekade även handlar om pengar. Alla tre skolorna framhåller att programmets vetenskapliga grund och utprövning varit betydelsefull för deras val: *"Då hade vi ju fått kännedom om det här programmet via familjestödsprojektet, och när man började i kommunen att tala om att nu skulle vi välja något av de här, som är forskningsbaserade ... olika programmen, så tyckte vi att det var ju bra att få använda Skolkomet"* [skolledare].

Implementeringen av programmen på de två skolor som har infört det för all personal har både sett lika och olika ut. Den ena skolan valde att låta specialutbilda två av de egna pedagogerna, som sedan utbildade all personal. Den andra skolan arbetade med externa handledare och såg det som en poäng att all pedagogisk personal fick samma utbildning. Detta gällde för personal med undervisningstjänst. Övrig personal, som skolledningen, fick utbildning men enbart under två introducerade heldagar. Det var praktiskt svårt för dem att delta i övrigt arbete, eftersom utbildningen bygger på uppgifter som utförs i barngrupper.

Dessa båda skolor har arbetat med utbildning på ett likartat sätt. Sammanlagt har de haft åtta till tio heldagar, men utspridda över en längre tid och med uppgifter i klassrummet att arbeta med mellan träffarna, som kan ha hållits med fjorton dagars mellanrum. På en av skolorna betonar man särskilt att man arbetat med såväl individ- som grupp nivå. När skolan ägnat sig åt enstaka barn har personalen arbetat tillsammans med föräldrar som också haft åtgärdsprogram hemma.

Något större motstånd mot införande av programmet beskriver ingen av de båda skolor som infört programmet för all personal. Däremot har det funnits enstaka lärare som varit osäkra och därför tveksamma. Det finns också yttranden om att programmet är krävande, dels reellt arbetsintensivt men också "lite besvärligt".

*"Intervjuare: Det var inte nån slags principiellt motstånd ... ? Skolledare 1: Nej, det var mer att det var jobbigt ... Skolledare 2: Ja, precis... Lite... ja, 'ja... men vad var nu det där med ärtorna och ... usch!...' Sådär [skratt] lite så... Lite besvärligt ..."* [skola].

En del lärare beskriver också ett initialt motstånd som kan karaktäriseras som en trötthet bland personalen "inför ännu ett projekt". Detta gäller inte enbart införandet av Skolkomet utan gäller flera andra program. "Till att börja med så var det väl mycket frågor och funderingar och man kände att det var ett projekt förra året och nu skulle det bli något nytt igen och man kände väl att man inte fick göra klart" [lärare]. Någon menar att det hade varit bättre om skolan gemensamt börjat reflektera över vad som inte fungerade i det förra programmet och försökt utveckla detta, i stället för att lägga det på hyllan och starta ett nytt program. "Det kändes hoppigt i någon mening" [lärare].

Vid första besöket på en av de nyetablerade skolorna berättade skolpersonalen om svårigheter att lösa problemet med hur lärarna skulle kompenseras för sitt arbete med Skolkomet: "Vi har en egen förberedelsestid varje vecka, tio timmar, och sedan ska man då även hinna med att läsa in sig på Komet. Och då var det väl en facklig diskussion att, går man en fortbildning så ska det inte tas från den tiden" [lärare].

Generellt har de intervjuade positiva erfarenheter av arbetet med Skolkomet. Fem teman återkom i skolpersonalens redogörelser: programmets syfte att stärka positiva beteenden; möjligheten att använda programmanualen flexibelt; föräldrakontakter; programmanualens innehåll och programmets fokus på värdegrundsstärkande arbete.

#### *Förstärkning av positiva beteenden*

En av de nyetablerade skolorna hade arbetat med Skolkomet i nästan ett år när den slogs samman med en annan skola. Det var först då som det blev tydligt hur långt den förra personalgruppen kommit i sitt arbete med att förstärka elevernas positiva agerande och ignorera deras negativa, i stället för som det ibland kan bli – närmast tvärtom: "En del av personalen här [den nytilkomna personalen] började ju ropa på 'Vem ska ta hand om detta och nu måste vi ha konsekvenser nu måste det liksom bli bestraffningar'. Nu använder man ju inte längre det ordet men det låg ändå i själva attityden. Och då sade vi att men det här håller ju inte så här kan vi inte ha det för vi får en atmosfär här som vi inte kommer att kunna hantera. För om vi är lite taggiga, vi vuxna så blir ju barnen ännu tagigare, och det var ju egentligen då som vi insåg vilken förändring som hade skett på den här skolan under förra året" [elevhälsoteam].

På två av skolorna framhålls särskilt erfarenheten av hur betoningen av positiva handlingar inte bara gynnar klassrumsklimatet utan också arbetsklimatet mellan lärarna på skolan.

Att ha positiva erfarenheter hindrar emellertid inte att man noterar och diskuterar svårigheter med programmet. Nedan redogörs för några svårigheter som har lyfts fram under intervjuerna.

### *Graden av flexibilitet*

Det är en sak att mena att programmet behöver kompletteras på ett antal punkter och en annan sak att uppfatta att alla delar i ett program inte är tillämpliga, gynnsamma eller bara inte passar en viss persons sätt att jobba. På den etablerade skolan menade exempelvis likabehandlingsteamet att det var tveksamt om en lärare helt eller delvis kunde ställa sig utanför arbetet med Skolkomet. *"Det beror ju på hur, hur stark profilen på skolan är, och var ens tjänstemannaansvar ligger någonstans, ställer jag inte upp på den här koden då har jag inte här att göra"* [likabehandlingsteamet].

En mer liberal uppfattning framkom senare i lärargruppen på samma skola. Den kännetecknas av att lärarna vill betona vikten av att själva välja de bitar som passar: *"det blir till sist då att jag tar den som passar mig och min klass ... och jag kan blanda olika metoder ... Jag tror inte blint på något program såhär ... som passar alla ... Ska man konsekvent fullt, fullfölja det här enligt Komet, det tar väldigt mycket kraft och ork"* [lärare].

Om grundtanken är att förstärka positiva och ignorera, släcka ut, negativa handlingar är det avgörande att pedagoger är konsekventa och att de arbetar på samma sätt.

På en skola berättar personalen att man under utbildningen började ambitiöst med att arbeta på såväl individ- som gruppnivå. Eftersom arbete på individnivån är resurskrävande har lärarna på skolan valt att arbeta med programmet på gruppnivå och med förstärkning av positivt agerande i gruppen.

### *Föräldrakontakter*

Skolledningen på en av skolorna lyfter fram svårigheten med att förklara programmets centrala metodik för föräldrar. De har upplevt att föräldrar kan reagera negativt på att deras barn ska fostras med betingning. *"Det finns en, en risk i förhållande till Komet ... och det är att ... föräldrarna, en del föräldrar kan uppleva det som ... som ... liksom betingad reflex ... dom reagerar på det, 'varför ska dom ha belöningar eller varför'... Dom tycker det är lite mystiskt, eller vad jag ska säga, dom har inte riktigt förstått... att föräldrarna inte köper det konceptet ..."* [skolledare].

### *Arbetets innehåll*

Skolpersonalen poängterade att en del av programmets innehåll är speciellt viktig för att programmet ska fungera väl. En rektor menade exempelvis att det är centralt att *"eleverna är med och skapar de ramar"* som ska gälla för verksamheten och de konsekvenser som överträdelser medför. Rektorn slog därmed vakt om ett elevdemokratiskt förhållningssätt som grund för arbete med Skolkomet.

Lärare på en av skolorna ansåg att det var avgörande att skolan förmår formulera bra mål som verkligen sporrar eleverna att arbeta i en bestämd riktning. När man har arbetat med Skolkomet en längre tid med en klass, betonar en lärare, kan det upplevas som en utmaning att *kontinuerligt* formulera för eleverna lockande mål.

Programarbete är inget som går av sig självt, inte heller med Skolkomet. På en skola sa lärarna att en kontinuerlig uppdatering är en förutsättning för att Skolkomet ska leva vidare. Något som lyftes fram i pedagoggruppen på en av skolorna som ett skäl att Skolkomet fungerar så pass väl är en precision i hur, och för vad, man ger beröm: *"Jag menar belöningssystem och sådant har vi ju haft innan, men i Komet ska man vara så tydlig inför barnen med vad är det vi egentligen belönar. Man måste för sig själv bli mycket tydligare eller tillsammans i arbets-*

*laget de vuxna, vad är det vi vill belöna, inte bara ja men den här lektionen har varit bra, punkt liksom, får man två kulor eller något, utan att den här lektionen har varit bra därför att, och så listar man de bra sakerna. Och likadant när man ger beröm till barnen att man ska vara så precis, ofta så klappar man dem kanske på axeln och säger 'det där var bra gjort'. Men vad var det som var bra gjort? Och så att det blir direkt liksom. Och det tar jag med mig, just det här att vara tydligare i vad det är man belönar och vad det är man inte tänker uppmärksamma i fortsättningen, för det var ju bägge delarna" [lärare].*

Skolpersonalen lyfte fram vikten av att elever möts av lärare med ett gemensamt förhållningssätt om programinsatserna ska få en positiv effekt. En skola betonade svårigheten att vara helt samkörd och konsekvent arbeta på samma sätt. Lärarna tror att arbetet med Skolkomet gynns av att de arbetar som klasslärare. De trodde att det är svårt att ge elever i ett ämneslärarsystem, där han eller hon möter att antal olika lärare, en konsekvent upplevelse av hur positivt respektive negativt agerande bemöts.

#### *Fokus på värdegrundsstärkande*

I en granskning av utvärderingar av program mot mobbning (Myndigheten för skolutveckling, 2007a) används kategorin värdegrundsstärkande program. Med utgångspunkt i hur skolledare, lärare och elever beskriver Skolkomet skulle Skolkomet kunna höra till denna kategori. I programmet finns också idéer om hur negativa handlingar ska bemötas. Ingen av de intervjuade tog emellertid upp Skolkomet i samband med åtgärder mot mobbning. På den etablerade skolan betonades att Skolkomet behöver kompletteras med andra satsningar, och nämner livskunskap och Charlie. På skola F har man vid sidan av Skolkomet i arbetet mot mobbning och kränkning utgått framför allt från likabehandlingsplanen.

En skola utgick från att forskargruppen var intresserad av deras arbete med Farstaprogrammet, eftersom intervjuerna gällde mobbning och kränkning. Skolpersonalen blev förvånad när det visade sig att det var Skolkomet som intresserade forskargruppen. Detta trots att personalen just bestämt sig för att arbeta med Skolkomet på skolan. De hade svårt att se Skolkomet som ett program mot mobbning och kränkning:

Rektor: *"... när det stod i mejlet att det var olika program mot mobbning så trodde jag att, alltså att det var Farstmodellen du var ute efter för det är den generella".* Intervjuare: *"Ja precis".* Rektor: *"Komet är ju, en liten, liten, skärva eller spillra av allt arbete".* [Skolledarna beskriver Skolkomet som ett sätt att arbeta med särskilda elever med en bredare problematik, som konflikter, allmänt, i grupp eller i klass.] Rektor: *"Det är mer en metod på, den nivån, inte specifikt mot mobbning, det är nog du den första som har lyft, ordet mobbning i samband med Komet"* [skola].

#### **Sammanfattande kommentarer om Skolkomet**

Dessa kommentarer görs i relation till programmet Skolkomet intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

Skolkomet är ett program som ska hjälpa lärare att skapa ett positivt klassrumsklimat genom att lyfta fram elevernas positiva uppförande. Programmet syftar till att hjälpa lärare att ändra sitt beteende gentemot utåtagerande elever och oroliga klasser genom att betona positivt beteende och släcka ut negativt

beteende genom ignorering. Programmet är manualbaserat och inriktat mot arbete på både individ- och klassnivå. Indirekt kan programmet också vara en hjälp i skolors arbete mot mobbning och kränkning. På de undersökta skolorna ingår programmet som en del i det förebyggande arbetet.

Bland skolpersonalen är programmet uppskattat eftersom det kan skapa ett gemensamt positivt förhållningssätt till eleverna. De undersökta skolorna använder programmet flexibelt. Detta kan ifrågasättas eftersom programmet bygger på att lärare utvecklar ett konsekvent förhållningssätt till eleverna. Om lärarna använder programmet flexibelt kan ovana handlingsmönster komma att väljas bort. Konsekvensen kan bli att det agerande som förespråkas i programmet inte får reellt genomslag. Lärares och elevers beskrivning av programmet ger en antydning om denna förenkling. En åtgärd för att skapa ordning i en klass används som återkommande illustration när dessa ska beskriva programinnehållet: Att eleverna får belöning i form av ärtor i en burk och när antalet ärtor blir x får klassen en belöning.

Programmet upplevs som tids- och resurskrävande, vilket kan vara skälet till att flera av de skolor som ingår i vår undersökning haft svårt att genomföra och hålla fast vid programmet som helhet. Skolpersonalen upplever att den får valuta för arbetet om den lyckas införa programmet i sin helhet. De lärare som får programarbetet att fungera upplever att det skapar trygghet och tillför nya insikter och ny kompetens. Eftersom programmet betonar ett positivt förhållningssätt kan det sägas vara förankrat i läroplanens värdegrund. När ett positivt förhållningssätt förankras inom en skola kan detta bidra till en positiv inställning till åtgärder för utveckling av verksamheten, även om programmet inte innehåller några organisatoriska modeller för detta.

### Skolmedling

Skolmedling ingår i kategorin medlings- och konfliktlösningssmodeller (Myn-digheten för skolutveckling, 2003, 2007a). Programmets syfte är inte primärt att motverka mobbning även om man på många skolor använder programmet som en del av de insatserna mot kränkningar och mobbning.

#### **Intentionerna bakom programmet<sup>18</sup>**

Syftet med Skolmedling är att hjälpa elever att utveckla strategier för konflikt-hantering och bidra till att skapa en lugn och fredlig atmosfär mellan dem. En konflikt ses som en motsättning mellan två parter och som ett naturligt inslag i mellanmänskliga relationer. Genom att lära sig att handskas med konflikter på ett konstruktivt sätt kan människor lära och utvecklas. Skolmedlings program-företrädare ser en koppling mellan konflikter och mobbning, eftersom mobbning kan sägas ha sin grund i outredda konflikter. Genom att tillägna sig det konstruktiva sätt att lösa konflikter som Skolmedling tillhandahåller kan mobbning förebyggas.

En eller flera vuxna på en skola utbildas till medlingssamordnare. Samordnarens uppgift är att utse och utbilda elevmedlare, ta emot medlingsärenden och besluta om ärendet passar för medling, samt vilka elever som då ska agera medlare. Samordnaren ska också vara ett stöd för elevmedlarna, samt själv kunna fungera som medlare vid konflikter som bedöms vara för komplicerade för elevmedlarna att hantera. Dessutom har medlingssamordnaren som uppgift att

---

18 Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

hålla skolans personal, elever och föräldrar uppdaterade om skolans arbete med skolmedling. Elever som är intresserade av uppgiften som elevmedlare anmäler sitt intresse för uppgiften.

Medlingssamordnaren genomför intervjuer med de intresserade. I dessa intervjuer rekommenderas att en representant för skolledningen och någon erfaren elevmedlare deltar. Urvalet av elevmedlarna bör vara representativt för skolans elevunderlag. Elever som utses till elevmedlare får en medlarutbildning. De står sedan till förfogande när det uppstår konflikter som lämpar sig för elevmedling.

När en konflikt anmäls till medling tar samordnaren kontakt med de inblandade för att erbjuda medling. Deltagandet i medling är frivilligt. Är parterna intresserade och konflikten bedöms passa för elevmedling utses två elevmedlare. I medlingssamtalet ska de två elevmedlarna uppträda opartiskt och ta på sig uppgiften att leda samtalet på ett sätt som gör att de inblandade själva finner lösningar på det eller de problem som förorsakat konflikten. Målet är att de som är inblandade i konflikten ska finna lösningar som båda kan acceptera, där ingen känner sig som förlorare, en vinna-vinna-strategi. Samtalet ska utgå från fakta och de inblandades känslor.

Några förutsättningar är viktiga för att arbetet med Skolmedling ska bli framgångsrikt. Först och främst är det viktigt att vuxna förstår att de är ansvariga för skolans arbete mot mobbning och kränkning, och att de är ytterst ansvariga för att finna lösningar i konfliktsituationer. En förutsättning som mer direkt har med programmet att göra är att all personal, elever och föräldrar ska känna till skolans arbete med Skolmedling. En annan är att det finns eldsjälar som kan driva programmet och att de som är medlingssamordnare har valt denna uppgift av eget intresse. Arbetet med programmet behöver också utvecklas i en takt som stämmer med att personal och elever på skolan utvecklar kompetens och förståelse för programmet. Det behöver ske en kontinuerlig utbildning av skolans elevmedlare och hållas kontinuerliga möten med skolans elevmedlare.

I tabell 5.7 redovisas vår bedömning av Skolmedling i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Skolkomet. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller nio av de 18 insatserna.<sup>19</sup>

Liksom i en rad andra bedömningar av insatser vill programföreträdaren lägga in insatserna om *relationsfrämjande åtgärder lärare-elev* och *elev-elev* i programmet. Programföreträdaren anser att inslag som temadagar med samsarbetsövningar främjar en positiv interaktion både mellan elever och mellan elever och lärare. Forskargruppen betonar i stället skolors sätt att organisera sig för att skapa större närhet mellan individer (se bilaga 4 i metodappendix). Skolmedling är ett program som lär ut en modell för konfliktlösning, men programföreträdaren framhåller att programmet också förebygger mobbning och kränkning, eftersom sådana fall ofta startar som en konflikt. Programföreträdaren hävdar att programmet också innehåller kooperativt lag. Ser man medlingsinsatsen som ett led i det åtgärdande arbetet mot mobbning och kränkning så blir det vuxenteam som har ansvar för att initiera och stödja medlingsinsatser ett kooperativt lag.

---

19 Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Skolmedling samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

**Tabell 5.7** Insatser i Skolmedling

Insatser i Skolmedling	Programföreträdarens kommentar
Uppföljning/utvärdering	Medlarmöten följs upp + externt utvärderingsmaterial
Elever som aktörer	Medlare. Informerar om sin roll
Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet	Genom medling stoppas konflikter som ett sätt att förebygga ev. mobbning
Klassrums-/skolregler	En temadag då regler diskuteras
Pedagogiskt material	
Personalutbildning	
Rastvaktssystem	Rekommendation att elevmedlare ska vara aktiva under raster
Dokumentation av ärenden	Avtal efter genomförd medling
Medling	

Då programföreträdarna beskriver medling som en insats som kan förebygga mobbning och kränkning blir vuxenteamet inget kooperativt lag i den mening som forskargruppen lagt i insatsen.

### Skolor som arbetar med Skolmedling

I en lärarenkät till samtliga 39 undersökta skolor angav sju skolor att de arbetar med Skolmedling. I intresseanmälan etiketterade sig fyra av dessa skolor som "Skolmedlingsskolor". På två skolor är programmet etablerat och två skolor är nybörjarskolor. En av de fyra skolorna har besökts två gånger.

Det är vanligt att kombinera Skolmedling med ett åtgärdande program som Farstametoden. En av skolorna redovisar en rad ytterligare program: SET, Skolkomet och Stegvis. En skola kombinerar Skolmedling med Olweusprogrammet.

### Erfarenheter av att arbeta med Skolmedlingsprogrammet

#### *Initiering, motiv och implementering*

Initiativet att införa Skolmedling kom i samtliga fyra skolor från kommun- och/eller skolledning. I två skolor hade det tagits beslut på kommunnivå att alla kommunens skolor skulle delta i utbildningen. *"Ja man lade ju ner det så att säga uppifrån på skolorna så att det är ingenting som har växt fram på skolan"* [elevhälsoteam 32]. På två av skolorna beslutade skolledningen att skolorna inom ett helt rektorsområde skulle införa programmet *"för att vi ville ha hela utbildningen, vi tyckte att den har bättre verkan ... om man får lite enighet än man skickar någon här och någon där"* [skolledning].

De två etablerade skolorna ingick i en storsatsning på skolmedling som startade i hela länet i början på 2000-talet. På dessa skolor skedde implementeringen genom att intresserade lärare gick en kurs om sex heldagar. På en av dessa två skolor utbildade lärarna sedan 20 av skolans elever under cirka femton lektioner. Skolan fick igång en elevmedlingsverksamhet. Flera av eleverna blev så duktiga medlare att de i något fall anlätades som medlare även efter att lämnat skolan och börjat på gymnasiet. Efter den första elevutbildningen försökte man utbilda ytterligare elever. Läsåret 2006/2007 genomfördes en ny satsning för intresserade elever i år sju och åtta. Metoden presenterades i ett rollspel och elever fick anmäla sitt intresse för utbildningen. Men denna gång var eleverna inte lika seriösa. Flera av dem som anmälde sig hade själva lätt att hamna i konflikter. Skolans satsning på Skolmedling upphörde därefter nästan helt.

På den andra etablerade skolan var det ingen som, efter utbildningen, arbetade strukturerat med Skolmedling. Orsaken till att Skolmedling strandade var att det uppstod diskussioner om den tid personalen förväntades lägga ned på medlingsarbetet. *”Rektorerna ansåg att detta skulle göras på vanlig arbetstid med allt annat man lägger på och till sist så blir det ju då för mycket, då börjar man reagera och det togs upp diskussioner och då vart det genast inte så stort intresse”* [elevhälso-team]. Efter diskussionen om tid rann det hela ut i sanden. Läsåret 2006/2007 tog en av skolans pedagoger initiativ till en nystart genom att utbilda elever i årskurs sex i Skolmedling. Samtidigt anmälde skolan sig till att delta i utvärderingen av arbetet med program mot mobbning och kränkning.

De två skolor som betraktade sig som nyetablerade inledde implementeringen med utbildning av en grupp intresserade lärare. Dessa utbildade i sin tur en grupp elever. På en av dessa skolor fick utbildningen ett relativt svalt mottagande bland eleverna. Eleverna sa att programmet inte skulle få så stor användning på skolan: *”det skulle mer vara användning typ individuellt i fall det skulle vara någonting som om man skulle ... söka jobb eller vad man ska typ söka konflikt med sin kompis eller någonting sånt där”* [elev].

På den andra nyetablerade skolan hade programmet fått en större betydelse. Programmets implementering skiljer sig inte på något avgörande sätt från de tre övriga skolornas. Programmet introducerades för eleverna under en temadag mot mobbning och kränkning. Elever i årskurs fem och sex fick intresseanmäla sig eller ge förslag på någon kamrat de ansåg passande för uppgiften som skolmedlare. 24 elever utbildades i medling vid cirka sex tillfällen om två timmar. Den tydligaste skillnaden mellan denna och de tre övriga skolorna som vid anmälan etiketterade sig som Skolmedlingsskolor är att det på denna skola direkt skapades rutiner för arbetet med programmet. I dessa rutiner ingår bland annat hur programmet introduceras för eleverna vid varje nytt läsår och hur arbetet i konkreta fall av medling organiseras.

På tre av de fyra skolorna började programmet implementeras i och med att personal, efter genomgången utbildning, startat en utbildning av elevmedlare. De flesta uttrycker en positiv inställning till programmet: *”jag tycker oftast det har fallit väl ut, det har blivit bättre efteråt, dom har inte den där jättekonflikten, dom är inte mest såta vänner, det är dom inte, men dom har inte den där häftiga konflikten som dom kanske hade, dom har tvingats att titta varandra i ögonen och prata med varandra och jag tror att bara, den biten tror jag är jätteviktigt”* [ledningsgrupp].

Trots detta är det endast en av de nyetablerade skolorna som vid intervju-tillfället kan sägas ha en grupp elever som fungerar som skolmedlare. Detta är intressant då samtliga skolor har anmält sitt intresse att delta i utvärderingen som Skolmedlingsskolor. Skolpersonalens beskrivning av sina erfarenheter av att arbeta med programmet rör sig därför runt det faktum att de inte lyckats få arbetet att fungera så som det var tänkt.

#### *Programmets förankring*

På alla fyra skolorna finns personal som talar positivt om programmet och dess möjligheter att ge elever större kunskaper om hur man på ett konstruktivt sätt handskas med konflikter. Samtidigt har tre av de fyra skolorna ett gemensamt problem – att de vid implementeringen av programmet inte lyckats hålla fast vid dess grundidéer.

Trots att endast en skola vid intervjutillfället har en grupp elever som fungerar som skolmedlare lever idén om medling ändå kvar på de tre övriga skolorna. På två av dessa håller några i personalen på att arbeta fram ett sätt att utnyttja medling som inte helt överensstämmer med programmets intentioner. Dessa eldsjälar säger att den konfliktlösningsstrategi som Skolmedling bygger på är så bra att de vill ge alla elever möjlighet att tillägna sig den. På en av skolorna har därför en pedagog med specialkompetens tagit som sin uppgift att utbilda alla elever i årskurs sex i Skolmedling. På den andra skolan finns det planer på att alla elever i årskurs sju ska få en introduktionsutbildning i medling. Tanken är inte primärt att utbilda en grupp elever till skolmedlare på skolorna. I stället vill lärarna ge alla elever kunskaper om hur de konstruktivt kan ta sig an konflikter de själva hamnar i. Lärarna vill att *"alla ska tänka i dom här banorna"* [elevhälso-team].

Det finns en rad orsaker till att tre av de fyra skolorna inte lyckats arbeta upp en skolmedlingsverksamhet som överensstämmer med intentionerna för programmet. Samordnarfunktionen är central. Denna person förväntas organisera för utbildning av elever, fördelning av medlingsfall, information till föräldrar och att programmets intentioner hålls levande, även bland de elever och den personal som inte direkt är engagerade i skolmedlingen. Personalen som gick utbildning i Skolmedling gjorde detta utifrån ett eget intresse. De som sedan tog på sig uppgiften som samordnare betraktas som eldsjälar. Trots det har tre av fyra skolor inte lyckats hålla liv i programmets ursprungsidé. På dessa skolor är den främsta förklaringen bristen på resurser i form av tid: *"Tid, tid, tid ... Det är det enda för det finns ett engagemang, ett äkta genuint engagemang i den här frågan med medling som inte beror på någon eldsjäl utan det är, äkta engagemang att se att det här är en jättebra modell, och det här ser vi, dom gånger vi använder det att det har effekt, och vi känner det tycker jag ... jag vet ju att många andra tycker också att, att det är en bra modell, för en själv att använda, det har liksom gett tillskott i det egna arbetet, i alla olika samtal, både med föräldrar och arbetskamrater"* [elevhälsoteamet].

Skolpersonalen säger att en viktig förutsättning för att bedriva bra medling är att det finns en eller ett par lärare som har tid att arbeta med medlingen. Den som tar uppdrag att driva skolans medlingsarbete måste också få använda denna tid med viss flexibilitet. Lärare som gått utbildningen har inte getts förutsättningar att kombinera uppdraget som samordnare med undervisning.

På de nyetablerade skolorna har personer ur elevhälsan engagerat sig. Anledningen är att dessa personer har ett speciellt intresse för Skolmedling samtidigt som de mer än lärarna kan utnyttja arbetstiden flexibelt.

#### *Elevmedlarnas uppdrag*

På den nyetablerade skolan har aktiva elevmedlare hög status bland sina kamrater. Det ses av personalen på denna skola som en förutsättning för en lyckad medling. De tre andra skolorna har inte riktigt lyckats skapa eller vidmakthålla samma attityder. Elever som är i konflikt vill många gånger inte delta i medling, eftersom de inte känner sig trygga med varandra. Orsakerna till att skolorna inte lyckats ge skolmedlarna denna status är flera.

Skolledare, lärare, personal inom elevhälsan, elever och föräldrar behöver förståelse för programmet om en grupp elevmedlare som klarar uppdraget ska kunna skapas. På de undersökta skolorna visar uttalanden från både lärare, elever och föräldrar att det saknas både förståelse för programmet, och en skolkultur

som skapar goda förutsättningar för elever att medla mellan medlemmar i den egna gruppen. Det måste finnas, eller vid införandet av programmet skapas, ett normsystem och en kultur som grundar sig i en positiv elev- och kamratsyn. Detta skapas inte automatiskt genom programmet, men några lärare tror ändå att effekten skulle bli större om samtliga pedagoger på en skola deltog i programutbildningen. Exempel på uttalanden som pekar på brister i förståelsen för elevernas centrala roll i programmet är den prosaiska inställning som fanns bland flera av de elever som anmält sitt intresse för att delta i utbildningen: *”dom, jo dom flesta säger bara, vi slapp skolan”* [elev].

Det är svårt att få fram en grupp elevmedlare som passar för uppgiften. Samtidigt säger flera av de elever som anmält sitt intresse att det är svårt att egentligen veta vem som passar. På en skola ges exempel på en elev som inte ansågs lämplig men som fick förtroendet och växte med uppgiften. Andra elever har, i de vuxnas ögon, varit lämpliga för uppgiften men har inte haft tillräcklig status bland sina kamrater. Eleverna säger att elever som skvallrar definitivt inte passar som medlare.

Föräldrar säger att den tystnadsplikt som läggs på medlarna kan vara ett för stort ansvar att bära. Föräldrar har också uttryckt kritik mot det stora ansvar som läggs på elevmedlarna. En grupp föräldrar ställer sig undrande till den roll som ”småmagistrar” som eleverna får när de ska försöka handleda sina kamrater i konfliktlösning.

De svårigheter som är förknippade med uppgiften som elevmedlare är en orsak till att bara en skola hade en aktiv elevmedlargrupp vid intervjutillfället. På två av de andra skolorna går en del konflikter till medling men denna genomförs då av någon vuxen skolmedlare. Också på skolan där det genomförs medling under ledning av elever finns vuxna medlare som stöd.

### **Sammanfattande kommentarer om Skolmedling**

Dessa kommentarer görs i relation till Skolmedlings intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av denna utvärdering.

Lärare och övrig personal är positivt inställda till programmets intention att lära ut en strategi för konflikthantering till eleverna. Trots detta arbetar endast en av de fyra skolor som anmält sig till utvärderingen som Skolmedlingsskolor aktivt med elever som medlare. Två av de tre resterande skolorna har sporadiska inslag av medling under ledning av någon vuxen med medlarutbildning. En orsak till att de intervjuade upplever svårigheter är att skolorna inte upplåtit tillräckligt med tid och resurser för att en grupp vuxna ska kunna hålla i medlarverksamheten. En annan orsak tycks vara svårigheterna att utse rätt elever till uppgiften som elevmedlare.

Ingen av de intervjuade upplever programmet som krångligt och svårt att utföra rätt. En del av misslyckandet att införa programmet kan härledas till att programmet är krångligare att införa än vad både programföreträdare och skolpersonal kanske inser. Att ge elever ett uppdrag som direkt innebär att de ska handleda skolkamrater kan inte bara skapa ett positivt klimat mellan elever (och lärare) på skolan. För att det ska fungera behöver det redan vid implementeringen finnas ett sådant klimat, eller åtminstone en medvetenhet om att skolan måste arbeta för att ett sådant klimat ska etableras. Att ha kamrater som medlar ställer krav på tillit i kamratrelationerna.

På samtliga fyra skolor är programmet dåligt förankrat. Det är egentligen bara de direkt inblandade elev- och vuxenmedlarna som är tillräckligt insatta i programmet. Programmets legitimitet på tre av de fyra skolorna kan därför ifrågasättas. Det beror till viss del på att programmet inte tar tillräcklig hänsyn till skolornas olika förutsättningar att utveckla arbetet. Även om utbildningen i programmet gett en tydlig och konkret bild av arbetet kan denna brist skapa en viss osäkerhet när programmet implementeras på skolor där förutsättningarna inte är tillräckligt gynnsamma.

I läroplanen poängteras att skolan ska sträva efter att ge elever ett successivt större ansvar och inflytande för sin arbetsmiljö. Huruvida elever klarar att ta ansvar beror både på elevernas kunskap och utvecklingsnivå. Föräldrarnas åsikt att ett för stort ansvar läggs på elevmedlarna är därför att beakta. I programmet framhålls vikten av frivillighet, både när det gäller att åta sig uppdraget som skolmedlare, och att delta som en av parterna i en medling. Medling ska genomföras med stöd av vuxna. Dessa har det grundläggande ansvaret för att ingen av deltagarna utsätts för kränkning.

### Stegvis

I en kategorisering av program mot mobbning och kränkning (Myndigheten för skolutveckling, 2003, 2007a) placeras Stegvis i gruppen värdegrundsstärkande program. Det kan ses som ett program som förebygger mobbning och kränkningar.

### Intentionerna bakom programmet<sup>20</sup>

Stegvis syfte är att träna barn och elever i viktiga sociala färdigheter och öka deras emotionella kompetens. Programmet är vidare avsett att förebygga aggressivt beteende och lägga en grund för ett gott socialt samspel. Det förebyggande arbetet ska börja tidigt för att ge största möjliga effekt. Målsättningen med Stegvis är att barnen eller eleverna ska bli bättre på att förstå och komma överens med andra, att lösa sociala problem, att använda sociala färdigheter i olika sammanhang och att hantera ilska.

En målsättning med Stegvis är också att hjälpa barn eller elever att bli bättre och mer självständiga problemlösare, vilket i sin tur stärker deras självkänsla och ökar deras beredskap att ta emot kunskaper. Det gäller att erövra ett språk som ger ord åt känslor – det kan beskrivas som programmets grundpelare.

Socioemotionellt lärande (SEL) utgör en grundläggande utgångspunkt för Stegvis. Detta lärande har tre delar:

- *Empati*: målet är att stärka barnens eller elevernas förmåga att känna igen andras känslor, ta andras perspektiv och att reagera empatiskt mot andra människor
- *Impulskontroll och problemlösning*: målet är att begränsa alltför impulsstyrt och aggressivt beteende hos barn/elever. Detta uppnås genom att barnen/eleverna får lära sig strategier för problemlösning och öva sociala färdigheter.
- *Självkontroll*: målet är att barn/elever ska få kontroll över sin ilska, lära sig att känna igen tecken på ilska och bli medvetna om vad som kan framkalla ilska. Målet är också att tillägna sig metoder för att hantera ilska.

---

20 Se också *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d).

En halvtimme i veckan diskuterar eleverna under lärares ledning en situation som visas på en fotoplansch. Sex basala känslor ingår i programmaterialet: glädje, ledsnad, ilska, överraskning, rädsla och avsmak. Det är olika ansiktsuttryck som beskrivs och som passar ihop med känslorna som bilderna illustrerar. Eleverna uppmanas att leva sig in i de olika situationer som beskrivs på bilderna och komma med olika förslag på hur det går att förhålla sig till och hantera dessa situationer. Eleverna kan också få värdera olika problemlösningsförslag och försöka finna goda lösningar som de sedan omsätter i konkreta handlingar. Färdigheter och problemlösningsstrategier prövas i rollspel tillsammans med läraren. I vägledningshäftet finns en noggrann beskrivning av uppläggning och genomförande. Lektionerna är så systematiskt uppbyggda att de är lätta att följa efter en dags utbildning.

I tabell 5.8 redovisas vår bedömning av Stegvis i relation till de 18 insatser som uppmärksammas i denna utvärdering (se t.ex. avsnitt 7.3). Bedömningen grundar sig på den innebörd forskargruppen tilldelat var och en av insatserna samt på intervjun med en programföreträdare för Skolkomet. Bedömningen ger vid handen att metoden innehåller sex av de 18 insatserna.<sup>21</sup>

**Tabell 5.8** Insatser i Stegvis

Insatser i Stegvis	Programföreträdarens kommentar
Uppföljning/utvärdering	Betonas, uppmuntras. Skolorna får hjälp utveckla uppföljningsverktyg
Särskilda lektioner	
Klassrumsregler/skolregler	Överenskommelser tillsammans lärare–elever
Pedagogiskt material	
Personalutbildning	
Föräldrainsformation/utbildning	

I tre fall skiljer sig vår insatsbedömning från programföreträdarens. Den intervjuade programföreträdaren ser *relationsfrämjande insatser lärare–elev* som en kvalitet som utvecklas genom programmet genom att ett nytt förhållningssätt för ett positivt relationsskapande utvecklas. *Relationsfrämjande insatser elev–elev* finns också enligt programmakaren i programmet, eftersom programmet har som mål att skapa social acceptans för olikheter. Forskargruppen anlägger ett organisatoriskt perspektiv på dessa två insatser.

Programföreträdaren ser också insatsen *elever som aktörer* som en del av programmet genom att elever tränar sina sociala färdigheter. Innebörden i insatsen *elever som aktörer* är enligt forskargruppens bedömning att elever har en funktion i det förebyggande arbetet och hjälper skolans personal genom att vara ”ögon och öron” och informera om vad som sker bland skolans elever. Den intervjuade representanten för Stegvis poängterar att programmet inte direkt är ett program mot mobbning och kränkning. Genom att programmet tränar social färdighet kan det därför endast indirekt antas ha effekt på mobbning och kränkning. I den sociala färdighetsträningen lär sig elever att bemöta olika beteenden, till exempel hur man kan ta sig in i en lek.

<sup>21</sup> Underlag för denna bedömning är programbeskrivningen i *På tal om mobbning – och det som görs* (Skolverket, 2009d), den intervju med en programföreträdare för Stegvis samt den innebörd forskargruppen lagt i de 18 insatserna. Se bilaga 4 i *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

## Skolor som arbetar med Stegvis

I en lärarenkät till samtliga 39 undersökta skolor angav sex skolor att de arbetar med Stegvis. I intresseanmälan etiketterade sig fyra av dessa skolor som Stegvis-skolor. Av dessa är endast en skola att betrakta som nyetablerad. Två av de fyra skolorna har besökts två gånger (skola 12 och 24).

En av dessa skolor arbetar enligt lärarenkäten enbart med Stegvis, men i intervjuerna framkom att även denna skola i sitt arbete mot mobbning och kränkningar använde insatser av andra slag. En skola kombinerade Stegvis och Farstametoden. Två skolor sade sig kombinera Stegvis med SET. På dessa skolor arbetar de yngre eleverna under lektioner i livskunskap efter Stegvis-materialet, medan de äldre arbetar utifrån SET.

## Erfarenheter av att arbeta med Stegvis

### *Initiering, motiv och implementering*

På två av skolorna infördes lektioner i livskunskap. Lärare och skolledare kände behov av att ta ett gemensamt grepp över dessa lektioner och sökte ett program som kunde hjälpa till i detta arbete. Valet föll på Stegvis som sågs som ett program med syftet att eleverna *”utvecklas och lära känna sig själva och utveckla sin sociala kompetens”* [skolledare]. På en av dessa skolor fanns redan erfarenhet av Stegvis. Lärarna i årskurs F–5 arbetade med programmet, och det sågs som en styrka att eleverna i årskurs 6–9 därmed redan hade erfarenhet av arbetssättet. På den andra skolan gjordes programvalet av skolans rektor.

På den nyetablerade skolan ville personalen skapa ordning och reda och ett gemensamt förhållningssätt till eleverna. En lärare berättar hur valet föll på Stegvis: *”Jag hade läst i tidningen om det här med Stegvis att det var ett väldigt bra material och jag tänkte ja men det här skulle kanske vara någonting, så jag tog upp det här i gruppen ... vi pratade om konflikter och hur vi kunde förbättra stämningen, elever på skolan då, mellan dom, ... så presenterade jag det och sedan så diskuterade vi lite grand hur ska vi göra med det här, och då var det några som kom fram till att det fanns någonting annat också ... men så tyckte vi då nej men vi tar Stegvis och sedan så beställde de då material och så kom det en grupp från Stegvis som introducerade materialet ... och så fick man ju då börja och försöka prata om det här, och alla lektioner och allting stod ju bakom korten. Så vi tyckte att ja om man är osäker så är väl det här väldigt bra då. Så då, då bestämde vi att vi skulle ta det här”* [lärare].

På den fjärde skolan var initiativet att införa Stegvis ett politiskt beslut. Det genomfördes en enkät bland kommunens elever som visade att våld och drog användning var vanlig. Kommunen beslöt då att satsa medel på arbete med värdefrågor. Tjänstemän och politiker fick i uppdrag att titta på olika passande program. Genom att införa Stegvis på alla skolor från årskurs F–9 ville politiker och tjänstemän skapa en röd tråd i värdegrundsarbetet. *”Det kom liksom från ovan och sedan var det liksom att utföra detta”* [lärare].

På ytterligare en av skolorna har politiska beslut haft en avgörande betydelse för skolans programarbete. Denna skola införde på eget initiativ Stegvis från årskurs F–6. Därefter togs på kommunnivå ett beslut om att all skolpersonal från årskurs F–9 skulle utbildas i SET. Detta har lett till att lärarna på denna skola tar hjälp av både SET och Stegvis för att fylla lektionerna i livskunskap.

På alla fyra skolor har lärarna genomgått en endagars programutbildning. På två av skolorna deltog också skolans övriga personal i utbildningen. På tre av

skolorna är deltagarna positiva till utbildningen och tycker att de fått förståelse för programmet och hur materialet ska användas. På den fjärde skolan är lärarna kritiska till utbildningen. Lärarna säger att de som höll i introduktionen inte själva hade arbetat med materialet utan bara var tillsatta att sälja det *"och det gjorde ju inte det lättare att få det här att fungera"* [rektor]. *"Det var bara här har ni lådan"* [lärare]. Personal i elevhälsoteamet tror att många lärare tänkte *"herregud inte detta också"* [elevhälsoteamet]. Efter den bristfälliga utbildningen har lärarna efterfrågat hjälp och handledning i arbetet med programmet. Skolledningen har uppmanat mentorerna att hjälpa varandra men utöver det har ingen insats gjorts för att underlätta implementeringen.

Det finns alltid en risk att lärare tappat motivationen för programarbetet. En av de etablerade skolorna har haft en långsiktig strategi för implementeringen och för att programarbetet ska hållas levande. Man har genomfört en intern kompetensutvecklingsdag då några av de pedagoger som fortfarande var eldsjälar haft workshop för sina kolleger och berättat om sitt arbete. Programföreträdare har genomfört en påfyllnadsdag och kurator har initierat en förbättringsgrupp i vilken representanter från skolans samtliga arbetslag träffats kontinuerligt för att delge varandra tips och idéer. Arbetet med Stegvis följs också upp i den årliga utvärderingen av skolans handlingsplan mot kränkande behandling. Lärarna får i utvärderingen svara på frågor om hur de arbetar med programmet. På två av de andra skolorna finns färre åtgärder med syfte att förbättra möjligheterna att förankra programmet.

På en skola har flera arbetslag utsett en Stegvis-handledare. Handledaren tar fram material till sina kolleger inför varje lektion. Lärarna hinner inte diskutera lektionsuppläggen då tiden för arbetslagsarbete är begränsad, men de intervjuade lärarna är nöjda med detta sätt att organisera planeringen.

Arbetet med Stegvis ligger på mentorstid eller på lektioner i livskunskap. En skolledare tror att styrkan med program är det ger ramar för arbetet med livskunskap, vilket gör att alla på skolan kan känna sig bekväma och trygga i uppdraget. Några lärare tror att arbete med Stegvis har haft effekt då de upplever att gliringar i klassrummet har minskat, och att det har utvecklats elevernas språk. Ingen av skolorna har gjort utvärderingar som kan styrka detta.

Den problematik de intervjuade har av att arbeta med Stegvis presenteras under tre teman, programmets förankring, arbetets innehåll och särskilda lektioner.

### *Programmets förankring*

Samtliga program som ställer krav på att skapa en hela skolan-ansats kring arbetet mot mobbning och kränkning stöter på svårigheter när programmen ska förankras på en skola. På en av Stegvis-skolorna är detta extra tydligt. Bland annat med hänvisning till att programmet införts efter ett politiskt beslut säger skolledaren: *"Det är mycket mycket svårare att förankra det bland lärare och personal. Lärare och personal har väldigt många egna åsikter och tankar och när det inte växer fram från den egna skolverksamheten så är det svårt att få det här förankrat och det är ju fortfarande en del en del är ju positiva och en del är negativa"* [skolledare].

Utbildningen i programmet hjälpte inte till att entusiasmera lärarna och flera lärare har också, enligt skolledarna, inkompetensförklarat sig själva när det gäller arbetet med Stegvis. *"det är nog det tydligaste motståndet vi har kunnat skönja. Men jag har inte utbildning på det här, jag har inte fått utbildning på det här. Jag vet inte hur man ska göra"* [skolledare]. Lärarna beskriver hur de uppmanades

att *"ta sitt manuskort och sedan kör du på det och det är inte så en relation mellan människor byggs upp eller ändras till det bättre"* [lärare]. Lärarna säger att arbetet måste byggas upp utifrån lärarnas intresse och kunskap. Inom skolans elevhälso-team har man diskuterat att gå in och hjälpa lärare att arbeta med Stegvis, men man anser att det inte är möjligt eftersom *"det är ett program där man helst ska vara med vid alla moment och vi kan inte sprida ut oss på alla klasser"* [elevhälso-teamet]. I teamet har man för eleverna i årskurs sju därför planerat och genomfört en egen insats för att förbättra arbetsklimatet bland skolans elever. Detta upplevs som positivt av både lärare och skolledning. Men risken finns att det för lärarna blir ännu mer legitimt att inte arbeta med Stegvis under den tid som är avsatt för detta.

På en annan skola upplever lärarna däremot utbildningen i Stegvis som både bra och nödvändig. *"Det var jättebra tyckte jag, eftersom vi skulle jobba med det, och man fick inblick i materialets uppbyggnad och hur det skulle vara, [ohörbart]. Annars hade jag inte vågat börjat med, jo det hade jag vågat, men jag kände mig mycket säkrare. Så utbildningen var bra"* [lärare].

Samtliga fyra skolor har lagt in ett lektionspass per vecka med syftet att stärka elevernas sociala kompetens, huvudsakligen med hjälp av Stegvis. På två skolor ligger passen på mentorstid, vilket innebär att arbetet med Stegvis konkurrerar med klassråd och klassgemensamma frågor av praktisk karaktär. Eleverna berättar att mentorstiden används till att ta frånvaro och att diskutera gemensamma klassaktiviteter: *"... ibland är det bara tio minuter sedan får vi gå, ingen aning varför"* [elev]. Lärarna säger att de tar sig friheten att utnyttja den mentorstid som är avsatt för att arbeta med Stegvis på olika sätt, även om de vet att detta friutrymme egentligen inte finns, eftersom skolledningen förutsätter att de arbetar med Stegvis. Den tid som är avsatt åt att arbeta med Stegvis ska också innehålla klassråd. Lärarna framhåller detta som en av flera orsaker till att de arbetar så lite med Stegvis: *"Klassrådet är meningen att det ska lära eleverna att arbeta enligt demokratiska principer ... och att de ska ju ... själva lägga sina klassråd ... och då kanske man inte ska hänga upp sig på ett färdigt manus eller om vi nu ska kalla det färdigt varje gång för då blir det inget utrymme för eleverna själva att göra det här, att lära sig leda ett möte"* [lärare].

#### *Arbetets innehåll*

Lärarna har olika uppfattningar om att arbeta enligt programmets manual. På en skola har fritidspedagogerna varit drivande i arbetet under livskunskapslektionerna. Skolledaren på denna skola anser att det är viktigt att lärarna själva håller i detta arbete. Genom den tydliga i manualen för Stegvis har lärarna kunnat ta över ansvaret och fritidspedagogerna kan i stället fungera som coacher.

Några lärare säger att det är fördel att eleverna genom Stegvis inte pratar om sina egna konflikter utan får lära sig konflikthantering genom att se på situationer utifrån. Genom att sätta ord på de situationer som målas upp i materialet tycker lärarna också att eleverna utvecklar sitt ordförråd. Eleverna lär sig att sätta ord på känslor och se flera tolkningsmöjligheter. Andra lärare har motsatt uppfattning. De anser att värderingsövningar och samtal om etikfrågor ska utgå från något verkligt som hänt eleverna. En grupp lärare säger också att arbetet utifrån bilderna i Stegvis-materialet i längden riskerar att bli enahanda och trist.

Lärare säger att det finns situationer och elevsammansättningar där en viss typ av övning inte fungerar. De poängterar att olika elever har olika förkun-

skaper men i tillämpningen av Stegvis utgår man ifrån att alla befinner sig på samma kunskapsnivå, vilket upplevs som problematiskt. Manualen riskerar att bli styrande för arbetet under livskunskapslektionerna, medan de professionella överväganden som lärare annars bär med sig i planeringen av undervisningen inte får utrymme. Flera lärare har fått uppfattningen att det är väldigt viktigt att följa programmets manual, och tycker sig ha blivit lämnade att själva läsa in sig på materialet. Men det finns också lärare som poängterar att det är viktigt att inte följa manualen slaviskt.

Programmanualens tydlighet kan också förleda lärarna att tro att lektionerna inte behöver förberedas. En lärare säger att tillfällena behöver förberedas på ett annat sätt än de vanliga lektionerna eftersom de ämnen som tas upp kan vara känsliga. Det behövs en beredskap att ta emot reaktioner från eleverna. Att så gott som alla elever tycker att det bästa sättet att reagera om man blir slagen är att slå tillbaka blir ett problem när tanken är att man ska komma fram till det motsatta genom samtal.

En lärare säger att hon varit tvungen att ta bort övningar då de varit svåra att genomföra i helklass. Hon har också upplevt att flera övningar lett till att eleverna blivit arga på varandra. *”Jag tycker att det var lite tungjobbat, det gav liksom inte något bättre klimat så där direkt efter första året och det gav upphov till en del konflikter som jag fick lösa sen i stället”* [lärare].

Stegvismaterialet finns anpassat till olika åldrar, men lärarna är trots det inte riktigt nöjda med hur det fungerar. På skolor där huvudparten av lärarna arbetar aktivt med programmet framförs kritik mot de uppgifter som finns i programmanualen. På en F-6-skola säger lärarna att uppgifterna fungerar bra i år F-4 men att de upplevs för barnsliga för eleverna i årskurs fem och sex. Speciellt eleverna i årskurs sex hamnar i en skarv då materialet för F-6 är för barnsligt, samtidigt som de inte är mogna för material som är avsett för årskurs 7-9: *”Nej det är svårt så att säga med yngre tonåringar. Därför att dom har ju sina så att säga skyddskläder på sig i många såna här aktiviteter. Dom tycker det är löjligt och dom vill inte ... bjuda på sig själv och öppna upp och så va. Så är det ju. Och det gör ju det att man måste ju va lite smart när man ska närma sig dom med såna här spörsmål. Så att dom förstår att det är nånting som betyder nånting. Men att då stå och hålla på med massa papper och rita cirklar ...”* [lärare].

En skola har löst problemet genom att lärarna själva får bestämma om de vill hålla lektioner med hjälp av Stegvis i årskurs fem och sex. På en annan skola har man löst problemet genom att köpa in arbetsmaterial från SET till de äldre eleverna. Stegvis är ett material baserat på bilder och skolledarna anser att detta passar för de yngre eleverna, och att SET-materialet passar bättre för de äldre. Elever beskriver också att vissa övningar i Stegvis känns barnsliga. Det finns också övningar, som till exempel övningen med hemlig kompis, som upplevs kontraproduktiv: *”Det känns lite så här om du aldrig pratar med den personen så känns det ju ... mer som man är taskig på det sättet”* [elev].

I en skola har en majoritet av eleverna invandrarbakgrund. På denna skola säger lärarna att det kan vara problematiskt att arbeta med bilderna i materialet, som till övervägande del visar blonda barn. Skolans elever har svårt att identifiera sig med barnen på bilderna. Risken finns då att de inte blir lika berörda av dem.

Bland eleverna på de fyra skolorna är livskunskap utifrån Stegvis olika populärt. Roliga lekar, som ibland förekommer, anser lärarna vara mest uppskattade.

Många av eleverna är övertygade om att de lärt sig en del på detta arbete, men om det också har medfört att de är bättre kamrater är mera oklart. Andra elever är tveksamma till det artificiella draget hos programinnehållet: *"alltså, när man är på lektionerna och pratar om det, sen direkt när man kommer ut i korridoren så är det liksom. Man bryr sig inte om det"* [elever]. Ibland upplever eleverna innehållet som verklighetsfrämmande.

#### *Särskilda lektioner*

Bland lärarna finns olika inställning till att lägga livskunskap på särskilda lektionspass. Flera lärare uttrycker en skepticism då detta arbete anses ta för mycket tid från den ordinarie undervisningen. Några av dessa lärare upplever att de arbetar med livskunskap varje dag genom att de kontinuerligt följer upp vad som händer på rasterna. De menar att det är tveksamt om de behöver något mera. Andra pedagoger uppskattar lektionspassen i livskunskap då de ger arbetet en tydligare struktur.

Lärare säger att genom Stegvis blir barnen medvetna om vad som är rätt eller fel. Flera lärare pekar på att det därmed inte är säkert att eleverna lyckas handla utifrån detta i verkligheten. Det finns en skillnad mellan att kunna tala om vad som är rätt och fel, och att handla rätt i konkreta situationer. Flera lärare och skolledare pekar på denna skillnad och har svårt att se effekter av programarbetet: *"ungarna bråkar fortfarande, det är problem i klasserna"* [skolledare]. Andra i skolpersonalen säger sig se vissa resultat av arbetet. I en klass där läraren satsat mycket på lektioner med Stegvis tycker läraren sig se att det skapats mer ordning och reda och ett trevligare förhållningssätt mellan eleverna. Lärare har också upplevt att elever utnyttjat kunskaper i konfliktlösning vid bråk på skolgården.

Flera elever beskriver också hur många elever inte tar lektionerna i livskunskap på allvar. De kan i stället rita eller kasta papper på varandra. *"Alltså de lysnar inte, de säger så här att man förstår men sedan gör de det ändå"* [elever]. De uppträder barnsligt, tycker en elev.

#### **Sammanfattande kommentarer om Stegvis**

Dessa kommentarer görs i relation till Stegvis intentioner, de intervjuades erfarenheter av att arbeta med metoden och de frågor som ställdes vid Myndigheten för skolutvecklings inledande planering av utvärderingen.

Stegvis syftar till att träna elevers sociala färdigheter och självkänsla genom att hjälpa elever att erövra ett språk som uttrycker känslor och åsikter konstruktivt. Detta kan också indirekt antas påverka förekomsten av mobbning och kränkning. Emellertid tar skolor och enskilda lärare sig an programmet på olika sätt. I programmets möte med skolpraktiken sker en omtolkning utifrån de förhållanden som råder på den enskilda skolan. Omtolkningen kan till exempel ha sina orsaker i skolans organisation, lärares inställning och kompetens och elevers inställning.

När Stegvis integrerats i en skolas arbete kräver arbetet inte några extra resurser förutom tid. Med en bra introduktionsutbildning upplevs programmanualen som enkel och lättbegriplig. Beskrivningen av de fyra skolorna visar värdet av att också program med en relativt tydlig manual introduceras övertygande, tydligt och positivt om lärare ska finna programmet lätt att förstå och tillämpa. Programmets syfte anses svara mot skolans uppdrag att skapa förstå-

else och medmänsklighet. Men om lärare inte lyckas skapa ett bra arbetsklimat under de lektioner då man arbetar med övningarna, kan programmet skapa osäkerhet hos både lärare och elever.

På samtliga fyra skolor har ett syfte med att införa programmet varit att skapa en gemensam ansats i arbetet för en trygg och positiv arbetsmiljö på hela skolan eller i hela kommunen. Samtliga program som införs med den intentionen har svårt att skapa den legitimitet som erfordras. Stegvis är inget undantag. Lyckas man skapa hela skolan-ansats skulle programmet också kunna bidra till att utveckla skolan på annat sätt.

### 5.3 Avslutande reflektioner

Lärarna är generellt mycket positiva till de program de arbetar med, under förutsättning att de kan använda dem flexibelt. Lärararbetet är komplext och det finns en lång rad krav på vad som ska ingå i uppdraget. Arbetet mot mobbning och kränkning påverkar, och påverkas av, alla delar i detta uppdrag. Att lägga en del av detta arbete inom ett program kan skänka trygghet genom att ett gemensamt förhållningssätt och ett gemensamt arbetssätt skapas. Skolpersonalens och elevernas negativa erfarenheter av ett program tycks i många fall inte bero på programmet i sig. Ett och samma program upplevs på olika sätt av olika skolor, och olika av olika grupper inom en och samma skola. I denna avslutande summering har forskargruppen valt att belysa skolpersonalens och elevernas erfarenheter av att arbeta med de program som ingår i undersökningen ur några olika perspektiv.

#### Programarbetet ur ett skolutvecklingsperspektiv

Studier av skolors arbete mot mobbning och kränkning visar ofta på vikten av att det förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet berör hela skolans verksamhet och engagerar all skolpersonal (se till exempel Nordahl, 2006; Rigby, 2001, 2002; Thompson, Arora, & Sharp, 2002). Inom skolutvecklingsforskning är frågor som rör skolors förmåga att skapa en kultur med optimala förutsättningar att beröra och engagera skolpersonal och elever av centralt intresse. Thompson et al. (2002) pekar på den koppling som finns mellan en utveckling av arbetet mot mobbning och kränkning och kunskaper om skolors förändringsprocesser: *"a project will, in effect, be a process of general change in the school as a whole, and will need its leaders and the school managers to be aware of the nature of change processes in school"* (ibid, s. 180).

Trots denna koppling mellan undersökningsresultat inom antimobbning-forskning och frågor som engagerar skolutvecklingsforskare är mobbningsundersökningar som ställer frågor utifrån ett skolutvecklingsperspektiv, och skolutvecklingsforskning som rör skolors arbete mot mobbning och kränkning, relativt ovanliga. Ahlström (2009) gör denna koppling då han ställer frågan vad i skolors struktur, kultur och ledarskap som avgör hur skolor lyckas med att stävja mobbning. Studien pekar på tre faktorer som har positiv påverkan på elevers upplevelser av förekomsten av mobbning på en skola: Elevers och skolpersonals möjlighet till formellt och informellt inflytande, en samarbetande skolkultur och en skolledning som inspirerar till förbättringar av arbetet och samtidigt tar ett etiskt ansvar. En norsk studie visar på vikten av skolors "readiness" för ett programs implementering då arbetet annars riskerar att bara bli

ett kortlivat projekt som försvinner när den första entusiasmen lagt sig (Vere Midthassel & Ertesvåg, 2008). Studien visar att skolor som var väl bekanta med antimobbningsarbete och hade ett stabilt ledarskap var mest framgångsrika vid programimplementeringen. Ertesvåg m.fl. (2009), som har undersökt skolors förmåga att utveckla ett programarbete efter den inledande implementeringsfasen konstaterade: *"The one school that successfully continued the work after the program was characterized by strong and supportive leadership, leadership at many levels, they made plans and saw them through, renewed activities and new members of staff were introduced to and included in the work according to the program principles"* (Ertesvåg, Roland, Sørensen Vaaland, Størksen, & Veland, 2009, s. 1).

Redan vid planeringen och genomförandet av den kvalitativa delen av utvärderingen hade forskargruppen som intention att inte bara kartlägga skolornas arbete med program mot mobbning och kränkning utan också skapa en bild av skolornas förbättringskapacitet, (se t.ex. Blossing, 2004a; Blossing, Hagen, Nyen, & Söderström, 2010; Ekholm, 1989; Ekholm & Miles, 1985; Fullan, 2001). Resultatet av gruppens intervjuundersökning visar att det sätt på vilket ett program initierats och implementerats, och skolors förmåga att arbeta med förändringar, ha stor betydelse för hur skolledare, lärare, elevhälsopersonal och elever upplever arbetet med programmet.

De flesta av skolorna i vår undersökning beskriver att initiativet till att införa programmet har kommit från skolledning och/eller från kommunnivå (20 av 31). På de skolor som etiketterat sig som Olweusskolor beskriver tre av fyra att initiativet kommit från kommunnivå. Initiativet till att införa SET och Skolmedling har tagits både på kommun- och skolledningsnivå (åtta av åtta). Lions Quest har i första hand initierats av skolledningen på respektive skola (fyra av fyra). På samtliga skolor som arbetar med Friends sägs initiativet ha kommit från någon eller några i personalen (fyra av fyra). Med det begränsade antalet skolor i undersökningen är det svårt att dra några slutsatser om hur de olika programmen generellt brukar initieras. Vad forskargruppen kan konstatera är att få skolor bygger införandet av ett program på tidigare gjorda kunskaper och erfarenheter, vilka i sin tur bygger på en systematisk uppföljning och utvärdering av skolans arbete mot mobbning och kränkning. Program väljs till exempel genom att någon i personalen har hört talas om programmet, att skolledningen på skol- eller kommunnivå vill skapa en röd tråd i arbetet inom en skola eller en hel kommun eller att det kommer ett erbjudande om en programutbildning som lockar på grund av innehåll eller pris. Att köpa in ett program kan också vara en skollednings försök att skapa ett ökat engagemang hos personalen i arbetet mot mobbning och kränkning.

Beslutet om att införa ett program är ofta dåligt förankrat bland skolans personal, och obefintligt när det kommer till eleverna. På flera skolor ser skolpersonal programmet som ytterligare ett i raden av projekt som i initialskedet ställer krav på engagemang men som snabbt klingar av till förmån för något nytt, bara man sitter still i båten. Lärarnas trötthet inför ännu ett projekt är en målande illustration av vad som ibland kallas känguruskolan (Salo, 2005; Tiller, 1990), en skola som hoppar från den ena gurun till den andra, från det ena värdet till det andra, jagad under upplevd stark press utifrån. En sådan skola tenderar att omfatta en osäker värdegrund och svag identitet. Förändring kräver förankring och tar sin tid.

Majoriteten av skolorna i vår undersökning uppvisar också brister vid implementeringen av programmen. En del av dessa brister kan härledas till programutbildningarna. Flera program erbjuder en kort introduktion som inte ger skolpersonal och elever någon grundlig förståelse för programmets syfte, teoretiska antaganden, form och innehåll eller för de färdigheter som behövs för att arbeta med programmet. Av de undersökta programmen är det endast Olweusprogrammet som omfattar en mer långsiktig strategi för implementeringsarbete. Det är också upp till skolor som köper in ett program att själva skapa goda förutsättningar för implementeringen. Många av skolorna brister i förmågan att skapa en systematik i arbetet, eller utnyttjar inte denna förmåga när ett program ska införas. När ett program introducerats och personalen utbildats är det till exempel vanligt att skolan saknar en plan för hur programarbetet ska hållas vid liv och fördjupas. Det är också vanligt att programmets roll i skolans hela arbete mot mobbning, kränkning och diskriminering inte är tydlig. I vårt material finns också några exempel på motsatsen, skolor som har en plan och en organisation för hur skolans personal ska fördjupa och utveckla programarbetet, för hur arbetet ska spridas till ny personal och nya elever, och för vilka problem programmet är tänkt att lösa.

Våra intervjuer visar att bristfällig förankring av beslutet att införa ett program, eller i implementeringsarbetet, lätt leder till ett motstånd mot programmet inom personalgruppen. Detta får uppenbara negativa konsekvenser eftersom undersökningen visar att alla program, möjligen med undantag av Farstametoden, förutsätter att större delen av skolans personal (lärare) bidrar aktivt till programarbetet. Kravet på graden av engagemang varierar mellan de åtta programmen. Några program (Olweus, SET, Stegvis, Skolkomet, Lions Quest) ställer stora krav på lärarengagemang. I arbetet med dessa program förväntas lärarna till exempel hålla i lektioner med syfte att utveckla elevernas sociala kompetens, genomföra sanktionssystem på individ- och gruppnivå och/eller ändra förhållningssätt till elever och deras handlande. I andra program (Friends och Skolmedling) förväntas alla lärarna engagera sig i att utse elevrepresentanter till uppdrag som rör arbetet mot mobbning och kränkning och en liten grupp förväntas engagera sig djupare i att leda elevernas kamrattstödande eller medlande insatser.

Många programmakare tycks inte insatta i hur olika ett program kan tolkas och hanteras, och i programmen finns föga utrymme att möta skolans olika förutsättningar och behov. Vår undersökning visar till exempel att även Olweusprogrammet, som har en långsiktig och medveten strategi för implementering, riskerar att misslyckas om en skola inte har de resurser som fordras för att införa programmet fullt ut.

En vanlig uppfattning hos de intervjuade lärarna är att ett programarbete är enkelt, speciellt om programmet bygger på en tydlig arbetsgång. Men elevernas erfarenheter av skolans arbete visar att detta en illusion. Dåliga kunskaper om programmets intentioner och vilka insatser som krävs av skolpersonalen kan leda till att ett program av eleverna upplevs göra mer skada än nytta. Konkreta exempel på programinslag som, enligt de intervjuade eleverna, kan skapa negativa upplevelser är det sätt på vilket kamrattstödare eller elevmedlare utses, innehåll i programlektioner och förhållningssätt när samtal genomförs med mobbare.

### (O)medvetenhet vid val av program

Det är återigen viktigt att poängtera att flera av programmen inte utger sig för att specifikt bidra till att förebygga eller åtgärda mobbning, men att de tillsammans utgör exempel på den bredd med vilken svenska skolor tar sig an mobbnings- och kränkingsproblematiken. Urvalet av program vilar på skolors beskrivningar av program som är vanliga inslag i skolornas satsning på att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning, kränkning och diskriminering. Det är därför viktigt att studera skolors arbete med programmen i samband med de antaganden som görs om vad de förväntas bidra med i skolornas antimobbingsarbete. Det är intressant att konstatera att det i våra intervjuer är mycket ovanligt att skolpersonal motiverar val (eller bortval) av program utifrån kunskaper de erövat inom mobbningsforskningsfältet. Detta visar på en, i alla fall diskursiv,<sup>22</sup> omedvetenhet om att programmen eller användningen av programmen bär på en syn på mobbningsorsaker som styr vad ett program kan ha möjlighet att påverka.

Kunskap och beredskap att använda en rad olika strategier behövs i skolornas arbete mot mobbning och kränkande behandling. Skolans personal behöver kunskaper om skilda sätt att se på mobbning och dess orsaker, samt om hur dessa förhåller sig till programmets skilda angreppssätt och till de insatser som skapats eller valts av skolans egen personal (se vidare t.ex. Skolverket, 2009d).

Komplexiteten i bilden av orsakerna till mobbning visar sig inte minst inom mobbningsforskningen, när forskares skilda perspektiv på problemet ger upphov till en rad olika orsaksförklaringar. En grov förenkling ger vid handen att orsakerna till mobbning kan läggas hos offret,<sup>23</sup> hos förtryckaren,<sup>24</sup> i den mellanmänskliga relationen<sup>25</sup> eller i skolmiljön<sup>26</sup> (se också Eriksson, et al., 2002; Granström, 2007). De program som ingår i denna studie kan vart och ett sorteras in under en eller flera av dessa förklaringskategorier. Även de program som inte utger sig för att direkt rikta sig mot mobbning och kränkning kan, genom den roll de tilldelas i skolors antimobbingsarbete, sägas ha förväntningar på sig att primärt ha effekter på en eller flera av dessa fyra kategorier.

Den omedvetenhet om varför ett specifikt program väljs som forskargruppen funnit på en majoritet av de skolor som ingår i undersökningen kan hänföras både till de enskilda skolorna och till programmen och dess företrädare. De flesta program är otydliga i fråga om vilka antaganden som ligger till grund för programmets form och innehåll.

Omedvetenheten bland skolornas personal visar sig också när det gäller att bedöma programmets effekter i arbetet mot mobbning och kränkning. Flera gånger möter forskargruppen i intervjuerna förhoppningar om att de valda programmen har en positiv inverkan på det förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet trots att de saknar stöd för dessa förhoppningar. De flesta program saknar också krav på uppföljning. Av de åtta programmen är det

---

22 Begreppet diskursivt medvetande: se Giddens (1984) *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: The University of California Press.

23 Detta kan kopplas till Konrad Lorenz studier av djurs aggressiva beteende i grupp (Lorenz, 1974) och Peter-Paul Heinemanns hänvisning till Lorenz i relation till mobbning bland barn och unga. (Heinemann, 1972). Också Olweus redovisar egen och andras forskning bilden av det typiska mobboffret (Olweus, 1992).

24 Här återfinns till exempel mycket av Olweus forskning (Olweus, 1992, 1996, 1999). Fler exempel ges i *Skolan – en arena för mobbning* (Eriksson, Lindberg, Flygare, & Daneback, 2002).

25 Se till exempel (Björk, 1995, 2000; Bliding, 2004; Hägglund, 2007; Osbeck, 2006; Salmivalli, 2001).

26 Se till exempel (Allen, 2010; Colnerud, 2004; Colnerud & Thornberg, 2003).

endast Olweusprogrammet som föreskriver en kontinuerlig kartläggning av mobbningsituationen på skolan. Programmet ger också konkret hjälp i denna kartläggning.

### **Dolda programeffekter<sup>27</sup>**

För att främja arbetet mot mobbning och kränkning har skolor bland annat som uppgift att formulera ”rutiner och regler i verksamheten ... så att man minimerar risken för att det uppstår strukturer som bidrar till diskriminering” (Skolverket, 2009a, s. 15). Trots detta innehåller skolpersonals och elevers beskrivningar av arbetet mot mobbning och kränkning en rad exempel på hur programinsatser kan få effekter som riskerar att motverka sitt syfte att skapa en icke-diskriminerande positiv skolmiljö. Riskerna kan vara inbyggda i ett program, eller uppstå i programmets möte med praktiken. Denna utvärdering har synliggjort dolda programeffekter i både skolpersonalens och i elevernas beskrivningar av arbetet med de åtta olika programmen. Samtliga program i vår undersökning uppvisar inslag som i mötet med en konkret skolpraktik kan leda till att elever känner en negativ utsatthet.

Skolors olika förutsättningar styr till stor del ett programs verkan. I studier av skolmobbning poängteras ofta att en tillitsfull atmosfär mellan elever och lärare är viktig för att en skola ska lyckas stävja mobbning och kränkning (se t.ex. Björk, 1995; Fors, 1995). På en skola eller i en klass där relationen mellan lärare och elever vilar på öppenhet och respekt är det lättare att skapa givande och ärliga samtal än på skolor eller i klasser där det råder misstro. Detta skulle till exempel kunna innebära att medan insatsen *särskilda lektioner* i det första fallet kan ge de positiva effekter som programmakare och skolpersonal eftersträvar, skulle lektionerna i det andra fallet kunna bidra till att elever upplever ökad utsatthet. I en icke tillitsfull miljö kan det till exempel vara svårt för de elever som är i utkanten av klassgemenskapen att yppa tankar och åsikter som avviker från dem som förespråkas av de elever som har högre status.

Ses mobbning ur ett maktperspektiv är det också viktigt att granska det sätt man på skolan utövar makt över eleverna. De insatser som görs för att motverka mobbning och kränkning kan i sig riskera att kränka elever. Det maktspel som styr mobbning och kränkning bygger på manipulativa moment där mobbarna försöker skapa osäkerhet hos offret (Fors, 2007). Denna beskrivning liknar delvis överraskningsmomentet i Farstaprogrammet som syftar till att skapa osäkerhet hos de misstänkta mobbarna. Genom att använda denna strategi riskerar man därför, enligt Fors, att bidra till att legitimera kränkning som ett sätt att bekämpa mobbning.

Skickliga användare av mobbningsspelet anar givetvis omgående att det gäller att lägga sig för hotet för att undkomma för stunden. Risker finns att offret får ta del av hämnden, då denne skvallrat. Mobbningen utförs då på en annan arena (Fors, 2007, s. 34).

Man kan se de samtal som hålls med mobbarna som ett samtal där manus redan är skrivet och i vilket eleverna redan från början tilldelats rollen som förövare. Det förefaller finnas skillnader i hur lärarna i vår undersökning beskriver dessa samtal, vilket kan betyda att det finns skillnader i medvetenheten om riskerna med samtalstekniken. Samtalets struktur kan utgöra en kränkning och

---

27 Detta begrepp kan jämföras med begreppet ”den dolda läroplanen” (Broady, 1981).

i förlängningen visa sig kontraproduktiv. Det finns personal som säger sig vara både förvånade och imponerade över hur man genom samtalstekniken snabbt kan få ett slut på mobbningen av en elev. Det är också självklart att mobbarna på ett tydligt sätt måste förstå att mobbning är oacceptabel. Men om de genom det sätt de blir tillrättvisade upplever sig spela rollen av anklagad utan någon möjlighet till dialog med åklagaren kan det bidra till att eleven lär sig ett sätt att behandla andra, vilket varken är skolpersonalens eller programmets intention. I intervjuerna med lärare och elever finns också beskrivningar av hur val av kamratstödjare blivit en maktdemonstration genom att elever röstats fram i syfte att förlöjligas och kränkas.

Om mobbning i skolan ses som en effekt av elevers relationsarbete där inneslutande och uteslutande handlingar är centrala inslag (Bliding, 2004) blir det viktigt att granska hur skolornas programarbete används som resurser i detta arbete. Grundtanken i samtliga program är att med olika medel arbeta för att elever innesluts i en skol- och klassgemenskap. Vår studie ger dock flera exempel på hur programinslag används som en resurs för uteslutning. Ett exempel är värderingsövningar där elever som inte snabbt kan läsa av de normer som råder i en grupp lätt kan ställas i en situation som bidrar till uteslutning. Flera elever påpekar att i samtal om normer och värden är det lätt att förstå och ansluta sig till de regler som accepteras av skolan och dess personal men att detta inte självklart är de normer och värden som sedan premieras i kamratrelationerna utanför lektionen. Det kan vara lika självklart att i dessa lektionssituationer ansluta sig till de normer och värden som förespråkas av den grupp elever som är mest tongivande. Elevers ställningstaganden blir inte mer eller mindre sanna, men de behöver förstås och tolkas utifrån olika logiker. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att dessa lektioner kan bidra till uppöandet av en slags dubbelmoral, det vill säga en medvetenhet om att vissa värden och normer äger giltighet och bör bejakas i ett sammanhang, och andra i ett annat. Förlorarna är de elever som inte förstår att det förhåller sig på detta sätt och därmed kontinuerligt blir försatta i en avvikande och utsatt position. Resonemanget påminner om Ola Sigurdssons beskrivning av riktningar inom etiken som godkänner ett slags dubbel bokföring som går ut på *”att det kan vara nyttigt för samhället om den stora massan tror att det finns något sådant som rättigheter, medan en upplyst elit vet hur det verkligen förhåller sig, att dessa rättigheter i själva verket är godtyckliga och konventionella värderingar”* (Sigurdson, 1995, s. 8).

### **Elevernas roll**

Att de vuxna inom skolan har huvudansvaret för skolans arbete mot mobbning och kränkning är tydligt i skolans styrdokument. De vuxna som intervjuats i vår undersökning ser detta som en självklarhet. Samtidigt ligger det, enligt skolans styrdokument i skolans uppdrag att ge elever inflytande och ansvar över sin arbetsmiljö och över utbildningens form och innehåll. Elevers bristande inflytande är ett generellt problem (se t.ex. Forsberg, 2000; Söderström, 2006). Skolverkets attitydundersökning 2009 (Skolverket, 2010) visar att elevers inflytande ökat mellan 1993 och i dag. Trots detta upplever fortfarande drygt hälften av eleverna att de inte kan vara med och påverka skolans regler eller innehållet i undervisningen.

Vår undersökning visar att elevers brist på formellt inflytande också gäller skolans arbete mot mobbning och kränkning. Eleverna har ofta en uppfattning

om omfattningen av mobbning och kränkning inom den egna klassen eller årskursen och kan beskriva situationer när de själva eller kamrater utsätts, men de har dåliga kunskaper om vad man på skolan gör åt problemet. Det är slående hur omedvetna de flesta intervjuade elever är om skolans antimobbningsarbete. Det vet sällan med vilket eller vilka program skolan arbetar. Deras synpunkter efterfrågas inte när program köps in, eller när man på en skola vill utvärdera effekterna av en programinsats. Kunskaperna är större bland de elever som är direkt engagerade som kamratstödjare eller medlare, men inte heller dessa elever har någon djupare förståelse för sin roll i skolans arbete som helhet. Eleverna är objekt som utsätts för skolans insatser oavsett om de har en roll i arbetet eller ej. I de undersökta programmen förutsätts eleverna inte heller ha inflytande vid införandet av programmet.

De undersökta programmen ställer inte heller krav på att elever ska vara med och utöva ett formellt inflytande på arbetet. Om elevernas upplevelse av formellt inflytande är bristfälligt så är deras upplevelse av ansvar tydligare. På skolor som arbetar med Friends och Skolmedlig tilldelas eleverna en central roll och ett stort ansvar. En vanlig beskrivning av kamratstödjarnas uppgift är till exempel att de ska vara skolpersonalens ögon och öron in i skolans elevkultur till vilken de vuxna säger sig sakna tillträde. I beskrivningarna från de skolor som arbetar med dessa program poängterar personalen ofta det positiva med att elever tilldelas en ansvarsfull uppgift. Många av de elever som innehar uppdrag som skolmedlare eller kamratstödjare är också positiva till uppgiften. Det finns samtidigt exempel på elever som tycker att uppgiften är svår. De säger sig hamna i en roll som de vuxnas förlängda arm, vilket kan leda till trakasserier från andra elever. Andra elever tar allvarligt på rollen som en god kamrat och kan uppleva den som en press.

Om det formella inflytandet över skolans programarbete är svagt så är det informella inflytandet desto starkare. Både elever och lärare ger en lång rad beskrivningar på hur elever genom att vara aktiva eller passiva påverkar skolornas arbete med det förebyggande antimobbningsarbetet. Exempel på detta informella inflytande är elever som saboterar kontakt- och värderingsövningar, uppträder oseriöst vid val av kamratstödjare eller anmäler sig till skolmedlaruppdraget med motivering att man slipper vissa lektioner.

Det finns många anledningar att ta elevernas kritik mot innehållet i många av de övningar som ingår i de värdegrundsstärkande programmen på stort allvar. I intervjuer med programföreträdarna framhölls övningarna som viktiga för att stärka relationen mellan lärare och elever och mellan elever. Det kan naturligtvis göras genom kontakt- och värderingsövningar, men bakom elevernas kritiska inställning framträder en bild av att många övningar inte fångar elevernas intresse, nyfikenhet och engagemang. Eleverna beskriver också hur de vet vad som är rätt och fel i samtal och övningar som leds av lärarna, men att denna kunskap inte är lika självklar när de samspekar utanför klassrummet.

I alla program som bygger på att elever tilldelas en aktiv roll i skolans arbete mot mobbning och kränkning finns en rad dilemman med att använda elevers kamratrelationer som en resurs för att lösa allvarliga konflikter bland eleverna. På vems villkor görs detta? Är det på barnens villkor och/eller de vuxnas? Och vem tar ansvar för de bieffekter som riskerar att uppstå?

## Skolpersonalens roll

De flesta program som ingår i undersökningen poängterar vikten av en gemensam uppfattning om hur man ska agera för att motverka mobbning och kränkning och skapa en positiv skolmiljö.<sup>28</sup> I skolornas handlingsplaner mot kränkning och diskriminering tecknas den gemensamma strategin för arbetet. Få lärare i vår undersökning kan självklart beskriva den gemensamma strategi som tecknas i skolans handlingsplan. Samtidigt visar de intervjuade lärarna ett stort engagemang för de egna eleverna och deras välbefinnande i skolan. I lärarintervjuerna framträder en traditionell bild av läraryrket, där utövandet till stor del är beroende av den individuella lärarens egna erfarenheter och synpunkter (Hargreaves, 1998; Lortie, 1975). Lärare tar till sig den gemensamma strategin, liksom det eller de program som skolan säger sig arbeta med, på grundval av sina egna individuella kunskaper, erfarenheter och intressen. Få programkoncept innehåller en struktur för att möta denna problematik. De flesta program bygger på en kort introduktionsutbildning varefter skolans personal lämnas att själva driva arbetet vidare. Passar ett programkoncept inte direkt in i en lärares behov och föreställning om ett meningsfullt arbete mot mobbning och kränkning är det naturligt för honom eller henne att inte arbeta med programmet. Många gånger görs dessa avsteg från skolans officiella likabehandlingsarbete i det tysta. Dessa avsteg visade sig i flera lärarintervjuer men blev extra tydliga i elevintervjuerna.

Lärares och annan skolpersonals argument för eller mot ett program visar många gånger på relativt ytliga kunskaper både om mobbning som fenomen, och om hur man kan handskas med grupprocesser inom en elevgrupp för att minimera risken för mobbning och kränkning. En orsak till detta kan vara att programutbildningar ofta presenterar programmets form och innehåll utan att ta sin utgångspunkt i de förutsättningar, erfarenheter och kunskaper som finns inom den enskilda skolan. Programmakare har ett programkoncept som en skola vill köpa och i programutbildningarna möter detta koncept sällan de kunskaper och erfarenheter av arbetet mot mobbning och kränkningar som finns på skolan. Ett konkret exempel på när programkoncept och personalens erfarenheter inte möts är när lärare misslyckas med att genomföra särskilda lektioner med ett innehåll från till exempel Lions Quest, Olweus, SET eller Stegvis, och därför kanske först skulle behöva fördjupa sina kunskaper om ledarskap och grupprocesser. Ansvar för att planera för att ett möte ska uppstå mellan program och specifik skolpraktik borde ligga både på programutbildarna och på de personer på den enskilda skolan som har ansvar för att ett program köps in. Här utgör Olweusprogrammet ett undantag. Programmets krav på att skolans personal organiseras i samtalsgrupper ger lärarna möjlighet att lyfta fram särskilda svårigheter i programarbetet och få handledningsstöd om detta, vilket i sin tur kan leda till ökade kunskaper.

I flera lärarintervjuer betonas problemet med att arbetet med att hantera mobbning och kränkning ligger på för många olika grupper, och att dessa grupper inte kommunicerar med varandra. Det kan på en skola finnas en grupp vuxna som har ansvar för arbetet med skolans kamratstödjare, en antimobbningsgrupp som har ansvar för det direkt åtgärdande arbetet, ett elevvårdsteam som

---

28 Om vikten av att utgå från en gemensam helhetssyn på hur man ska agera i arbetet mot mobbning, se också till exempel Rigby (2001, 2002).

möter mobbningsproblematiken i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, och en skolutvecklingsgrupp som driver skolans utvecklingsarbete och därigenom kan få speciellt ansvar för att planera för förbättringar inom detta område. Helhetssynen på eleverna och deras skolsituation kan gå förlorad. Det finns risk att gruppernas roller blir otydliga. Det samma gäller för vissa funktioner som skolsköterskans. Genom en sådan otydlighet riskerar arbetet mot mobbning och kränkning att förlora kraft.

Lärarna kan, liksom eleverna, ses som statister som är satta att arbeta utifrån en programmanual som inte alltid ses som meningsfull. När samtal mellan lärare och elever och mellan elever regisseras med hjälp av en programmanual finns en risk att samtalen upplevs utgå från en låst artificiell verklighet där de ingående parterna saknar ett genuint intresse för varandra.

Många av de undersökta programmen framhåller vikten av att skapa ett förhållningssätt hos lärare och elever som bidrar till att man möter varandra med respekt och tillit under hela skoldagen. Genom att skapa särskilda lektioner där elever ska tränas i social kompetens finns en risk att det skapas en konstlad åtskillnad mellan skolans fostrande uppdrag och skolans kunskapsuppdrag. En skolklass är en grupp barn och unga som inte frivilligt har sökt sig till varandra. Det är en unik grupp som skiljer sig helt från de flesta andra grupper som både lärare, barn och unga annars söker sig till, som familjen, kamratgruppen och de grupper som bildas runt ett gemensamt intresse (Goldinger, 1979). De unga har råkat hamna i samma grupp på grund av likhet i ålder och bostadsort. Läraren har råkat bli ledare för just denna grupp genom sitt val av yrke. Det är i denna grupp, sammansatt av olikheter, som barn, unga och lärare kan lära om sig själv och andra. Det som förenar är intresset att utvecklas och lära. Lärares unika kompetens är att organisera detta lärande. Lärare behöver metoder som både lägger grunden för ett meningsfullt lärande och som samtidigt fostrar till respekt och tolerans. Allen (2010) har visat på koppling mellan mobbning och lärares kunskap och färdigheter att styra undervisningen ("*classroom management*"). Det finns en risk att en åtskillnad mellan kunskapsuppdraget och fostransuppdraget kan bidra till en avprofessionalisering av läraryrket.

Vi vill poängtera betydelsen av att bygga en skolas arbete mot mobbning och kränkning på elevernas kunskaper och erfarenheter av sin skola och dess arbetskultur, på skolpersonalens gemensamma kompetens när det gäller den egna skolans förutsättningar och behov, samt på forskning som kan bidra till att vidga och fördjupa förståelsen av området. Skolpersonals och lärares erfarenheter av programarbete visar att inget program är lösningen på skolors mobbnings- och kränkingsproblem. Olika program kan fylla olika behov i detta arbete men inget program är opåverkat av de förutsättningar som finns på den konkreta skolan. Skolorna måste brottas med de egna förutsättningarna för att själva finna strategier för att övervinna hindren för skapandet av en trygg och tillitsfull skolmiljö. Det finns inga enkla lösningar.



6.

Kostnader för  
programarbete

## 6. Kostnader för programarbete

En betydligt utförligare version av denna analys av de kostnader som uppstår när en skola inför och arbetar med ett program mot mobbning finns i sin helhet på Skolverkets hemsida.

Beräkningen av kostnader och tidsåtgång är gjorda efter att ha kontrollerats med programföreträdare. För varje program har rektor på en skola, som programföreträdarna rekommenderat, intervjuats för att illustrera hur resurser tas i anspråk för programmen. Dessa skolor kallas kontrollskolor längre fram i texten.

### 6.1 Typer av kostnader

Skolor i Sverige kan köpa in program för att förebygga mobbning. Vad kostar de olika programmen för skolorna? Skolorna har dels direkta kostnader, som kursavgifter, dels kostnader för arbetstid, men ibland får också skolorna ekonomiskt stöd eller bidrag för att införa programmen.

Programmen använder olika arbetssätt när de implementeras på skolorna. Det kan handla om att utbilda hela eller delar av skolpersonalen antingen genom att låta dem gå på en kurs eller genom att företrädare för programmen kommer till skolan och håller i kursen. En annan variant är att skolan utbildar en instruktör som sedan på skolan utbildar personalen. Programmen har också producerat egna studiematerial.

Dessa upplägg innebär att det finns direkta kostnader för skolor som vill implementera ett program: kursavgifter, kostnader för att utbilda instruktörer, kostnader för att bjuda in föreläsare från programmen, kostnader för material, kostnader för resor och logi i samband med kurser samt kostnader för vikarier när ordinarie lärare deltar på utbildningar. (En del av de direkta kostnaderna faktureras av programmen, andra delar består av kostnader för lärarvikarier samt resor och logi etc. som betalas direkt av skolorna.)

De direkta kostnaderna ger emellertid inte hela bilden. Skolpersonal (och ibland även elever) måste ägna tid åt programmen. Det kräver resurser i form av arbetstid (här skiljs mellan arbetstid som behövs för utbildningar, möten etc. och den arbetstid som krävs för att hålla särskilda lektioner).

Men skolorna kan också söka ekonomiskt stöd för att införa programmen. Många olika aktörer ger ekonomiskt stöd eller bidrag till skolor som vill införa program mot mobbning.

### 6.2 Kostnadsjämförelse

För att kostnaderna ska bli jämförbara har utvärderingsgruppen konstruerat en hypotetisk skola. De totala kostnaderna beräknas för denna skola. I studien kallas den hypotetiska skolan för *skola H*. Det är en skola med årskurserna F–9 med sammantaget 300 elever. För F och 1–3 finns två klasser för varje årskurs. För 4–9 finns en klass per årskurs. Totalt innebär detta 14 undervisningsgrupper. Vid skolan finns 30 pedagogiska tjänster (inklusive fritidspersonal), plus rektor. Därutöver finns skolvaktmästare och skolmåltidspersonal, totalt fem ytterligare tjänster. Programmet ska införas på hela skolan.

Här följer en redogörelse för de olika programmens kostnader, beräknat på skola H som typexempel.

- Under punkt 1 anges de *direkta kostnaderna*, exklusive moms under en treårsperiod, för respektive program.
- Under punkt 2 finns skola H:s beräknade *tidsåtgång* för att genomföra programmen under en treårsperiod, ej inräknat krav på lektioner.
- Under punkt 3 återges vilka rekommendationer om *särskilda klasslektioner* som utgår från programmet.
- Under punkt 4, slutligen, anges huruvida programmen rekommenderar någon *elevmedverkan* för att genomföra programmet.

#### **Farstametoden:**

- Cirka 5 000 kr, men då kan kostnader för resor tillkomma.
- Cirka 340 personalarbetstimmar.
- Nej, inga särskilda klasslektioner.
- Begränsad elevmedverkan.

#### **Friends:**

- 75 000 kr. Ytterligare kostnader för vikarier, resor etc kan tillkomma.
- Cirka 650 personalarbetstimmar.
- Åtta lektioner per läsår (med 14 undervisningsgrupper, i skola H, innebär det 112 lektioner per år och för en treårsperiod 336 lektioner, därtill kommer förberedelsetid för lärarna).
- Eleverna ska delta vid kompisstödjarmöten, under en treårsperiod handlar det om cirka 1 140 elevtimmar för skola H, vidare ska eleverna verka som kompisstödjare och delta vid programmets lektioner åtta gånger per läsår.

#### **Lions Quest:**

- 53 000 kr, men på grund av att skolor som använder programmet alltid får bidrag från Lionsklubbar är den faktiska kostnaden högst 27 500 kr.
- Minst 600 personalarbetstimmar, exakt beräkning saknas, men tidsåtgången är låg.
- En lektion i veckan (med 14 undervisningsgrupper, i skola H innebär det 560 lektioner per år, räknat på 40 arbetsveckor per år, och för en treårsperiod 1 680 lektioner, därtill kommer förberedelsetid för lärarna).
- Elevmedverkan genom deltagande vid Lions Quest-lektionerna m.m.

#### **Olweus**

- Cirka 35 000 kr, men kostnaden kan bli mycket högre om skolan inte kan dela kostnaden för utbildning av instruktör med andra skolor. Ytterligare kostnader för vikarier, resor etc. kan tillkomma.
- Cirka 3 000 personalarbetstimmar.
- En lektion i veckan under de första tre terminerna, därefter varannan vecka under de tre återstående terminerna (med 14 undervisningsgrupper, i skola H innebär det 1 680 lektioner totalt under de tre första terminerna, räknat på 40 arbetsveckor per år, därefter 840 lektioner totalt under de tre återstående terminerna, summan lektioner för en treårsperiod blir 2 520, därtill kommer förberedelsetid för lärarna).
- Elevmedverkan genom deltagande vid lektioner en gång i veckan m.m.

### SET

- Från 36 000 kr till cirka 100 000 kr beroende på utbildningens uppläggning och hur mycket material som skolan köper in. Ytterligare kostnader för vikarier, resor etc kan tillkomma.
- Cirka 1 200–1 400 personalarbetstimmar.
- Två lektioner i veckan (med 14 undervisningsgrupper, i skola H, innebär det 560 lektioner per år, räknat på 40 arbetsveckor per år, och för en treårsperiod 3 360 lektioner, därtill kommer förberedelsestid för lärarna).
- Elevmedverkan genom deltagande vid två lektioner i veckan mm.

### Skolkomet:

- 60 000 kr om ny Skolkomethandledare utbildas varje år. Ytterligare kostnader för vikarier, resor etc. kan tillkomma. Ofta sker dock bara en sådan utbildning under en treårsperiod, då blir kostnaden 20 000 kr.
- Cirka 630–1 140 personalarbetstimmar (beroende på hur många som deltar i Skolkometutbildningarna på skolan). Om utbildningarna bara genomförs ett av de tre åren, vilket är vanligare, blir kostnaden en tredjedel.
- Nej, inga särskilda klasslektioner.
- Begränsad elevmedverkan.

### Skolmedling

- Cirka 33 000 kr, men då kan mycket omfattande kostnader för vikarier, resor till kurs etc tillkomma.
- Åtminstone 720–1 025 personalarbetstimmar, beroende på hur många medlingssamordnare som det finns på skolan. Därutöver kan det behövas ytterligare tid för eventuella temadagar och nätverksträffar (något som vissa men inte alla skolor/kommuner anordnar).
- Nej, inga särskilda klasslektioner
- Mycket omfattande elevmedverkan. Programmet bygger på elevmedlarnas insatser. Oklart hur mycket tid det handlar om.

### Stegvis

- 30 000–43 000 kr beroende på omfattning på utbildning etc.
- 1 650–1 820 personalarbetstimmar (beroende på vad skolan väljer att genomföra).
- En lektion i veckan (med 14 undervisningsgrupper, i skola H innebär det 560 lektioner per år, räknat på 40 arbetsveckor per år, och för en treårsperiod 1 680 lektioner, därtill kommer förberedelsestid för lärarna).
- Elevmedverkan genom deltagande vid Stegvis-samlingar varje vecka m.m.

Kommentar: Redovisningen bygger på vad programföreträdarna önskar att skolor som använder programmen bör genomföra, inte vad dessa skolor faktiskt genomför. Ett plustecken (+) framför programmets direkta kostnader innebär att ett medelvärde av programmets maximala och minimala direkta kostnader används.

Detta ger följande tabell:

**Tabell 6.1** Programkostnad skattad per elev och år

Program	Beräknad över 3 år i modellskolan med 300 elever					Skattad årlig kostnad per elev
	Direkta kostnader	Arbetstimmar/ resursåtgång	Lektionstimmar	Summa personaltimmar (arbetstimmar + lektionstimmar)	Arbets- + lektionskostnad vid 220 kr/tim	
Farstametoden	5 000 kr	340	Nej	340	74 800	89 kr
Friends	75 000 kr	655	336	991	218 020	326 kr
Skolkomet	60 000 kr	867	Nej	867	190 740	279 kr
Lions Quest	39 750 kr	+600	1 680	2 280	501 600	602 kr
Olweus	+34 200 kr	3 008	2 520	5 528	1 216 160	1 389 kr
SET	+68 000 kr	+1 320	3 360	4 680	1 029 600	1 220 kr
Skolmedling	+32 625 kr	+900	Nej	900	198 000	256 kr
Stegvis	+36 500 kr	+1 735	1 680	3 415	751 300	875 kr

Symbolen + innebär att ett medelvärde av maximi- och minimivärden har använts.

### 6.3 Analys av skolornas kostnader för program för att motverka mobbing

Jämförelsen visar på betydande skillnader. Det gäller både de direkta kostnaderna och tidsåtgången. Det är oklart hur tidsåtgången i form av tid ska värderas i ekonomiska termer (se nedan). En övergripande slutsats är dock att tidsåtgången innebär en större kostnad för skolan än de direkta kostnaderna för programmen. Detta gäller i synnerhet när även åtgången av lektionstid beaktas.

De program med högst direkta kostnader (för utbildning, material m.m.) utgörs av Friends, SET (men där kostnaden kan variera beroende på olika tilläggsval) och Skolkomet (men där kostnaden kan sänkas om skolorna inte utbildar nya Skolkomethandledare varje år).

Till en mellangrupp när det gäller direkta kostnader hör Lions Quest (men det förutsätter att skolan får ekonomiskt stöd från en Lionsklubb), Skolmedling (men där kostnaden kan bli mycket hög för vikarier etc.), Stegvis (där exakta kostnaden varierar beroende på val av olika tillägg) och Olweus (men där kostnaderna kan bli mycket högre om en skola ensam får ta det ekonomiska ansvaret för att utbilda en instruktör).

I särklass lägst direkta kostnader är kostnaderna för de skolor som använder Farstametoden.

Det finns betydande skillnader mellan programmen när det gäller tidsåtgång, även om dessa uppgifter är osäkra. Flest antal personaltimmar kräver Olweusprogrammet. Därefter följer Stegvis, SET, Skolmedling och Skolkomet (om nya handledare utbildas varje år). På en klart lägre nivå befinner sig Friends och Lions Quest (för det sistnämnda programmet finns vissa uppgifter för skolpersonal som saknar tidsprecisering).

Både när det gäller direkta kostnader och tidsåtgång sticker Farstametoden ut som det program som kostar minst och som kräver minst personaltimmar.

Det finns betydande skillnader mellan programmen när det gäller att använda lektionstid. Programmet SET föreslår två lektioner i veckan för varje elev. Lions Quest och Stegvis föreslår en lektion i veckan. Friends föreslår åtta lektioner per läsår. Farstametoden, Skolmedling och Stegvis tar ingen lektionstid i anspråk.

Under en treårsperiod blir det sammantagna antalet lektioner kopplade till programmet särskilt omfattande när det gäller SET, Olweus och Stegvis. En av kontrollskolorna rapporterar att den omfattande användningen av lektionstimmar kan komma i konflikt med andra förslag till hur dessa lektionstimmar bör användas.

Program som använder lektionstid ställer krav på läraren att förbereda dessa lektioner, men också på elevmedverkan. Två av programmen ställer också andra krav på omfattande elevmedverkan. Det är Skolmedling som bygger på utbildning av elevmedlare och Friends där eleverna ska delta vid kompisstödjarmöten.

#### 6.4 Beräkningsproblem och tänkbara lösningar

Denna jämförelse är dock behäftad med en rad problem. Det viktigaste är att det delvis är program med olika syften och innehåll som jämförs med varandra.

Ett annat problem är att de direkta kostnaderna är svåra att jämföra eftersom kostnader kan ligga dolda i behov av vikarier, resor till kurser etc. En annan svårighet är att programmen erbjuder olika former av tilläggstjänster, och att det därför kan vara svårt att avgöra vad programmen kostar. (För ytterligare kommentarer, se den fullständiga redogörelsen i Wingborg, Mats, *Skolornas kostnader för att arbeta med program mot mobbning*, Skolverkets PM, se [skolverket.se/vardegrund](http://skolverket.se/vardegrund).)

En stor reservation när det gäller beräkningar av resursåtgång är att de bygger på att skolorna fullt ut eller åtminstone nästan fullt ut använder programmen. Det är vad programföreträdarna tänker sig och förespråkar. Men skolor använder ibland endast vissa delar, valda insatser, från program. I sådana fall blir de direkta kostnaderna mindre och tidsåtgången lägre.

I tabellen ovan beräknas kostnaden till 220 kr per personaltimme. Hur tidsåtgången faktiskt påverkar skolornas ekonomi är dock oklart. Ytterst handlar detta om hur införandet av programmen förändrat skolpersonalens arbetsuppgifter. Om det stämmer att skolorna efter att ha infört programmen arbetar med samma sak, men något annorlunda, då har personalen inte fått mindre tid för andra verksamheter. Om programmen tvärtom innebär utvidgade arbetsuppgifter, då måste annan verksamhet dras in eller så får skolan ökade personalkostnader. Hur det ligger till med detta går inte att avgöra utifrån denna undersökning. Notabelt är emellertid att tre av kontrollskolorna (de som använder Olweus, SET respektive Skolmedling) uppger att de i dag arbetar mer med att förebygga mobbning jämfört med hur situationen var innan programmen infördes. När det gäller övriga kontrollskolor menar de intervjuade att man arbetar ungefär lika mycket som tidigare, även om man arbetar på ett annat sätt.

En mätare på tidsåtgången är att undersöka huruvida personalen på skolorna anser att tidsåtgången för programmen är en riktig användning av arbetstiden. Av de intervjuade företrädarna vid kontrollskolorna hävdade sex av åtta att personalen ville ägna den tid de gör åt programmen. Två av kontrollskolornas företrädare hävdade att personalen stundtals hellre ville arbeta med andra uppgifter (som "planering", "lära sig dataprogram"). Dessa uppgifter är dock osäkra eftersom enbart skolledning/programansvariga intervjuats på kontrollskolorna. Bilden skulle ha kunnat bli annorlunda om personalen hade intervjuats.

Ytterligare en väg för att undersöka detta vore att uppskatta hur mycket en skola i genomsnitt (som liknar skola H och som inte använder något av pro-

grammen) arbetar med den obligatoriska planen mot diskriminering och kränkande behandling. Den personalarbetstiden skulle sedan kunna jämföras med den personalarbetstid som programmen kräver. Från Skolinspektionen (Anna Wide) menar man dock att det för det första inte går att beräkna hur mycket skolorna arbetar med planerna mot diskriminering och kränkande behandling eftersom det saknas empiriskt underlag och för det andra att planerna innefattar åtgärder (kartläggning, uppföljning etc.) som för det mesta inte utgör en del av programmen. Även skolor som använder programmen måste bedriva ett ytterligare arbete kring planerna mot diskriminering och kränkande behandling (något som också framgår av några av kontrollskolornas svar).

Därutöver finns en annan svårighet med beräkningen av resursåtgången. Premissen är att undersöka hur mycket tidsresurser programmen kräver på skolorna. Men av de åtta undersökta kontrollskolorna (kontrollskolorna är valda av programföreträdarna för att illustrera hur programmet fungerar) visar det sig att fem av skolorna också använder ett annat program mot mobbning. I fyra av skolorna används två parallella program och i en av skolorna används tre parallella program. Av de återstående tre kontrollskolorna hävdar företrädare för dessa att de åtminstone i viss mån modifierat programmen.

Eftersom skolor i realiteten använder flera program och modifierar programmen blir beräkningarna av de direkta kostnaderna och tidsåtgången framför allt en beräkning av hur resursåtgången skulle se ut om en skola renodlat använde ett program och mindre en beräkning av skolornas faktiska resursåtgång.

## 6.5 Externt stöd till skolor för att införa program

En annan avgörande faktor när skolornas kostnader för programmen analyseras är att många skolor erbjuds särskilt ekonomiskt stöd om de introducerar programmen. Av programföreträdarna anger fem av åtta att det förekommer eller är vanligt med sådant ekonomiskt stöd. En programföreträdare säger att programmet är nytt men att det finns förhoppningar om externt ekonomiskt stöd (Friends). Två programföreträdare hävdar att det är ovanligt att skolorna får ekonomiskt stöd för att genomföra programmen (Farstametoden och Olweus). Men i det ena av dessa fall (Olweus) visar det sig att kontrollskolan fått omfattande ekonomiskt stöd för att genomföra programmet.

Särskilt vanligt är att kommunerna ger särskilda ekonomiska bidrag till skolor som inför program. Andra aktörer som givit stöd till programmen är länsstyrelser, landsting, Kommunförbundet, Folkhälsoinstitutet, privata näringslivet samt stiftelser. Två av programmen erbjuder egna sponsorer. Skolor som använder Lions Quest har stora möjligheter att få ekonomiskt stöd från lokala Lionsklubbar och Friends har delat ut pengar till några skolor (Friends har fått stöd från Gälöstiftelsen för detta).

I vissa fall kan det ekonomiska stödet till skolorna innebära en ytterligare tidsåtgång i form av att skriva ansökningar och redovisningar. Ibland hamnar tidsåtgången i stället på kommunal nivå om gemensamma ansökningar görs för flera skolor. Varken programföreträdarna eller kontrollskolorna har dock redovisat hur mycket tid detta administrativa arbete tar.

Uppenbarligen finns många aktörer i samhället som finner det angeläget att skolor initierar program mot mobbning. På denna punkt finns dock en ojämlikhet, eftersom skolor som inte använder program men arbetar aktivt med planen

mot diskriminering och kränkande behandling inte får sådana ekonomiska bidrag. Möjligheten att få ekonomiskt stöd för att initiera program är också en av förklaringarna till att skolor använder flera parallella program (företrädare för två kontrollskolor pekar på detta).

För ekonomiskt pressade skolor kan ekonomiska stöd för att bedriva program mot mobbning vara en väg att finansiera fortbildning för skolpersonalen. Programmen mot mobbning kan innebära kostnader för skolorna – men programmen kan också innebära nya ekonomiska möjligheter.

# 7.

Effekter av olika  
insatser – en analys

## 7. Effekter av olika insatser – en analys

### 7.1 Inledning

Det här kapitlet är indelat i tre delar. Den första delen inleds med en redovisning av hur många elever som mer eller mindre frekvent var utsatta för negativa handlingar vid det första enkättilfället. Det ger en bild av hur utbredd mobbningen var i förhållande till exempelvis skojbråk. Vidare redogörs för mobbningsfrekvenser i olika årskurser, könsskillnader mellan social och fysisk mobbning, vem som mobbar, var mobbningen äger rum och mobbade elevers uppfattningar om varför de blivit utsatta. I sistnämnda fall har elevernas angivna skäl relaterats till diskrimineringsgrunderna. Därutöver beskrivs mobbade elevers reaktioner på handlingar som uppfattas som negativa liksom elevers utsatthet i förhållande till känsla av sammanhang. Därefter redovisas hur mobbningen har förändrats mellan det första och det sista enkättilfället, totalt och för de elever som deltagit vid båda tillfällena.

I den andra delen redovisas vilka effekter som enskilda insatser och insatskombinationer (ibland även kallat insatstyper eller komponentkluster) har på mobbning och kränkningar. För att beräkna effekter används flera olika mått som även gör det möjligt att särredovisa effekter för pojkar och flickor. Olika insatser påverkar överlag pojkar och flickor på olika sätt.

I den tredje delen beskrivs först grupper av skolor (här benämnda skolkuster) med liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar utifrån till exempel lärartäthet, andel lärare med specialpedagogisk högskoleexamen, antimobbningsarbetets förankring inom personalgruppen med mera. Skillnader och likheter i dessa avseenden kan bidra till ökad förståelse för varför somliga skolor lyckas sämre eller bättre med att reducera mobbning jämfört med andra. Därefter redovisas vilka skolkuster som lyckats reducera mobbningen under mätperioden och vilka som inte har gjort det. Kapitlet avslutas med en fördjupad kvalitativ beskrivning och analys av, och diskussion om, varför somliga skolor och grupper av skolor är mer framgångsrika än andra i arbetet mot mobbning och kränkningar.

### 7.2 Mobbing vid första enkättilfället – en ögonblicksbild

#### Omfattning

För att uppskatta andelen elever som utsatts för mobbning har information om hur ofta eleven utsatts för handlingar som uppfattas som negativa kombinerats med information där den utsatte bedömer avsikten bakom sådana handlingar. Elever som under de senaste månaderna har utsatts för en eller flera negativa handlingar<sup>1</sup> vid upprepade tillfällen där intentionen varit att sära eller skrämma betecknas som mobbade.

---

<sup>1</sup> Med negativa handlingar avses i detta sammanhang att man har blivit: "knuffad, fasthållen", "hotad med stryk", "slagen, sparkad", "hånad, retad eller kallad elaka saker", "utfryst, utstött" samt utsatt för elak "ryktesspridning" (andra elever har försökt få skolkompisar att tycka illa om dig). Den som utsatts för någon av de tre förstnämnda handlingarna betecknas som *fysiskt mobbad*, den som utsatts för någon av de tre sistnämnda handlingarna benämns *socialt mobbad* och den som utsatts för någon av ovanstående handlingar är *mobbad* – under förutsättning att handlingarna har i) upprepats nästan varje dag, några gånger i veckan eller några gånger i månaden och ii) enligt enkätsvaren utförts med uppsåtet att sära eller skrämma den som utsatts.

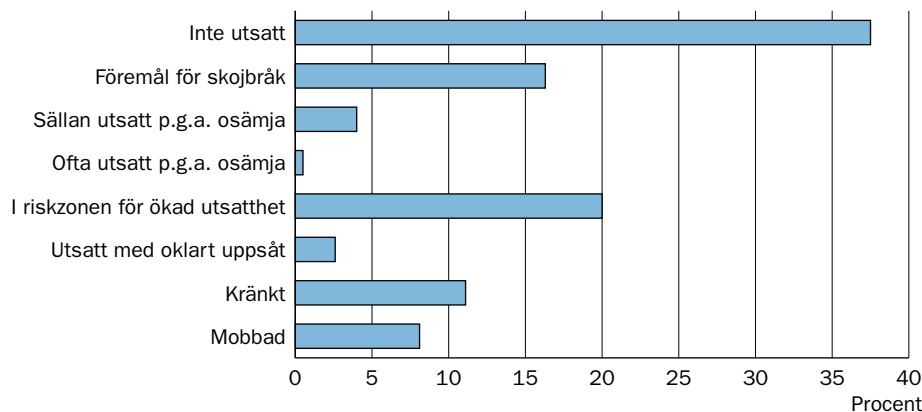
I tabellen 7.1 redovisas samtliga svarkombinationer utifrån vilka olika kategorier konstruerats; ju högre värden desto större grad av utsatthet.

**Tabell 7.1** 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 p.g.a. av osämja		3. Ofta utsatt p.g.a. osämja	
Vet inte		4. I riskzonen för ökad utsatthet		5. Utsatt med oklart uppsåt	
Sårad/rädd		6. Kränkt		7. Mobbad	

Av diagram 7.1 framgår att andelen mobbade elever uppgick till drygt 8 procent vid första enkättilfället.<sup>2</sup> Andelen kränkta, det vill säga elever som har utsatts för en eller flera negativa handlingar utförda med syfte att såra/skada någon gång, var ungefär 11 procent. I gruppen elever som har utsatts för negativa handlingar utan att ha en klar uppfattning om huruvida handlingarna varit allvarligt menade eller utförda ”på skoj” är uppsåtet oklart. Sådana elever – som alltså inte uppfyller kriterierna för att kategoriseras som mobbade eller kränkta, men som likväl var föremål för andras negativa handlingar – betecknas här som ”utsatta med oklart uppsåt” och ”i riskzonen för ökad utsatthet”.<sup>3</sup> Andelen elever i dessa grupper var 2,6 respektive 20 procent. Övriga elever var inte utsatta för negativa handlingar (cirka 38 procent), eller så bedömdes handlingarna ha utförts på skoj (ungefär 16 procent) eller till följd av osämja (ungefär 5 procent). I de två sistnämnda fallen har graden av allvar bedömts som mindre jämfört med om avsikten varit att såra, skrämja eller om uppsåtet varit oklart (se avsnittet om utfallsmått i metodappendix<sup>4</sup> för en närmare beskrivning).

**Diagram 7.1** Andel (%) utsatta elever vid första enkättilfället



2 Av 8 347 elever som besvarat enkäten har 7 999 besvarat frågorna som ligger till grund för kategoriseringen av olika typer av utsatthet. Antal mobbade elever var vid första mättilfället 647, vilket motsvarar 8,1 procent.

3 Elever som svarat att de inte vet varför de har varit föremål för negativa handlingar och som ändå utsatts mer frekvent (”nästan varje dag”/”några gånger i veckan”) betecknas som *utsatta med oklart uppsåt*. Elever som utsatts mindre frekvent (”några gånger i månaden”/”någon gång”) befann sig i *riskzonen för ökad utsatthet*.

4 *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf.

Skillnaden mellan andelen mobbade pojkar och flickor var vid första enkättilfället mycket liten, 8,0 respektive 8,2 procent.<sup>5</sup> Könsskillnaden var något större när det gäller andelen kränkta elever: pojkar (9,9 procent) och flickor (12,2 procent). När det gäller utsatthet i en vidare mening, vilket inkluderar elever som kategoriserats som ”utsatt med oklart uppsåt”, ”i riskzonen för ökad utsatthet”, ”kränkta” och ”mobbade”, var flickor generellt sett mer utsatta (45,4 procent) jämfört med pojkar (38,1 procent). Den största könsskillnaden gäller elever som varit ”föremål för skojbråk”. Dubbelt så många pojkar (21,8 procent) var utsatta som flickor (10,7 procent).

Tabell 7.2 redovisar förekomsten av mobbning i olika årskurser.

**Tabell 7.2** Andel mobbade elever i olika årskurser

		Årskurs						Total
		4	5	6	7	8	9	
Utsatt för mobbning	Nej	741	748	1 139	1 637	1 578	1 491	7 334
		89,7 %	90,6 %	92,8 %	92,7 %	91,5 %	92,7 %	91,9 %
	Ja	85	78	89	129	146	118	645
		10,3 %	9,4 %	7,2 %	7,3 %	8,5 %	7,3 %	8,1 %
n =		826	826	1 228	1 766	1 724	1 609	7 979

Tabellen redovisar resultat från det första mättilfället.

Som framgår av tabell 7.2 var andelen mobbade något högre bland elever i lägre årskurser (8,8 procent i årskurs 4–6) jämfört med i högre årskurser (7,7 procent i årskurs 7–9). Resultatet ligger delvis i linje med tidigare forskningsresultat enligt vilken andelen mobbade elever tenderar att minska med stigande ålder (se till exempel Olweus, 1994; King et al. 1996 i Kaltiala-Heino et al. 2000; Smith et al. 2001). Pojkar var i högre utsträckning utsatta för fysisk mobbning (5,1 procent) än flickor (3,1 procent). Detta mönster återfinns i samtliga årskurser. Flickor var generellt sett mer utsatta för social mobbning (7,4 procent) än pojkar (5,5 procent).<sup>6</sup> Könsskillnaderna var i detta avseende störst i årskurs 6 och 7, där andelen mobbade flickor var 4 respektive 5 procentandelar högre än motsvarande andel pojkar. I de yngsta åldrarna, årskurs 4 och 5, var andelen socialt mobbade något större bland pojkarna. Detta beror framför allt på att pojkar i årskurs 4 och 5 var mer utsatta än flickor för en av de negativa handlingar som ingår i den sociala mobbningen: ”hånad, kallad elaka saker”. När det gäller ”utfrys, utstött”, som också ingår i den sociala mobbningen, var könsskillnaderna mycket ringa i årskurs 4 och 5. Liknande resultat har rapporterats av andra forskare (se till exempel Craig et al. 2001).

### Vem mobbar och var äger mobbningen rum?

I tabell 7.3 redovisas vem eller vilka som har mobbat andra. Eftersom eleverna kan välja flera svarsalternativ på dessa frågor överstiger totalsumman i tabellkolumnerna 100 procent. Enligt pojkar och flickor som blivit socialt respektive

5 Av 4 143 pojkar som besvarat enkäten har 4 004 besvarat frågorna som ligger till grund för kategoriseringen av olika typer av utsatthet. Antal mobbade pojkar var vid första mättilfället 321 (8 procent). Av 4 187 flickor som besvarat enkäten har 3 978 besvarat frågorna som ligger till grund för kategoriseringen av olika typer av utsatthet. Antal mobbade flickor var vid första mättilfället 325 (8,2 procent).

6 Absolut/relativ frekvens för fysiskt mobbade elever var 329/4,1 procent (n=8 034). Fördelat på kön är motsvarande frekvenser för pojkar 202/5,1 procent (n=3 957) och för flickor 126/3,1 procent (n=4 060). Absolut/relativ frekvens för socialt mobbade elever var 510/6,5 procent (n=7 881). Fördelat på kön är motsvarande frekvenser för pojkar 220/5,6 procent (n=3 946) och för flickor 289/7,4 procent (n=3 918).

fysiskt mobbade var förövarna vanligtvis ”flera i min klass”. Detta gäller i synnerhet elever som blivit socialt mobbade i meningen hånade och utfrysta, där över hälften (51 till 60 procent) pekar ut ”flera i min klass” som förövarna. Alternativet ”flera i en annan klass” var också relativt vanligt, särskilt bland fysiskt mobbade pojkar. När vi granskar vilka förövarna var i ljuset av elever som blivit fysiskt och/eller socialt mobbade är utfallsmönstret i stort sett detsamma som ovan: på samtliga frågor utom ”hotad med stryk” var förövaren vanligtvis ”flera i min klass”.<sup>7</sup>

**Tabell 7.3** Vem/vilka som mobbar

	Fysiskt mobbad						Socialt mobbad					
	Knuffad, fasthållen		Hotad med stryk		Slagen, sparkad		Hånad, retad, kallad elaka saker <sup>1</sup>		Utfryst, utstött		Ryktes-spridning <sup>2</sup>	
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
En i min klass	35,6 %	30,9 %	30,4 %	35,4 %	34,6 %	35,1 %	22,7 %	24,9 %	32,0 %	32,9 %	31,2 %	32,4 %
En i en annan klass	26,7 %	22,7 %	30,4 %	30,1 %	32,7 %	27,8 %	16,7 %	19,6 %	17,7 %	18,4 %	19,1 %	19,8 %
Flera i min klass	45,0 %	51,8 %	42,0 %	42,5 %	45,7 %	49,5 %	51,4 %	52,7 %	58,9 %	59,8 %	46,5 %	45,5 %
Flera i en annan klass	46,1 %	46,4 %	48,6 %	44,2 %	42,6 %	45,4 %	48,6 %	44,5 %	46,9 %	37,6 %	42,0 %	37,4 %
Antal svarande	180	110	181	113	162	97	216	281	175	234	157	222

<sup>1</sup> Elever som har blivit retade, hånade kan ibland ha svårt att komma ihåg vem/vilka som utför handlingarna.

<sup>2</sup> Ännu svårare kan det vara att veta vem/vilka som sprider elaka rykten, försöker få andra att tycka illa om en själv. Mot bakgrund av detta innehöll dessa frågor ytterligare varsitt alternativ som inte redovisas i tabellen – ”kommer inte ihåg” (hånad, retad) respektive ”vet inte” (ryktes-spridning). Procentsiffrorna för dessa svarsalternativ var förhållandevis låga: ”kommer inte ihåg”, pojkar = 13,0 procent, flickor = 8,2 procent; ”vet inte”, pojkar = 9,6 procent, flickor = 8,1 procent.

I tabell 7.4 redovisas var mobbningen ägt rum enligt de mobbade eleverna. (Då flera svarsalternativ kunde väljas överstiger totalsumman i tabellkolumnerna 100 procent.)

Mestadels har både den fysiska och sociala mobbningen skett på skolgården, vid toaletterna, i korridoren eller i klassrummet. Detta svarsmönster<sup>8</sup> ligger i linje med annan forskning på området (se till exempel *Blueprints for Violence Prevention, Olweus Bullying Prevention Program*).

Andelen elever som mobbats i klassrummet när läraren var där är anmärkningsvärt hög. Exempelvis rapporterade 26 procent av fysiskt mobbade pojkar att de blivit slagna, sparkade i klassrummet när läraren var där och 38 procent av socialt mobbade flickor att de blivit hånade, kallade elaka saker i klassrummet när läraren var där. Andelen elever som blivit hånade, utfrysta respektive utsatta för ryktes-spridning i klassrummet när läraren var där uppgick till 35, 26 och 22 procent (att jämföra med knuffad 18 procent, hotad 22 procent och slagen eller sparkad 21 procent). Klassrummet tycks med andra ord vara en förhållandevis vanlig arena för handlingar som faller under beteckningen social mobbning. Resultatet uppvisar likheter med så kallad *ijime*, en japansk variant

<sup>7</sup> I statistiken finns också uppgifter om förövarna. Vid det första enkättilfället uppgav 6,7 procent av pojkarna och 4,0 procent av flickorna att de mobbat eller kränkt andra, socialt eller fysiskt, eller både socialt och fysiskt. Vid det tredje enkättilfället hade siffrorna sjunkit. Då sa 4,5 procent av pojkarna och 3,0 procent av flickorna samma sak.

<sup>8</sup> Av 647 socialt och/eller fysiskt mobbade elever har 398 till 606 personer besvarat frågorna var mobbningen ägt rum.

**Tabell 7.4** Var mobbningen äger rum

	Fysiskt mobbad						Socialt mobbad					
	Knuffad, fasthållen		Hotad med stryk		Slagen, sparkad		Hånad, retad, kallad elaka saker		Utfrys, utstött		Ryktes-spridning	
	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
Kommer inte ihåg/ har ingen aning	22,7 %	19,8 %					12,1 %	7,8 %	26,4 %	19,8 %	32,1 %	24,1 %
I klassrummet när läraren var där	22,7 %	28,8 %	27,2 %	21,7 %	26,3 %	24,0 %	34,4 %	37,7 %	24,7 %	34,1 %	29,5 %	18,2 %
I klassrummet utan lärare	32,0 %	41,4 %	37,8 %	41,7 %	38,1 %	41,7 %	47,0 %	41,6 %	29,9 %	34,9 %	38,5 %	33,2 %
Totalt i klass- rummet	54,7 %	70,2 %	65,0 %	63,4 %	64,4 %	65,7 %	81,4 %	79,3 %	56,6 %	69,0 %	68,0 %	51,4 %
I omklädningsrum- met, i matsalen	31,5 %	30,6 %	33,9 %	30,4 %	33,1 %	33,3 %	40,9 %	31,3 %	29,9 %	42,7 %	39,1 %	31,4 %
På skolgården, vid toaletterna, i korridoren	67,4 %	70,3 %	77,8 %	73,9 %	73,8 %	72,9 %	68,4 %	75,8 %	55,7 %	67,7 %	57,7 %	60,0 %
På vägen till eller från skolan, på skolbussen	22,7 %	25,2 %	26,1 %	31,3 %	30,0 %	34,4 %	24,2 %	24,6 %	23,6 %	26,3 %	32,7 %	29,1 %
Efter skolan på fritiden			40,6 %	54,8 %	35,0 %	43,8 %	34,0 %	37,7 %	28,2 %	41,8 %	36,5 %	52,3 %
Antal svarande	181	111	180	115	160	96	215	281	174	232	156	220

Tomma tabellceller innebär att svarsalternativet inte ingick i frågan var någonstans man blivit utsatt. Exempelvis är det rimligt att anta att elever som utsatts för hot om våld eller som blivit slagna/sparkade har lättare att minnas var detta utspelade sig till skillnad från andra typer av negativa handlingar som är mindre våldsamma till sin karaktär.

av mobbning som bland annat utmärks av uteslutningsprocesser utförda av skolkamrater i klassrummet.<sup>9</sup>

Mobbade elevers uppfattningar om varför de har blivit utsatta

I tabell 7.5 redovisas vad elever som mobbats svarat på frågan: ”Om du blivit utsatt för något av det vi frågat om, exempelvis blev retad, utstött, hotad, slagen, kallad elaka saker i skolan eller via nätet – Vad tror du att det beror på?” Detta är också en så kallad flervalfråga där eleverna kan uppge flera svarsalternativ, varför totalsumman i tabellkolumnerna överstiger 100 procent.<sup>10</sup>

Det som mobbade elever i första hand angav som orsak till att de utsatts för handlingar som upplevts som negativa har att göra med kropps-konstitutionen – att de är för smala/tjocka enligt andra (42 procent). Andra orsaker som angavs mer frekvent var att andra är avundsjuka på dem (34 procent), att de inte vet

9 Enligt Taki (2001) är *ijime* inte ett typiskt beteende hos ”problembarn” utan något som ingår i ”normala” barns beteendepertoar. *Ijime* ska inte heller ses som ett antisocialt beteende utan som ett asocialt beteende som i) riktar sig mot elever som befinner sig i svagare positioner i samma grupp och som ii) utförs med intentionen att förödmjuka eller åsamka dem psykisk skada. Vem som befinner sig i en över- respektive underordnad position varierar med grupsituationen, varför maktbalansen i gruppen också skiftar (Taki 2001; 2003). Jämför en gymnastiklektion med bollspel – där tävlingsmomentet tenderar att underminera hänsynstagandet till ”sämre presterande” elever som därför lätt blir föremål för elaka kommentarer – med en matematiklektion där andra kompetenser premieras. Den som utsätts för hån i den förra situationen kan fungera som förebild i den senare.

10 I frågebatteriet som behandlar enskilda typer av negativa handlingar (har blivit ”knuffad”, ”hotad”, ”slagen”/”sparkad”, ”hånad”/”retad”, ”utfrys”, ”utsatt för rykesspridning”) har vi frågat om uppsätet med handlingen (om det var på skoj, för att sära/skrämma med mera). Här är vi intresserade av elevernas uppfattningar om orsaken till att de blivit föremål för negativa handlingar.

**Tabell 7.5** Mobbad elevers uppfattningar om varför de har blivit utsatta

	Fysiskt mobbade		Socialt mobbade		Mobbade	
att jag har annan hudfärg	17,9 %	55	11,8 %	53	11,7 %	67
att andra är starkare än vad jag är	36,7 %	113	27,6 %	124	28,3 %	162
att andra tycker att jag som kille är för "tjejig"	16,6 %	51	13,3 %	60	12,4 %	71
att andra tycker att jag som tjej är för "pojktigt"	14,3 %	44	14,0 %	63	12,6 %	72
min religions skull	14,0 %	43	9,8 %	44	9,6 %	55
att andra är avundsjuka på mig	31,8 %	98	36,7 %	165	34,4 %	197
att jag är kille	13,3 %	41	8,2 %	37	9,4 %	54
att jag är tjej	21,1 %	65	19,8 %	89	19,0 %	109
att jag kommer från ett annat land	19,5 %	60	14,9 %	67	14,3 %	82
att jag tillhör ett visst folkslag	15,6 %	48	12,2 %	55	11,2 %	64
att någon i min familj är annorlunda	21,1 %	65	14,2 %	64	15,4 %	88
att jag har svårt för att läsa, skriva eller koncentrera mig	22,7 %	70	19,3 %	87	18,0 %	103
att jag är synskadad, hörselskadad, döv eller har ett rörelsehinder	14,9 %	46	11,8 %	53	11,7 %	67
att jag är för smal/tjock enligt andra	46,1 %	142	44,0 %	198	42,2 %	242
vet inte, har ingen aning	29,2 %	90	30,0 %	135	31,8 %	182
Antal svarande		308		450		573

varför de utsatts (32 procent), att andra är starkare än dem själva (28 procent).<sup>11</sup> Svartalternativen var desamma bland fysiskt respektive socialt mobbade elever, även om ordningen beträffande vad som är mest eller minst frekvent förekommande varierar något.

Svaren var i stort sett desamma bland pojkar och flickor. Bland mobbade pojkar var den vanligaste orsaken att andra är starkare följt av att de är för smala eller tjocka och att andra är avundsjuka respektive att de inte har en aning. De vanligaste svaren från mobbade flickor var, i fallande ordning: "för smal/tjock enligt andra", "andra är avundsjuka" och "ingen aning". Fysiskt mobbade flickor uppvisade ett något avvikande svarsmonster i och med att 43 procent angav sin könstillhörighet ("att jag är tjej") som skäl till att de utsatts för handlingar som upplevs som negativa. Det var det näst mest frekvent förekommande alternativet efter för smal eller tjock (57 procent) bland dessa flickor.

#### Angivna skäl relaterade till diskrimineringsgrunderna

Könstillhörighet är en av diskrimineringsgrunderna. Andra diskrimineringsgrunder är etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionshinder, könsöverskridande identitet och ålder.<sup>12</sup> Vissa av svartalternativen som redovisades i tabell 7.5 kan kopplas samman med diskrimineringsgrunderna. Exempelvis kan svartalternativen "kommer från ett annat land", "tillhör ett visst folkslag" och "har annan hudfärg" betraktas som markörer för etnisk tillhörighet. Elever som angivit dessa svartalternativ har en etnisk tillhörighet som skiljer sig från vad eleverna själva uppfattar som normgivande.

11 När vi jämför mobbade elevers svar med svar från elever som varit föremål för illvilliga handlingar mindre frekvent (*kränkta*) eller för negativa handlingar med oklart uppsåt (*utsatta med oklart uppsåt och i riskzonen för ökad utsatthet*) var de relativa frekvenserna med ett undantag högre hos mobbade elever. Undantaget gäller svartalternativet "vet inte", där den relativa frekvensen var 59 procent i gruppen av elever som befinner sig i riskzonen för ökad utsatthet (att jämföra med 32 procent i gruppen mobbade elever). På tio av femton svartalternativ var svarsfrekvensen närapå dubbelt så hög eller större bland mobbade elever. Exempelvis var andelen som angivit "att jag tillhör ett annat folkslag" 4 procent i gruppen *kränkta* liksom i gruppen *utsatt med oklart uppsåt* – att jämföra med 11 procent i gruppen mobbade elever.

12 Diskrimineringslagen (2008:567).

Alternativen ”har svårt för att läsa, skriva eller koncentrera mig” och ”är synskadad, hörselskadad eller har ett rörelsehinder” kan ses som operationaliseringar av diskrimineringsgrunden funktionshinder. Nämda svarsalternativ, liksom andra som kan kopplas till övriga diskrimineringsgrunder som till exempel ”min religions skull”, ”andra tycker att jag som kille är för ”tjejig””, har angivits i lägre grad än svar som ”för smal eller tjock”, ”andra är starkare”, ”andra är avundsjuka”, ”vet inte”. Detta gäller även när vi jämför svaren från mobbade elever i skolor som hade en lägre andel elever med invandrarbakgrund med skolor som hade en högre andel elever med utländskt påbrå.<sup>13</sup>

Att addera procentsatser från svarsalternativ som indikerar samma typ av diskrimineringsgrund ger en mer koncentrerad bild av vilka skäl mobbade elever angivit som orsaker till att de blivit utsatta. Av 573 mobbade elever har 82 (14 procent) angivit svarsalternativet ”kommer från ett annat land”; 64 elever (11 procent) ”tillhör ett visst folkslag”; 67 elever (12 procent) ”annan hudfärg”. Eftersom det var möjligt att välja flera svarsalternativ kan elever ha uppgett alla tre orsakerna. En närmare granskning av materialet visar att 37 elever (6,5 procent) har angivit samtliga tre alternativ, att 21 har uppgett två (3,6 procent) medan 60 endast har angivit ett av dessa alternativ (10,5 procent). Sammantaget är det således 118 elever eller 20,6 procent som angivit minst ett av svarsalternativen, vilket ger en mer korrekt bild av den etniska tillhörighetens relativa betydelse som skäl till mobbningen. I tabell 7.6 har svarsalternativen i tabell 7.5 grupperats utifrån om de kan hänföras till diskrimineringsgrunderna eller ej. Andelarna avser andelen elever som angivit minst ett av de svarsalternativ som ingår i respektive gruppering.

**Tabell 7.6** Mobbade elevers uppfattningar om varför de har blivit utsatta utifrån diskrimineringsgrunderna

Diskrimineringsgrund	Fysisk mobbning			Social mobbning			Mobbning		
	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt
Könstillhörighet	43,2 %	18,1 %	28,2 %	29,8 %	16,8 %	24,2 %	31,6 %	17,6 %	24,8 %
Etnisk tillhörighet	28,8 %	27,5 %	28,2 %	15,9 %	28,3 %	21,3 %	16,3 %	24,8 %	20,6 %
Religions- eller annan trosuppfattning	15,2 %	13,2 %	14,0 %	8,5 %	11,5 %	9,8 %	8,2 %	11,2 %	9,6 %
Könsöverskridande identitet/sexuell läggning	27,2 %	22,5 %	24,4 %	20,5 %	26,2 %	22,9 %	20,4 %	21,6 %	20,9 %
Funktionshinder	32,0 %	24,7 %	27,6 %	23,6 %	26,2 %	24,7 %	23,1 %	23,4 %	23,2 %
Andra skäl än diskrimineringsgrunderna	90,4 %	89,6 %	89,6 %	94,2 %	84,8 %	90,0 %	92,5 %	87,8 %	90,1 %
Totalt	125	182	308	258	191	450	294	278	573

Könstillhörighet: att jag är kille/tjej; Etnisk tillhörighet: annan hudfärg, kommer från ett annat land, tillhör ett visst folkslag; Religions eller annan trosuppfattning; Könsöverskridande identitet/sexuell läggning: andra tycker att jag som kille är för ”tjejig”/som tjej är för ”pojktigt”; Funktionshinder: har svårt att läsa, skriva eller koncentrera mig, att jag är syn-, hörselskadad, döv eller har ett rörelsehinder; Andra skäl än diskrimineringsgrunderna: andra är starkare, andra är avundsjuka, att någon i min familj är anorlunda, att jag är för tjock/smäl enligt andra, vet inte/har ingen aning.

Av tabell 7.6 framgår att mobbade flickor i betydligt högre grad än pojkar har angivit orsaker som kan kopplas till diskrimineringsgrunden könstillhörighet.

13 För att få en uppfattning om den etniska sammansättningen bland elever på deltagande skolor har vi utgått från ”andel elever berättigade till modersmålsundervisning”. Skolverket har tillhandahållit information om hur stor denna andel var på varje skola som ingår i undersökningen. Informationen har sedan registrerats för samtliga elever som tillhör respektive skola. Enligt uppgifter från Skolverket var riksnittet för denna parameter 16,6 procent år 2007 och 18,1 procent år 2008, vilket ger ett approximativt värde på 17,35 för perioden 2007/08. Skolor vars värde var lika med 17 procent eller därunder hade således en lägre andel elever med invandrarbakgrund jämfört med skolor vars värde överstiger 18 procent. Den största differensen återfanns i svarsalternativet ”kommer från ett annat land” där andelen var 19 procent i skolor med högre andel invandrare, att jämföra med 12 procent i skolor som hade en lägre andel elever med utländskt påbrå.

Mobbade pojkar rapporterade i högre grad än flickor orsaker som faller under diskrimineringsgrunden etnisk tillhörighet. Orsaker som kan kopplas till diskrimineringsgrunden religions- eller annan trosuppfattning var förhållandevis lika vanliga bland flickor och pojkar. Orsaker som faller under diskrimineringsgrunden funktionshinder var också relativt jämnt fördelade mellan könen utom bland fysiskt mobbade elever. Där var andelen högre för flickornas vidkommande.

Andra skäl än diskrimineringsgrunderna är sammantaget vanligare som skäl till mobbning än någon av diskrimineringsgrunderna. 90 procent av de mobbade eleverna har angivit minst ett av dessa svarsalternativ (att andra är starkare, avundsjuka, att någon i familjen är annorlunda, att man är för tjock eller smal eller ”vet inte/har ingen aning”). Detta förringar naturligtvis inte betydelsen av att exempelvis en femtedel av de mobbade eleverna har angivit etnisk tillhörighet som skäl till att de utsatts för handlingar som upplevs som negativa. Utifrån enkätmaterialet går det inte att uttala sig om vad mobbade elever upplever som ”värst” oavsett om angivna orsaker är av samma karaktär (exempelvis ”kommer från annat land”, ”tillhör ett visst folkslag”, ”annan hudfärg”) eller av vitt skilda slag (exempelvis ”etnisk tillhörighet” och ”för smal/tjock”). Klart är dock att mobbade elever – oavsett orsakerna – i större utsträckning reagerade med nedslagenhet och skamrelaterade känslor än andra utsatta elever.

### Elevers reaktioner på negativa handlingar

Resultatet i tabell 7.7 indikerar att elevers reaktioner på negativa handlingar varierar med hur ofta de inträffar och om handlingen bedöms som illasinnad eller ej, det vill säga mellan olika kategorier av utsatta elevgrupper. (Eftersom eleverna kunde välja flera svarsalternativ på frågan ”hur det kändes” överstiger totalsumman i tabellkolumnerna 100 procent.)

Att inte bry sig var den vanligaste reaktionen hos elever som varit involverade i skojbråk (67 procent). Andelen som inte bryr sig minskar allteftersom utsattheten tilltar i frekvens och illvilja från förövarnas sida och utgjorde 24 procent i gruppen mobbade. När det gäller känslor av nedslagenhet är bilden den motsatta: andelen bedrövade eller ledsna elever ökar i och med att graden av allvar stiger, från 9 procent i gruppen som var föremål för skojbråk till 50 procent bland mobbade elever.

Det finns vissa könsskillnader. Mobbade pojkar reagerade främst med ilska (47 procent), medan mobbade flickor företrädesvis reagerade med nedslagenhet (59 procent). När det gäller socialt mobbade elever rapporterade flickor i högre

**Tabell 7.7** Känslor associerade med att bli utsatt för negativa handlingar fördelat efter olika typer av utsatthet

		Föremål för skojbråk	Sällan utsatt p.g.a. osämja	Ofta utsatt p.g.a. av osämja	I riskzonen för ökad utsatthet	Utsatt med oklart uppsåt	Kränk	Mobbad
Tänk på det senaste tillfället som du blev utsatt för något av det vi frågat om ... hur kändes det efteråt? <sup>1</sup>	Jag blev arg	22,2 %	31,7 %	44,4 %	32,8 %	32,8 %	37,1 %	40,2 %
	Jag brydde mig inte	67,1 %	55,0 %	48,1 %	44,4 %	38,9 %	36,9 %	23,6 %
	Jag blev ledsen	8,8 %	15,0 %	18,5 %	28,0 %	37,4 %	38,7 %	50,4 %
	Jag kände mig värdelös	5,6 %	7,2 %	18,5 %	14,1 %	31,3 %	21,2 %	38,7 %
	Annat	14,2 %	12,2 %	7,4 %	13,4 %	19,1 %	13,4 %	18,6 %
	Antal svarande	374	180	27	844	131	591	478

<sup>1</sup> Enkätfrågan var formulerad på följande sätt: tänk på det senaste tillfället som du blev utsatt för något av det vi frågat om, exempelvis, blev retad, utstött, hotad, slagen, kallad elaka saker i skolan eller via nätet. Hur kändes det efteråt? Antal elever som utsatts för negativa handlingar vid första mättillfället var följande: mobbad 647, kränkt 887, utsatt med oklart uppsåt 208, i riskzonen 1 596, ofta utsatt p.g.a. osämja 40, sällan utsatt p.g.a. osämja 319, föremål för skojbråk 1 301. Hur många av dessa som också besvarat frågan ”hur det kändes” framgår av tabellen ovan.

grad (48 procent) än pojkar (35 procent) känner av värdelöshet liksom känner av nedslagenhet (59 procent bland flickor, 43 procent bland pojkar). Dessa resultat ligger i linje med annan forskning, enligt vilken flickor i större utsträckning än pojkar tenderar att reagera negativt på relationsförstörande mobbning (Crick et al., 2001).

Skamrelaterade känslor var vanligast bland dem som kategoriserats som mobbade (39 procent) respektive utsatta med oklart uppsåt (31 procent). Gemensamt för elever som ingår i dessa kategorier är att de utsatts för negativa handlingar vid upprepade tillfällen under de senaste månaderna. Skillnaden är att uppsåtet är illasinnat i gruppen mobbade elever och oklart i den andra kategorin. I kategorin ”kränkt” var andelen elever som rapporterade känslor av värdelöshet mindre (21 procent) jämfört med i kategorin ”utsatt med oklart uppsåt” (31 procent). En möjlig förklaring till resultatet är att det är upprepandet av negativa handlingar som uppväcker skamrelaterade känslor snarare än att bli utsatt för illvilliga handlingar vid något enstaka tillfälle. Att frekvent bli utsatt och känna sig värdelös kan liknas vid att återkommande bli påmind om att man inte är önskvärd i gemenskapen. Det är en situation som få torde klara av utan att påverkas negativt i sin självuppfattning, med allt vad det för med sig i form av skolsvårigheter och psykosociala problem (se till exempel Lindberg, 2007).

#### Elevers utsatthet i relation till känsla av sammanhang

Det ursprungliga KASAM-formuläret utvecklades för att tillämpas på vuxnas livssituation.<sup>14</sup> En person med stark känsla av sammanhang bemöter krav och påfrestningar inom olika livsområden på ett adekvat sätt. Känslan av sammanhang gör att sådana stressfaktorer uppfattas som begripliga, hanterbara och meningsfulla. Dessa tre beståndsdelar utgör olika dimensioner av KASAM-begreppet. Det ursprungliga formuläret har i den här studien modifierats i syfte att fånga hur elever upplever skolan som livsområde. (Jämför Bowen et al. 1998.) Nedan redovisas delar av resultatet från frågor som ingår i KASAM-komponenten meningsfullhet. Det är andelen ja-svar liksom ett sammanfattande mått på meningsfullhet (medelvärde) som redovisas i tabell 7.8.<sup>15</sup>

Som framgår av tabellen var andelen elever som tycker det är roligt att vara i skolan, och som ser fram emot att gå till skolan och att lära sig nya saker, genomgående lägre bland mobbade elever jämfört med elever som var utsatta

<sup>14</sup> En person som växer upp och lever under gynnsamma livsomständigheter, som har tillgång till socialt stöd, egostyrka och andra så kallade *generella motståndresurser* kommer, enligt Antonovsky (1987), att utveckla en stark *känsla av sammanhang*. Generella motståndresurser erbjuder individen livserfarenheter karakteriserade av *konsistens* (stabilitet och förutsägbarhet, vilket skapar trygghet), *balans* mellan över- och underbelastning (balans mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser) och *deltagande* i processer som påverkar/har betydelse för individens vardagsliv (Antonovsky, 1979). Konsistenta erfarenheter refererar till KASAM-begreppets begriplighetskomponent. Balans mellan över- och underbelastning, mellan påfrestningar/krav och tillgängliga resurser, refererar till begreppets hanterbarhetskomponent. Deltagande i beslutsprocesser refererar till meningsfullhetskomponenten (1987:92). Annorlunda uttryckt kan begreppet känsla av sammanhang (KASAM) ses som en individs benägenhet att betrakta och förhålla sig till omvärlden i allmänhet ”snarare än en respons på en specifik situation” (Antonovsky 1987:75). I så måtto ingår KASAM i individens *globala orientering*. Vi har modifierat KASAM-formuläret i syfte att fånga elevernas *lokala orientering* – det vill säga hur de upplever skolan som livsområde.

<sup>15</sup> Utöver svarsalternativet ”ja” kunde eleverna välja ”både ja och nej” eller ”nej”. De ursprungliga svarsalternativen i frågebatteriet som rör elevers känsla av sammanhang har följande värden: 1 = ja, 2 = både ja och nej, 3 = nej. Frågor som är formulerade med en positiv ordalydelse, till exempel ”jag ser fram emot att gå till skolan”, har omkodats så att höga värden motsvarar ett positivt svar (1 = nej, 2 = både ja och nej, 3 = ja). Endast elever som svarat på samtliga frågor i respektive KASAM-komponent ingår i beräkningen av ett sammanfattande mått (medelvärde) på meningsfullhet, begriplighet respektive hanterbarhet.

**Tabell 7.8** Elevers utsatthet i relation till *meningsfullhet* (KASAM) fördelat efter yngre och äldre elever

		Årskurs					
		4-6			7-9		
		Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad	Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad
Antal i gruppen		1 082	1 546	252	1 911	2 795	393
Jag ser fram emot att gå till skolan	ja	67 %	53 %	39 %	36 %	28 %	19 %
Jag tycker det är roligt att vara i skolan	ja	65 %	51 %	35 %	35 %	29 %	22 %
Jag ser fram emot att lära mig nya saker i skolan	ja	78 %	70 %	61 %	51 %	45 %	44 %
KASAM: Meningsfullhet	Medel	7,94	7,49	6,81	6,82	6,47	5,89
Höga värden = positivt. Maxvärdet: 9	Antal svar	1 026	1 438	234	1 780	2 559	348

på annat sätt eller inte alls utsatta. Den största skillnaden mellan icke utsatta (65 procent) och mobbade elever (35 procent) finns i den yngre åldersgruppen (årskurs 4-6) på frågan om man tycker det är roligt att vara i skolan. Medelvärde, som utgör ett sammanfattande mått på meningsfullheten, minskade med graden av utsatthet oavsett om eleverna var yngre eller äldre. Bland elever som inte var utsatta kan noteras att yngre i högre grad än äldre upplevde skolan som meningsfull.

För KASAM-beståndsdelarna *begriplighet* och *hanterbarhet* var resultatet mycket likt det som gäller för meningsfullhet. Begripligheten respektive hanterbarheten minskade med graden av utsatthet oavsett om eleverna var yngre eller äldre (se tabell A.1 och A.2 i tabellbilagan).

I tabell 7.9 redovisas de sammanfattande måtten för respektive KASAM-komponent fördelat på olika elevkategorier och yngre och äldre elever. Som framgår av tabellen minskade meningsfullheten, begripligheten och hanterbarheten – liksom det totala KASAM-måttet – med graden av utsatthet oavsett om eleverna var yngre eller äldre.

Sammantaget indikerar resultatet att elevernas känsla av sammanhang har samband med graden av utsatthet i den livssituation som skolan utgör. Om Antonovsky (1987) har rätt i sitt resonemang om att individens KASAM stabiliseras först när man är ”ung vuxen” finns det all anledning att tro att det är

**Tabell 7.9** Elevers utsatthet i relation till *meningsfullhet*, *begriplighet*, *hanterbarhet* och *känsla av sammanhang* (KASAM totalt) fördelat efter yngre och äldre elever

		Årskurs					
		4-6			7-9		
		Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad	Ej utsatt	Utsatt (men ej mobbad)	Mobbad
Antal i gruppen		1 082	1 546	252	1 911	2 795	393
KASAM: Meningsfullhet	Medel	7,94	7,49	6,81	6,82	6,47	5,89
Maxvärde 9	Antal svar	1 026	1 438	234	1 780	2 559	348
KASAM: Begriplighet	Medel	10,45	9,83	9,13	9,95	9,45	8,23
Maxvärde 12	Antal svar	1 014	1 411	231	1 737	2 535	345
KASAM: Hanterbarhet	Medel	13,92	13,11	11,99	13,11	12,31	11,10
Maxvärde 15	Antal svar	1 007	1 419	232	1 753	2 530	343
KASAM: Totalt	Medel	32,31	30,46	27,94	29,88	28,26	25,26
Maxvärde 36	Antal svar	991	1 380	230	1 710	2 485	339

Höga värden = positivt

möjligt att påverka mobbade elevers känsla av sammanhang genom att förändra skolsituationen på ett genomgripande sätt.<sup>16</sup>

### Elevers sociala relationer och mobbning

Som framgår av tabell 7.10 har mobbade elever färre bra kompisar jämfört med elever som var utsatta för negativa handlingar utan att klassificeras som mobbade och elever som inte alls var utsatta.<sup>17</sup>

**Tabell 7.10** 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?	Inte någon	17 0,6 %	45 1,0 %	69 10,7 %	131 1,6 %
	En bra kompis	56 1,9 %	128 2,9 %	51 7,9 %	235 2,9 %
	2–3 bra kompisar	342 11,4 %	778 17,9 %	162 25,1 %	1 282 16,1 %
	4 eller fler bra kompisar	2 422 81,1 %	3 110 71,6 %	296 45,9 %	5 828 73,0 %
	Vet inte	151 5,1 %	285 6,6 %	67 10,4 %	503 6,3 %
	Total	2 988 100,0 %	4 346 100,0 %	645 100,0 %	7 979 100,0 %

Utsatthet i förhållande till lärarrelationen pekar i samma riktning. Mobbade elever litade i mindre utsträckning på lärare jämfört med övriga elevgrupper. Exempelvis uppgav 27 procent av mobbade elever att de litade på alla eller de flesta lärare, att jämföra med 55 procent i gruppen icke-utsatta. 22 procent av mobbade elever angav att de inte litade på någon lärare, motsvarande procentandel i gruppen icke utsatta var 6 procent (se tabell A.3 i tabellbilagan).<sup>18</sup> Mönstret när det gäller elevernas uppfattning om hur många lärare som bryr sig om dem var likartat. Exempelvis uppgav 17 procent av mobbade elever att ingen lärare brydde sig om dem. I gruppen icke utsatta var andelen 2 procent (se tabell A.4 i metodappendix, tabellbilagan).<sup>19</sup>

Mobbningsförekomsten är uppenbarligen i hög grad associerad med elevers sociala band till klasskompisar respektive till lärare. Sambandet var ännu starkare när det gäller elevers utsatthet i förhållande till både klasskompisar och lärare som bryr sig. Mobbade elever uppvisade i väsentligt högre grad (19 procent)

16 Vuxna individer med ett svagt eller moderat KASAM kan förstärka känslan av sammanhang även om bestående förändringar är sällsynta. Vid fall där KASAM förändras på ett mer varaktigt sätt står orsaken inte att finna i enskilda händelser, som exempelvis i lyckosamma möten med professionella inom sjuk- och hälsovården. Ett KASAM som förändrats på ett mer bestående sätt uppstår snarare till följd av att dylika möten leder till att individen tar del av/träder in i radikalt olikartade/förändrade institutionella och socio-kulturella kontexter, vilket i sin tur medför att nya mönster av erfarenheter etableras – erfarenheter som innebär att graden av konsistens, belastningsbalans och deltagande i socialt värderade beslutsprocesser förändras och kvarstår över tid (Antonovsky, 1987:123).

17 När vi exkluderar alternativet "vet inte" är sambandet mellan elevers utsatthet och antal kompisar signifikant ( $\chi^2$  (6, N = 7 476) = 611.426,  $p < .0005$ ).

18 Sambandet mellan elevers utsatthet och tillit till lärare var signifikant ( $\chi^2$  (6, N = 6742) = 286.731,  $p < .0005$ ).

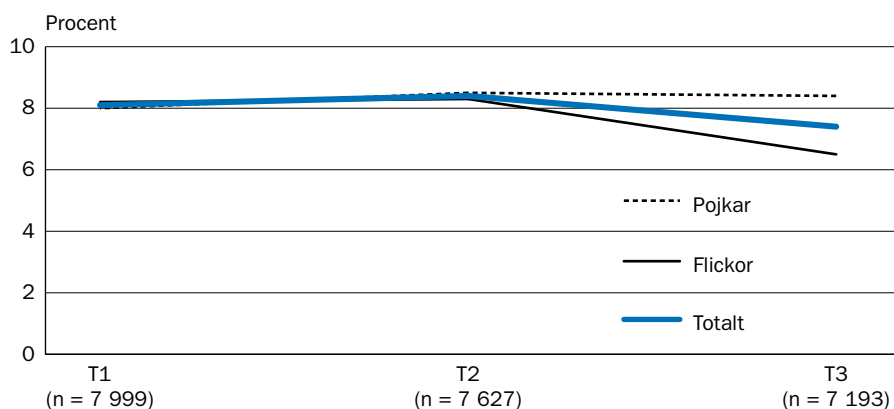
19 Sambandet mellan elevers utsatthet och lärare som bryr sig var också signifikant ( $\chi^2$  (6, N = 7125) = 507.524,  $p < .0005$ ).

mycket dåliga sociala band (ingen klasskompis och ingen lärare som bryr sig) jämfört med icke utsatta elever (0,3 procent) eller elever som utsatts för negativa handlingar utan att klassificeras som mobbade, (0,4 procent). (Se tabell A.5 i tabellbilagan).<sup>20</sup> Av resultaten att döma finns det skäl att tro att insatser som främjar sociala relationer reducerar mobbning.

### Mobbning över tid

Vid den initiala mätningen var mobbningsfrekvensen i det närmaste identisk för pojkar och flickor – cirka 8 procent. Mobbningsfrekvensen sjönk med nästan en procentenhet sett över hela mätperioden.<sup>21</sup> Det var mobbningen bland flickorna som minskade samtidigt som den ökade något bland pojkarna (diagram 7.2).

**Diagram 7.2** Mobbing totalt och fördelat på kön i procent



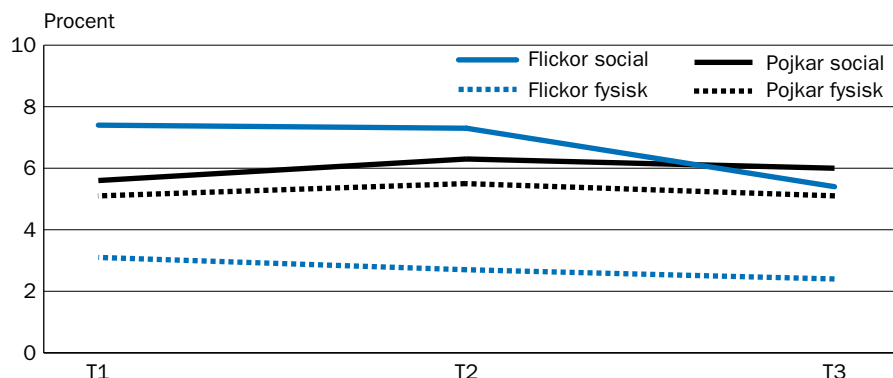
Vid det andra enkättilfället hade mobbningen ökat något. En anledning till ökad självrapportering kan vara att elever på vissa skolor, som till exempel nyligen infört ett antimobbningsprogram, blivit uppmärksammade på vad mobbning är, hur det kommer till uttryck, dess konsekvenser med mera

Att mobbningen vid första enkättilfället var lika frekvent förekommande bland flickor och pojkar innebär inte att de generellt sett var utsatta för samma typ av mobbning. Av diagram 7.3 framgår att den sociala mobbningen var nästan två procentenheter högre bland flickorna jämfört med bland pojkarna. Bland pojkarna var den fysiska mobbningen å andra sidan två procentenheter högre än bland flickorna. Detta könsmönster ligger i linje med resultat i tidigare studier (för en översikt se till exempel Erikson et al. 2002). Förändringstrenden för flickornas vidkommande var positiv, det vill säga den sociala såväl som den fysiska mobbningen minskade sett över hela mätperioden, medan motsvarande trend för pojkarna var negativ.

20 Sambandet mellan elevers utsatthet och sociala band till klasskamrater och lärare var signifikant ( $\chi^2(6, N = 4 098) = 709.835, p < .0005$ ).

21 Ser vi till enskilda frågor som handlar om huruvida eleven utsatts för enskilda typer av handlingar som kan kategoriseras som mobbning var frekvenserna vid första och sista mättilfället följande: hånad, kallad elaka saker (4,5 och 3,9 %), att elever försökt få andra att tycka illa om eleven genom att "snacka skit" om dem (2,6 och 2,5 %), nätmobbning (1,0 och 1,0 %), utfrys (1,7 och 1,7 %), lärare eller annan skolpersonal sagt elaka och otrevliga saker till eleven (1,3 och 1,3 %), tafsat på ett sexuellt sätt (1,0 och 1,5 %), knuffad, fasthållen (2,0 och 2,2 %), hotad (2,7 och 2,4 %), slagen, sparkad (1,5 och 1,6 %). Det bör i sammanhanget noteras att frekvensen för "nätmobbning" var låg jämfört med övriga handlingar.

**Diagram 7.3** Fysisk respektive social mobbning fördelat på kön i procent

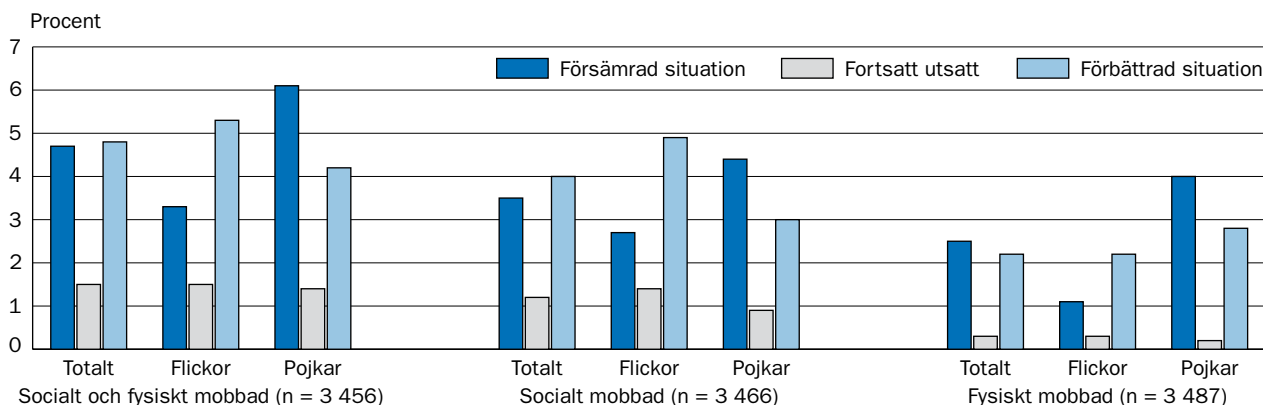


### Förändringar i mobbning på individnivå

Under mätperioden har vissa elever hunnit avsluta grundskolan medan andra har tillkommit i årskurs 4. Dessa elever har inte haft möjlighet att besvara enkäten vid mer än ett eller två mättillfällen. Resultatredovisningen i föregående avsnitt inbegriper såväl den förra som den senare gruppen av elever liksom elever som deltagit vid samtliga tre mättillfällen. Eftersom enskilda elevers svar registrerats över tid har de elever som deltagit vid alla tre mättillfällena kunnat studeras närmare. Resultaten ger en tydligare bild av hur stabil, alternativt föränderlig, mobbning är. Också för att kunna mäta om olika åtgärder har en reducerande effekt på de individer som varit mobbade under kortare eller längre tid är det värdefullt att kunna följa samma elever under hela tidsperioden, vid tre mättillfällen. Tre grupper av elever vars utsatthet för mobbning förändrades mellan det första och det sista enkättilfället har identifierats. En grupp utgörs av dem som till en början inte var utsatta för mobbning men som var mobbade vid sista enkättilfället (*försämrad situation*). En annan grupp utgörs av elever som var mobbade både vid det första och det sista enkättilfället (*fortsatt utsatt*). En tredje grupp består av elever som var mobbade vid första men inte vid det sista enkättilfället (*förbättrad situation*). En fjärde grupp utgörs av elever som inte varit utsatta för någon form av mobbning alls (*oförändrad situation/inte utsatt*). (Denna grupp redovisas inte i diagram 7.4.)

Som framgår av diagrammet var andelen elever som hade mobbats under hela mätperioden 1,5 procent (*fortsatt utsatta*). Skillnaden mellan könen är mar-

**Diagram 7.4** Förändringar i olika typer av mobbning på individnivå, totalt och fördelat på kön



ginell. Bland dem som fått en försämrad respektive förbättrad situation finns däremot tydliga könsskillnader. Andelen pojkar som fått en *försämrad situation* var nästan dubbelt så stor (6,1 procent) jämfört med motsvarande elevgrupp bland flickor (3,3 procent). Relativt sett har fler flickor (5,3 procent) än pojkar (4,2 procent) fått en *förbättrad situation*. Andelen pojkar som fått en försämrad situation var således större än andelen som fått en förbättrad situation, medan det omvända förhållandet gäller för flickor. Sammantaget indikerar resultatet att mobbningen för pojkarnas vidkommande försämrats medan den för flickornas del förbättrats – vilket ligger i linje med förändringen totalt i diagram 7.2.

Av diagram 7.4 framgår vidare att drygt en procent av eleverna var utsatta för social mobbning vid båda mättillfällena. Andelen bland flickor var något större än andelen bland pojkar. Könsmönstret för övrigt är detsamma som ovan, det vill säga relativt sett har fler pojkar fått en försämrad situation (än en förbättrad) samtidigt som fler flickor har fått en förbättrad situation (än en försämrad).

Förändringen när det gäller fysisk mobbning uppvisar med ett undantag ett likartat mönster. Andelen elever som var *fortsatt utsatta* för fysisk mobbning var i det närmaste densamma bland pojkar och flickor. För pojkarnas del har situationen huvudsakligen förändrats i negativ riktning medan situationen för flickorna företrädesvis har förändrats i positiv riktning. Undantaget gäller dem som fått en förbättrad situation, där andelen pojkar var större än andelen flickor. Detta indikerar att föränderligheten i fysisk mobbning var större bland pojkarna än bland flickorna.

Diagram 7.4 visar att den mobbning som rapporteras vid ett enskilt mättillfälle döljer det faktum att en mindre andel av eleverna är utsatta för mobbning under längre tid (*fortsatt utsatta*) och att mobbning är ett föränderligt fenomen för flertalet elever som utsätts. Detta förringar naturligtvis inte mobbningsproblematiken. Att utsättas för mobbning är ett övergrepp som tenderar att ha negativa konsekvenser för bland annat elevens självbild, skolsituation samt hälsa och välbefinnande på kort såväl som lång sikt (Lindberg & Johansson 2008).

### Mobbning och kränkning över tid

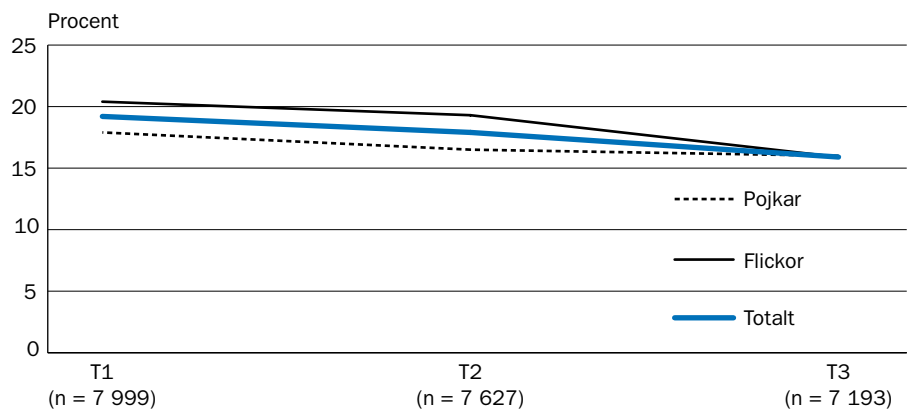
Om inte bara mobbning utan också kränkningar inkluderas visar resultaten sammantaget på minskad omfattning av kränkningar.<sup>22</sup> Andelen flickor som uppgav att de utsatts för kränkning var vid första enkättilfället drygt två procentenheter större än andelen pojkar. Differensen mellan flickor och pojkar var densamma vid andra enkättilfället. Vid sista enkättilfället var det ingen större skillnad mellan könen. Totalt sett minskade andelen elever som utsattes för kränkning med drygt tre procentenheter under mätperioden.

Förändringen i fysisk respektive social kränkning över tid uppvisar med ett undantag ett likartat mönster som det som beskrivits tidigare beträffande enbart mobbning.

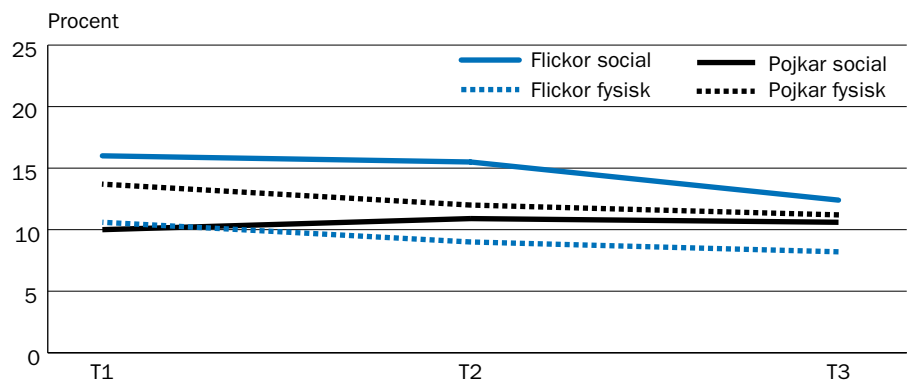
Utsattheten minskade över hela mätperioden för flickornas vidkommande. Bland pojkarna minskade fysiska aspekter av kränkningar samtidigt som de sociala ökade. Andelen flickor som utsattes för social kränkning var dock större än andelen pojkar även vid det sista enkättilfället.

22 I detta avsnitt inkluderas mobbning i begreppet kränkningar. Både mobbning och kränkningar avser negativa handlingar med uppsåt att sära och skrämna. Skillnaden är att vid mobbning har handlingarna skett vid upprepade tillfällen.

**Diagram 7.5** Social och fysisk kränkning fördelat på kön i procent



**Diagram 7.6** Fysisk respektive social kränkning fördelat på kön i procent



### Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar resultaten i avsnitt 7.2 följande:

- Andelen mobbade elever vid första enkättilfället uppgick till 8,1 procent. Skillnaden mellan pojkar och flickor var liten, men pojkarna var i större utsträckning fysiskt mobbade jämfört med flickorna. Flickorna var i större utsträckning socialt mobbade.
- Förövaren eller förövarna var vanligtvis *flera i min klass*. Mobbningen ägde mestadels rum *på skolgården, vid toaletterna, i korridoren eller i klassrummet*. Mobbning i klassrummet när läraren är närvarande var förhållandevis hög.
- De vanligaste uppfattningarna som mobbade elever angav till varför de blivit utsatta var att de är för smala eller tjocka enligt andra, andras avundsjuka, att de inte vet samt att andra är starkare än de själva. När det gäller orsaker som kan kopplas till diskrimineringsgrunderna har mobbade flickor i större utsträckning än pojkar angivit könstillhörighet som orsak. De mobbade pojkarna har å sin sida angivit etnisk tillhörighet i större utsträckning än flickorna. Noterbart är att orsaker kopplade till diskrimineringsgrunderna har angivits i betydligt lägre grad jämfört med andra skäl såsom för smala eller tjocka enligt andra, andras avundsjuka och att andra är starkare än de själva.
- Skamrelaterade känslor var de vanligaste reaktionerna på negativa handlingar hos mobbade elever. Resultatet indikerar att det är upprepadet av negativa

handlingar som påverkar elevernas självkänsla negativt snarare än att bli kränkt, det vill säga att någon gång bli utsatt för illvilliga handlingar.

- Elevernas känsla av sammanhang (KASAM) har samband med graden av utsatthet.
- Mobbade elever har färre bra kompisar, litar i mindre utsträckning på lärarna, upplever i mindre utsträckning att lärarna bryr sig om dem samt har mycket dåliga sociala band till andra i skolan jämfört med elever som inte är mobbade.
- Totalt sett sjönk mobbningsfrekvensen över mätperioden. Det var bland flickorna som mobbningen minskade. Samtidigt ökade den något bland pojkarna.
- Mobbning som rapporteras vid ett enstaka mättillfälle blottlägger inte att det är en mindre andel av eleverna som är utsatta för mobbning under längre tid och att mobbning är ett föränderligt fenomen för flertalet elever som utsätts. Andelen individer som var mobbade under hela mätperioden uppgick till 1,5 procent samtidigt som 4,8 procent fick en förbättrad situation (från att ha varit mobbad till att inte längre vara det) och 4,7 procent fick en försämrade situation (från att inte ha varit mobbad till att bli det).
- Totalt sett minskade andelen elever som utsattes för kränkningar under mätperioden. Till skillnad från mobbning minskade könsskillnaderna över tid när det gäller kränkningar.

### 7.3 Effekter av enskilda insatser och typer av insatser

Efter att redovisningen av hur utbredd mobbningen är följer i det här avsnittet en redovisning av vilka effekter *enskilda insatser* (komponenter) och *typer av insatser* (komponentkluster) har på omfattningen av mobbning och kränkningar och på förövare.

Avsnittet inleds med att insatsernas effekter på mobbning redovisas i tre tabeller. I den första redovisas effekter beräknade på tre olika sätt för mobbning totalt och uppdelat på social respektive fysisk mobbning. I de två näst följande tabellerna redovisas effekter för pojkar respektive flickor. I den kommenterande texten beskrivs först vilka signifikanta effekter respektive insats har på mobbningen sammantaget, därefter presenteras effekter på social respektive fysisk mobbning med hänsyn tagen till kön.

Effekterna redovisas med hjälp av oddskvoter<sup>23</sup> baserade på olika dataunderlag, dels data från alla elever som svarat på enkäten vid olika mättillfällen (aggregerad nivå), dels data från den kohort elever som svarat på enkäten vid samtliga mättillfällen (individnivå). Nedan ges en kortfattad beskrivning av de modeller för effektberäkning som används (för en mer detaljerad beskrivning, se avsnittet om olika tillvägagångssätt vid beräkningen av effekter i metodappendix).

I modell 1 relateras insatser och insatstyper (komponentkluster) till förändringar i andelen mobbade vid första och sista mättillfället (aggregerad nivå). Positiva utfall indikerar att insatsen har reducerande effekt på mobbning. Med modell 1 är det risk att åtgärder som hade en likvärdigt låg effekt vid båda mättillfallen förbises. För att kompensera för detta används modell 2. I modell 2 mäts effekten av insatserna på basis av skillnader i mobbningsfrekvens vid

23 En oddskvot är kvoten av två sannolikheter för att något ska inträffa. Sannolikheten före en viss tidpunkt divideras med sannolikheten efter tidpunkten. Om sannolikheten minskar blir kvoten större än 1 eftersom ett större tal divideras med ett mindre. Om oddskvoten i tabellerna i denna utvärdering är större än 1 visar det alltså att risken att bli mobbad har minskat och situationen blivit bättre.

sista enkätstillfället (aggregerad nivå). Om andelen mobbade är signifikant lägre i skolor där insatsen är stark indikerar detta att insatsen har positiv effekt på mobbning. I modell 3 baseras effektberäkningarna på individer som varit mobbade under kortare eller längre tid (individnivå). Insatserna relateras till andelen individer som fått en *försämrad situation* (ej mobbade vid första enkätstillfället men däremot vid sista mätningen) eller som var *fortsatt mobbade* (mobbade vid båda mättillfällena). Positiva utfall indikerar att insatsen har reducerande effekt på mobbning.

Vid bedömningen av effekter tillmäts effekter beräknade med modell 3 (individnivå) större vikt än effekter beräknade med modell 1 eller 2 (aggregerad nivå). Av modellerna på aggregerad nivå tillskrivs effekter i modell 1 större betydelse än i modell 2. I metodappendix finns en fylligare beskrivning av metoden och de modeller som används för att bedöma effekter.

### Effekter på mobbning – enskilda insatser

I tabellerna 7.11, 7.12 och 7.13 redovisas signifikanta effekter på 0,05- och 0,01-nivåer i form av oddskvoter (OR). En oddskvot som överstiger 1 innebär att insatsen minskar mobbning, det vill säga har effekt. En oddskvot som understiger 1 innebär att mobbningen ökat, det vill säga att insatsen är kontraeffektiv. Icke signifikanta oddskvoter innebär att insatsen inte påverkar mobbning, det vill säga att den är ineffektiv.

I den kommenterande texten beskrivs effekterna ibland med hjälp av relativ riskreduktion. Den absoluta riskreduktionen för respektive insats kan utläsas i tabellerna som återfinns i tabellbilagan. Där redovisas också konfidensintervallet för oddskvoter och, i vissa fall, relativ riskreduktion (se A.6 till A.40 i tabellbilagan). Flertalet enskilda insatser uppvisar någon form av signifikanta effekter på mobbning, som framgår av tabellerna 7.11–7.13.

### Uppföljning och utvärdering

Att kartlägga elevernas situation vad gäller mobbning och kränkningar ger en bild och överblick av förhållandet på skolan som kan tjäna som utgångspunkt och beslutsunderlag för eventuella justeringar av verksamheten. *Uppföljning/utvärdering* har reducerande effekt på mobbning. Risken för fortsatt mobbning reducerades med 37 procent på skolor där uppföljning genomförs regelbundet och har direkt bäring på antimobbningsarbetet jämfört med på skolor där uppföljningar genomförs sporadiskt utan att påverka arbetet mot mobbning eller där insatsen ifråga helt enkelt saknas.<sup>24</sup> *Uppföljning/utvärdering* har reducerande effekt på social respektive fysisk mobbning bland flickor, däremot inte bland pojkar. I gruppen av flickor som har varit mobbade under kortare (*försämrad situation*) eller längre tid (*fortsatt utsatta*) (modell 3) reducerades risken för social mobbning med 48 procent i skolor där insatsen var stark jämfört med i skolor med svag eller obefintlig uppföljning/utvärdering.

### Relationsfrämjande insatser elev–elev

*Relationsfrämjande insatser* har effekt och reducerar mobbning bland individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid. I den gruppen minskade

---

<sup>24</sup> Hur mycket risken för mobbning eller fortsatt mobbning reduceras vid olika insatser framgår inte av tabellerna 7.11–7.13. Den relativa riskreduktionen för olika insatser och grupper av insatser redovisas i tabellbilagan.

**Tabell 7.11** Enskilda insatser och typer av insatsers effekter på mobbning

Insatser och typer av insatser	Modell I: Effektförändring på mobbning över tid			Modell II: Effekt vid sista mättillfället			Modell III: Effekt på individer som varit mobbade kortare eller längre tid		
	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk
K1: Uppföljning/utvärdering	1,32 <sup>1</sup>		1,56 <sup>1</sup>	1,31 <sup>1</sup>		1,40 <sup>1</sup>	1,63 <sup>1</sup>	1,90 <sup>2</sup>	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev									
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev			1,35 <sup>1</sup>	1,29 <sup>2</sup>	1,30 <sup>1</sup>	1,36 <sup>1</sup>	1,44 <sup>1</sup>		
K4: Särskilda lektioner									
K5: Elever som aktörer	0,80 <sup>1</sup>	0,77 <sup>1</sup>							
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet				1,37 <sup>1</sup>		1,53 <sup>1</sup>	1,70 <sup>1</sup>		
K7: Disciplinära strategier	1,61 <sup>1</sup>	1,67 <sup>1</sup>							
K8: Skolregler				1,27 <sup>1</sup>	1,23 <sup>1</sup>				
K9: Stormöten om mobbning									
K10: Pedagogiskt material									
K12: Personalutbildning (mobb, kränkn)							1,37 <sup>1</sup>	1,43 <sup>1</sup>	
K13: Föräldrainformation/utb.									
K14: Rastvaktssystem	1,30 <sup>1</sup>			1,29 <sup>1</sup>	1,30 <sup>1</sup>				
K15: Kooperativt lag	1,30 <sup>1</sup>			1,50 <sup>2</sup>	1,41 <sup>2</sup>	1,39 <sup>1</sup>	1,76 <sup>2</sup>	1,48 <sup>1</sup>	1,61 <sup>1</sup>
K16: Dokumentation av ärenden							1,41 <sup>1</sup>	1,41 <sup>1</sup>	1,70 <sup>1</sup>
K17a: Handhavande med mobbare									
K17b: Handhavande med mobbare			1,83 <sup>2</sup>	1,40 <sup>1</sup>	1,45 <sup>1</sup>	1,73 <sup>2</sup>	1,76 <sup>2</sup>	1,75 <sup>1</sup>	2,57 <sup>2</sup>
K18a: Handhavande med mobbade									
K18b: Handhavande med mobbade			1,83 <sup>2</sup>	1,40 <sup>1</sup>	1,45 <sup>1</sup>	1,73 <sup>2</sup>	1,76 <sup>2</sup>	1,75 <sup>1</sup>	2,57 <sup>2</sup>
K19: Medling									
Kompluster 1	1,31 <sup>1</sup>								
Kompluster 2			1,37 <sup>1</sup>	1,23 <sup>1</sup>	1,25 <sup>1</sup>		1,34 <sup>1</sup>		
Kompluster 3 se särskilda lektioner									
Kompluster 4				1,36 <sup>2</sup>	1,28 <sup>1</sup>	1,42 <sup>2</sup>			
Kompluster 5									
Kompluster 6									
Kompluster 7									

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

mobbningen med 29 procent på skolor som vägledes av en medveten strategi att skapa närhet och främja elevrelationer jämfört med på skolor där det saknades relationsfrämjande insatser, eller där det endast fanns enstaka inslag. Insatsen har reducerande effekt på framför allt fysisk mobbning bland pojkar. Bland pojkar som varit mobbade under kortare eller längre tid har relationsfrämjande insatser även reducerande effekt på social mobbning. Risken för fortsatt social mobbning reducerades bland pojkar med 40 procent på skolor med stark insats, jämfört med på skolor med svag insats.

### Elever som aktörer

En stark insats när det gäller *elever som aktörer* innebär att skolorna har interner eller externutbildade elever som fungerar som observatörer och rapportörer. Ett exempel på detta är kamratstödjare. En svag insats innebär att sådana saknas eller att de är utbildade. *Elever som aktörer* uppvisar negativ effekt på mobbning när effekten beräknas på hur andelen mobbade förändrats mellan mättillfällena. Det beror på att det vid första enkättilfället fanns en positiv effekt, som inte längre finns kvar vid det andra enkättilfället. Insatsen är också kontraeffektiv på

**Tabell 7.12** Enskilda insatser och typer av insatsers effekter på mobbning flickor

Insatser och typer av insatser	Modell I: Effektförändring på mobbning över tid			Modell II: Effekt vid sista mättillfället			Modell III: Effekt på individer som varit mobbade kortare eller längre tid		
	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk
K1: Uppföljning/utvärdering	1,51 <sup>1</sup>	1,52 <sup>1</sup>	1,86 <sup>1</sup>					1,98 <sup>1</sup>	
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev									
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev									
K4: Särskilda lektioner				0,42 <sup>2</sup>					
K5: Elever som aktörer									
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,85 <sup>1</sup>		2,91 <sup>1</sup>						
K7: Disciplinära strategier									
K8: Skolregler									
K9: Stormöten om mobbning	1,94 <sup>1</sup>	2,03 <sup>1</sup>							
K10: Pedagogiskt material									
K12: Personalutbildning (mobb, kränkn)			2,02 <sup>2</sup>						
K13: Föräldrainformation/utb.									
K14: Rastvaktssystem	1,46 <sup>1</sup>				1,49 <sup>1</sup>				
K15: Kooperativt lag									
K16: Dokumentation av ärenden									
K17a: Handhavande med mobbare	1,50 <sup>1</sup>	1,52 <sup>1</sup>							
K17b: Handhavande med mobbare									
K18a: Handhavande med mobbade	1,67 <sup>2</sup>	1,58 <sup>1</sup>							
K18b: Handhavande med mobbade									
K19: Medling				0,58 <sup>1</sup>		0,38 <sup>2</sup>			
Kompluster 1	1,82 <sup>2</sup>	1,65 <sup>2</sup>	1,93 <sup>1</sup>						
Kompluster 2									
Kompluster 3 se särskilda lektioner				0,42 <sup>2</sup>					
Kompluster 4				1,38 <sup>1</sup>	1,36 <sup>1</sup>				
Kompluster 5				6,36 <sup>1</sup>	<sup>1</sup>				
Kompluster 6				0,49 <sup>1</sup>		0,38 <sup>1</sup>			
Kompluster 7									

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

social mobbning bland pojkar och effektförändringen är densamma – en positiv effekt vid första mätningen som inte längre finns vid andra mätningen.

### Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet

*Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet* har reducerande effekt på mobbning, inklusive på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid (modell 3). På skolor där man i hög grad utnyttjar elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet, exempelvis låter eleverna driva olika verksamheter som elevkafé, kompisamtal med mera, reducerades risken för fortsatt mobbning med 39 procent jämfört med på skolor där denna insats saknas eller förekommer i lägre grad. Insatsen har reducerande effekt framför allt på fysisk mobbning bland flickor.

### Disciplinära strategier

*Disciplinära strategier* har reducerande effekt på mobbning. Vid det första enkät-tillfället var mobbningsfrekvensen högre i skolor med starka disciplinära insatser jämfört med i skolor som hade svaga disciplinära insatser. Vid det sista enkät-till-fället är förhållandet det omvända. Förändringen i effekt är signifikant. Insatsen

**Tabell 7.13** Enskilda insatser och typer av insatsers effekter på mobbning pojkar

Insatser och typer av insatser	Modell I: Effektförändring på mobbning över tid			Modell II: Effekt vid sista mättillfället			Modell III: Effekt på individer som varit mobbade kortare eller längre tid		
	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk	Social/ Fysisk	Social	Fysisk
K1: Uppföljning/utvärdering									
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev									
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,38 <sup>1</sup>		1,56 <sup>1</sup>	1,60 <sup>2</sup>	1,63 <sup>1</sup>	1,71 <sup>2</sup>	1,82 <sup>2</sup>	1,70 <sup>1</sup>	1,66 <sup>1</sup>
K4: Särskilda lektioner									
K5: Elever som aktörer	0,76*	0,64 <sup>1</sup>							
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet									
K7: Disciplinära strategier	2,14 <sup>1</sup>	2,78 <sup>2</sup>		1,96 <sup>1</sup>	2,58 <sup>1</sup>				
K8: Skolregler				1,35 <sup>1</sup>		1,37 <sup>1</sup>			
K9: Stormöten om mobbning		0,50 <sup>1</sup>							
K10: Pedagogiskt material									
K12: Personalutbildning (mobb, kränkn)							1,66 <sup>2</sup>	1,67 <sup>1</sup>	
K13: Föräldrainformation/utb.									
K14: Rastvaktssystem									
K15: Kooperativt lag				1,66 <sup>2</sup>	1,46 <sup>1</sup>	1,68 <sup>2</sup>	2,25 <sup>2</sup>	1,78 <sup>1</sup>	2,02 <sup>2</sup>
K16: Dokumentation av ärenden					1,32 <sup>1</sup>	1,44 <sup>1</sup>	1,53 <sup>1</sup>		1,95 <sup>2</sup>
K17a: Handhavande med mobbare									
K17b: Handhavande med mobbare			1,98 <sup>1</sup>	1,60 <sup>2</sup>	1,71 <sup>2</sup>	2,21 <sup>2</sup>	2,11 <sup>2</sup>	2,44 <sup>2</sup>	3,35 <sup>2</sup>
K18a: Handhavande med mobbade									
K18b: Handhavande med mobbade			1,98 <sup>1</sup>	1,60 <sup>2</sup>	1,71 <sup>2</sup>	2,21 <sup>2</sup>	2,11 <sup>2</sup>	2,44 <sup>2</sup>	3,35 <sup>2</sup>
K19: Medling									
Kompluster 1									
Kompluster 2	1,35 <sup>1</sup>		1,59 <sup>1</sup>	1,48 <sup>2</sup>	1,57 <sup>2</sup>	1,54 <sup>2</sup>	1,82 <sup>2</sup>	1,78 <sup>1</sup>	
Kompluster 3 se särskilda lektioner									
Kompluster 4				1,36 <sup>1</sup>		1,45 <sup>1</sup>			
Kompluster 5									
Kompluster 6	2,80 <sup>1</sup>								
Kompluster 7									

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

reducerade risken för mobbning med drygt 30 procent på skolor där insatsen bedömdes som stark jämfört med på skolor där insatsen bedömdes som svag. Insatsen har effekt på mobbning bland pojkar och då särskilt för pojkar som varit utsatta för social mobbning över tid.

### Skolregler

*Skolregler* har positiv effekt på mobbning. Risken att utsättas för mobbning vid det sista enkätillfället reducerades med cirka 20 procent på skolor där skolreglerna är framtagna i samarbete mellan personal och elever jämfört med på skolor där skolregler saknas eller endast är framtagna av personalen. Skolregler har signifikant effekt på framför allt fysisk mobbning enbart bland pojkar, inte bland flickor.

### Stormöten om mobbning

Insatsen *stormöten om mobbning* har reducerande effekt på mobbning bland flickor, framför allt på social mobbning. För pojkar var insatsen snarast kontraeffektiv.

### **Personalutbildning**

*Personalutbildning* har reducerande effekt på mobbning när det gäller individer som varit mobbade under kortare eller längre tid (modell 3). På skolor där flertalet av personalen har fått utbildning som rör mobbning eller kränkningar reducerades risken för mobbning med 25 procent jämfört med på skolor där personalen saknar sådan utbildning eller där endast enstaka eller delar av personalen har fått utbildning. Mönstret är olika för flickor och pojkar. *Personalutbildning* har reducerande effekt på fysisk mobbning bland flickor och reducerande effekt på pojkar som varit socialt mobbade under kortare eller längre tid.

### **Rastvaktssystem**

Insatskombinationen *rastvaktssystem* har reducerande effekt på mobbning. Risken för mobbning reducerades med drygt 20 procent på skolor där rastvaktssystemet är schemalagt, baserat på kartläggning av "farliga platser" och utvecklat, i meningen att det på rasterna anordnas aktiviteter av särskild personal, jämfört med skolor där rastvaktssystem saknas eller endast är schemalagt. Rastvaktssystem har framför allt reducerande effekt på mobbning bland flickor. På skolor där rastvaktssystemet bedömdes vara starkt reducerades mobbningen bland flickor med drygt 25 procent jämfört med på skolor där insatsen bedömdes som svag.

### **Kooperativa lag**

Insatsen *kooperativ lag* har reducerande effekt på mobbning inklusive på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid (modell 3). I sistnämnda fall reducerades risken för mobbning med 41 procent på skolor där de kooperativa lagen består av personal med specialkompetens (social- eller specialpedagoger, sjuksköterskor, kuratorer med mera) och vanliga lärare jämfört med på skolor där kooperativa lag saknas eller endast utgörs av personal med specialkompetens. Effekten rör uteslutande mobbningen bland pojkar.

I tre skolor är också elever med i de kooperativa lagen. De kooperativa lag som också involverar elever arbetar främst med förebyggande insatser, men även med att utforma det åtgärdande arbetet. Det är viktigt att eleverna på skolan vet hur det åtgärdande arbetet bedrivs.

### **Dokumentation av ärenden**

Skolor ska dokumentera ärenden, det vill säga den utredning, de åtgärder och den uppföljning som ska göras i händelse av att en elev blir mobbad eller kränkt. Dokumentationen kan bland annat utgöra underlag för en kartläggning av riskfaktorer i skolan. *Dokumentation av ärenden* har reducerande effekt på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid. På skolor där dokumentation av ärenden sker i enlighet med utarbetade rutiner reducerades mobbningen för denna grupp med omkring 30 procent jämfört med på skolor där rutiner saknas eller där rutinerna inte följs. *Dokumentation av ärenden* har framför allt reducerande effekt på mobbning, och då i synnerhet fysisk mobbning, bland pojkar.

### **Handhavande med mobbare och mobbade**

Insatserna *handhavande med mobbare* respektive *handhavande med mobbade* ger olika effekter beroende på vilken kategorisering analysen tar utgångspunkt i. Om analysen sker utifrån en kategorisering där starka insatser likställs med

”finns åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner” och svaga likställs med ”saknas/finns åtgärdande rutiner” och ”finns åtgärdande och uppföljande rutiner” har båda insatserna reducerande effekt på mobbning (social och/eller fysisk) bland flickor. På skolor där insatsen *handhavande med mobbare* (K17a) bedömdes vara stark reducerades social och fysisk mobbning bland flickor med nästan 40 procent och social mobbning bland flickor med drygt 30 procent jämfört med skolor där insatserna bedömdes vara svaga. *Handhavande med mobbade* (K18a) reducerade social/fysisk respektive social mobbning bland flickor med drygt 30 procent på skolor där insatsen bedömdes vara stark jämfört med svag.

Sker analyserna utifrån en kategorisering där ”åtgärdande/uppföljande” och ”åtgärdande/uppföljande/ bearbetande/stödjande” (stark) ställs mot ”saknas/åtgärdande insatser” (svag) visar analyserna att både *handhavande med mobbare* (K17b) och *handhavande med mobbade* (K18b) har reducerande effekt på mobbning (social och/eller fysisk) inklusive på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid. I sistnämnda fall reducerades risken för mobbning (social och/eller fysisk) med drygt 40 procent på skolor där insatserna bedömdes vara starka, jämfört med skolor där insatserna bedömdes som svaga. Motsvarande siffror när det gäller social respektive fysisk mobbning var 41 respektive 60 procent.

Båda insatserna har reducerande effekter på social såväl som fysisk mobbning bland pojkar. I gruppen pojkar som har varit mobbade under kortare (*försämrad situation*) eller längre tid (*fortsatt utsatta*) reducerades risken för social mobbning med 56 procent på skolor med starka insatser jämfört med på skolor där insatserna bedömdes vara svaga. Motsvarande siffra när det gäller fysisk mobbning var drygt 67 procent

För pojkarnas vidkommande tycks det avgörande vara att det finns åtgärdande och utredande/uppföljande rutiner när det gäller handhavande av mobbare och mobbade. Analyserna ger inte stöd för att bearbetande/stödjande rutiner har reducerande effekt på mobbning av pojkar.

### Särskilda lektioner

Effekten av insatsen *särskilda lektioner* (till exempel lektioner i livskunskap, värdegrundslktioner, Olweuslektioner, tillsammanslektioner) skiljer sig från tidigare redovisade insatser. Särskilda lektioner uppvisade negativa effekter på mobbning av flickor och på fysisk mobbning av yngre pojkar (se tabell A.39 i metodappendix, tabellbilagan). På skolor där insatsen bedömdes som stark var mobbningen vid sista enkättilfället signifikant större än på skolor där den bedömdes som svag. Kategorierna ”svag” och ”stark” står för följande: skolor som saknar särskilda lektioner eller som anordnar sådana vid behov (till exempel efter incidenter) eller som genomför sådana lektioner för vissa klasser har hamnat i kategorin svag, medan skolor som genomför särskilda lektioner för samtliga klasser har hamnat i kategorin stark. En möjlig förklaring till dessa effekter är att särskilda lektioner inte alltid lämpar sig för alla elevgrupper. I stället för att slentrianmässigt anordna sådana lektioner för samtliga elevgrupper kanske insatsen i fråga bör anpassas efter kön och ålder.

### Medling

Insatsen *medling* uppvisar också vissa negativa effekter. På skolor där medling används som rutin när elever är i konflikt med varandra ökar risken för flickor

att utsättas för mobbning jämfört med på skolor där medling saknas eller där det bara finns enstaka inslag. På skolor där medlingsinsatser saknas eller där det bara finns inslag av medling reducerades risken för fysisk mobbning bland flickor med drygt 61 procent jämfört med på skolor där medling används som rutin vid elevkonflikter. En närmare granskning visar att effekten framför allt gällde äldre flickor (årskurs 7–9) där risken reducerades med drygt 80 procent om medlingen var ”svag” jämfört med ”stark” (se tabellerna A.25, A.30 och A.37 i tabellbilagan). Ett skäl till att medling är kontraeffektivt kan vara att mobbning inte upplevs som en konflikt mellan jämbördiga parter av dem som utsätts, varför förutsättningarna för att medling ska fungera inte finns.

### Övriga insatser

Insatserna *relationsfrämjande insatser lärare–elev, pedagogiskt material och föräldrainformation/utbildning* förefaller vara ineffektiva. De uppvisar inga signifikanta effekter på mobbning.

### Effekter på mobbning – typer av insatser

Efter genomgången av enskilda insatserns effekter på förekomsten av olika typer av mobbning kommer det här avsnittet att behandla insatser som sammanhängande eller är associerade med varandra – typer av insatser (se komponentklustren 1–7 i tabellerna 7.11 till 7.13).

Bland de 39 skolor som ingår i undersökningen är det mer vanligt att vissa insatser förekommer tillsammans än att de inte gör det. Exempelvis är det mer vanligt att starka *relationsfrämjande insatser lärare–elev* förekommer tillsammans med starka *relationsfrämjande insatser elev–elev* än att de inte gör det. Skolor som har starka sådana insatser har en medveten strategi konkretiserat i handlingar för att skapa närhet/relation. De olika typerna av insatser har konstruerats på basis av sådana empiriskt funna kombinationer av insatser. Insatserna i exemplet ovan bildar insatskombinationen *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2).

Om vissa enskilda insatser som ingår i en typ av insats uppvisar mobbningsreducerande effekt medan andra inte gör det kan den samlade effekten av insatskombinationen likväl ha en reducerande inverkan på mobbning. Så är exempelvis fallet med *relationsfrämjande insatser*, där relationsfrämjande insatser mellan lärare och elever inte uppvisar några signifikanta effekter samtidigt som relationsfrämjande insatser mellan elever har effekt liksom komponentklustret som sådant, i synnerhet för pojkar. De ingående insatserna kan i detta och i liknande fall sägas harmoniera med varandra. Om effekten uteblir är den ackumulerade effekten inte tillräcklig för att ge utslag, vilket i sin tur kan bero på att de ingående insatserna motverkar varandra.

I det följande redovisas först de insatskombinationer som på ett mer direkt sätt är kopplade till arbetet mot mobbning och kränkningar. Därefter redovisas typer av insatser som på ett mer indirekt sätt är kopplade till antimobbningsarbetet.

### Kombinationer av direkta insatser

Den direkta insatskombinationen *upptäckande och åtgärdande insatser* (komponentkluster 1) har reducerande effekt på mobbning. Risken för mobbning reducerades med drygt 20 procent på skolor där insatskombinationen bedöm-

des vara stark jämfört med på skolor där den bedömdes vara svag. Vid första enkättilfället uppvisade upptäckande/åtgärdande insatser ingen effekt. Vid sista enkättilfället var effekten nästan signifikant (0,06). Förändringen över tid var dock signifikant. Noterbart är att mobbningsfrekvensen vid första enkättilfället var något högre (8,5 procent) på skolor med starkt inslag av denna insatskombination än på skolor där inslaget var svagt (7,9 procent), medan förhållandet var det omvända vid sista mätningen (6,6 procent i skolor med starkt inslag och 7,8 procent i skolor med svagt inslag). Mobbningsfrekvensen minskade således på skolor som regelbundet genomför uppföljningar som har direkt bäring på antimobbingsarbetet, har ett välutvecklat rastvaktssystem baserat på kartläggning av farliga platser, schemalagt, och som erbjuder eleverna aktiviteter på rasterna samt har åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande insatser för elever som är involverade i mobbning. *Upptäckande och åtgärdande insatser* har effekt i synnerhet bland flickor. Den sociala mobbningen bland flickor reducerades med drygt 35 procent och den fysiska med nästan 50 procent på skolor där insatskombinationen bedömdes vara stark jämfört med på skolor där den bedömdes vara svag.

Den direkta insatskombinationen *elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet* (komponentkluster 4) har också effekt på mobbning. På skolor där elevernas delaktighet var ”stark”, det vill säga där det finns väl utvecklade kooperativa lag, skolregler som är framtagna i samarbete mellan personal och elever samt elever som är intern- eller externutbildade och fungerar som observatörer och rapportörer, reducerades risken för mobbning med nästan 25 procent jämfört med på skolor där elevernas delaktighet betecknades som ”svag”. En närmare granskning visar att effekterna för flickor och pojkar skiljer sig åt. För flickorna är effekten särskilt framträdande när det gäller social mobbning. På skolor där insatskombinationen bedömdes vara stark reducerades risken för social mobbning med drygt 25 procent för flickor generellt och med drygt 30 procent för äldre flickor (årskurs 7–9) jämfört med på skolor där insatskombinationen bedömdes vara svag. Även om ingen effekt kan iakttas på fysisk mobbning bland flickor generellt visar en fördjupad analys att risken att utsättas för fysisk mobbning reducerades med nästan 39 procent bland äldre flickor (årskurs 7–9). För pojkarna är mönstret annorlunda. Här var effekten särskilt framträdande när det gäller fysisk mobbning. Där reducerades risken med nästan 30 procent. Det är bland de yngre pojkarna som den största effekten kan iakttas. För denna grupp reducerades risken med drygt 45 procent.

### Typer av indirekta insatser

Den indirekta insatskombinationen *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2) har reducerande effekt på fysisk mobbning generellt och på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid. En närmare granskning visar att de reducerande effekterna uteslutande kan tillskrivas en minskad mobbning bland pojkar. På skolor där de relationsfrämjande insatserna bedömdes vara starka minskades risken för fysisk mobbning bland pojkar med drygt 35 procent jämfört med på skolor där insatskombinationen bedömdes vara svag. I gruppen av pojkar som har varit mobbade under kortare (*försämrad situation*) eller längre tid (*fortsatt utsatta*) reducerades också risken för social mobbning, med 43 procent på skolor där insatsen bedömdes vara stark jämfört med på skolor där den var svag.

Den indirekta insatskombinationen *elevers delaktighet i det indirekta anti-mobbningsarbetet* (komponentkluster 5) uppvisade positiva effekter på framför allt social mobbning bland flickor. Där elevernas delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet bedömdes som ”starkt”, det vill säga där elever i hög grad medverkar aktivt i det förebyggande arbetet med mobbning genom att hålla i olika verksamheter, där medling används som rutin när elever är i konflikt med varandra, samt där det finns återkommande stormöten om mobbning för elever förekom ingen social mobbning bland flickorna, samtidigt som andelen socialt mobbade flickor uppgick till 5,6 procent på skolor där elevernas delaktighet bedömdes som ”svag”. Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet mot mobbning och stormöten om mobbning förefaller motverka den kontraeffektiva verkan som medling har. Effekten torde därför vara ännu starkare om medling inte förekom på de skolor där insatskombinationen elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet var stark.

Den indirekta insatskombinationen *fostrande insatser* (komponentkluster 6) har reducerande effekt endast på mobbning bland pojkar. På skolor där de fostrande insatserna var starka, det vill säga där det finns disciplinära strategier som lärare finner stöd i/agerar i enlighet med, där det finns pedagogiskt material som används systematiskt samt där föräldrar erbjuds utbildning om mobbning och kränkning, reducerades risken för mobbning med drygt 60 procent jämfört med på skolor där dessa insatser var mindre utvecklade. Att kombinera disciplinära strategier, pedagogiskt material och föräldrainformation/utbildning medför i detta fall att effekten av disciplinära strategier förstärks för pojkarnas vidkommande.

Summering – effekter av insatser och typer av insatser mot mobbning  
Analysen av vilka insatser mot mobbning som är effektiva visar sammanfattningsvis att:

- *Uppföljning/utvärdering* har effekt på mobbning, särskilt bland flickor som varit mobbade under kortare eller längre tid och då i första hand på social mobbning.
- *Relationsfrämjande insatser* har effekt på mobbning, framför allt på pojkar som varit socialt mobbade kortare eller längre tid.
- *Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet* har effekt på mobbning, i första hand på flickor som varit fysiskt mobbade under kortare eller längre tid.
- *Disciplinära strategier* har effekt på mobbning, särskilt för pojkar som varit utsatta för social mobbning över tid.
- *Skolregler* har effekt på mobbning och då i synnerhet på fysisk mobbning bland pojkar.
- Insatsen *stormöten om mobbning* har reducerande effekt på mobbning bland flickor.
- *Personalutbildning* har reducerande effekt på individer som varit mobbade under kortare eller längre tid, i synnerhet pojkar. För flickor reducerades i första hand risken för fysisk mobbning.
- Insatsen *rastvaktssystem* har effekt på mobbning, särskilt på mobbning bland flickor.
- *Kooperativa lag* har uteslutande effekt på den mobbning pojkar utsätts för.

- *Dokumentation av ärenden* har effekt på mobbning, särskilt bland pojkar som har varit mobbade under kortare eller längre tid.
- *Handhavande med mobbare* (K17a) reducerade risken för mobbning bland flickor med nästan 40 procent, och för social mobbning bland flickor med drygt 30 procent.
- *Handhavande med mobbade* (K18a) reducerade risken för mobbning bland flickor med drygt 30 procent på skolor där insatsen bedömdes vara stark jämfört med svag. Både *handhavande med mobbare* och *handhavande med mobbade* (K17b och K18b) har effekt på mobbning, både på social och fysisk, bland pojkar. För pojkarnas vidkommande tycks det avgörande när det gäller handhavande med mobbare och mobbade vara att det finns åtgärdande och utredande/uppföljande rutiner.
- Den direkta insatskombinationen *upptäckande och åtgärdande insatser* (komponentkluster 1) har reducerande effekt på mobbning av flickor.
- Den indirekta insatskombinationen *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2) har framför allt effekt på den sociala mobbning pojkar varit utsatta för under kortare eller längre tid.
- Den direkta insatskombinationen *elevs delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet* (komponentkluster 4) har positiv effekt på mobbning. För flickornas vidkommande var effekten framträdande när det gäller social mobbning. För pojkarna var effekten särskilt framträdande när det gäller fysisk mobbning.
- Den indirekta insatskombinationen *elevs delaktighet* (komponentkluster 5) uppvisade positiv effekt på mobbning, särskilt social mobbning bland flickor.
- Den indirekta insatskombinationen *fostrande insatser* (komponentkluster 6) har effekt uteslutande på mobbning bland pojkar.

De enskilda insatser som uppvisar flest signifikanta effekter i de olika beräkningsmodellerna (tio eller fler) ger ett anti-mobbningsarbete som består av följande insatser: handhavande med mobbare respektive mobbade, kooperativa lag, relationsfrämjande insatser elev–elev och uppföljning/utvärdering. Om samtliga insatser som uppvisar signifikanta effekter i något avseende ingår består anti-mobbningsarbetet av följande åtgärder:

- Handhavande med mobbare
- Handhavande med mobbade
- Kooperativt lag
- Relationsfrämjande insatser elev–elev
- Uppföljning/utvärdering
- Dokumentation av ärenden
- Disciplinära strategier
- Elever aktiva i det förebyggande arbetet
- Personalutbildning
- Rastvaktssystem
- Skolregler
- Stormöten om mobbning

#### Effekter på kränkningar av enskilda insatser och typer av insatser

Hittills har analyserna visat att vissa enskilda insatser såväl som typer av insatser har tydligare effekt på förekomsten av mobbning än andra. I det här avsnittet granskas de enskilda insatsernas och typerna av insatserns effekter på den bredare

definitionen av utsatthet, det vill säga på mobbning och kränkning.<sup>25</sup> Vidare kommer i avsnittet att redovisas om och på vilket sätt insatserna eller typerna av insatser har effekt på förövarna, det vill säga på de elever som utsätter andra för kränkningar. Detta görs i syfte att dels undersöka huruvida insatserna kan ha andra effekter än de som redovisats när det gäller mobbning, dels för att undersöka om enskilda insatser eller typer av insatser kan ha effekt på förövarnas beteende. Redovisningen av effekter presenteras liksom i föregående avsnitt som oddskvoter.

### **Enskilda insatser**

Enskilda insatsers effekter på kränkning uppvisar både likheter och skillnader jämfört med effekterna på mobbning.

#### *Uppföljning/utvärdering*

Insatsen *uppföljning/utvärdering* uppvisar positiv effekt på förövarna. På skolor där uppföljning/utvärdering genomförs regelbundet och där den har direkt bäring på mobbningsarbetet reducerades andelen förövare med nästan 37 procent jämfört med på skolor där uppföljning/utvärdering inte sker, sker sporadiskt eller görs utan att påverka arbetet mot mobbning (svag).

#### *Relationsfrämjande insatser elev–elev*

*Relationsfrämjande insatser elev–elev* har reducerande effekt på kränkningar. På skolor där insatsen bedömdes som stark reducerades risken för kränkningar med nästan 20 procent jämfört med på skolor där insatsen var svag.

#### *Elever aktiva i det förebyggande arbetet*

Insatsen *elever aktiva i det förebyggande arbetet* har reducerande effekt på kränkningar och positiv effekt på förövarna. Risken att utsättas för kränkning reducerades med 20 procent på skolor där insatsen bedömdes vara stark jämfört med på skolor där insatsen var svag. När det gäller förövarna reducerades andelen med drygt 37 procent på skolor där insatsen bedömdes vara stark jämfört med på skolor där insatsen bedömdes vara svag.

#### *Disciplinära strategier*

*Disciplinära strategier* har reducerande effekt på kränkningar. Risken för kränkningar reducerades med drygt 25 procent på skolor där disciplinära strategier finns och lärarna finner stöd i och agerar i enlighet med dem, jämfört med skolor där disciplinära strategier saknas eller där de finns men lärarna agerar självständigt i förhållande till dem.

#### *Skolregler*

*Skolregler* har positiv effekt på kränkning. Risken reducerades med drygt 17 procent på skolor där insatsen skolregler bedömdes vara stark jämfört med på skolor där den var svag. Effekten var signifikant även vid den initiala mätningen, men då förändringen över tid inte var tillräckligt stor blir effekten inte signifikant med modell 1.

#### *Personalutbildning*

*Personalutbildning* uppvisar endast positiv effekt på förövarna. På skolor där flertalet av personalen har fått utbildning som rör mobbning eller kränkningar

---

25 I detta avsnitt används begreppet kränkning som då också inkluderar mobbning.

**Tabell 7.14** Enskilda insatser och typer av insatsers effekter på kränkning, offer respektive förövare

Insatser och typer av insatser	Modell I: Effektförändring på kränkning över tid		Modell II: Effekt vid sista mättillfället	
	Kränkning	Utsatt andra för kränkning	Kränkning	Utsatt andra för kränkning
K1: Uppföljning/utvärdering				1,60 <sup>2</sup>
K2: Relationsfrämjande insatser lärare–elev				
K3: Relationsfrämjande insatser elev–elev	1,26 <sup>2</sup>		1,26 <sup>2</sup>	
K4: Särskilda lektioner				
K5: Elever som aktörer		0,71 <sup>1</sup>		
K6: Elever aktiva i det förebyggande arbetet	1,36 <sup>1</sup>		1,28 <sup>1</sup>	1,61 <sup>1</sup>
K7: Disciplinära strategier	1,58 <sup>1</sup>		1,40 <sup>1</sup>	
K8: Skolregler			1,26 <sup>2</sup>	
K9: Stormöten om mobbning				
K10: Pedagogiskt material				
K12: Personalutbildning (mobb, kränkn)				1,40 <sup>1</sup>
K13: Föräldrainformation/utb.				0,49 <sup>2</sup>
K14: Rastvaktssystem	1,25 <sup>1</sup>		1,20 <sup>1</sup>	
K15: Kooperativt lag	1,28 <sup>1</sup>		1,28 <sup>2</sup>	
K16: Dokumentation av ärenden				
K17a: Handhavande med mobbare				
K17b: Handhavande med mobbare	1,46 <sup>2</sup>			
K18a: Handhavande med mobbade				
K18b: Handhavande med mobbade	1,46 <sup>2</sup>			
K19: Medling		0,37 <sup>2</sup>	0,77 <sup>1</sup>	0,50 <sup>2</sup>
Kompluster 1		1,53 <sup>2</sup>	1,23 <sup>1</sup>	1,35 <sup>1</sup>
Kompluster 2	1,25 <sup>1</sup>		1,16 <sup>1</sup>	
Kompluster 3 se särskilda lektioner				
Kompluster 4			1,29 <sup>2</sup>	
Kompluster 5				
Kompluster 6				
Kompluster 7				

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

reducerades andelen förövare med 27 procent jämfört med på skolor där personalutbildning saknas eller där enstaka eller delar av personalen fått det.

#### *Rastvaktssystem*

Insatsen *rastvaktssystem* har reducerande effekt på kränkning. Risken reducerades med knappt 20 procent på skolor där rastvaktssystemet är utvecklat, schemalagt och baserat på kartläggning av ”farliga platser” samt där det finns särskild personal med uppgift att vistas bland eleverna och ordna aktiviteter för eleverna jämfört med på skolor där rastvaktssystem saknas eller endast är schemalagt.

#### *Kooperativt lag*

Även insatsen *kooperativt lag* har reducerande effekt på kränkning. Risken att utsättas för kränkning reducerades med 18 procent på skolor där det kooperativa laget förutom personal med specialkompetens också omfattar vanliga lärare jämfört med på skolor där kooperativa lag saknas eller endast omfattar personal med specialkompetens.

### *Handhavande med mobbare och handhavande med mobbade*

*Handhavande med mobbare* (K17b) och *handhavande med mobbade* (K18b)

har reducerande effekt på kränkning under förutsättning att ”starka” insatser i form av ”åtgärdande/uppföljande” och ”åtgärdande/uppföljande/bearbetande/stödjande” jämförs med ”svaga” insatser i form av ”saknas/åtgärdande insatser”. Risken reducerades med omkring 30 procent.

### *Elever som aktörer*

Insatsen *elever som aktörer* uppvisar endast negativa effekter. När det gäller kränkning är insatsen kontraeffektiv. För förövare är effekten också negativ, då andelen elever som utsatte andra för kränkning tilltog på skolor där insatsen bedömdes som stark jämfört med på skolor där insatsen bedömdes som svag.

### *Föräldrainsformation/utbildning*

*Föräldrainsformation/utbildning* är kontraeffektivt, det vill säga uppvisar negativ effekt på kränkning.

### *Medling*

Även när det gäller insatsen *medling* är effekten negativ på förekomsten av kränkning. För förövare är effekten också negativ. Andelen elever som utsatte andra för kränkning ökade på skolor där medling används som rutin när elever är i konflikt med varandra jämfört med på skolor där medling saknas eller det endast finns enstaka inslag. I likhet med vad som är fallet vid mobbning, tycks alltså avsaknaden av medling bidra till en reduktion av kränkning såväl som en reduktion av antalet förövare.

### **Kombinationer av insatser**

Tre av typerna av insatser (komponentkluster) har effekt på kränkning och på förövare – två direkta typer av insatser och en indirekt.

Den första typen av direkta insatser som uppvisar en signifikant positiv effekt omfattar *upptäckande och åtgärdande insatser* (komponentkluster 1). Insatskombinationen har reducerande effekt på förövarna, som reducerades med 30 procent. Även när det gäller kränkning har insatskombinationen positiv effekt. Risken för kränkning reducerades med nästan 16 procent på skolor där denna typ av insatser bedömdes som ”starka” jämfört med på skolor där de bedömdes som ”svaga”.

Insatskombinationen *elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet* (komponentkluster 4) uppvisar också en positiv effekt på kränkning. På skolor där dessa typer av insatser bedömdes som ”starka” reducerades risken för kränkning med drygt 19 procent jämfört med på skolor där dessa typer av insatser bedömdes som ”svaga”.

Den indirekta typen av insatser – *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2) har reducerande effekt på kränkning. Risken för kränkning reducerades med nästan 20 procent på skolor där insatskombinationen bedömdes vara ”stark” jämfört med på skolor där den bedömdes vara ”svag”.

### **Summering – effekter av insatser och typer av insatser på kränkningar och på förövare**

Flertalet av de insatser som uppvisade effekter när det gäller mobbning uppvisar också effekter på kränkning liksom på förövare av kränkning. Det bör dock

noteras att effekterna är något lägre när det gäller kränkning jämfört med på olika former av mobbning. Sammanfattningsvis har följande framkommit beträffande olika insatsers effekter på kränkning och på förövare.

- Insatsen *uppföljning/utvärdering* uppvisar endast positiv effekt på förövare.
- *Relationsfrämjande insatser elev–elev* har reducerande effekt på kränkning.
- Insatsen *elever aktiva i det förebyggande arbetet* har reducerande effekt på kränkning och positiv effekt på förövare.
- *Disciplinära strategier* har reducerande effekt på kränkning.
- Insatsen *skolregler* har positiv effekt på kränkning.
- *Personalutbildning* har endast positiv effekt på förövare.
- Insatsen *rastvaktssystem* har reducerande effekt på kränkning.
- *Kooperativt lag* har likaså reducerande effekt på kränkning.
- Insatserna *handhavande med mobbare* och *handhavande med mobbade* har reducerande effekt på kränkning under förutsättning att insatserna är ”åtgärdande/uppföljande” och ”åtgärdande/uppföljande/bearbetande/stödande”.
- Den direkta insatskombinationen *upptäckande och åtgärdande insatser* (komponentkluster 1) har reducerande effekt på förövare och positiv effekt på kränkning.
- Den direkta insatskombinationen *elevs delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet* (komponentkluster 4) har positiv effekt på kränkning.
- Den indirekta typen av insats *relationsfrämjande insatser* (komponentkluster 2) har reducerande effekt på kränkning.

#### 7.4 Skolkuster – kontextuella villkor och effekter på mobbning och kränkning

Skolklustrens arbetssätt

I metodappendix beskrivs det som utmärker respektive skolkuster när det gäller arbetssätt mot mobbning och kränkningar. I tabell 7.15 rekapituleras essensen av detta. Plus- och minustecknen i tabellen anger att respektive insatskombinationer är starka respektive svaga i förhållande till hur det i genomsnitt ser ut i alla skolor i studien.

Av tabell 7.15 framgår bland annat att skolkuster 3 och 8, där förutsättningarna enligt föregående avsnitt för att nå framgång i antimobbingsarbetet är mindre gynnsamma, också bedömts som mindre utvecklade i arbetet mot mobbning och kränkningar. I skolkuster 8 har exempelvis samtliga direkta typer av insatser värden som med råge understiger snittet för dessa typer av insatser hos samtliga skolor.<sup>26</sup> I skolkuster 3 uppvisar fyra av sju typer av insatser värden som ligger under snittet. I skolkuster 4, där förutsättningarna för att lyckas i antimobbingsarbetet å andra sidan är mer gynnsamma än i skolkuster 3 och 8, är bedömningen att arbetssätten mot mobbning och kränkningar också är mer utvecklade.

<sup>26</sup> Plus- och minustecknen anger att de standardiserade värdena ligger 0,60 standardavvikelse över eller under medelvärdet hos respektive typ av insats (se metodappendix, 3.11, för mer information). Exempelvis är medelvärdet för KK4 för samtliga skolor 1,48 och standardavvikelsen är 0,48. Det standardiserade värdet för KK4 är i skolkuster 8 lika med minus 1,28 (-1,28). Siffran -1,28 anger magnituden i förhållande till medelvärdet, eller mer precist, att originalvärdet för KK4 i skolkuster 8 (=0,87) ligger 1,28 standardavvikelse under medelvärdet på variabeln KK4 ( $-1,28 \times 0,48 = -0,6144 + 1,48 = 0,8656$ ). Ett annat exempel är följande: det standardiserade värdet för KK4 i skolkuster 1 är lika med 0,95. Siffran 0,95 anger att originalvärdet i skolkuster 1 (=1,93) ligger 0,95 standardavvikelse över medelvärdet på variabeln KK4 ( $0,95 \times 0,48 = 0,456 + 1,48 = 1,936$ ).

**Tabell 7.15** Typer av insatser inom grupper av skolor med liknande arbetssätt

Typer av insatser (komponentkluster)	Grupper av skolor med liknande arbetssätt (skolkuster)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Direkta</b>									
<i>Elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet</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>Indirekta</b>									
<i>Relationsfrämjande insatser</i> KK 2: relationsfrämjande insatser lärare-elev + elev-elev			+	+		-	-		-
KK3: Särskilda lektioner	-		-		-	+	+		-
<i>Fostrande insatser</i> KK 6: disciplinära strategier + ped. mtrl. + föräldrainfo/utb.	-		-	+					-
<i>Elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet</i> KK 5: elever aktiva + medling + stormöten för elever				+				-	+
Sammanfattande bedömning	Mindre utvecklade	Varken mer/mindre utvecklade	Mindre utvecklade	Mer utvecklade	Varken mer/mindre utvecklade	Mer utvecklade	Mer utvecklade	Mindre utvecklade	Mer utvecklade än mindre

### Skolklustrens struktur och villkor

För att nå framgång i antimobbningsarbetet krävs bland annat aktivt engagerade individer och resurser av olika slag, till exempel kompetent personal, organisatorisk stabilitet, en personalgrupp som drar åt samma håll. I ett tidigare avsnitt har de olika skolornas arbetssätt och att skolorna använder olika kombinationer av insatser redovisats. Utifrån detta kunde skolorna grupperas i skolkuster på basis av hur likartat de arbetar. I detta avsnitt ges exempel på hur olika faktorer och kontextuella omständigheter såg ut för grupper av skolor som har ett liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar (skolkuster). När det gäller skolkuster 9, som endast utgörs av en skola, behandlas detta inte närmare i texten. Skolklustret återfinns dock i tabellerna eftersom det ingår i det totala undersökningsmaterialet.

Avsnittet inleds med en beskrivning av ett antal faktorer eller jämförelsetal ur Skolverkets databaser (se tabell 7.16).

Riksnittet för andel lärare med pedagogisk högskoleexamen var 85 procent under perioden 2007/08. När det gäller lärare med specialpedagogisk högskoleexamen var riksnittet 6,5 procent. Motsvarande procentsatser för samtliga skolor i undersökningen var 86 respektive 5 procent, således ganska nära värdena på riksnivå.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Lägst andel lärare med pedagogisk högskoleexamen återfanns i skolkuster 3 (79 procent), där två av tre skolor hade ett värde som understeg riksnittet och högst fanns i kuster 9 (97 procent) – som bara består av en skola. För övrigt utmärker sig skolorna i kuster 2, där samtliga ingående skolor låg över riksnittet. Beträffande lärare med specialpedagogisk högskoleexamen hade samtliga skolor som ingår i skolkuster 4 ett värde som understeg riksnittet på 6,5 procent. Det enskilt högsta värdet stod att finna i skolkuster 8, där andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen var 23 procent på en skola.

**Tabell 7.16** Jämförelsetal fördelat efter grupper av skolor

	Grupper av skolor (skolkuster)									Totalt	Rikssnitt 07/08
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Antal skolor	5	4	3	6	6	6	3	5	1	39	
Lärare med pedagogisk högskoleexamen i procent	90,2	93,1	78,6	80,7	85,6	88,0	86,3	84,7	97,1	86,3	84,9 %
Lärare med specialpedagogisk högskoleexamen i procent	7,0	7,9	5,9	0,4	4,3	3,4	6,0	8,6	12,7	5,3	6,5 %
Lärare per hundra elever	8,6	8,8	8,8	7,2	8,4	9,0	8,5	9,0	8,6	8,5	8,3
Lärare, kvinnor i procent	70,5	68,1	65,1	70,3	77,5	75,0	70,9	70,1	75,5	71,7	74,4 %
Elever berättigade till modersmålsundervisning, i procent	16,2	8,0	10,3	11,3	38,5	23,8	10,0	21,6	2,0	18,6	17,35 <sup>1</sup>
Föräldrars högsta utbildningsnivå, (procent) <sup>2</sup> :											
förgymnasial	4,2	5,3	2,7	3,0	12,0	6,5	3,5	8,2	0	6,0	4,8
gymnasial	48,6	49,8	47,3	43,8	35,7	52,3	36,3	54,4	40,0	46,1	42,9
eftergymnasial	45,4	43,0	48,3	51,2	42,5	38,7	59,0	35,4	59,0	44,9	49,8
Årskurser inom skolklostret som ingår i utvärderingen	Åk 4–9	Åk 4–9	Åk 6–9	Åk 4–9	Åk 4–9	Åk 4–9	Åk 4–9	Åk 4–9	Åk 4–6	Åk 4–9	

<sup>1</sup> Enligt uppgifter från Skolverket var rikssnittet för elever berättigade till modersmålsundervisning 16,6 procent år 2007 och 18,1 procent år 2008, vilket ger ett approximativt värde på 17,4 för perioden 07/08.

<sup>2</sup> Procentsatserna baseras på uppgifter från Skolverket och gäller perioden 08/09. Anledningen till att procentsatserna totalt sett understiger 100 procent beror på att uppgifter om föräldrarnas högsta utbildningsnivå saknas för vissa elever på de medverkande skolorna. På riksnivå var bortfallet 2,4 procent.

Under perioden 2007/08 var lärartätheten 8,3 lärare per hundra elever i riket och andelen kvinnliga lärare drygt 74 procent. Bland deltagande skolor var motsvarande värden 8,5 respektive 72 procent. Dessa värden ligger också nära rikssnittet.<sup>28</sup>

Andelen elever berättigade till modersmålsundervisning var något högre på deltagande skolor jämfört med riksgenomsnittet. Det högsta värdet, 39 procent, återfanns i skolkuster 5. På två skolor som ingår i detta kluster var andelen elever berättigade till modersmålsundervisning 98 respektive 94 procent, vilket är de högsta värdena av samliga deltagande skolor.

Rikssnittet för föräldrars högsta utbildningsnivå var under perioden 08/09 ungefär 5 procent förgymnasial utbildning, 43 procent gymnasial utbildning och 50 procent eftergymnasial utbildning. Motsvarande andelar i skolorna i denna studie var 6, 46 och 45 procent, vilket innebär att utbildningsnivån generellt sett var något lägre bland deltagande skolor.<sup>29</sup>

Sammanfattningsvis uppvisar de skolor som ingår i undersökningen i genomsnitt jämförelsetal som liknar jämförelsetalen för skolorna i riket på flertalet parametrar. Detta är inte minst intressant för att få en uppskattning av huruvida mobbningsfrekvensen varierar mellan skolor som ligger under respektive över rikssnittet på nämnda parametrar. Som tidigare nämnts har jämförelsetalen för

28 Den grupp av skolor som hade lägst lärartäthet var de som ingår i skolkuster 4, där det genomsnittliga värdet var 7,16 för sex skolor (fem av dessa sex skolor hade ett värde som understeg rikssnittet). Högst var lärartätheten i skolkuster 6 och 8. I den förra gruppen av skolor hade samtliga utom en skola ett värde som översteg rikssnittet, i den senare rör det sig om två skolor. Den högsta lärartätheten på enskilda skolor var 12,2, en skola som ingår i skolkuster 5. När det gäller andel kvinnliga lärare var denna lägst i skolkuster 3. I denna grupp av skolor återfanns även det lägsta värdet bland samtliga skolor, 46 procent kvinnliga lärare.

29 Lägst utbildningsnivå återfanns i skolkuster 5 där andelen föräldrar med förgymnasial utbildning uppgick till 12 procent. På två skolor är andelen 35 respektive 27 procent. Högst utbildningsnivå återfanns i skolkuster 7 och 9, där andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning var nästan 10 procent högre än rikssnittet.

varje enskild skola (39 skolor) förts in i datamaterialet där de har registrerats för samtliga elever som tillhör respektive skola. Härigenom är det möjligt att granska utfallet från elevenkäten i relation till skolor med olika kontextuella omständigheter som till exempel lärartäthet.

När mobbningsfrekvensen på respektive skola relateras till jämförelsetalen var skillnaderna signifikanta för fyra av dessa. Det gäller lärare per hundra elever, där andelen fysiskt mobbade elever var något högre (4,6 procent) på skolor som ligger under rikssnittet i lärartäthet jämfört med på skolor som ligger över (3,7 procent).<sup>30</sup> Det gäller också andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen. På skolor där andelen speciallärare understeg rikssnittet var inte bara andelen fysiskt mobbade elever högre (4,5 procent) utan även andelen elever som var socialt och/eller fysiskt mobbade (8,7 procent). Motsvarande procentsatser på skolor med fler speciallärare var 3,3 respektive 7,0 procent.<sup>31</sup> På skolor vars andel elever berättigade till modersmålsundervisning översteg riksgenomsnittet var mobbningsfrekvensen generellt sett signifikant högre jämfört med på skolor där värdet understeg rikssnittet (social/fysisk mobbning 10 procent – 7,4 procent; fysisk mobbning 5,3 procent – 3,6 procent; social mobbning 7,9 procent – 6,0 procent).<sup>32</sup> Slutligen visade det sig att föräldrarnas utbildningsnivå var associerad med mobbningsfrekvensen. På skolor där andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning översteg riksgenomsnittet var andelen mobbade elever signifikant lägre än på skolor där andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning understeg riksgenomsnittet (social/fysisk mobbning 7,1 procent – 8,6 procent; fysisk mobbning 3,5 procent – 4,4 procent; social mobbning 5,6 procent – 7,0 procent).<sup>33</sup>

Flertalet av de skolor som ingår i projektet arbetar efter flera olika program. Oavsett om skolorna arbetar efter program eller inte är förutsättningarna för att nå framgång i antimobbingsarbetet mer gynnsamma på vissa skolor än på andra. Detta indikeras bland annat av utfallet från en webbaserad personalenkät som distribuerades till en population som inkluderar skolledare, mentorer/klasslärare och lärare från samtliga deltagande skolor (872 personer).

Några frågor handlar om huruvida arbetet mot mobbning och kränkningar:

- a. försvåras av brist på resurser, personal- och/eller ekonomiska resurser (453 svarande)
- b. tar mycket tid från andra viktiga uppgifter, till exempel undervisning (455 svarande)
- c. är väl förankrat bland all personal på skolan (457 svarande).

30 Här ges ett exempel på hur vi konstruerat variabler av jämförelsetalen. Skolor som hade en lärartäthet som understiger eller är lika med 8,3 lärare per hundra elever tillskrivs ett värde (1). Skolor som har en lärartäthet som är 8,4 eller högre tillskrivs ett annat värde (2) som innebär motsatsen. Den nykonstruerade variabeln har sedan relaterats till dikotoma variabler som beskriver elevers utsatthet (fysiskt, socialt samt socialt och/eller fysiskt mobbad). Sambandet mellan lärartäthet och fysiskt mobbade elever är som sagt signifikant ( $\chi^2(1, N = 8\,034) = 4.635, p < .031$ ).

31 Sambandet mellan speciallärare och fysiskt mobbade elever:  $\chi^2(1, N = 8\,034) = 7.443, p < .006$ . Sambandet mellan speciallärare och socialt och/eller fysiskt mobbade elever:  $\chi^2(1, N = 7\,999) = 6.414, p < .011$ .

32 Sambandet mellan jämförelsetalet elever berättigade till modersmålsundervisning och mobbning å andra sidan var följande: socialt och/eller fysiskt mobbad:  $\chi^2(1, N = 7\,999) = 13.666, p < .0005$ ; fysiskt mobbad:  $\chi^2(1, N = 8\,034) = 11.505, p < .001$ ; socialt mobbad:  $\chi^2(1, N = 7\,881) = 9.128, p < .003$ .

33 Sambandet mellan jämförelsetalet föräldrars utbildningsnivå (över/under riksgenomsnittet vad gäller eftergymnasial utbildning) och mobbning å andra sidan var följande: socialt och/eller fysiskt mobbad:  $\chi^2(1, N = 7\,999) = 5.587, p < .018$ ; fysiskt mobbad:  $\chi^2(1, N = 8\,034) = 4.162, p < .041$ ; socialt mobbad:  $\chi^2(1, N = 7\,881) = 5.719, p < .017$ .

Drygt hälften av de tillfrågade personerna (483, eller 55 procent) besvarade enkäten genom att ta ställning till svarsalternativ som ”stämmer mycket väl”, ”stämmer ganska väl”, ”stämmer ganska dåligt”, ”stämmer mycket dåligt”, ”vet inte”. En fjärdedel av svarandegruppen utgörs av personal som ingår i respektive skolas trygghets- eller antimobbningsteam eller liknande.

När det gäller frågan huruvida arbetet mot kränkningar och mobbning försvåras av brist på resurser angav 62 procent alternativen ”stämmer mycket väl” eller ”stämmer ganska väl” (n=279). Motsvarande andel för påståendet att arbetet mot kränkningar och mobbning tar mycket tid från andra viktiga uppgifter, som till exempel undervisning, var 59 procent (n=267). 81 procent instämde i påståendet att antimobbningsarbetet är väl förankrat bland all personal (n=369). Detta är förhållandevis höga siffror. Bortfallet är dock för stort för att resultatet ska kunna betraktas som en direkt återspeglning av den tillfrågade gruppens uppfattningar. En bortfallsanalys av det enklare slaget kan ändå ge en indikation på att faktorer som utgör viktiga förutsättningar i skolornas antimobbningsarbete inte alltid är uppfyllda. Fråga a) och b), vilka är påståenden som har formulerats med en negativ innebörd, kan tas som exempel. Om samtliga personer i bortfallet skulle ha angivit svarsalternativen ”stämmer ganska dåligt” eller ”stämmer mycket dåligt” – det vill säga, de anser inte att antimobbningsarbetet försvåras av brist på resurser eller tar mycket tid från andra viktiga uppgifter – skulle resultatet ha blivit att 32 procent i populationen (279 av 872) anser att arbetet mot kränkningar och/eller mobbning försvåras av brist på resurser och 31 procent (267 av 872) att antimobbningsarbetet tar tid från andra viktiga uppgifter. Följaktligen är det rimligt att anta att åtminstone en tredjedel av skolpersonalen anser att antimobbningsarbetet är förenat med vissa svårigheter (andelen är sannolikt högre i realiteten).

På programskolor tillkommer ett krav som också förefaller vara svårt att tillmötesgå – nämligen programtrogenheten eller kravet på att ”följa manualen”. Ungefär 66 procent (296 av 450) av personalen som besvarade enkäten angav alternativen ”stämmer mycket väl” eller ”stämmer ganska väl” på påståendet att arbetet mot mobbning och kränkningar måste situationsanpassas då det är svårt att basera på generella strategier. Givet att samtliga i bortfallet skulle ha svarat tvärtom, (det vill säga ha angivit alternativen ”stämmer ganska dåligt” eller ”stämmer mycket dåligt”) motsvarar detta en dryg tredjedel av den tillfrågade populationen (296 av 872).

I tabell 7.17 redovisas bland annat resultat från några av frågorna som ingick i personalenkäten fördelat på grupper av skolor med liknande arbetssätt mot mobbning och kränkningar. I den nedre halvan av tabellen presenteras resultat från frågor som knyter an till föregående avsnitt, mer precist frågor som ger indikationer om hur elevernas sociala band till klasskamrater och lärare ser ut inom respektive skolkuster.

Frågorna i den övre halvan av tabellen berör faktorer som utgör viktiga förutsättningar för att nå framgång i antimobbningsarbetet. Som framgår av resultatet varierade dessa förutsättningar mellan skolklustren. Exempelvis uppvisade skolkuster 4 och 6 positiva resultat på frågan som rör huruvida arbetet mot mobbning och kränkningar är väl förankrat bland all personal. Om programtrogenhet är väsentligt för att nå framgång var också denna fråga förhållandevis positivt besvarad av personalen i kuster 4 och 6. Skolkuster 4 och 7 skiljer sig från övriga grupper av skolor i och med att en lägre andel av personalen instämde i påståendet att antimobbningsarbetet försvåras av brist på resurser.

**Tabell 7.17** Resultat från personalenkät och elevenkät fördelat efter grupper av skolor

	Grupper av skolor (skolkuster)									Totalt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Antal skolor	5	4	3	6	6	6	3	5	1	39
Arbetet mot kränkningar/mobbning försvåras av brist på resurser (personal- och ekonomiska resurser)	61 %	64 %	72 %	49 %	61 %	68 %	46 %	72 %	67 %	62 %
Arbetet mot kränkningar/mobbning tar mkt tid från andra viktiga uppgifter (t.ex.	62 %	67 %	53 %	65 %	63 %	62 %	38 %	56 %	50 %	59 %
Arbetet mot kränkningar/mobbning är väl förankrat bland all personal på skolan	80 %	86 %	74 %	90 %	84 %	89 %	85 %	55 %	100 %	81 %
Arbetet mot kränkningar/mobbning måste situationsanpassas	63 %	74 %	70 %	57 %	74 %	59 %	64 %	69 %	84 %	66 %
Arbetet mot kränkningar/mobbning störs av att de organisatoriska förutsättningarna ofta förändras	42 %	22 %	54 %	22 %	26 %	41 %	18 %	45 %	0	33 %
Tabellcellerna ovan anger procent som svarat "stämmer mycket/ganska väl".										
Antal elever	1 509	957	497	1 030	1 259	1 010	744	1 247	94	8 347
<b>Kompisar i klassen</b>										
2, 3–4 eller fler	96 %	96 %	93 %	95 %	94 %	96 %	95 %	95 %	98 %	95 %
Ingen – en bra kompis	4 %	4 %	7 %	5 %	6 %	4 %	5 %	5 %	2 %	5 %
<b>Kan lita på lärarna</b>										
Alla – några lärare	82 %	86 %	78 %	82 %	81 %	81 %	78 %	75 %	96 %	81 %
En – inga lärare	18 %	14 %	22 %	18 %	19 %	19 %	22 %	25 %	4 %	19 %
<b>Lärarna bryr sig om dig</b>										
Alla – några lärare	93 %	93 %	90 %	94 %	92 %	92 %	91 %	90 %	100 %	92 %
En – inga lärare	7 %	7 %	10 %	6 %	8 %	8 %	9 %	10 %		8 %

I skolkuster 3 och 8 är förutsättningarna mindre gynnsamma i flera avseenden. Ett sådant gäller frågan om resurser, där 72 procent av respondenterna gav uttryck för att arbetet mot mobbning och kränkningar försvåras av att resurstilldelningen är otillräcklig. En annan ofördelaktig faktor är organisatorisk instabilitet. I kluster 3 och 8 ansåg personalen i störst utsträckning att de organisatoriska förutsättningarna ofta förändras. En tredje faktor som skiljer ut skolkuster 3 och 8 i negativ bemärkelse är att en jämförelsevis låg andel av personalen ansåg att arbetet mot mobbning och kränkningar är väl förankrat bland all personal.

I den nedre halvan av tabellen, som belyser elevernas sociala band till klasskamrater och lärare, var procentskillnaderna mellan skolklustren överlag små. I skolkuster 3 saknade en förhållandevis högre andel av eleverna kompisar (7 procent) och lärare som bryr sig om dem (10 procent). I skolkuster 8 var bristen på tillitsfulla (25 procent) och intresserade lärare som bryr sig om eleverna (10 procent) jämförelsevis hög.

Sammanfattningsvis visar resultatet:

- Skolorna i undersökningen har liknande jämförelsetal som skolorna i riket på flertalet parametrar.
- Mönstren när det gäller de grupper av skolor som har liknande arbetssätt mot mobbning och kränkning (skolkuster) skiljer sig åt i olika avseenden.
- Förutsättningarna i skolkuster 3, 4 och 8 framstår som mindre gynnsamma jämfört med i skolkuster 1, 2 och 7 när det gäller lärartäthet, speciallärare, andel elever med annat modersmål än svenska och föräldrars utbildningsnivå.
- Förutsättningarna i form av personal- och ekonomiska resurser, antimobbningsarbetets förankring bland personalen, organisatorisk instabilitet, samt

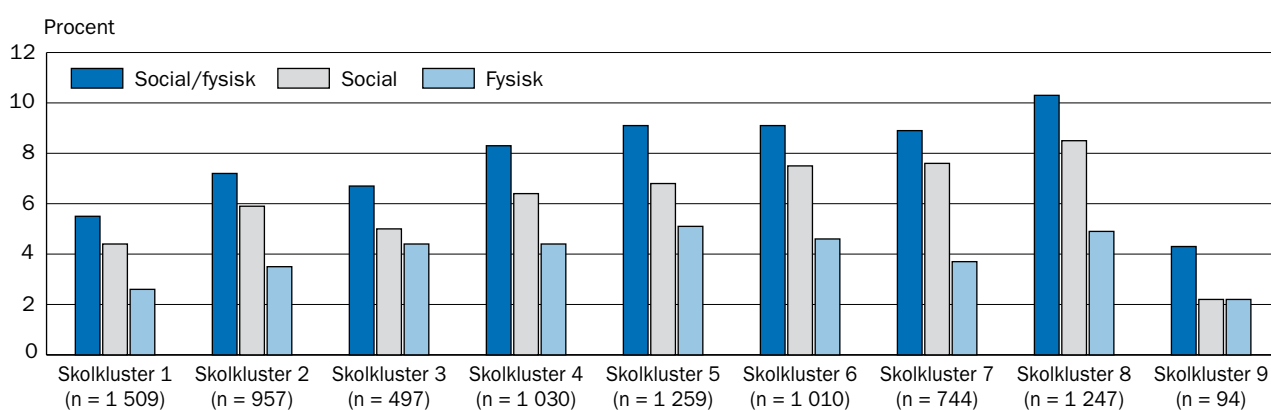
sociala relationer mellan elever och mellan lärare och elever, förefaller också vara mindre gynnsamma i skolkuster 3 och 8. Däremot framstår nämnda omständigheter som mer gynnsamma i skolkuster 4.

### Omfattningen av mobbning i olika skolkuster

En faktor som påverkar mätningen av effekter är om mobbningsfrekvensen i utgångsläget är exceptionellt hög eller låg. I det förra fallet är förändringspotentialen större än i det senare. Med ett sämre utgångsläge är sannolikheten relativt stor att förändringen går i positiv riktning, och omvänt, med ett bättre utgångsläge är sannolikheten relativt stor att förändringen går i en negativ riktning.

I diagram 7.7 redovisas mobbningsfrekvensen inom respektive skolkuster vid det första enkättilfället.

**Diagram 7.7** Mobbningsfrekvenser i olika skolkuster vid första mätningen



Jämfört med frekvensen mobbade elever i totalmaterialet (8,1 procent) hade skolkuster 1 ett mycket bättre utgångsläge. Samtidigt hade skolkuster 8 ett sämre utgångsläge. Övriga skolkuster låg förhållandevis nära andelen mobbade i totalmaterialet.

När det gäller social respektive fysisk mobbning är skolklustren med bättre respektive sämre utgångslägen i stort sett desamma. Den enda avvikelser i detta avseende är skolkuster 5 som uppvisar det sämsta utgångsläget vad gäller andelen fysiskt mobbade elever.

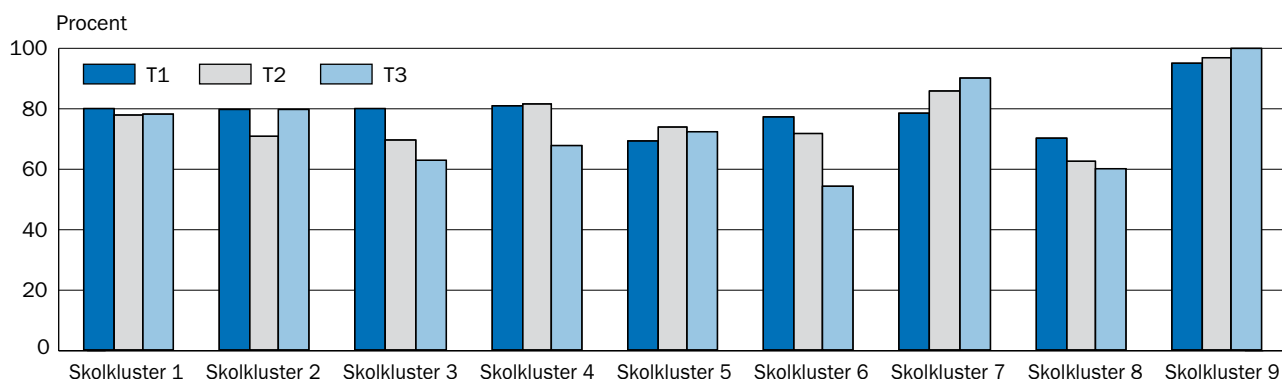
En annan faktor som påverkar resultat och tillförlitlighet är svarsfrekvensen. Vid första enkättilfället uppgick svarsfrekvensen till 76 procent. Svarsfrekvensen minskade några procentenheter vid de två därpå följande mätningarna – till drygt 74 procent vid andra och drygt 70 procent vid sista enkättilfället. I diagram 7.8 redovisas svarsfrekvenserna för respektive skolkuster.

Svarsfrekvensen var med några undantag likvärdig i flertalet skolkuster. Skolkuster 6 och 8 uppvisar totalt sett en lägre svarsfrekvens än genomsnittet. Skolkuster 3 och 4 hade också en lägre svarsfrekvens än genomsnittet vid sista mätningen.

### Förändringar i mobbningsfrekvens i olika skolkuster

Att skolornas arbete mot mobbning skiljer sig åt torde ha framgått. Att arbetet dessutom sker utifrån olika förutsättningar gör också att insatsernas effekter kan

**Diagram 7.8** Svansfrekvenser för skolklustren vid samtliga mättillfällen



variera. Detta innebär att skolor med liknande typer av insatser inte per automatik är lika effektiva i arbetet mot mobbning. Inte heller är olika typer av insatser lika effektiva. I det följande kommer skolklustrens effekter på mobbning att redovisas.

För att uppskatta effekterna av skolklustrens arbete mot mobbning används data på både aggregerad och individnivå precis som när effekterna av enskilda insatser och typer av insatser beräknades i avsnitt 7.2. I modell 4 fungerar skolklustren som sin egen kontroll eftersom effektberäkningen baseras på skillnader i mobbningsfrekvens vid det första och sista enkättilfället (aggregerad nivå). Positiva utfall indikerar att ett skolkluster med en viss kombination av insatser reducerar mobbning. I modell 5 relateras andelen elever som varit fortsatt mobbade eller som fått en försämrad situation till andelen elever som fått en förbättrad situation. Sistnämnda kategori fungerar som referenspunkt. 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. I likhet med tidigare redovisas signifikanta effekter på 0,05- och 0,01-nivåer i form av oddskvoter (OR) i tabellen. Den absoluta riskreduktionen för respektive insats kan utläsas i tabellerna som återfinns i tabellbilagan, där vi också redovisar konfidensintervallen för oddskvoter och relativ riskreduktion.<sup>34</sup>

I tabell 7.18 redovisas insatsernas effekter på mobbning sammantaget och på social respektive fysisk mobbning. För ”modell 4” redovisas även effekter för flickor och pojkar.

Sammantaget uppvisar fyra skolkluster signifikant positiva effekter och tre signifikant negativa effekter på olika typer av mobbning. Alla positiva effekter återfinns på aggregerad nivå (modell 4). Resultaten i de framgångsrika skolklustren presenteras först.

*Skolkluster 4* uppvisar en positiv effekt på mobbning. Relativt sett reducerades risken att utsättas för mobbning med 30 procent mellan första och sista enkättilfället. Skolkluster 4 uppvisar också en positiv effekt vad gäller social mobbning, där risken reducerades med 35 procent. Skolklustret kan alltså sägas vara framgångsrikt när det gäller att reducera mobbning, särskilt social mobbning bland såväl pojkar som flickor.

<sup>34</sup> Se *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353* (Skolverket, 2011), pdf, tabell A.45 till A.49 i tabellbilagan, för en mer ingående och detaljerad redovisning av mobbningsfrekvenser, oddskvoter, konfidensintervall samt relativ riskreduktion.

I *skolkcluster 5* framträder ett annorlunda mönster. Relativt sett lyckades skolkcluster 5 reducera mobbning bland pojkar med drygt 30 procent. Skolkcluster 5 var också framgångsrikt med att stävja den fysiska mobbningen, som reducerades med 34 procent. Denna effekt kan härledas till att andelen fysiskt mobbade pojkar reducerades med drygt 40 procent. Skolkcluster 5 var alltså framför allt framgångsrikt med att reducera fysisk mobbning bland pojkar.

**Tabell 7.18** Skolklustrens samlade insatsers effekter på mobbning

	Typ av mobbning	Skolkcluster								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Modell 5: Effekt på individer	Social/Fysisk	0,61 <sup>1</sup>		0,33 <sup>1</sup>					0,58 <sup>1</sup>	
	Social	0,53 <sup>1</sup>		0,34 <sup>1</sup>						
	Fysisk									
Modell 4: Reduktion av mobbning över tid	Social/Fysisk (tot)	0,73 <sup>1</sup>			1,47 <sup>1</sup>				1,68 <sup>1</sup>	
	Social/Fysisk (f)						1,89 <sup>1</sup>	2,95 <sup>2</sup>		
	Social/Fysisk (p)	0,64 <sup>1</sup>				1,52 <sup>1</sup>				
	Social (tot)				1,57 <sup>1</sup>				1,67 <sup>1</sup>	
	Social (f)						2,02 <sup>1</sup>	3,16 <sup>2</sup>		
	Social (p)	0,57 <sup>1</sup>								
	Fysisk (tot)					1,54 <sup>1</sup>				
	Fysisk (f)							2,51 <sup>1</sup>		
Fysisk (p)					1,85 <sup>1</sup>					

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

*Skolkcluster 6* var framgångsrikt med att reducera mobbning bland flickor. Mobbningen bland flickor reducerades sammantaget med 44 procent. Studerar vi utfallet närmare visar analysen att den sociala respektive fysiska mobbningen bland flickor reducerades med 48 respektive 59 procent.

Resultatet för *skolkcluster 7* uppvisar likheter med resultatet i skolkcluster 4. I skolklustret reducerades mobbningen med nästan 40 procent. En närmare granskning visar dock att effekterna uteslutande kan härledas till flickor, hos vilka mobbningen minskade med nästan 64 procent. Skolklustret var också framgångsrikt när det gäller att få bukt med social mobbning. Den sociala mobbningen reducerades med 38 procent. Även här kan effekten härledas till flickorna, vars risk att utsättas för social mobbning reducerades med 66 procent. Skolkcluster 7 var således i likhet med skolkcluster 4 framgångsrikt med att reducera den sociala mobbningen.

Bland de mindre framgångsrika skolklustren återfinns skolkcluster 1, skolkcluster 3 och skolkcluster 8. Det som generellt utmärker skolkcluster 1 och 3 är att de vid den inledande mätningen relativt sett hade några av de lägsta andelarna mobbade, men att andelen ökade över mätperioden. När det gäller skolkcluster 8 var andelen mobbade hög vid både det första och sista enkättilfället.

På aggregerad nivå (modell 4) visar resultatet för *skolkcluster 1* att risken att mobbas framför allt ökade bland pojkarna. Risken för pojkarna att mobbas socialt ökade med drygt 40 procent mellan första och sista mätningen. På individnivå (modell 5) visar analysen att risken att vara fortsatt mobbad nästan var dubbelt så stor jämfört med att få en förbättrad situation. På individnivå ökade även andelen socialt mobbade.

*Skolkuster 3* uppvisar ett likartat resultat på individnivå. I skolkuster 3 mer än fördubblades risken att vara socialt mobbad (fortsatt mobbad eller försämrad situation) jämfört med att få en förbättrad situation.

*Skolkuster 8* uppvisar också ett liknande resultat. Skolorna i skolklustret var generellt sett mindre framgångsrika när det gäller mobbningen på individnivå. Här var risken att vara mobbad (fortsatt mobbad eller försämrad situation) nästan dubbelt så stor jämfört med att få en förbättrad situation.

*Skolkuster 2* uppvisar inte några signifikanta förändringar. Mobbningsfrekvenserna var relativt stabila över mätperioden.

#### Förändringar i omfattningen av kränkningar i olika skolkuster

När det gäller förändringar i utsatthet i form av både mobbning och kränkning uppvisar resultatet stora likheter med det som beskrivits i föregående avsnitt om mobbning. I likhet med tidigare redovisning uppvisar skolkuster 4, 5 och 7 signifikant positiva utfall (tabell 7.19). Det som skiljer sig från tabell 7.18 är att även skolkuster 8 uppvisar ett positivt utfall.

**Tabell 7.19** Skolklustrens samlade insatsers effekter på kränkning

	Typ av mobbning	Skolkuster								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Modell 4:	Social/Fysisk (tot)				1,68 <sup>2</sup>	1,51 <sup>2</sup>		1,70 <sup>2</sup>		
Reduktion av mobbning/ kränkning över tid	Social (tot)				1,44 <sup>1</sup>	1,43 <sup>2</sup>		1,46 <sup>1</sup>		
	Fysisk (tot)				2,08 <sup>2</sup>	1,47 <sup>2</sup>		1,46 <sup>1</sup>		
	Utsatt andra S/F				2,41 <sup>2</sup>			2,24 <sup>2</sup>	1,58 <sup>1</sup>	

<sup>1</sup> Signifikant på 0,05-nivån.

<sup>2</sup> Signifikant på 0,01-nivån.

*Skolkuster 4* uppvisar överlag positiva effekter. När det gäller kränkning reducerades risken med 36 procent. Skolorna i skolkuster 4 var framgångsrika med att reducera både risken att utsättas för social kränkning, och risken att utsättas för fysisk kränkning. Risken att utsättas socialt reducerades med 27 procent, motsvarande riskreduktion för fysisk kränkning var 48 procent. Skolkuster 4 var också framgångsrikt med att minska andelen förövare. Andelen elever som utsatte andra för kränkning mer än halverades över mätperioden.

I *skolkuster 5* reducerades risken för kränkning med 28 procent. Riskreduktionen när det gäller social kränkning var i stort sett densamma – nästan 27 procent. Skolorna i skolklustret var också framgångsrika med att reducera fysisk kränkning, vilket reducerades med nästan 29 procent.

*Skolkuster 7* uppvisar också positiva effekter överlag. Risken att utsättas för kränkning reducerades med 36 procent. Både social respektive fysisk kränkning reducerades – med 28 respektive 29 procent. Skolkuster 7 uppvisar också ett positivt utfall när det gäller elever som utsätter andra för kränkning. I detta avseende reducerades risken med drygt 50 procent.

*Skolkuster 8* uppvisar endast ett signifikant positivt utfall och det gäller förövare. Risken för att elever utsätter andra för kränkning reducerades med drygt 30 procent.

Av det som redovisats i detta avsnitt framgår det att de insatser skolor använder sig av skiljer sig åt rent innehållsmässigt, men också att utfallen mellan grupper av skolor med liknande insatser varierar. I syfte att kunna förstå och förklara

varför vissa grupper av skolor med liknande arbetssätt är mer framgångsrika än andra kommer analysen i följande kapitel att fördjupas genom en beskrivning mer i detalj av hur och på vilket sätt arbetet mot mobbning bedrivs och kommer till uttryck i de framgångsrika skolklustren. Detta görs dels för att få en mer detaljerad och konkret bild av hur enskilda insatser eller grupper av insatser används, dels för att kunna illustrera och exemplifiera hur ett mer framgångsrikt antimobbningsarbete bedrivs i praktiken med hjälp av goda exempel.

Mer precist handlar det om att besvara de grundläggande frågor som varit vägledande i utvärderingen och som kan sammanfattas med: vad fungerar, för vem, i vilket avseende, och under vilka förutsättningar?

### Framgångsrikt arbetssätt

Som framgått i denna utvärdering använder skolorna flera olika metoder. Det handlar mycket sällan om en specifik metod som hela skolan har valt. Tvärtom finns en rad olika antimobbningsprogram, inslag av program, metoder och enskilda insatser som ibland grundar sig på olika antaganden om skolans roll, barns lärande och hälsa samt om mobbningens orsaker. Detta innebär att personalen på skolorna är flexibla när det gäller på vilket sätt man använder olika programs insatser i arbetet, samtidigt som man ofta kombinerar insatser från olika program och där planen mot diskriminering och kränkande behandling är styrande på ett övergripande plan och kombineras med andra insatser.

Vissa skolor har lyckats eliminera eller reducera mobbningen, andra har lyckats mindre bra. Mobbningsförekomsten har till och med ökat i vissa skolor under den tid denna utvärdering pågått. Vidare har det framkommit att vissa insatser eller insatskombinationer tycks vara mer effektiva än andra.

Vid analys av insatskombinationerna har det framkommit att de inte är helt identiska även om de empiriskt tycks hänga samman. Insatskombinationerna skiljer sig åt både vad gäller hur de används och hur de kommer till uttryck i det konkreta arbetet. För att kunna bedöma insatskombinationernas kvalitet räcker det alltså inte med att konstatera att de finns på en skola, utan hänsyn måste även tas till hur de manifesterar sig under olika förutsättningar.

Vidare torde det ha framgått att skolorna använder insatser i lägre eller högre grad. Det som skiljer dem åt är hur de kombinerar insatser. Genom en analys av dessa kombinationer har grupper av skolor med liknande arbetssätt (skolkuster) utkristalliserats, grupper som trots olika "nominella" program uppvisar stora likheter sett till deras kombinationer av insatser. Exempelvis har insatskombinationen elevs delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet bedömts som starkt i ett skolkuster, som genomsnittligt i ett annat och som svagt i ytterligare ett skolkuster. Annorlunda uttryckt är elevs delaktighet något som flertalet skolor använder sig av men i olika hög grad. I analogi med behandlingforskningen kan man säga att elevs delaktighet är en så kallad "common factor" – en faktor som återfinns i flertalet saluförda antimobbningsprogram. Inom behandlingforskningen finns en diskussion om i vilken utsträckning positiva utfall kan tillskrivas insatser som är av metodspecifik eller teknisk karaktär, eller om, och i vilken grad, "common factors" kan förklara utfallet. I en nyligen utkommen reviderad översikt om behandlingseffekter inom psykoterapi pekar resultaten på att mycket av framgångarna i olika psykoterapier kan tillskrivas "common factors" (Duncan et al. 2010). En liknande situation gäller inom detta fält. Det som har effekt när det gäller programinsatser är insats eller insatskombinationer som skär genom flertalet antimobbningsprogram.

Mot bakgrund av detta kommer sättet på vilket det konkreta arbetet mot mobbning bedrivs att beskrivas mer i detalj i syfte att kunna förstå och förklara varför vissa grupper av skolor med liknande arbetssätt är mer framgångsrika än andra. I beskrivningen av det konkreta arbetet mot mobbning kommer exempel och illustrationer av hur effektiva insatser kommer till uttryck i olika skolkontexter att användas. Exempelen är företrädesvis hämtade från skolor i de framgångsrika skolklustren – skolkluster som uppvisar likheter såväl som skillnader i arbetssätt och förutsättningar. Hur gestaltar sig det direkta och indirekta antimobbningsarbetet inom de framgångsrika skolklustren i praktiken? För att illustrera detta kommer arbetet i det följande att fokusera på de insatskombinationer som analysen visat vara effektiva.

### Direkta insatskombinationer

Till de effektiva direkta insatskombinationerna hör *upptäckande och åtgärdande insatser* och *elevs delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet*.

#### *Upptäckande och åtgärdande insatser*

Som nämnts tidigare kan de upptäckande och åtgärdande insatserna sägas vara en samlingsbeteckning på enskilda insatser som empiriskt visat sig vara intimt förknippade med varandra. De upptäckande och åtgärdande insatserna omfattar uppföljning/utvärdering, rastvaktssystem, handhavande med mobbare och handhavande med mobbade. Sammantaget var denna insatskombination mer utvecklad i skolkluster 4 och 7.

Att de enskilda insatser som ryms i insatskombinationen är intimt förknippade med varandra framgår i följande berättelse där en rektor på en skola (skola A) som ingår i skolkluster 4 beskriver arbetsgången när ett mobbningsfall kommit till personalens kännedom:

Det första vi gör är att *prata med barnet*, med den eleven som känner sig utsatt och vi *antecknar* så klart vad den här eleven säger. Vi försöker ta citat, vi skriver ner konkreta exempel på vad som har hänt. Sen pratar vi med föräldrarna och hör vad de har att berätta och samma sak där, vi antecknar noga vad som sägs. Därefter gör man en *kartläggning* och kollar med sina kollegor i arbetslaget om det är någon som har sett någonting. Vi försöker samla in så mycket konkreta händelser och information som möjligt. Det här ska ju gå väldigt snabbt och sen ringar man in de viktiga bevisen så att säga, på att det här är mobbning, att man ser ett mönster, att det här har hänt flera gånger och så. Om man konstaterar att det här är mobbning, mobbningstendenser så agerar man efter det. Och handlar det här om en kränkning eller ... en konflikt så hanterar man det på ett annorlunda sätt. Men ser man att det är mobbning så gör vi så här. Sen träffar lärarna eller klassläraren *de som mobbar*, säg att det är två stycken i en klass, och tar upp de exempel som de själva har sett. Det är jag som har sett det här, jag såg hur du gjorde så här förra veckan, nu har jag hört utav andra lärare också att det här har hänt och jag ser att det här är ett mönster där du är inblandad. Sen beskriver man så konkret som möjligt vad man har sett och vad man har hört och frågar om de känner igen det och det gör de ju ofta, de blir väldigt överrumplade över att man vet så mycket, att man kan ge citat och ge exempel på var, när och hur det har gått till. Så mobbarna erkänner oftast direkt. Och så gör man en överenskommelse att det ska upphöra på en gång och att det är oacceptabelt beteende, att man kommer att kolla om en vecka hur det går och om de har kunnat sluta med det här beteendet. Sen träffas man igen efter en vecka. Oftast får man då berömma dem, att vad bra, och göra en överenskommelse om hur de kan bidra till att den här utsatta personen kommer med i klassgemenskapen på ett bättre

sätt än tidigare. Då får de en uppgift också att, positivt då, för då får de ju ett förtroendeuppdrag att hjälpa till med det här [våra kursiveringar].

Även eleverna berättar om fall som kanske inte varit direkt mobbning men konflikter som åtgärdats genom samtal med skolsköterska både enskilt och tillsammans med motpart. Av beskrivningen framgår att det arbete som bedrivs när ett fall upptäcks rymmer flera enskilda insatser som länkas i varandra. I exemplet framkommer det bland annat att insatserna handhavande med mobbade och mobbare är associerade. Vidare illustrerar citatet att även andra insatser kommer till uttryck när ett fall upptäcks, till exempel dokumentation av ärenden.

De upptäckande och åtgärdande insatserna kan också komma till uttryck på andra sätt. Ett annat exempel hämtat från skolkuster 4 beskriver en skola (skola G) där antimobbningsarbetet varit väldigt framgångsrikt i bemärkelsen att skolan knappt haft någon mobbning över huvud taget under utvärderingsperioden. På skolan finns det väl utarbetade rutiner för hur ärenden om kränkningar och mobbning ska hanteras. Det finns tydliga rutiner för hur kontakt med mobbaren och dennes föräldrar ska genomföras och följas upp. Lärare, trygghets-team och skolledare är involverade i olika roller i processen. Exempelvis finns en 24-timmarsregel, som innebär att föräldrar och elever ska kontaktas inom 24 timmar när ett misstänkt fall upptäckts. Eller som en av skolans skolledare uttrycker det:

I första läget så är det i regel ansvarspedagogen eller den pedagog, som är nära, de tar ju i det och börjar med *barnsamtalen* och går vidare med föräldrasamtalen. Jag tror att det är en del att det faktiskt fungerar att alla tar i saker det är ingen som negligerar händelserna och säger det får jag ta om några dagar. Utan när det kommer till vår kännedom så är det direkt en *utredning*, sedan kan den vara av olika dignitet, utifrån vad det är som har hänt. Men det är samtal och de följer den planen, som vi har. *Samtal med inblandade barn individuellt*, och *samtal med vårdnadshavare och återkoppla och prata med barn igen och prata med vårdnadshavare igen*. Det beror också givetvis på vad det är som har hänt [våra kursiveringar].

En annan del av de upptäckande och åtgärdande insatserna handlar om rastvaktssystemet. På skolan finns också ett väl utarbetat rastvårdssystem där personalen bär gula västar. Skolgården har också delats in i olika ansvarsområden för att underlätta så att hela skolområdet täcks in och i synnerhet de platser som upplevs som otrygga. Rastvårdssystemet är väl förankrat i personalgruppen och omfattar inte bara lärare utan också städpersonal och vaktmästare.

Benämningen rastvård är också vald utifrån ett synsätt som präglas av aktivitet och interaktion mellan elever och lärare. Personalen ska inte enbart vakta utan göra saker tillsammans med eleverna, framför allt de yngre. Så här berättar skolledarna:

Det är viktigt att vi får med framför allt våra lokalvårdare och vår vaktmästare de känner våra barn väldigt väl, de rör sig runtom i skolan och ser jättemycket och vi har väl egentligen ganska länge velat ha dem som aktiva med i detta arbete för de är en väldigt integrerad naturlig del i arbetet i stort, i personallaget skulle jag vilja säga. Det är också viktigt att rastvårdarna är aktiva tillsammans med eleverna under rasterna.

Av berättelsen framgår att arbetet är väl förankrat bland all personal på skolan. Skolan tycks alltså ha ett gemensamt förhållningssätt. Det gemensamma förhållningssättet återkommer vi till nedan.

Även skolledarna i skola A beskriver att de har försökt att tänka ut ett så bra system för rastvakterna som möjligt. Två personer är alltid samtidigt vakter. Den ena går en uppgjord slinga och cirkulerar hela tiden. Den andra finns på en plats som är välkänd för eleverna. Elever har också fått märka ut otrygga områden på skolgården. Utifrån deras angivelser har rastvaktsslingan tagits fram. Elevhälsoteamet tror att systemet har förbättrats av att vakterna i dag har västar så att eleverna lätt ser dem.

Skola G tycks vidare ha ett utvecklat utvärderings- och uppföljningssystem i händelse av att något inträffar där all dokumentation sker elektroniskt. Enligt trygghetsteamet underlättar detta också överlämnandet av eventuella ärenden (om mobbning eller annat) om någon slutar på skolan:

Vi har utvecklat sättet att dokumentera på. Vi använder IT eller datorn till det också. I vår formella utvecklingsplan, så har vi en elevmapp, och det är ju annorlunda. Fast vi dokumenterade ju tidigare på samma sätt, fast då var det ju i pappersform. Det var ju ett annat sätt att göra det på. Ja, och det ska ju kunna följa med eleverna så att, ja pappersform kan ju försvinna när lärare försvinner från skolan.

I skolkuster 4 arbetar alla skolor med uppföljning/utvärdering i någon form. Det finns dock en variation mellan skolorna när det gäller systematiken kring utvärdering och uppföljning. Skola A och skola G har ett mer utvecklat system än andra. Resultaten från utvärderingarna har direkt bäring på antimobbningsarbetet.

Skola A har under lång tid genomfört årliga utvärderingar av elevers respektive personals uppfattningar om den psykosociala miljön på skolan berättar elevhälsogruppen. Utvärderingen har aldrig visat på ett behov av att intensifiera arbetet mot mobbning. Skolan använder i dag Olweusenkäter för att utvärdera mobbningsarbetet och den aktuella situationen på skolan. Skolledningen diskuterar och stämmer av utfallet med elevskyddsombuden. Alla föräldrar, elever och styrelsen får information om utfallet.

I skola G finns också ett utvecklat utvärderingssystem, bestående av dels interna trivselenkäter, dels en årlig övergripande enkätundersökning för alla kommunens skolor som genomförs av externa forskare. Resultaten från utvärderingarna diskuteras på skolan och man arbetar aktivt med eventuella förändringar i arbetet. På kommunnivå diskuteras också utfallet på de olika skolorna varvid skolorna får i uppdrag att förbättra arbetet där det framkommit brister.

Relativt sett är de upptäckande och åtgärdande insatserna även väl utvecklade i skolkuster 7. Insatserna är ofta, i likhet med exemplen från skolorna i skolkuster 4, nära förbundna med varandra. I intervjun med antimobbningsteamet på skola E kommer detta till uttryck när det gäller frågan om hur man agerar om en mobbningsincident inträffar:

T: Jo, absolut man måste ju ta *båda*, för båda mår ju dåligt i det här. Ja, och så involverar man ju givetvis föräldrarna i det hela. Automatiskt.

I: Men ni upplever att ni har en systematik i detta arbete? En rutin för om.

T: Ja, det tycker jag i alla fall att vi har. Vi följer [likabehandlingsplanen]. Och det är klart att *vi börjar ju alltid med den som är utsatt*. Och sedan så pratar vi med den och sedan pratar vi med den som mobbar ... /... / ... Vi har ju *uppföljning* utav det hela, så det finns ju små konflikter, som går att lösa väldigt lätt, som man klarar med kanske något samtal. Men går man vidare så har man *uppföljning både med den som mobbad och med mobbaren*, och tillsammans med föräldrar. Vi lägger ju inte locket

på utan man fortsätter ju att ha det. /.../ men om jag har någonting så träffar jag ju dem regelbundet och hör och kollar upp hur det är. Det är ju något som man måste.

I: Ni tillhör ett team här?

T: Ja, vi jobbar ibland ensamma och vi jobbar ju väldigt mycket ihop. Men ibland så blir det ju så att vi hjälps åt och ibland så gör vi det själva. Men vi har en kommunikation sinsemellan. Alltså, jag menar, att har jag ett mobbningsfall så pratar ju jag med eleven att vi måste ha detta tillsammans med kurator. För många gånger så kan det vara så att jag med mina arbetsuppgifter inte har möjlighet att kunna sitta så mycket och prata och då får man föra över till kuratorn, så vi jobbar ju ihop ... Sedan händer det ju att vi är tillsammans också. ... det är ju ganska vanligt att vi gör det tillsammans, att vi sätter oss ner för att det ger mer och ibland så tar vi ju in någon av rektorerna också.

Av intervjun framgår att insatserna handhavande med mobbare respektive mobbade samt uppföljning ofta följer på varandra i en sorts insatskedja och att dessa uppgifter ofta handhas av ett team (kooperativt lag) i de fall ett sådant finns på skolan.

På skola C återfinns ett system som till stora delar överensstämmer med det som finns på skola E. Skolledaren beskriver vilket förhållningssätt som gäller när någon i personalen upptäcker en incident:

Ja fast det är faktiskt så att jag tycker att där på första, när man märker, som vuxen, eller lärare, och har fått reda på att en annan vuxen har hört det, då är det den vuxna som tar i saken direkt, och kommunicerar med barnet. Talar om att det inte är ok. Och detta får jag ju göra väldigt många gånger när jag bara går över skolgården när jag tar tag i en incident. Det verkar inte som ni är överens, vad är det som händer? Jag går genast in och agerar och frågar om jag har uppfattat rätt det jag hörde och hur ... Alltså man reder ut saker direkt, oavsett om det är klasslärare, rektor, fritidspedagog som bara går över skolgården. Alltså det är det första, vi måste agera. ... Är det sedan så att det inte hjälper, det är ju då *kamratteamet* kommer in, då är det nästa nivå man lyfter till. Och i och med att kamratteamet då känner att det här måste göras. Det här måste vi rapportera. Vi har jobbat med det. Vi kanske går in och har extra samtal med den eleven som då har utsatt någon annan med de här sakerna och *följer upp* det, under några veckor. Sen rapporteras det till mig, när jag träffar kamratteamet. ... Då får jag reda på att de faktiskt, faktiskt har arbetat med någonting, under den månaden, och hur de upplever att det har gått.

Skolledaren ger uttryck för ett förhållningssätt som skulle kunna beskrivas som en nolltolerans mot alla former av negativa beteenden och att detta kan följas upp i vad som skulle kunna betraktas som en insatskedja där ett team (kooperativt lag) har ett speciellt uppdrag. I insatskedjan ingår också att följa upp ärenden och utvärdera det som görs. På skolan sker det genom ett nära samarbete mellan lärare, elevvårdsteam och annan personal. Lärarna beskriver det på följande sätt:

L1: I och med att vi har det här täta samarbetet, med elevvårdsteamet via elevvårdsträffar, med kurator och skolsyster och ett annat elevvårdsteam där pedagogerna, specialpedagogerna och speciallärarna där vi hela tiden mäter av eleverna.

I: Så det finns en systematik och en uppföljning då?

L1: Det har jag som månadsvis träffar med samtliga. Det går liksom på ett rullande schema.

L2: Det som [L1] tar upp här är det som kallas elevrådsträffar. Det bygger ibland på att det handlar om elever som inte klarar skolan rent kunskapsmässigt. Men vid

sådana tillfällen tar jag också upp elever som klasslärare, klassföreståndare upplever vara ensamma och far illa av någon anledning.

I: Om det har skett en incident eller att en åtgärd har satts in. Har ni en formell uppföljning av den då att ni bockar av att, eller en rapport eller avslut?

L1: Vid varje träff, när mobbningsombuden från vissa klasser träffas är kuratorn med också och det är ju kuratorn, som är någon typ av sekreterare och noterar elever som tas upp vid de tillfällena. Förutom de träffarna har vi ju träffar med elevvårds-teamet med skolsköterskan och kuratorn var fjärde vecka. Skulle det vara något uppseendeväckande som dyker upp så slår hon larm till oss.

Utöver uppföljning genomförs också regelbundet utvärderingar som har direkt bäring på mobbningsarbetet. Dessa utgör också underlag för beslut om åtgärder.

När det gäller rastvaktssystemet framstår det som något mindre utvecklat i skolkuster 7 jämfört med skolkuster 4.

På skola C har till exempel rastvårdssystemet stärkts och engagemanget med olika aktiviteter på rasterna har ökat som en följd av ett påpekande under en skydds rond då elevrådets ordförande var med och tyckte till. Att det skett förändringar framkommer också i intervjun med trygghetsteamet.

Ja, det är alltid två, som ska vara ute på rasterna och det finns ju ett schema. Man ser verkligen hur viktigt det är, att man går ut på rasten. Tidigare var det var ju det en del som kanske inte visste riktigt vem som var rastvakt. Därför att, ja man såg inte eller man visste inte vem som hade den funktionen. Jag har, jag har bara en negativ grej till vaktssystemet och det är att jag tycker att vissa håller sig inne, att man inte går ut och det är väl både för att det händer ju saker ute också. Sedan har jag ju en annan orsak till att jag vill att de ska gå runt – så vi slipper alla rökare [från den angränsande högstadieskolan, vår anmärkning].

Dock upplever en del av lärarna att alla inte är lika engagerade och att det tar mycket tid i anspråk. Skolledaren upplever dock att lärargruppen i dag tar ett större ansvar och engagerar sig mer än tidigare.

Trots många likheter mellan skolorna i skolkuster 4 och 7 när det gäller de upptäckande och åtgärdande insatserna finns det en del skillnader. Skillnaderna bottnar framför allt i skillnader i systematik och förankring av antimobbingsarbetet. Eleverna på en av skolorna i skolkuster 7 ger i intervjuerna uttryck för att de strategier som finns inte tillämpas lika och därför inte är förankrade. Eleverna upplever till exempel att lärarna inte följer rutinerna, vilket gör att eleverna inte vet hur lärarna kommer att agera om något händer. Eleverna upplever inte heller att lärarna säger ifrån i någon större utsträckning eller att skolan är bra på att upptäcka och förhindra mobbning.

På grund av att alla inte har samma förhållningssätt försvagas antimobbingsarbetets förankring på skolan och tilltron till de insatser som görs minskar. Detta får också stöd i elevenkäterna, där andelen elever som uppger att lärarna behandlar eleven och dennes klasskamrater rättvist, samt tycker att lärarna är bra på att säga till elever som säger eller gör elaka saker på skolan eller på lektionerna, är lägre på skolorna i skolkuster 7 jämfört med skolkuster 4.

#### *Elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet*

Det som särskiljer skolkuster 7 från de andra framgångsrika skolkustren är att insatsen *elevernas delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet* är väl utvecklat. De insatser som ryms inom ramen för elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet är skolregler, kooperativt lag och elever som aktörer. I sko-

lorna finns väl utarbetade skolregler, kooperativa lag samt elever som engageras som aktörer i antimobbningsarbetet.

*Skolreglerna* är framtagna i samarbete mellan personal och elever. Skolledaren på skola E beskriver arbetet med skolreglerna på följande sätt:

Reglerna är omarbetade, det gjorde vi förra året också efter de här nya bestämmelserna om att det ska finnas vissa konsekvenser om man inte följer reglerna. Och då har vi gjort det tillsammans med representanter från elevrådet och personal här på skolan och vi har även resonerat med föräldragruppen om de här reglerna.

I utarbetandet av skolreglerna har inte bara personalen och eleverna deltagit utan även föräldrar. På skolan har elevernas åsikter tagits till vara genom elevrådet. I många fall är skolreglerna skriftliga, men i intervjuerna framkommer också att andra skolregler är av mer informell karaktär, till exempel en del av "skolandan". De regler som på olika sätt kommer till uttryck i intervjuerna med personal, elever och föräldrar kan delas in i det som Thornberg (2008, s. 27ff.) benämner som relationella regler, strukturerande regler, skyddande regler, personliga regler och etikettsregler.

De relationella reglerna föreskriver hur elever ska bete sig mot varandra. Dessa reglerar handlingar som kan ha konsekvenser för andra elevers välbefinnande och omfattar förbud mot handlingar som kan skada andra fysiskt eller psykiskt. En del av de relationella reglerna är prosociala, det vill säga innehåller påbud om att handla på ett sätt som på bästa möjliga sätt gagnar andra. Andra relationella regler omfattar förbud mot antisociala handlingar, det vill säga handlingar som kan vålla andra skada, såsom slagsmål, mobbning och kränkningar.

Strukturerande regler avser regler som syftar till att strukturera och upprätthålla de aktiviteter som pågår i skolan eller i den fysiska miljön. Således kan de strukturerande reglerna delas in i två underkategorier: aktivitetsregler och miljöregler. Aktivitetsreglerna syftar till att strukturera och upprätthålla aktiviteter av olika slag. Det handlar, för det första, om regler som strukturerar och upprätthåller arbetet i skolan, på lektioner, i grupparbeten och i klassrumsdiskussioner, till exempel att eleverna inte ska störa varandra, att de inte ska prata eller att de ska räkna upp handen när de vill säga något. För det andra handlar det om regler som strukturerar och upprätthåller de fria aktiviteterna och som främst inte initieras av lärare eller annan skolpersonal, till exempel spel och lek på rasterna. Aktivitetsreglerna omfattar, för det tredje, även regler som styr tiden mellan lektioner och andra aktiviteter. Exempel på sådana regler kan vara att komma i tid, att gå in när klockan ringer, att inte störa andra klassers lektioner etc. Detta utgör samtidigt exempel på sådant som hör till elevrollen (Granström 2003). För det fjärde omfattar aktivitetsreglerna så kallade preventiva regler, vilka syftar till att styra eleverna utanför lektionsaktiviteterna, främja elevernas välbefinnande och hälsa, men också deras skolprestationer. Det handlar härvidlag om föreskrifter om att eleverna måste gå ut på rasterna, att de måste få frisk luft, att de ska göra sina läxor etc. Miljöreglerna syftar till att skydda miljön inomhus såväl som utomhus. Det kan till exempel handla om att hindra förstörelse och att vara varsam om den fysiska miljön genom inte skräpa ner eller klottra på väggar, eller att återställa ordningen efter en aktivitet genom att plocka in saker som använts under en rast eller städa efter en aktivitet.

De skyddande reglerna handlar om hälsa och säkerhet, och omfattar förbud mot att utsätta sig själv eller andra för risker av olika slag – att förebygga olyckor.

De personliga reglerna omfattar regler som syftar till självreflexion över det egna beteendet och att ta personligt ansvar för sig själv och sina handlingar.

Etikettsregler refererar till normer om hur eleverna ska bete sig i olika sociala situationer och omfattar de handlingar som inte täcks av de relationella reglerna beskrivna ovan. Det handlar till exempel om att inte bära keps inomhus, att inte svära eller använda ett ovärdat språk. Oavsett vilka regler som finns på en skola krävs det legitimitet för att skolreglerna ska efterlevas. Ett sätt att skapa legitimitet för reglerna är att göra eleverna delaktiga. Ett annat är att tillämpa reglerna rättvist, det vill säga på samma sätt för alla elever. Upplever inte eleverna att reglerna har legitimitet eller att de tillämpas lika för alla kan det skapa problem. En elev i skola C berättar:

En gång kom jag för sent och då fick jag skäll liksom och kvarsittning, eller i fem minuter, det var ju lång kvarsittning. Men i alla fall, sedan kom en tjej i vår klass som är väldigt duktig i skolan och så, ja, och hon kom en kvart för sent, och hon hade samma ursäkt, jag försov mig, men hon behövde inte ens säga förlåt att jag kommer för sent, utan hon kunde bara gå och sätta sig på sin plats.

Elevernas delaktighet är inte bara betydelsefull när det gäller utformandet och tillämpningen av skolregler.

Det förekommer skolor där elever vid vissa tillfällen också ingår i det kooperativa laget. En av representanterna för teamet på skola E beskriver det på följande sätt.

... lärare, det är tre lärare och sedan två elever från varje klass... Men sedan så träffas vi igen, en annan vecka, då träffar vi klasserna alltså med eleverna och sedan veckan efter då träffas vi tillsammans och då är [kuratorn] med och så är det några lärare till och [rektor].

På skola D är eleverna med och påverkar sammansättningen av det kooperativa laget. (AGM betyder här Aktionsgruppen mot mobbning):

Det är eleverna framför allt som föreslår vilka lärare och elever dom tycker har bra kontakt och som de tror ska göra ett bra jobb. Sen är det lite så att vi vuxna är med och tycker, men de känner ju varandra bättre så. Men då frågar man om de vuxna vill vara med, eller eleverna, och så får de acceptera eller avböja. Det är ganska demokratiskt från AGM:s sida. Det är typ tio elever som får välja, helt enkelt. Oftast har vi gamla kamratstödjare, då har ju de valts fram i klasserna liksom. Vi har kamratstödjare i varje klass här.

Elevernas möjlighet till delaktighet i hur de kooperativa lagen ska arbeta har fått till konsekvens att eleverna blivit engagerade. De utgör extra ögon och öron, som ser och hör mer än vad vuxna har möjlighet att göra. Detta upplevs också positivt av personalen:

Jag har uppfattat det som att vi har många bra ögon och vi har våra kamratstödjare och elever som är AGM.

På skola D har kamratstödjarverksamheten funnits i mer än tio år och det anses vara centralt att eleverna är delaktiga i arbetet mot mobbning. På skolan anses det självklart att eleverna ska engageras i arbetet mot mobbning eftersom de faktiskt alltid vet mer än lärarna om vad som är problematiskt. Dessa kamratstödjare (elever som aktörer) väljs av andra elever och de ingår också i Aktionsgruppen mot mobbning (AGM). Det tycks alltså finnas en intim koppling mellan insatserna kooperativt lag och elever som aktörer.

Detsamma gäller på skola E där eleverna är aktiva i likabehandlingsteamet och i kamratstödjarverksamheten.

Just den här modellen med att *få in eleven i arbetet*, där grundtanken var att *elever ser och hör mycket mer* än vad vi vuxna gör och speciellt när inte vuxna är närvarande. *Det var liksom grundidén med detta att få eleverna med i ett teamarbete för att de ser och hör.* Och ibland också på den tiden att när man sedan pratar med eleven, om det är mobbning eller det bara är elever som är dumma i största allmänhet, är det en klok elev, som pratar med någon kamrat, så tar de ibland till sig mer än om en vuxen moraliserar. Det var väl lite grann grundidén.

Även på skola C har elevernas delaktighet i arbetet med likabehandlingsplanen också stärkts. I intervjuerna framgår det att det är av stor vikt att elever av båda könen väljs till kamratstödjure som leds av kamratteamet. Detta kan dock innebära problem ibland:

Däremot är det inte populärt att berätta om oförrätter eftersom eleverna då riskerar att bli kallade skvallerbyttor och därigenom riskerar att mista sina kompisar (medlem i det kooperativa laget).

Av intervjun framgår det att kamratstödjure som berättar för personalen om oförrätter kan få dåligt rykte och problem i sina relationer till kompisar.

Det tycks alltså vara så att elevernas delaktighet i det direkta arbetet mot mobbning är mycket framträdande och att insatserna skolregler, kooperativt lag och elever som aktörer är intimt sammanvävda. Elevernas delaktighet i det direkta arbetet mot mobbning är ett tydligt uttryck för ett demokratiskt förhållningssätt där elever görs delaktiga, vilket i sin tur skapar goda förutsättningar för ett engagemang i arbetet mot mobbning. Detta förutsätter emellertid att rätt elever är engagerade i uppdraget och brukar det på rätt sätt. I annat fall kan det missbrukas och vara kontraeffektivt.

### **Indirekta insatskombinationer**

Bland de indirekta insatskombinationerna var *relationsfrämjande insatser*, *elevers delaktighet* och *fostrande insatser* effektiva.

#### *Relationsfrämjande insatser*

Insatskombinationen relationsfrämjande insatser omfattar insatserna relationsfrämjande insatser mellan elever och mellan lärare och elever. Samtliga skolor i skolkluster 4 har utvecklat medvetna strategier konkretiserade i handlingar för att skapa närhet/relation mellan elever såväl som mellan lärare och elever.

De relationsfrämjande insatserna mellan elever kommer bland annat till uttryck genom ett aktivt arbete där elever i samma årskurs eller elever i olika årskurser får mötas. Ett exempel som en lärare i skola G lyfter fram är ”pusselgrupper”. Begreppet är valt med tanke på vad det ska leda till, att eleverna ska ”passa i varandra”. Relaterat till idén om ett pussel menas att de olika delarna, det vill säga eleverna som enskilda individer, ska forma en fungerande helhet. Lärarna är mycket positiva till pusselgrupperna. Detsamma gäller föräldrarna. På skolan arbetar man också med något som benämns ”hemlig kompis”, vilket också kan betraktas som ett sätt att stärka de sociala banden mellan eleverna. En lärare berättar:

Ja, då får man dra ett namn ur klassen, någon i klassen. Jag får Rosita som min hemliga kompis. Då ska jag få henne att må bra på olika sätt, utan att avslöja att det är

jag som är hennes hemliga kompis. Jag kan ju göra det på lite olika sätt. Det beror på vem hon är och vad hon behöver. Det kan ju handla om att jag är med henne och fikar eller intresserar mig för henne, eller hämtar vatten ibland, eller öppnar dörrar och bär grejer. Det kan vara alla möjliga saker och sedan efter en vecka så får man försöka komma på vem det är som har varit min hemliga kompis.

Ett annat inslag i de relationsfrämjande insatserna är att uppmuntra att eleverna bemöter varandra positivt och att stärka elevernas positiva beteenden. En lärare på skola B berättar:

L: Försöker para ihop olika personer, som ska kunna hitta varandra. Att alla ska kunna jobba med vem som helst. Att man ska kunna sitta med vem som helst i klassrummet. Man pratar positivt om det att ska försöka prata positivt om varandra. Att de inte ska säga tokiga saker utan försöka höja varandra alltså i vardagsarbetet, inte bara på livskunskapsstimmen. ... Att man hela tiden försöker höja det som är bra hos var och en. Om en grupp har lekt tillsammans och gjort det på ett positivt sätt eller. Hos oss kommer de på nya lekar, oj vad roligt att ni kunde ha den leken tillsammans. Det gäller att försöka få med dem och så.

I: Försöker ni göra något för att överbrygga relationer mellan ... årskurserna också?

L: Ja, fast vi önskar att vi gjorde mera (skratt). Vi har ju elevens val. Då är ju 3:4:or tillsammans. Det är ett sätt att mötas på andra ställen än i vanliga arbetet med kunskapsbiten.

Alla skolor genomför aktiviteter för att främja relationerna mellan eleverna, både i klasserna och mellan årskurser. I flera av skolorna anordnar också äldre elever aktiviteter för de yngre. Det kan till exempel handla om temadagar, fotbollsskolor med mera.

Även när det gäller relationsfrämjande insatser mellan lärare och elever finns utvecklade strategier på skolorna. Det kan till exempel ta sig uttryck i vuxennärvaro och delaktighet i aktiviteter och samtal tillsammans med barnen i syfte att skapa förtroende hos barnen. Detta är också viktigt i relation till eventuella problem som kan uppstå mellan elever. Detta kan illustreras med följande utdrag från intervjun med några lärare på skola G:

L1: Vuxennärvaro, att vara nära barnen. ... Att tänka mycket så och sedan tycker jag att för mig personligen har det blivit viktigt också att skapa relationer alltså med barnen, så att de vågar komma. Att de vågar säga att nu var det någon, som gjorde tokiga saker och jag tyckte att det var jobbigt och så. Det känner jag, och det tror jag liksom är allmänt det att man jobbar mycket med. ... / ... Och vi ställer frågor i samband med raster eller när man kommer, där vi också kan lyfta problem av olika slag, just det här att... Hur kan man tänka runt det här? Vad har ni för lösningar? Vad, hur ska man göra, vem gör vad?

L2: Samtala.

L1: Ja.

L2: Ja, kring, det tycker jag är jätteviktigt. Alltså det är en viktig bit att samtala tillsammans. I gruppen, vad det nu är för sammanhang då.

L2: Att få reflektera. Att vi gör det tillsammans.

L2: Prata. Inte tillsägelser och sådant men alltså samtala.

Att arbeta med relationsfrämjande insatser är alltså viktigt för det sociala klimatet på skolorna, inte bara mellan elever utan också mellan lärare och elever. På skola G har det lett till en "samarbetskultur", som inte enbart omfattar elever utan också lärare. Teoretiskt kan dessa aktiviteter betraktas som ritualer vars

sociala effekter är känslor av gemenskap och tillhörighet (Collins 1988). Att aktiviteterna är viktiga i arbetet att minska mobbning är i ljuset av den teoretiska förklaringen inte underligt, då alla blir en del av denna samarbetskultur. Jämfört med behandlingsforskningen kan detta liknas vid behandlingssituationer där man gör saker tillsammans. Där stärks känslan av gemenskap mellan dem som ingår i behandlingen (Fridell 2001). Att skolkluster 4 har en relativt låg frekvens av olika typer av mobbning generellt kan möjligtvis förklaras av att de har en mängd insatser som främjar sociala relationer, vilket i sin tur bidrar till tillit och förtroende mellan aktörerna på skolan. Detta avspeglar sig inte minst i elevenkäterna där andelen elever som har många kompisar i klassen, känner grupptillhörighet med skolans personal och elever, att lärarna behandlar eleven och dennes klasskamrater rättvist, tycker att lärarna är bra på att säga till elever som säger eller gör elaka saker på skolan eller på lektionerna är större än för övriga skolkluster. Härvidlag utmärker sig skola G jämfört med övriga skolor i skolkluster 4.

### *Elevers delaktighet*

Insatskombinationen elevers delaktighet omfattar insatserna stormöten om mobbning, elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet mot mobbning och medling. Den förstnämnda insatsen förekommer inte i någon nämnvärd utsträckning i skolkluster 4. Den sistnämnda insatsen förekommer endast som ett inslag på två av skolorna. Insatsen används i företrädesvis vid konflikter mellan elever. En medlem i det kooperativa laget på skola B berättar:

När det är konflikter eller så, så får de alltid komma till antingen till X eller mig eller en lärare. Ibland kan det vara väldigt ... ja ... för mycket framför allt tjejer förstås. Med alla sina konflikter, det har hänt någonting och plötsligt är det någon som gråter och dom har varit dumma och så ska man hjälpas åt att reda upp situationen och allting. För att det är det vi riktar in oss på att de ska lära sig konflikthantering och att alla tar upp saker när det händer.

Av citatet framgår att insatsen används vid konflikter. Av insatsanalyserna framkom det också att medling inte var en effektiv insats mot mobbning. Ett skäl kan vara att mobbning inte är en konflikt mellan två jämbördiga parter, utan ett uttryck för en asymmetrisk relation.

Det som kanske framför allt utmärker elevers delaktighet i skolkluster 4 är elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet. Det kan till exempel manifesteras sig i att elever håller i olika verksamheter eller övningar i klassen, som pusselgrupper eller hemlig kompis, vilka nämnts ovan. I pusselgrupperna anordnar ofta äldre elever aktiviteter för de yngre. Aktiviteterna är ett sätt att förebygga genom att skapa gemenskap. Eller som trygghetsteamet på skola G uttrycker det:

T1: Och i spåret har vi ju pusselgrupper.

I: Vad gör man då?

T1: Oh, i pusselgrupperna, man sjunger, man har olika arbetsuppgifter, vi jobbar ju mycket med rutmattor. Vi kan jobba i pusselgrupperna ute med matematik. Pysslar nu till jul. Teknik eller svenskuppgifter.

T2: Man gör smulpaj ibland (skratt). Lite av varje. Och de hittar på egna saker.

T3: Hos oss har vi [spår]råd, då är det barn från varje grupp i spåret. De hittar ju gärna på dagar där pusselgrupperna då ska ha olika stationer. Det kan vara lekar, man spelar spel.

I: Och det är olika åldersgrupper?

T2: Hm. ... / ... / ... och sen har vi Elevens val.

T1: Ja, just det.

T2: Där blandar man hela skolan från år två till fem.

T3: Fotbolls dagar har man ju också tillsammans, då man mixar turneringar och så.

T1: Ja, och så alla våra råd. Där är det från ...

T2: Ja, precis. Från år två, ja just det. Och de yngre barnen får ju då information utav de äldre, så de vet vad de kan önska sig sedan. Det är väldigt populärt att vara med i dessa råd. I alla fall hos oss.

I intervjun med trygghetsteamet framkom det också att pusselgrupperna har en viktig uppgift när det gäller att gå igenom och förankra skolreglerna:

T: Ja, vi jobbade i pusselgrupperna. Vi hade dem till detta. Vi gick igenom ordningsreglerna, att de fick prata med varandra om vad det innebär att vara en bra kompis. Så gick de laget runt stora och små. Så pratade man om vad det var. När man gått igenom alla, så tummade de och fick sätta ett bomärke på en lapp med deras bild.

Av citatet framgår det att många insatser som används är nära associerade med varandra, att direkta och indirekta insatser ofta kombineras. Det som är särskilt tydligt i det sistnämnda fallet är att insatsen bidrar till att skapa ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam förståelse för vilka regler som gäller på skolan.

#### *Fostrande insatser*

Bland de fostrande insatserna återfinns insatserna disciplinära strategier, pedagogiskt material och föräldrainformation. Totalt sett utmärker sig skolkluster 4 jämfört med övriga framgångsrika skolkluster. De fostrande insatserna är mer omfattande. Det bör dock noteras att den enda av dessa insatser som visat reducerande effekter på mobbning är disciplinära strategier.

I skolkluster 4 används disciplinära strategier och lärare finner stöd i eller agerar i enlighet med dem vid regelbrott eller oacceptabelt beteende på flertalet skolor. På skola A beskriver en medlem i mobbningsteamet de disciplinära strategierna och tillämpningen:

Det kvittade vem på skolan som sa till. Om det var städaren, rektorn, mat, jag, skolpsykologen, vem som helst. På något sätt så förstod eleverna att det är helt och hållet, vem som helst kan säga till om det händer något. Och man kan gå till vem som helst också ... Någon vuxen. Är man en vuxen så är man en vuxen. Punkt slut. Och det blir aldrig något tjafs tycker jag. Om man säger: ”men hörni, vad är det här”, så: ”jaja, mm, mm”. Det blir aldrig det här tugget emot.

På skola B har pedagogerna såväl som medlemmarna av trygghetsteamet en gemensam bild av att de disciplinära strategierna är tydliga och att personalen finner stöd i dem. En av medlemmarna i trygghetsteamet beskriver det så här:

T: Jobba ikapp på rasten har ju vi oftast [om någon stört på lektionerna]. Kommer man för sent upprepade gånger eller väldigt mycket då får ju liksom den personen sitta kvar på rasten och jobba ikapp. Vid en del tillfällen har ju elever också fått byta klass en period. Om det inte har fungerat eller under vissa lektioner.

I: Men ni har någon typ av åtgärd?

T: Ja, ja, det är ju inte accepterat. Nej, det kopplas ju, alltså om det är upprepade grejer så kopplas ju det hem också.

Pedagogerna på skola G beskriver innebörden i de disciplinära strategierna lite annorlunda jämfört med personalen på skola A och B. Här kommer en annorlunda syn på disciplin – inriktad på dialog – till uttryck:

I: Har ni några disciplinära åtgärder när ett barn gör något fel då? Alltså straffsystem? Eller, att nu får du stå i skamvrån.

P1: Nej, men vi har ju vår regelsamling om man säger.

P2: Ja, just det. Sedan finns det en konsekvensbeskrivning också.

I: Ja ha, vilka konsekvenser skulle det vara om man bråkade jättemycket?

P1: Då leder det till ett samtal med pedagogen och om det upprepas igen så blir det ett samtal till. Så kontaktar man ju hemmet också.

P2: Det är inget straff i den betydelsen.

P1: Och skulle inte det funka, så är det rektor, som är nästa steg.

P2: Så det är lite skillnad där egentligen tror jag. Det är skillnad på skolan och fritids. De har ändå en prestation som man ska utföra på skoltiden medan på fritids kan det ju handla mer om andras lugn och ro. Där kan det ju handla om att nu får du sitta här bredvid mig. Så att jag ser vad du gör för något. Om du hela tiden håller på och raserar deras Lego eller vad du nu gör.

P1: Vi har ju haft elever, som fått vara med lärare eller vuxna när det inte har fungerat på rasterna, eller där vi känt att vi inte kan lite på dig, du får vara där vi är. Vi har haft elever där man också, när man talar om rastverksamheten, ja men nu spelar du basket den här rasten. Men det har ju varit en form av disciplinära åtgärder.

P2: ... det är ju ... för barnets bästa vi gör det. Så tänker jag. Visst är det en disciplinär åtgärd men jag ser inte det som ett straff. Utan jag ser det så här att vi stöttar barnet i det här. För skulle den vara liksom där ute ja då skulle det hända mer tokiga saker och det hamnar ju på det enskilda barnet. Alltså det är en vuxenhjälp. Vi stöttar. Det här barnet behöver stöttning, du får vara lite nära mig.

Pedagogerna betonar vikten av att inte se de disciplinära strategierna som ett straff utan som en möjlighet att hjälpa barnet. En av medlemmarna i trygghetsteamet på skola G betonar också vikten av att eleverna förstår innebörden i de regler och disciplinära strategier som tillämpas på skolan. Hon uttrycker det så här:

Vi har tagit ner dem igen bara så att de är på ett språk, som barnen förstår. Vi har pratat om dem och ska vi försöka att hålla detta, och ja, antingen får man skriva under då, och då får även jag, som vuxen, skriva under att jag försöker hålla de här reglerna och om det då blir så att, när det gäller arbetsro, att någon springer. Då brukar jag ta tillbaka reglerna, och hur är det nu, ja just det, det har vi skrivit under på. Ni gjorde på ett annat sätt.

Av citatet framgår att de disciplinära strategierna ständigt hålls uppdaterade och används som ett aktivt inslag i relation till eleverna. Det bör i detta sammanhang påpekas att tillämpningen av strategierna sker genom dialog med och inte genom ett fördömande av eller ett strängt förhållningssätt gentemot dem.

Efter att ha illustrerat och exemplifierat hur effektiva insatser och insatskombinationer kommer till uttryck i de framgångsrika skolklostren kommer arbetet i det följande lyfta diskussionen och analysera förutsättningarna för ett framgångsrikt arbete mot mobbning.

## Systematik i arbetet

En av de förutsättningar som tydligast är ett uttryck för ett framgångsrikt arbete är *systematik i arbetet*. Systematiken kan ta sig olika uttryck, dels i form av en väl genomtänkt insatskedja som följs i händelse av att något händer, dels i form av vad som kan benämnas som ett ”whole school approach”.

### En väl genomtänkt insatskedja

Av beskrivningen ovan torde det ha framgått att de insatser som används inte ska ses som separata delar. I realiteten är flera insatser och insatskombinationer nära förknippade med varandra i en sorts insatskedja. En av de saker som särskilt utmärker de framgångsrika skolklostren är att det finns en systematik i användandet av olika insatser, det vill säga att de är genomtänkta och används i kombination med varandra, samt att det finns en tydlig roll- och ansvarsfördelning. I flera av de citat som använts för att illustrera hur olika insatser kommer till uttryck framkom det att insatserna ingick i en väl genomtänkt insatskedja, där insatserna har en tydlig struktur och följer på varandra. Denna insatskedja är i många fall utarbetad med hänsyn tagen till skolans egna förutsättningar och dess erfarenhet av olika program. Ett utdrag från intervjun med hälsoteamet på skola A illustrerar detta, där en av personalen i hälsoteamet uttrycker det så här:

Vi har ändå valt att bibehålla en del av det kamrattstödjararbetet som skolan tidigare arbetade med inom ramen för Friendsprogrammet.

Av citatet framgår att skolan blandar insatser från olika program samt att insatser kan modifieras utifrån skolans egna förutsättningar.

### En hela skolan-ansats

Flera skolor i undersökningen har en välutvecklad ”whole school anti-bullying policy” (Tofu m.fl. 2008:65). Detta innebär att all personal och alla elever är medvetna om hur man agerar vid kränkningar och mobbning, alla är delaktiga och arbetssättet är förankrat i hela personalgruppen och bland eleverna. Även om några skolor, enligt personalen, präglas av ett tufft klimat, så har man trots detta lyckats reducera andelen mobbade elever. Detta kan bland annat förklaras av att all personal är engagerade i arbetet.

Ett annat viktigt inslag är att det också finns en samsyn bland personal om hur arbetet ska genomföras. En av skolledarna på skola G uttrycker det så här:

Ja, det är väl förankrat bland alla skolans personal, dock skulle jag vilja säga att kringpersonalen, städ och vaktmästaren, till exempel kök, de tar inte i barnsamtalen fast det är väl förankrat och om de ser någonting när de är rastvärdar så vet de ju vad de ska ha ögonen på och vilken pedagog de ska kontakta och de vet att de ska göra det på en gång.

I denna skola fungerar alltså även städpersonal och vaktmästare som rastvärdar och en person ur städpersonalen ingår i trygghetsteamet. Arbetet är alltså väl förankrat bland all personal, inte bara pedagoger och personer i skolans trygghetsteam, utan också städpersonal och vaktmästare. Den gemensamma och medvetna strategin i arbetet mot mobbning och kränkningar är också väl förankrad i elevgruppen. Att ett gemensamt förhållningssätt tycks vara en förutsättning för ett framgångsrikt arbete visar sig också på skolan då andelen mobbade elever är den lägsta i hela materialet. Att skolan har ett framgångsrikt arbete mot mobbning framkommer inte bara av elevenkäterna. Medlemmarna i trygghetsteamet visar också en medvetenhet om att så är fallet.

Egentligen, skillnaden, det har väl blivit ännu lugnare kan man nästan säga. Vi träffas ju inte så ofta i trygghetsteamet, som vi gjorde i våras. Då hade vi varannan vecka och nu har vi ju inte mer än en gång i månaden. Och det är ju på grund av att vi inte tycker att det finns behov. Skulle behovet finnas då träffas vi ju ... Ja, vi har haft det lugnt.

Medvetenheten om situationen, i kombination med att situationen på skolan faktiskt är bra, är också ett uttryck för att arbetet är väl förankrat och kopplat till den faktiska situation som råder bland eleverna.

Just en god förankring av antimobbningsarbetet och ett gemensamt förhållningssätt är något som kommer till tydligt uttryck i intervjuerna på de framgångsrika skolorna i de framgångsrika skolklustren. En rektor på högstadiet i skola B ger uttryck för en tydlig policy när det gäller arbetet mot mobbning och kränkande behandling och betonar vikten av att den följs:

Att vi tänker nolltolerans när det gäller mobbning. Har inte vi varit i kontakt med föräldrarna eller satt i gång en process samma dag [som något eventuellt inträffar, vår anmärkning], så ser vi det som ett misslyckande. Vi vill satsa mycket på att det inte är en person till exempel bara kuratorn som ska ta hand om detta utan det är allas ansvar ... så vi har inbjudit alla som vill delta i det här arbetet och uppmanat att det bör finnas representanter från varje enhet.

Skolledaren på skola A menar att förutsättningen för ett bra arbete är att alla ”samverkar kring konceptet”. Han säger vidare:

Om vaktmästaren går och säger jävla ungar då har man tappat hela konceptet. [Skolledare].

Detta kan tolkas som en indikation på att all personal på skolan ska engageras i arbetet mot kränkningar och mobbning. Det finns också en enighet eller samsyn bland personalen om ansvar och hur arbetet mot mobbning ska bedrivas.

Samtidigt som exemplen ovan är goda exempel hämtade från framgångsrika skolor är det viktigt att understryka att alla skolor försöker arbeta efter principen ”the whole school approach”, men att de är mer eller mindre framgångsrika i arbetet. Det finns alltså variationer inom såväl som mellan de olika skolklustren. Trots försök att engagera hela skolan kan det vara mindre framgångsrikt till exempel till följd av falnande entusiasm. Ett exempel hämtat från en intervju med skolledarna på den enda av skolorna i skolkuster 4 som uppvisar en negativ utveckling med ökad mobbningsfrekvens kan illustrera detta. På skolan kan en viss uppluckring av ”the whole school approach” skönjas. Skolledaren berättar att detta bland annat tog sig uttryck i bristande motivation bland elever och lärare att arbeta med delar av skolans arbetssätt då det upplevdes tjtigt och konstruerat:

Under de första två åren hade alla klasser på skolan ett lektionspass i veckan med LQ. De äldre eleverna upplevde det tjtigt och motivationen bland eleverna minskade stadigt. Inslaget förlorade då sitt syfte. Lärarna upplevde lektionerna konstruerade, man var kanske mitt uppe i ett NO-tema där man arbetade med räkneuppgifter eller vad det var nu de höll på, och då skulle man på något sätt säga: ”Ja nu ska vi ha Lions Quest”, och då, det kändes, det var liksom ingen riktig motivation.

Trots smärre avvikelser framgår det tydligt att ”the whole school approach” är mer framträdande och mer förankrad på de framgångsrika skolorna i de framgångsrika skolklustren. Om hela skolans personal utgår från ett ”hela skolans engagemang” tycks det få effekter på hur barnen beter sig mot varandra i olika situationer. Detta kan i sin tur ha effekt på eller påverkas av skolklimatet.

## Skolklimat

Ett bra skolklimat är en annan viktig förutsättning för ett framgångsrikt arbete, samtidigt som ett framgångsrikt arbete kan bidra till ett bra skolklimat. Skolklimatet påverkas av flera faktorer kopplade till situationen i skolan såväl som utanför skolan. Det kan till exempel handla om organisatoriska realiteter, sociala relationer, engagemang, attityder, normer och värderingar.

I flera av intervjuerna betonas vikten av sociala relationer som något mycket betydelsefullt för klimatet på skolan.

Skolledaren på skola A berättar att det på skolan finns en informell och familjär stämning som utmärker skolan. Han säger bland annat: ”Det är lätt att få kontakt med vuxna och elever här”. Elevhälsogruppen beskriver skolledaren som ”bra öppen, tolerant, intresserad av andras åsikter och flexibel”. Gruppen beskriver också området som ett medelklassområde, där invånarna har bra inkomster och väluppfostrade barn, och där föräldrarna är engagerade. Analyserna har också visat att socioekonomisk status är ett kontextuellt villkor som har betydelse. Eleverna beskriver också klimatet på skolan som bra. En faktor de lyfter fram är att skolan är liten vilket innebär att alla känner varandra (skolan har cirka 270 elever, vår anmärkning). Eleverna framhåller också vikten att man ”ska vara snäll på skolan”. De menar att detta skiljer skolan från andra skolor där man kan ”bete sig hur man vill” [Flicka, högstadiet].

Ett liknande exempel är vad som på skola G kan beskrivas som en jämlikhetens kultur. Personalen understryker också att det finns en kultur av gemenskap och allas lika värde. Även eleverna visar under intervjuerna att de har insocialiserats i denna jämlikhetens kultur. Under intervjun med eleverna framkommer följande:

I: Om det kommer en ny elev till er i er klass och frågade hur man är mot varandra i er klass. Vad skulle ni säga då, vad skulle ni svara då?

E1: Man ska behandla varandra lika, att alla är lika mycket värda.

E2: Ja, man ska vara lika som man är mot sina kompisar och sånt.

E3: Ja, hm. Vi skulle ta lika mycket hand om den personen, som alla andra.

Att barnen verkligen anammat denna jämlikhetens kultur framträder också i samtalet med skolledarna på skolan:

[Det] är en, om man kallar det för en kreativ anda, hos barnen. Man märker på barnen att de är vana att få vara med och tycka till. De är vana, de vågar det, det är helt självklart för dem alltså att vara aktiva, alltså, mer eller mindre för olika barn givetvis men även, det tycket jag att man känner.

Men för att det goda skolklimatet och denna anda ska kunna upprätthållas måste det fungera organisatoriskt. Ytterligare ett utdrag från en av intervjuerna på skola G illustrerar detta. Trygghetsteamet uttrycker det på följande sätt:

T: Jag tycker det är en väl fungerande skola och lagom stor [cirka 200 elever, vår anmärkning].

T: Bra ledning.

T: Ja, det tycker jag också.

T: Bra arbetskamrater.

T: Ja. Det är många som är väldigt engagerade. Läger ner sin själ.

T: Ja. Bra föräldrar har vi också. Samverkar till det bästa.

T: På något sätt så smittar det av sig på nya, som kommer in, att det finns det sättet att jobba. Man kommer in i det ganska snabbt.

En möjlig förklaring till att skolklimatet upplevs som så positivt på de mest framgångsrika skolorna i de mest framgångsrika skolklustren kan vara ett flertal aktiviteter som pågår kontinuerligt i syfte att främja sociala relationer och därigenom vad som skulle kunna beskrivas som en samarbetskultur. Av beskrivningarna ovan torde det ha framgått att flertalet av de framgångsrika skolorna också har väl utvecklade relationsfrämjande insatser där eleverna är delaktiga. Studier visar också att när eleverna får vara delaktiga i skolans aktiviteter och påverka sitt eget handlingsutrymme får detta positiva effekter på elevernas syn på skolan och stärker därigenom skolklimatet (jmf Ahlström 2009). Gemensamma attityder, normer, värderingar och delaktighet lyfts ofta fram som bidragande orsaker till ett gott skolklimat.

Det finns alltså ett samband mellan skolklimat och elevernas resultat. Ett positivt skolklimat utmärks av hög kvalitet på relationer och det sätt som kommunikationen sker. Om eleverna upplever sig bekräftade och nöjda med sig själva så presterar de också bättre (Walker, 2004).

Det går således inte att bortse från betydelsen av ett positivt skolklimat och tillåtande attityder. Det är flera studier som pekar på faktorer som stödjer positiv utveckling och som motverkar asocialt beteende. I studierna har särskilt skillnader mellan elevers prestationer och andelen skolk och benägenhet för fortsatta studier kunnat iakttas. Skillnaderna kan inte hänföras till elevernas utgångsläge utan kan tillskrivas ett positivt skolklimat (se t.ex. Rutter, 2000; Giota, 2002; Sellström & Bremberg, 2006).

Liknande studier har genomförts i svensk kontext. Samma positiva effekter av skolklimat har kunnat konstateras (Sivertun & Helldin, 2006). Det är alltså tydligt att barnens skolmiljö och skolans organisation är viktiga faktorer för att förhindra negativa beteenden. I andra studier har det visat sig att heterogena grupp sammansättningar har ett samband med känslor av gemenskap och därmed ett bättre socialt klimat (Westling Allodi, 2005). Även andra studier av lärare som arbetar i skolor där elevgrupperna varierar stort, bekräftar sambandet mellan heterogenitet och ett positivt skolklimat. Det är alltså tydligt att om en skola kan acceptera och värdesätta variation vad gäller erfarenheter och prestationer, bidrar den också till att förmedla ett demokratiskt förhållningssätt som i sin tur förbättrar klimatet. Det har också visat sig att elevernas resultat inte blir sämre i dessa miljöer. Ett bra skolklimat är alltså en förutsättning för att stärka goda sociala relationer och beteenden och motverka negativa.

Vad fungerar, för vilka elever, i vilket avseende och under vilka villkor?

Även om de program som studien haft för avsikt att utvärdera skiljer sig åt i omfattning och innehåll finns på ett teoretiskt plan gemensamma drag. Sammantaget kan programmen sägas vara generella i betydelsen att de syftar till att antingen *förebygga, upptäcka och/eller åtgärda mobbning eller andra negativa beteenden, för alla elever, oavsett form och oavsett vilka kontextuella villkor* som är för handen. Tabell 7.20 sammanfattar resonemanget på ett allmänt plan (se Skolverket 2009 för en mer omfattande genomgång av respektive program).

**Tabell 7.20** Underliggande programteori

Kontext	+	Mekanism	=	Empiriskt utfall
Oavsett kontextuella förutsättningar		1. Förebyggande insatser		1. Förebygga negativa beteenden och att nya fall av mobbning uppkommer
		2. Upptäckande insatser		2. Tidigt upptäcka mobbning eller handlingar som kan leda till mobbning
		3. Åtgärdande insatser		3. Åtgärda den mobbning som finns

Resultaten och analyserna visar dock att insats och insatskombinationer fungerar olika under olika kontextuella villkor. Exempelvis är effekterna av skolornas samlade insatser väldigt olika om vi jämför grupper av skolor med liknande arbetssätt, men de skiljer sig också inom dessa grupper.

I tabell 7.21 beskrivs kontextuella förutsättningar eller villkor som analysen i det följande ska ta fasta på (kontext), de insatskombinationer som under ideala förhållanden (i en kvasiexperimentell situation) visat sig vara effektiva (mekanism) och i vilket avseende de varit effektiva (empiriskt utfall).

Mot bakgrund av denna sammanställning kommer arbetet avslutningsvis att försöka besvara frågan: ”Vad fungerar, för vilka elever, i vilket avseende och under vilka villkor?” Tabell 7.22 försöker ge ett svar på denna fråga, men kan i enkla ordalag sammanfattas med att ”det beror på”. Detta kräver emellertid en närmare precisering.

Med utgångspunkt i tabell 7.22 kan ett mer utvecklat antimobbningsarbete där direkta insatser i form av väl utvecklade *upptäckande och åtgärdande insatser*, indirekta insatser i form av väl utvecklade *relationsfrämjande insatser*, *fostrande insatser* och *elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet* betonas sägas fungera generellt under förutsättning att förhållningssättet är väl förankrat, det vill säga innefattar mycket tydliga gemensamma attityder, normer och värderingar, skolklimatet är positivt, det vill säga genomsyras av ett tydligt engagemang, gott samarbete och hög grad av delaktighet, samt de organisatoriska förutsättningarna är goda, det vill säga det finns en organisatorisk stabilitet.

Även ett genomsnittligt (varken mer eller mindre) utvecklat antimobbningsarbete som inte innehåller *särskilda lektioner* kan sägas fungera på mobbning bland pojkar och då i synnerhet fysisk, samt på alla former av kränkningar under förutsättning att förhållningssättet har god förankring, skolklimatet är positivt, det vill säga genomsyras av engagemang, samarbete och delaktighet, samt de organisatoriska förutsättningarna är goda, det vill säga det finns en organisatorisk stabilitet.

Likaledes kan ett mer utvecklat arbete mot mobbning som betonar direkta insatser i form av *dokumentation* och *personalutbildning*, upptäckande och åtgärdande insatser samt indirekta insatser i form av *särskilda lektioner* samtidigt som den direkta insatskombinationen *elevers delaktighet* i det direkta antimobbningsarbetet och den indirekta insatskombinationen *relationsfrämjande insatser* saknas eller har tonats ner fungerar på mobbning bland flickor under förutsättning att förhållningssättet är väl förankrat, det vill säga innefattar tydliga attityder, normer och värderingar, och skolklimatet är bra, det vill säga karaktäriseras av engagemang men en lägre grad av delaktighet, samtidigt som de organisatoriska förutsättningarna är sämre.

Avslutningsvis kan ett mer utvecklat arbete mot mobbning som betonar direkta insatser i form av *elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet*,

**Tabell 7.21** Kontextuella villkor, effektiva komponenter och insatstyper och empiriska utfall

Kontext	+	Mekanism	=	Empiriskt utfall
<p><i>Personalens kompetens och elevernas sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lärartäthet</li> <li>– Pedagogisk högskoleexamen</li> <li>– Speciallärare</li> <li>– Modersmålsundervisning</li> <li>– Föräldrars utbildningsnivå</li> </ul>		<p>1. <i>Upptäckande och åtgärdande insatser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Uppföljning/utvärdering</li> <li>– Rastvaktssystem</li> <li>– Handhavande med mobbare</li> <li>– Handhavande med mobbade</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbade flickor</li> <li>2. Reducerande effekt på förövarna av mobbning/kränkning</li> <li>3. Positiv effekt på mobbning/kränkning</li> </ol>
<p><i>Förhållningssätt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Attityder, normer och värderingar</li> <li>– Förankring</li> </ul>		<p>2. <i>Relationsfrämjande insatser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Relationsfrämjande insatser elev–elev</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på fysisk mobbning generellt och på individer som har varit mobbade under kortare eller längre tid, företrädesvis pojkar</li> <li>2. Reducerande effekt på mobbning/kränkning</li> </ol>
<p><i>Skolklimat eller skolkultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sociala relationer</li> <li>– Delaktighet</li> <li>– Organisatoriska realiteter <ul style="list-style-type: none"> <li>– Personal</li> <li>– Ekonomi</li> <li>– Tid</li> </ul> </li> </ul>		<p>3. <i>Elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Skolregler</li> <li>– Kooperativt lag</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiva effekter på mobbning</li> <li>2. Positiva effekter på social mobbning bland flickor</li> <li>3. Positiva effekter på fysisk mobbning bland pojkar</li> <li>4. Positiv effekt på mobbning/kränkning</li> </ol>
		<p>4. <i>Elevers delaktighet i det förebyggande arbetet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Elevers aktiva medverkan i det förebyggande arbetet mot mobbning</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiv effekt på social mobbning bland flickor</li> <li>2. Positiv effekt på mobbning/kränkning</li> </ol>
		<p>5. <i>Fostrande insatser</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Disciplinära strategier</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbning bland pojkar</li> </ol>

*upptäckande och åtgärdande insatser* samt indirekta insatser i form av *särskilda lektioner*, samtidigt som den direkta insatskombinationen *dokumentation* och *personalutbildning* och den indirekta insatskombinationen *relationsfrämjande insatser* saknas eller tonas ner sägas fungera på mobbning bland flickor, och då i synnerhet social, samt alla former av kränkningar, under förutsättning att det finns ett förhållningssätt med god förankring, det vill säga innefattar tydliga attityder, normer och värderingar, och skolklimatet är bra, det vill säga karaktäriseras av engagemang men lägre grad av delaktighet, samtidigt som de organisatoriska förutsättningarna är goda.

Olika arbetssätt kan alltså ha effekt på mobbning och kränkning under olika förutsättningar. De mest grundläggande förutsättningarna för att arbetet mot mobbning och kränkning ska vara framgångsrikt i något avseende tycks dock vara att arbetet bedrivs med systematik, att arbetet är förankrat på hela skolan och att skolklimatet och skolkulturen präglas av samarbete och engagemang.

**Tabell 7.22** Vad fungerar, för vem, i vilket avseende, och under vilka villkor

Kontext	+	Mekanism	=	Empiriskt utfall
<p><b>Skolkuster 4:</b></p> <p><i>Personalens kompetens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sämre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Elevernas sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sämre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Förhållningssätt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mycket tydliga gemensamma attityder, normer och värderingar</li> <li>– Mycket god förankring</li> </ul> <p><i>Skolklimat eller skolkultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mycket goda sociala relationer</li> <li>– Hög grad av delaktighet</li> <li>– Goda organisatoriska förutsättningar</li> </ul>	+	<p><i>Mer utvecklat arbete med betoning på:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Direkta insatser i form av <i>väl utvecklade upptäckande och åtgärdande insatser</i></li> <li>– Indirekta insatser i form av <i>väl utvecklade relationsfrämjande insatser, fostrande insatser och elevers delaktighet i det indirekta antimobbingsarbetet</i></li> </ul>	=	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbning <u>generellt</u></li> <li>2. Reducerande effekt på social mobbning <u>generellt</u></li> <li>3. Reducerande effekt på kränkning <u>generellt</u></li> <li>4. Reducerande effekt på social kränkning <u>generellt</u></li> <li>5. Reducerande effekt på fysisk kränkning <u>generellt</u></li> <li>6. Reducerande effekt på andelen förövare <u>generellt</u></li> </ol>
<p><b>Skolkuster 5:</b></p> <p><i>Personalens kompetens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Likvärdigt med riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Elevernas sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sämre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Förhållningssätt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tydliga attityder, normer och värderingar</li> <li>– God förankring</li> </ul> <p><i>Skolklimat eller skolkultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Goda sociala relationer</li> <li>– Hög grad av delaktighet</li> <li>– Goda organisatoriska förutsättningar</li> </ul>	+	<p><i>Varken mer eller mindre utvecklat arbete:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Med frånvaro av särskilda lektioner</li> </ul>	=	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbning bland <u>pojkar</u></li> <li>2. Reducerande effekt på fysisk mobbning bland <u>pojkar</u></li> <li>3. Reducerande effekt på kränkning <u>generellt</u></li> <li>4. Reducerande effekt på social kränkning <u>generellt</u></li> <li>5. Reducerande effekt på fysisk kränkning <u>generellt</u></li> </ol>
<p><b>Skolkuster 6:</b></p> <p><i>Personalens kompetens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bättre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Elevernas sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sämre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Förhållningssätt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tydliga attityder, normer och värderingar</li> <li>– Mycket god förankring</li> </ul> <p><i>Skolklimat eller skolkultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Goda sociala relationer</li> <li>– Lägre grad av delaktighet</li> <li>– Sämre organisatoriska förutsättningar</li> </ul>	+	<p><i>Mer utvecklat arbete med betoning på:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Direkta insatser i form av <i>dokumentation och personalutbildning samt upptäckande och åtgärdande insatser</i></li> <li>– Indirekta insatser i form av <i>särskilda lektioner</i></li> </ul> <p><i>Frånvaro eller nedtoning av:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Den direkta insatstypen <i>elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet</i></li> <li>– Den indirekta insatstypen <i>relationsfrämjande insatser</i></li> </ul>	=	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbning bland <u>flickor</u></li> <li>2. Reducerande effekt på social mobbning bland <u>flickor</u></li> <li>3. Reducerande effekt på fysisk mobbning bland <u>flickor</u></li> </ol>
<p><b>Skolkuster 7:</b></p> <p><i>Personalens kompetens:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Likvärdigt med riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Elevernas sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bättre än riksgenomsnittet</li> </ul> <p><i>Förhållningssätt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tydliga attityder, normer och värderingar</li> <li>– God förankring</li> </ul> <p><i>Skolklimat eller skolkultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Goda sociala relationer</li> <li>– Lägre grad av delaktighet</li> <li>– Goda organisatoriska förutsättningar</li> </ul>	+	<p><i>Mer utvecklat arbete med betoning på:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Direkta insatser i form av <i>elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet samt upptäckande och åtgärdande insatser</i></li> <li>– Indirekta insatser i form av <i>särskilda lektioner</i></li> </ul> <p><i>Frånvaro eller nedtoning av:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Den direkta insatstypen <i>dokumentation och personalutbildning</i></li> <li>– Den indirekta insatstypen <i>relationsfrämjande insatser</i></li> </ul>	=	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reducerande effekt på mobbning bland <u>flickor</u></li> <li>2. Reducerande effekt på social mobbning bland <u>flickor</u></li> <li>3. Reducerande effekt på kränkning <u>generellt</u></li> <li>4. Reducerande effekt på social kränkning <u>generellt</u></li> <li>5. Reducerande effekt på fysisk kränkning <u>generellt</u></li> <li>6. Reducerande effekt på andelen förövare <u>generellt</u></li> </ol>

8.

Resultatöversikt

## 8. Resultatöversikt

I detta kapitel sammanfattas utvärderingens resultat. Först beskrivs förekomsten av mobbning, olika insatsers effekter och hur ett framgångsrikt arbetssätt är utformat. Därefter redovisas en analys av programmen utifrån skolornas erfarenheter av programarbete, kostnader för programarbete och de insatser programmen förskriver i relation till de insatser som utvärderingen funnit vara effektiva, ineffektiva eller kontraeffektiva.

### 8.1 Utbredningen av mobbning och kränkningar

I utvärderingens uppdragsbeskrivning beskrivs mobbning som ”en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag.”<sup>1</sup> Det är således upprepandet av illasinnade handlingar som utgör kärnan i mobbning.

I denna utvärdering ingår sex typer av negativa handlingar i en sammanfattande operationalisering av mobbningsbegreppet:

- knuffad/fasthållen
- hotad med stryk
- slagen/sparkad
- hånad/kallad elaka saker
- utsatt för ryktesspridning
- utstött/utfrys

De tre förstnämnda utgör en fysisk form och de tre sistnämnda en social form av utsatthet. I utvärderingen är det elevernas egna bedömningar av huruvida negativa handlingar utförts med avsikt att sära eller skrämna dem, eller av andra skäl, som avgör om de klassificerats som mobbade eller ej. Andra skäl är: ”det var bara på skoj”, ”för att jag var osams/bråkade med några elever”, ”vet inte”. Elever som har klassificerats som kränkta är de som anger att de vid något enstaka tillfälle utsatts för illasinnade handlingar. Betraktar vi andelen mobbade elever tillsammans med kränkta (hädanefter betecknade kränkta om inget annat sägs) uppgick andelen till drygt 19 procent vid det första enkättilfället. Den relativa frekvensen var något större för flickorna (drygt 20 procent) än för pojkarna (ungefär 18 procent). Vid sista enkättilfället var andelen kränkta elever 16 procent bland både pojkar och flickor. Pojkar utsattes oftare för fysiska kränkningar än flickor, medan flickor oftare utsattes för sociala kränkningar. Resultatet gäller elever som uppgivit att de under de senaste månaderna kränkts någon gång eller vid upprepade tillfällen.

#### Mobbningsförekomst över tid

I likhet med de flesta andra internationella studier om mobbning bygger denna utvärderings resultat på data från grupper av elever som svarat på enkäter vid olika tillfällen. Det innebär att elevunderlaget vid första enkättilfället delvis var ett annat än vid det sista. Under tiden som utvärderingen pågick hann vissa

---

<sup>1</sup> Definitionen kommer från Skolverkets allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Skolverket, 2006).

elever gå ut årskurs 9 samtidigt som andra påbörjade mellanstadiet. Eftersom utvärderingsgruppen även haft tillgång till svar från samma individer vid olika enkätstillfällen kan vi konstatera att man med det gängse tillvägagångssättet att mäta mobbningsförekomst riskerar att överskatta andelen elever som mobbats över tid. I materialet kan man se att mobbningsförekomsten under mätperioden (drygt ett år) var stabil runt 7–8 procent. Man kan inte av detta dra slutsatsen att samma elever mobbas under hela perioden. Individdata visar i stället följande: (i) andelen individer som var mobbade under hela mätperioden var 1,5 procent; (ii) elever vars situation förändrats till det sämre (som inte var mobbade vid första men som var det vid sista enkätstillfället) var ungefär 5 procent; (iii) elever vars situation förbättrats (som var mobbade vid första men inte vid sista enkätstillfället) var likaså ungefär 5 procent. Resultatet visar att mobbning är ett föränderligt fenomen. Detta förringar dock inte påfrestningen hos dem som mobbas över längre tid.

Andelen kränkta elever var drygt två gånger så stor som andelen mobbade vid samtliga enkätstillfällen. Vid första enkätstillfället var mobbningsfrekvensen ungefär 8 procent hos både pojkar och flickor. I ett internationellt perspektiv är detta en förhållandevis låg siffra (Smith et al., 1999; Wolke et al. 2001; Due et al, 2005). Att flickor mobbades lika ofta som pojkar tyder möjligtvis på ett trendbrott. Tidigare studier har visat att pojkar utsätts för mobbning oftare än flickor (se föregående referenser liksom Due et al., 2007).

Flickor var mer utsatta för sociala kränkningar medan pojkar var mer utsatta för fysiska kränkningar, både vid kränkningar och mobbning. Vid sista enkätstillfället var dock andelen socialt mobbade elever aningen högre bland pojkar. Mobbningsfrekvensen var då totalt drygt 7 procent – en minskning med nästan en procentenhet jämfört med den första mätningen.

### Nätmobbing

I denna utvärdering var andelen elever som nätmobbats 1 procent både vid första och sista enkätstillfället. Detta är en väsentligt lägre andel än som rapporterats i medierna och i andra undersökningar (Kowalski och Limber, 2007; Mishna, Saini och Solomon, 2009; Riebel, Jäger och Fischer 2009).

### Vem mobbar och var äger mobbningen rum

Enligt mobbade elever var förövarna vanligtvis ”flera i min klass”. Mestadels har mobbningen ägt rum på skolgården, vid toaletterna, i korridoren eller i klassrummet. En relativt hög andel mobbade elever, mellan 18 och 38 procent, rapporterade att de blivit utsatta för negativa handlingar i klassrummet trots att läraren varit närvarande. De mobbade eleverna fick också ange varför de blivit utsatta. De vanligaste svaren var: (i) ”är för smal/tjock enligt andra”, (ii) ”andras avundsjuka”, (iii), ”vet inte” samt (iiii) ”andra är starkare än jag”.

När det gäller diskrimineringsgrunderna har mobbade flickor oftare än pojkar angivit könstillhörighet som orsak. Mobbade pojkar har å andra sidan oftare än flickor uppgett etnisk tillhörighet. Elever har betydligt mer sällan uppgett diskrimineringsgrunderna än övriga skäl som orsaker till att de mobbats. Eftersom samma person kunde ange flera skäl blir summan av procentsatserna över hundra. De angivna skälen var:

- övriga skäl (90 procent), varav de mest frekventa har nämnts ovan
- könstillhörighet (25 procent)

- funktionshinder (23 procent)
- etnisk tillhörighet (21 procent)
- könsöverskridande identitet/sexuell läggning (21 procent)
- religion eller annan trosuppfattning (10 procent).

### Elevers reaktioner på negativa handlingar

När det gäller känslomässiga reaktioner på negativa handlingar var skamrelaterade känslor (att känna sig värdelös) vanligare bland mobbade elever (39 procent) än hos elever som inte är mobbade men som ändå varit föremål för negativa handlingar tillfälligt, eller utan tydligt ont uppsåt. Bland ”kränkta” elever, som alltså någon gång har utsatts för negativa handlingar där avsikten varit att tillfoga dem skada eller obehag, reagerade 21 procent med skamkänslor. I kategorin ”utsatt med oklart uppsåt”, det vill säga bland elever som minst några gånger i veckan har utsatts för negativa handlingar utan att ha en klar uppfattning om huruvida dessa varit allvarligt menade eller inte, var motsvarande andel 31 procent. Detta indikerar att självkänslan framför allt urholkas av att kontinuerligt vara föremål för negativa handlingar, snarare än av att bli kränkt vid något enskilda tillfälle.

### Mobbning i förhållande till elevers sociala relationer och känsla av sammanhang

Något som ytterligare kan undergräva självförtroendet hos mobbade elever är att de har färre bra kompisar (färre valde svarsalternativet fyra eller fler) än skolkamrater som inte mobbas. Bland dem som sa sig inte mobbas angav mer än hälften av eleverna att de kände tillit till lärarkåren (alla eller de flesta lärare), medan bara en dryg fjärdedel av mobbade elever kände samma tillit. Att utsättas för mobbning och samtidigt sakna tillit till vuxna på skolan skapar otrygghet och en känsla av osäkerhet hos den utsatta. Annorlunda uttryckt upplevde mobbade elever mer sällan än andra elever (i) att skolsituationen var förutsägbar eller begriplig, (ii) att de hade tillgång till resurser varmed de kunde hantera en påfrestande situation, exempelvis stöd från lärare som de litar på och kan räkna med stöd ifrån, (iii) att skolan var givande och meningsfull och därför värd att lägga energi och engagemang på.

## 8.2 Effekter av insatser mot mobbning och kränkningar

Som framgått av ovanstående har vi använt data av olika slag för att uppskatta mobbningsförekomsten: dels data från grupper av elever som besvarat enkäten vid olika tillfällen, dels data från individer som svarat på enkäten vid samtliga tillfällen. Låt oss för enkelhets skull kalla data av förstnämnda slag för gruppdata och av sistnämnda slag för individdata. När det gäller bedömning av insatser effekter på mobbning har detta genomförts på såväl grupp- som individdata. I tabell 8.1 anges vilka insatser som är effektiva när det gäller att reducera mobbning, liksom insatser som är ineffektiva, respektive kontraeffektiva. I tabellen anges även om effekterna gäller för pojkar, flickor eller för alla elever (både pojkar och flickor). Tomma tabellceller betyder att effekt saknas.

Insatserna i tabell 8.1 har ställts upp efter effekt när mobbningsfrekvensen beräknats på individdata.

Det räcker dock inte att insatserna finns till hands. De måste tillämpas på det sätt som beskrivs nedan för att ha effekt.

**Tabell 8.1** Effektiva, ineffektiva och kontraeffektiva komponenter

	Individdata	Gruppdata <sup>1</sup>
<b>Effektiva komponenter</b>		
Kooperativ lag	Pojkar	Alla elever
Handhavande av mobbare a/b	Pojkar b	Flickor a
Handhavande av mobbade a/b	Pojkar b	Flickor a
Elever aktiva i det förebyggande arbetet	Alla elever	Flickor
Uppföljning/utvärdering	Alla elever	Flickor
Relationsfrämjande insatser elev–elev	Pojkar	Pojkar
Dokumentation av ärenden	Pojkar	
Personalutbildning	Pojkar	
Disciplinära strategier		Pojkar
Rastvaktssystem		Flickor
Stormöten om mobbning		Flickor
Skolregler		Pojkar
<b>Ineffektiva komponenter</b>		
Relationsfrämjande insatser lärare–elev		
Pedagogiskt material		
Föräldrainformation/utbildning		
<b>Kontraeffektiva komponenter</b>		
Elever som aktörer		Pojkar
Medling		Flickor
Särskilda lektioner		Flickor

Handhavande av mobbare och mobbade har analyserats på två sätt. I det ena fallet a) innebär en stark komponent att skolorna har åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner medan en svag komponent betyder att skolorna endast har åtgärdande och uppföljande rutiner eller inga rutiner alls. I det andra fallet b) innebär en stark komponent att skolorna har åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödjande rutiner medan en svag komponent betyder att skolorna endast har åtgärdande insatser eller inga insatser alls.

<sup>1</sup> När det gäller dataunderlag från grupper av elever som besvarat enkäten vid olika mätillfällen (gruppdata) har två beräkningsmodeller använts. Den ena modellen (modell 1) beräknar effekter på basis av förändringar i oddskvoter mellan olika mätillfällen. Den andra modellen (modell 2) anger effekter vid sista mätillfället oavsett om komponenterna uppvisade effekt eller inte vid första mätillfället. Att vissa komponenter kan ha uppvisat effekt redan innan utvärderingen påbörjades är inte otänkbart med tanke på att skolorna i Sverige sedan flera år är förpliktigade att aktivt förebygga och motverka kränkande behandling.

### Effektiva insatser:

- *Kooperativ lag* – antimobbningsteam, trygghetsgrupp eller dylikt, som omfattar både lärare och personal med specialistkompetens, som skolsköterska, kurator eller specialpedagog.
- *Handhavande med mobbare* och *handhavande med mobbade* – b) det finns rutiner för att åtgärda och följa upp som berör både den som blivit mobbad och den som utfört mobbningen. a) det finns också rutiner för bearbetning av och stöd till de inblandade.
- *Elever medverkar aktivt i det förebyggande arbetet mot mobbning* – inte bara vid enstaka tillfällen får elever i uppgift att med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan hålla i olika insatser med syfte att skapa en god atmosfär. Exempel på dessa aktiviteter är elevers arbete i elevkaféet, eller relationsförbättrande insatser inom klassens ram (att elever fungerar som kamratstödjare ingår inte i denna insats).
- *Uppföljning/utvärdering* – genomförs regelbundet av elevernas situation när det gäller mobbning och kränkningar och används som underlag för hur arbetet mot mobbning utformas.
- *Relationsfrämjande elev till elev* – en medveten strategi som konkretiseras i aktiviteter för att skapa närhet och gemenskap.

- *Dokumentation av ärenden* – utifrån utarbetade rutiner.
- *Personalutbildning* – innebär att flertalet av personalen fått utbildning som ökar deras förståelse för mobbning och kränkningar.
- *Disciplinära strategier* – lärare finner stöd i och agerar efter sådana strategier, exempelvis gällande vilka påföljder eller konsekvenser som blir följden av oacceptabelt beteende.
- *Rastvaktssystem* – väl utvecklat som är schemalagt och baserat på kartläggning av platser som upplevs som farliga och där det finns särskild personal med uppgift att vistas bland eleverna och ordna särskilda aktiviteter för dem.
- *Stormöten* – information om mobbning och kränkningar till eleverna vid återkommande möten.
- *Skolregler* – är framtagna i samarbete mellan personal och elever.

#### **Ineffektiva insatser:**

- *Pedagogiskt material* – används systematiskt.
- *Föräldrainsformation/utbildning* – utbildning för föräldrar erbjuds.
- *Relationsfrämjande insatser mellan lärare och elever.*

#### **Kontraeffektiva insatser:**

- *Elever som aktörer* – finns intern- eller externutbildade som fungerar som observatörer eller rapportörer, till exempel kamratstödjare.
- *Särskilda lektioner* – schemalagt och för alla klasser.
- *Medling* – används som rutin vid konflikter mellan elever.

När det gäller effektiva insatser hade flertalet könsspecifika effekter. Ser vi till individdata var två insatser effektiva för alla elever. Det gäller *elever aktiva i det förebyggande arbetet* och *uppföljning/utvärdering av elevernas situation*. Att elever är aktiva i det förebyggande arbetet fungerar effektivt när elever med stöd av och i samarbete med vuxna på skolan ansvarar för olika aktiviteter, som kaféverksamheter. *Uppföljning och utvärdering* av elevernas situation när det gäller mobbning och kränkningar har reducerande effekt när skolor regelbundet använder dessa som beslutsunderlag för att justera arbetet mot mobbning och kränkningar. Övriga insatser på individnivå, det vill säga *kooperativa lag, handhavande av mobbare, handhavande av mobbade, relationsfrämjande insatser mellan elever, dokumentation av ärenden* och *personalutbildning* var endast effektiva för pojkar.

Beträffande gruppdata var en insats effektiv för alla elever. Resterande var effektiva för pojkar eller för flickor. Den insats som var effektiv för både pojkar och flickor är *kooperativa lag* som reducerar mobbning om de utgörs av personal med specialkompetens – som socialpedagoger eller specialpedagoger, sjuksköterskor, kuratorer – tillsammans med vanliga lärare. Effektiva insatser för flickor var *handhavande av mobbare, handhavande av mobbade, elever aktiva i det förebyggande arbetet, uppföljning/utvärdering, rastvaktssystem* samt *stormöten om mobbning*. Effektiva insatser för pojkar var *relationsfrämjande insatser mellan elever, disciplinära strategier* och *skolregler*.

Värt att notera är att *handhavande av mobbare* och *handhavande av mobbade* har olika effekt på flickor och pojkar beroende på hur insatsen ifråga har kategoriserats i effektberäkningarna. Om skolorna erbjuder elever involverade i mobbning stöd och möjlighet att bearbeta situationen hade insatsen effekt för flickor. För pojkarnas vidkommande spelar sådana stödinsatser mindre roll. För

deras del räcker det med att skolorna har åtgärdande och uppföljande insatser för att mobbningen ska minska.

När det gäller effekter på social respektive fysisk mobbning var mönstret något annorlunda än för mobbning totalt sett. För *kooperativa lag, handhavande av mobbare, handhavande av mobbade* samt *dokumentation av ärenden* var effekterna på fysisk mobbning identiska med resultatet enligt individdata i tabell 8.1 (insatserna *kooperativt lag, handhavande av mobbare* och *handhavande av mobbade* hade även effekt på social mobbning bland pojkar). *Relationsfrämjande insatser mellan elever* hade också reducerande effekt på fysisk mobbning bland pojkar – detta gäller individ- och gruppdata. Vid kontroll av olika former av mobbning visade individdata att *personalutbildning* bara hade effekt på social mobbning bland pojkar och att uppföljning och utvärdering av elevernas situation endast hade effekt på social mobbning bland flickor.

Ser vi till gruppdata (effektförändring över tid) var *handhavande av mobbare* och *handhavande av mobbade* liksom *stormöten* om mobbning effektiva mot social mobbning bland flickor. Elever aktiva i det förebyggande arbetet var effektivt mot fysisk mobbning bland flickor medan *uppföljning/utvärdering* var effektiv både mot social och fysisk mobbning bland flickor. Det enda som uppvisade effekt på social mobbning bland pojkar var *disciplinära strategier*.

Längst ned i tabell 8.1 anges tre kontraeffektiva insatser: det gäller dels *medling* och *särskilda lektioner* som hade kontraeffektiv inverkan på mobbning bland flickor, dels *elever som aktörer* som var kontraeffektiv för pojkar.

En möjlig förklaring till att den enskilda insatsen *medling* var kontraeffektiv är att den tillämpas i situationer där den inte är avsedd att tillämpas, det vill säga i mobbningsituationer. Medling kan beskrivas som en konflikt hanteringsstrategi som är tänkt att användas när det uppstår motsättningar mellan två jämbördiga parter. Om denna strategi också tillämpas på mobbning – som inte är att betrakta som en konflikt mellan jämbördiga parter utan som ett övergrepp på individer som befinner sig i ett underläge i förhållande till förövaren – ligger det nära till hands att anta att metoden snarare kan stjälpa än hjälpa.

Att särskilda lektioner var kontraeffektiva kan möjligtvis bero på att de alltför ofta används slentrianmässigt för alla elevgrupper oavsett om det finns ett behov eller inte. Om de ska användas bör de anpassas efter behov, kön och ålder.

Den mättekniska orsaken till att *elever som aktörer* – i meningen observatörer, rapportörer – var kontraeffektiv är att insatsen ifråga uppvisade en signifikant effekt vid baslinjemätningen som inte längre existerade vid sista mätningen. Vad detta i sin tur beror på har vi svårt att ge ett exakt svar på. Möjligtvis tyder detta på att elever som aktörer kan fungera både bra och dåligt beroende på (i) vem som utför det (ii) hur uppdraget (miss)brukas och inte minst (iii) vilka övriga insatser som är sammanlänkade med denna enskilda insats.

De kombinationer av insatser som skolor förmår mobilisera i arbetet mot mobbning och kränkningar är i sin tur beroende av de kontextuella förutsättningarna för att kunna fungera friktionsfritt. Detta för oss över till insatskombinationer (här även benämnda komponentkluster).

### Effekter av insatskombinationer (komponentkluster)

Insatskombinationerna utgörs av enskilda insatser som kombinerats med varandra på grundval av hur verkligheten ser ut på deltagande skolor. På 25 av 39 skolor tillämpas exempelvis *relationsfrämjande insatser mellan elever* och *rela-*

**Tabell 8.2** Effektiva insatstyper (komponentkluster)

	Individdata	Gruppdata <sup>1</sup>
Koppling till antimobbningsarbetet		
<b>Direkt</b>		
Upptäckande/åtgärdande insatser		Flickor
Elevers delaktighet i det direkta a-m arbetet		Alla elever
<b>Indirekt</b>		
Relationsfrämjande insatser	Pojkar	Pojkar
Elevers delaktighet i det indirekta a-m arbetet		Flickor
Fostrande insatser		Pojkar

*Upptäckande/åtgärdande insatser:* uppföljning/utvärdering, rastvaktssystem, handhavande av mobbare, handhavande av mobbade

*Elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet:* skolregler, elever som aktörer, kooperativt lag

*Relationsfrämjande insatser:* relationsfrämjande insatser lärare–elev, relationsfrämjande insatser elev–elev

*Elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet:* elever aktiva i det förebyggande arbetet, medling, stormöten för elever

*Fostrande insatser:* disciplinära strategier, pedagogiskt material, föräldrainformation/utbildning

<sup>1</sup> Beträffande gruppdata i tabellen har två beräkningsmodeller använts: modell 1 estimerar effekter på basis av förändringar i oddskvoter mellan olika mätillfällen, modell 2 beräknar effekter vid sista mätillfället oavsett om insatstyperna (komponentklustren) uppvisade effekt eller inte vid första mätillfället. Upptäckande/åtgärdande och fostrande insatser var effektiva enligt modell 1, elevers delaktighet i det direkta liksom i det indirekta antimobbningsarbetet var effektiva enligt modell 2, relationsfrämjande insatser var effektiva både enligt modell 1 och 2.

*tionsfrämjande insatser mellan lärare och elever* på liknande sätt – om den förra insatsen förekommer i hög grad gör den senare insatsen det också; om den förra används i låg eller medelhög grad används den senare på motsvarande sätt. Likheten beträffande hur insatserna används i empirisk mening ligger således till grund för bildandet av olika kombinationer av insatser. Tabell 8.2 visar vilka kombinationer av insatser som hade reducerande effekt på mobbning.

I likhet med enskilda insatser hade flertalet insatskombinationer könsspecifik effekt. När det gäller kombinationer av insatser som på ett direkt sätt kan sägas vara kopplade till skolornas antimobbningsarbete hade upptäckande och åtgärdande insatser reducerande effekt på mobbning bland flickor. Mer precis innebär detta att skolor lyckats minska mobbningen bland flickor om de regelbundet genomför uppföljningar som har direkt bäring på antimobbningsarbetet, har ett välutvecklat, schemalagt rastvaktssystem baserat på kartläggning av ”farliga platser”, erbjuder eleverna aktiviteter på rasterna och dessutom har åtgärdande, uppföljande och bearbetande/stödande insatser för elever som är involverade i mobbning. Detta gäller även social respektive fysisk mobbning bland flickor.

Insatskombinationen elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet hade reducerande effekt på mobbning bland både pojkar och flickor. Delaktigheten, som bland annat grundas på att elever är med och beslutar om vilka skolregler som ska gälla och, i förekommande fall, har inflytande över hur de kooperativa lagen arbetar hade könsdifferentierad effekt när vi ser till olika former av mobbning. För pojkarnas del var insatskombinationen effektiv på fysisk mobbning medan effekten för flickornas vidkommande gäller social mobbning. Notera att en av insatserna som ingår i denna typ av insats är *elever som aktörer* – som ovan har påvisats vara kontraeffektiv för pojkar. För att inte riskera att elevers delaktighet i detta avseende tillämpas på felaktigt sätt finns det inget som hindrar att insatsen ifråga exkluderas – insatskombinationen har likväl effekt (jfr McIntyre, Gresham, DiGennaro och Reed, 2007, som talar om vikten att urskilja insatser som ligger bakom önskvärda beteendeförändringar från sådana som inte gör det och som därför kan exkluderas).

Ser vi till kombinationer av insatser som på ett indirekt sätt kan sägas vara kopplade till skolornas arbete mot mobbning och kränkningar hade endast en effekt på flickor. Det gäller elevers delaktighet i det indirekta antimobbingsarbetet. Två av de insatser som ingår i denna insatskombination har redan berörts ovan, det gäller *elever aktiva i det förebyggande arbetet* och *stormöten om mobbning*. Båda uppvisade mobbningsreducerande effekt på flickor; den förra minskade fysisk mobbning och den senare social mobbning bland flickor. Liksom i föregående insatskombination ingår här en insats som tidigare påvisats vara kontraeffektiv för mobbning bland flickor – *medling*. När det uppstår situationer där det är svårt att avgöra om medling är tillrådligt eller inte är det bättre att ta det säkra före det osäkra och exkludera medling ur åtgärdsarsenalen.

Relationsfrämjande insatser hade effekt på mobbning bland pojkar. Med kontroll av olika former av mobbning visade det sig att relationsfrämjande insatser reducerade social mobbning bland pojkar både enligt individ- och gruppdata. Beträffande fysisk mobbning bland pojkar uppvisade relationsfrämjande insatser endast effekt enligt gruppdata. En möjlig förklaring till detta är att insatskombinationen fungerar mindre bra när det gäller att förebygga mobbning bland elever som varit fysiskt mobbade under längre tid (individdata kommer från elever som besvarat enkäten vid samtliga tillfällen och bland dessa finns det elever som varit utsatta under hela mätperioden).

Vidare hade fostrande insatser reducerande effekt på mobbning bland pojkar. I denna insatskombination ingår bland annat *disciplinära strategier* som tidigare påvisats ha effekt på social mobbning bland pojkar. I insatskombinationen ingår också *pedagogiskt material* och *föräldrainformation/utbildning* – vilka i sig själva inte uppvisade några effekter. I kombination med disciplinära strategier minskade dock mobbningen över tid bland pojkar. Värt att notera är att fostrande insatser också uppvisade kontraeffektiv inverkan på fysisk mobbning bland flickor.

### Effekter av insatser och insatskombinationer på kränkningar

De insatser som var effektiva för att reducera kränkningar över tid var, i fallande ordning, *disciplinära strategier*, *handhavande med mobbare*, *handhavande med mobbade*, *elever aktiva i det förebyggande arbetet*, *kooperativt lag*, *relationsfrämjande insatser mellan elever* och *rastvaktssystem*. Därutöver uppvisade insatskombinationen relationsfrämjande insatser reducerande effekt på kränkningar. De insatser och kombinationer av insatser som uppvisade effekt på kränkningar vid sista enkättillfället var desamma, fränsett *handhavande med mobbare* och *handhavande med mobbade*. Därutöver var insatsen *skolregler* samt insatskombinationerna upptäckande/åtgärdande insatser och *elevers delaktighet i det direkta antimobbingsarbetet* effektiva mot kränkningar.

Av resultatet framgår också att inga enskilda insatser var effektiva när det gäller att reducera andelen förövare över tid. Däremot hade insatskombinationen upptäckande/åtgärdande insatser (som utgörs av en kombination av följande insatser: *uppföljning/utvärdering*, *rastvaktssystem*, *handhavande av mobbare*, *handhavande av mobbade*) effekt på andelen förövare (modell 2). Insatserna *elever som aktörer* och *medling* var däremot kontraeffektiva. *Uppföljning/utvärdering*, *elever aktiva i det förebyggande arbetet* och *personalutbildning*, liksom insatskombinationen upptäckande/åtgärdande insatser uppvisade positiv effekt på andelen förövare. I motsats till detta hade insatserna *medling* och *föräldrainformation/utbildning* kontraeffektiv inverkan.

## Förändringar i omfattningen av mobbning och kränkningar i olika skolkuster

De 39 skolor som studerats uppvisar stora likheter med genomsnittet för riket sett till jämförelsetal för andel lärare med pedagogisk högskoleexamen, andel lärare med specialpedagogisk högskoleexamen, lärare per hundra elever, andel kvinnliga lärare, andel elever berättigade till modersmålsundervisning och föräldrars högsta utbildningsnivå.

För att möjliggöra jämförelser mellan skolor avseende olika ansatser eller tillvägagångssätt i antimobbningsarbetet har skolorna grupperats efter hur likartat arbetet bedrivs på basis av sju insatskombinationer – varav effekterna av fem har beskrivits ovan. Grupperingen resulterade i nio grupper av skolor (skolkuster) med liknade arbetssätt mot mobbning och kränkningar (i praktiken rör det sig om åtta grupper av skolor eftersom en enskild skola bildade ett eget kluster då den avvek från övriga skolor i olika avseenden). Betraktas skolklustret i ljuset av ovan nämnda jämförelsetal var variationerna förhållandevis stora mellan vissa grupper av skolor. Andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen var exempelvis 79 procent i skolkuster 3, att jämföra 93 procent i skolkuster 2. I skolkuster 8 uppgick andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning till 35 procent, att jämföra med 59 procent i skolkuster 7. Jämförs faktorer som personalresurser och ekonomiska resurser, antimobbningsarbetets förankring bland personalen och organisatorisk instabilitet (enligt data från personalenkät) framstår förutsättningarna för att bedriva ett framgångsrikt antimobbningsarbete som mindre gynnsamma i skolkuster 3 och 8 och som mer gynnsamma i skolkuster 4.

Arbetet mot mobbning och kränkningar har bedömts som mer utvecklat i skolkuster 4, 6 och 7 och som mindre utvecklat i skolkuster 1, 3 och 8. Beteckningarna refererar till om insatskombinationerna inom skolklustren över eller understiger de genomsnittliga värdena för respektive insatskombination. Exempelvis tillämpas fyra av sju insatskombinationer i hög grad i skolkuster 4, medan fyra av sju insatskombinationer används i låg grad i skolkuster 8.<sup>2</sup>

Skolkuster som hade ett mer utvecklat arbetssätt var effektiva i arbetet att reducera mobbning i vissa avseenden samtidigt som skolkuster med mindre utvecklat antimobbningsarbete var kontraeffektiva i vissa hänseenden. Ett skolkuster vars antimobbningsarbete bedömdes som varken mer eller mindre utvecklat var effektivt i vissa avseenden (skolkuster 5). Utifrån gruppdata visar resultatet följande effekter på mobbning:<sup>3</sup>

- I skolkuster 4 minskade mobbningen, framför allt den sociala mobbningen, bland både pojkar och flickor.
- I skolkuster 5 minskade mobbningen, framför allt den fysiska mobbningen, bland pojkar.

2 I skolkuster 4 tillämpas tre av fyra insatskombinationer med indirekt koppling till antimobbningsarbetet i hög grad, relationsfrämjande insatser, fostrande insatser och elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet, liksom en direkt insatskombination – upptäckande/åtgärdande insatser. I skolkuster 8 tillämpas samtliga insatskombinationer med direkt koppling till antimobbningsarbetet i låg grad, elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet, dokumentation/personalutbildning och upptäckande/åtgärdande insatser, liksom en indirekt insatskombination – elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet. För en närmare beskrivning av övriga skolkuster, se metodkapitlet.

3 Vid beräkningen av mobbningsreducerande effekter hos grupper av skolor med liknade arbetssätt har både grupp- och individdata använts. Effektberäkningarna är baserade på gruppdata och utgår från skillnader i mobbningsfrekvens vid första och sista mätillfället. Effektberäkningar baserade på individdata baseras på jämförelser av andelen elever inom respektive skolkuster som fått en *förbättrad situation* och andelen elever som varit *fortsatt mobbade* eller som fått en *försämrad situation*.

- I skolkuster 6 minskade mobbningen bland flickor.
- I skolkuster 7 minskade mobbningen, framför allt den sociala mobbningen, bland flickor.
- Skolkuster 1 uppvisade kontraeffektiv inverkan på mobbning och social mobbning bland pojkar.

Utifrån effektberäkningar baserade på individdata visar resultatet att inget skolkuster var framgångsrikt. Däremot var tre skolkuster, skolkuster 1, 3 och 8 kontraeffektiva. Skolkuster 4, 5 och 7 var effektiva i arbetet att minska kränkningar, både sociala och fysiska kränkningar. Skolkuster 4 och 7 var även effektiva i att minska andelen elever som kränkt andra. Det sistnämnda gäller även skolkuster 8.

Skolkuster 4 och 7 var mer lyckosamma i antimobbningsarbetet än övriga skolkuster. Andelen mobbade, kränkta och förövare minskade i dessa grupper av skolor. Vad utmärker dessa och andra framgångsrika skolkuster? Och vad fungerar, för vem, i vilket avseende och under vilka villkor?

### Framgångsrikt arbetsätt

Utformningen och innehållet i skolkustrens antimobbningsarbete uppvisar likheter såväl som skillnader. När det kvantitativa materialet granskas i ljuset av det kvalitativa är det som framför allt särskiljer skolkustren åt graden av systematik i och förankring av antimobbningsarbetet. Systematiken i insatserna är tydligare, och tillämpningen av insatserna mer enhetlig och genomtänkt, i skolkuster 4 än i övriga skolkuster. Det finns en systematik i användandet av olika insatser. Förutom att de är genomtänkta och används i kombination med varandra, finns också en tydlig roll- och ansvarsfördelning. Denna kombination av insatser är i många fall utarbetad i relation till skolans egna förutsättningar och skolans erfarenheter av att ha arbetat med olika program. I andra skolkuster upplever exempelvis eleverna att de strategier som finns inte tillämpas lika, att rutinerna inte följs och att de inte är förankrade bland all personal. På grund av att personalen inte följer ett gemensamt förhållningssätt försvagas antimobbningsarbetets förankring på skolorna och tilltron till insatserna minskar.

Av resultatet framgår det tydligt att ”the whole school approach”, en *hela skolan-ansats*, är mer framträdande och mer förankrad i de framgångsrika skolkustren (framför allt i skolkuster 4). Om hela skolan utgår från en hela skolan-ansats tycks det få effekter på elevernas upplevelse av delaktighet och hur barnen beter sig mot varandra i olika situationer. Detta kan i sin tur ha effekt på eller påverkas av skolklimatet.

En annan viktig skillnad är sättet på vilket skolkustren arbetar med olika relationsfrämjande insatser eller insatser som kan bidra till goda relationer. Att arbeta med relationsfrämjande insatser är viktigt för det sociala klimatet. På flertalet skolor i skolkuster 4 finns en tydlig samarbetskultur, som inte enbart omfattar elever utan också lärare. På dessa skolor har det skapats en tydlig social gemenskap, präglad av tillit, förtroende och känsla av tillhörighet. Detta utgör också goda förutsättningar för ett gemensamt förhållningssätt när det gäller antimobbningsarbetet.

Studier visar också att när eleverna får vara delaktiga i skolans aktiviteter och påverka sitt eget handlingsutrymme har det positiva effekter på elevernas syn på skolan och stärker därigenom också skolklimatet (jfr Ahlström 2009). Gemen-

samma attityder, normer, värderingar och delaktighet lyfts ofta fram som bidragande orsaker till ett gott skolklimat.

Ett bra skolklimat är med andra ord en viktig bidragande orsak till ett framgångsrikt arbete, samtidigt som ett framgångsrikt arbete kan bidra till ett bra skolklimat. Skolklimatet påverkas av flera faktorer kopplade till situationen i skolan såväl som utanför skolan. Det kan till exempel handla om organisatoriska realiteter, sociala relationer, engagemang, attityder, normer och värderingar.

Analyserna av det samlade materialet (det kvantitativa och kvalitativa) visar också att kontextuella förutsättningar i kombination med olika kombinationer av insatser är viktiga för att nå framgång i antimobbningsarbetet. Av resultatet framgår att:

- Ett mer utvecklat antimobbningsarbete, som betonar direkta insatser i form av väl utvecklade upptäckande och åtgärdande insatser, indirekta insatser i form av väl utvecklade relationsfrämjande insatser, fostrande insatser och elevers delaktighet i det indirekta antimobbningsarbetet, kan fungera generellt, under förutsättning att förhållningssättet är väl förankrat, skolklimatet är positivt och de organisatoriska förutsättningarna är goda.
- Ett genomsnittligt utvecklat antimobbningsarbete, som inte innehåller särskilda lektioner, kan fungera på mobbning bland pojkar och då i synnerhet fysisk mobbning, samt på alla former av kränkningar, under förutsättning att förhållningssättet har god förankring, skolklimatet är positivt och de organisatoriska förutsättningarna är goda.
- Ett mer utvecklat arbete mot mobbning, som betonar direkta insatser i form av dokumentation och personalutbildning, upptäckande och åtgärdande insatser samt indirekta insatser i form av särskilda lektioner, men där den direkta insatskombinationen elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet och den indirekta insatskombinationen relationsfrämjande insatser saknas eller har tonats ner, fungerar på mobbning bland flickor, under förutsättning att förhållningssättet är väl förankrat och skolklimatet är bra, även om de organisatoriska förutsättningarna är sämre.
- Ett mer utvecklat arbete mot mobbning som betonar direkta insatser i form av elevers delaktighet i det direkta antimobbningsarbetet, upptäckande och åtgärdande insatser samt indirekta insatser i form av särskilda lektioner, men där den direkta insatskombinationen dokumentation och personalutbildning och den indirekta insatskombinationen relationsfrämjande insatser saknas eller tonas ner, kan fungera på mobbning bland flickor, och då i synnerhet social mobbning, samt alla former av kränkningar, under förutsättning att förankringen är god, skolklimatet är bra och de organisatoriska förutsättningarna är goda.

Olika arbetssätt kan alltså ha effekt på mobbning och kränkningar under olika förutsättningar. De mest grundläggande förutsättningarna tycks dock vara att arbetet bedrivs systematiskt, att arbetet är förankrat på hela skolan och att skolklimatet eller skolkulturen präglas av samarbete och engagemang.

### **8.3 Arbetet med och kostnader för program mot mobbning och kränkningar**

En tanke tidigt i projektet, när det stod klart att det inte var möjligt att direkt utvärdera effekterna av program, var att man genom att identifiera effektiva in-

satser skulle ha möjlighet att uppmärksamma effektiva program. Program som uppvisar fler effektiva insatser än andra samt färre ineffektiva och kontraeffektiva insatser än andra skulle också kunna ses som mer effektiva.

Också idén att via insatserna komma åt effektiva program är emellertid svår att genomföra av flera olika skäl. Det är för det första komplext att avgöra vilka insatser som är effektiva, eftersom det beror på vilka kategorier utsatta elever vi talar om, vilka former av utsatthet som är aktuella, och under vilka förhållanden insatserna är verksamma, till exempel hur kontexten ser ut i övrigt. För det andra är de effekter vi uppmärksammar generellt små. För det tredje är det oftast inte förekomsten av en insats på en skola i sig som har visat sig effektiv utan att man på skolan arbetar med denna insats på ett utvecklat och systematiskt – ”starkt” sätt, dvs. insatsen har bedömts vara av ”H”-karaktär (se bilaga 5 i metodappen-dix, Schema över komponentbedömningen). För att kunna knyta effektiva insatser till förekomsten i programmen skulle det strikt talat krävas att det är just detta sätt att arbeta med insatsen som vi skattat som ”starkt” som programmet förespråkar. Någon sådan detaljerad information för alla program och alla insatser har vi inte haft tillgång till. För det fjärde är det problematiskt att bryta ut enskilda insatser eftersom de förmodligen också när de har effekt samverkar med varandra och andra kontextuella faktorer.

Trots de förbehåll som måste göras ger det ändå viss information att uppmärksamma i vilken grad olika slags insatser (effektiva, ineffektiva respektive kontraeffektiva) förekommer i de här aktuella programmen (jfr kap 5, Erfarenheter av programarbete). Vi utgår här ifrån de resultat avseende effektiva insatser som skrivs fram i tabell 8.1 det vill säga gällande mobbning på individ- och grupp-nivå. Därefter uppmärksammar vi hur det identifierade resultatmönstret ser ut i relation till beräkningar av programkostnader. Avsnittet avslutas med en genomgång program för program, där erfarenheterna av att arbeta med dessa program ställs i relation till programmens andelar effektiva, ineffektiva respektive kontraeffektiva insatser, samt kostnaderna för programmen.

En beskrivning av programmens utformning finns i kapitel 6, Erfarenheter av programarbete.

### Effektiva, ineffektiva och kontraeffektiva insatserns förekomst i program

Av de tolv effektiva insatser som återfinns i tabell 8.1 visar sig Olweusprogrammet ha den högsta andelen av dessa insatser (10 av 12). Också Skolmedling (6) och Farstametoden (5) har en högre andel effektiva insatser än det genomsnittliga värdet (4,5). SET har den lägsta andelen effektiva insatser (2), Lions Quest, Skolkomet och Stegvis, har tre effektiva insatser var, medan Friends har fyra.

Samtliga program har en eller två av de tre insatserna som i tabell 8.1 beskrivs som ineffektiva. Farstametoden, Lions Quest och Skolmedling har en av dessa insatser medan övriga har två insatser.

De tre kontraeffektiva insatserna saknas i två av programmen, i Farstametoden och Skolkomet. Olweusprogrammet och Skolmedling innehåller två av de kontraeffektiva insatserna och resterande har en av dessa.

### Program och deras kostnader

Varje programs kostnadsprofil kan beskrivas utifrån direkta kostnader i form av arbetstimmar generellt samt lektionstidsarbete. För att få en bild av vad pro-

**Tabell 8.3** Programkostnad skattad per elev och år

Beräknad över 3 år i modellskolan med 300 elever						
Program	Direkta kostnader	Arbetstimmar/ resursåtgång	Lektionstimmar	Summa personaltimmar (arbetstimmar + lektionstimmar)	Arbets- + lektionskostnad vid 220 kr/tim	Skattad årlig kostnad per elev
Farstametoden	5 000 kr	340	Nej	340	74 800	89 kr
Friends	75 000 kr	655	336	991	218 020	326 kr
Skolkomet	60 000 kr	867	Nej	867	190 740	279 kr
Lions Quest	39 750 kr	+600	1 680	2 280	501 600	602 kr
Olweus	+34 200 kr	3 008	2 520	5 528	1 216 160	1 389 kr
SET	+68 000 kr	+1 320	3 360	4 680	1 029 600	1 220 kr
Skolmedling	+32 625 kr	+900	Nej	900	198 000	256 kr
Stegvis	+36 500 kr	+1 735	1 680	3 415	751 300	875 kr

Symbolen + innebär att ett medelvärde av maximi- och minimivärden har använts.

grammen kan kosta i praktiken har beräkningar gjorts utifrån en tänkt situation där programmet används i tre år på en skola med 300 elever. Timkostnaden, 220 kronor, är skattad på ett genomsnittligt arvode för en vikarierande lärare under 2010.

SET har höga kostnader både då det gäller direkta kostnader och kostnader för arbets- och lektionstimmar. Olweusprogrammet och Stegvis har höga kostnader för såväl generella arbetstimmar som lektionstimmar, medan Skolkomet har höga direkta kostnader och kostnader för generella arbetstimmar. Friends har höga direkta kostnader och Skolmedling en relativt hög kostnad för generella arbetstimmar. Lions Quest och Farstametoden utmärker sig inte för höga kostnader i något avseende.

Sammantaget är utifrån det tänkta exemplet Olweusprogrammet och SET de mest kostsamma programmen. De beräknas kosta mellan 1 200 och 1 400 kr/elev. Inom spannet 600–900 kr/elev återfinns Lions Quest och Stegvis. Skolmedling, Skolkomet och Friends kostar cirka 200–400 kr/elev och Farstametoden beräknas till cirka 90 kr/elev.

Relateras kostnaderna till skilda insatsers förekomst i program (effektiva, ineffektiva samt kontraeffektiva) framstår SET som ett av de program som kostar mest, samtidigt som det är ett av de minst effektiva programmen för att reducera mobbning på individ- och gruppnivå. Olweusprogrammet har höga kostnader och högst andel effektiva insatser, samtidigt som det också har kontraeffektiva insatser och sådana där vi inte har kunna påvisa någon effekt. Farstametoden har i särklass lägst kostnad samtidigt som insatsmönstret visar en högre andel effektiva insatser än genomsnittet, en lägre andel ineffektiva insatser och ingen kontraeffektiv insats.

Program, effektiva insatser, kostnader  
och andra erfarenheter av programarbete

Vad kan då sägas om vart och ett av programmen? Nedan återges de tydligaste mönstren i de intervjuade brukarnas erfarenheter av programmen.

#### Farstametoden

Av intervjuerna framgår att det upplevs positivt att det i Farstametoden finns en särskild ansvarig grupp som kraftfullt tar tag i de situationer som uppkommer.

De som arbetar i dessa grupper och för samtal med berörda mobbningsparter upplever att de har tydliga instruktioner för dessa samtal.

Till upplevda svårigheter hör att inrättandet av ett särskilt ansvarigt team kan medföra bristande kunskapsspridning i övrigt på skolan. För flera intervjuade är det oklart när föräldrar ska kontaktas. Metodiken upplevs inte lika effektiv på återfallsmobbare. Den styrkeobalans som råder mellan vuxna och elever i de åtgärdande samtalen där flera vuxna i ett överraskningsmoment plockar ut en elev för samtal och konfronterar eleven med uppgifter om hans eller hennes mobbande av andra kan upplevas etiskt tvivelaktig. Eftersom Farstametoden primärt är åtgärdande behöver den kompletteras med förebyggande och upptäckande insatser.

Farstametoden är det program som har den lägsta kostnaden, samtidigt som insatsmönstret visar en högre andel effektiva insatser än genomsnittet, en lägre andel ineffektiva insatser och ingen kontraeffektiv insats.

### **Friends**

Att engagera eleverna för att aktivt arbeta för positiva kamratrelationer och mot negativa upplevs av dem som arbetat med Friends ofta som positivt. Elever kan uppleva ansvaret stimulerande och kamratstöderna kan få betydelse för händelseutvecklingen på skolan och fungera förebildligt.

Vilka som blir kamratstödare och hur de utses beskrivs av dem som arbetat med programmet som avgörande. Valprocesserna kan riskera att bli kränkande i sig. Om elever med svagt eller negativt kamratengagemang väljs kan de fungera kontraeffektivt. Det finns också en risk att kamratstödare tilldelas eller pålägger sig själva för stort ansvar. Information som framkommer i arbetet med Friends kan riskera att fastna i de särskilt ansvariga vuxengrupperna. Då programmet framför allt är upptäckande och förebyggande kompletterar skolorna sitt anti-mobbningsarbete med andra åtgärdande insatser.

De direkta kostnaderna för Friends är relativt höga medan kostnader för andra resurser och lektioner är mindre. Sammantaget gör det att Friends beräknas ha den fjärde lägsta kostnaden bland de aktuella programmen. Friends har en lägre andel effektiva insatser än genomsnittet. Det har två av tre ineffektiva insatser och en av de tre insatser som uppvisat kontraeffektiva resultat.

### **Lions Quest**

En stor del av arbetet med Lions Quest är centrerat kring lektionsarbete utifrån materialet "Tillsammans". Flera av de intervjuade som har erfarenhet av att arbeta med materialet upplever att övningarna är konkreta och bra och att det ökar chanserna att elever på så sätt finner varandra, vilket ökar sammanhållningen.

Personal med erfarenhet av att arbeta med programmet uttrycker oro över att de särskilda lektionerna tar tid från annan undervisning. Det kan finnas en risk att värdegrundsarbetet på detta sätt anses avklarat under dessa lektioner i stället för att genomsyra all undervisning. En nyckelfråga är hur lektionerna genomförs. De kan fungera bra men riskerar att av eleverna upplevas som larviga, tjuviga och konstruerade. Därmed kan lektionerna bli stökiga och kontraeffektiva. Programmet är framför allt förebyggande och kompletteras därför med andra insatser av upptäckande och åtgärdande slag.

Lions Quest har, trots att det varken utmärker sig för höga direkta kostnader eller kostnader för lektioner eller andra resurser, ändå en relativt hög kostnad

per elev och år. Kostnaden är den fjärde högsta. Programmet har en lägre andel effektiva insatser än genomsnittet, en av tre ineffektiva och en av tre kontra-effektiva insatser.

### **Olweusprogrammet**

Olweusprogrammet är ett tämligen heltäckande program där man parallellt arbetar både förebyggande, upptäckande och åtgärdande. Genom omfattande utbildning och betoning av allas ansvar upplever flera intervjuade som arbetar med programmet att en bred kunskap om mobbning utvecklas på skolan.

Arbetet med programmet kan upplevas ta mycket tid och kraft vilket vissa påpekar tas från barnen och deras övriga undervisning. I en implementeringsfas finns risk att det uppstår glapp i överlämningen av ansvarsuppgifter, till exempel från tidigare team till enskilda pedagoger. Också elever kan därigenom ha svårt att veta vart de ska vända sig. Programmet skapar kunskap och initierar aktiviteter som kräver arbete för att hållas i gång. Utmattningsfaser på skolor förekommer. Introduktion för nyanställda ses som väsentligt.

Olweusprogrammet är det mest kostsamma programmet. Det gäller framför allt arbetstid för att införa och arbeta med det samt det fortlöpande lektionsarbetet. Programmet har fler effektiva insatser än något annat program men också två av tre ineffektiva och två av tre kontraeffektiva insatser.

### **SET**

Genom SET-programmet och dess livskunskapslektioner ska eleverna få möjlighet att utveckla sina relationer och sin socioemotionella kompetens. Flera som arbetar med programmet upplever att konceptet är tydligt och lätt att följa. Det finns också personal som menar att de själva genom programmet utvecklat sin elevstödande förmåga.

SET får samma slags kritik av dem som arbetar med programmet som andra program som bygger på särskilda lektioner. Det kan vara oklart varifrån lektionstiden ska tas. Vissa upplever det som svårt att genomföra samtalen vilket riskerar att leda till att de inte blir av. Det finns också de som menar att det är tveksamt om samtal av detta slag kan schemaläggas. Man upplever dem som artificiella. Flera har erfarenhet av hur framför allt de äldre eleverna kan tycka att materialet är barnsligt och tappa intresset, med följd att lektionerna utvecklas negativt. SET är framför allt ett förebyggande program, vilket gör att skolor som arbetar med det kompletterar sitt arbete med andra upptäckande och åtgärdande insatser.

SET är det näst kostsammaste av de här uppmärksammade programmen samtidigt som det har lägst andel effektiva insatser. Programmet har två av tre ineffektiva och en av tre kontraeffektiva insatser.

### **Skolkomet**

Tack vare arbetet med Skolkomet upplever flera av de intervjuade lärarna att de har utvecklat en större förmåga att betona elevs positiva agerande och klara av att ignorera negativt. De har kunnat bli mer precisa i sitt sätt att ge beröm, att till exempel tydliggöra varför man berömmar. Därigenom upplever skolpersonalen att arbetsmiljön gradvis förändras till det positiva.

På skolor där man arbetat med Skolkomet för all personal har utbildningarna upplevts som omfattande – både tids- och resurskrävande, framför allt i initialskedet. Det finns också de som menar att metodiken kan vara besvärlig

att förklara för föräldrar som ser den som uttryck för betingning. Arbetet med Skolkomet är framför allt förebyggande. Skolorna kompletterar med andra upptäckande och åtgärdande aktiviteter.

Skolkomet är det tredje minst kostsamma programmet. Trots att programmet har höga direkta kostnader och stor resursåtgång har man inga fortlöpande kostnader för lektioner. Programmet har en lägre andel effektiva insatser än genomsnittet. Programmet har två av de tre ineffektiva insatserna men ingen av de kontraeffektiva.

### **Skolmedling**

Flera som har arbetat med Skolmedling tror starkt på programmets grundidé att hos elever utveckla strategier för konflikthantering och därigenom utveckla en bättre atmosfär på skolan. På någon skola ser man så positivt på utbildningen att skolan vill att alla elever ska få del av den.

Flera av de skolor som deltar i undersökningen som ”Skolmedlingsskolor” har inte lyckats genomföra ett långsiktigt arbete med programmet, något som framför allt förklaras med brist på resurser. Samordningsarbetet tar tid och kraft. Genom att några i detta program har en mer aktiv funktion än andra finns en risk att kunskapen om verksamheten får bristande spridning på skolan. Tanken är att elevernas aktivitet ska gälla medling vid konflikter, inte mobbning, vilket ses som en konsekvens av outredda konflikter. I praktiken kan det dock vara svårt att upprätthålla en sådan gräns. Programmet har till exempel introducerats i relation till mobbning och kränkningar. Liksom för andra program där eleverna har en viktig funktion är det avgörande vilka som får uppdragen och hur atmosfären är bland kamraterna redan från början. Det finns en risk att eleverna får en för ansvarsfull roll. Elevernas tystnadsplikt har till exempel beskrivits som alltför krävande. Skolmedling är framför allt ett förebyggande program även om dess medlande inslag lätt kan förstås som åtgärdande. Det betyder att programmet kompletteras med såväl upptäckande som åtgärdande inslag.

Kostnaderna för generell arbetstid för Skolmedling är bland de högre medan de direkta kostnaderna är lägre. Inga lektioner används, vilket sammantaget gör Skolmedling till det av de här förekommande programmen som har näst lägst kostnad. Skolmedling har en högre andel effektiva insatser än genomsnittet. Det har en av de tre ineffektiva insatserna och två av de kontraeffektiva insatserna.

### **Stegvis**

Stegvis är ett av de program som arbetar med särskilt material och lektioner för att utveckla elevernas socioemotionella kompetens. Programmet uppvisar därmed ungefär samma fördelar och nackdelar som andra program med denna inriktning. Till dess styrka hör att materialet till stora delar uppfattas som bra av de som arbetar med programmet och därmed kan ge undervisningen stabilitet och personalen trygghet.

Till nackdelarna hör att programarbetet tar tid från annan undervisning och att medlemmar av personalen känner sig olika lämpade för arbetet. Den tydliga gången i material och lektioner kan också uppfattas som konstlad. Vissa övningar riskerar att utsätta barn som redan är utsatta. Särskilt äldre barn kan uppfatta materialet enahanda och tråkigt. Bland de intervjuade har också riktats kritik mot att Stegvismaterialet innehåller bilder av mestadels blonda barn. Då programmet är förebyggande kompletteras materialet med upptäckande och åtgärdande insatser av de skolor som använder det.

Kostnaden för arbete med Stegvis är den tredje högsta. Det är inte de direkta kostnaderna som är höga utan resursåtgången generellt och kostnader för lektionsarbete. Programmet har en lägre andel effektiva insatser än genomsnittet samt två av tre ineffektiva och en av tre kontraeffektiva insatser.

### Reflektioner över att arbeta med program

Kostnaderna för att arbeta med program är betydande för de skolor som gör det även om kostnaderna varierar starkt mellan olika program. Programmen har generella idéer om hur arbetet på skolorna ska gå till och bygger i liten grad på skolors unika karaktär och förutsättningar. Det är ovanligt att programmen innefattar både förebyggande, upptäckande och åtgärdande insatser. I de allra flesta fall behöver programmen kompletteras med annat arbete, men hur detta bör göras är ofta oklart. Särskilda svårigheter förefaller vara förknippade med elevers aktivitet i antimobbningsarbetet samt utformandet av särskilda lektioner.

Det förefaller rimligt att anta att programmen ger skolor stöd i det antimobbnings- och kränkingsarbete som de ska bedriva. Samtidigt kan alla skolor sägas ha fri tillgång till ett sådant stödjande ”program” i de riktlinjer som ges i Skolverkets allmänna råd ”För att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling”. Detta ”program” torde uppvisa ett mer effektivt mönster av insatser än de här utvärderade åtta programmen. Samtidigt ska inte den hjälp underskattas som stöd utifrån – i form av personal som har tid, resurser och auktoritet – en skola får när den köper in ett program. Kanske handlar programanvändande till viss del om skolledares bristande kraft och tid för dessa frågor. Vetskapen om att det är skolan själv som har den bästa kunskapen om skolans specifika förhållanden kan då lätt få stå tillbaka.

Av de resultat som framkommit framstår det som anmärkningsvärt att utbildningsinsatser i form av särskilda lektioner kan vara kontraeffektiva då det gäller antimobbningsarbete. Detta är en fråga som särskilt behöver uppmärksammas och undersökas vidare. Kanske är relationsfrämjande arbete svårt att uppmärksamma i sig. Det uppfattas lätt, som beskrivits ovan, som artificiellt. Samtidigt ges i skolans vardag många tillfällen att i sitt sammanhang uppmärksamma dessa frågor. Det gäller både händelser som sker på raster och mönster som framkommer i den fortlöpande ämnesundervisningen. Fostransuppdraget är inte skilt från kunskapsuppdraget utan en del av det. Värdegrundsarbete är kontinuerligt pågående och oavgränsningsbart.

# 9.

För ett effektivare  
arbete mot mobbning  
och kränkningar

## 9. För ett effektivare arbete mot mobbning och kränkningar

Detta avslutande kapitel inleds med en diskussion kring svårigheter med att motverka mobbning. Diskussionen tar sin utgångspunkt från både denna utvärdering och tidigare forskning. Kapitlet avslutas med projektgruppens rekommendationer.

### 9.1 Pedagogiska reflektioner över hinder för arbetet mot mobbning och kränkningar

Den svenska skolan har internationellt sett en låg andel mobbade elever. Dessvärre tycks det vara svårt att helt eliminera förekomsten av mobbning och kränkningar, trots att många skolor och kommuner ägnar stor energi och lägger ner mycket arbete och resurser på att förbättra situationen för alla elever, något som resultatet av föreliggande utvärdering visar. Men ambitionerna att förändra kan ändå möta motstånd av olika slag.

#### Normer

I skolan, liksom i samhället i övrigt, uppträder vi ofta på ett oreflekterat sätt som i mångt och mycket utgörs av invanda mönster och sedvänjor (Frånberg, G-M, 2010). Dessa är i sin tur en del av vår kultur och våra kroppar. Därför reflekterar vi inte så mycket över varför vi gör och tänker på ett visst sätt i ett visst sammanhang. Eftersom de flesta vardagshandlingar sker oreflekterat innebär det också att vi reproducerar, det vill säga upprepar de strukturer och de kulturella mönster vi är djupt präglade av.

I två av Skolverkets nyligen genomförda undersökningar om diskriminering och likabehandlingsarbete framgår det bland annat att en av de främsta orsakerna till trakasserier är begränsande normer, till exempel heterosexualitet och svenskhet som norm, och att både vuxna och barn är delaktiga i normskapandet (Skolverket, 2009).

Om strategier för förändring i en skolkontext skulle utgå från ett normkritiskt perspektiv skulle det innebära att vi tänkte ”tvärtom” i stället för att följa de inrutade tankemönster som vi är vana vid (Bromseth och Darj, 2010). Det skulle också innebära att normer som begränsar elevernas möjligheter att påverka skulle tydliggöras och ifrågasättas.

Många antimobbningsprogram som granskats i föreliggande utvärdering utgår från värderingsövningar och diskussioner som handlar om att skapa förståelse och tolerans för dem som avviker i någon mening. Men enligt ett normkritiskt perspektiv bör vi snarare granska normen som talar om varför någon är avvikande. De som omfattas av en specifik norm tycks ha rätt att uttala sig om dem som befinner sig utanför. Konsekvenser av att det finns begränsande normer är bland annat diskriminering och känslor av utanförskap.

#### Att använda färdiga program

I denna undersökning har vi studerat effekterna av programinsatser som konstruerats i ett annat sammanhang, även inlånade från andra kulturer, än den

kontext där programmen antas verka. Programkoncepten kan ha utmejslats med utgångspunkt i erfarenheter, teoretiska resonemang eller empiriska resultat från skolor vars kontext helt skiljer sig från dem, där programmen ska tillämpas. Färdiga och förhållandevis enkla lösningar för en komplex problematik antas fungera utan annan förberedelse för lärarna än kortare utbildningstillfällen där programmets metoder och praktiska tillvägagångssätt presenteras.

”Färdigtänkta” övningar genomförs i klassrummet i enlighet med manualer, bilder och andra beskrivningar i undervisningsmaterialet, oberoende av hur situationen ser ut i den enskilda klassen. Men det har visat sig vara svårt för elever att känna igen sig i de färdigkonstruerade situationerna, vilket medför svårigheter att införliva och tillämpa de önskvärda beteendena i nya sammanhang. Det kan delvis förklaras med att själva arbetet inte känns speciellt engagerande eftersom det fokuserar på känslor och händelser som de kanske inte upplevt själva.

Exempel på material som används i många skolor är verktygslådor, manualer, bilder och värderingsövningar. Särskilda lektioner i exempelvis livskunskap (SET) och Olweuslektioner schemaläggs. Det innebär att tid måste tas från andra ämnen eftersom livskunskap inte finns som ämne enligt den gällande timplanen för skolan. Andra material som används är *Tillsammans* (Lions Quest), Stegvis och Skolkomet. Ytterligare ett problem som denna utvärdering identifierat är att de beteenden som ”tränas” bara tycks gälla under dessa lektioner. Under rasterna, i korridoren och matsalen gäller ofta andra regler och ”manualer”. Hur kan man tackla detta problem? Ett möjligt tillvägagångssätt är att utgå från skolornas specifika behov.

I amerikansk forskning har problemet med att införa färdiga program också uppmärksammats. Om antimobbingsprogram ska vara relevanta för olika skolor måste de möta skolornas specifika behov, enligt forskningen (se exempelvis Limber et al., 2004). Flera problem med att genomföra programmen som det var tänkt har noterats. Det gäller motstånd hos personal och föräldrar, en önskan om kortare, enklare lösningar och en begränsning av tiden för implementeringen. Utmaningen har därför blivit att översätta programmen till de kulturella normer och beteendemässiga och psykosociala behov som finns i den skola som står i begrepp att välja ett specifikt program.

En relevant reflektion som vi alltså bör göra handlar om huruvida ett färdigt program svarar mot de specifika behov som skolan i fråga har. En väl förankrad plan mot kränkande behandling och diskriminering ska ju underbyggas av en kartläggning av den egna verksamheten och av de brister och problem som kan identifieras på skolan. Förslag på åtgärder för att komma till rätta med bristerna ska tydligt framgå och beskrivas som utvärderingsbara mål. Syftet är alltså att formulera situationsanpassade metoder som konkret åtgärdar problemen och som förändrar verksamheten i önskad riktning. Huruvida detta är möjligt att åstadkomma genom att använda ett färdigt program är tveksamt.

Ett annat problem som kan relateras till några av programmen som utvärderats här, har att göra med de grundantaganden de vilar på. Inom en del program ska alla beteenden åtföljas av i förväg bestämda konsekvenser. Konsekvenser ska påverka om beteendet kommer att upprepas igen. De kan antingen vara behagliga och eftertraktade eller obehagliga och icke eftertraktade. Detta förstärker eller försvagar möjligheten för att samma beteende ska upprepas vid liknande situationer. En positiv förstärkning stimulerar alltså målbeteendet (Skinner, 1974). I utbildningssammanhang kan förstärkningen bestå av bättre betyg eller

uppmärksamhet och beröm från läraren. När det gäller konsekvenser inom några av de program som utvärderas här kan de negativa bestå av ignorans, vistelse i ett kallt rum eller inställt studiebesök. Positiva konsekvenser kan innebära extra tid vid datorn, flera böner i burken eller positiv uppmärksamhet.

Straff, time-out eller ignorering ska släcka ut negativa beteenden: straff genom att en icke eftertraktad respons följer på det icke önskvärda beteendet, time-out genom att den positiva förstärkningen temporärt tas bort och ignorering genom att beteendet inte förstärks genom att ges uppmärksamhet.

Frågan är inte bara om dessa metoder är effektiva utan också om de är lämpliga att använda som pedagogisk metod. Vilka effekter får ignorering och straff på barnens självkänsla och självbild? Vilken slags skolkultur är önskvärd för att främja inlärning, social kompetens och positiva beteenden?

### Skolkultur: Disciplinering eller trygghet

Skolan kan ses som en social och kulturell mötesplats som påverkas av och återspeglar samhällsklimatet. Det faktum att skolan befinner sig i ett globalt sammanhang inverkar också på skolans vardagsarbete. Skolverket (2008b) framhåller i en forskningsöversikt att det är viktigt att skolan skapar en miljö där samtliga elever inkluderas så långt som möjligt och att undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov. De lärandemiljöer som lyckats bäst med att motverka negativa effekter av exempelvis socioekonomiska bakgrundsfaktorer är inte skolor där hård disciplin utövas, utan miljöer där eleverna känner sig uppskattade, bekräftade och stimulerade (Rutter och Maughan, 2002). Flera studier som genomförts under 2000-talet visar att relationen mellan lärare och elever påverkar elevernas självuppfattning, psykosociala hälsa och skolprestationer (Henricsson och Rydell, 2004; Undheim och Sund, 2005). När det gäller kamratrelationer pekar flera studier på betydelsen av att elever har många goda vänner (Paul och Cillessen, 2005; Ueno, 2005).

I denna utvärdering har det framkommit att goda sociala relationer och ett bekräftande och positivt skolklimat har positiv inverkan på möjligheter att reducera mobbning. Elevernas känsla av meningsfullhet och tro på den egna kapaciteten påverkas då också positivt, och skolmiljön upplevs vara trygg. Dessutom känner många elever då tilltro till skolans personal.

Liksom all annan kultur kan skolkultur definieras på en mängd olika sätt. Inom skolkulturforskningen kan man urskilja framför allt tre vanliga huvudspår:

- Skolkultur som skolklimat, vilket präglar forskningen om skolors effektivitet.
- Skolkultur som lärarkultur, vilket präglar forskningen om lärares arbetskultur.
- Skolkultur som både skolklimat och lärarkultur, vilket präglar den forskning som försöker skapa en helhetsförståelse för begreppet skolkultur. Inom denna forskningsinriktning likställs skolkultur med organisationskultur (Persson, 2003).

Ahlström har studerat mobbning i ett organisationsperspektiv. I stället för att titta på mobbare och offer, vilket ofta görs i forskning om mobbning, har han studerat vad det finns i organisationens kultur, struktur och ledarskap som påverkar förekomsten av mobbning (Ahlström, 2009).

Han har bland annat kommit fram till att i skolor där graden av mobbning är låg, har rektor ändå hävdad att de har problem med mobbning på skolan. Skolan arbetar mycket med frågan, men har inte helt kommit till rätta med mobbningen. I skolor med mycket mobbning har rektor antingen banaliserat frågan

och sagt saker i stil med ”det är väl inte värre här än någon annanstans”, eller också har rektorn helt enkelt nekat till att skolan har problem med mobbning. Att välja att inte se problemen är enligt Ahlström (2009) ingen framgångsrik väg för att komma till rätta med mobbning och kränkningar.

### Delaktighet och disciplinering

Disciplinering är ett begrepp som för tankarna till en hierarkisk och auktoritär människosyn, som i en skolkontext associeras med lydiga och okritiska elever som inte vågar ifrågasätta. Innebörden i den så kallade immanenta pedagogiken är att den är såväl omedveten som osynlig genom att den representerar det förment normala (Ödman, 2006). Den immanenta pedagogiken har funnits i skolans värld under alla tider, men innehållet har förändrats över tid. Landahl (2006) menar att lärarna under 1950-talet ansåg sig ha för få instrument för att disciplinera eleverna, trots att de hade tillgång till både aga och betyg i ordning och uppförande. Eftersom det alltid finns ett visst utrymme för eleverna att störa och ifrågasätta ordningen räckte de disciplinära instrumenten aldrig till. När lärarna gick miste om två viktiga instrument i disciplineringen av eleverna minskade deras disciplinära arsenal väsentligt och därigenom förändrades relationen mellan lärare och elev.

I skolans arbete mot kränkande behandling och diskriminering ska elever och föräldrar delta och aktivt kunna påverka. Skolans regler som ska stävja asociala beteenden ska också formuleras och förankras hos barn och föräldrar. Elevernas delaktighet anses främja deras benägenhet att upprätthålla ordningen. I skolor där eleverna känner hög delaktighet har de utvecklats mycket mer både akademiskt, det vill säga har bättre betyg, och socialt, så att mobbningen är mindre utbredd, konstaterar bland andra Ahlström (2009). På skolor där eleverna kände låg delaktighet var mobbningen mer utbredd, den sociala utvecklingen var sämre och eleverna hade också sämre betyg.

I föreliggande utvärdering har det visat sig att disciplinära strategier inte används konsekvent av skolans personal, vilket har bidragit till att eleverna inte riktigt vet när lärarna kommer att reagera negativt på ”störningar”. Det har också framkommit att disciplinära strategier endast har effekter på mobbning av pojkar.

### Genusperspektiv

Denna utvärdering visar att insatser som görs mot mobbning och kränkningar får olika effekter på pojkar och flickor. En del insatser är mer effektiva mot mobbning av pojkar medan andra är mer effektiva mot mobbning av flickor. De insatser som används är alltså inte genussensitiva utan tvärtom, blinda för könsskillnader.

I ljuset av aktuell forskning om könsskillnader i mobbningsbeteenden och aggressivitet har flera amerikanska studier ifrågasatt att färdiga antimobbningsprogram används (Safran, 2008).

Den inledande svenska forskningen om mobbning under 1970-talet tog fasta på egenskaper hos förövare och offer. Resultaten baserade sig på forskning om aggressivitet hos pojkar. Denna ur ett genusperspektiv ensidiga forskning har sedan starkt kommit att prägla vår uppfattning om orsaker till och åtgärder mot mobbning. Resultatet som beskrivit mobbningsens orsaker som egenskaper har sedan applicerats på både pojkar och flickor; elever.

En annan slags könsblindhet är förknippad med föreställningar som pedagoger och andra vuxna har om flickan som vinnare i dagens utbildningssystem (Nielsen, 2010). Det har i sin tur inneburit att flickor uppfattas som oproblematiske eftersom föreställningen tenderar att osynliggöra flickor som inte lyckas i skolan eller som har andra problem. I många pedagogiska studier om barn och ungdomar i skolvårigheter är genusperspektivet märkbart frånvarande. Informanterna benämns barn, elever eller ungdomar.

En viktig slutsats vi kan dra i föreliggande studie är att antimobbningsarbete måste anpassas till flickors och pojkars skilda utsatthet och att de insatser som iscensätts måste vara genussensitiva.

### Professionalitet och utbildning

Att lärare bör ha goda kunskaper och hög kompetens inom området mobbning, diskriminering och kränkande handlingar förefaller självklart. Skolverket har parallellt med denna utvärdering genomfört en utbildningssatsning som visat sig vara mycket framgångsrik. Syftet med satsningen var att minska förekomsten av mobbning och diskriminering i skolan genom att ge skolpersonal kunskaper och konkreta verktyg för att förbättra likabehandlingsarbetet. I den externa utvärderingen av satsningen framkom att förbättringar i det praktiska antimobbningsarbetet har noterats som en direkt följd av kompetenshöjningen (Ramböll Management 2010). I den externa utvärderingen identifierades tre faktorer som varit särskilt viktiga för det positiva resultatet. För det första fanns ett stort behov av ökade kunskaper om likabehandlingsfrågor i skolorna. För det andra har kurserna gett hela skolan verktyg att utveckla likabehandlingsarbetet. För det tredje har kurserna haft hög kvalitet och därigenom ökat intresset och gett skolpersonalen större förståelse för ett aktivt arbete för likabehandling och för att motverka kränkningar. Sammantaget har kursen bidragit till att öka skolpersonalens kompetens och därigenom professionaliteten.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning *Skolors arbete vid trakasserier och kränkande behandling* (2009) visade på problem vad gäller elevernas delaktighet i arbetet med att förebygga kränkande behandling. Vid flera skolor fanns även lärare som inte kände till lagstiftningen. Även centrala tjänstemän och rektorer delar denna okunskap. För att kunna bekämpa trakasserier och kränkande behandling är det av stor vikt att alla inom skolan känner till den gällande lagstiftningen, i synnerhet som den tydligt klargör att det är nolltolerans som gäller på detta område.

I BEO:s arbete med anmälningar om kränkande behandling framkommer samtidigt att de vuxna på skolan ofta lägger skulden på det utsatta barnet eller eleven och skyller kränkningen och trakasserier på egenskaper hos barnet eller eleven.

Utbildning och kompetenshöjning uppfattas i vår kultur vara en väg till framgång inom olika områden. Utbildningsinsatser kan påverka personer i en viss riktning. De kan också bidra till att förändra tänkesätt och hur vi förstår den verklighet vi befinner oss i. När det gäller utbildning och kompetenshöjning inom mobbningsområdet kan vi förmoda att grunden för ett lyckat förändringsarbete ligger i insikten om att vi här har att göra med ett unikt kunskapsområde. Det handlar alltså om något mer än förändring av attityder (se exempelvis Hedlin 2006). Den vardagskunskap lärare har om mobbning är inte

tillräcklig. Därutöver krävs djupa och breda teoretiska kunskaper för att kunna bedriva ett effektivt antimobbingsarbete med elevernas fromma för ögonen.

Utbildningen bör utmana fördomar och inkompetens för att därigenom bereda mark för nya kunskaper. Det räcker inte med att lägga till nya kunskaper till de gamla om dessa ska bli bestående. För att kunna förändra gamla synsätt och (miss)uppfattningar måste dessa utmanas och omstruktureras för att nya kunskaper om verkligheten ska kunna skapas (Ahlberg, 2004; Arevik och Hartzell, 2007).

Kompetenshöjande kurser för skolpersonal inom mobbningsområdet ska också ge redskap för förändringsarbete i praktiken och erbjuda möjligheter att praktiskt tillämpa de teoretiska kunskaper personalen tillägnat sig.

I föreliggande utvärdering har skolledare, lärare och antimobbingsteam hävdat att de måste vara ”uppdaterade” och ständigt förnya sina kunskaper för att kunna bedriva ett kvalificerat antimobbingsarbete. Att besitta kunskaper om och inneha hög kompetens för att kunna arbeta mot mobbning, kränkningar och diskriminering, utgör en självklar del av skolpersonalens professionalitet.

## 9.2 Rekommendationer

Svenska skolor har en formell skyldighet att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning och kränkningar. Projektgruppen ifrågasätter därför gängse programutvärderingsstrategier som riktmärke i bedömning av programlämplighet och effektivitet.

Att utvärdera skolors arbete mot mobbning och kränkande behandling är komplicerat. Det är mycket annat än just de insatser som ska utvärderas som påverkar arbetet. Utvärdering av mobbningsförebyggande, upptäckande och åtgärdande program måste ta hänsyn till den omfattande programkultur och formella programutveckling som bedrivs vid svenska skolor. Optimala utvärderingsansatser måste därför inkludera omfattande kvalitativa data om skolors faktiska insatser.

Att i svenska skolor med låg förekomst av mobbning, en särskild elevombudsman samt ett lagstadgat krav på systematiskt arbete mot kränkningar, använda antimobbingsprogram som skapats i andra kulturer och sammanhang, även sådana där evidens om effektivitet föreligger, bör ifrågasättas.

Elevers utsatthet följs ofta upp genom enkäter. Elever tillfrågas, i bästa fall utifrån en given definition, om de är utsatta för mobbning, men utan att eleverna själva ombeds klargöra vad de menar med mobbning. Den frågeformulärkonstruktion som utvecklades inom ramen för denna utvärdering innebär att eleverna tillfrågas vad de varit utsatta för, hur ofta och vad de tror det beror på. Vid tolkningen av svaren utvecklades en modell för vad som är att betrakta som mobbning, kränkning, skoj eller annat. Denna enkät bör kunna användas för kartläggningsarbete i svenska skolor.

Flera insatser som används i skolorna för att motverka mobbning och kränkningar, i förhållande till samtliga undersökta insatser, är verkningslösa under vissa kontextuella villkor. Vissa insatser är direkt kontraeffektiva och motverkar sitt syfte. Att förekomsten av kränkande handlingar och faktisk mobbning uppvisar olika mönster, och troligen delvis skilda orsaker, kräver att olika förebyggande, upptäckande och åtgärdande ansatser används. Skolor bör grunda sitt arbete på

en analys av den egna skolans problem och förutsättningar, och en uppfattning om problemet, där kränkningar, konflikter och olika slag av mobbning skiljs åt.

Insatser mot mobbning måste könsanpassas eftersom flickors och pojkars utsatthet skiljer sig åt. Hänsyn måste tas till det faktum att mobbning kan vara såväl fysisk som social. Insatserna måste utformas med hänsyn till "farliga" platser och inkludera möjligheten att mobbning kan fortgå i klassrum som står under lärares direkta uppsikt.

Att en liten andel elever är utsatta för regelbunden och varaktig mobbning över ett helt skolår eller längre kräver särskilda och specifika åtgärder. Skolor måste införa riktade insatser som ökar chanserna att den mobbning dessa elever utsätts för upptäcks och åtgärdas.

Förebyggande, upptäckande och åtgärdande insatser mot mobbning måste vila på forskningsrön om vad som ger effekt, för vem och under vilka omständigheter. Väl förankrade, systematiska planer borde bygga på de effektiva insatser som påvisats i denna utvärdering. Insatser mot mobbning som vilar på medling och användning av elever som aktörer i meningen observatörer och rapportörer, och särskilda lektioner som är schemalagda för alla klasser, bör undvikas. Omfattande systematik i arbetet, gott skolklimat och elevers delaktighet är avgörande för framgång. Den nyanserade bild av mobbningsförekomst som framträder i denna utvärdering innebär att skolor i sitt förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete måste undvika risken att likställa olika mobbningsmönster samt vara särskilt uppmärksamma på att olika individer kan vara varaktigt utsatta under lång tid.

Inget specifikt program bör rekommenderas svenska grundskolor. Programmen kan användas som inspiration och källa till specifika insatser, men på grund av ineffektiva insatser och vissa kontraeffektiva insatser bör de inte användas fullt ut. Det stödjande "program" som beskrivs i Skolverkets allmänna råd för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling utgör en bra utgångspunkt för planläggning av skolans antimobbningsarbete.

Anvisningar till skolor om framtagning av egna planer för förebyggande, upptäckande och åtgärdande av mobbning bör ta hänsyn till de resultat som framläggs i denna utvärdering.

Införandet av metoder eller arbetssätt mot mobbning och kränkningar måste bygga på väl genomförda kartläggningar och erfarenheter av relevans för den aktuella skolan och på en systematisk uppföljning och utvärdering av skolans arbete mot mobbning och kränkningar.

Nya arbetssätt måste förankras bland hela skolans personal och alla elever. Hela arbetet mot mobbning, kränkningar och diskriminering måste tydliggöras för samtliga berörda parter. Bristfällig förankring leder till motstånd inom personalgruppen.

10.

Referenser

## 10. Referenser

- Ahlberg, K. (2004). Synvänder. *Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences 206.
- Ahlström, B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools*. Umeå universitet, Sociologiska institutionen.
- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying and Teacher Practices. *The Professional Educator*, Vol. 34, No 1.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass, cop.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Arevik, S. och Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt. En bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholms universitets förlag.
- Bartley, K. (2007). Skolans demokratiuppdrag förstärks – om rätten till skadestånd för kränkande behandling. Högskolan i Borås: *Skrifter från Institutionen för pedagogik*, 2007:1.
- Beynon, J. (1985). Institutional Change and Career Histories in a Comprehensive School. In *Teachers' Lives and Careers*. Contributors: Stephen J. Ball – editor, Ivor F. Goodson – editor. Falmer Press. Place of Publication: London.
- Björk, G. (1995). *Mobbning: ett spel om makt. Fyra fallstudier om mobbning i skolmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Björk, G. (2000). Mobbaren – en situationens mästare. *LOCUS*, 3, 4–17.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Bliding, M., Holm, A.-S., och Hägglund, S. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Blossing, U. (2004a). *Skolans förbättringskulturer*. Karlstad: Karlstad University Studies 2004:45.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, A., och Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" Slutrapport fra evalueringen av et statligt program for skoleutvikling. Oslo: Fafo og Karlstads universitet, Fafo rapport 2010:01. *Blueprints for Violence Prevention, Olweus Bullying Prevention Program*, <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/BPP.html>).
- Bowen, L. G., Richman, M. J., Brewster, A & Bowen, N. (1998) "Sense of School Coherence, Perception of Danger at School, and Teachers Support Among Youth At Risk of School Failure" i *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol. 15, Nr 4, Aug, 1998.
- Broadly, D. (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion Bokförlag.

- Bromseth, J. och Darj, F. (red.) (2010). Normkritisk pedagogik – Makt, lärande och strategier för förändring *Skrifter från Centrum för genusvetenskap*. Uppsala universitet.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Collins, Randall (1988). *Theoretical sociology*. San Diego, Calif.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Colnerud, G. (Ed.) (2004). *Skolans moraliska och demokratiska praktik*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Colnerud, G., och Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Craig, W.M., Pepler, D., Connolly, J., & Henderson, K. (2001). "Developmental Contextual of Peer Harassment in Early Adolescence. The Role of Puberty and the Peer group" i Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. London: The Guilford Press.
- Crick, N.R., Nelson, D.A., Morales, J.R., Cullerton-Sen, C., Casas, J.F., & Hickman, S. (2001). "Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine." I Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.) *School-based peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized*, s. 196–214. New York: Guilford Press.
- Diskrimineringslag (2008:567).
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). "Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries", i *European Journal of Public Health*, 15 (2), s. 128–132.
- Due, P., Holme Hansen E., Merlo, J., Andersen, A., & Holstein, B. (2007). "Is Victimization From Bullying Associated With Medicine Use Among Adolescents? A Nationally Representative Cross-sectional Survey in Denmark", *Pediatrics*, 120 (1), s. 110–117.
- Duncan, B. L. (red.) (2010). *The heart & soul of change: delivering what works in therapy*. 2. ed. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Eckholm, M. (1989). Att organisera en skola. I Svedberg, L. och Zaar, M. (red.), *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Eckholm, M., och Miles, M. B. (1985). Conclusions and recommendations *Making School Improvement Work. A conceptual Guide to Practise*. (Book No. 1), Leuven: Acco.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., och Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.
- Ertesvåg, S., Roland, P., Sørensen Vaaland, G., Størksen, S., och Veland, J. (2009). The Challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change*. [www.springerlink.com/content/1389-2843/?k=The+challenge+of+continuation](http://www.springerlink.com/content/1389-2843/?k=The+challenge+of+continuation).

- Flay, B.R. (1986). "Efficacy and Effectiveness Trials (and other phases of research) in the Development of Health Promotion Programs", *Preventive Medicine*, 14, s. 451–474.
- Fors, Z. (1995). *Makt maktlöshet mobbning*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Fors, Z. (2007). Destruktiva maktrelationer. I Thors, C. (red.), *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fridell, M. (1996). *Institutionella behandlingsformer vid missbruk – organisation, ideologi och resultat*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frånberg, G-M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet, TemaNord, 2003:58.
- Frånberg, G-M. (2010). *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt. Jämställhetsarbete i skolan*. SOU 2010:83.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: The University of California Press.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg 7 nr 4 s. 279–305.
- Goldinger, B. (1979). *Familjegrupper i skolan: skolklassen som mötesplats för barn, föräldrar och lärare*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Granström, K. (2003). *Förändring av roller och arbetsrelationer*. I Berg, G. & Scherp, H. (red.) Skolutvecklingens många ansikten. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, s. 179–298.
- Granström, K. (2007). Om förklaringar till mobbning. I Thors, C. (red.), *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Henricsson, L. och Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- Hjelm-Wallén, L., och Sahlin, M. (2001). *En nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*, Skr 2000/01:59.
- Hägglund, S. (2007). Banal mobbning – en vardagsföreteelse i förskola och skola. In C. Thors (Ed.), *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Kaltiala Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, (6), s. 661–674.

- Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Solna: Ekelund.
- Kowalski, R. & Limber S. (2007). "Electronic Bullying Among Middle School Students", i *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), supplement 22–30.
- Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006:67).
- Landahl, J. (2006). Auktoritet och ansvar: Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning, Stockholms universitet.
- Last, J.L. (1988). *A Dictionary of Epidemiology*. New York: Oxford University Press.
- Lindberg, O. (2007). "Skammen är det värsta." I Thors, C. (red). *Utstött – en bok om mobbning*. Pedagogiska magasinets skriftserie, nummer sex. Stockholm: Lärarförbundets förlag, s. 37–46.
- Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). "Mobbningens ritualer och emotionella konsekvenser." I Wettergren, Å., Starrin, B. & Lindgren, G. *Det sociala livets emotionella grunder*. Liber förlag: Stockholm, s. 231–248.
- Limber, S. P. (2004b). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: Lessons Learned from the Field. I Espelage, D. & Swearer, S. (Eds.) *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lorenz, K. (1974). *Aggression – det så kallade onda*. Stockholm: Bokförlaget Pan.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McIntyre, Laura L., Gresham, Frank M., DiGennaro, Florence D. och Reed, Derek D. (2007). "Treatment Integrity of School-based Interventions with Children" i *Journal of Applied Behaviour Analysis* 1991–2005, 40, s. 659–672.
- 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), s. 26–42.
- Mishna, F., Saini, M. & Solomon, S. (2009). "Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying", i *Children and Youth Services Review*, 31 (12) 2009, s. 1222–1228.
- Morrison, K. (2001) "Randomised Controlled Trials for Evidence-based Education: Some Problems in Judging "What Works". *Evaluation & Research in Education*, 15(2), s. 69-83.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2007a). *Granskningar av utvärdering av program mot mobbning 2007*. [www.skolverket.se/vardegrund](http://www.skolverket.se/vardegrund)
- Myndigheten för skolutveckling (2007c). *Utbildningssatsning mot mobbning – Delrapport*. Dnr 2007:101. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nielsen, A. (2010). Flickor i skolsvårigheter. I Frih, A-K. & Söderberg, E. (2010). *En bok om flickor och flickforskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordahl, T. m.fl. (2006). *Förebyggande insatser i skolan*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet och Utdanningsdirektoratet, hämtat den 15/8 2009. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Forebyggende\\_innsatser\\_del1.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Forebyggende_innsatser_del1.pdf).
- Olweus, D. (1992). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Olweus, D. (1994/1986). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber utbildning.
- Olweus, D. (1996). Bullying at School. Knowledge Base and an Effective Intervention Program. I Ferris, C. & Grisso, T. (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children*. (Annals of the New York Academy of Science) (Vol. 794, s. 265–276). New York: New York Academy of Science.
- Olweus, D. (1999). *Mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Olweus, D. (2005). "A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program." *Psychology, Crime & Law*, 11, s. 389–402.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelse i skolan*. Karlstad University Studies 2006:10, Karlstad.
- Osbeck, C., Holm, A.-S., och Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomster, former och sammanhang*. Göteborg: Göteborgs universitet: Rapport 5 från Värdegrunden.
- Paul, J.J. och Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied School Psychology*.
- Persson, A. (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramböll Management (2010). *Utvärdering av utbildningsinsats mot mobbning och diskriminering*.
- Riebel, J., Jäger, R.S. & Fischer, U.C. (2009): "Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies." I *Psychology Science Quarterly*, 51 (3), s. 298–314.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. I Juvonen, J. & Graham, S. (red.). *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Rigby, K. (2002). *A Meta-Evaluation of Methods and approaches to Reducing Bullying in Pre-Schools and Early Primary Schools in Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth Attorney – Generals Department.
- Rutter, M. (2000) School effects on pupil progress. Research findings and policy implications. I Smith, P.K. & Pellegrini, A.D. (red.). *Psychology of education: major themes*. London: Routledge.
- Rutter, M. och Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*. New York: Behavioral Publications.
- Ryan, W. & Smith, J.D. (2009) "Anti-bullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices?" *Prevention Science*, 10 s. 248–259.
- Safran, E. R. (2008). "Bullying behavior, bully prevention programs and gender." *Journal of Emotional Abuse*. Binghamton, New York: Haworth Press.

- Salmivalli, C. (2001). "Group View on Victimization. Empirical Findings and Their Implications." I Juvonen, J. & Graham, S. (Eds.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York and London: The Guilford Press.
- Salo, P. (2005). Den tänkande känguruskolan och andra skolmetaforer. I Moksnes Furu, E., Carstens Knudsen, L. & Skagen, K. (red.), *Aksjon og refleksjon. Tom Tiller 60 år* (s. 116–126). Tromsø: Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Tromsø.
- Sellström, E. & Bremberg, S. (2006). Is there a school effect on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60, 2, s. 149–155.
- Sibbald, B. & Roland, M. (1998). "Why are randomised controlled trials important?" *British Medical Journal*, 316, 201.
- Sigurdson, O. (1995). *Det rätta eller det goda? Om liberalism, kommunitarism, postmodernism och demokratisk fostran i Lpo 94*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Sivertun, U. & Helldin, R. (2006). *Utvärdering av Trestadsprojektet. Drogpreventivt arbete i fem Stockholmskolor*. Lärarhögskolan i Stockholm. Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 33.
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skolinspektionen (2010). *Skolornas arbete vid trakasserier och kränkande behandling*. Rapport 2010:1. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1994). *Att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning*. Stockholm: Skolverket, Dnr 93:677.
- Skolverket (1995). "Kränk mig inte". *Att förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007a). *Attityder till skolan 2006. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Rapport 299/2007. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007b). *Delredovisning av uppdrag om diskriminering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Tillgänglighet till skolans lokaler och valfrihet för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket, Rapport nr 317.
- Skolverket (2009a). *Allmänna råd och kommentarer. För att främja lika-behandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Barn- och elevskyddslagen i praktiken: förskolors, skolors och vuxenutbildningars tillämpning av lagen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009c). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Rapport 326. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009d). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Attityder till skolan 2009. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.

- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- 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, s. 548–561.
- Smith, K. P., Shu, S. & Madsen, K. (2001). "Characteristics of Victims of School Bullying. Developmental Changes in Coping Strategies and Skills." I Juvonen, J. & Graham, S.(eds). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. London: The Guilford Press.
- Smith, P.K. (red.) (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge.
- 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).
- Söderström, Å. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid" Om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad: Karlstad University Studies, 2006:40.
- Taki, M. (2001): Japanese School Bullying: *Ijime – A survey analysis and an intervention program in school*. Understanding and Preventing Bullying: An International Perspective. On 19th October in 2001 at Queen's University in Canada.
- Taki, M. (2003): "Ijime bullying": characteristic, causality and intervention. Oxford-Kobe Seminars: Measures to reduce "Bullying in Schools", on 21–25 May 2003 at Kobe Institute, Kobe, Japan.
- Taki, M. m.fl. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal of Violence and School* – 7 – December 2008.
- Thompson, D., Arora, T., och Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. Great-Britain: Routledge Falmer.
- Thornberg, R. (2008). "A categorisation of school rules". *Educational Studies*. 34 (1): s. 25–33.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- 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: Swedish National Council for Crime Prevention.
- Ueno, K. (2005). The Effects of Friendship Networks on Adolescent Depressive Symptoms. *Social Science Research*.
- Undheim, A.M. och Sund, A.M. (2005). School Factors and the Emergence of Depressive Symptoms among Young Norwegian Adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*.
- Utbildningsdepartementet (1994; 1996). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Utbildningsdepartementet (2007a). *Regeringen satsar 40 miljoner mot mobbning*, Pressmeddelande.
- Utbildningsdepartementet (2007b). *Uppdrag om utbildningsinsats i forskningsbaserade åtgärdsprogram mot mobbning i skolan*, U2007/1205/S.
- Utbildningsdepartementet (2009). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, Ds 2009:25.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*, Prop. 2010/10:165.
- Walker, S.L. (2004). *Learning environment research: a review of the literature*. San Marcos, TX: Texas State University.
- Vere Midthassel, U., och Ertesvåg, S. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, Vol. 9, No 2, s. 153–172.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. IOL rapport nr 27. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Wingborg, M., *Skolornas kostnader för att arbeta med program mot mobbning*. Skolverkets PM, se [skolverket.se/vardegrund](http://skolverket.se/vardegrund)
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. och Schulz, H. (2001) "Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors" i *British Journal of Psychology*, 92, s. 673–696.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). "A systematic review of school-based interventions to prevent bullying". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, s. 78–88.
- Wrethander Bliding, M. (2002). *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Yoeneyama, S. och Naito, A. (2003). *Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying* (with special reference to Japan). Carfax Publishing.
- Zackari, G., och Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Ödman, P.-J. (2006). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Norstedts Akademiska Förlag.





Mobbning är ett allvarligt problem. Den här studien visar att 7–8 procent av eleverna utsätts för mobbning och 1,5 procent, vilket motsvarar 13 000 av Sveriges alla elever, utsätts för långvarig mobbning i ett år eller mer. I motsats till tidigare studier visar denna att flickor är lika utsatta som pojkar. Den visar också en påtaglig skillnad mellan vilka insatser som minskar mobbning av flickor respektive pojkar. Denna utvärdering ger kunskaper om vilka arbetssätt och metoder mot mobbning och kränkningar som fungerar, och vilka som inte gör det. Några insatser visade sig tvärtom öka mobbningen.

Totalt har ca 10 000 elever i årskurs 4–9 vid 39 skolor deltagit i studien. De åtta program som undersökts är Farstametoden, Friends, Lions Quest, Olweusprogrammet, SET, Skolkomet, Skolmedling och Stegvis. Studien bygger på enkätundersökningar och intervjuer. Den har pågått i tre år och har utförts av sju forskare. Utvärderingen är unik eftersom den omfattar flera program samtidigt, stora mängder kvalitativa och kvantitativa data i samspel och individdata i en longitudinell design.

Studien analyserar programmen genom att se på effekterna av de olika insatser de föreskriver, men också utifrån skolornas erfarenheter av arbete med programmen. Utifrån resultaten kan inte Skolverket rekommendera något program i sin helhet, eftersom alla program innehåller delar som är problematiska. Däremot kan programmen fungera som inspiration och källa till enskilda insatser.

*Skolverket*

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