

Värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan

Rapporter i pedagogik 18



ANDREAS BERGH
ANNA-LENA ENGLUND
TOMAS ENGLUND
INGEMAR ENGSTRÖM
KARIN ENGSTRÖM

**Värdepremisser i främjande och
förebyggande program i skolan
– rapport från forskningsprojektet
En värdefull skola**

© Andreas Bergh, Anna-Lena Englund, Tomas Englund,
Ingemar Engström & Karin Engström, 2013

Titel: Värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan - rapport
från forskningsprojektet En värdefull skola

Utgivare: Örebro universitet 2013
www.publications.oru.se
trycksaker@oru.se

Tryck: Ineko, Kållered 05/2013

ISSN 1650-0652
ISBN 978-91-7668-946-2

Innehållsförteckning

FÖRORD	7
Kapitel 1. Inledning.....	9
Projektets bakgrund och syfte	9
Metodologiska tillvägagångssätt	10
Referenser	15
Kapitel 2. DISA – Depression In Swedish Adolescent.....	17
Programföreträdaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	17
Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?	19
Motiv: Varför?	22
Medel: Hur arbeta?	23
Analys enligt fyra frågor	29
Referenser	31
Kapitel 3. Friends	33
Programföreträdaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	33
Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?	39
Motiv: Varför?	41
Medel: Hur arbeta?	43
Analys enligt fyra frågor	47
Referenser	49
Kapitel 4. ICDP – International Child Development Programme	51
Programföreträdaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	51
Mål - Vad vill man åstadkomma med programmet?	54
Motiv: Varför?	57
Medel: Hur arbeta?	58
Analys enligt fyra frågor	64
Referenser	67
Kapitel 5. Lions Quest.....	69
Programföreträdaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	69
Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?	74
Motiv: Varför?	79
Medel: Hur arbeta?	81
Analys enligt fyra frågor	85
Referenser	93
Kapitel 6. SET – Social Emotionell Träning	95
Programföreträdaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	95
Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?	97
Motiv: Varför?	100
Medel: Hur arbeta?	102

Analys enligt fyra frågor	117
Referenser	121
Kapitel 7. Skol-Komet (KOMmunikationsMETod)	123
Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?	123
Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?	127
Motiv: Varför?	133
Medel: Hur arbeta?	137
Analys enligt fyra frågor	140
Referenser	145
Bilaga 1	147
Bilaga 2	149
Bilaga 3	151
Bilaga 4	153

FÖRORD

Det finns ett starkt vetenskapligt stöd för ett ömsesidigt samband mellan lärande och hälsa. En elev som mår bra i skolan har lättare för att utveckla sitt lärande och vice versa. Detta kan förefalla vara en självklarhet, men skolans uppdrag rörande elevernas psykiska hälsa är i dag ändå tämligen oklart formulerat i läroplan och andra styrdokument.

Det är också väl känt att elevernas välmående i skolan är systematiskt korrelerad till skolan som social institution. Skolan som social miljö och som arbetsmiljö har stor betydelse för elevernas psykiska hälsa. Skolan kan därför sägas ha en viktig roll för att främja den psykiska hälsan.

Under senare år har självrapporterad psykisk ohälsa ökat påtagligt i Sverige, i synnerhet bland flickor. Frågan om skolans roll när det gäller att möta denna negativa utveckling har därmed hamnat i fokus i den offentliga debatten.

Ett svar på denna utmaning har varit olika former av främjande och förebyggande program, som ofta initierats från annat håll men som önskar använda skolan som arena för sådant arbete. Under senare år har dessa program ifrågasatts, huvudsakligen utifrån en bristfällig evidens för programmens effekt.

I forskningsprojektet "En värdefull skola" är syftet ett annat, nämligen att beskriva och kritiskt granska ett urval program utifrån deras innehåll. Kärnfrågan är vilka värden som programmen avser att befrämja och hur dessa värden förhåller sig till skolans värdegrund och till FN:s barnkonvention. Eller annorlunda uttryckt; vem vill åstadkomma vad och varför?

I denna rapport beskrivs sex av de vanligaste förekommande skolprogrammen vilka sedan analyseras utifrån några kritiska frågor för att möjliggöra en jämförelse mellan dem. Rapporten kommer att utgöra det empiriska underlaget för det fortsatta arbetet i projektet där tematiska analyser av programmen kommer att göras utifrån olika vetenskapliga frågeställningar. Av den anledningen görs i denna rapport ingen självständig komparativ analys men då strukturen är densamma för alla programmen så ges läsaren därmed en möjlighet att identifiera likheter och skillnader mellan programmen.

Ingemar Engström
projektledare
professor i barn- och ungdomspsykiatri

Kapitel 1. Inledning

Projektets bakgrund och syfte

I föreliggande rapport redovisas den programanalys som gjorts inom det av Vetenskapsrådet finansierade projektet *En Värdefull Skola – en studie av värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan i relation till skolans värdegrund och barnkonventionen*.¹

Det treåriga projektet (2011-2013) är ett samarbete mellan Institutionen för hälsovetenskap och medicin (barn- och ungdomspsykiatri) och Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap (pedagogik) vid Örebro universitet.² Projektledare är professor Ingemar Engström. Övriga projektmedlemmar är fil. dr Andreas Bergh, fil. lic Anna-Lena Englund, professor Tomas Englund och fil. dr Karin Engström.

Projektets *bakgrund* handlar i korthet om att skolans ansvar för elevernas hälsa och fostran till demokratiska värderingar, i de senaste läroplanerna, bland annat uttrycks genom den så kallade demokratiska värdegrunden. Konkret har främjandet av elevernas psykiska hälsa och skolans värdegrund antagit olika former och under senare år har en rad program kommit att användas för att bedriva ett arbete kring främjande (promotion) och förebyggande (prevention) arbete i skola och förskola. Ett antal nationella aktiviteter har initierats för att värdera det vetenskapliga stödet för effekter av sådana program, utifrån krav som ställts från vissa håll att endast evidensbaserade metoder med visad effekt bör användas i skola och förskola (t.ex. SBU 2010, Skolverket 2011). En viktig utgångspunkt för projektet *En värdefull skola* är emellertid att evidens och effekt inte är en tillräcklig grund för rekommendationer om främjande och förebyggande program i skolan, utan att frågor även måste ställas om de värden som olika program vilar på.

Mot denna bakgrund är projektets *syfte* att analysera de värdepremisser som några strategiskt valda främjande och förebyggande program i svensk skola vilar på, om och hur dessa program relaterar till de värden som kan uttolkas ur läroplanens värdegrund, vilken syn på barn och unga och på lärarens roll som kommer till uttryck genom programmen samt vilka pedagogiska konsekvenser som program av detta slag kan tänkas medföra för skolan i allmänhet och för lärares professionalitet i synnerhet (citrat från projektansökan).

¹ Inom projektet har en tidigare rapport utgivits: *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* (Englund & Englund 2012).

² Vid ansökningstillfället benämndes de båda institutionerna Hälsoakademin respektive HumUS-akademin.

Med utgångspunkt från detta syfte har följande *forskningsfrågor* formulerats:

- 1) Vilka centrala värden kommer till uttryck i några av de främjande och förebyggande program som är vanligt förekommande i svensk skola? Vilken syn på barn och unga kommer till uttryck i programmen?
- 2) Vilken teoretisk grund vilar dessa program på och vilka metoder används? Vilka beteenden eller egenskaper hos barn och unga är det som programmen eftersträvar?
- 3) Hur samspelar dessa program med olika möjliga uttolkningar av svensk skolas värdegrund sådan den formulerats i aktuella styrdokument för skolan?
- 4) Varför ökar intresset för program i skolan?
- 5) Vilka konsekvenser har införandet av manualstyrda program för lärares professionalitet?

Metodologiska tillvägångssätt

När forskningsprojektet startade i januari 2011 gjordes ett *urval* av vilka program som skulle ingå i analysen. Parallellt utvecklades metodologiska förhållningssätt för *textanalys* och *intervju*.

Urval av program

Utifrån syftet att initialt göra en bred orientering kring olika program inleddes urvalsprocessen med att projektmedlemmarna dels gjorde sökningar på nätet och i databaser, dels tog del av följande utvärderingar och forskningsgenomgångar: *Olikas lika värde* (MSU 2003), *På tal om mobbning och det som görs* (Skolverket 2009), *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket 2011), *Skolans metoder för att förebygga psykisk ohälsa hos barn* (Socialstyrelsen 2009), *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn* (SBU 2010) samt *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga* (Ferrer-Wreder, Stattin, Cass Lorente, Tubman & Adamson 2005).

Utifrån den inledande orienteringen gjordes en första översiktlig läsning av knappt 30 program (se bilaga 1), vilka sammanställdes och diskuterades i projektgruppen. För att vidare hantera den fortsatta urvalsprocessen, och för att möjliggöra ett strategiskt urval, hämtades två principer från forskningsansökan. För det första, att de program som inkluderas ska vara vanligt förekommande i svenska skolor. För det andra, att urvalet ska baseras på en variation vad gäller karaktär, målgrupp och kontext för programmen ifråga. Urvalet beslutades inkludera program som riktar sig till elever och lärare med specifika preventionsmål liksom program med mer allmänt främjande syften. Från dessa två principer formulerades följande fyra konkreta kriterier för urval av program: 1) Vanligt förekommande 2) Skolan som utgångs-

punkt 3) Variation i syfte/mål/karaktär 4) Variation i målgrupp. Med stöd av dessa kriterier beslutades att i en första prioriteringsomgång gå vidare med ICDP, Skol-Komet/KOMET (KOMmunikationsMETod), Lions Quest och SET, i en eventuell andra omgång med DISA och Friends samt, med tredje prioritet, Charlie, Farsta, StegVis och Olweus.

När läsningen av de fyra programmen i den första prioriteringsomgången summerades konstaterades att programmen är tämligen olika. De har olika ursprung, är olika uppbyggda och ger uttryck för olika intentioner, vilket därmed väl motsvarar det tredje urvalskriteriet om att få variation. Som en följd av detta diskuterades vikten av att de frågor som formuleras för analys av programmen utformas på ett sådant sätt att de gör det möjligt att fånga respektive programs specifika karaktärstik. Efter fortsatt arbete formulerades ett antal frågor, vilka med vissa justeringar huvudsakligen ligger till grund för den presentation som i rapporten görs av de respektive programmen. Den första analysomgången utvidgades under senhösten 2011 med programmen Disa och Friends, medan beslut togs om att välja bort Charlie, Farsta och Olweus, då dessa mer utpräglade är mobbningsprogram. Sammantaget ledde denna urvalsprocess fram till valet av följande sex program: DISA, Friends, ICDP, Lions Quest, SET och Skol-Komet.

Textanalys med deskriptiv presentation och kritiska reflektioner

Tidigt i urvalsprocessen noterades att det mellan de olika programmen finns en stor skillnad i tillgång till empiriskt underlag. För en del program finns, utöver ganska omfattande läromedel, olika forskningstexter, ofta författade av programföreträdaren/-na och tämligen välutvecklade hemsidor. I andra fall är tillgången på underlag betydligt mer begränsad. Även om dessa skillnader har påverkat själva forskningsprocessen har strävan varit att presentera programmen så korrekt och rättvisande som möjligt. För att göra analysen transparent och möjlig för andra att kritiskt bedöma har Steinar Kvaales och Svend Brinkmanns (2009) rekommendation om att låta det material som presenteras rymma "tjocka" beskrivningar följts. Av den anledningen återges citat från de analyserade texterna i tämligen stor omfattning.

Utifrån urvalet har de valda programmen lästs i flera omgångar och på olika sätt. De inledande läsningarna syftade primärt till att för oss som forskare skapa en förtrogenhet, i första hand utifrån det som programföreträdarna själva skrivit, men i förekommande fall även utifrån analyser gjorda av andra forskare och/eller myndigheter. Senare läsningar har gjorts utifrån de frågor som har ställts till programmen, vilka även utgör den princip enligt vilka kapitlen nedan struktureras.

I relation till respektive program ställs frågor om: *Programföreträdaren* (vem/vilka och vetenskaplig inplacering?), *Mål* (vad vill man åstadkomma med programmet?), *Motiv* (varför?) och *Medel* (hur arbeta?). Utifrån vår strävan att göra analysen så genomskinlig som möjligt belyses varje frågeställning först deskriptivt, sedan mer kritiskt reflekterande utifrån de frågor som har genererats av den läsning som vi har gjort i projektet. Därefter, under rubriken *Fyra frågor med svar* belyses programmets karaktär, de kvaliteter hos barn och ungdomar som programmet önskar bidra till att forma, syn på barn och ungdomar samt vilka centrala värden programmen gestaltar.

Utgångspunkten för de avsnitt som betecknas kritiska reflektioner är en kritisk läsning vilken utgår från samma frågor som de som anförs i den deskriptiva delen, det vill säga om (1) Programföreträdaren, (2) Mål, (3) Motiv respektive (4) Medel. Sammantaget grundas de kritiska reflektionerna på vad som kan anges som ett *konsistenskriterium* (Larsson 2005) det vill säga programmens inre sammanhållning, samt på en allmän bedömning av dess förankring och rimlighet i den kontext de är tänkta att användas, det vill säga skolan. Någon mer uttalad teoretiskt förankrad kritik är det knappast fråga om i detta skede utan de kritiska reflektionerna görs på textens egna premisser för att i ett senare skede fördjupas utifrån angivna teoretiska perspektiv.

(1) De kritiska reflektioner som görs är således utarbetade på basen av nämnda frågor som i ett första led getts deskriptiva svar. På basen av beskrivning av exempelvis vetenskaplig förankring (den första frågan) så kan kritiska reflektioner peka ut om den vetenskapliga förankringen för det första är tydlig och om denna vetenskapliga förankring förefaller rimlig, det vill säga om relationen mellan påstådd vetenskaplig förankring och programutformning förefaller hålla, om programutförande och gjorda utvärderingar ligger inom en begränsad eller större sfär av personer och hur eventuella jävsförhållanden i så fall ser ut och kan bedömas, om och hur vetenskapliga referenser återopas eller ej.

(2) På den andra frågan om Målet och vad man vill åstadkomma med programmet kan exempelvis frågan om lämplighet för olika åldrar och eventuell progression kritiskt analyseras liksom frågan om avvägning om universellt/selektivt, om rimligheten och kanske i vissa stycken även lämpligheten i de påstådda målen. Här kan givetvis liknande frågor ställas vad gäller fråga 4 om medlen.

(3) Motiv. Här utreds om de motiv som programmet anger för sin utformning av forskaranalysen kan uppfattats som adekvat. En annan fråga som utvecklas under denna rubrik handlar om skolan som arena för programmet – kan och bör programmet användas i skolan och vad innebär detta i förhållande till skolkontexten? Ett annat sätt att hantera denna

relation, program – skola, som också förekommer och som projektets deltagare uppfattar som rimlig att belysa är hur programmet eventuellt (eller inte) motiveras i förhållande till skolans styrdokument. En tredje fråga handlar om det är rimligt att programmet motiveras med hänsyn till vad som påstås pågå utanför skolan och om skolan är en lämplig plats att komma till rätta med vad som i så fall beskrivs som samhällsproblem.

(4) Medel. Här används konsistenskriteriet för att analysera relationen mellan vetenskapliga hänvisningar – manualutformning – och eventuell relation till föreslaget agerande (i den mån anvisningar om detta kan utläsas ur texterna). Här behandlas också frågor om konsekvenser för lärarnas professionalism och programanvändningen, och även andra konsekvenser, såsom elevernas integritet utifrån de medel som används i olika program.

Generellt kan kritiska reflektioner göras och har så gjorts i relation till för skolan gällande dokument och 'tradition', speciellt vad beträffar program som hämtar sina idéer från andra kontexter än den svenska. Dessutom har vi betraktat det som rimligt att ställa frågor i ett sammantagets syfte, det vill säga om de medel som förespråkas ger förutsättningar för delaktighet och inflytande, om detta också uttrycks som mål eller om det förekommer övningar, inriktningar, 'rätta svar' etc. som ger ett ytterst litet utrymme för elevers olika åsikter och överväganden. En kritisk reflektion som också förekommer och som vi finner rimlig är att analysera om det föreligger en inre sammanhållning eller inte i programmets tal om mål, syfte, medel och motiv sinsemellan. Vad som dessutom kan noteras beträffande de kritiska reflektionerna är att de ovan angivna fyra punkterna är svåra att hålla isär och att det inte heller är rimligt, eftersom en av de viktiga aspekterna i dessa reflektioner är just en kritisk analys av sammanhållningen mellan de fyra punkterna, det vill säga det som utgör en viktig intern aspekt av vår kritik.

Intervjuer med programföreträdare – fördjupning och validering

En för projektet central frågeställning har varit vilka värden som kommer till uttryck i programmen. Att belysa detta har metodologiskt varit en utmaning, eftersom knappast något av de analyserade programmen kan sägas vara explicit utformat med utgångspunkt från de värden som uttrycks i de nationella styrdokumenterna och i barnkonventionen.

För att validera att programmen presenteras på ett korrekt sätt har två åtgärder vidtagits, båda under våren 2012. För det första har den deskriptiva presentationen och de fyra frågor som ställts till respektive program skriftligen kommunicerats med programföreträdarna, med syftet att göra det möjligt att stämma av och rätta till eventuella missuppfattningar. För det andra har ett fokusgruppssamtal genomförts där representanter från de program som presenteras i rapporten deltog, tillsammans med projektets

forskningsgrupp. Den information som via e-post skickades till programdeltagarna redovisas i bilagorna 2 och 3, längst bak i rapporten. För att ge ytterligare möjlighet till fördjupning har enskilda intervjuer genomförts med företrädare för två av programmen (Friends och Skol-Komet).

Utiifrån de synpunkter som programföreträdarna lämnat på materialet har detta reviderats, vilket också vid några tillfällen explicit kommenteras i de kapitel som följer efter detta. Viktigt att notera är att föreliggande presentation bygger på de texter som anges i inledningen till respektive kapitel, och inte på intervjuerna. Allmänt kan sägas att intervjuerna inte gav anledning till någon central omvärdering av det studerade materialet utan att den preliminära analysen, som också kommunicerades till programföreträdarna, bekräftades.

Rapportens struktur

Efter detta första kapitel, i vilket projektet introduceras och metodologiskt beskrivs, presenteras vart och ett av de program som ingår i studien. Av de fem forskningsfrågor som presenteras ovan avser de programspecifika kapitlen (2-7) att belysa projektets första två forskningsfrågor, det vill säga: 1) vilka centrala värden samt vilken syn på barn och unga som kommer till uttryck i programmen?, 2) vilken teoretisk grund programmen vilar på, vilka metoder som används samt vilka beteenden eller egenskaper hos barn och unga som programmen eftersträvar? Övriga tre forskningsfrågor hanteras fortsatt inom projektet men besvaras inte i denna rapport.

Som redan nämnts ställs i respektive kapitel olika frågor, som också markeras på rubriknivå, det vill säga om *Programföreträdaren* (vem/vilka och vetenskaplig inplacering?), *Mål* (vad vill man åstadkomma med programmet?), *Motiv* (varför?) och *Medel* (hur arbeta?). Varje kapitel avslutas med rubriken *Analys enligt fyra frågor*.

Referenser

- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro: Örebro universitet, Rapporter i pedagogik, 17.
- Ferrer-Wreder, Laura; Stattin, Håkan; Cass Lorente, Carolyn; Tubman, Jonathan G. & Adamson, Lena (2005): *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga. En forskningsöversikt*. Stockholm: Gothia.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (2005): Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 25(1), s 16-35.
- Myndigheten för skolutveckling (2003): *Olikas lika värde*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning. Rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen 2009): *Skolans metoder för att förebygga psykisk ohälsa hos barn*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Statens beredning för medicinsk utvärdering (2010): *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: SBU.

Kapitel 2. DISA – Depression In Swedish Adolescent

Karin Engström

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

Föreliggande presentation bygger på den information som ges på Eva-Marie Thomas hemsida, (www.disa-metoden.com), en uppsats av Britt-Marie Treutiger (2006) samt de gruppledar- och elevmanualer som har utarbetats för Disa-metoden (Disa 2012a, 2012b).

Initiativet till DISA togs av docenterna Sven Bremberg och Elisabeth Aborelius när de var verksamma inom Samhällsmedicin i Stockholms Läns Landsting (Treutiger 2006). Det är också inom Stockholms Läns Landstings kunskapsorganisation Centrum för folkhälsa som Gregory Clarkes och Peter M Lewinsohns amerikanska program Coping with Stress (CWS) har översatts till svenska. Efter samråd mellan leg. psykolog Lene Lindberg, som representerade Centrum för folkhälsa, och Clarke utarbetades, översattes och anpassades en förkortad gruppledarmanual och elevhandbok för svenska förhållanden, som gavs namnet DISA. Lene Lindberg, numera avdelningschef, docent vid Karolinska institutet uppges på hemsidan som DISA-ansvarig (www.disa-metoden.com). Det centrala namnet som, enligt informationen på hemsidan, i praktiken representerar DISA är annars Eva-Mari Thomas, som har en bakgrund som skolkurator i Stockholm i ungefär 10 år.

Det amerikanska programmet har sin grund i metoden ”Cognitive therapy for depressed adults” som utvecklats av Aaron Beck, förgrundsgestalt inom KBT (kognitiv beteendeterapi). Becks metod bygger på hans teori om att deprimerade personer har automatiska tankar av negativt slag och systematiska feltolkningar av verkligheten. Clarke och Lewinsohn modifierade Becks metod till att vara förebyggande och passa tonåringar. För beskrivningen av den teoretiska inriktningen hänvisas i Gruppledarmanualen till den multifaktoriella modell som har lanserats av Lewinsohn, Hoberman, Teri och Hautzinger (1985 i DISA 2012b). Den multifaktoriella modellen innebär att ökad deppighet/depression antas vara resultatet av ett flertal komponenter som uppträder tillsammans eller i kombinationer:

Dessa komponenter är negativa tankar, stressfulla händelser, predisponerande sårbarhets/riskfaktorer (kvinna, tidigare episoder med depression, deprimerade föräldrar). Skyddsfaktorer mot depression är hög självkänsla, förmåga att hantera tillvaron, hög förekomst av trevliga händelser och aktiviteter. Interventionen grundas på antagandet att om individer lär sig nya sätt att hantera situationer och om deras repertoar av tillgängliga metoder och strategier för att hantera situationer stärks så ger det dem en viss mån

av "immunitet" mot att utveckla depression och deppighet, även om individerna har flera riskfaktorer (DISA 2012b s 3).

Denna modell baserar sig på ett arbete av Lewinsohn, Hoberman och Hautzinger (1985). Utifrån denna teoretiska bakgrund har ett program skapats med syftet att "öka tonåringars immunitet mot depression och deppighet" (DISA 2012b, s 3). Tonåringar antas vara deprimerade delvis på grund av att de kan vara predisponerade till att ha depressiva/negativa/irrationella tankar. Genom interventionerna ges tonåringarna övningar i olika kognitiva metoder som gör det möjligt att minska de negativa tankarna och därigenom minska risken för att utveckla depression.

Under hemsidans rubrik "Evidensbaserad" uppges att depressioner har blivit ett allt vanligare hälsoproblem bland tonåringar, speciellt bland flickor. Vid 16 års ålder är förekomsten av depressiva symptom och depressioner dubbelt så vanligt bland flickor som bland jämnåriga pojkar. Leg. psykoterapeuten Britt-Marie Treutiger, som utvärderat den svenska versionen av DISA, uppges på hemsidan att det är svårt att förutse vilka barn som kommer att få problem och att det därför är viktigt att satsa på bra generella insatser som når alla barn. Beträffande frågan om evidensbaseringen uppges, under den flik på hemsidan där detta kommenteras, att flera studier har gjorts samt att ytterligare görs och planeras. De genomförda studierna som redovisas på hemsidan är tio studentuppsatser, varav den som författats av Treutiger (2006) är den som refereras för att legitimera evidensanspråken. Utöver uppsatserna länkas på hemsidan även till en studentuppsats och en ledarmanual från DISA:s amerikanska förebild *Coping with stress* (CWS).

I bakgrunden till Treutigers uppsats refereras till Socialstyrelsens uttalande om att det är "angeläget att skolhälsovården aktivt medverkar i det hälsopedagogiska arbetet i skolan genom att följa kunskapsutvecklingen på området och använda ny evidensbaserad metodik för framgångsrika insatser" (Socialstyrelsens riktlinjer för skolhälsovården 2004 i Treutiger 2006, s 6). Detta är den enda gången som evidensbegreppet används i uppsatsen, vilket innebär att Treutiger inte drar några slutsatser huruvida hennes studie kan anses påvisa evidens eller ej. Syftet med Treutigers studie uppges vara att utvärdera effekten av det universellt skolbaserade programmet DISA, vars syfte är att förebygga depressiva symtom hos tonårsflickor. I studiens resultat konstateras att flickorna i interventionsgruppen förblev symptomfria, medan ett flertal flickor i kontrollgruppen fick subsyndromala symtom efter tolv månader. Dessutom hade flickorna i interventionsgruppen bättre förmåga att hantera tsunamikatastrofen, enligt Treutiger. Slutsatser som kan dras utifrån detta resultat är att DISA-programmet påvisar effekt i att förebygga depressiva symtom och att det kan ge en ökad för-

måga att hantera krissituationer samt att det kan användas både inom skola och på ungdomsmottagningar.

Kritiska reflektioner

Utifrån att Treutiger (2006) i sin uppsats inte gör några anspråk om evidens för DISA uppstår frågan hur övriga uppsatser förhåller sig till detta? Det är viktigt att notera att ingen av de uppsatser som redovisas på hemsidan är skrivna av forskare. Det handlar istället om studentuppsatser som visserligen är bedömda enligt de rutiner som finns för detta, men alltså inte om refereebedömda vetenskapliga bidrag.

Även om evidensbegreppet nämns som en bakgrund i vissa uppsatser (Jablonska & Heinemans 2011; Axelsson 2009) så är detta en fråga som studenterna inte diskuterar. I vissa fall (Hansegård 2010; Fashizad & Sepasi 2007; Wester & Dahl 2006) konstateras kort och gott att DISA-metoden är evidensbaserad, utan att detta underbyggs med referenser. Det finns också uppsatser där begreppet evidens inte nämns. I en av uppsatserna (Gårdbäck & Lundqvist 2010), som tar sin utgångspunkt i att DISA-metoden är evidensbaserad, men utan att ange referenser för att underbygga detta, ges i uppsatsens sista sidor en förklaring till hur man kommit fram till detta. Med hänvisning till en rapport från Lunds kommun (http://www.droginfo.com/pdf/Evidensbaserade_metoder.pdf) uppges nämligen att DISA-metoden är gjord efter den amerikanska förebilden CWS, och att den för att kunna räknas som hållbar utifrån evidenskrav ska "vara anpassad dels till svenska förhållanden, dels att det ska ingå handledning eller en manual där den aktuella metoden beskrivs, och att den manual som finns ska efterföljas" (Gårdbäck & Lundqvist 2010, s 15).

Slutsatsen är att DISA-metodens evidensbaserings presenteras som ett faktum på programmets hemsida, samtidigt som evidens inte kan underbyggas i de texter som presenteras. Enligt SBU (2010) saknas vetenskapligt underlag för DISA. Treutigers (2006) studie, som programföreträdarna själva hänvisar till, bedöms ha "låg studiekvalitet". Däremot finns, enligt SBU, vissa belägg för att CWS kan förebygga depression när programmet används som indikerad prevention. Det påpekas dock att denna slutsats bygger på ett begränsat vetenskapligt underlag och effekten bedöms som måttlig.

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

Med rötterna i kognitiv beteendeterapi är DISA en metod för att *förebygga stress och depressiva symtom hos unga tjejer* (www.disa-metoden.com). En annan närliggande formulering av vad man vill åstadkomma med programmet ges i gruppledarmanualen (DISA 2012b, s 3): "DISA-metoden för

att hantera stress och påfrestningar (Clarke & Lewinsohn 1995) är en kognitiv beteendeterapeutisk intervention för att förebygga depressiva symptom hos tonåringar på högstadiet som löper en ökad risk för att utveckla depression (se Beardslee et al 1993; Munoz 1993)". Någon definition av begreppet depression ges varken i gruppledarmanualen eller i Treutigers uppsats, inte heller på hemsidan. Däremot definierar Treutiger (2006, s 7) stress som "organismens reaktion på obalans mellan de belastningar (stressorer) den utsätts för och de resurser den har att hantera dessa". På hemsidan ges vidare ytterligare en formulering, som inte innehåller något av begreppen stress, depression eller påfrestningar:

DISA-metoden hjälper tonårstjejer att bli medvetna om hur de tänker och vad de gör, och hur detta påverkar det egna måendet. Den här kunskapen stärker individen och ger var och en möjligheten att ta kontroll över hur de mår på ett positivt sätt (www.disa-metoden.com).

Thomas förklarar på hemsidan att metoden är förebyggande för alla flickor, och inte en behandlingsmetod för de som redan mår dåligt. I en presentation i SKL:s regi (via hemsidan utlagd på YouTube) förklarar Thomas vidare att programmet i forskning heter "Depression In Swedish Adolescents", men att de som arbetar med det aldrig kallar det så utan "Din Inre Styrka Aktiveras". Skälet hon uppger är att åttondeklassare inte vill komma på en antidepressionskurs med kuratorn. Thomas förklarar vidare att DISA-metoden är evidensbaserad för "tjejer", vilket innebär att man "kan göra skillnad" om man följer den metod som DISA bygger på.

Programmets målgrupp är således flickor. Frågan huruvida metoden också går att använda på pojkar ställs och kommenteras såväl på hemsidan som i en studentuppsats (Axelsson 2009). På hemsidan (www.disa-metoden.com) refereras Lene Lindberg som uppger att: "Vi utvärderade ... programmet för flickor, men det innebär inte att pojkar/killar är uteslagna från DISA-grupper men vi kan inte garantera att det har samma effekt, då vi inte har utvärderat det för pojkar". Det konstateras vidare att man i nuläget inte kan säga att DISA ger resultat på pojkar eller att det överhuvudtaget passar på pojkgupper. Däremot informeras om att vissa gruppledare har valt att testa metoden på blandade pojk- och flickgrupper, liksom i rena pojkgupper. Inträtterade uppmanas att ta kontakt med någon av dessa gruppledare vars kontaktuppgifter uppges på hemsidan.

Samma budskap, det vill säga att metoden endast i undantagsfall har provats på pojkgupper, ges i en annan länk som går till svt.se. I intervjun tar dock Thomas ställning enligt följande:

Jag är så fånig att jag tror att killar och tjejer är olika. Det är inte riktigt killarnas grej att sitta i grupp och stöttande prata om sina känslor. Det är inte

bara uppfostran det beror på, utan vi är olika i grund och botten, säger Eva-Mari Thomas (Thomas 2011 på www.disa-metoden.com).

I en intervju som länkas till You-Tube uttrycker Thomas delvis en annan uppfattning, dock med hänvisning till hur andra ser på DISAs tillämplighet. Hon konstaterar att det är "våldigt många" som jobbar med DISA, både i blandgrupper och i rena pojkgrupper, men att "all evidensbaserad ligger på tjejer". Hon menar dock att den uppfattning som många framför är att de inte förstår varför det inte skulle fungera för pojkar, "och så kör de". Att DISA utvecklats för flickor på högstadiet och att det är där evidensen finns, hindrar inte att det sprids till andra åldersgrupper uppger Thomas, både till gymnasiet och i grupper med 18-25-åringar. Argumentet som framförs av de som gör ett sådant val är att DISA är allmängiltigt, enligt Thomas.

Kritiska reflektioner

Att DISA är evidensbaserat för flickor framhålls på hemsidan. Om DISA kan vara lämpligt för pojkar har programföreträdarna delade meningar om. Ett uttalande är att man inte kan "garantera", ett annat är att "... och så kör de ..." och en tredje uppfattning att det "i grund och botten" finns skillnader mellan pojkar och flickor, och att metoden därmed skulle vara mindre adekvat för pojkar. Snarare än att informera om att metoden inte är evidensbaserad för pojkar används begreppet för att marknadsföra budskapet att DISA-metoden är evidensbaserad för flickor.

Metoden sägs vara inriktad på ungdomar med depression, men samtidigt betonas att metoden primärt är förebyggande och därmed inte en behandlingsmetod för de som redan "mår dåligt". En rimlig tolkning är att alla (läs flickor) kan behöva träning så att "Din Inre Styrka Aktiveras", men – är då inte det något annat än depression? Den kritiska frågan är således varför man har ett program som syftar till att förebygga depression samtidigt som man i det vardagliga arbetet inte använder termen depression. Svaret som ges i Treutigers rapport är att alla, och särskilt flickor, finns i riskgruppen och genom att använda DISA kan den inre styrkan aktiveras och därigenom undvika att utveckla depressiva besvär. I rubriken till elevmanualen används inte termen depression utan "En metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar" (DISA 1995a). Att de centrala begrepp som DISA-metoden vill adressera, som stress, påfrestning och depression, inte definieras gör sammantaget att målbilden av vad man vill åstadkomma blir otydlig.

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

De motiv som framhålls av Treutiger (2006) handlar om att psykisk ohälsa är ett av de största hälsoproblemen under människors uppväxt. Resultatet från Folkhälsoinstitutets enkätundersökningar, som genomförs på uppdrag av WHO, visar att andelen elever som "känner sig nere" i grundskolans senare årskurser har ökat över tid (a.a. s 5). I beskrivningen av risk- respektive skyddsfaktorer konstateras vidare att skyddande faktorer exempelvis är hög självkänsla och upplevelse av att ha förmåga att påverka sin situation och bemästra svårigheter. Dessutom är det samhällsekonomiskt kostnadseffektivt att förebygga depressioner.

Att DISA-metoden inplaceras i skolans värld motiverar Treutiger (2006) med att där finns potential i form av lärarkompetens samt stor kontaktyta med ungdomar och föräldrar, vilket gör det möjligt att nå många för att genomföra program mot depressiva symtom. Med referens till Socialstyrelsen konstateras att förebyggande program ofta samstämmer med skolans mål och därför kan ingå i läroplanen. Den del av skolans verksamhet som särskilt omnämns är det så kallade hälsopedagogiska arbetet, i vilket skolhälsovården medverkar, och hälsoundervisningen ingår. Det uppges vara naturligt att ungdomsmottagningarna involveras i detta hälsopedagogiska arbete.

DISA-metodens universella karaktär beskrivs på följande sätt av Treutiger:

Universella program riktas mot en hel population med blandad riskexponering. En universell intervention är baserad på antagandet att alla tonåringar löper en risk att bli deprimerad av varierande svårighetsgrad. Ytterligare är den baserad på att alla tonåringar är exponerade för händelser som kan orsaka depression t.ex. skolstress. Drygt 30 % av eleverna på högstadiet samt i gymnasiet uppger att de alltid eller oftast känner sig stressade i skolan. Dubbelt så många flickor som pojkar uppger att de är stressade (Treutiger 2006, s 6).

Med utgångspunkt i detta citat kan konstateras att DISA är ett universellt program som selektivt vänder sig till alla tonårsflickor utifrån antagandet att samtliga finns i en riskgrupp som löper risk att bli deprimerade. Eftersom det däremot inte vänder sig till individer som redan uppvisat problem eller symtom är det däremot inte indikativt.

Kritiska reflektioner

Givet att alla tonårsflickor löper en risk att bli deprimerade kan det tyckas lovvärt att metoder utvecklas och att olika aktörer i skolan samverkar för att förebygga depression. Utifrån vår läsning av programmet uppstår emellertid flera kritiska frågor.

Den första frågan är hur ett program av detta slag kan motiveras i relation till skolans uppdrag. Treutiger hänvisar i detta sammanhang till Socialstyrelsen som uttryckt att förebyggande program mycket väl kan ingå i läroplanen. Vi delar uppfattningen att skolan har ett ansvar för elevernas psykiska hälsa och att det kan behöva utvecklas bättre metoder för detta arbete. Frågan är dock hur långt skolans ansvar, när det gäller psykisk ohälsa, sträcker sig i relation till andra samhällsinstanser såsom exempelvis psykiatri och socialtjänsten

Frågan är också hur stor del av undervisningstiden som kan användas till denna typ av verksamhet.

Den tredje frågan handlar om kompetens. Finns det adekvat kompetens i skolan för att bedriva verksamhet som närmar sig det psykoterapeutiska området? Finns det kompetens på området för att kunna hantera önskade effekter som programmet eventuellt kan leda till? Svaret på dessa frågor hänger delvis samman med vilka problem som programmet avser att adressera. Tydligt är att formuleringar i detta avseende förskjuts från allmän stress till depression. Vi uppfattar det som centralt att ett program i skolan riktas mot tydligare mål för att kunna bestämma angelägenhetsgrad, lämplighet och kompetensbehov.

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Till skillnad mot Clarkes och Lewinsohns (1995) amerikanska förlaga som består av femton träffar så har den svenska DISA-metoden tio. Träffarna, som är strukturerade och följer en given agenda, bygger på kognitiva beteendetekniker för att förändra negativa tankemönster, kommunikationsträning och olika problemlösningstrategier samt övningar för att stärka det sociala nätverket, enligt Treutiger (2006).

Av gruppledarmanualen (DISA 2012b, s 3) framgår att de tio gruppträffarna är ”ytterst strukturerade och följer en noggrann dagordning”. Av den text som sedan följer i manualens inledning framgår att detaljerade anvisningar ges men också ett visst utrymme för egna vägval. Exempelvis upplyses gruppledaren om att denne alltid bör vara på plats femton minuter före gruppträffen för att förbereda rummet och skriva upp dagordningen på tavlan. Det finns också en färdigformulerad föredragstext som enligt manualen ska läsas högt, samtidigt som ett tillägg görs om att gruppledaren kan ändra föredraget efter eget godtycke när denne fått ett ordentligt grepp om innehållet i de olika delarna. När det gäller gruppaktiviteter så framgår även av manualen att man uppmuntrar gruppledarna att hitta på fler gruppaktiviteter än de som beskrivs. Vilken frihet har då gruppledaren att ändra i materialet? Så här svarar man på denna fråga:

Detta är en komplicerad fråga. I våra utvärderingar ombeds gruppledarna att följa de allmänna reglerna nedan. Men i sammanhang då materialet inte utvärderas, till exempel i praktiskt arbete kan delar eller hela materialet användas utifrån de önskemål som finns (DISA 2012b, s 5).

De regler som hänvisas till i citatet är till antalet fem, enligt följande (DISA 2012b):

1. Behåll grundläggande termer och³ undervisningsmål som beskrivs i handledningen.
2. Förändringar som uppmuntrar mer utbyte med eleverna är mest önskvärt (gruppövningar, rollspel).
3. Nya övningar kan läggas till om de innebär en alternativ metod för att undervisa en eller flera av de färdigheter som redan ingår i kursen.
4. Kom ihåg att detta endast är en förebyggande intervention för depressiva symtom och inte är avsedd att vara terapi för eller lösa problem som tonåringar kan ha.
5. Vi uppskattar om förändringar noteras i lärarhandledningen, speciellt om förändringen uppskattades. Vi vill gärna ha information om förändringar.

De tio *träffarna* rymmer följande teman och innehåll (kopierat från Treutiger 2006)⁴:

Träff 1: *Lära känna varandra*

Introduktion, förutsättningar för träffarna, regler, gemensam tystnadsplikt, aktiviteter för att lära känna varandra, hur kan jag påverka mina känslor? Positiva och negativa spiraler, sinnestämningsdagboken, hemuppgift och sinnestämningsfrågeformulär.

Träff 2: *Att hantera stress och hur man ändrar sitt sätt att tänka*

Återblick från förra träffen, stress och nedstämdhet, relationen mellan tanke, känsla och handlingar samt att identifiera negativa tankar. Hemuppgift och "Din stund för andra", en övning där eleven berättar eller visar något som får henne att må bra.

Träff 3: *Stressiga situationer och negativt tänkande*

³ Ett "och" tillagt vilket inte finns i Treutigers originaltext.

⁴ Noteras bör att materialet, enligt vad som uppges i Elevmanualen (Disa 2010), har uppdaterats av Eva-Mari Thomas och Lene Lindberg tillsammans med aktiva Disa-gruppledare efter det att Treutigers uppsats skrevs. Senaste uppdateringen gjordes våren 2010.

Återblick på förra träffen, identifiera utlösande händelser och situationer, dina känslor för gruppen, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 4: Det positiva tänkandets kraft

Återblick från förra träffen, öka positivt tänkande, öka positiva aktiviteter, hemuppgift, "Din stund för andra" och en första utvärdering.

Träff 5: Ändra negativt tänkande till positivt tänkande

Återblick på förra träffen, ändra negativt tänkande till positivt tänkande, identifiera irrationellt tänkande, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 6: Orimligt tänkande

Återblick på förra träffen, upptäcka orimliga tankar med hjälp av tankefällor, identifiera negativa tankar i form av tankefällor, kontrakt, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 7: Undersöka ursprunget till negativa tankar och att finna sätt att hantera stressiga händelser

Återblick på förra träffen, ursprunget till negativa tankar, andra sätt att hantera stressiga händelser, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 8: Stoppa negativa tankar, kommunikationsträning del 1

Återblick på förra träffen, teknik för att stoppa negativa tankar, kommunikationsträning, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 9: Kommunikationsträning del 2

Återblick på förra träffen, kommunikationsträning del 2, ballongövning, en övning att identifiera negativa tankar och ersätta dem med positiva, dina känslor för gruppen, hemuppgift och "Din stund för andra".

Träff 10: Att förebygga deppighet

Återblick på förra träffen, att underhålla färdigheter, krisplanering, fortsätta att må bra, ge akt på tidiga varningssignaler, olika frågeformulär bl.a. sinnestämningsformulär och avslutning med diplomutdelning.

Under det första tillfället görs en överenskommelse om tystnadsplikt gällande det som sägs på gruppträffarna. Av gruppledarmanualen (DISA 2012b, s 8) framgår att "alla förbinder sig genom ett skriftligt kontrakt till gemensam tystnadsplikt om det som sägs på träffarna". Om någon har svårigheter med tystnadsplikten uppmanas denne diskutera det med gruppen.

pen eller ledaren. Motivet är att de personliga saker som diskuteras inte ska berättas för någon utanför gruppen.

Av *övningarna* i elevmanualen (DISA 2012a) framgår att frågor ställs om exempelvis "Vilka personer är viktiga i ditt liv?" (1.2), "Exempel på när jag var mycket ledsen/glad och mådde mycket dåligt/bra" (1.5a). I sinnesstämningsformulär CES-D (1.7) ska deltagarna skatta påståenden som "Jag har känt mig deprimerad", "Jag har uppskattat livet", "Jag har haft gråtattacker". Vidare ges exempel (2.2) på negativa tankar, som: "Jag kommer att sluta som ensamstående", "Jag kommer förmodligen att hamna på mentalsjukhus" och "Jag har inte det som behövs för att bli framgångsrik". Som motsats till dessa formuleras även positiva tankar, som att ha humor, ha god självkontroll, ha riktigt bra vänner, få komplimanger, ha en familj som bryr sig om en och att bli respekterad för sin åsikt.

I träff tre ställs frågor om hur deltagaren känner för gruppen, och på s 3.4 ställs frågan: "Tror du att arbetet i gruppen kan hjälpa dig att må bättre?".

Den sjunde träffen riktas mot att undersöka ursprunget till negativa tankar och att finna sätt att hantera stressiga händelser. Följande fråga ställs (DISA 2012b, s 48): "Var tror du att negativa eller orimliga uppfattningar kommer från? Vilka källor kan det finnas?". Gruppledaren ges instruktion att be deltagarna spåna om källorna och att ge exempel på negativa tankar som kommer från en eller flera av dessa. Typiska svar uppges vara grupptryck, media, samhället och föräldrar.

Vem eller vilka ska *leda arbetet* med DISA-metoden? I en på YouTube utlagd intervju ställs denna fråga till Thomas där hon svarar att, om man "arbetar med ungar i grupp och trivs med det, så kan man jobba med DISA", men att det oftast är elevhälsan, kuratorer, skolsköterskor, fältassistenter, socialtjänsten och emellanåt lärare. Till lärare utfärdar Thomas en varning eftersom lärare som undervisande personal kan hamna på två stolar. Gruppen lärare omnämns inte heller i följande citat som är hämtat från Treutigers (2006) slutdiskussion:

Studien har visat att efter en tredagarsutbildning samt handledning kan befintlig personal inom elevhälsan eller ungdomsmottagningar vara gruppleddare för DISA-programmet. Programmet, med sin detaljerade manual, är enkelt att⁵ använda. DISA-programmet kan också med fördel användas både på skolor och på ungdomsmottagningar. Personalgrupperna psykologer, kuratorer och barnmorskor kan genom att erbjuda DISA-programmet

⁵ I Treutigers text saknas detta "att", vilket vi här lagt till eftersom vi utgår från att det är en felskrivning.

till flickor få ett verktyg för att arbeta förebyggande mot depressiva symtom (Treutiger 2006, s 13).

Trots att gruppen lärare inte explicit nämns så framgår likväl att programmet ”med fördel” (Treutiger 2006, s 13) kan användas på skolor. Av denna formulering följer, i kombination med Thomas uttalande om att alla som ”arbetar med ungar i grupp och trivs med det”, att lärare förväntas kunna leda arbetet.

Kritiska reflektioner

Hur omarbetningen från den amerikanska förlagan har gått till, och hur de femton träffarna har minskats ned till tio i den svenska DISA-metoden framgår inte av Treutigers (1995) uppsats. Däremot konstateras att ”träffarna är strukturerade och följer en given agenda” (a.a. s 7). Om DISA lutar sig mot den evidens som finns för CWS (SBU 2010) så torde de vägval som gjorts vara viktiga att redovisa. Någon sådan redovisning eller sådant resonemang har vi inte funnit. Frågan som följer av detta blir om DISA överhuvudtaget kan åberopa den evidens som tillskrivs CWS eller om man enbart kan luta sig mot Treutigers studie, vilken enligt SBU inte är ett tillräckligt vetenskapligt underlag för att använda begreppet evidens.

Dessutom finns det ett glapp mellan DISAs skrivningar om att vara ett universellt program som utgår från att alla flickor finns i riskgruppen och SBU:s slutsats om att det finns visst stöd för att CWS kan förebygga depression när programmet används som indikerad prevention. Skillnaden är alltså att DISA utgår från att alla finns i riskgruppen, oavsett om de visat symtom eller ej, medan CWS vänder sig till personer som har en ökad risk att drabbas av depression på grund av att föräldrarna varit deprimerade. Med koppling till evidensfrågan och relationen till CWS kan även frågan ställas om och hur revideringen har skett i förhållande till CWS-programmet struktur och innehåll. Att Clarke, det vill säga en av dem som ligger bakom CWS, deltog i utarbetandet av DISA torde i sig knappast innebära att evidensen självklart går att överföra från ett program till ett annat, och än mindre efter uppdateringen i vilken Clarke inte deltog.

Utöver det bristande, eller möjligen oklara evidensläget, återstår frågan om hur de värden som DISA-metoden bygger på förhåller sig till de, för svenska skolan, nationella styrdokument. Eleverna ställs genom de övningar som görs inför olika påståenden och frågor som de ska ta ställning till. En kritisk undran är om frågornas formuleringar i sig kan väcka negativa tankar och därmed bidra till att konstruera sinnesstämningar som inte fanns innan, exempelvis frågor som handlar om depression och gråtattacker. Från att ha en självbild av att ha lätt till tårar och att bli ledsen torde steget vara långt till att identifiera sig som deprimerad med gråtattacker. En följdfråga blir då vilken beredskap och kompetens som finns för att

hantera de reaktioner som eventuellt kan uppstå. Utifrån vår läsning har vi inte funnit något resonemang om dessa frågor.

Ytterligare en reflektion handlar om hur pass valida övningarna är. Exempelvis, om en elev som svar på frågan: "Tror du att arbetet i gruppen kan hjälpa dig att må bättre?" (3.4) kryssar i "ja, definitivt" kan svaret tolkas som att det är gruppen som har bidragit till detta eller att deltagaren redan innan mår bra. Eller omvänt, om deltagaren svarar "nej, definitivt inte", kan svaret betraktas som ett ställningstagande om gruppens bristande kapacitet eller att deltagaren inte kunde må bättre. Frågornas utformning bidrar till en standardiserad fyrkantighet eftersom den svarande måste placera sig på en skala mellan "ja, definitivt och nej, definitivt inte". Vidare kan frågorna uppfattas som att implicera "rätta svar" och därmed konstrueras en bild av vad som anses normalt och därmed också normativt eftersträvaisvärt.

En central och viktig fråga är, som redan påpekats, vem som ska genomföra interventionen, och i förlängningen, vilken beredskap som finns för att hantera de processer som sätts igång. Av den femte regeln, som ges till gruppledarna enligt ovan, framgår att "detta endast är en förebyggande intervention för depressiva symtom och inte är avsedd att vara terapi eller lösa alla problem som tonåringar kan ha" (DISA 1995b, s 5). Som vi tolkar programföretädarnas förhoppning har man en stark tilltro till att innehållet i de tio träffarna ska verka enkom stärkande. Men, vad händer om övningarna inte uppnår ökad effekt utan istället väcker negativa känslor och problem hos eleverna? Saknar möjligen gruppledarna den kompetens som erfordras för att leda övningarna?

En ytterligare reflektion är om det är rimligt att på skolans arena initiera övningar av detta slag där deltagarna genom ett skriftligt kontrakt förbinder sig till gemensam tystnadsplikt. Det är inte enbart kamrater som exkluderas från vad som sägs på träffarna, utan även föräldrar till de deltagande omyndiga barnen. Här finns tveksamma juridiska och etiska aspekter. Förutom att övningarna berör individen så omfattas även föräldrarna som potentiell förklaringsvariabel till att ett barn har negativa tankemönster. Här handlar det inte enbart om att föräldrars och familjers privatliv riskerar att utelämnas, utan även om att den deltagande tonåringen kan hamna i ett knepigt lojalitetsdilemma eftersom tystnadsplikt utlovas. Av det kontrakt som bifogas gruppledarmanualen (DISA 1995b) framgår dessutom att den inte handlar om ett enskilt kontrakt utan om ett för gruppen gemensamt kontrakt som var och en undertecknar. Detta, i kombination med att den elev som har svårigheter med tystnadsplikten uppmanas diskutera detta med gruppledaren eller gruppen, skapar ett starkt socialt tryck på den enskilda individen.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmet anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

DISA är ett *universellt program*, men som är *selektivt* på så sätt att det framför allt vänder sig till alla tonårsflickor, och inte till pojkar, utifrån antagandet att samtliga finns i en riskgrupp som löper risk att bli deprimerade. Syftet är att *förebygga* stress och depressiva symtom hos flickor, inte att indikativt vända sig till individer som redan uppvisat problem/symtom.

2. Vilka kvaliteter (egenskaper, förmågor etc.) hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

Enligt de exempel på positiva tankar som anges i elevmanualen (DISA 2012a) kan de kvaliteter som DISA-metoden önskar bidra till att forma formuleras enligt följande. Önskvärda kvaliteter hos barn och ungdomar handlar bland annat om att tycka att livet är intressant, må bra, ha roligt, tro på framtiden, tro att jag kan göra bra ifrån mig, ha god självkontroll, ha tid för att åstadkomma det jag vill, gilla människor och bli gillad, ha humor, tycka att man är bra på något, se sig själv som lyckligt lottad och att man förtjänar att ha det bra, ha några riktigt bra vänner och vänner som bryr sig, veta hur jag ska få mina vänner att skratta, uppfatta att man kan lära sig nya sätt för att få kontroll över en sinnesstämning, hitta lösningar på problem, kunna lyssna på andra och att andra kan känna att de litar på en, vara generös, bry sig om människor och omvärlden, tycka att jag är ok som jag är och att få komplimanger för saker jag gjort bra.

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

Den syn på barn och ungdomar, och specifikt flickor, som programmet uttrycker är att de har en positiv kraft som de kan ta tillvara samtidigt som de löper en risk att genom negativa tankemönster hamna i depressiva symtom. Centralt för DISA-metodens intentioner är att tonårsflickor genom träning kan öka sin immunitet mot depression och deppighet.

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

De centrala värden som är framträdande i DISA-metoden är i första hand individbaserade i så måtto att barnet/ungdomen genom sina handlingar och tankemönster kan förändra sitt välmående och sin självuppfattning. Samtidigt bygger metoden på att övningarna görs i gruppen, och blir på så vis ett medel för att genom andra konstituera det egna jaget. Samhälleliga värden kan däremot knappast sägas vara framträdande i programmet, annat än i undantagsfall, som exempelvis när eleven i den sjunde träffen ska undersöka ursprunget till negativa tankar. Som en möjlig förklaring

uppmanas deltagaren, om denne kommit fram till att negativa tankar kommer från samhället eller media, att starta en kampanj för att utmana vad som är en allmän uppfattning. Det kan vara en uppfattning om att det finns ett ideal som säger att du måste vara smal för att vara lyckligt lottad.

Referenser

- Axelsson, Thomas (2009): *Disa. En bra metod för tonårspojkar?* Stockholm: Stockholms universitet.
- Clarke, Gregory & Lewinsohn, Peter M (1995): *The Adolescent Coping With Stress Class: Leader Manual*. Oregon: Kaiser Permanente Center for Health Research.
- Disa (2012a): *Elevmanual. En metod för tonåringar i att hantera stress och påfrestningar*.
- Disa (2012b): *Gruppledarmanual*.
- Gårdbäck, Sara & Lundqvist, Carin (2010): *Gruppledares uppfattning om DISA (Depression In Swedish Adolescents) för tonårsskollar*. Examensarbete. Trollhättan: Högskolan i Väst.
- Hansegård, Elina (2010): *Kan DISA-metoden påverka psykisk ohälsa? En utvärdering*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jablonska, Beata & Heinemans, Nelleke (2011): *Metodtrohet i det främjande och förebyggande hälsoarbetet i skolan. SET- och DISA-metoden*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Lewinsohn, P. M., Hoberman, H. M., Teri, L., & Hautzinger, M. (1985): An integrative theory of unipolar depression. In S. Reiss, & R. R. Bootzin (Eds.), *Theoretical Issues in Behavioral Therapy*. New York: Academic Press. 313-359.
- SBU (2010): *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- Treutiger, Britt-Marie (2006): *Utvärdering av effekten av programmet DISA (Depression in Swedish Adolescents) med syfte att förebygga depressiva symtom hos flickor*. Examensarbete 20 p. Stockholm: Karolinska institutet.
- www.disa-metoden.com [januari 2012].

Kapitel 3. Friends

Andreas Bergh

Under de 15 år som gått sedan grundandet av Friends år 1997 har verksamheten successivt utvecklats och förändrats. Mot bakgrund av detta vill vi inledningsvis klargöra att begreppet Friends, år 2012, både kan uppfattas som en övergripande benämning på organisationen Friends, på de utbildningar och andra aktiviteter som bedrivs i organisationens regi samt den information som sprids via hemsidan och genom olika texter. I föreliggande presentation utgår vi från att uttalanden av Friends, oavsett varifrån dessa hämtas (så länge avsändaren är Friends), är att betrakta som officiella ställningstaganden från organisationen Friends. För att kunna ge en så korrekt beskrivning som möjligt är vi dock noggranna med att ange i vilket sammanhang olika uttalanden har yttrats, genom att hänvisa till den källa som refereras. För tolkningens skull kan det exempelvis ha betydelse om ett uttalande presenteras som ett pressmeddelande på hemsidan eller om det framförs i ett utbildningsmaterial.

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

Föreliggande presentation bygger på information från hemsidan (www.friends.se), refererat från ett antal publikationer som tagits fram av Friends (se referenslistan⁶) samt i ett fåtal fall kommentarer som Friends föreläsare framfört vid läsning av denna text (vilket fortsättningsvis refereras som "Kommentar från Friends 2012").

Friends grundades 1997 av Sara Damber⁷ utifrån erfarenheter från egenupplevd mobbning (www.friends.se). För Dambers del upphörde mobbningen när en klasskamrat sa ifrån och så småningom fick med sig de övriga eleverna. Enligt hemsidan är denna händelse en av anledningarna till Friends tro på kompisstödjararbete. Ytterligare anledningar är en tilltro till elevdelaktighet, och att kompisstödjararbetet kan vara ett verktyg så att elever kan "göra skillnad" (Kommentar från Friends 2012). Just detta uttryck, "göra skillnad" använder Damber när hon beskriver sin egen "Friendsresa" (Damber 2012):

Det räckte att en person – han – bröt tystnaden, för att situationen skulle förändras. Även de små sakerna, som ett "hej" är viktiga i det samman-

⁶ De publikationer som refereras är de som Friends hänvisar till på hemsidan. Två av dessa texter ingår dock inte i analysen, dels en inspirationsskrift för ledare inom idrottsrörelsen, dels "Inspiration – praktiska exempel".

⁷ Förutom att Sara Damber är ordförande för Friends är hon VD för Playing for Change.

hanget. En röst gör skillnad, är en paroll som jag ofta använder – det är viktigt att stärka elevernas tro på sin egen möjlighet att göra skillnad (Damber 2012, s 13).

Från starten 1997 har Friends successivt utvecklats och förändrats. År 2003 inleddes ett projekt mot kränkningar inom idrottsföreningar, 2006 blev Friends Idrott en del av Friends övriga verksamhet, 2008 genomfördes ett projekt om förskolan, och hösten 2009 började Friends sitt likabehandlingsarbete även där. Efter en omorganisation 2010 samlas de olika utbildningsområdena till ett gemensamt verksamhetsområde under namnet Utbildning. Hur synsättet i skolor under dessa femton år har förändrats beskriver Damber enligt följande:

När jag startade Friends agerade många skolor på samma sätt, de fann orsaken till mobbning hos den utsatta individen. Idag har de flesta ett gruppdynamiskt förhållningssätt och man tittar mer på vad som händer i gruppen när mobbning uppstår. Det är ett stort framsteg. När man som lärare står inför mobbning eller förebyggande arbete så måste man bortse från individen och angripa maktstrukturerna istället (Damber 2012, s 13-14).

Utöver huvudkontoret i Stockholm har Friends kontor i Malmö, Göteborg och Umeå. I Friends organisation finns 40 anställda med varierande bakgrunder. Enligt hemsidan har alla anställda stor erfarenhet av arbete med barn och unga, såsom pedagoger, lärare, idrottstränare och beteendevetare (www.friends.se). Styrelsen, som arbetar på ideell basis, består av: ordföranden och grundaren Sara Damber, Helena Anderberg, Peter Settman, Peter Wallenberg Jr, Jan Wifstrand och Ingegerd Wärnersson. Friends är en icke-vinstdrivande stiftelse. Några statliga bidrag erhålls inte. Verksamheten finansieras genom stöd från företag, stiftelser och privatpersoner samt via arvoden för de utbildningar som genomförs. Av hemsidan framgår följande:

Idag har Friends utbildat över 28 000 kompisstödjare på ca 1500 skolor runtom i Sverige (aug 2009). Varje dag är vi ute på upp till 15 skolor, förskolor och idrottsföreningar parallellt där vi arbetar för ökad trygghet och jämlikhet. Friends kontaktas kontinuerligt av medier som sakkunniga då fenomenet mobbning debatteras och diskuteras i samhället (www.friends.se).

Organisationen Friends synsätt på kompisstödjare har förändrats över tid. Av ett pressmeddelande som publicerades i januari 2012 (www.friends.se)⁸ framgår att Friends, efter en stor intern utvärdering, ändrar sitt arbete med elever som kompisstödjare. Bakgrunden till att nya riktlinjer tagits fram uppges vara den utvärdering som Skolverket presenterade 2011, där Fri-

⁸ Hämtat 120503. Rubriken på pressmeddelandet är "Nya riktlinjer för Friends kompisstödjare", publicerat 120124.

ends fick kritik för kompisstödjararbetet. I de nya riktlinjerna avråds skolor från att använda kompisstödjare som ett verktyg i akuta insatser mot mobbning. Det anges även att det blir möjligt för skolor att arbeta med Friends utan att använda sig av kompisstödjare, och att Friends utöver kompisstödjarutbildningen erbjuder ett 30-tal andra utbildningar. Dessutom blir det möjligt för skolor att ha fler kompisstödjare i varje klass. Av de synpunkter som Friends har lämnat på den här presentationen uppges även följande om kompisstödjarverksamheten:

I Friends arbete idag är kompisstödjarverksamhet och utbildning en viktig del, men inte en central del. De centrala delarna är att utbilda vuxna; förskolepersonal, skolpersonal och idrottsledare (Kommentar från Friends 2012).

Sedan 2008 har Friends arbete varit mer aktivt med det uttalade målet att skapa bättre förutsättningar för skolorna att uppnå en långsiktig förändring. Det har lett fram till att Friends har utvecklat utbildningskonceptet *Friendsprogrammet*, som lanserades hösten 2010. Detta riktades inledningsvis till årskurs 6-9 men sedan 2011 även till årskurserna F-6 respektive gymnasieskolan. De texter från detta som refereras nedan är dels *Friendsprogrammet kompisstödjarboken 6-9* (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012), dels *Friendsprogrammet temabok F-6* (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2011).

Utöver Friendsprogrammet har Friends mellan 2007 till 2009 även publicerat ett antal texter med den gemensamma utgångspunkten att de bygger på och förespråkar ett så kallat normkritiskt förhållningssätt. I publikationen *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* (Bromseth & Wildow 2008) anges att rapporten riktas mot frågor om normativitet, maktstrukturer och diskriminering samt att den är framtagen som en förstudie och underlag för Friends fortsatta arbete. Förhoppningen är att ge projektet *Genus och sexualitetsnormer i skolans värld* en gedigen teoretisk och praktisk förankring. Också boken *I normens öga* har tagits fram inom detta projekt som en utbildningsmodell och ett metodmaterial med syftet att "ge pedagoger och annan skolpersonal möjlighet att arbeta med normer och värderingar" (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson 2008, s 5). Utifrån ett normkritiskt förhållningssätt ska metoderna bidra till att förebygga och hantera diskriminering, kränkande behandling och trakasserier med utgångspunkt i genus, sexualitet, etnicitet, religion och funktionsförmåga. Metodmaterialet riktas främst till grundskolans senare del och gymnasiet, men många övningar uppges även vara möjliga att anpassa till yngre åldrar. När den teoretiska förståelsen till de praktiska kapitlen presenteras refereras även ett intersektionellt perspektiv, och ett normkritiskt förhållningssätt skrivs fram som en kritik mot ett toleransin-

riktat perspektiv, vilket karakteriseras som att "ett normkritiskt arbetssätt handlar om att vända upp och ned på det som tas för givet" (a.a. s 25).

Texterna *Koll på nätet* (Cox 2009) och *Schysst på nätet* (Engström & Svanerudh 2008) är mer populärt skrivna, utgivna av Friends och Telia, och utan kopplingar till forskning. Dock förs även i *Koll på nätet* ett resonemang om ett normkritiskt förhållningssätt, något som Friends säger sig förespråka eftersom detta kan vidga ramarna för "hur vi förväntas vara, tycka, agera och välja" (Cox 2009, s 24).

Texten *Man kan ju inte läsa om bögar i någon historiebok* är skriven av Jane Bromseth, som disputerat på en avhandling om genus- och sexualitetsnormer, och Hanna Wildow, som verkar som konsult, föreläsare och skribent inom området genus, sexualitet och skola (någon vetenskaplig bakgrund anges ej). Kopplat till rapporten finns även en referensgrupp, bland annat bestående av Håkan Larsson, docent i pedagogik samt köns- och sexualitetsforskaren Åse Røthing. I likhet med *I normens öga* riktas även denna text mot frågor om normativitet, maktstrukturer och diskriminering. Förhoppningen är att rapporten, inom det projekt den är författad, ska ge en gedigen teoretisk och praktisk förankring. De teoretiska och forskningsmässiga utgångspunkter som utgör grunden för analyserna är ett normkritiskt och queerteoretiskt perspektiv på genus och sexualitet. Vidare redovisas en forskningsöversikt om hur sexualitet förmedlas och gestaltas i skolans värld: i läraryrket, i läroböcker och i undervisning. Det konstateras att heterosexualitet på skolans arena får stå som en självklar och tyst norm medan homosexualitet behandlas som "den andra", osynliggörs, stigmatiseras och ofta blir en etisk tycka-till-fråga. Förutom att en utgångspunkt tas i ett queerteoretiskt perspektiv anges att man i analysen använder en intersektionell ansats. En slutsats som dras utifrån förstudien är att det finns ett stort behov av kunskap och kompetensutveckling på alla nivåer – i läraryrket, hos skolpersonal och för att förbättra läromedel. Den kunskapslucka som uppges behöva fyllas handlar om att förhålla sig kritisk till heteronormativitet, och inte utgå från ett toleransperspektiv.

Avslutningsvis, att Friends har ambitioner att forskningsrelatera sin verksamhet framgår av följande beskrivning:

Friends utbildningar är förankrade i aktuell forskning om kränkningar, skolstrukturer, normer, grupprocesser mm, samt lagstiftning som reglerar skolans uppdrag. Vår ambition är att alltid ligga i framkant, nära lagstiftning och riktlinjer från Barn- och elevombudet, Skolverket och Diskrimineringsombudsmannen. Friends erbjuder inga snabba lösningar eftersom vi inte tror att någon universalmetod passar alla. Kränkningar och diskriminering är en komplicerad process och det finns ingen snabb och enkel metod som långsiktigt kan ändra på de destruktiva strukturer som skapar inneslutning och uteslutning bland individer. Istället erbjuder Friends verktyg och

ett förhållningssätt som är förankrat i tvärvetenskaplig forskning och vår erfarenhet av arbete i förskolor, skolor och på idrottsföreningar. Friends hämtar ständigt ny kunskap från genusforskning och barn- och ungdomsvetenskap inom ämnen som sociologi, psykologi, pedagogik, etologi m m (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012).

Vilken forskning är Friends är förankrad i? Utöver de ämnes hänvisningar som görs i citatet framgår av de texter som refereras ovan att normkritik är ett centralt framskrivet perspektiv. Om och hur sedan normkritik har påverkat utformningen av det så kallade Friendsprogrammet, eller om det eventuellt är annan forskning, kan däremot inte utläsas av de texter som presenteras, det vill säga *Temabok F-6* (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2011) och *Kompisstödjarboken 6-9* (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012). Däremot finns en uppmaning i Kompisstödjarboken att ta med de tio framgångsfaktorer som redovisas i rapporten *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* även i arbetet med kompisstödjure.

De två texterna i Friendsprogrammet är båda strukturerade i olika moment som stöd för det praktiska genomförandet och innehåller hänvisningar till lagstiftning men inte till forskning. På motsvarande sätt framgår det av manuset till Friendsprogrammets personalutbildning att utgångspunkterna finns i Barnkonventionen, diskrimineringslagen, skollagen och läroplanerna. I manuset finns även en del hänvisningar till forskning, men snarare för att underbygga och legitimera de resonemang som förs, än att explicit klargöra om och hur Friendsprogrammet har utvecklats med utgångspunkt från forskning. Så beskrivs exempelvis att "Friends erfarenheter och stora delar av skolforskningen visar..." (Friendsprogrammet Personalutbildning, s 7). Friends egna erfarenheter är också något som särskilt framhålls enligt följande:

Under de fjorton år som Friends funnits har flera viktiga lagar kommit till på det barnrättsliga området och det har även påbörjats mer och mer forskning... Men Friends vilar inte bara på forskning och styrdokument utan den i särklass viktigaste grundpelaren för vår verksamhet är den praktiska erfarenheten vi har samlat på oss under de åren vi har utbildat på skolor, förskolor och idrottsföreningar. Vi är övertygade om att det även finns kunskap och erfarenhet som inte har forskats fram men som också kan vara till hjälp i det här arbetet. Därför är det viktigt att erkänna vikten av den beprövade erfarenheten (Friendsprogrammet Personalutbildning, s 31).

Av beskrivningen framkommer att Friends verksamhet har förändrats och vuxit över tid. Den ursprungliga inriktningen på kompisstödjarverksamhet har tonats ned medan det så kallade Friendsprogrammet och inspirationen från normkritik har ökat. De två mest centrala utgångspunkterna för Friends verksamhet är författningar och de erfarenheter som man inom organisationen tillägnat sig över tid. Normkritik är dessutom en tydlig forsk-

ningsmässig utgångspunkt i de texter som tillkommit inom projektet *Genus och sexualitetsnormer i skolans värld*. I Friendsprogrammet är däremot den forskningsmässiga förankringen svår att utläsa.

Kritiska reflektioner

Som framgår har Friends utvecklats längs två huvudspår. Det ena tar sin utgångspunkt i Dambers personliga erfarenheter av mobbning och förespråkandet av kamrat- eller kompisstödjare. Det andra utgår från den teoretiska ambition som utvecklas med utgångspunkt från det som samlat kallas normkritiskt förhållningssätt. I Friendsprogrammet integreras till viss del det normkritiska förhållningssättet, men framför allt är det den beprövade erfarenheten tillsammans med författningar som lyfts fram för att legitimera de anspråk som framförs.

En fråga som följer av detta är hur de anspråk som framförs från Friends kan förstås. Å ena sidan finns det en förankring i relevanta författningar, en betoning av den beprövade erfarenhet som Friends byggt upp i sitt arbete och ett ställningstagande där man framhåller att det inte finns någon universalmetod som passar alla. Å andra sidan framhålls att de verktyg och förhållningssätt som Friends erbjuder är förankrade i forskning. Analysen visar dock att forskningsförankringen snarast handlar om att emellanåt referera forskning om de frågor som berörs, och inte att med några större vetenskapliga ambitioner underbygga tillvägagångssätt eller utifrån evidensanspråk utforma en utvärderingsbar modell.⁹

På detta sätt kan Friends kanske bäst förstås som en aktör mellan nationella myndigheter och enskilda skolor som tillhandahåller stöd och kunskap om författningsregleringen, och som genom sin fristående ställning kan gå betydligt längre i uttolkning och förslag på tillvägagångssätt än vad

⁹ Att den forskningsmässiga kopplingen brister är något som Skolverket påpekar i sina utvärderingar. Skolverket (2009) menar att programmet främst är förebyggande mot mobbning och kränkande behandling men att man, då "akut" mobbning uppstår, rekommenderar en modell som bygger på Pikas samtalsmetod och Friends erfarenheter. Man konstaterar också att Friends program är mycket lik Farstamodellen och att detta är något som omnämns av Friends. Skolverket anger även att: "Några teoretiska utgångspunkter finns inte explicit framskrivna för Friends program. Hänvisningar görs till Dan Olweus, Anatol Pikas och Heinz Leymans forskning samt till Friends egna undersökningar utan att några referenser anges" (a.a. s 14). Enligt Skolverket (2011, s 61) är det vanligt att skolor kombinerar Friends med "åtgärdande program som Farstamodellen eller ett värdegrundsstärkande program som SET eller Lions Quest". Skolverket påpekar även att den teoretiska grundvalen är vag och att flera antaganden om orsaker till mobbning presenteras utan hänvisning till vetenskapliga undersökningar. Enligt Skolverket hänvisar Friends även i flera fall till att "forskning visar..." utan att några direkta referenser anges.

en nationell myndighet har möjlighet att göra. En kritisk fråga som kan ställas utifrån detta är vad de råd och stöd som Friends ger mer precis innebär. Utifrån det textmaterial som har analyserats kan denna fråga inte besvaras och av de intervjuer som genomförts med programföreträdarna framgår att man inte gör någon systematiserad bearbetning av de erfarenheter som samlas in. I och med denna avsaknad av transparens är det svårt att analysera och granska vad den beprövade erfarenhet som kommuniceras till dem som efterfrågar råd och stöd innebär.

Utan att ifrågasätta Friends vision som sannolikt få skulle värja sig mot, ett samhälle där barn och unga växer upp i trygghet och jämlikhet, kan därtill konstateras att Friends över tid har blivit en stark röst i det offentliga rummet. Av hemsidan (www.friends.se) framgår exempelvis att Friends har tilldelats en rad utmärkelser för reklamfilmer och webbkampanjer, och i och med att Sveriges nya nationalarena sedan 2012 bär namnet Friends arena får organisationens varumärke en spridning som sträcker sig långt. På detta sätt kan Friends även betraktas som en framträdande aktör på en marknad som tillhandahåller kunskap om frågor som handlar om barn och ungas skolgång och fritidsaktiviteter. Friends uttalanden och ställningstaganden har därmed sannolikt en stark performativ kraft.¹⁰

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

Med begreppet "programmet" i rubriken ovan avses, enligt vad som inledningsvis angivits, intentioner som formulerats av organisationen Friends.

Friends vision formuleras på hemsidan som: "Ett samhälle där barn och ungdomar växer upp i trygghet och jämlikhet" och dess uppdrag: "Att stoppa all mobbning i svenska skolor och idrottsföreningar" (www.friends.se). Man hänvisar även till tre så kallade kärnvärden: "engagerade, kunniga, professionella". Följande formuleringar som återfinns i dokumentationen av och om Friends belyser vad man vill åstadkomma:

Friends är en icke-vinstdrivande organisation vars uppdrag är att stoppa mobbning (www.friends.se).

Friends är en svensk stiftelse vars verksamhetsidé är att mobilisera barns och ungdomars egen kraft för att skapa en trygg miljö för alla [...] Genom att ge kunskap och verktyg, samt påverka attityder och självkänsla, hjälper Friends skolor och idrottsföreningar att få igång ett långsiktigt arbete mot mobbning [...] I fokus för Friends arbete står den enskilda eleven och skolan

¹⁰ Enligt Skolverket (2009) marknadsför Friends sitt program främst genom dess omfattning och spridning, bland annat genom att på hemsidan tala om att man är den största organisationen i landet som arbetar mot mobbning, hur många skolor som är inblandade, hur många kompisstödare som utbildats etcetera.

som social miljö. Vi jobbar för att alla elever ska ges förutsättningar för sitt lärande i en miljö som präglas av respekt för olikheter. En skola för alla (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson 2008).

Friends, som Sveriges största antimobbingsorganisation, måste kunna se till de behov som finns i skolan och erbjuda verktyg för skolan att arbeta utifrån. Då skolor vänder sig till oss för att ta del av vår expertis måste vi helt enkelt kunna hjälpa dem att synliggöra mönster och realisera strategier för förändring (Bromseth & Wildow 2007, s 96).

Friends arbetar för att barn och unga ska känna sig trygga och slippa utsättas för mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering... För att nå resultat anser vi att man måste inkludera alla som finns omkring barnet – personal/ledare, föräldrar och andra barn och unga. Ansvaret för att förebygga och förhindra kränkningar ligger på de vuxna så Friends börjar alltid med att förankra arbetet hos dem för att de sedan ska kunna stötta barnen (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012, s 3).

Av dessa formuleringar framgår sammanfattningsvis att Friends målsättning både är att stoppa mobbning och att bedriva ett mer långsiktigt arbete för att ge alla elever förutsättningar att lära i en miljö som präglas av respekt för olikheter. Det långsiktiga arbetet handlar om att mobilisera barns och ungdomars egen kraft, men även om att skapa engagemang, kunskap och verktyg för vuxna, för att de tillsammans med barn och ungdomar ska kunna skapa en trygg miljö samt påverka attityder och självkänsla (Kommentar från Friends 2012). Just de vuxnas ansvar för att förhindra, upptäcka och agera mot kränkningar och mobbning är också något som framhålls i Friendsprogrammet, samtidigt som det betonas att eleverna har en viktig kunskap om skolans trygghet som är förankrad i deras vardag, och att denna kunskap är en förutsättning för att skolans arbete mot kränkningar, trakasserier och diskriminering ska vara heltäckande (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012). Likaså framgår av den information som ges om Friendsprogrammet på hemsidan att personalen är kärnan i arbetet, men att eleverna görs delaktiga, till exempel genom arbete med kompisstödjare (www.friends.se).

Kritiska reflektioner

Med utgångspunkt från citaten i den deskriptiva delen som beskriver vad Friends vill åstadkomma kan sammanfattningsvis konstateras att Friends är en organisation som syftar till att *stoppa* mobbning, *påverka* attityder och självkänsla, *mobilisera* barns och ungdomars egen kraft för att skapa en trygg miljö samt att *tillhandahålla verktyg* för att synliggöra mönster och realisera strategier för förändring.

På målnivå är det sannolikt få som skulle invända mot dessa intentioner. Samtidigt är frågan vad som händer när dessa mål preciseras och medels-

mässigt tar form. Till att börja med är den "expertis" som skolor erbjuds, vilket redan har konstaterats, endast i begränsad mening förankrad i vetenskapligt prövad och dokumenterad kunskap. Så har exempelvis Friends tonat ner arbetet med kompisstödjare efter att Skolverket framfört kritik. Att elever ska inkluderas, och hur det närmare ska ta form, är därmed inte något absolut och helt okomplicerat budskap och vägval.

Även om Friends delvis har reviderat sina rekommendationer kring kompisstödjare, uppfattar vi att det synsätt som uttrycks om barn och ungdomar bygger på en tilltro till att det är både möjligt och nödvändigt att bygga vidare på deras förmågor. En central förklaring som ges till att kränkningar ändå uppstår förefaller vara att normen för vad som anses som "normalt" i många fall är alltför snäv. De som inte är "normala" hamnar då i farozonen för att bli kränkta. Friends sätt att hantera detta handlar om att lära eleverna att förhålla sig normkritiskt, att distansera sig för att därigenom ifrågasätta de förgivettagna normerna. Att sedan de normer, av alla möjliga tänkbara, som ställs i fokus handlar om just genus och sexualitet kan uppfattas som snävt. Möjligen kan hävdas, utifrån Friends perspektiv, att ett gott arbete med värdegrunds- respektive diskrimineringsfrågor bör ta sin utgångspunkt i detta. Även om avsikten är god och det i realiteten kanske snarare handlar om ett vidare normkritiskt förhållningssätt, så finns dock en risk att skolans uppdrag att arbeta med normer och värden begränsas till just frågor om genus och sexualitet.

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

Motivet till Friends arbete är tydligt uttalat att man vill stoppa mobbning. På hemsidan anges att

[m]obbning är ett problem som rör alla. Det finns i hela samhället och alla har någon gång varit inblandade även om man inte själv varit utsatt eller drivande. För att få bukt med problemen krävs att vi alla engagerar oss, slutar blunda och istället tar mod till oss att skapa förändring (www.friends.se).

På hemsidan redovisas statistik som visar i vilken utsträckning mobbning förekommer, dels med referens till Skolverket (2011), dels till Barn- och elevombudet och dels till Friends egen skolstartsundersökning (www.friends.se).

Samtidigt som Friends grundare Sara Damber (2012) framhåller att en persons agerande kan "göra skillnad" förklarar hon även att "demokrati handlar om att majoriteten tar vara på sina möjligheter att påverka". Detta förutsätter att det finns faktiska möjligheter för eleverna att agera, vilket ställer krav på att skolans verksamhet ger elever möjlighet till inflytande.

Genom att skapa sådana förutsättningar och förflytta fokus från individen till ett mer grupp-dynamiskt förhållningssätt menar Damber att det blir möjligt att angripa maktstrukturer.

Kritiska reflektioner

Motivet att stoppa mobbning är utan tvekan svårt att värja sig mot, eftersom det knappast kan finnas någon som vill att mobbning ska förekomma. Ändå kan frågan ställas hur Friends, som en av flera aktörer, sannolikt har bidragit och alltså bidrar till att denna fråga har hamnat i den politiska hetluften, och hur man genom de uttalanden som görs potentiellt sett påverkar inte bara uppfattningen om mobbning utan i vidare mening också förståelsen av vad som är skolans uppdrag. Att Friends är noggranna med att hänvisa till nationella regleringar kan potentiellt sett också leda till att de lämnar ett bidrag till att centrala utbildningsbegrepp som demokrati och värdegrund juridifieras och reduceras (jfr Arneback 2012).

Med en språklig utgångspunkt (jfr Skinner 1988) kan ett illustrativt exempel på begreppsanvändning ges utifrån den poänggivande högskolekurs som Skolverket annonserar att man anordnar i samarbete med olika lärosäten (www.skolverket.se [Hämtat 120110]). I pressmeddelandet använder inte Skolverket mobbningsbegreppet utan anger istället begrepp som "värdegrund och likabehandling". Trots den potentiellt vidare språkliga innebörd som likabehandlingsbegreppet kan ges så sammankopplar Friends ändå satsningen med just mobbningsbegreppet:

Vi välkomnar Skolverkets satsning på fortbildning och konstaterar att Skolverket tar fasta på de framgångsfaktorer som även Friends har identifierat; kartläggning, att involvera elever i arbetet samt att all personal på skolan engageras. Det är bra att skolorna nu ges ytterligare möjligheter till fortbildning så att ännu fler kan få igång ett förebyggande och systematiskt arbete mot mobbning... (www.friends.se [Hämtat 120110]).

Förutom att Friends genom detta uttalande förflyttar, eller försöker vidhålla, värdegrundsbegreppet mot den snävare mobbningsdiskussionen så ger de sig även in i debatten om vad lärarutbildningen borde göra (jfr Englund & Englund 2012). Friends konstaterar nämligen att den nya fortbildningen är ett steg i rätt riktning men att detta inte räcker: "Den här typen av kurser bör vara obligatoriska även på lärarutbildningen. Att kurserna är valbara och ofta med bara ett fåtal platser som nu är anmärkningsvärt..." (www.friends.se [Hämtat 120110]). På detta sätt agerar Friends här som en aktör med politiska ambitioner att påverka, utifrån sina specifika intressen.

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Av hemsidan framgår att Friends arbetar enligt två huvudspår för att uppnå sin vision och hantera sitt uppdrag, dels långsiktigt genom utbildning, rådgivning och uppföljning, dels genom att bedriva opinionsbildning för att öka kunskap och engagemang (www.friends.se). Vidare uppges att Friends har utvecklat omfattande utbildningsprogram och att man förmedlar kunskap och praktiska redskap så att de som arbetar med barn och ungdomar blir bättre rustade i sitt arbete mot mobbning och andra kränkningar. Arbetet beskrivs som "förebyggande, långsiktigt och med ett helhetstänkande". För att nå resultat betonas vikten av att inbegripa alla som finns omkring barnet: personal/ledare, föräldrar och andra barn och unga. Utbildningar riktas mot idrott, förskola, grundskola och gymnasieskola.

Var och en av de fyra färdigplanerade arbetslagsträffarna, *Friendsprogrammet ALT - diskussionsunderlag för arbetslagen* (Friends 2011), tar 60 minuter i anspråk. Syftet med träffarna är att hålla arbetet med likabehandling och trygghet levande i samtliga arbetslag. Temana för de träffarna är: 1) En tryggare skola, 2) Hur ser det ut hos oss?, 3) Temaboken – erfarenheter och reflektion, 4) Friendsprogrammet år 1 – arbetslagets erfarenheter.

Jämfört med de utbildningar som bedrivits en längre tid beskrivs Friends-programmet som mer djupgående och omfattande. I tid sträcker det sig över tre år och rymmer utbildningar för all skolpersonal samt inkluderar alla elever och föräldrar. Skolan får hjälp att kartlägga problemområden och att hitta fungerande arbetssätt och strukturer. Genom ett tematiskt indelat arbetsmaterial för elever, kompisstödare och arbetslag vill man ge inspiration, metoder och förslag till hur arbetet kan bedrivas. Programmets årliga innehåll består av en kartläggning samt utbildningsinsatser som riktas till skollära, personal, mentorer och trygghetsteam. Därtill finns moment med teater och föräldravård. Arbetsmaterial finns i form av fyra färdigplanerade arbetslagsträffar, temabok anpassat för arbete i årskurserna F-6 och Kompisstödboken för årskurserna 6-9. Kostnaden för Friendsprogrammet år F-9 är 30 000 kr/år.

Temabok för årskurs F-6 (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2011) vänder sig i sitt tilltal både till vuxna och till elever. Till vuxna ges bland annat information om syftet med de olika övningarna. Det finns också delar i boken som är skrivna för och språkligt anpassade till eleverna. Exempelvis används uttryck som "taskig" (s 25) och ett återkommande brev från Jenka (som eleverna inledningsvis möter genom teaterföreställningen K som i kompis) har tilltal som "hej hej, hallå (s 22) och "Tjena tjena!" (s 27). Jenka blir på så sätt en jämnårig kompis som kollektivt skriver till eleverna: "Jenka här igen. Jag har varit sjuk och snorat och hostat en

massa, men nu börjar jag bli frisk igen – skönt!” (s 27). Eleverna ges också möjlighet att skriva till Jenka. Begrepp som används i temaboken, och som därmed ger den en karaktäristik, är trygghet, trygghetsarbete, verktyg, likabehandling, kränkning, mobbning, diskriminering, trakasserier, stämningssregler¹¹/trygghetsregler, makt, förebyggande, främjande, konflikter, kritiskt förhållningssätt, normer, reflektera, samtalsklimat, allas lika värde och kompisstödare. Indelningen i de åtta temana för årskurserna F-2 är på rubriknivå desamma som de för årskurserna 3-6. Utgångspunkterna i de olika temana är det scenario som spelas upp i en teaterföreställning, kartläggning av skolmiljön, undervisning om vad som menas med mobbning och kränkning, elevers tankar om hur de själva vill agera, skolans likabehandlingsplan, grupper och gruppdynamik, samarbete samt fördomar och normer.

Kompisstödjarboken för årskurserna 6-9 rymmer sammanlagt 24 träffar, fördelade över tre år (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012). Information ges om att materialet är tänkt att användas som en handledning, och att de som använder det kan välja att använda det på olika sätt. I materialet uppmuntras till att projektarbeten genomförs i kompisstödjargruppen, något som uppges öka sammanhållningen i gruppen, ge kontinuitet i arbetet samt ökad förståelse och förtroende för kompisstödarna hos övriga elever och personal. Projekten blir också ett sätt att marknadsföra gruppen, liksom att synliggöra och medvetandegöra övriga elever om skolans jämställdhets- och trygghetsarbete. Det uppges även att många kompisstödare har hållit i egna temadagar, som inte behöver ta upp ämnet mobbning, utan kan vara allmänt gemenskapsfrämjande med till exempel samarbetsövningar, värderingsövningar eller andra aktiviteter där det blir en chans för kompisstödarna att synas och visa att de arbetar för att andra ska må bra och trivas. Vidare ges information till de vuxna som ska ansvara för och leda kompisstödjargruppen, liksom rekommendation om hur arbetet kan organiseras och struktureras. Exempel på det innehåll som ingår i träffarna ges genom följande rubriker: lära känna varandra och kompisstödjaruppdraget; om kränkningar, trakasserier och diskriminering; att sträva mot en positiv stämning; om status och roller; om normer och jämlikhet; otrygga platser; vad händer på nätet?; värdefulla foton; en plan för trygghet; språk och jargong; gruppsyck samt påverka skolan.

I boken *I normens öga*, som tillkommit inom projektet *Genus och sexualitetsnormer i skolans värld*, uppges att målgruppen är lärare och ambi-

¹¹ Detta uttryck används endast en gång. Senare i boken talas istället om ”trygghetsregler”. Trygghetsregler beskrivs som ett komplement till ordningsregler, och det betonas vikten av att eleverna själva bestämmer vilka ”regler” som klassen ska ha framöver (Engström m fl 2012, s 15).

tionen är att ge tips och idéer om hur lärare kan arbetat normkritiskt i undervisningen genom "normstorm...: en storm som kan leda till en annan förståelse och en mer öppen undervisning" (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson 2008, s 27). Det normkritiska arbetet kopplas samman med värdegrundsbegreppet, enligt följande:

Skolans värdegrund är inte neutral. Den ställer bland annat krav på att du som lärare ska stå upp för demokratiska principer och alla människors lika värde, liksom bemöta och problematisera intolerans och främlingsfientlighet. Det innebär dels ett medvetet specifikt arbete för jämlikhet på hela skolan, dels att kritiskt granska normer i varje ämne dagligen (s 28).

Karaktären på de frågor som ställs för att "sätta ditt ämne under lupp" uppmuntrar till reflektion och diskussion, till exempel: Vem har bestämt vad som räknas som kunskap...? Vilka normer finns i ditt ämne? Vilka är det som agerar och skapar förändring i ditt ämne? Genom en övning uppmanas läraren att göra en granskning av det läromedel som används. En annan övning handlar om att göra en inventering av klassrumsdemokratin, bland annat genom att låta eleverna prata om hur de upplever fördelningen av taltid och utrymme i klassen. I det nionde kapitlet ges exemplet på hur en normstorm kan se ut i skolans olika ämnen.

Värdegrundsbegreppet används en gång vardera i texterna *Schysst på nätet* (Engström & Svanerudh 2008) och *Koll på nätet* (Cox 2009). I *Schysst på nätet* kopplas värdegrund ihop det förebyggande arbetet mot e-mobbning, där fokus uppges handla om värdegrund och attityder. I *Koll på nätet* betonas vikten av ett konstruktivt samtal mellan hem och skola, och frågan ställs vilken gemensam värdegrund skola och hem kan komma överens om att förmedla till barn och unga. Till skillnad mot denna begränsade förekomst av värdegrundsbegreppet är frekvensen i *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* (Bromseth & Wildow 2008) desto större. De 28 gånger som värdegrundsbegreppet används är i resonemang som handlar om likabehandlingslagen, diskrimineringsgrunder, sexualitet, homofobi, heteronormativitet, genus och jämställdhet.

Även i Friendsprogrammet används värdegrundsbegreppet. I personalutbildningsmanuset ställs frågan "Hur gör ni er värdegrund och kultur i vardagen?" och senare relateras det till "värdegrundsarbete i praktiken och i det dagliga mötet med eleverna" (Friendsprogrammet Personalutbildning, s 7, 42). I Kompisstödjarboken uppmuntras den vuxne att ställa frågor för att försöka förstå hur eleven tänker, och om detta stämmer överens med skolans värdegrund (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2012). Vid ett annat tillfälle kopplas värdegrund samman med likabehandlingsplan i en övning där kompisstödjarna arbetar med skolans värdegrund och "ordens praktiska betydelse... och gestalta vad dessa ord betyder för dem" (s 58). I

Temabok för årskurserna F-6 används inte värdegrundsbegreppet (Engström, Flärd, Gustafsson & Warg 2011).

Kritiska reflektioner

En för projektet central fråga är hur den medelsmässiga utformningen relaterar till de mål och syften som programföreträdarna själva formulerat. Utifrån den analys som här har gjorts kan denna fråga sammantaget besvaras som att det är svårt att se att det skulle finnas något medelsmässigt inslag som inte går att motivera utifrån de mål och syften som Friends själva har formulerat. Samtidigt behöver detta konstaterande nyanseras, eftersom det enda som har analyserats är det textbaserade material som Friends producerat. På så sätt har det inte varit möjligt att granska de på beprövad erfarenhet muntliga råd och stöd som ges när företrädare från Friends och exempelvis skolpersonal möts. Även om de muntliga råd och stöd som Friends medarbetare ger kan ha ett värde för dem som tar emot dessa så motsvarar de inte heller krav på forskningsförankring och vetenskaplighet.

Vad som är en manual finns det knappast någon entydig uppfattning om, men om man med manual menar förprogrammerad struktur och exakthet för att senare kunna utvärdera insatsen så kan materialet som utvecklats för Friendsprogrammet knappast benämnas som manual. En mer rimlig beteckning är läromedel, med erbjudanden om olika strukturerade aktiviteter. Det som dock skiljer den aktör, Friends, som står bakom just det här granskade "läromedlet" från många andra är att det är en aktör som verkar på många olika arenor. Om man å andra sidan bortser från nödvändigheten av att hävda exakthet för att på så sätt kunna pröva evidens, så kan likväl sägas att man i materialet för Friendsprogrammet ändå går ganska långt i beskrivningen av hur lärare kan/bör gå tillväga.

En annan för projektet central fråga är hur programmet genom inplacementen i den svenska skolan relaterar till de nationella styrdokument. Här kan konstateras att hänvisningar till nationella författningar är vanligt förekommande och det språk som används i de texter som har analyserats ligger tämligen nära det som används i författningarna, vilket innebär att de i den meningen blir politiskt och juridiskt korrekta. Samtidigt utgör framlyftandet av normkritiken i kombination med den starka betoningen av mobbning specifika uttolkningar utifrån särskilda intressen, även om de inte hamnar direkt i konflikt med det nationella utbildningsuppdraget.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmet anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

Att programmet är förebyggande är tydligt uttalat. Mindre tydligt, men ändå uttalat, är att programmet också har främjandeanspråk. Med ambitionen att vara en antimobbningsorganisation som stoppar mobbning följer också att det blir direkt åtgärdande. Hur Friends förhåller sig till det åtgärdande arbetet är dock, enligt vår analys, något som har skiftat över tid. I de kommentarer som Friends har lämnat på denna text framhålls att ambitionen att stoppa mobbning är långsiktig och att man inte har någon modell eller metod för hur skolor ska stoppa mobbning akut (Kommentarer från Friends 2012). Motivet till detta ställningstagande är att Friends inte tror att det finns endast ett sätt att hantera akuta situationer utan att lösningarna behöver anpassas till varje unik situation, och då i relation till skolans eget arbete. Friends menar att man i sådana situationer kan hjälpa skolans personal med råd och stöd via rådgivning och utbildning. Att Friends inte förespråkar något särskild modell eller metod för att akut stoppa mobbning stärks utifrån projektgruppens läsning. I det analyserade materialet finns inga resonemang om detta och inte heller anges referenser till andra källor som förespråkar specifika metoder för att hantera mobbning. Däremot beskrivs, i de analyser som Skolverket (2009, jfr 2011) gjort av Friends kompisstödjarearbete att Friends program främst är förebyggande men att man, när akut mobbning uppstår, rekommenderar en modell med enskilda strukturerade samtal som bygger på Pikas samtalsmetod och på Friends erfarenheter. Denna modell konstateras dessutom vara mycket lik Farstametoden.

Vad kan då sägas utifrån termerna universellt, selektivt och indikativt? Att insatserna är av universell karaktär råder knappast någon tvekan om, eftersom det handlar om att för alla elever förebygga att mobbning och/eller kränkningar ska uppstå. Om sedan programmet ska benämnas som selektivt och/eller indikativt kan delvis besvaras olika som en följd av det resonemang som förs i stycket ovan. Oavsett om anspråken är att stoppa akut uppkommen mobbning och kränkande behandlingar med en metod eller modell, som Skolverket (2009) menar att Friends gör, eller om man avser att bistå med specifika råd och stöd utifrån den situation som uppkommit, så har Friends likväl indikativa ambitioner, det vill säga en ambition att bistå till att minimera effekterna av de problem som redan uppstått. Även om inte Friends använder termen riskgrupp, så kan den kartläggning som görs av skolor förstås som en strävan efter att tidigt uppmärksamma tendenser hos vissa "riskgrupper" utifrån syftet att minska förekomsten av mobbning/kränkningar.

2. Vilka kvaliteter (egenskaper, förmågor etc.) hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

En central kvalitet handlar om att barn och ungdomar ska utveckla en förmåga att *uppmärksamma och ifrågasätta osynliga normer*, bland annat sådana som strider mot skolans värdegrund, för att därigenom förhålla sig *respektfullt* till att människor gör olika val och är olika. Det finns också en ambition att påverka barns och ungas attityder vilket handlar om att *utmana förgivettaganden* och öppna för *andra perspektiv och synsätt*.

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

En central utgångspunkt i Friends arbete är att barn och ungdomar kan hamna i konflikt med varandra, och att detta kan leda till mobbning eller annan kränkande behandling. Det finns också, utifrån de ambitioner som formuleras, en positiv tilltro till barns och ungdomars förmåga, och att de ska kunna påverka sociala relationer på ett gott vis.

Friends förhållningssätt till kompisstödjare har, som redan tidigare nämnts, förändrats som ett resultat av Skolverkets (2011) kritik. Snarare än att betona det förtroende och ansvar som kompisstödjarna ges framhåller Friends i sina kommentarer på denna text att alla elever kan påverka sociala relationer på ett gott vis (Kommentarer från Friends 2012). Detta budskap känns också igen från Dambers (2012) beskrivning av hur Friends startade, och hennes övertygelse att det går att "göra skillnad". Just när det gäller kompisstödjare framhåller Friends vidare att de avråder från att använda kompisstödjare i det akuta arbetet, men att de kan påverka sociala relationer på lång sikt i ett elevinitierat förebyggande och främjande arbete, som komplement till skolans övriga arbete (Kommentarer från Friends 2012, jfr även pressmeddelande på www.friends.se som publicerades 120124).

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

Förutom att Friends syftar till att skapa en trygg miljö för alla kan detta även karakteriseras utifrån organisationens vision: "ett samhälle där barn och ungdomar växer upp i trygghet och jämlikhet" (www.friends.se). Jämlikhetsidealet kan vidare beskrivas utifrån andra centrala begrepp som ökad kunskap, engagemang och respekt. Samtliga dessa begrepp uppfattar vi säger något om vilka centrala värden som eftersträvas av Friends.

Referenser

- Arneback, Emma (2012): *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro Studies in Education, 34.
- Bromseth, Janne & Wildow, Hanna (2007): *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok. Skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*. Stockholm: Friends.
- Brade, Lovise; Engström, Carolina; Sörensdotter, Renita & Wiktorsson, Pär (2008): *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Stockholm: Friends.
- Cox, Olle (2009): *Koll på nätet. En bok om att skapa samtal mellan barn, unga och vuxna om nätet*. Stockholm: Friends och Telia.
- Damber, Sara (2012): *Din vän. En startbok i arbetet mot mobbning och trakasserier*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro: Örebro universitet, Rapporter i pedagogik, 17.
- Engström, Carolina & Svanerudh, Marie (2008): *Schysst på nätet. En pedagogisk handbok om e-mobbning*. Stockholm: Friends och Telia.
- Engström, Carolina; Flärd, Jacob; Gustafsson, Åsa & Warg, Frida (2011): *Friendsprogrammet temabok år F-6*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Engström, Carolina; Flärd, Jacob; Gustafsson, Åsa & Warg, Frida (2012): *Friendsprogrammet kompisstödjarboken 6-9*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Friends (2011): *Friendsprogrammet ALT – diskussionsunderlag för arbetslagen 4x60 minuter*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Friendsprogrammet personalutbildning 1 (manus).
- Skinner, Quentin (1988a): Language and social change. I James Tully, red: *Meaning and Context. Quentin Skinner and his Critics*, s 119-132. Princeton: Princeton University Press.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- www.friends.se [Hämtat 111004 om inte annat datum anges].

www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/krankningar_och_diskriminering/vardegrund_likabehandling_hogskolekurs/vardegrund-likabehandling-1.163730 [Hämtat 120110].

Kapitel 4. ICDP – International Child Development Programme

Karin Engström

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

Föreliggande text bygger på information från ICDP:s hemsida (www.icdp.se) samt ett antal texter skrivna av dess grundare professor Karsten Hundeide och professor Henning Rye:

1. Hundeide, Karsten (2009): *Vägledande samspel i praktiken*. Stockholm: Stiftelsen ICDP Sverige.
2. Hundeide, Karsten (2006): *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
3. Hundeide, Karsten (2001): *Vägledande samspel*. Stockholm: Stiftelsen ICDP Sverige.
4. Rye, Henning (2009): *Samspel, kommunikation och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Professorerna Karsten Hundeide (psykologi) och Henning Rye (specialpedagogik) skapade på 1980-talet en verksamhet som benämndes ICDP. På 1990-talet formulerades detta som ett program som ursprungligen riktade sig till barnfamiljer. Arbetet startade som ett forskningssamarbete mellan Universitetet i Oslo och Bergens universitet.

Programmet ”Vägledande Samspel/ICDP” har idag utvecklats inom ramen för ett omfattande internationellt nätverk som arbetar för att förbättra levnadsvillkoren för människor i hela världen. Programmet tar sin utgångspunkt i en strävan att förverkliga humanistiska värden i överensstämmelse med konventionen om barnets rättigheter. Programmet Vägledande samspel ägs av stiftelsen ICDP International och verksamheten i Sverige bedrivs också i stiftelseform under namnet Stiftelsen ICDP Sverige. På hemsidan betonas att verksamheten är politiskt och religiöst obunden och att det finns avtal med den internationella stiftelsen som reglerar verksamhetens rättigheter och skyldigheter.

I Sverige startade arbetet först i slutet av 1990-talet. Bland initiativtagarna till arbetet i Sverige kan nämnas psykologerna Paul Bergman och Karin Edenhammar. På hemsidan beskrivs introduktionen av ICDP i Sverige enligt följande:

Arbetet med ICDP-programmet i Sverige startade 1999 då professor Henning Rye utbildade den första gruppen vägledare, av dessa vägledare utbildade sig sedan 13 personer under 2000 till ICDP-handledare. Dessa personer arbetade inom barnhälsovård, förskola, skola och socialtjänst.

I oktober 2000 blev Stiftelsen ICDP Sweden registrerad hos Länsstyrelsen i Stockholm. Stiftelsens ändamål är att introducera ICDP i Sverige samt verka för spridning och vidareutveckling av programmet. Stiftelsen anordnar utbildningar och seminarier.

Att arbeta med ICDP-programmet är ett sätt att förverkliga intentionerna i FNs Konvention om barnets rättigheter. Sedan årsskiftet 2006/07 ingår Stiftelsen ICDP Sweden i Nätverket för Barnkonventionen (www.icdp.se).

Stiftelsen ICDP Sverige äger sedan 2009 ett dotterbolag, ICDP AB, som hanterar bokförsäljning, löner och utbildningsverksamhet. Ledamöterna i ICDP Sverige och ICDP AB utgörs av samma personer.

I texter författade av grundarna samt på hemsidor om ICDP framgår att den vetenskapliga grunden relateras till aktuell forskning om barns utveckling. En del av referenserna knyts till texter av grundarna själva, men merparten relaterar till väletablerade internationella forskare inom området.

I en text författad av Rye (2009) *Samspel, kommunikation och utveckling* ges inledningsvis en översikt av den forskning som ligger till grund för aktuell samspelsteori som betonar betydelsen av samspel och interaktion för barnets fysiska och psykiska hälsa. En förgrundsgestalt i detta sammanhang är den brittiske psykiatern John Bowlby (1907-1990), som studerade hemlösa barns psykiska hälsa i efterkrigstidens Europa. Han drog slutsatsen att små barn behöver en varm och varaktig kontakt med sin mor eller annan omsorgsgivare för att utvecklas positivt. Bowlbys rapport till WHO (1951) fick stor betydelse för samtidens syn på separationer av barn och föräldrar, exempelvis på sjukhus och andra institutioner. Bowlbys teoriutveckling kom att utvecklas framför allt av Mary Ainsworth och R. S. Marvin som betonade anknytningens betydelse från barndom till vuxen ålder. Rye redogör vidare för utvecklingen av den fortsatta empiriskt baserade utvecklingspsykologiska forskningen som intensifierades kraftfullt under 1960- och 70-talen då nya kunskaper framkom som visade att barnet självt redan från början ägde förmågor att påverka samspelet med omsorgsgivaren. Här refererar Rye till forskare som Bell, Bronfenbrenner, Freiberg, Stern, Winnicott med flera.

Rye (2009) konstaterar att barnets grundläggande förmåga till känslomässigt utbyte blir mer och mer sammansatt med stigande ålder och att denna kunskap i dag är etablerad i förståelsen av hur ett barn ska kunna utveckla känslomässig trygghet och självtillit. I denna förståelse ges också omsorgsgivaren en medierande roll (Klein 2001, Rye 2002 i Rye 2009) genom att komplettera och utvidga barnets kapacitet, vilket anses vara centralt för såväl etablering av anknytning som känslomässig utveckling. Detta betonas också som en avgörande aspekt för en människas moralutveckling (Emde 1990, Zahn-Waxler & Radke Yarrov 1990 i Rye 2009).

Hundeide och Rye betonar båda att det i dag finns en omfattande forskning som pekar på att omsorgsgivaren har en viktig roll i relation till barnets psykosociala utveckling. Vidare påpekas sambandet mellan skilda omsorgskvaliteter och hälsa. Rye (2009) refererar till WHO, som i en rapport 2004 framhåller sambandet mellan interaktionens kvalitet och barnets hälsoutveckling. Dessa samband framstår tydligast i utvecklingsländerna i studier av bland annat Das Gupta (1990), Schellenberg m.fl (2002) (i Rye 2009).

Utifrån teorierna om barnets förmågor och behov av samspel för en god utveckling har Hundeide och Rye studerat den forskning som finns angående föräldrars uppfattning om sina barn och funnit att det finns en stor variation både mellan föräldrar och mellan olika sociala och kulturella grupper (Goodnow 1990, Harkness 1992 i Rye 2009). Ett viktigt resultat var bland annat att det fanns klara samband mellan omsorgsgivarens uppfattning om barnet och den omsorg barnet fick. Här poängteras emellertid betydelsen av att beakta olika kulturella synsätt på barnet utifrån att vi i dag lever i ett mångkulturellt samhälle där det kan finnas tydliga skillnader i uppfattningar om vad som är målet med barnets uppfostran och omsorg:

Det är nödvändigt att vi i samband med omsorg, behandling (intervention) och diagnostik, är klara över vilka värderingar vi utgår ifrån och vilka egenskaper vi önskar barnen skall utveckla. Personer med annan kulturell bakgrund kan ha andra värderingar, att de till exempel lägger större vikt vid lydnad, respekt, lojalitet och "beroende" än vi. Därför är det viktigt att det finns tolerans för variation i ett multikulturellt samhälle, så att kulturella skillnader inte uppfattas som svaghet och patologi (Hundeide 2009, s 15).

Dessa i dag grundläggande teorier om barns utveckling har Hundeide och Rye överfört till programmet ICDP. Den teoretiska bakgrunden presenteras utifrån följande nyckelbegrepp som här återges översiktligt (Hundeide 2009, s 1-33):

1. Den första relationen

Centrala faktorer som lyfts fram är betydelsen av

- a. tidigt samspel och den första relationen mellan barn och föräldrar,
- b. den långvariga relationen mellan omsorgsgivare och barn,
- c. vänskapsrelationer.

2. Den känslomässiga kommunikationen med spädbarnet

- Att se och tolka barnet som en person
- Att känna med barnet
- Att svara barnet
- Dialog och "protokonversation" med spädbarn

- Den intuitiva och lärande dialogen
- Fysisk kontakt

3. *Det förmedlande samspelet med spädbarnet*

- Förmedlad inläring och vägledad utveckling
- Den vuxnes betydelse för barnets utveckling till en samhällsmedborgare
- Förmedling och berikande av barnets upplevelser
- Fokusering och ömsesidighet mellan barnet och omsorgsgivaren
- Förmedling av mening och intresse
- Förmedling av utvidgning - att våga pröva världen
- Förmedling av kompetens
- Förmedling av självkontroll och reglering
- Inflytande på barnets erfarenheter i vardagssituationer
- Den förmedlade och meningsskapande dialogen

Kritiska reflektioner

ICDP kan sägas förespråka ett relationellt synsätt på barnet i förskolan och skolan. Det bygger på en grundläggande antropologisk uppfattning om att vi blir till som människor i relation till andra. Med hänvisning till sentida utvecklingspsykologisk forskning visar ICDP hur detta sker i tidig interaktion med ett kompetent barn. Genom lyhördhet kan barnet fås att växa, må bra och lära. ICDP har också en tydlig förankring i aktuell utvecklingspsykologisk teori genom sina grundare. Andra tydliga utgångspunkter i programmet är skolans värdegrundsarbete och barnets rättigheter.

ICDP utgår huvudsakligen från anknytningsteori, som primärt handlar om relationen mellan barn och föräldrar. Frågan är om de centrala värden och principer som ICDP bygger på även kan vara giltiga i relationen mellan barnet och de professionella vuxna, såsom lärare. Är det önskvärt och/eller möjligt att bygga professionella relationer på samma grunder som föräldraskap? Vad betyder de kontextuella villkoren för relationens möjliga utformning?

En annan fråga som inställer sig är vad ett program av denna typ tillför i skolan eller annorlunda uttryckt; varför behövs det särskilda program för att bygga goda relationer mellan vuxna och barn i skolan?

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

Programmet Vägledande samspel/ICDP presenteras som ett relationsorienterat och empatibaserat program. Programmet är framtaget för personer som på olika sätt har omsorg om barn vilket innefattar såväl föräldrar som omsorgspersoner inom olika verksamheter. Utbildning av gruppledare

riktar sig till förskollärare, lärare, sjuksköterska, psykologer, specialpedagoger eller personal inom socialtjänsten med flera (Hundeide 2009). Utbildningen är kombinerat teoretisk och praktisk och kvalificerar deltagarna till att leda grupper i olika verksamhetsformer.

Genom programmet vill man bidra till ett synsätt på barnet som en kompetent medmänniska med känslor och avsikter precis som vuxna människor. Programmet ska uppmuntra till inlevelse, medkänsla och empati. *Målet* är att få föräldrarna/omsorgsgivarna att identifiera sig känslomässigt med barnet och att barnet ska bli en del av den vuxnes lyhördhet. Det finns emellertid ingen ambition att utforma en detaljerad handbok eller manual om hur vuxna ska bete sig i olika situationer, det viktiga är samspelet mellan omsorgsgivaren och barnet.

ICDP kallades ursprungligen för ett "sensitiveringsprogram". Med detta avsågs att stödja omsorgsgivaren till att bli medveten om sitt eget barns positiva möjligheter och de färdigheter barnet redan har. I Sverige har orden sensitiv och sensitivitet bytts ut till lyhörd och lyhördhet.

Under rubriken *ICDP i förskolan* anger Hundeide (2001), förutom de grundläggande principerna som handlar om medvetenhet och lyhördhet för barnet, ytterligare några syften med programmet:

- Det ursprungliga syftet att främja ett gott samspel kan bidra till att förebygga en negativ utveckling med ökat våld som inslag,
- främja ett fredligt och positivt samarbete mellan barn (Eisenberg 1992),
- synen på barnet är att det föds med en förmåga att ingå i relationer med andra människor men att det krävs vissa "finslipningar",
- barnet måste lära sig vissa sociala färdigheter och Umgängesregler, exempelvis måste barnet lära sig att förstå vad andra känner när de blir illa behandlade och kränkta,
- barnet måste lära sig att förstå vad som anses som positivt beteende och positiva mellanmänniska värden.

Sammanfattningsvis beskrivs ICDP som ett hälsofrämjande basprogram som ska främja en positiv uppfattning av och ett positivt förhållningssätt till barn. Det riktar sig till såväl föräldrar som personal i olika offentliga miljöer, främst för barn men numera också äldre. Programmet utgår från åtta samspelsteman och tre dialoger (se nedan) som vägleder den vuxnes samspel i mötet med barnet (Hundeide 2009). Utöver att omsorgsgivaren ska utveckla lyhördhet för barnet uttalas att detta synsätt på barnet bidrar till att barnet själv tillägnar sig förståelse av mellanmänniska värden.

Kritiska reflektioner

Det som förefaller vara programmets primära mål är att påverka den vuxnes syn på barnet. Ambitionen är att påverka omsorgsgivarna (såväl föräldrar som professionella omsorgsgivare) till att se barnet som en kompetent och värdefull människa som ska visas full respekt. Den vuxnes uppgift är att vägleda barnet i nya upptäckter. Inte att gå före, men att se vart barnet är på väg och stötta vidare; med andra ord handlar det om att beakta den, enligt Vygotskij, proximala utvecklingszonen. Språkets betydelse för barns utveckling betonas som en viktig faktor för god utveckling liksom betydelsen av goda relationer till föräldrar och lärare.

En reflektion i sammanhanget är vad ett program av denna typ tillför skolan eller annorlunda uttryckt; varför behövs ICDP för att bygga goda relationer mellan vuxna och barn i skolan? Att lärare ska etablera relationer till eleverna kan anses ingå i skolans uppdrag men menar företrädarna för ICDP att förutsättningarna för ett kommunikativt förhållningssätt mellan lärare och elever är otillräckliga. Kan det vara så att man från ICDP:s sida menar sig ha ett viktigt och möjligen otillräckligt beaktat kunskapsperspektiv att tillföra när det gäller fundamentala förutsättningar för ett kommunikativt förhållningssätt mellan lärare och elever, som bidrar till att skolans mål för barns utveckling och lärande ska kunna uppfyllas.

Vi anser det oklart huruvida ICDP har kompensatoriska ambitioner i meningen att skolan med hjälp av programmet ska kompensera för eventuella brister som barnet kan ha från hemmiljön. Eftersom programmet ursprungligen skapats för familjen med betoning på relationen förälder - barn, och efter hand anpassats för institutionella miljöer som förskola och skola, finner vi ändå en sådan tanke rimlig. Denna kompensatoriska ambition finns dock inte explicit uttalat i programmaterialet.

Inte heller är det klart uttalat om skälet för att arbeta universellt med detta program är av etisk art eller om det handlar om dess effekt. Fungerar programmet bäst om det ges till alla eller är det ett sätt att undvika stigmatisering och utpekande av föräldrar (och barn) som har vissa problem?

I detta sammanhang återkommer frågan om en god lärare är detsamma som en god förälder. Vad betyder omsorgsmetaforen för synen på läraren? Finns det skillnader i vad som skall stimuleras i hemmet eller i förskolan och skolan?

När det gäller utbildningsinsatserna kan vissa reflektioner göras. Vi menar att även de allra bästa utbildningsinsatserna kan riskera att skapa känsla av misslyckande hos föräldrar och personal. Utbildningssituationen kan leda till att föräldrar jämför sig med varandra. Föräldrar med god verbal förmåga kan lyckas beskriva och försköna sina erfarenheter så att andra känner sig mindre bra. Att behöva gå på utbildning för att betraktas som en god förälder kan upplevas som ett misslyckande. Istället för att

skapa ett gott samspel bidrar utbildningen kanske till att föräldrar intar ett instrumentellt förhållningssätt till sitt barn.

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

Programmets ursprungliga syfte, och därmed bakomliggande motiv, var att ge stöd och vägledning till föräldrar i deras samspel med sina barn. Kunskapen om det positiva samspelets betydelse för barns utveckling har mer och mer uppmärksamats som en avgörande faktor i barns uppväxt såväl i hemmet som i institutionella sammanhang. Under åren har programmet utvecklats och anpassats för att också användas i offentliga miljöer såsom förskola, skola, socialtjänst, äldreboende:¹²

En viktig sida hos programmet är att vi försöker medverka till att sprida en syn på barnet där det upplevs som en medmänniska med liknande känslor och avsikter som vi själva har (Hundeide 2001, s 9).

Hundeide (2001) menar att det dykt upp fler och fler interventionsprogram som riktar sig till barns omsorgsgivare. Här refererar han till program som Karnes, Lombard, Badger, Portage, Orion/Marte Meo, MISC, High Scope, Milwaukee, Home Start. Flera av programmen visar sig ha långsiktigt goda effekter på barns utveckling (referenser till Zigler och Berman 1983, Garber 1988, Meisels och Shonkoff 1990, Rye 1993). Trots dessa studiers goda resultat finns det invändningar mot att dessa program inte primärt framhåller föräldrars uppfattningar och erfarenheter, utan att de snarare bygger på detaljerade manualer och expertråd. ICDP är däremot ett utbildningsprogram som tydligt förlitar sig på omsorgstagarens erfarenheter och känslor. ICDP är således ett program vars syfte är att medvetandegöra redan befintliga förmågor i syfte att förbättra barns villkor.

Kritiska reflektioner

En reflektion är varför ett program som ICDP anses behövas, i dagens samhälle. Är det inte ett "naturligt" sätt att gå i dialog med det lilla barnet på det sätt som programmet förespråkar? Behöver alla människor utbildning för att vara föräldrar eller är det människor som själva har vissa grundläggande problem som behöver hjälp med att rikta sin uppmärksamhet till barnet?

Motiven till ICDP:s framväxt och utveckling har inte sitt ursprung i en specifik skolkontext. Det beskrivs som ett "samhällsorienterat program vars målsättning är att stödja och främja psykosocial omsorgskompetens

¹² Nya böcker om arbete med minoritetsföräldrar och vägledande samspel inom äldreomsorgen (Hundeide & Edenhammar).

hos personer som ansvarar för barns omsorg. Programmet är först och främst utformat för personer som har omsorg om barn, antingen de är föräldrar eller omsorgspersoner inom olika verksamheter.” (citerat från hemsidan). Eftersom vi valt att endast undersöka program som tillämpas i skolan och med lärare som huvudsakliga utförare, så blir det i ICDP:s fall betydligt svårare att särskilja olika aktörer, eftersom motiv och handlingsförslag riktas till såväl föräldrar som ett antal olika yrkesgrupper som har med barns omsorg att göra. ICDP relaterar alltså inte specifikt till några nationella styrdokument, vare sig från skolsystemet eller någon annan samhällsinstitution.

Det generella motivet är således att med programmets hjälp utveckla omsorgsgivares sensitivitet till barnet varhelst den vuxne befinner sig. Detta reser dock en del frågor omkring roller och förväntningar på dessa vuxna. Vi menar att det är tveksamt om det går att likställa föräldraskap med lärarprofessionalitet. Granskningen av ICDP-materialet visar inga tecken på att problematisera denna aspekt och därmed görs ingen uttalad skillnad mellan olika utövare av ICDP. På detta följer att den teoretiska grunden, i synnerhet anknytningsteorin, förefaller vara användbar i alla omsorgsmiljöer men det är ändå inte givet att de kvaliteter och egenskaper som utmärker en god förälder är desamma som utmärker en god lärare.

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Ett genomgående svar på frågan *hur man vill åstadkomma ett gott samspel* är att *ansvaret vilar på den vuxne*. Det är den vuxne som behöver förändra sitt förhållningssätt och bli lyhörd för barnet. Via utbildning riktas den vuxnes uppmärksamhet på olika aspekter av samspelet:

Det är flera som hävdar att det är naivt att tro att ett barn som får utveckla sig fritt på egna villkor kommer att växa upp och bli en anpassad samhällsmedborgare (Vygotsky 1978). Det är också naivt att tro att omsorg om barnets känslomässiga utveckling är tillräcklig. För att barn skall utvecklas optimalt krävs det som Rogoff (1990) kallar ett ”ett väglett deltagande” av en vuxen i den gemenskap som barnet finns i. Utöver detta väggledda deltagande är det också viktigt att barnet får utveckla sitt eget initiativ till aktivitet och att omsorgsgivaren genom samspel kan stödja och leda barnets initiativ (Hundeide 2001, s 25).

Utbildningen är uppbyggd kring åtta teman och tre dialoger. Målsättningen med utbildningen är att förbättra omsorgsgivarens förhållande till barnet eller barnen. I en utbildningsgrupp, som träffas regelbundet, ska omsorgsgivaren vara aktiv och dela med sig av sina erfarenheter av samspel från hem- eller arbetsmiljön. En vägledare har till uppgift att via sensitivisering öka omsorgsgivarens lyhördhet vilket handlar om att kunna tolka

tillstånd av känslor för att svara sensitivt och anpassat till barnets tillstånd och behov. Enligt Hundeide är sensitivisering motsatsen till instruktion och det finns därför inga konkreta instruktioner. Föräldrautbildning omfattar ca sex tillfällen.

Enligt Hundeide (2009) är de viktigaste komponenterna i programmet följande:

1. Omsorgsgivarens uppfattning om barnet (barnet som person)
2. Tre dialoger och åtta teman för gott samspel
3. Principer för sensitivisering/lyhördhet
4. Principer för implementering
5. Upplägg och särskilda målgrupper

Omsorgsgivarens uppfattning om barnet

Beträffande omsorgsgivarens uppfattningar om barnet lyfter Hundeide (2009) fram vikten av att bli medveten om hur vi uppfattar bilden av barnet, "det ideala barnet". Dessa bilder och uppfattningar är inte alls så ytliga som vi tror utan kan vara knuta till djupgående kulturella föreställningar. I detta sammanhang påpekas att det finns stora individuella skillnader i dagens mångkulturella samhälle. Vidare påtalas vikten av att se barnet (självklart även spädbarnet) som en person med behov av att bli älskat, inkluderat och respekterat:

Det betyder att vi som medmänniskor har förpliktelse att behandla honom/henne på samma sätt som vi själva vill bli behandlade. Detta innebär att vi inte skall förödmjuka, exkludera, håna, misstolka eller nedvärdera barn. Vi bör lägga stor vikt vid att se det positiva – så som vi själva önskar att bli värderade och uppfattade av andra. Detta är den humanistiska utgångspunkten för Programmet Vägledande samspel/ICDP (Hundeide 2009, s 15).

Dessa grundläggande tankar om barnet möjliggör ett igenkännande av behov och känslor som är grunden för en empatisk förståelse, enligt ICDP benämnt som "*empatisk identifikation*" med barnet. Denna identifikation möjliggör att se och tolka det lilla barnets signaler och att kunna skilja och tolka olika slags behov. Med referens till Levinas formuleras detta som "Att se den andres ansikte förpliktigar". Här refererar Hundeide (2009, s 17) vidare till forskare som Allen och Fognagy (2006) som med det engelska begreppet *mentalizing* (att förstå den andres reaktioner) menar att "detta är den viktigaste egenskapen i all sund omsorg". I den empatiska identifikationen ligger också att se barnet som subjekt, eftersom ett objektifierat synsätt kan leda till mycket negativa konsekvenser för ett barn. Detta resonemang utvecklas vidare med referenser framför allt till Stern. Om ett

barn blir, i bemötandet av lärare och andra elever, negativt identifierat kan det på ett reducerande sätt få konsekvenser för den egna självbilden och också möjligheterna att lära och utvecklas.

I texter som beskriver ICDP-programmets innehåll finns en struktur för att synliggöra ett centralt innehåll i arbetet med att utveckla ett gott samspel. I programmet benämns detta ”de tre dialogerna och de åtta temana för gott samspel”.

Tre dialoger och åtta teman för gott samspel

Hundeide (2009) sammanfattar begreppet ”de tre dialogerna” samt de teman som tillhör respektive dialog på följande sätt i boken *Vägledande Samspel i praktiken*:

1. Den emotionella dialogen med barnet

Denna första dialog förutsätter att omsorgsgivaren uttrycker positiva känslor, ger bekräftelse och erkännande till barnet. Omsorgsgivaren anpassar sig till barnet, ser och följer barnets initiativ och etablerar därmed en intim och kärleksfull dialog. Dialogen kan sammanfattas i följande punkter:

- Visa att du tycker om ditt barn
- Följ barnets initiativ
- Intim dialog
- Ge erkännande

Genom dessa fyra fokuseringar framträder det mest centrala i den tidiga emotionella dialogen som utgör en grund för att barnet ska utveckla en trygghet i relation till andra människor. Här betonas att dialogen är en tvåvägskommunikation, barn – omsorgsgivare, omsorgsgivare – barn och att det mycket lilla barnet bidrar till kommunikationen genom signaler som det gäller att omsorgsgivaren uppmärksammar och på så sätt utvecklar emotionell tillgänglighet till barnet. Detta kan ske på olika sätt såsom fysisk beröring, leende och verbal kommunikation. Dock betonas att det finns kulturella skillnader i hur denna dialog uttrycks och utvecklas. Grunderna för och vad som är avgörande för barnets framtida sociala anpassning och känsla av trygghet ligger i den tidiga ömsesidiga anknytningen.

2. Den meningsskapande och utvidgade dialogen

I den meningsskapande och utvidgade dialogen berikar och utvidgar omsorgsgivaren barnets upplevelse genom att prata och ge förklaringar. Med utgångspunkt i gemensam uppmärksamhet och gemensamma upplevelser utvidgar omsorgsgivaren barnets upplevelser. Omsorgsgivaren skapar mening, förklarar och berättar så att upplevelserna framstår som meningsfulla

och intressanta och knutna till barnets övriga erfarenheter. På detta sätt kan barnet bli väglett i en gemensam förståelse av verkligheten, vilket är viktiga förutsättningar för en positiv utveckling. Denna dialog sammanfattas som:

- Gemensam uppmärksamhet
- Ge mening
- Utvidga, ge förklaringar

I den meningsskapande dialogen riktas uppmärksamheten mot barnets omgivning men främst på barnets begreppsmässiga och kognitiva utveckling. Omsorgsgivarens roll blir att utvidga och skapa förklaringar. Detta kan ske genom ett logiskt-analytiskt förhållningssätt där tyngdpunkten ligger på att till exempel finna likheter och skillnader, men det kan också ske genom dramatiseringar och narrativ.

Att skapa mening är själva grunden för hur vi människor bemästrar och anpassar oss till den värld vi lever i – en värld full av glädjeämnen, utmaningar och svårigheter. Det sätt på vilket vi skapar mening och utvidgning i våra liv hänger nära ihop med hur vi klarar av att bemästra tillvaron och överleva psykologiskt (Hundeide 2009 s 58).

3. Den reglerande och gränssättande dialogen

I den tredje dialogen slutligen, den reglerande och gränssättande, hjälper omsorgsgivaren barnet att bemästra de uppgifter och utmaningar som det möter i vardagen. Omsorgsgivaren vägleder barnet i att utveckla strategier för målmedvetna handlingar som kräver planläggning och kontroll. I takt med att barnets egna förmågor ökar drar omsorgsgivaren sig tillbaka gradvis för att barnet ska få en upplevelse av "självständigt bemästrande". Hundeide (2011) påpekar att i programmet Vägledande samspel/ICDP läggs stor vikt vid positiv gränssättning. "Det betyder att man sätter gränser på ett bestämt men respektfullt sätt" (Hundeide 2011, s 68). Vidare betonas att det är barnets altruism och moraliska förståelse som ska utvecklas.

Principer för sensitivisering

I programmet Vägledande samspel/ICDP betonas temana och dialogerna som mycket centrala och grunden i själva utbildningssammanhanget är de sju sensitiviseringsprinciperna. Genom dessa principer blir inte omsorgsgivaren föremål för instruktioner, utan sensitiviseringen handlar om att vägleda så att omsorgsgivaren finner en tillit till sin egen förmåga. Detta påpekas som mycket centralt och skiljer sig gentemot andra program som arbetar med tidig intervention. Sensitivisering ska öka omsorgsgivarens förmåga till lyhördhet, för att i mötet med det egna barnet bättre kunna se

och tolka dess känslor. Hundeide skriver att närliggande begrepp för sensitivisering är facilitering och empowerment som också har som huvudsakligt fokus att utveckla mottagarens handlingskraft och självtillit. I arbetet med att konkret utveckla omsorgsgivarens förmåga presenteras sju principer:

1. Etablera ett positivt och tillitsfullt förhållande till omsorgsgivaren
2. Främja en positiv uppfattning av barnet
3. Aktivera deltagarnas eget samspel i förhållande till samspelsteman
4. Uppmärksamma och bekräfta de positiva sidorna i omsorgsgivarens nuvarande praktik
5. Verbalisera och vägleda – medvetandegöra gott samspel och omsorg
6. Dela erfarenheter i grupp
7. Personlig och inlevelsefull förmedlingsform

Detta arbete sker i praktiken genom att vägledare bekräftar och visar uppskattning i de gruppsammanhang där utbildningen sker. Tankar och principer för utbildningen finns utförligt beskrivna i *Vägledande samspel* av Hundeide.

Principer för implementering

För att genomföra programmet Vägledande samspel/ICDP presenteras några grundläggande principer för att det ska uppvisa tydliga effekter. Om utbildningen sker i ett institutionellt sammanhang är det viktigt att det finns ett godkännande och stöd till att starta samt att grundläggande principer finns förankrade. Praktiska aspekter som lokaler, tid till att genomföra hela programmet samt ekonomi betonas. Rambetingelserna för hela utbildningen ska vara tydliga och om utbildningen riktas till föräldragrupper bör vikten av att föräldrarna också har tid tillsammans med sina barn poängteras. Alla som påbörjar en utbildning ska vara motiverade och vilja fullfölja kursen i sin helhet. För detta behövs en genomförandeplan som beskriver aktiviteter och uppgifter som ska ske inom kursens ram. Kvaliteten i utbildningen är viktig för resultatet och här påtalas att intensiteten i utbildningen också kan relateras till utbildningens resultat.

Upplägg och särskilda målgrupper

Utbildningen är upplagd på tre nivåer enligt följande.

Nivå 1, basutbildning omfattar minst 24 timmar. I denna utbildning betonas deltagarnas egna praktiska erfarenheter som viktiga. Grundpelarna i detta program är följande:

- Programmets åtta teman för gott samspel mellan omsorgsgivare och barn.

- Betydelsen av en positiv (om)formulering av barnet.
- Programmets sju principer för ökad lyhördhet i relation till omsorgsgivaren.
- Programmets ursprung och spridning.
- Programmets förutsättning och tillämpningsområden.
- Programmets förankring i FN:s konvention om barnets rättigheter.
- Programmets teoretiska förankring i:
 - Anknytningsteori (Bowlby, Ainsworth med flera)
 - Modern utvecklingspsykologi (Stern, Trewarten med flera)
 - Förmedlad inlärning (Vygotskij, Feurestein med flera)
- Affektteorin (Tomkins med flera)

I arbetet med att öka omsorgsgivarnas lyhördhet används dagliga samspelssituationer från familj eller arbete. Litteratur, videospelningar, rollspel och olika övningar ligger till grund för utbildningens centrala innehåll.

Nivå 2, utbildning till diplomerad vägledare, omfattar minst 24 timmar och ger en teoretisk och praktisk fördjupning i programmet Vägledande samspel/ICDP.

Nivå 3, utbildning till utbildare/handledare, omfattar fyra terminer och förutsätter genomgången utbildning 1 och 2. För att bli antagen till utbildningen på nivå tre ska en ansökan tillställas Stiftelsen ICDP – Swedens styrelse, som fattar beslut om antagning. Utbildningen innehåller en teoretisk fördjupning och egna reflektioner. Kursdeltagarna ska upprätta egna kursupplägg för nivå 1 och 2 och reflektera över sin roll som handledare. Denna utbildning på fyra terminer kompletteras därefter med en del praktiska moment som till exempel videoupptagningar av egna utbildningsinsatser och upprättandet av loggbok. Utbildningen avslutas med fortlöpande handledning under tre år samt deltagande i två handledningsseminarier arrangerade av ICDP Sweden.

Kritiska reflektioner

ICDP:s synsätt på barnet liksom dess tonvikt på betydelsen av viktiga relationer mellan vuxna och barn är lätt att dela, såväl utifrån aktuell utvecklingspsykologisk kunskap som ur ett värdeperspektiv.

En kritisk reflektion handlar dock om tillämpligheten av ett program som ICDP i förskola och skola. Att förskolan med en förhållandevis hög personaltäthet bör kunna organisera arbetet med utgångspunkt i att se och stimulera varje enskilt barn som ett subjekt är rimligt, men är detta möjligt i skolan som vanligen bygger på en vuxen och kanske 25 barn. Har läraren

över huvud taget möjlighet att skapa relationer som närmar sig de kvaliteter som efterfrågas via de tre dialogerna.

Frågan kan också ställas om det finns någon skillnad mellan de behov som institutionerna förskola respektive skola ska tillgodose. Att främja alla barns utveckling är ett uppdrag för både förskolan och skolan. Den för ICDP grundläggande teoribildningen – anknytningsteorin – har generella kunskapsanspråk när det gäller hur goda relationer och kommunikationsmönster utvecklas mellan vuxna och barn. Det är därmed inte givet att formerna för hur denna utveckling bäst främjas i olika miljöer. Utifrån en anknytningsteoretisk utgångspunkt måste väl också rimligen uttrycksformerna och förhållningssätten skilja med avseende på barnets ålder. Likväl som kraven på kvaliteterna i ett föräldraskap förändras i takt med barnets ålder och utveckling förändras också kraven på lärarens relationsbyggande och kommunikationsskapande förmåga över tid.

Ytterligare en aspekt att reflektera över är vad själva benämningen av ICDP som ett ”program” kan ha för inverkan på pedagogerna. Om den grundläggande idén med ICDP handlar om vuxnas förhållningssätt mot barnen ser vi en möjlig risk i att begreppet program, trots att ICDP inte är manualbundet, kan leda till en avprofessionalisering. Om pedagogerna ska träna eller öva på de olika dialogerna kan möjligen ett tänkande utvecklas i instrumentell riktning. Eftersom vi inte finner att denna fråga diskuteras i de texter vi studerat vill vi uppmärksamma denna risk.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmen anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

ICDP-programmet är, enligt Hundeide (2001), ett samhällsorienterat hälsofrämjande program vars huvudsyfte är att öka omsorgskvaliteten för barn som lever under svåra omständigheter i olika delar av världen.

Vidare sägs att detta är ett nytt sätt att se på förebyggande arbete eftersom programmet primärt avser att förmedla en känsla av kompetens till föräldrarna som omsorgsgivare genom att positiva sidor av deras förståelse och erfarenhet bekräftas. Detta anses enligt Hundeide (2001) vara ett sätt att undvika främlingskänsla och beroende som lätt kan uppstå när föräldrar påtvingas råd och undervisning som inte är en del av deras egen praktik. ”Intervention är därför en missvisande beteckning på detta synsätt, det rör sig snarare om en vägledning i att medvetandegöra redan befintliga positiva gemensamma aktiviteter” (Hundeide 2001, s 14). Programmet sägs vara en kombinerad teoretisk och praktisk utbildning som främst vänder sig till föräldrar, men också anpassats till olika målgrupper som

personal på förskola, skola, socialtjänst, och äldreomsorg. Programmet finns också utvecklat för olika etniska minoritetsgrupper.

Sammanfattningsvis bedömer vi att ICDP bör beskrivas som ett universellt hälsofrämjande program.

2. Vilka kvaliteter hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

Utgångspunkterna för ICDP är kunskaper från aktuell utvecklingspsykologi som betonar kvaliteten i samspelet mellan omsorgsgivare och barn samt dess avgörande betydelse för barnets utveckling. Utifrån denna forskning betonas det aktiva kommunikativa lilla barnet som medskapare till den omsorg det får och att omsorgen kan bli till dialog. Det som blir avgörande i detta samspel är att omsorgsgivarna förstår att avläsa barnet.

Det är således inte kvaliteter hos det enskilda barnet som poängteras utan på relationen och samspelet mellan vuxna och barn. Ambitionen med programmet är således att forma kvaliteter hos barn och ungdomar som innefattar förmåga till samspel och dialog samt utvecklandet av empatisk förmåga gentemot andra, såväl till vuxna som andra barn. Ansvar för denna utveckling ligger primärt hos de vuxna och läraren har ansvaret för att eleverna tillägnar sig att bemästra den kommunikativa koden. Målet för läraren är att skapa en symmetrisk rollstruktur i klassrummet (ref till Edwards, Mercer, Middlethorpe, Wells och Wood i Rye 2009).

När det gäller skolbarn poängteras vikten av att eleven kan visa ömsesidighet, respekt för och bekräftelse av sig själv och andra. Målet är en aktiv, självständig och kreativ elev som är inkluderad i det intersubjektiva rummet, vilket klassrummet betecknas vara.

Ytterligare kvaliteter som betonas är enligt Shotte i Rye (2009) ansvarsstagande vilket betraktas som grundläggande för barnets intellektuella och moraliska utveckling. Likaså betraktas barnets förmåga att utforma koder för lojalitet med andra barn som ett led i utvecklingen av ett moraliskt subjekt (Bauman 1989, Eisenberg 1992 m.fl. i Rye 2009).

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

När det gäller det lilla barnet presenteras ett synsätt som bygger på ett handlande och aktivt subjekt som från begynnelsen har förmåga till och behov av nära samspel med omsorgsgivaren. Barnet som subjekt, en människa med strävan efter samspel och utveckling.

Synsättet på det något äldre skolbarnet framstår som essentiellt och utgår från barnets resurser och inte på eventuella brister. Av central betydelse är att den vuxne hjälper barnet att finna sin egen motivation till lärande, vilket förutsätter ett tryggt och intresserat barn. Detta lärande anses ske bäst när den vuxne och barnet gemensamt är involverade i det objekt som

är i fokus för intresse och förståelse. Vidare poängteras vikten av att ge eleverna tillbaka sin självrespekt och därmed också eget ansvar.

I alla sammanhang såväl i hemmet som i förskola/skola betonas barnet som subjekt, en människa som strävar efter samspel och utveckling.

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

Även om det inte går att explicit finna centrala värden i texterna, så kan följande fyra värden extraheras: *Lyhördhet* för den andre genom en ökad sensibilitet, ansvarstagande och engagemang. Att vi behöver lära oss att vara ”goda”. Att vara människa är att finnas i en *gemenskap*. Att lära är att *erfara* (inte genom instruktioner).

Lyhördhet (svensk översättning av sensitivitet) förekommer genomgående i texterna som ett centralt värde. Lyhördhet för barnets behov och önskningar är centralt i de tidiga texterna men begreppet finns med i alla åldrar, på sistone också i relation till äldres behov. Centralt i sammanhanget är att den vuxne tar sitt ansvar att lyssna till barnet, känna med barnet och bidra till formandet av en dialog och ett samspel som bidrar till barnets utveckling. Denna lyhördhet för barnet förutsätter den vuxnes sensibilitet, ansvarstagande och engagemang.

Godhet förekommer inte som explicit term, men har valts för att indikera att programmet också syftar till moralutveckling vilket handlar om att barnet utvecklar förmåga att engagera sig i andra. Detta sker inte alltid av sig självt utan förutsätter den vuxnes engagemang och den vuxne som förebild.

Gemenskap är ett begrepp som i programmet uttrycker vad det är att vara människa. Programmets utgångspunkt förefaller vara att utveckling förutsätter samspel och dialog och att vi blir till som människor i relation till varandra.

Erfarenhet är centralt i relation till lärande. Programmet avvisar därför förutbestämda instruktioner till föräldrar och andra omsorgsgivare och betonar istället vikten av att fånga erfarenheter som med hjälp av reflekterande samtal kan bidra till en ökad medvetenhet om det egna handlandet och de olika handlingsalternativ som står till buds.

Referenser

- Hundeide, Karsten, Edenhammar, Karin (2011): *Vägledande samspel i äldreomsorgen*. Stockholm: Stiftelsen ICDP Sverige.
- Hundeide, Karsten (2009): *Vägledande samspel i praktiken*. Stockholm: Stiftelsen ICDP Sverige.
- Hundeide, Karsten (2006): *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, Karsten (2001): *Vägledande samspel*. Stockholm: Stiftelsen ICDP Sverige.
- Rye, Henning (2009): *Samspel, kommunikation och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- www.icdp.se

Kapitel 5. Lions Quest

Anna-Lena Englund

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

Denna beskrivning är baserad på granskning av läromedlet "Tillsammans" från Lions Quest och hemsidan www.lions-quest.se. Det material från läromedlet "Tillsammans" som granskats är utformat för Förskoleklass respektive skolår 1-3 (rev. augusti 2006), 4-7 (rev. december 2001) samt 7-9 (rev. juni 2003). Upplagorna för Förskoleklass och skolår 1-3 är bearbetad av: Birgitta Ekman, Marianne Fredriksson, Lola Noaksson, Agneta Svanberg Arnrud och Eva Wahlberg. Upplagorna för 4-7 och 7-9 är bearbetade av: Birgitta Ekman, Marianne Jansson, Lola Noaksson och Eva Wahlberg. Samtliga upplagor är således bearbetade av i huvudsak samma personer.

Föreliggande kronologiska framställning av Lions Quest bygger på Lions Quests eget material benämnt, "Lions Quest i Sverige – kort historik" (Lions Quest 2012) förmedlat av kontorschef Anders Medin, Lions Quest efter förfrågan från projektdeltagarna.

Lions Quest som ursprungligen utvecklades i USA benämns som ett pedagogiskt program i etiskt och drogförebyggande syfte och är ett program som har anpassats till svenska förhållanden. 1983 kallar Lions Club International samman experter på drogförebyggande arbete till ett symposium. Lionsrörelsen säger sig då stödja ett intensifierat arbete med att förhindra drogmissbruk. 1984 presenteras programmet "Skills for Adolescence" (SFA) avsett för barn i skolår 4-7. De första kurserna för lärare till barn i skolår 4-7 i USA och Kanada startar 1985. En viktig milstolpe är att American Association of School Administrators (AASA) beslutar att stödja programmet.

Den internationella spridningen av programmet påbörjas 1986 och introduceras i bland annat England och Sverige. Den första kursen i Sverige hölls i november 1986 i Uppsala med mellanstadielärare från olika skolor i Uppsala. Pilotkursen i Uppsala utvärderades positivt av Uppsala Universitet. Med stöd av denna utvärdering och programmets framgångar i andra länder beslöt Lions i Sverige att översätta programmet till svenska och "anpassa det till den svenska läroplanen i grundskolan" (Lions Quest 2012).

Lions Club International beslutar 1987 att komplettera SFA med "Skills for Growing" (SFG) vilket i Sverige motsvarar barnen i förskola och skolår 1-3 i grundskolan. "Bakom beslutet ligger insikten att det drogförebyggande arbetet måste börjas mycket tidigt och ske i samarbete med hemmet".

En mer reguljär kursverksamhet med Lions Quest startar i Sverige läsåret 1987/88. Kurserna blev möjliga tack vare att WASA Försäkring var huvudsponsor. Programmet "Skills for Growing" (SFG) för förskolan och skolår 1-3 i grundskolan introduceras i Sverige 1993. Över 300 lärare verksamma bland barn i dessa åldersgrupper fortbildas det första verksamhetsåret. Samma år görs återigen utvärderingar av Uppsala universitet som är positiva.

1998 omarbetas kursmaterialet för "Skills for Growing" (SFG) och "Skills for Adolescence" (SFA) för att bättre anpassas till 1994 års läroplan för grundskolan. Arbetsboken slopas och dessa övningar läggs in i lärarhandledningen som ett kopieringsbart material. Översättning och omarbetning av det amerikanska kursmaterialet för "Skills for Action" (SFA) skolår 8-9 genomförs. 2004 startar utvecklingen av ett program med tillhörande kursmaterial för gymnasiet. Kursmaterialet för gymnasieskolan är klart 2005 och ytterligare en pilotkurs arrangeras i Stockholm i april 2005. En bok med övningar som har titeln *Uppmuntrare* författad av kursledare inom Lions Quest ges ut samma år. Kursmaterialet för förskoleklass och årskurs 1-3 revideras 2006 av kursledare och nytrycks därefter. Allt kursmaterial får nu samlingsnamnet Tillsammans. 2007 fortsätter kurserna att genomföras och cirka 1500 lärare deltar i Lions Quest-kurser varje år. Lions Quest anställer en ny VD och kontoret flyttar från Örkellunga till Arboga.

Skolverket analyserar 2011 Lions Quest och andra "värdegrundsprogram". Detta leder till att vissa justeringar görs i kursmaterialet för gymnasieskolan och en mer omfattande uppdatering inleds av kursboken för årskurs 7-9. Kontoret flyttar från Arboga och slås samman med Lions kontor i Stockholm och en ny kontorschef anställs.

Sedan starten 1987 till och med 2011-06-30 har sammantaget drygt 29 600 lärare, skolpersonal och idrottsledare genomgått Lions Quest-kurser i Sverige

För vetenskapligheten hänvisar Lions Quest, i vissa texter (hemsidan och de länkar som där anges) dock inte i läromedlet, till SEL (Social and Emotional Learning). Socialt och emotionellt lärande handlar om att barn och unga ska träna förmågan att fungera med andra människor, att känna igen sina egna och andra individers känslor samt kunna tolka och hantera dem. Dessa färdigheter och förmågor sägs även bidra till skolframgång.

Vad gäller vetenskaplig förankring hänvisas till ett forskningscenter vid universitetet i Illinois, Chicago, The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). På detta forskningscenters hemsida presenteras SEL på följande sätt: SEL...

- is a process for helping children and even adults develop the fundamental skills for life effectiveness. SEL teaches the skills we all need to handle ourselves, our relationships, and our work, effectively and ethically.
- These skills include recognizing and managing our emotions, developing caring and concern for others, establishing positive relationships, making responsible decisions, and handling challenging situations constructively and ethically. They are the skills that allow children to calm themselves when angry, make friends, resolve conflicts respectfully, and make ethical and safe choices.
- Many of the programs that teach SEL skills have now been rigorously evaluated and found to have positive impacts. According to reliable research, schools are a highly effective setting for teaching SEL skills. (See the Benefits of SEL page.)
- SEL is also a framework for school improvement. Teaching SEL skills helps create and maintain safe, caring learning environments. The most beneficial SEL programs provide sequential and developmentally appropriate instruction in SEL skills. They are implemented in a coordinated manner, schoolwide, from preschool through high school. Lessons are reinforced in the classroom, during out-of-school activities, and at home. Educators receive ongoing professional development in SEL. And families and schools work together to promote children's social, emotional, and academic success (<http://casel.org/17/12-11>).

För att ytterligare understryka vetenskapligheten och effekten av programmet hänvisas på Lions Quest hemsida till det norska programmet som benämns "Det er mitt valg", som är en del av Lions Clubs International, översatt och anpassat till norska förhållanden. På hemsidan www.determinvalg.no (2012) hänvisas vidare till att norska Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no> (2012), genom en forskargrupp ledd av Thomas Nordahl, givit ut en rapport som uppgraderar "Det er mitt valg" och att materialet/programmet kategoriseras som att ha dokumenterad effekt. På hemsidan motiveras programmet med att

de beste programmene om forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse bygger på forskningsbasert kunnskap, legger opp til evaluering av programmet, har en klar strategi for implementering og har sjelden kun en teoretisk tilnærming til problemet. De mindre gode programmene svikter på flere av disse punktene (www.determinvalg.no 2012).

Programmets plats i skolan motiveras med att det fyller ovan givna kriterier och därför passar att användas i skolan (www.determinvalg.no 2012).

Lions Quests programverksamhet eller undervisning finns, som redan nämnts, utformat i läromedlet, som i Sverige benämns "Tillsammans". Läromedlet är ett gemensamt program av Lions Clubs International &

Quest International. I Sverige förekommer fem läromedel, eller som de också kallas lärarhandledningar, vilka är riktade till olika skolverksamheter och skolår: Förskoleklass, skolår 1-3, 4-7, 7-9 samt gymnasiet. "Tillsammans" är ett material som är utformat för läraren som ska arbeta med programmet. Därtill finns även ett föräldrahäfte.

Läromedlet Tillsammans utgår från en begreppsmodell som ska

integrera olika teoretiska angreppssätt och forskning från flera närbesläktade discipliner och större studier om ungdomars utveckling. Enligt denna modell ska, om vissa yttre och inre villkor uppfylls, unga människor lättare kunna uppvisa ett positivt socialt beteende och utveckla ett engagemang i nyckelområden i sina liv (Tillsammans 2001, s 9; 2003, s 7; 2006, s 7).

I begreppsmodellen¹³ som framställs i en figur anges viktiga faktorer för barns och ungdomars positiva utveckling. I denna figur framställs att de s.k. yttre och inre förutsättningarna tillsammans bidrar till positiva beteenden och engagemang. Som yttre villkor anges omgivningens betydelse i termer av förväntningar, möjligheter, omhändertagande, förutsägelser, ömsesidighet, trygghet och förstärkning. De inre förutsättningarna begränsas till självuppskattning, motivation och tankeförmåga. Som positivt beteende anges självdisciplin, ansvar, gott omdöme och gott kamratskap och det positiva engagemanget riktas mot familjen, skolan, kamraterna och samhället.

De "yttre villkoren" syftar på världen runt barnet respektive ungdomarna och hemmet anges vara den viktigaste miljön men även skolan, klassrummet och samhället. Det är i detta sammanhang som läromedlet "Tillsammans" sätts in och ska hjälpa till att skapa en miljö som erbjuder:

- förväntningar på lämpligt uppförande
- tillfälle för barnen att öva lämpligt uppförande
- vuxna som bryr sig om
- förutsägbarhet, däribland konsekventa regler och förväntningar
- samverkan barn och vuxna och barn emellan
- fysisk och känslomässig trygghet
- förstärkning av positiva beteenden, t ex. många olika slags belöningar och erkännanden (2001, s 9; 2003, s 7; 2006, s 7).

Modellen innehåller även en avdelning som kallas "övning", vilken i sin tur innehåller två punkter: kritiskt tänkande och sociala relationer. Därtill avslutas modellen med "information". Vidare uppges att "en annan del av barnens/ungdomars värld är färdighetsinstruktioner; vad vi lär bar-

¹³ Denna begreppsmodell är något oklar men den beskrivning som här ges är ett försök till uttolkning.

nen/dem" (2001, s 10; 2003, s 8; 2006, s 8). Instruktionerna består av två slags färdigheter. En färdighet anges vara: "förmåga att tänka efter" vilket innefattar att "lösa problem, tänka kritiskt, fatta beslut och sätta upp mål och sociala färdigheter". En annan färdighet är: "sociala färdigheter" som handlar om att "uppskatta och respektera andra, att skapa positiva relationer med vänner och familj, att lyssna och kommunicera effektivt, att lita på sig själv och ta ansvar" (2001, s 10; 2003, s 8; 2006, s 8).

De "inre villkoren" syftar på vad som ofta beskrivs som "hela barnet/hela eleven" vilket innebär att det inte endast handlar om vad barnet vet utan också barnets självtillit och motivation. I denna så kallade inre värld ingår barnets eller den unga människans uppfattning om sig själv. Barnet har ett värde, duger något till och har en viss kontroll över sitt liv. I sammanhanget påpekas även att en grundläggande byggsten i livet är att känna egenvärde. Detta resonemang kan vara en förklaring till det som i modellen benämns "självuppskattning". Vidare hävdas att "motivation" också är av betydelse vilket innebär att undervisningen måste baseras på barns eller ungdomars behov och intressen samt vara relevant för deras kultur. En nyckelfaktor är "tankeförmåga" som handlar om hur barn eller ungdomar lär sig, vad de vet och kommer ihåg. I detta sammanhang hävdas att "forskning om inlärningsprocessen har identifierat tre områden som får särskilt viktiga konsekvenser för färdighetsinstruktioner (eller lärandet, 7-9): minne, förståelse och resonemang" (2001, s 10, 2003, s 9, 2006, s 9). Dessa tre områden kombineras i läromedlet "Tillsammans" med särskild betoning på "ständigt informationssamlande och kritiskt tänkande". Vidare hävdas vikten av social insikt och att kunna se saker ur andras synvinkel. I läromedlet sägs att tankeförmågan påverkas av inlärningsstilar vilka spelar en viss roll när det gäller att "bestämma hur den som lär sig uppfattar och behandlar ny information" (2001, s 11; 2003, s 9; 2006, s 9). Ett konsekvent tema i läromedlet "Tillsammans" är betydelsen av att inse egna och andras talanger, förmågor och unika kvaliteter. Vidare utgår läromedlet från vad barn eller ungdomar redan vet och att dessa tidigare kunskaper kombineras med nya kunskaper och färdigheter.

Det centrala i begreppsmodellen är utvecklandet av ett positivt socialt beteende och detta beteende kan, enligt "Tillsammans" (2001, 2003, 2006) delas in i fyra kategorier: självdisciplin, ansvar, gott omdöme och gott kamratskap. Det uppges även att "forskare har funnit ett nära släktskap mellan positiva, sociala beteenden och ett positivt engagemang i familj, skola, kamrater och samhälle" (2001, s 10; 2003, s 9; 2006, s 9).

Kritiska reflektioner

Trots att begreppsmodellen utgår från och motiveras med argument om olika teoretiska angreppssätt och forskning från flera närbesläktade disci-

pliner samt större studier om ungdomars utveckling, anges inga uttalade referenser. Även i texten som handlar om "tankeförmåga" framhålls forskning på området, dock utan angivna referenser. Forskning åberopas även beträffande hur sambandet ser ut mellan positivt socialt beteende och positivt engagemang i olika avseenden, men inte heller i detta sammanhang finns hänvisningar eller referenser angivna. Slutsatsen som kan dras så här långt är att läromedlet ger uttryck för en svag, om någon, vetenskaplig anknytning. Även Skolverket (2009) hävdar att inga direkta teoretiska utgångspunkter nämns i läromedlet, men att den forskning som sporadiskt anges huvudsakligen grundas på utvecklingspsykologisk teoribildning men även preventionsforskning, missbruksforskning, ungdomsutveckling, karaktärsdanning och forskning om känslans intelligens. Enligt Skolverket kan metoder som på olika sätt ska förstärka barns positiva beteenden även föra tankarna till behaviorism.

Det mest anmärkningsvärda är således programmets/läromedlets svaga vetenskapliga förankring. Programmet gör anspråk på att vara vetenskapligt underbyggt i olika avseenden men få referenser anges i läromedelstexten. Trots omfattande käll- och referensförteckningar saknas i stor utsträckning uttalade hänvisningar i läromedelstexten, i synnerhet på de ställen där läromedlet uttrycker koppling till forskning. På några ställen i läromedlet för 7-9 finns å andra sidan hänvisningar till några referenser, vilka inte finns angivna i vare sig käll- eller referenslistan.

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

På Lions Quest hemsida presenteras läromedlet "Tillsammans" som ett värdegrundsprogram och hänvisningar görs till läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasieskola:

Lions Quest "Tillsammans" är ett värdegrundsprogram som vänder sig till barn och ungdomar från förskoleklass till och med gymnasiet. Det vänder sig också till föräldrar, lärare och annan skolpersonal och är väl anpassad till de senaste läroplanerna Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94 (www.lionsquest.se).

Programmets innehåll är utformat för att uppmuntra och stärka ett positivt beteende och är uppbyggt kring de punkter som utvecklas i det avsnitt som följer efter detta, under rubriken *Motiv: Varför*.

Programmet beskrivs som en av de största satsningarna som gjorts för skolungdom inom området etik och livskvalitet i syfte att erbjuda ungdo-

mar en drogfri uppväxt. Läromedlet "Tillsammans" koncentrerar sig på två huvudsakliga resultat¹⁴:

- Att hjälpa unga människor att utveckla ett positivt socialt beteende, som att arbeta tillsammans och ta ansvar, att fatta positiva och sunda beslut och visa respekt för andra människor.
- Att hjälpa unga människor att utveckla ett positivt engagemang för familjen, sina jämnåriga och samhället inklusive ett engagemang för att leva ett sunt liv (2006, s 7).

Därtill kan ytterligare så kallade huvudmål utläsas som att:

- erbjuda barn och ungdomar en drogfri uppväxt (www.lionsquest.se)
- hjälpa unga människor att stå emot negativa påtryckningar (2006, s 10).
- öva gott kamratskap
- ge kunskap om hur de kan leva ett sunt liv
- hylla mångfald och uppmuntra till respekt för andra (2006, s 11).

Vad dessa resultat och mål uttryckligen handlar om kan utläsas i läromedlets olika kapitel. Övningarna kan betraktas som en konkretisering av ambitionerna att eleverna på olika sätt ska träna eller öva sig i att till exempel utveckla ett positivt socialt beteende. I påföljande avsnitt belyses hur läromedlet hanterar några centrala områden som: Projekt/hjälpsamhetsträning och Att säga "nej".

Hjälpsamhetsträning

Det avsnitt som samtliga tre läromedel "Tillsammans" (2001, 2003, 2006) har som huvudrubrik Projekt/hjälpsamhetsträning (endast Projekt som huvudrubrik i läromedlet för skolår 7-9) har två underrubriker: Att engagera sig för andra och den gemensamma miljön samt Projektplanering. I samtliga tre undersökta läromedel är texten identisk förutom några marginella undantag, exempelvis ungdomar och elever (7-9) istället för barn (F-4, 4-7). Anvisningarna till läraren är inte fullt lika utförliga och detaljerade för skolår 7-9 som i de andra två. I läromedlet för skolår 7-9 används inte begreppet "hjälpsamhetsträning" utan begreppet "projekt" men innehållet och uppläggningsen är i övrigt samma:

Vad är definitionen av "hjälpsamhetsträning"/projekt? Att lära sig genom att hjälpa andra kan vara en definition och hjälpsamhet är ett sätt att koppla ihop skolans arbete och läroplaner med barnens/ungdomarnas verk-

¹⁴ Utifrån projektets läsning tolkar vi den användning av begreppet "resultat" som anges i läromedlet som att det motsvarar *eftersträvsvärda* resultat.

lighet. Det finns ett växande stöd för begreppet hjälpsamhet bland utbildningsledare. I viss utsträckning är det en reaktion på självupptagenhet och jag-centrering i vårt samhälle. Många människor har allt för få tillfällen att lära sig och att värdesätta samarbete, hänsyn, medkänsla, generositet och omtanke om andra. Det behövs en länk mellan den abstrakta läroplanen och barnens/elevernas verklighet. Många människor går ut i arbetslivet och saknar inte bara elementära teoretiska kunskaper utan också praktiska färdigheter som arbetsförmåga och förmågan att arbeta tillsammans och lösa problem på ett kreativt sätt (2001, s 45; 2003, s 27; 2006, 37).

Fortsättningsvis beskrivs hur eleverna genom hjälpsamhetsträning/projekt lär sig att:

- utveckla ansvars känsla
- få övning i att fatta beslut som har direkt synliga konsekvenser
- att använda färdigheter de lärt sig i "Tillsammans"-avsnitten
- samarbeta med varandra och vuxna
- vara aktiva deltagare i sin egen utbildning och inläring
- lära sig hur man sätter upp mål och att nå dem genom att klara av realistiska delmål
- upptäcka och utveckla nya intressen och talanger (2001, s 45; 2003, s 27; 2006, 37).

För eleverna/ungdomarna i läromedlet skolår 7-9 handlar det också om att:

- lära sig hantera/lösa konflikter (2003, s 27).

De anvisningar till läraren som följer är i huvudsak desamma för samtliga tre läromedel med en något förkortad version i läromedlet för skolår 7-9. Även de exempel på projekt som beskrivs är desamma oavsett vilket skolår läromedlet vänder sig till.

Väldsförebyggande

Kapitel 3 i Tillsammans (2003) för skolår 7-9 har rubriken Konfliktlösning. Inledningsvis betonas vikten av att unga människor lär sig hantera sin ilska och lösa konflikter fredligt. För att unga människor ska utveckla sin kompetens i att möta utmaningar och problem behöver de ett så kallat basblock av grundläggande kunskaper. Dessa kunskaper innefattar, som tidigare framkommit, att skapa positiva relationer, motstå negativt grupptryck, kommunicera effektivt och fatta väl genomtänkta beslut. Som grund för att hantera konflikter ligger en konfliktlösningssmodell (2003, s 57). Denna modell förklaras utifrån ett grundantagande om att konflikter är oundvikliga och att ilska är en reaktion på konflikt. Okontrollerad ilska anses också leda till aggressivitet och våld. För att hantera ilska krävs att människor känner igen och förstår ilskans signaler för att på så vis också

tona ner eventuella spänningar, och ”modellen visar också att det går att fredligt lösa konflikter och problem” (s 57). Dessutom anges att ”alla vuxna som finns i elevernas närmiljö, måste hjälpa dem att bygga upp ett positivt beteendemönster. Vikt bör läggas på de beteenden som främjar fredlig konfliktlösning” (2003, s 57).

Läromedlet är tänkt att utgöra en del av skolans våldsförebyggande strategi men det täcker endast några aspekter. Områden som läromedlet nämner men ej utvecklar är barnmisshandel, sexuellt utnyttjande av barn, våld i hemmet, våldtäkt samt gäng- och etniskt våld. Läromedlet lägger kraften på ett förebyggande arbete för att fredligt lösa konflikter. I avsnittet som följer med rubriken ”Till läraren” påpekas att i diskussionerna om lämpliga reaktioner på ilska kan känsliga ämnen komma att beröras, såsom ”våld i hemmet”. Läraren uppmanas att inte fördjupa sig i familjesituationer och inte heller uppmuntra elever att dela med sig av information som kan såra någon. Dessutom anges att läraren ska påminna eleverna om att de inte behöver delta i diskussionerna om de inte vill.

Tre delmoment kan urskiljas i kapitel 3; hantera ilska, förstå konflikter samt lösa konflikter och upptäcka olika vägar att lösa dessa. I stora drag handlar resonemanget om att eleverna ska upptäcka att det går att ändra på negativa beteenden och att de istället ska utveckla så kallade sunda beteenden. I avsnittet hänvisas till forskning och studier på området vilka sägs visa att ”dessa kunskaper kan minska ett splittrat beteende” (s 59). Som referenser i löpande text anges Education Monitor 1933 och Wilson & Brewer 1991. Dessa referenser finns ej angivna i vare sig källförteckningen eller referenslistan.

Drogförebyggande

I läromedlet för skolår 4-7 och i kapitlet som handlar om Droger finns avsnittet om Att säga ”nej”. Syftet/målet med avsnittet är att ”lära sig stå emot påtryckningar när det gäller bruk av droger ” och vidare att ”träna de tre stegen för att säga ´nej´ till droger” (2001, s 129). De tre stegen som åberopas handlar om att för det första ”undersöka situationen genom att ställa frågor för att få fram fakta”, för det andra att ”undersöka eventuella problem och konsekvenser” och för det tredje ”föreslå alternativa aktiviteter och följa upp med att dra dig ur situationen” (2001, s 129-130). Eleverna ska i denna övning utifrån olika exempel agera övertalare eller motståndare. Samtliga angivna exempel handlar om hur ”andra” jämnåriga kamrater på olika sätt söker utöva påtryckningar för så kallad droganvändning (i dessa exempel öl). Som avslutning på övningen uppmanas ”läraren” att ”skriv upp alla motståndares svar på tavlan. Detta kan kanske hjälpa eleverna vid senare tillfällen, att ha en ´repertoar´ av att säga ´nej´, som bidrar till att de kan stå emot negativt grupptryck” (2001, s 131).

Kritiska reflektioner

Genom att läromedlet "Tillsammans" är utformat för förskolan, grundskolans olika skolår samt gymnasiet anges vad som är önskvärt, det vill säga att respektive läromedel ska användas inom dessa verksamheter och skolår. Även om detta skulle kunna betraktas som att materialet rymmer en progressionstanke, vilket Skolverket (2011) menar, så är det likväl svårt att se i vad progressionen består. Att det finns en tanke om progression uttalas inte i klartext i läromedlet, men möjligen kan det uppfattas så eftersom det är utformat för olika skolår. Intrycket är snarare att samma teman och innehåll återkommer i varje läromedel. Dessutom kvarstår att övningarna återkommande utgår från den enskilde individen och den närmaste kretsen.

I avsnittet Hjälpssamhetsträning finns exempel på projekt vilka är desamma oavsett vilket skolår läromedlet vänder sig till. Det är svårt att se i vad progressionen består och det är inte förvånande att Skolverkets (2011) utvärdering visar att eleverna uppfattar övningarna i Lions Quest som "tjatiga" och "larviga". Vad som specifikt är att betrakta som "hjälpssamhet" i detta sammanhang, det vill säga vad som föranleder rubriksättningen Hjälpssamhetsträning är oklart. Den inledande texten framstår som tämligen allmän. I den något mer preciserade texten handlar innehållet om grupparbete och samarbete och möjligen är det samarbetet som ska betraktas att vara hjälpssamhet, men det är inte klart uttalat.

Som kommentar till vad som anges om drogförebyggande arbete kan konstateras att läromedlet uttrycker att jämnåriga är att betrakta som ett hot, inte som en positiv tillgång. Klart är att programmet har en uttalad ambition att förebygga drogmissbruk av olika slag. Det förefaller dock finnas en viss övertro på vad programmet kan åstadkomma på sikt.

Att programföreträdarna inte utvecklar sina motiv till påståendet att programmet är 'värdegrundsstärkande' är, enligt vår mening, förvånande. Även om läromedlet ger uttryck för att övningarna ska fungera som en länk mellan den abstrakta läroplanen och elevernas verklighet så preciseras inte denna ambition. Samtidigt klassificerar Myndigheten för skolutveckling (2002) Lions Quest läromedel "Tillsammans" som ett värdegrundsstärkande program anpassat till Lpo 94, utan att ange på vilka grunder denna klassificering görs. Även Skolverket (2009) presenterar programmet som att "Lions Quest syftar till att realisera läroplanens mål vad gäller fostransuppdraget" (s 127), utan att ange några motiv till detta påstående. Vidare hävdar Skolverket (2009) att "handledningen Tillsammans för respektive åldersgrupp gör det möjligt för läraren/pedagogen att praktiskt förverkliga de övergripande värdegrundsmålen" (s 132). Trots dessa uttalanden, om relationen till värdegrunden, så är detta inget som underbyggs, varken från programföreträdarnas sida eller av de nationella myndigheter-

na. Möjligen kan Skolverkets presentation betraktas som en oproblematiserad beskrivning med referens till programföretädarnas utsagor. Enligt vår läsning kan den värdegrundsinriktning som Lions Quest står för betraktas som förhållandevis begränsad till personligt uppförande, och vad som i programmet benämns som ett positivt beteende. På retorisk målnivå finns visserligen ambitioner att främja samspel, kritiskt tänkande, lösa problem, skapa goda relationer etc. Men, utifrån hur övningarna medelmässigt tar form så kan läromedlet med sin karaktärsdanande inriktning snarast karaktäriseras som moraliskt föreskrivande. Istället för att uppmuntra till diskussioner, där frågor betraktas utifrån olika perspektiv, begränsas övningarna till att eleverna ska lära sig stå emot grupptryck och säga nej.

Vad sägs om mobbning? Av läromedlet (2003) för skolår 7-9 framgår att det finns ett avsnitt 11 med rubriken Retsamhet/mobbning i vilket påpekas att det finns flera definitioner av mobbning. Dan Olweus och Anatol Pikas definitioner anges, men någon hänvisning till dessa två återfinns däremot inte i källförteckningen eller i referenslistan. Avsnittet om konfliktlösningsstrategier ger uttalat uttryck för programmets våldsförebyggande ambition.

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

Programmets innehåll är, enligt Lions Quest hemsida, utformat för att uppmuntra och stärka ett positivt beteende och är uppbyggt kring punkterna:

- *Kommunikation* - förmågan att uttrycka idéer klart och tydligt.
- *Samarbete* - att arbeta tillsammans med andra mot ett gemensamt mål och vara en positiv medlem i arbetsgruppen.
- *Konflikt och problemlösning* - att effektivt kunna handskas med personliga utmaningar och konflikter med andra samt att motverka våld och mobbing.
- *Att respektera och uppskatta sig själv och andra* - att erkänna sina egna och andras talanger, att förstå hur människor både är lika och olika varandra och att lära sig fungera med andra människor hur olika de än kan vara.
- *Att stå emot negativa påtryckningar* - att kunna säga nej till negativt grupptryck eller negativ mediapåverkan.
- *Att hjälpa eleverna* att utvärdera sina egna tidigare prestationer och att sätta upp mål för framtiden (www.lions-quest.se).

Vilken relevans har då programmet för skolan? Ett avsnitt i läromedlets inledning har rubriken Färdigheter som läromedlet lär ut. I detta avsnitt

anges att språket som används i läromedlet är ett exempel på ”programmets” grundfilosofi och synsätt. Vidare hävdas att läromedlet Tillsammans kan ”stärka och bygga vidare på skolans läroplan för språkövningar” (2006, s 9). Ett förtydligande av synsättet på språkundervisning som anges är

- att ofta och gärna använda språket i naturliga och relevanta situationer, baserade på elevens behov av att kommunicera med människor i deras liv, exempelvis föräldrar, syskon, lärare, skolpersonal och klasskamrater
- att fokusera på att tala, skriva, tala och lyssna med anpassning till elevernas utvecklingsnivå – alltifrån högläsning av berättelser av elever och lärare till sketcher och berättelser påhittade av eleverna, som de kan förmedla till klasskamrater och familjemedlemmar
- tillfälle att läsa, skriva, tala och lyssna genom att barnen arbetar i par eller mindre grupper (2006, s 9).

Som avslutning på detta avsnitt påpekas att ”i klassrummet är användningen av språket en väsentlig del av ett medel att nå målet. Barnen skriver meddelanden till verkliga personer till exempel; de gör inte bara färdiga övningar i sin arbetsbok” (2006, s 9). Därefter anges i ett antal sammanfattande punkter vad den som använder läromedlet kan förväntas få se i klassrummet såsom grupparbete, samspel och kreativitet.

Kritiska reflektioner

I de läromedel som granskats finns inga uttalade hänvisningar till skolans läroplan och värdegrund. Däremot hävdas i allmänna ordalag att Lions Quest är anpassat till svenska förhållanden och svensk skola, men vad denna anpassning specifikt handlar om är däremot inte preciserat.

Skolverket hävdar däremot en annan ståndpunkt, nämligen att det finns en:

klar koppling till skolans styrdokument. Det grundläggande syftet med programmet är att förverkliga läroplanens mål och då vad gäller undervisningen om grundläggande värden. Läromedlet betonar också skolans fostransroll: Skolan ska fostra individer till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Också skolans uppgift ”att låta varje enskild elev finna sin unika särart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarlig frihet”, är centralt. Undervisningsstrategierna i hela läromedlet utgår ifrån de fyra F:en fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet (Skolverket 2009, s 134).

På vilka grunder Skolverket konstaterar denna klara koppling till skolans styrdokument utvecklas inte.

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Läromedlet "Tillsammans" riktar sig till olika skolverksamheter och skolår: förskoleklass, skolår 1-3, 4-7, 7-9 samt gymnasiet. "Tillsammans" är ett läromedel som handlar om livskvalitet och utvecklar färdigheter i att arbeta tillsammans, visa respekt för andra människor, ta ansvar, fatta positiva och sunda beslut samt visa uppskattning. Läromedlet består av introducerande och förklarande text dels generellt och dels till varje kapitel. I varje kapitel anges olika övningar detaljerat och programmet förespråkar att övningarna är regelbundet återkommande och hanteras inom ramen för särskilt schemalagda lektioner för alla klasser. De olika momenten och övningarna ska utföras systematiskt och i den ordning som presenteras i läromedlet och programföreläsarna menar att det kan finnas en risk i att "ta övningar från en högre nivå". Läromedlet "Tillsammans" bör anpassa till lokala skolförhållanden och elevernas deltagande och engagemang är viktiga ingångar i arbetet med läromedlet. Systematiken är dock central och betraktas som en förutsättning för "effekt".

Läromedlet "Tillsammans" för de tre skolåren 1-3, 4-7 och 7-9 omfattar vardera mellan 211-230 sidor och är utformat som en lärarhandledning i vilket läraren ges anvisningar/instruktioner till olika övningar. Inledningsvis ges en introduktion till läromedlet som beskriver och motiverar dess innehåll såsom vilka färdigheter läromedlet lär ut och dess grundläggande värderingar. "Tillsammans" består av fem tematiska kapitel med övningar, några sidor utgörs av kopieringsunderlag med mallar som eleverna kan arbeta med. Kapitelrubrikerna är likartade eller snarlika i de tre läromedlen. I de olika kapitlen anges vilka kopieringsunderlag som är lämpliga att använda. För skolår 7-9 finns även ett avsnitt i slutet av läromedlet som benämns Tipsbank 1-10 och innehåller tips och övningar. I de olika avsnitten anges vilken tipsbank som ska användas. Läromedlen avslutas med käll- och referenslistor. Hur de olika kapitlen ska hanteras finns utformat under huvudrubriken Läromedlets undervisningsstrategier. Här beskrivs hur läromedlets kapitel är upplagda och hur de ska genomföras vilket anges i underrubrikerna: syfte/mål, material/förberedelse, faser samt analys/avslutning. Faserna som är fyra är i sin tur indelade i: upptäcka, lägga ihop, öva och använda. Därtill har varje fas rubrikerna: syfte, tillvägagångssätt, undervisningstekniker, placering, lärarens roll och elevens roll. Varje kapitel består av ett antal avsnitt (antalet skiljer sig åt såväl mellan de olika kapitlen som för olika skolår) och följer huvudsakligen denna så kallade undervisningsstrategi. I varje kapitel/avsnitt anges konkret hur läraren ska gå tillväga i olika avseenden; vilket syfte/mål som ska presente-

ras, vilket material som ska användas, varje fas har ett angivet innehåll som ska och dessutom anges vad som förväntas av läraren respektive eleven/eleverna.

I "Tillsammans" för Förskoleklass, skolår 1-3 och 4-7 finns också ett avsnitt som har rubriken *Till föräldrar*. Avsnittet ger en summerande presentation av de fem kapitlen som läromedlet omfattar och innehåller tips och idéer till föräldrarna. Anvisningen till läraren är att sidorna kan kopieras och skickas till hemmen när respektive kapitel påbörjas.

Det läromedel som riktas till gymnasieskolan är visserligen inte föremål för denna undersökning men en kort beskrivning utifrån vad som presenteras på Lions Quest hemsida görs ändå. Läromedlet är i första hand utformat för gymnasiets första år och motiveras bland annat med vikten av att det drogförebyggande arbetet fortsätter. Det kan konstateras att drogförebyggandet är att betrakta som en grundstomme i Lions Quest programinnehåll. Läromedlet, som utprovats på en pilotkurs 2004/2005 består av 16 avsnitt med förslag på lektioner och projektarbeten. Tonvikten ligger på "livskunskap med självförtroende, självkänsla, självinsikt och beslutsfattande som viktiga hörnstenar" (www.lions-quest.se/laromedel, s 2, hämtad 110131). Vidare poängteras att materialet innehåller en hel del information om legala och illegala droger. Läromedlet "Tillsammans" är ett bidrag till gymnasieskolors förebyggande arbete mot droger.

Till föräldrarna - Tillsammans F-3

Det finns en uttalad idé om att på olika sätt involvera föräldrarna i läromedlets filosofi. I vissa läromedel finns avsnitt som riktar sig till föräldrarna. Visst kopieringsunderlag är till för föräldrarna. Dessutom förekommer en del övningar som på ett eller annat sätt involverar föräldrarna. Därtill kommer att det finns specifika program utformade för föräldrar.

Avsnittet som i läromedlet riktar sig till föräldrarna utgörs av en kortare presentation av respektive kapitel dock något annorlunda rubricerade. Kapitel ett benämns Att få en bra start, kapitel två Gruppen, kapitel tre Beslut, kapitel fyra Gifter och kapitel fem Uppskattning.

Kapitel ett börjar med rubriken "Att få en bra start" och ger en faktmässig introduktion till hur barn lär sig skriva men utan hänvisningar till referenser. Texten innehåller tips och idéer på hur föräldrarna kan uppmuntra barnet att lära sig läsa och skriva.

Kapitel två "Gruppen" ger inledningsvis en introduktion till hur barn i sex-sju-års åldern är och framför allt handlar det om att barn i denna ålder fortfarande är jag-centrerade, men att de också börjar bli medvetna om andras behov. Dela med sig är huvudtemat i de tips och idéer föräldrarna får ta del av i läromedlet, och här finns även ett kort avsnitt om att lyssna.

I kapitel tre som handlar om Beslut konstateras "att lära sig fatta beslut börjar i en tidig ålder. Den första 'lektionen' inträffar i hemmet under vak-sam ledning av föräldrarna" och vidare "Barn som inte lär sig fatta beslut kan utveckla känslor av hjälplöshet och bli offer för negativ påverkan" (2006, s 45). Att utveckla barnets läxvanor kan föräldrarna hjälpa barnet med:

Att göra eller inte göra sina hemuppgifter är inget val! Föräldrar kan däremot hjälpa sitt barn att komma på rätt spår med läxläsningen genom att skapa goda läxvanor. Ge barnet en särskild plats där de kan göra sina uppgifter - köksbordet duger utmärkt - men det bästa är att ha sin egen plats. Och hellre än att tjata om läxuppgifter, hjälp ditt barn att göra ett läx-schema som sätts upp på väggen (2006, s 45).

I introduktionen till det fjärde kapitlet "Gifter" slås fast att "så snart ett barn förstår att det de stoppar i munnen är nyttigt eller skadligt, är de mogna att lära sig om hälsa och välbefinnande" (2006, s 46). Fortsättningsvis handlar avsnittet om vikten av att barn ska lära sig sköta sin kropp, äta nyttigt, motionera och att "alkohol, tobak och andra kemikalier är ämnen som allvarligt kan skada deras kroppar". Några tips och idéer som ges till föräldrarna för att hjälpa barnet att tänka på sin hälsa är att

förklara varför du valt ut speciella maträtter till familjen. Berätta för barnet att vad de stoppar i munnen känns viktigt för dig eftersom du vill att de ska växa upp och bli starka och friska. Tillåt inte dina barn att provsmaka alkoholhaltiga drycker eller prova på att röka. Om du gör det, visar du dem att dessa ämnen även kommer att bli en del av deras liv när de blir vuxna. Läs på lite själv om farorna när det gäller tobak och alkohol och uppmuntra sedan ditt barn att ställa frågor kring ämnet. Trots att de är unga kan de redan i tidig ålder få felaktig information av andra (2006, s 46).

Några varningar utfärdas men först konstateras i läromedlet "att vara en i gänget är särskilt viktigt för barn från 9-10 års ålder". Dock hävdas att

ditt barn kan vara i "riskzonen" om gänget råkar hålla på att experimentera med alkohol och andra droger eller bara pratar om droger på ett positivt och nyfiket sätt. Många barn börjar känna ett tryck från sina jämnåriga att pröva tobak, alkohol och andra droger så tidigt som i år 3 i skolan (2006, s 46).

Till föräldrarna riktas uppmaningen att "du kan hjälpa till hemma genom att göra klart att du också förväntar dig att ditt barn säger nej till droger" (2006, s 46). Ytterligare tips på sätt att hjälpa barnet att motstå påtryckningar om att använda droger anges och en variant är att tänka i förväg på kamrattrycket. Det innebär att föräldrar och barn ska kläcka idéer om på vilka sätt kamrater kan övertala barnet att pröva droger. Likaså handlar

det om att prata om vilka konsekvenserna kan bli för kamratrelationerna av att säga "nej":

Att ha kamrater som använder droger är ett av de säkraste tecknen på att en ung människa också kommer att göra det. Du kan behöva ägna tid åt att hjälpa ditt barn engagera sig i positiva aktiviteter som idrott, hobbies eller klubbar för jämnåriga. Det kan vara det viktigaste du kan göra i detta kritiska skede i ditt barns utveckling (2006, s 47).

Slutligen handlar kapitel 5 om "Uppskattning" och här ges föräldrarna tips om hur de ska få sitt barn att växa sig starkt. Ett tips är att låta barnen lära sig läsa kartor. Ett annat tips är att bygga upp barnens självförtroende och att ge träning i självständighet genom att skaffa information. Ytterligare ett tips är att

låta barnen ta hand om sommarsysslorna. Ett positivt sätt att få dina barn engagerade i sommarsysslorna är helt enkelt att utgå från det faktum att det är "självklart" att de ska utföra dem. På det sättet kommer diskussionen att handla om "vad" och "när", inte "om". Lista tillsammans de arbetsuppgifter, utomhus och inomhus, som dina barn klarar av. Bestäm om uppgifterna ska växla dagligen, veckovis eller inte alls. Överlämna sedan ansvaret till ditt barn, men glöm inte uppmuntran. "Trädgården kommer att vara fin med dig som ogrärensare". "Jag uppskattar verkligen att du hjälper mig med soporna" (2006, s 48).

Kritiska reflektioner

I läromedlet "Tillsammans" hävdas att barn och unga ska samarbeta, diskutera frågor och hitta lösningar på olika problem. Trots denna ambition kan frågan ställas i vilken mån elever har reella möjligheter till inflytande på övningarnas innehåll och utformning. Det är också högst tveksamt i vilken utsträckning elevers delaktighet och inflytande kommer till uttryck i läromedlets övningar. Hela idén och konceptet med en programverksamhet med konstruerade övningar står i strid med att elever ska ges ett reellt inflytande över undervisningens innehåll och utformning. Visserligen hävdas att gemenskap är viktig, men övningarna är primärt reducerade till att handla om ett gott uppförande och att träna hjälpsamhet. Skolverket (2009) menar till och med att det är barnens uppförande och inläring av ett visst beteende som är centralt i programmet och att programmet utbildar individualister, trots tanken om samarbete.

De framträdande "värderingarna" handlar om att eleverna ska lära sig vad som är rätt och fel, gott och ont. I övningarna finns implicit värderingar som anger vad som är att betrakta som godtagbart. Uppgifterna handlar om att svara "rätt" på övningarna och i mindre utsträckning om att det finns olika sätt att betrakta en viss företeelse. Därmed är det också svårt att se vilket handlingsutrymme som finns för eleverna i detta avseende. Även

Skolverket (2009) påpekar att eleverna borde ha ett större inflytande på undervisningen eftersom barns lärande och utvecklingen ligger hos dem själva.

Beträffande föräldrarnas roll framförs tips som ska stärka barnets självförtroende och självständighet. Dessa förefaller inte ge barnet något (för)handlingsutrymme, det är föräldrarna som avgör och bestämmer hur saker ska hanteras. Självständighet handlar således för barnens del om att utföra det som ålagts dem.

Det är tveksamt om läraren har möjlighet att utöva sin professionella pedagogiska kompetens, eftersom alla övningar i huvudsak är detaljerat utformade. Visserligen påpekas i vissa läromedel och i vissa avsnitt att läraren kan göra avvikelser, men en sådan uppmaning är motsägelsefull eftersom övningarnas utformning anges i detalj. Programmet förespråkar att övningarna är regelbundet återkommande och ska hanteras inom ramen för särskilt schemalagda lektioner för alla klasser.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmet anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

Lions Quest är ett preventivt program eftersom barnen tidigt ska undervisas om risker med droger och alkohol. Läromedlet "Tillsammans" är utformat för förskolan och olika skolår inom grundskolan samt gymnasiet, och på så vis finns det angivet att respektive läromedel ska användas inom dessa verksamheter och skolår.

I läromedlet anges inte uttryckligen om programmet riktar sig till alla elever eller enskilda elever, men eftersom läromedlet består av olika slags "samarbetsövningar", är det ändå tämligen uppenbart att samtliga barn och ungdomar ska omfattas vilket också titeln "Tillsammans" ger uttryck för. I informationsmaterialet från Lions Club International Foundation anges som stöd för Lions Quest att "Experts agree that fragmented approaches in school do not work. A program that is comprehensive will have much greater impact" (Lions Quest Prospectus, s 8). Således kan Lions Quest betraktas som ett förebyggande och universellt program.

2. Vilka kvaliteter (egenskaper, förmågor etc.) hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

Med utgångspunkt i läromedlet "Tillsammans" kan följande kvaliteter hos barn och unga betraktas som centrala

- Utveckla positiva beteenden och attityder
- Stå emot negativa påtryckningar – Negativt kamrattryck
- Fatta sunda och positiva beslut

- Inte använda skadliga ämnen – Riskerna: med gäng, droger, alkohol, tobak,
- Hjälpksamhet (hjälpksamhetsträning)
- Snällhet och artighet

På Lions Quests hemsida beskrivs läromedlet "Tillsammans" som ett värdegrundsprogram och hänvisningar görs till läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasieskola:

Lions Quest "Tillsammans" är ett värdegrundsprogram som vänder sig till barn och ungdomar från förskoleklass till och med gymnasiet. Det vänder sig också till föräldrar, lärare och annan skolpersonal och är väl anpassad till de senaste läroplanerna Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94 (www.lions-quest.se 110217)).

Programföreträdaren ger dock ingen uttalad förklaring på vilket sätt som kopplingen till läroplanerna görs.

Synsätt på barns och ungdomars lärande

Läromedlets centrala filosofi baseras på ett synsätt på eleven som aktiv inlärare, initiativtagare till sitt eget lärande på ett naturligt sätt. Barnet anses ha en inneboende nyfikenhet på världen liksom en unik uppsättning talanger och möjligheter. Vidare ska barnet respekteras som individ med sina särskilda behov, erfarenheter och intressen. Läromedlet utgår från vad barn eller ungdomar redan vet och kombinerar dessa tidigare kunskaper med nya kunskaper och färdigheter och här nämns Piaget och Kohlberg. En annan aspekt av barns och ungas lärande är betydelsen av samspel såväl med vuxna som med andra elever. Samspel, som kan ta form skriftligt eller muntligt, anges som ett medel att stimulera till nyfikenhet och främja inlärning. Samspel anges också ge eleverna möjlighet att pröva nya färdigheter, göra och korrigera misstag och uppnå kompetens genom fortsatt övning.

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

Synsätt på barns och ungdomars utveckling

I läromedlet "Tillsammans" (2006, s 51-52) som riktas till Förskoleklass och skolår 1-3 beskrivs synsättet på sexåringen. Beskrivningen görs via ett par referenser i avsnittet som har huvudrubriken Förskoleklass. Detta avsnitt är en förkortad version av hela läromedlet som riktas till skolår 1-3. Kapitelrubrikerna är desamma som till skolår 1-3 men övningarna är fristående och kortare.

I avsnittet som riktas till Förskoleklass hänvisas till Lickona (1988) att

i sexårsåldern blir behovet av att få sin duglighet erkänd i en grupp en allt starkare kraft, samtidigt som barnen utvecklar en känsla för vem de är och vad de kan uppnå. Behovet av erkännande uttrycks i ständig tävlan. Den ganska hårda tävlan som kan finnas mellan barn skapar en hotande omgivning för de barn som är rädda att de inte är tillräckligt bra (Tillsammans 2006, s 51).

Vidare hänvisas till Piaget och Kohlberg "och andra", med referens till Huggins & Hansen (1986) att

relationer mellan olika personer utvecklas från tidig barndom till vuxen ålder likaså att ett nytt steg bygger alltid på det senaste steget. Processen är ett händelseförlopp som är långsiktig. Den enskilda eleven rör sig fram och tillbaka i denna process i sin egen takt. Utan positiva förebilder och lämpligt stöd stannar vissa barn på vägen (Tillsammans s, 51).

Förutom att barnen ska lära sig samarbeta, lyssna på varandra, ta ansvar, fatta beslut och förstå konsekvenserna av olika val så behöver barn också "lära sig säga 'Nej' till negativt inflytande från kamrater. Barn har ofta en oklar uppfattning om vad som är skadligt, därför måste vuxna lära dem vad de ska säga 'Nej' till och varför. Vuxna hemma och i skolan ger säkra valmöjligheter och sätter ramarna för acceptabelt uppförande" (Tillsammans 2006, s 51).

En stor uppgift för de som arbetar med barn är enligt programmet att hjälpa barnen att utveckla en god självkänsla vilket är grunden för att barn ska kunna värdesätta och respektera andra. Självkännedom formas av vad barnet upplever i familjen och med sina lärare. I detta sammanhang åberopas Stephen Glenn (1987) som menar att

Barn äger självkänsla när de:

- ser sig som kapabla. När de lärt sig att de kunskaper och förmågor som de äger är viktiga för andra
- förstår att de betyder mycket för de människor som står dem nära. Barn känner sig betydelsefulla när de känner att de hör ihop med andra människor, när andra behöver dem och lägger märke till vad de gör
- förstår att de kan påverka. Barnen förstår vad de gör och hur detta kan påverka deras liv och människor runt omkring dem (Tillsammans 2006, s 52).

I läromedlet "Tillsammans" (2001) för skolår 4-7 och i "Tillsammans" (2003) för skolår 7-9 finns en genomgång av ungdomars utveckling under rubrikerna: 10-14-åringars speciella behov resp. 10-16-åringars speciella behov. Under rubriken 10-14-åringars speciella behov respektive 10-16

åringar speciella behov anges, med hänvisning till Lipsitz 1980, att "undersökningar har visat att 'tidig ungdom' är en klart definierad period som kännetecknas av speciella förändringar och utvecklingsfaser" (2001, s 12; 2003, s 11). Denna period sträcker sig mellan åren 10-14. Skälet till detta spann är att puberteten infaller vid olika tidpunkter och som exempel anges att "man kan möta skillnader på mellan fem till sex år mellan en flicka som har utvecklats fort och en pojke som har utvecklats långsamt" (s 12, s 11). Fortsättningsvis påpekas att "för att vi ska förstå unga tonåringar bättre, måste vi dela in deras upplevelser och utvecklingsfaser i fyra huvudgrupper: fysisk, intellektuell, social och känslomässig" (2001, s 12, 2003, s 11).

I den första huvudgruppen "Fysisk utveckling" beskrivs inledningsvis och med hänvisning till Streit (1979) att barn i 10-14- respektive 10-16-årsåldern växer och utvecklas snabbare än under någon annan period i livet. Fortsättningsvis beskrivs skillnaderna i flickors och pojkars utveckling över tid. Ytterligare aspekter av pojkars och flickors fysiska utveckling är att

genom att pojkar och flickor utvecklas på olika sätt och under olika tidsperioder möts de inte på samma utvecklingsplan förrän de är omkring 16 år. När barnen når tonåren börjar växten avta. Många unga tonåringar upplever en tid av ångest vid den här åldern. Det är en period med jämförelser mellan sin egen utveckling och vännernas utveckling. Att se likadana ut är deras mål, medan normen kännetecknas av variationer (Tillsammans 2001, s 12; 2003, s11).

I läromedlet uppges att det finns variationer i barns och ungas fysiska utveckling men det finns också en uttalad idé om vad som sker i en viss ålder, exempelvis att flickor utvecklas som snabbast när de är 13-14 år eller att pojkar kan växa 7 cm och lägga på sig 9-10 kg under en fyra- till femmånadersperiod.

Den andra huvudgruppen handlar om "Intellektuell utveckling" och om hur tänkandet utvecklas i tidig ungdom. Barn sägs successivt utveckla förmågan att tänka flexibelt och abstrakt liksom att generalisera. Vid 11 års ålder anses de flesta barn kunna systematisera och kategorisera information i sitt medvetande. Efter ytterligare ett till två år sägs barnen lära sig att resonera och utveckla förmågan att lösa problem. I läromedlet påpekas att

det är viktigt att vi är medvetna om att vi inte kan se alla unga tonåringar som abstrakta och sofistikerade tänkare. De som ännu inte utvecklat hela processen och nästan endast tar del av den verkliga vardagen, skall inte anklagas för inlärningsvärigheter. Trots att de flesta ungdomar klarar av att handskas med abstrakta material, behöver somliga utveckla nödvändiga språkfärdigheter och tankeprocesser (2001, s 13; 2003, s 11).

Fortsättningsvis understryks i läromedlet "Tillsammans" för skolår 4-7 att

under den här åldern existerar en skala från konkret till moget abstrakt tänkande. Barnen placeras in på olika nivåer beroende på i vilken utvecklingsfas de befinner sig. Det är således mer en regel än ett undantag, att i ett klassrum finna en mängd olika utvecklingsstadier (2001, s 13).

I denna beskrivning av barns och ungas intellektuella utveckling görs inga uttalade referenshänvisningar.

Den tredje gruppen som beskrivs är Social utveckling. Kamratskap och gruppstillhörighet (gäntillhörighet i skolår 4-7) anses vara viktigt i denna ålder eftersom det sägs hjälpa barnen/ungdomarna att känna sig accepterade av andra liksom att det skapar självförtroende och utvecklar ett oberoende av familjen. Ungdomar beskrivs som att ofta ha kamrater av samma kön och att de efter hand utvecklar vänskapsförhållanden med det motsatta könet. Genom samverkan med vänner av båda könen kan ungdomarnas självförtroende stärkas. De kan också lära sig att lita mer på sig själva vilket anses resultera i en önskan att föräldrarnas kontroll över dem ska minska:

Den här utvecklingen kan leda till konflikter i hemmet mellan föräldrar och barn. Det är dock viktigt att poängtera att trots att kamraternas betydelse och inflytande ökar och familjens betydelse och inflytande under den här perioden minskar, visar undersökningar att familjens inflytande i grund och botten är viktigast" (2001, s 12; 2003, s 13).

Beträffande nämnda olika slags utveckling som fysisk, intellektuell och social görs hänvisning till Search Institute 1984.

Vidare påpekas i läromedlet att även om tonåringar utvecklar självständighet och autonomi så behöver de fortsatt vägledning av föräldrar och andra vuxna. Här påpekas att

unga tonåringar är ofta fixerade vid sitt utseende. De strävar efter 'utseendeidealet' för den ålder de befinner sig i. Det är en stereotyp bild som betonar mogenhet och den är starkt framhållen av mode och kosmetikareklam. Den sistnämnda förorsakar ofta ångest hos många unga människor som känner att de inte kan liknas vid 'utseendeidealet' (2001, 14; 2003, s 12).

I läromedlet anges att unga människor upplever många förändringar och konflikter vilket bidrar till ett skört självförtroende. Vidare nämns unga människors sårbarhet och humörväxlingar liksom att hormoner bidrar till känslomässiga toppar och dalar dvs. positiva saker kan snabbt förändras till negativa och tvärtom: "Ett barn som en dag avvisar alla förslag på familjeaktiviteter, kan nästa dag uttrycka ilska över att familjen aldrig gör någonting tillsammans" (Tillsammans 2003, s 12). Unga människor kän-

ner sig ofta utlämnade med "en rad plötsliga och okontrollerade känslor". Därför är det viktigt att ge ungdomarna tillfälle att lära sig handskas med dessa känslor, "annars kommer den här utvecklingen från barn till vuxen att bli en period av onödigt lidande" (s 12). Samtidigt är det omöjligt att förutse hur varje enskild ung tonåring kommer att reagera på de fysiska, intellektuella, sociala och känslomässiga förändringarna. Hur reaktionerna blir beror på den unges personlighet och "komplieras av familjens, kamraternas och skolans inflytande, och påverkas av ständiga uppkomster av viktiga händelser. Att flytta till en annan plats eller uppleva en skilsmässa är exempel på viktiga och avgörande händelser" (s 12). För läraren är denna utvecklingsprocess en svår utmaning och

endast teori tillgodoser inte elevernas behov. Unga människor bör vara förberedda på de förändringar de uppleva under ungdomsåren och de utmaningar som de kan möta som vuxna. Detta läromedel är framtaget för att möta de behov unga människor har och för att hjälpa dem att utveckla ett sunt och tillfredsställande liv (2003, s 12).

Negativt kamrattryck

I läromedlet för förskoleklass och skolår 1-3 finns ett kapitel (3, avsnitt 3) som har rubriken "Att säga 'nej'". Det finns tre alternativa övningar att välja på men alla tre har samma syfte nämligen att "eleverna ska tränas i att kunna säga "nej" när någon försöker påverka dem i negativ riktning och att göra eleverna uppmärksamma på negativt kamrattryck" (2006, s 147). Övningarna handlar om att lära sig säga nej till saker som kan vara skadliga eller dåliga att göra men också att säga ja till goda idéer och förslag. De flesta människor sägs ge goda och säkra valmöjligheter som man kan säga "ja" till men det finns också människor, både barn och vuxna, som ber barn att göra negativa eller skadliga saker. Övningarna handlar om att träna sig säga nej vilket också understryks av att eleverna ska förklara sina svar, speciellt när svaret blivit "nej". Alternativ B handlar om att bli påverkad av andras, företrädesvis jämnåriga kamraters, beteenden. Återigen anges såväl positiv som negativ påverkan (eller varken positiv eller negativ påverkan 2006, s 149) men syftet med avsnittet är som tidigare angivits att lära sig säga "nej". "Läraren" anvisas att "hjälpa eleverna att komma in på de situationer som finns uppräknade: gå iväg med en främling, bryta mot lagen, stjåla, bryta mot reglerna hemma eller i skolan, göra någon illa, röka en cigarett" men "om eleverna föreslår något olämpligt, förklara varför du inte vill skriva upp förslaget" (2006, s 149). Alternativ C handlar mer uttalat om s.k. negativt kamrattryck och att lära sig säga "nej" till jämnåriga kamrater. I avsnittet uppmanas "läraren" att förklara begreppet "negativt kamrattryck" och definitionen är: "någon i

vår egen ålder kallas för jämnårig [och] när en jämnårig vill att vi ska göra något som kan vara skadligt för oss själva eller andra, kallas det för "negativt kamrattryck" (2006, s 152).

Intrycket är att övningarna huvudsakligen handlar om att lära sig vad som, enligt läromedlet, är dålig eller skadlig påverkan. Trots läromedlets gemenskapstanke så framställs jämnåriggruppen uttalat som att ha negativ inverkan på den enskilde individen och jämnåriggruppens positiva potentialer mer eller mindre negligeras. Vidare är intrycket att övningarna i tämligen liten utsträckning öppnar för olika alternativ ifråga om att säga "nej". Att det finns olika sätt att uppfatta och betrakta vad som är negativt eller gott är inte föremål för problematisering i någon större utsträckning. Övningarnas utformning är att det är "andra" som påverkar "mig" Avsnittets ambition kan tolkas som att träna gott beteende och omdömesförmåga men det finns även en mer eller mindre uttalad idé om vad som är ett önskvärt beteende. Häri ligger också läromedlets karaktärsdanande ambition såtillvida att barn och ungdomar ska lära sig stå emot negativa påtryckningar och lära sig vad som är gott.

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

Enligt Lions Quests hemsida är "Tillsammans" ett värdegrundsprogram som vänder sig till barn och ungdom från förskoleklass till och med gymnasiet. Det vänder sig också till föräldrar, lärare och annan skolpersonal och sägs vara väl anpassat till de senaste läroplanerna.

I läromedlet "Tillsammans" finns ett avsnitt som benämns *Läromedlets grundläggande värderingar*. "Tillsammans" säger sig omfatta tydliga värderingar vilka utgör ett etiskt ramverk för hela läromedlet, dessa värderingar anges vara

- självdisciplin – att träget arbeta för att nå målen; att skjuta upp den omedelbara behovstillfredsställelsen när det är lämpligt
- respekt för sig själv – för sina talanger och möjligheter; respekt för andra – deras känslor, deras tro, deras privata sfär och deras individualitet
- omtanke – omsorg och omtanke om andra
- gott omdöme – att söka goda råd, överväga alternativ och konsekvenser och fatta välgrundade beslut
- ansvar – att fullgöra och hålla åtaganden till sig själv och andra
- ärlighet – att föra en öppen, ärlig och tydlig kommunikation; att ha modet att handla självständigt
- tillförlitlighet – att vara pålitlig och vederhäftig
- engagemang – att ägna sig åt familjen, sociala grupper och samhället på ett positivt sätt (2006, s 10).

I den amerikanska presentationen av Lions Quest uttrycks programmets karaktärsdanande inriktning vilket inte är en terminologi som används i den svenska versionen. Däremot anges läromedlet handla om att barn och ungdomar ska utveckla ett positivt socialt beteende liksom att de ska tränas i hjälpsamhet, vilket ger uttryck för läromedlets karaktärsdanande ambition.

Referenser

Lions Clubs International Foundation: Lions Quest Prospectus.

Lions Quest (2012): *Lions Quest i Sverige – kort historik*. Informationsblad förmedlat av kontorschef Anders Medin, Lions Quest efter förfrågan från projektdeltagarna.

Skolverket (2009): *På tal om mobbning - och det som görs*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011): *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.

Tillsammans (2001): *Lions Quest lärarhandledning/läromedel för skolår 4-7*.

Tillsammans (2003): *Lions Quest lärarhandledning/läromedel för skolår 7-9*.

Tillsammans (2006): *Lions Quest lärarhandledning/läromedel för Förskoleklass och skolår 1-3*.

www-cassel.org.se [hämtad 110217].

www.determinittvalg.no (2012)

www.lions-quest.se

www.lions-quest.se/laromedel

www.udir.no (2012)

Kapitel 6. SET – Social Emotionell Träning

Andreas Bergh

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

Den centrala personen bakom SET-programmet (Social och Emotionell Träning [Social and Emotional Training]) är specialläraren, leg. psykoterapeuten och med. dr Birgitta Kimber (www.birgittakimber.se). Sin avhandling *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School* försvarade Kimber (2011) på Karolinska Institutet. Av titeln framgår att det handlar om prevention av psykisk ohälsa hos barn och ungdomar genom Social och Emotionell Träning (SET) i skolan. Förutom att Kimber har disputerat på SET är det också hon som har utarbetat materialet samt utbildat och handledt den personal i Botkyrka som åren 2000-2005 genomfört den undervisning som utgör avhandlingens empiri. Avhandlingsstudiens syfte är: "to describe and evaluate, in a real life setting, the impacts of a Swedish social and emotional learning program (SET) on various mental-health outcomes" (Kimber 2011, s 10).

Ett klagörande kan inledningsvis behöva göras om relationen mellan det som fortsättningsvis benämns som: SET, *Livsviktigt* respektive *Livskunskap*. SET är programmet, Livsviktigt läromedlet och Livskunskap¹⁵ ämnet. När uttrycket SET används nedan så avses således det program som finns formulerat i läromedlet Livsviktigt.

Det material som ingår i läromedlet Livsviktigt, och som denna text huvudsakligen bygger på, är det som presenteras i elevböcker (en för varje årskurs F-9) samt lärarhandledningar (en för varje årskurs F-6 samt en samlad för 7-9). Förutom från materialet *Livsviktigt* hämtas underlag även från Kimbers (2011) avhandling och från hennes hemsida (www.birgittakimber.se). Dessutom görs ett fåtal hänvisningar till boken *Livskunskap* (Kimber 2002) där samtliga elever i gymnasieskolan utgör målgruppen, samt till boken *SET Social och emotionell träning – en introduktion* (Kimber 2007) med målgrupp förskoleklass till och med gymnasieskolan.¹⁶

Att det är Kimber som har utvecklat SET-materialet innebär inte att det saknar förebilder och teoretiska kopplingar till andra. En del av övningar-

¹⁵ Observera att begreppet livskunskap används av betydligt fler aktörer än av Birgitta Kimber.

¹⁶ Av referenslistan framgår att de olika böcker som har utgivits samma år benämns som a, b, c och så vidare.

na som finns i materialet är, enligt Kimber, inspirerade från amerikanska program, särskilt PATHS och Stoplight Model:

in particular Promoting Alternative Thinking Strategies, known as PATHS (Greenberg, 1996). As a further example, the self-control unit in SET is a modified version of the Stoplight Model used in the Yale-New Haven Middle School Social Problem-Solving Program (Weissberg, Caplan, & Bennett, 1988) (Kimber 2011, s 6).

Förutom dessa inspirationskällor sammankopplar Kimber även SET med det amerikanska begreppet Social and Emotional Learning (SEL), vilket hon menar har visat lovande resultat i USA. Den teoretiska grunden till SEL beskrivs enligt följande:

Life-skills programs in general and SEL programs, including the Swedish social and emotional training (SET) program, have their underpinnings in cognitive development theories (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978), social learning theory (Bandura, 1977), and application of the ideas of risk and protective factors (Arthur, Hawkins, Pollard, Catalano, & Baglioni JR., 2002; Durlak, 1998) (Kimber 2011, s 3).

Att Kimber ser SET som en svensk uttolkning av det amerikanska SEL framgår också av en formulering i bakgrundskapitlets avslutande rader: "This study of the Swedish SEL project (with acronym SET, for Social and Emotional Training)..." (Kimber 2011, s 9).

Kritiska reflektioner

En första kritisk fråga är metodologisk, nämligen hur utfallet av den studie som utgör grund för avhandlingen kan ha påverkats av Kimbers olika intressen och roller i relation till SET. Förutom att hon både utvecklat materialet, utbildat och handledt den personal som genomfört den verksamhet hon hämtat sitt empiriska underlag från och senare disputerat på, erbjuder Kimber dessutom kurser, föreläsningar och säljer litteratur som riktar sig till elever och personal (genom förlag). Sammantaget innebär detta att Kimber har flera olika roller (programföreträdare, utbildare, handledare, forskare och försäljare) och intressen i förhållande till SET. Enligt vad vi kan utläsa av avhandlingen finns inga metodologiska reflektioner kring vad dessa roller skulle kunna innebära för avhandlingens resultat.

Samtidigt som SET-materialet har utvecklats av Kimber har inspiration kring övningar och teoretiska grunder hämtats från andra, såsom de amerikanska programmen PATHS och Stoplight Model samt det amerikanska Social and Emotional Learning (SEL) med grunder i kognitiva utvecklings-teorier, social inlärningsteori och tillämpningen av risk- och skyddsfaktorer (Kimber 2011). Mot denna bakgrund kan ytterligare kritiska frågor ställas

dels hur dessa olika teoretiska utgångspunkter relaterar till varandra, dels hur de 399 övningar som programmet rymmer kan förstås i relation till teorierna. En indikation på att det finns otydligheter kring detta är att referenser till Vygotskij, och därmed ett utvecklat resonemang om hur dennes teorier påverkar utformningen av programmet, förekommer ytterst sparsamt. Eftersom Kimber (2011) hänvisar till att såväl SEL-programmen som SET har sina grunder i bland annat Vygotskijs teorier så torde detta vara angeläget att utveckla ett resonemang kring. Ändå finns inga referenser till Vygotskij i någon av de tre publicerade artiklarna som ligger till grund för avhandlingen (utöver dessa tre är ytterligare två submitted), och han nämns endast vid ett par tillfällen i avhandlingens kapp. Motsvarande, men än mer anmärkningsvärt är det när det gäller Piaget, som förutom att nämnas vid ett tillfälle i avhandlingen och ytterligare ett i referenslistan, för övrigt inte nämns överhuvudtaget. En kritisk fråga är således hur de teoretiska utgångspunkter som uppges dels relaterar till varandra, dels påverkar hur de 399 övningarna i realiteten tar form. Utifrån programmets evidensanspråk är detta centrala frågor att ställa.

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

Av avhandlingen (Kimber 2011) framgår att fokus i SET-programmet riktar mot att hjälpa eleverna att utveckla fem funktioner: 1) självkännet, 2) att hantera känslor, 3) empati, 4) motivation och 5) social kompetens. Utifrån dessa fem funktioner beskriver Kimber att det finns fem separata, men överlappande, komponenter i programmets manual. Att det är runt dessa fem moment som SET-programmet är uppbyggt framgår också av lärarhandledningarna:

Accordingly, there were five separate, albeit overlapping, components to the program. Typically, the components merge into one another, and therefore an exercise according to the manual may address several functions (Kimber 2011, s 7).

Att utveckla barnens/elevernas sociala och emotionella förmågor är SET-programmets övergripande och främsta målsättning. Följande meningar inleder samtliga lärarhandledningar från förskoleklass till årskurs 9:

Att arbeta med social och emotionell träning i förskoleklassen och i skolan, enligt metodiken i SET-programmet och läromedlet Livsviktigt, innebär att genom övningar utveckla barnens/elevernas sociala och emotionella förmågor (Kimber 2001/2008a, 2001/2008b, 2001/2008c, 2001/2008d, 2001/2009a, 2001/2009b, 2001/2009c, 2009).

Vad det närmare innebär att *utveckla barnens/elevernas sociala och emotionella förmågor* ges ytterligare karakteristik i det avsnitt som inleder samt-

liga lärarhandledningar. Det centrala begreppet "emotionell" sammankopplas i lärarhandledningarnas inledande text med "intelligens", det vill säga "emotionell intelligens" och definieras som "förmåga att kontinuerligt observera sina egna och andras känslor och sinnesstämningar, att kunna urskilja dem och att låta den informationen vägleda ens tänkande och agerande"¹⁷ (Kimber 2001/2008d). Att vara känslomässigt intelligent innebär vidare, förklarar Kimber, att man vet vad man känner och också kan läsa av vad andra känner samt kan använda den informationen på bästa sätt. Detta utvecklas sedan ytterligare, både i relation till vad det kan innebära att vara känslomässigt intelligent, men också dess motsats, det vill säga att inte vara känslomässigt intelligent. Följande meningar sammanfattar resonemanget om emotionell intelligens:

De som är känslomässigt intelligenta kan styra sina liv, och de kan påverka andra människor. De som inte är känslomässigt intelligenta upplever sig ofta som offer; de hamnar i situationer som de inte råar på (Kimber 2001/2008d, s 5).

Några konkreta exempel på vad de lektioner som bedrivs inom SET-programmet kan komma att bestå av ges i följande citat. Här kan också noteras att två av de fem funktioner som nämns i inledningen till detta avsnitt återkommer:

Det här ämnet handlar om saker som är viktiga i ditt liv: kärlek, sexualitet, vänskap, att må bra, att kunna kommunicera, hantera relationer och mycket, mycket mer. Du får tillfälle att fundera över och samtala med dina kamrater om viktiga saker som t ex hur det kommer sig att du har blivit just den du är (självkännet). Du får också lära dig att hantera starka känslor och att öka din empatiska förmåga (din förmåga att kunna sätta dig in i hur andra känner och tänker) (Kimber 2002, s 5).

Det som Kimber vill åstadkomma med SET kan sammanfattas som att *stärka barns sociala och emotionella utveckling*. Programmet genomförs i skolan med utgångspunkt från övningar som utvecklats för prevention av mentala hälsoproblem hos barn och ungdomar.

Kritiska reflektioner

Utöver det ovan refererade syftet, att *stärka barns sociala och emotionella utveckling*, framgår av materialet att syftet även är att *främja elevers psykiska hälsa* och att SET-lektionerna syftar till att *stärka och fördjupa värdegrundsarbetet*. Det bör dock påpekas att vi endast funnit värdegrundsbe-

¹⁷ Denna definition till emotionell intelligens hämtar Kimber (2001/2008d, s 5) från "Salovey och Mayer". Enligt projektgruppens läsning använder Kimber emotionell intelligens som synonymt med känslomässig intelligens.

greppet på den senare (110909) ”stängda” hemsidan och inte i litteraturen.¹⁸ Att detta ändå uttrycks, liksom att SET överhuvudtaget inplaceras i skolans värld, kan tyckas märkligt mot bakgrund av att det inte någonsin i litteraturen finns referenser till den nationella läroplanen. Ändå inplaceras SET, med samtliga elever som målgrupp, på skolans arena med övningar som utvecklats för prevention av psykisk ohälsa hos barn och ungdomar.

Vad som närmare avses med sociala och emotionella förmågor ges en karaktäristik då det centrala begreppet ”emotionell”, med referens till Salovey och Mayer, kopplas samman med ”intelligens”. Trots att läsaren här ges en referens är det ändå inte mycket till hjälp, eftersom ingen ytterligare information ges. Referenslista saknas och därmed går det inte att härleda varken förnamn, årtal eller titel på källan. Om man däremot går till avhandlingskappan (2011, s 52) finns en referens till ”Mayer, J, Caruso, D & Salovey, P”. Eftersom det är enda gången dessa två namn förekommer, och titeln är *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence* kan läsaren dra slutsatsen att det är denna källa Kimber avser. Å andra sidan är denna slutsats långt ifrån självklar då hon för det första har vänt ordningsföljden på namnen och för det andra utelämnat namnet Caruso i den information som ges i lärarhandledningen. Ytterligare ett exempel på en ospecifik forskningsreferens (”forskning har visat...”) ges i följande citat:¹⁹

Forskning har visat att det i så måtto är skillnad mellan barn med socio-emotionella störningar och barn utan sådana att de senare bättre förmår styra sina affekter än de socio-emotionellt störda. Att förstå känslor och att kunna hantera dem blir av vikt både för barn i riskzon och andra barn, och

¹⁸ När vi våren 2011 granskade Kimbers hemsida fanns där kommentarer med anledning av Skolverkets rapport *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Kimber förklarar att SET inte är ett antimobbningsprogram, att SET-lektionerna bland annat syftar till att stärka och fördjupa värdegrundsarbetet på en skola samt att SET programmet är ett program som syftar till att främja elevers psykiska hälsa. Vid en senare granskning (110909) på samma länk är inte denna längre offentlig (www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/aktuellt.htm). Istället hamnar man på en sida där man måste logga in. I ansökan till medlemskap informeras den intresserade om att det är ”viktigt att ni talar om vem som har utbildat er, när och var ni gick utbildningen!!!!”. Därefter framgår att inloggningsuppgifter kommer att skickas efter att ansökan har godkänts av Kimber.

¹⁹ Ett generellt intryck vid läsningen av Kimbers läromedel är att referenshanteringen är både knapphändig och därtill slarvigt gjord. Det senare återspeglas även på Kimbers hemsida. Där anges exempelvis att boken SET- Social och emotionell träning – en introduktion utkom 2008 medan både förlaget och Libris uppger 2007.

att utveckla den förmågan bör därmed vara en viktig ingrediens i preventivt arbete (Kimber 2001/2008d, s 5ff).

I citatets sista mening framgår dessutom hur det sker en glidning från riskgrupper som målgrupp till att det preventiva arbetet också kommer att omfatta alla barn, men, alltså utan att frågan ens ställs huruvida detta är möjligt eller lämpligt i relation till skolans nationella uppdrag.

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

Bakgrundskapitlet i Kimbers avhandling (2011, s 2) inleds med följande mening: "Among people in many high-income countries, aged 1-44, mental ill-health, which includes depression, aggressive behavior, feeling down, and alcohol and drug abuse, is the greatest health problem". Från denna problembild med psykisk ohälsa ges följande motiv till varför skolan är den arena där lösningen står att finna.

Given that the targeted resources of child guidance clinics and school health services are limited, there is a case for universal interventions for the prevention of ill-health among the young. Since virtually all children go to school, the school is an obvious arena for mental-health promotion (Kimber 2011, s 2).

Av citatet framgår således, som redan nämnts, att det handlar om universella interventioner. För att underbygga varför interventionerna lämpligen ska genomföras i skolan refererar Kimber till WHO och Barnrättskonventionen. Med referens till WHO konstateras att skolan är en lämplig plats för att introducera så kallad "life skill education" utifrån dess potential att socialisera unga människor, nå många, ekonomisk effektivitet, erfarna lärare finns redan på plats, hög trovärdighet hos föräldrar samt möjligheten att genomföra kort- och långsiktiga utvärderingar. Med hänvisning till barnrättskonventionens 29:e artikel konstateras att utbildning inte enbart handlar om "fostering cognitive-academic development, but should be directed at the overall ... development of the child" (a.a.). I avhandlingen karaktäriseras problemen således som varande av bredare samhällslig karaktär där skolan som institution blir den positiva möjligheten och lösningen.

När SET-programmet introduceras i läromedlet Livsviktigt beskrivs problembilden enligt följande:

Skolan i dag har stora problem bland barn och ungdomar, bl a har våldet ökat. Flera upplever situationen som nästan hopplös. Samtidigt brottas samhället i stort med den psykiska ohälsan som ökar och som är ett av våra största folkhälsoproblem. Psykisk ohälsa kan leda till våld, depressivitet, drogmissbruk, skolk osv. och måste förebyggas (Kimber 2001/2008d, s 6).

Våra barn och framförallt våra ungdomar mår sämre än förr. Den psykiska ohälsan hos våra unga har mer än fördubblats under de senaste 15 åren.

Vad detta beror på finns det olika både lång- och kortsiktiga förklaringar till (Bremberg, FHI). Skrämmande är att det verkar som att relativt lindriga symtom under ungdomsåren kan relateras till mer allvarliga tillstånd som t.ex. klinisk depression, längre fram. Det innebär att det är synnerligen viktigt att hitta metoder där vi under skolåren kan främja psykisk hälsa ... Ett program som visat sig framgångsrikt i detta arbete är SET-programmet (Kimber, 2001). SET-programmet har utvärderats (Kimber, 2002) och visat sig ha effekt på ... (Kimber 2009, s 7).

I lärarhandledningarna anges rubriken Risk- och skyddsfaktorer från och med årskurs 4. I de avsnitt som berör detta beskrivs att barns och ungdomars utveckling påverkas av många faktorer och att vissa riskfaktorer, om sådana föreligger, kan leda till att den unge utvecklar psykisk ohälsa eller något problembeteende, som till exempel asocialitet, kriminalitet och missbruk. Riskfaktorer kan finnas på flera nivåer, såsom individ-, familje-, kamrat-, skol- och samhällsnivå.

Kritiska reflektioner

Viktigt att notera är att den inplacering av problemet som görs i Kimbers (2011) avhandling handlar om en samhällslig problematik. Med referens till forskning konstateras exempelvis att problemen finns inom vården: "In Sweden, both in primary care and in hospitals, mental ill-health is one of the most prominent broad categories of illness" (Kimber 2011, s 2). Från denna bredare samhällsliga inplacering, där skolan som institution blir den positiva möjligheten och lösningen, inplaceras istället problemen i skolan när vikten av SET-programmet motiveras i läromedlet Livsviktigt.

Noteras bör även att de problem som handlar om bland annat våld i skolan och fleras upplevelse av hopplöshet är påståenden som helt saknar referens. Även den från avhandlingen breda åldergruppen 1-44 snävas in när motiven till varför SET erbjuder en lösning till problem som finns i skolans värld presenteras.

SET beskrivs som ett program som visat sig framgångsrikt och som har utvärderats. De källor som anges för att legitimera detta går till Kimber själv och utgivningsåren 2001 och 2002. Här måste två anmärkningar göras, för det första att denna tid inträffade i början av den period (2000-2005) som utgör hennes avhandlingsempiri, för det andra att de två källor som anges inte går till varken litteratur av vetenskaplig karaktär eller någon annan utvärdering. 2001-referensen går till *Livsviktigt, elevbok del 1-9* (Gleerups Utbildning) och 2002-referensen till *Livskunskap* (Gleerups Utbildning). Även om vi ovan har pekat på avsaknaden av forskningsreferenser utifrån tämligen grundläggande vetenskapliga krav, så anges här källor i en form som kan ge läsaren intrycket av att påståendena är väl underbyggda.

Utifrån detta handlar en kritisk fråga således om själva kärnan i motivet till varför skolan är den arena där interventioner behöver göras. Handlar det om ett övergripande samhällsligt problem och där skolan som arena blir ett på många sätt lämpligt sätt att nå ut (som hävdas i avhandlingen) eller handlar det om att det istället är skolan, i mer direkt mening, som äger själva problemet (som i Livsviktigt)? Resultatet av denna övergång, eller glidning, leder hur som helst till en argumentation där SET talas om som något lika självklart som ämnet svenska.

Många tycker att det som ingår i SET borde finnas med i all undervisning och visst är det så, men man behöver också en egen tid så att man strukturerat kan lära ut vissa färdigheter, t.ex. konflikthantering. Låt oss jämföra med ämnet svenska i skolan. Det räcker ju inte att man talar bra svenska i alla ämnen och låter elever få läsa god svenska i sina läroböcker för att de ska utveckla språket. Vi har strukturerade lektioner för att se till att elevernas svenskförmågor höjs. Vi lär ut satsbyggnad, textgranskning, stavning o.s.v. vi vet att det måste till för att eleverna skall utvecklas i svenska, likaså är det i SET. Visst ska denna typ av undervisning genomsyra all undervisning, men vi måste också strukturerat lära ut sådana färdigheter som till exempel problemlösning och kommunikation (Kimber 2011, s 14).

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Manual

Inledningsvis kan konstateras att SET är ett manualbaserat program:

SET är ett manualbaserat program som syftar till att främja barns och ungdomars psykiska hälsa och att främja en positiv utveckling hos våra barn och ungdomar (birgittakimber.se/birgittakimber/extern/social_och_emotionell_traning.htm).

The program is guided by detailed manuals for the teacher, one volume for each grade (Kimber 2011, s 6).

Att SET-programmet är manualbaserat innebär ”att det finns en manual (lärarhandledning) som talar om hur man ska göra övning för övning” (Kimber 2009, s 10). Hur denna ”är tänkt” att användas formuleras enligt följande:

Det är tänkt att pedagogerna skall följa manualen exakt som den är skriven. De resultat som SET-studien visat, har ju erhållits under de förutsättningarna. Går man ifrån manualen eller plockar lite som man vill, skjuter man lätt bredvid målet och risken är stor att effekterna minskar eller uteblir helt och hållet. Det är med andra ord viktigt att man följer manualen så som det är tänkt, lektion för lektion (Kimber 2009, s 10).

För att ett program ska få önskad effekt krävs att de som arbetar med det känner till tankarna bakom programmets uppbyggnad, framhåller Kimber (2001/2008d). Följande punkter återges ordagrant i lärarhandledningarna:

- Lärarna måste arbeta med programmet regelbundet, en till två gånger per vecka, och under lång tid. För eleverna innebär det att de under hela sin skoltid kommer att få SET-lektioner.
- Programmet måste presenteras så att eleverna förstår varför man arbetar med det. Man kan till exempel tala om hur viktigt det är att kunna fatta egna beslut, att kunna lösa problem, att vara omtyckt, att kunna skaffa kamrater, att kunna lyssna på andra osv. Man bör också noga trycka på hur viktigt det är att man själv tar kontroll över och ansvar för sitt liv.
- Varje enskild övning och också nyttan med den bör presenteras. Låt oss säga att man arbetar med en lyssnarposition. Då måste läraren prata om hur viktigt det är att kunna lyssna. Läraren kan t.ex. säga att alla tycker om personer som kan lyssna.
- När läraren presenterat övningen skall hon/han vara modell. Dvs. ge egna exempel eller rollspela för att visa på det som skall läras. Som exempel kan vi ta lyssnarposition. Läraren kan då be en elev berätta något för henne/honom. När eleven berättar visar läraren hur man inte skall göra, t.ex. titta bort eller börja vandra omkring i rummet. Eleverna ser precis hur man inte skall göra. Sedan kan läraren fråga: "Hur skall man göra?" Eleverna svarar då, och så småningom är alla överens om vad en god lyssnarposition är. Eleverna får därefter träna, t.ex. göra rollspel eller öva i par. De kan också få i läxa att öva "på riktigt".
- Om man skall prata om nej-känslor, dvs. starka känslor av motvilja som får en att vilja ropa nej, kan man börja med att berätta (helst med inlevelse) om någon gång då man själv känt så och fråga eleverna vad man kan kalla en sådan känsla. Så småningom får de själva berätta och till sist fundera ut möjliga sätt att hantera nej-känslor.
- Att öva både i klassrumssituation och, ibland som läxa, i verkliga livet är viktigt. Den träning som detta innebär förstärker de beteenden som SET-undervisningen vill uppmuntra, och läxorna gör också att läraren samarbetar med föräldrarna. Det är angeläget att föräldrarna är informerade om vad skolan arbetar med och hur det går till, så att de kan vara delaktiga. Om läraren t.ex. arbetar med lugna-ner-mig-teknik är det viktigt att föräldrarna känner till det så att de kan hjälpa barnen att träna, och också hjälpa dem att hitta den metod som passar bäst.
- SET-undervisningen berör ett område som föräldrarna är lika mycket experter på som läraren och som de finner så viktigt att de brukar vilja hjälpa till. Föräldrarna måste därför informeras löpande om vilka moment eleverna arbetar med så att föräldrarna kan medverka.

- Lärarens förhållningssätt är viktigt, dvs. att hon/han lever som hon/han lär. Hon/han måste själv vara duktig på att lyssna, att föra dialog med eleverna osv. Om hon/han själv brister, t.ex. genom att tappa humöret, bör detta diskuteras. Vad hände? Vad gjorde vi? Hur kunde vi ha gjort istället? Läraren måste lyfta fram de goda exemplen. Varje gång hon/han ser exempel på att elever använder sig av tekniker de lärt sig eller har ett förhållningssätt som visar på social/emotionell kompetens bör läraren uppmärksamma det och lyfta fram det. Läraren bör också under andra lektioner än SET-lektionerna påminna om vad man lärt sig. Då problem eller besvärliga situationer uppstår bör hon/han referera till det eleverna lärt sig och uppmuntra dem att använda det.
- Under en övning måste eleverna ha rätt att "passa", dvs. slippa svara högt, men det är angeläget att de ändå deltar i övningen. Varje övning avslutas med att eleverna får tänka efter. Denna stund för eftertanke är viktig. Det är inte alltid nödvändigt att eleverna skriver ner sina funderingar. Huvudsaken är att de ägnar sig åt eftertanke och reflektion.
- Lärarens inställning till elevernas lärande är av stor vikt. Tror läraren att eleverna kommer att klara av att styra sig själva? I hur hög grad präglas klimatet i klassrummet av samarbetsvilja, dialog, diskussion och annat som stärker elevens autonomi och förmåga att kunna lösa problem? Hur aktiva är eleverna under övningen? Dessa frågor är betydelsefulla för resultatet av SET-undervisningen.

Instruktionerna i lärarhandledningarna (se referenslista) gäller generellt för hela åldersspannet från förskoleklass till årskurs 9. Det finns visserligen några få skillnader mellan F-6 och 7-9, men de är ytterst marginella. På något ställe handlar det om ordval utan att innehållet är förändrat (som i punkterna 1 och 10) och på något annat om layout (som i p 2 och 5 där kursivering är borttagen eller p 6 och 7 som är sammanfört till samma stycke). Den enda reella skillnaden mellan F-6 och 7-9 är att informations-texten för de som arbetar med äldre elever innehåller ytterligare en knapp sida text. Med centrala begrepp som tillförsikt, tilltro, uppmärksamhet och utvecklingsmöjligheter betonas vikten av att inte försitta en chans att visa att vi ser vad eleven har lärt sig.

Om de ovanstående tio punkterna inte säger något om skillnaden mellan att arbeta med 6- eller 16-åringar så förklaras ändå i lärarhandledningen för årskurs 7-9 att de teman som återkommer i övningarna från förskoleklass till gymnasiet är återkommande och med stigande svårighetsgrad. De 15 temana är i sin tur del av de fem moment som programmet är uppbyggt av, det vill säga de som redan nämnts ovan: självkännedom, att hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. Relationen mellan momenten och temana förklarar Kimber (2009, s 9) enligt följande: "Dessa

fem delområden går ofta i varandra och kan vara svår att renodla. Därför kanske det är lättare att se till de teman som programmet innehåller”. De 15 temana är:

- Problemlösning
- Hantera starka känslor
- Lika-Olika
- Värderingsövningar
- Konflikthantering
- Göra mer av det man mår bra av
- Tolka bilder och berättelser
- Stå emot grupptryck och att kunna säga NEJ
- Läsa av människor och situationer
- Veta vad man känner
- Lyssna och föra fram budskap
- Sätta upp mål och arbeta mot dem
- Samarbetsövningar
- Ge och få positiv feedback
- Stresshantering

Förväntningar på läraren har redan berörts. En sammanfattning av dessa innebär att lärarna förväntas genomföra SET-aktiviteter en till två gånger (punkt 1 ovan) per vecka. I instruktionen till lärarna informeras de om hur programmet liksom varje enskild övning måste/bör presenteras (p 2 och 3), hur läraren förväntas vara modell (p 4) genom att ge egna exempel och rollspela samt att läraren måste leva som hon/han lär (p 8) och även kontinuerligt informera föräldrarna (p 6 och 7). Dessutom anges att lärarnas egen inställning är av stor vikt för att SET-undervisningen ska leda till ett gott resultat (p 10). Ett centralt och karaktäristiskt drag i den roll lärarna tilldelas i genomförandet av SET formuleras även i förhållande till beskrivningen att SET är manualbaserat, och att lärarna exakt ska följa manualen som den är skriven. Lärarens roll är alltså mycket central. Enligt Kimber (2007, s 4) finns det flera övningar som innehåller moment där ”läraren lämnar ut en del om sig själv och om sina egna förhållanden”. Det poängteras dock att det är upp till den enskilda läraren att avgöra hur mycket han/hon är beredd att tala om sig själv. Om inte läraren kan eller vill ge egna exempel uppmanas denne att hitta på (vad som är syftet med denna uppmaning anges inte).

Den tid som SET-programmet tar i anspråk omfattar veckovisa aktiviteter med sammanlagt 399 övningar som genomförs under tio års tid. I de klasser som ingick i Kimbers avhandlingsstudie genomfördes SET-aktiviteter två 45-minuterspass varje vecka (årskurserna 1-5) respektive ett

45-minuterspass/vecka (årskurserna 6-9). Det är även denna tidsomfattning som Kimber anger för de skolor som köper hennes material.²⁰ I lärarhandledningen för förskoleklass ges information om att varje övning tar 15-25 minuter och att två övningar ska göras varje vecka. I lärarhandledningen för årskurs 3 anges 20-30 minuter per övning, och ibland längre, samt att tanken är två övningar per vecka. Vissa övningar omfattar även läxa. I lärarhandledningen för årskurs 7-9 anges att varje övning beräknas ta 45-60 minuter och att en övning ska göras per vecka.

Utöver den tid som viks för SET-aktiviteter i undervisningen beskriver Kimber förutsättningar för hur skolpersonalens arbete ska lyckas. Skolledaren uppges vara en nyckelposition, bland annat eftersom SET-lektionerna måste schemaläggas. Dessutom måste pedagogerna ha tid, vilket bör läggas in i konferensschemat, minst en gång per månad för diskussion om metod med kollegor eller handledning i programmet.

För elevernas del finns ett antal regler för sammankomsterna. Dessa benämns omväxlande, men på likartat sätt, som "reglerna för sammankomsterna" (Kimber 2001/2008a), "ordningsreglerna för sammankomsterna" (Kimber 2001/2009a) och "sammankomstregler" (Kimber 2001/2009c). Introduktionen sker i förskoleklassen och återkommer därefter för respektive årskurser 1-6.

Sammantaget finns därmed olika delar av det som samlat kallas manual, och anges i lärarhandledningarna, vilket lärare som arbetar med SET behöver vara förtrogna med: Fem moment tar form via 15 teman, 10 punkter (även om de inte benämns så) som uppges vara viktiga att känna till för att lärarnas arbete ska bli så framgångsrikt som möjligt, fyra regler och slutligen övningarna för varje årskurs.

Fyra övningar från läromedlet Livsviktigt

Från läromedlet Livsviktigt återges nu fyra exempel på övningar: Familjen, Vänskapsbrev, Sänkningar och avslutningsvis Lyssnarposition.

Familjen

I övning 5 för förskoleklassen ska barnen berätta vad man tycker är det bästa med sin *familj* och därefter diskutera vad som var lika i de flesta familjer (syfte: självkännedom och empati). I övning 6 sedan ska barnen på motsvarande sätt berätta om "en regel i min familj" (syfte: social kompetens). Motsvarande övningar återkommer i årskurs 1 där eleverna ställs

²⁰ Årskurs F-5: 90 minuter/vecka x 40 veckor/läsår x 6 årskurser = 21 600 minuter. Årskurs 6-9: 45 minuter/vecka x 40 veckor x 4 årskurser = 4 700 minuter. 21 600 + 4 700 = 26 300 minuter under perioden F-9, vilket dividerat med 60 motsvarar 438 timmar.

inför frågan (övning 7): ”På vilka sätt är din familj lik och olik dina kompisars familjer?” (syfte: självkännedom, social kompetens). Övning 9 handlar om vardagsrutiner och frågor ställs om: ”Hur kändes det att berätta om din familjs rutiner?” ”Vad lärde du dig när du lyssnade till dina kamraters berättelser?” (syfte: empati, social kompetens).

I årskurs 4 återkommer familjeövningen och eleverna besvarar frågan om vad som är ”det bästa med min familj” (övning 18, syfte: självkännedom, social kompetens). I årskurs 5 ägnas fyra övningar åt familjen. Eleverna ska (övning 10): skriva och rita om sina positioner i familjen och i grupper diskutera fördelar samt intervjua en familjemedlem och hans/hennes position/fördelar med denna (självkännedom, empati, social kompetens). Övning 11 inleds med en genomgång av läxan varefter eleverna ska beskriva situationer där de känt sig orättvist behandlade (syfte: empati, social kompetens). De som vill läser upp vad de skrivit för gruppen, som kan resonera sig fram till en positiv lösning på situationen. De nästkommande två övningarna handlar om avseenden där familjer är lika (övning 12, syfte: social kompetens) respektive olika (övning 13, syfte: social kompetens). Eleverna ska också förklara hur det kändes att göra övningen samt göra en läxa där någon familjemedlem berättar på vilket sätt han/hon tror att ”er familj” är lik/olik andra familjer. Läxan följs upp vid nästkommande tillfälle. Liknande karaktär på övningar återkommer i årskurs 6 där eleverna skriver om det bästa/en tradition/några regler i sin familj samt hur ”min familj är speciell” och ”familjer är viktiga eftersom...” (övning 25, syfte: självkännedom, social kompetens). Eleverna samlas sedan i grupp för jämförelser mellan familjerna. I årskurs 7 vidgas familjen till att omfatta även slakten (övning 7, syfte: självkännedom, social kompetens) och ”Min familj, mina vänner” (övning 20, syfte: självkännedom, social kompetens). I årskurs 9 (övning 8, syfte: självkännedom, social kompetens) återkommer frågor om att familjen är lik respektive olik med fokus mot hur man hanterar familjetraditioner som bröllop, dop eller andra högtider.

Vänskapsbrev

I läromedlet för årskurs 1 introduceras *vänskapsbrev*, vilket senare återkommer i årskurs 5 och 7. I lärarhandledningen till årskurs 1 anges att barnen ska instrueras att skriva vänskapsbrev och att läraren gärna först ska visa något som denne skrivit, och även låta de barn som vill få en kopia av brevet få det. Av elevboken framgår att eleverna ska svara på hur det kändes att skriva, hur det kändes att få ett vänskapsbrev och hur den som skrivit tror att den som fick brevet kände. När övningen återkommer i årskurs 5 uppmanas lärare ånyo att visa sina egna vänskapsbrev. Av elevboken framgår också att den fråga som inte explicit ställdes i årskurs 1 nu

sätts i tryck: ”Om du inte fick något brev, vad kan du göra för att få ett?”. I årskurs 7 återkommer samma frågor som i elevboken för årskurs 5. Skillnaden vid detta tillfälle är att läraren nu uppmanas att berätta för eleverna om en kamrat och att sedan med hjälp av eleverna formulera ett vänskapsbrev till denne.

Sänkningar

Inslaget som benämns *sänkningar* uppträder första gången upp i årskurs 3 och återkommer därefter i årskurserna 7 och 8. Tre av övningarna i årskurs 3 benämns just som sänkningar. Dessutom kopplas dessa samman med ett så kallat ”forumspel” (övning 25) och ”problemlösaren” (övning 4). I de tre övningarna ställs frågor om eleven i fråga har varit utsatt för sänkningar, hur det känns, om eleven själv varit med om att sänka någon annan (övning 14). Eleverna ska även ge förslag på sätt att bemöta en sänkning och i form av läxa ”Notera alla sänkningar du hör och ser under tiden till nästa arbetspass. Om du vill kan du ropa ”sänkning” när du iakttar en sådan” (övning 15). I övning 16 inkluderas sänkningar av vuxna, vad barnet exempelvis kan göra om ett äldre syskon, en tränare eller en pappa sänker en. I årskurs 8 inleds sänkingsövningen (5) med kompis-massage alternativt avslappning. Därefter följer ett rollspel ”där du sänker en av eleverna eller en kollega”. Läraren uppmanas vara observant på att han eller hon måste vara insatt i vad som ska hända. Av elevboken framgår att eleverna ska skriva om ”olika metoder för att hantera sänkningar” och i lärarhandledningen uppmanas läraren att arbeta i tjej- respektive kill-grupper, med fokus mot könsrelaterade sänkningar. Eleverna uppmanas formulera vanliga situationer och även strategiförslag för bemötande. Efter delgivande av detta gruppvis utses en gruppmedlem som ”ombudsman för sänkningar mellan könen”. Under den följande månaden ska eleverna till de två ombudsmännen rapportera alla sänkningar som förekommer och hur eleverna reagerat på detta.

Lyssnarposition

Övningar om lyssnarposition genomförs i årskurserna 2, 3, 5 och 6 samt återkommer med ett inslag i årskurs 9 (övning 6). I årskurs 2 (övning 14) repeteras vad som gäller för lyssnarposition enligt följande instruktion till lärarna:

Ha minst en fot i golvet. Titta på den som talar. Ställ frågor. Ha en upprätt kroppshållning. Nämn hur viktigt det är att visa sitt intresse när någon pratar. Tala om de positiva effekterna av att man gör det (man blir omtyckt, får lättare vänner osv). Visa själva eller låt barnen visa en dålig lyssnarposition (att t.ex. halvligga, inte se den talande i ögonen, inta en aggressiv hållning) [Kimber 2001/2008c, s 17].

I årskurs 3 genomförs rollspel för att träna lyssnarposition och i årskurserna 5 och 6 övningar där eleverna berättar för varandra om ett besök hos släktingar som man aldrig glömmet, en rolig överraskning etc.

Kritiska reflektioner

Legitimering och teoretisk underbyggnad

En första kommentar handlar om hur språket används i läromedlet för att legitimera SET. När Kimber (2009, s 12) i nedanstående citat skriver "[d]et säger sig självt att ju fler vuxna som är vana vid SET-undervisning på en skola, desto bättre blir det" så är språket till sin karaktär snarare ett övertygande marknadsföringsspråk än vetenskapligt. Trots detta anges referenser likt en vetenskaplig text, men vad vill Kimber säga med dessa referenser?

Att vara professionell innebär att använda sig av de verktyg som finns för att främja en god utveckling hos våra elever. Dessa verktyg är inte självklara för alla, men alla kan lära sig att använda dem! (Ogden, 2004, 2005, Kimber, 2004, 2005). Så småningom kommer SET-arbetet genomsyra allt vi gör. Om det till exempel ... För att lärare skall göra det, gäller det att den modellen så att säga sitter i ryggmärgen hos pedagogen. Först då kan SET-arbetet genomsyra alla aktiviteter på skolan. Det säger sig självt att ju fler vuxna som är vana vid SET-undervisning på en skola, desto bättre blir det (Kimber 2009, s 12).

Handlar referenserna som anges om en forskningsmässig förankring av de specifika verktyg som har utformats i SET, eller är det mer en allmän upplysning om att den som överhuvudtaget använder verktyg för att främja utveckling, oavsett vilka dessa är och hur de är utformade, är professionell? Så som vi uppfattar saken lämnas läsaren utan vägledning. Vi konstaterar dock att referenserna till Kimber själv går till två av hennes läromedel, och den senare av de två till Ogden (som i citatet uppges vara 2005 men som egentligen ska vara 2006) till en rapport från Folkhälsoinstitutet i vilken SET överhuvudtaget inte nämns.

Frågan om hur programmet legitimeras aktualiseras även i förhållande till hur de rekommendationer som ges sammankopplas med programmets teoretiska utgångspunkter. Exempelvis är en del av de instruktioner som ges generella (de 10 punkterna ovan) oavsett åldersgrupp. Givet att bland annat Piaget anges som en av de teoretiska utgångspunkterna förefaller det inte orimligt att hans utvecklingsfaser skulle kunna synliggöras (eller åtminstone nämnas) i de instruktioner som ges. Några sådana resonemang finns dock inte i lärarhandledningarna. Påpekas bör dock att tanken om övningarnas stigande svårighetsgrad ändå nämns i relation till de moment och teman som programmet byggs utifrån. Det är dock omöjligt att förstå hur den tänkta progressionen kan förstås i relation till de teoretiska ut-

gångspunkterna. Något tydligare är det i avhandlingen där Kimber (2011), enligt citatet nedan, refererar till SEL-programmen för att tydliggöra att övningarna är konstruerade för att passa olika åldersgrupper. Ändå klargörs inte heller i detta citat hur relationen mellan de teoretiska utgångspunkterna och utformningen av övningarna ser ut. Istället placeras påståendet om åldersanpassning in mellan två meningar som mer allmänt talar om barns förmåga att utveckla abstrakt tänkande, förstå konsekvenser, relatera till andra och att lösa problem samt (med avhandlingens enda explicita referens till Vygotskij) hur sociala relationer och samspel med andra kan påverka unga människors tänkande och kognitiva utveckling:

From a developmental perspective, during school age (ages 6-16) children develop the ability to think abstractly, to understand consequences, to relate to their peers in new ways, and to solve problems. Within this age span the skills of young people vary a lot, and activities therefore have to be developmentally appropriate. SEL programs teach social and emotional skills to different age groups in different ways that are designed to be age-appropriate. Relating to others in the social environment has a strong influence on the structure of young people's thinking, and cognitive skills can be enhanced through interactions with others (Vygotsky, 1978) [citat i Kimber 2011, s 3].

Sammantaget noteras att de referenser som finns i lärarhandledningarna (vilket överlag är väldigt tunt) huvudsakligen går till svenska eller norska källor. Förutom någon enstaka utländsk referens utgörs källorna av Kimber, Bremberg, Folkhälsoinstitutet och Ogden. Därtill anges ytterligare några referenser från de nordiska länderna i samband med konstaterandet att de skyddande faktorerna på individ-, grupp- och skolnivå ytterligare stärks om man samtidigt arbetar med ett föräldraprogram. Här nämns Föräldrakraft (Molgaard, Komet för föräldrar (Forster) och De otroliga åren (Axberg) som program som stärker på familjenivå. Dessutom poängteras även vikten av ledarskap, med referens till Ogden, Grosin och Kimber:

Om vi dessutom använder oss av ett förhållningssätt och ett ledarskap som vi genom studier vet (Ogden, 2004, 2006; Grossin²¹) skapar goda förutsättningar för lärare och lugn och ro i klassrummet så stärker vi även de skyddsfaktorer som har med skolan att göra (Kimber 2005) [Citatet i Kimber 2009, s 8].

²¹ Årtal anges ej.

Regler

Ytterligare en kommentar handlar om de regler som finns för sammankomsterna. Med vissa variationer formuleras reglerna på likartat sätt från förskoleklass till årskurs 6 i kronologisk ordning:

Man måste vara tyst när någon annan pratar. Man skall inte skratta åt någon. Det som sägs i rummet skall stanna där, dvs. man skall inte gå ut och berätta för andra vad som sagt. Man har rätt att ”passa”, vilket innebär att man har rätt att avstå från att säga något då det är ens tur (Kimber 2001/2008a, s 11).

Man skall inte i onödan avbryta den som talar inför andra. Man får inte fnissa eller göra miner då någon annan talar. Man har rätt att ”passa”, dvs. avstå från att säga något när det är ens tur. Man skall inte berätta för andra om det som sagts i gruppen om man inte är överens om att det är tillåtet (Kimber 2001/2008b, s 13).

Det är viktigt att man får prata inför andra utan att något avbryter, fnissar eller gör miner. Man har rätt att ”passa”, dvs. vara tyst, i en övning. Man skall inte berätta för utomstående om det som sagts i gruppen om inte alla givit sin tillåtelse till det. Om barnen har svårt att hålla tyst då någon pratar inför dem kan de som talar ha t.ex. en sten eller en fjäder, en ”talking stick”, i handen för att markera att hon/han har ordet (Kimber 2001/2008c, s 13).

Låt den som talar få tala utan att bli avbruten eller störd; inga elaka kommentarer eller fniss; det som sägs i gruppen stannar där, om man inte bestämt något annat; man har rätt att ”passa”, dvs. att avstå från att säga något när det blir ens tur i en övning” (Kimber 2001/2008d, s 13).

Man skall vara tyst när någon annan talar. Man får inte fnissa eller göra miner. Sprid inte till utomstående vad som sagts i gruppen, om ni inte kommit överens om annat. Man har rätt att ”passa”, dvs att slippa säga högt det man tänker. Om eleverna har svårt att vänta på sin tur eller att hålla reda på turordningen kan de använda en sten eller något annat som den som talar håller i handen för att markera att det är hon/han som har ordet (Kimber 2001/2009a, s 16).

Den som har ordet får tala utan att bli störd eller avbruten. Ingen fnissar eller gör miner då någon pratar. Man har rätt att passa. Det som sägs i rummet stannar där (Kimber 2001/2009b, s 16).

Var tyst då någon talar, Fnissa inte eller gör miner då någon talar. Det som sägs i rummet stannar där. Man har rätt att ”passa” (Kimber 2001/2009c, s 16).

Trots slående likheter formuleras således reglerna på olika sätt i de olika lärarhandledningarna. Frågan är om det enbart är språkliga variationer eller om det även finns innehållsliga förskjutningar? Svaret på den frågan

är att det både finns innehållsliga glidningar i hur starkt regeln föreskrivs (observera särskilt det auktoritativa språk som används genom uttryck som "skall" och "man har rätt att", tillåtet") och en variation i vilka av reglerna som tas upp. Numreringen nedan har vi gjort.

1. Den första regeln, om att vara tyst och inte skratta, tas upp i alla årskurser (F-6). Ibland presenteras detta som två separata regler, ibland samman skrivet till en. Ibland är regeln ovillkorligt föreskrivande: "man måste vara tyst", "man skall vara tyst" eller "var tyst". I något fall finns däremot en öppning för att det ibland kan vara tillåtet att avbryta: "Man skall inte i onödan avbryta den som talar...". I ett par fall är texten även förklarande: "Det är viktigt att...", "Låt den som talar få tala utan...". Fniss är däremot aldrig tillåtet.

2. Även den andra regeln, som handlar om att det som sägs i rummet stannar där, återkommer i samtliga årskurser och varierar i styrka. Vanligast är det direkt föreskrivande, där ingen öppning för avvikelser finns: "Det som sägs i rummet stannar där". I boken för lärare som undervisar i förskoleklass förtydligas dessutom vad som menas med detta; "dvs. man skall inte gå ut och berätta för andra vad som sagts". Det finns dock andra formuleringar som öppnar för att det ibland kan vara tillåtet att berätta för utomstående. Det handlar således om att gruppen kommit överens om att det är tillåtet, att alla givit sin tillåtelse, eller att man bestämt om något annat.

3. Även den tredje regeln, som är den sista som nämns i alla årskurser, handlar om rätten att passa. Jämfört med de tidigare två är denna regel mer rak, det handlar helt enkelt om rätten att passa (punkt). Däremot finns det "dvs-satser" där en förklaring ges av vad som menas: "man har rätt att avstå från att säga något då det är ens tur", "att slippa säga högt det man tänker".

4. Den fjärde regeln nämns endast i två av lärarhandledningarna, och handlar om att den som talar får använda en sten eller fjäder för att markera att det är hon/han som har ordet. Två motiv ges till detta; som ett sätt att markera för övriga, om de har svårt att hålla tyst, eller som ett sätt för att underlätta att turordningen hålls.

Sammanfattningsvis uppfattar vi att det huvudsakligen handlar om tre regler (vi anser det tveksamt om den fjärde är en regel) 1) vara tyst och inte skratta, 2) låta det som sägs i rummet stanna där samt 3) rätten att "passa". Noterbart är att rätten att passa, förutom att benämnas som en regel, även ingår i de 10 punkterna ovan.

Läraryrollen och hur-frågan

Lika central som läraren beskrivs vara för att aktiviteterna ska falla väl ut, lika noga betonas att denne exakt ska följa den instruktion som ges i ma-

nualen. Talet om vikten av att följa manualen för att övningarna ska få effekt är ett intressant påstående som bygger på att lärare ska göra exakt som lärarna har gjort i den studie Kimber bygger sin avhandling på. Om lärare inte följer anvisningarna finns det en risk att effekterna minskar eller uteblir helt och hållet, påpekar Kimber. Detta påstående torde bygga på att programföreträdaren har full kontroll på vilka effekter som överhuvudtaget kan uppstå, att varje situation är en annan lik (repetierbar) och därtill att de värden man strävar efter är tydligt uttalade. Ett mer troligt scenario än att effekterna minskar eller helt uteblir misstänker vi dock är att andra effekter (med Skinners språkbruk perlokuta effekter) uppstår, oavsett om dessa varit önskvärda eller ej. Utifrån den evidensambition som Kimber uttrycker skulle man kunna tycka att ett grundläggande krav torde vara att SET är väl grundat i det sociala sammanhang (skola) som det inplaceras i och att någon form av resonemang förs om metodens för- och nackdelar i relation till skolans nationella uppdrag. Några sådana resonemang har vi dock inte funnit.

Istället för *vad*-frågan, som därmed lämnas utan problematisering, riktas istället fokus mot *hur*. Exempelvis: I *SET Social och emotionell träning – en introduktion* (Kimber 2007) anges att boken vänder sig till lärare som är intresserade att arbeta med barns och ungdomars sociala och emotionella utveckling, men som inte riktigt vet hur de ska göra eller var de ska börja. Tyngdpunkten ligger således på frågan *hur* man ska göra och inte på en problematisering vad det kan vara, eller vilka konsekvenser olika betoningar och vägval kan få. Längre fram i texten framkommer dock indirekt att det sociala och emotionella inte kan se ut hur som helst, man vill nämligen befästa vissa beteenden, något som löst motiveras utifrån hänvisning till ”studier”:

Övningarna görs med fördel i den ordning de presenteras i boken. En del övningsmoment upprepas och återkommer i olika varianter, och det av ett speciellt skäl. Studier visar mycket tydligt att det är just upprepningen som är viktig. Ska vi öva på att befästa ett visst beteende måste övningen upprepas många gånger (Kimber 2007, s 4).

Om den roll läraren uppmanas att ta kan betraktas som en ledarkompetens av mer generell karaktär eller som en manipulativ vuxen som ständigt försöker inprogrammera särskilda tankestrukturer och beteenden hos barn och ungdomar kan diskuteras. Inte heller detta är dock en diskussion Kimber tar initiativ till då hon inte reflekterar över denna möjliga problematik. Ändå är frågan angelägen av flera skäl, inte minst juridiskt.

Ytterligare en kommentar som kan göras handlar om den starka betoningen på upprepning (se citat ovan), vilket bygger på en specifik pedagogisk idé om hur lärande går till på bästa sätt.

Tid

Av den totala undervisningstiden om 6 665 timmar som elever i grundskolan ska ges (Skollagen 2010:800, 10 kap 5§) ägnar en elev som går i en skola där SET genomförs sammanlagt 480 timmar²² åt detta (se bilaga 4). Det motsvarar 7,2 procent av hela den tid en grundskoleelev tillbringar i skolan. SET ges därmed mer tid än vardera bild, hem- och konsumentkunskap, musik, slöjd, språkval och elevens val. 480 timmar motsvarar vidare ungefär samma tid som viks åt engelska samt idrott och hälsa. Endast svenska och svenska som andraspråk, det som traditionellt benämnts som SO respektive NO samt ”skolans val”, ges mer tid. Att pröva detta juridiskt krävs en noggrannare genomgång än vad vi här har gjort. Ändå är frågan hur SET kan motiveras i relation till den nationella timplanen? Kanske kan SET betraktas som en del av andra ämnen, högst sannolikt till exempel idrott och hälsa eller kanske SO-ämnena? Eller kanske SET kan ses som en del av ”skolans val”? I skollagen (SFS 2010:800) så anges endast att det ska finnas skolans val och att detta får ”omfatta ett lokalt tillval, om Statens skolverk har godkänt en plan för undervisningen”.²³ Poängen med att söka lokalt tillval är att skolan får ett godkännande på att avvika från grundskolans kursplaner. Vad som gäller för de skolor som inte söker och beviljas lokalt tillval har vi inte fördjupat, men vi förutsätter att kravet är att de måste välja en inriktning som ligger inom ramen för de nationella kursplanerna. Om så är fallet återstår fortfarande hur SET kan motiveras och legitimeras inom ramen för det nationella uppdraget. Alternativet, om det inte ryms, skulle i sådana fall innebära att Skolverket måste ha godkänt SET-aktiviteter som lokala tillval och därmed godkänt avvikelser. Återigen är det viktigt att notera, vilket vi redan ovan har påpekat, att Kimber inte i något sammanhang refererar till varken den nationella läroplanens övergripande mål eller kursplanerna.

²² Årskurs F-5: 90 minuter/vecka x 40 veckor/läsår x 6 årskurser = 21 600 minuter. Årskurs 6-9: 45 minuter/vecka x 40 veckor x 4 årskurser = 4 700 minuter. 21 600 + 4 700 = 26 300 minuter under perioden F-9, vilket dividerat med 60 motsvarar 438 timmar.

²³ Enligt Skolverket får en kommunal eller fristående skola söka om lokalt tillval (http://www.skolverket.se/forskola_och_skola/Grundskoleutbildning/lokalt-tillval-1.125285). En del av eller hela utrymmet för skolans val kan då användas till lokalt tillval. Av grundskolans timplan (bilaga 1 till skollagen) framgår att skolans val är totalt 600 timmar. För att Skolverket ska godkänna ansökan krävs en plan för undervisningen, som till sitt innehåll och inriktning ska avvika från grundskolans kursplaner samt vara förenlig med föreskrifter om hur utbildningen i grundskolan ska vara utformad, dess syfte, värdegrund och uppdrag.

Övningarna i Livsviktigt

Inledningsvis kommenteras de övningar som ovan beskrivs under rubriken *Familjen*. Av de fyra övningarna i årskurs 5 benämns övning 10, 12 och 13 som "Min familj", "Lika familjer" och "Olika familjer". I benämningen av den mellanliggande övningen 11 finns inte ordet familj med i rubriken däremot "Orättvisa". Frågan är då om det som ingår i övningen, där eleverna ska berätta om tillfällen när de känt sig orättvist behandlade, handlar om familjesituationen eller skolan. Här ger inte materialet någon ledning till den lärare som ska hålla övningen. Trots detta anar vi att den tolkning som ligger närmast till hands är att det handlar om familjesituationen. Vi har två skäl för detta: 1) Såväl övningen före som de två som kommer efter har familjen i fokus. 2) Trots att rubriken inte rymmer ordet familj så inleds ändå övningen med en genomgång av läxan från föregående tillfälle som handlar om "vad ens position i familjen kan innebära". Denna mening följs sedan omedelbart av följande: "Samtala sedan om att känna sig orättvist behandlad. Berätta om en gång du känt så. Låt sedan eleverna ... skriva om situationer då de känt sig orättvist behandlade".

När det gäller övningarna om *Vänskapsbrev* så framgår det inte av instruktionen om eleverna fritt ska välja vem de vill skriva till, om det till exempel självklart är någon i klassen. Inte heller ges någon information till läraren om hur en situation där en elev blir utan vänskapsbrev ska hanteras. Däremot ska eleverna uppmanas att svara på hur det kändes att skriva, hur det kändes att få ett vänskapsbrev och hur den som skrivit tror att den som fick brevet kände. Frågan om hur det kändes att inte få något brev ställs därmed inte, även om vi menar att övningen riskerar att öppna upp för ett sådant scenario. Att sedan läraren ska delge eleverna ett eget vänskapsbrev och sprida detta genom att ge kopior (som kanske visas för elevers föräldrar och bekanta?), enligt vad som anges i lärarhandledningen, aktualiserar också frågan om lärares integritet. När övningen återkommer i årskurs 5 uppmanas lärare ånyo att visa sina egna vänskapsbrev. Av elevboken framgår också att den fråga som inte explicit ställdes i årskurs 1 nu sätts i tryck: "Om du inte fick något brev, vad kan du göra för att få ett?".

Som kommentar till övningen *Lyssnarposition* kan frågan ställas om det är självklart att det för alla elever är fysiskt möjligt att ha en fot i golvet och upprätt kroppshållning, exempelvis en rullstolsburen elev. Frågan kan också ställas om de positiva effekter (att bli omtyckt, lättare få vänner etc. [se citat ovan hämtat från Kimber 2001/2008c, s 17]) som uppges följa av att visa intresse för någon som pratar, vilket alltså likställs med att ha en upprätt kroppshållning, enbart handlar om egen vinning.

En aspekt som kan fördjupas är huruvida SET:s målsättningar är förenliga med de hänvisningar som görs till barnkonventionen. Mer adekvat torde dock vara att ställa den kritiska frågan om barnkonventionens cen-

trala intentioner är förenliga med det synsätt på barn och ungdomar utifrån hur SET-programmet medelsmässigt tar form? Utifrån de exempel som angivits från övningarna *Familjen*, *Vänskapsbrev*, *Sänkningar* och sist *Lyssnarposition* är detta ytterst tveksamt.

Projektgruppens tolkningar av de ovan beskrivna övningarna är att aktiviteterna är av terapikaraktär vilket inte bara riskerar att kränka barnens integritet utan också familjernas och lärarnas. Inslagen av sänkningar kan möjligen, i en välvillig tolkning som mål för att förhindra detta, betraktas som rimliga. När dessa övningar omsätts i praktiken kan dock frågan ställas om ett minst lika troligt scenario inte kan bli att det snarare blir en utbildning i att utföra sänkningar än en utbildning i att förhindra sådana. Frågan är dessutom hur pass adekvata inslagen i övningarna är. Skulle exempelvis vuxna i en situation uppskatta att få höra tredje parts värdering av vad som händer genom att denne ropar "sänkning"? Blir vi bättre vänner av att den i klassen som inte fick något vänskapsbrev får detta offentligt utpekat för alla? Att först utsättas för sådana här situationer och därtill under regeln om att inte yppa något för en utomstående förefaller oförsvarligt. När det gäller övningen om familjen förefaller det finnas en tanke om progression då familjen som enhet successivt vidgas till att omfatta även släkten, vänner och hur familjetraditioner kan se olika ut. Syftena med dessa övningar handlar om självkännedom, empati och social kompetens. Om det skulle vara så att detta, utifrån ett mer samhälleligt perspektiv, även kan rymma ambitioner att omfatta diskussioner och problematiseringar av begrepp som tolerans och mångkulturalitet så är det i varje fall inget som uttalas. Snarare förefaller övningarna mer "platt" riktas mot ett jämförande kring vad som är likt/olikt.

Det finns vidare anledning att kritiskt betrakta de instruktioner och regler som anges i programmet. Som utgångspunkt för detta följande: *det som sägs i rummet stannar i rummet, möjligheten att säga pass, lyssnarposition, sänkningar, vänskapsbrev samt lärarens roll* (se rubriken *Medel: Hur arbeta?* ovan). Dessa punkter inkluderas nu i följande tre frågor som vi ställer till läromedlet och lärarhandledningarna (där övningen med sänkningar, lyssnarposition och vänskapsbrev beskrivs för att illustrera regeln om att det som sägs stannar i rummet).

1. Vilka möjligheter har en elev, utifrån övningarnas utformning, att säga pass?

Denna fråga är inte enkel att besvara. Å ena sidan är ju själva syftet med programmet att stärka individen och då skulle man kunna anta att en elev som vågar hävda sin rätt att passa har kommit långt i sin sociala och emotionella utveckling. Å andra sidan bygger hela programmets uppläggning på

samarbete i gruppen där varje individ uppmuntras att öppna sitt innersta (det här är vår formulering och inte Kimbers) för att diskutera detta med andra, vilket talar för att det blir ett socialt tryck att inte säga pass. Detta sociala tryck kan också öka eftersom programmet inte enbart genomförs vid något enstaka tillfälle utan kontinuerligt varje vecka under tio års tid.

2. Hur kan uppmaningen till läraren att rollspela betraktas?

Att läraren både uppmanas att blottlägga sina egna privata relationer och därtill rollspela inför eleverna kan knappast antas lägga grunden för en förtroendefull relation gentemot barn och föräldrar. Frågan kan snarare ställas om inte läraren riskerar att bli en manipulativ vuxen som agerar i ett gränsland av påhittade berättelser eller lögn.

3. Vad av det som anges i övningarna kan uppfattas som känsligt utifrån regeln att det som sägs stannar i rummet?

Ett sätt att besvara denna fråga är utifrån konstaterandet att eleverna är omyndiga. Att ge dem ett ansvar och krav av denna karaktär kan knappast försvaras i generell mening. Möjligen skulle det kunna gå att hitta specifika motiv eller situationer som skulle kunna motivera ett sådant förhållnings-sätt? Men, vilka skulle i sådana fall dessa vara och, om sådana finns, är det då övningar som lämpar sig för att genomföra i skolan? Vi har svårt att se att det överhuvudtaget finns någon aktivitet som arrangeras av skolan där det skulle vara legitimt att hävda en sådan regel. Snarare uppfattar vi som tidigare angetts att övningarna är av terapikaraktär och med stora frågetecken kring integritetsfrågan.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmet anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

Efter genomförd analys av SET-programmet konstateras att detta riktas till alla barn som går i skolan, samtidigt som det presenteras som lösning på den problembild som beskrivs för emotionellt störda barn eller barn i riskzonen. Programmet beskrivs explicit som preventivt och kan klassificeras som universellt. Eftersom motsatsen till det socialt och emotionellt eftersträvar beskrivs utifrån de problem som kan finnas selektivt (kända riskgrupper innan problem uppstår) och indikativt (individer som redan uppvisat problem) blir slutsatsen att den utgångspunkt som tas är att alla, mer eller mindre, finns i riskzonen.

Legitimeringen av SET utgår från bilden av ett samhälle som präglas av våld, hopplöshet, psykisk ohälsa, drogmissbruk och skolk. Med detta som utgångspunkt konstateras att skolan erbjuder den största möjligheten att nå alla barn och unga.

Sammanfattningsvis är således SET-programmet av universell karaktär samtidigt som den lösning som förespråkas formuleras i relation till problem av selektiv och indikativ art.

2. Vilka kvaliteter (egenskaper, förmågor etc.) hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

Inledningsvis kan konstateras att Kimber å ena sidan hävdar att upprepning i de övningar som görs är en förutsättning för att "befästa ett visst beteende" (2007, s 4), samtidigt som hon å andra sidan betonar att ämnet livskunskap skiljer sig från andra ämnen eftersom det inte finns några "givna rätt eller fel, det finns inget facit" (2002, s 5). Vilka beteenden är det då som ska befästas om det inte finns några givna rätt eller fel, och går det utifrån de övningar som presenteras att dra en slutsats om vilka kvaliteter hos barn och ungdomar som programmet önskar bidra till att forma?

Ett första sätt att besvara frågan är att hänvisa till de fem funktioner som SET-programmet riktas mot: *självkännedom*, *att hantera känslor*, *empati*, *motivation* och *social kompetens*. Strävan efter att utveckla social och emotionell kompetens ges även en mer konkret betydelse genom den distinktion som görs mellan så kallade "riskfaktorer" och "skyddsfaktorer" (Kimber 2001/2009a). Skyddsfaktorer på individnivå, som motsvarar önskvärda kvaliteter, beskrivs med begrepp som social kompetens, hög intelligens, stark KASAM och god emotionell stabilitet. Motsvarande riskfaktorer är bråkighet, koncentrationssvårigheter, tidig drogdebut, problem med skolarbetet, skolk, utanförskap samt aggressivt och utagerande beteende. Ett annat sätt att besvara frågan om vilka kvaliteter SET-programmet önskar bidra till att forma är att hänvisa till olika förmågor som omnämns i programmet såsom förmågan att kunna kommunicera, samarbeta, samspela, hantera konflikter etc.

De eftersträlvade kvaliteterna kan också uttryckas i termer av emotionell intelligens, i motsats till brist på detsamma (Kimber 2001/2009a, s 4), vilket beskrivs i lärarhandledningen till nummer 3 av läromedlet *Livsviktigt*. Utöver den dikotomisering som där görs konstateras vidare följande, med betoning på att kunna styra sina affekter:

Forskning har visat att det i så måtto är skillnad mellan barn med socioemotionella störningar och barn utan sådana att de senare förmår styra sina affekter än de emotionellt störda. Att förstå känslor och att kunna hantera dem blir av vikt både för barn i riskzon och för andra, och att utveckla den förmågan bör därmed vara en viktig ingrediens i preventivt arbete. Om barn

har svårt att identifiera eller missbedömer sina egna och andras känslor är sannolikheten större att de hittar dåliga eller asociala sätt att lösa problem oberoende av hur intelligenta de är (Kimber 2001/2009a, s 3).

Sammanfattningsvis, de kvaliteter hos barn och ungdomar som SET-programmet önskar forma är socialt *kompetenta* och *emotionellt stabila* individer som förmår styra sina affekter. Detta kan, med utgångspunkt från de fem funktionerna, formuleras som: *självkänedom, att hantera känslor, empati, motivation och social kompetens*.

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

Ett första konstaterande som kan göras är att den användning som förespråkas av SET-programmet innebär en lång och kontinuerlig påverkan på barn och ungdomar. Kimber (2001/2009a, s 6) anger att ”lärarna måste arbeta regelbundet, en till två gånger per vecka, och under lång tid. För eleverna innebär det att de under hela sin skoltid kontinuerligt bör ges tillfälle att delta i SET-lektioner”. Utöver de 10 åren som ägnas åt detta i grundskolan kan programmet fortsätta att användas även på gymnasienivå.

I lärarhandledningen och läromedlet finns det inte någon koppling till barnkonventionen, vilket alltså innebär att den lärare som ska motivera SET-programmet för föräldrar och sedan genomföra det med elever inte ges något stöd om denna relation. En sådan koppling görs däremot av Kimber i avhandlingens kappa, men inte i någon av artiklarna. Förutom att UNICEF och barnkonventionen anges i referenslistan nämns endast vid ett tillfälle att

It is stated in the UN Convention on the Rights of the Child (UNICEF, 1989) that “education of the child should be directed to ... the development of the child’s personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential” (Article 29, 1a). It has been claimed that “the central tenet of [Article 29] is that education is not just a matter of fostering cognitive-academic development, but should be directed at the overall, i.e. physical, cognitive, social, emotional and moral, development of the child. Consequently, educational systems or institutions, such as schools, that exclusively or predominantly focus on academic development violate children’s rights” (Diekstra & Gravesteijn, 2008, p. 7) [Kimber 2011, s 2].

Med utgångspunkt från detta citat konstateras att SET-programmet legitimeras utifrån barnkonventionens formulering att utbildning ska riktas mot utvecklingen av ett barns *personlighet, talanger samt mentala och fysiska förmåga*. Och vidare, att utbildning inte enbart handlar om att fostra till kognitiv-akademisk utveckling utan att den även ska riktas mot en helhet, vilket i citatet specificeras som *fysisk, kognitiv, social, emotionell och moralisk*.

Sammanfattningsvis, att dra en slutsats om vilken syn på barn och ungdomar som kommer till uttryck i programmet låter sig inte lätt göras. Å ena sidan formuleras målet att kontinuerligt arbeta med barns och ungdomars sociala och emotionella utveckling, liksom en betoning av samspel och samarbete. Å andra sidan är det tveksamt vilken innebörd positivt laddade begrepp som samspel och samarbete ges då övningarna medelsmässigt tar form från manualbundna och i förväg strukturerade specifika moment.

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

På mycket generell nivå kan övningarna karaktäriseras utifrån att de berör olika känslor, frågor om vem vi själva är, kamratskap etc. Av respektive lärarhandledning framgår om övningarna omfattar något eller flera av de moment som angivits ovan, det vill säga: självkännedom, att hantera känslor, empati, motivation och/eller social kompetens. Många övningar ger ett tämligen harmlöst intryck. Andra övningar går däremot närmare in på vem eleven är som individ och hur dennes familjesituation ser ut.

Familjen som tema återkommer även i boken *Livskunskap* (Kimber 2002), som vänder sig till gymnasieskolan. I övning 25 formuleras frågor bland annat om vad familjen gör när den umgås, vad som är det bästa med familjen och vad eleven tycker om eller inte tycker om hos sina föräldrar. Därefter får eleven skriftligt besvara frågan hur det kändes att berätta om familjen och släkten. Andra områden handlar om alkohol, festande, doping, vänskap och sex, förbjuden kärlek, abort, förälskelse, pornografi, giftermål, moral/omoral, kulturkrockar och så vidare. Övningarna utgår snarast från individen som individ än från individen som del av ett samhälle. Detta gör att eleven hela tiden konfronteras med sina egna och andras tankar. På så sätt lyfts det privata in i det offentliga samtidigt som frågor av offentlig samhällelig karaktär lämnas därhän.

Sammanfattningsvis, vilka centrala värden är då framträdande i SET-programmet? Som ett sätt att besvara detta konstaterar vi till att börja med att programmets målobjekt är individen och dennes närmaste livssituation. Integritet, tillit, respekt och samspel mellan individer skulle då möjligen kunna lyftas fram som centrala strävanden (värden?). Utifrån hur övningarna tar form går det å andra sidan att argumentera för att aktiviteterna, i skolans värld, riskerar leda till motsatsen.

Referenser

- Kimber, Birgitta (2001/2008a): *Livsviktigt. Lärarhandledning Förskoleklass. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008b): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 1. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008c): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 2. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008d): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 3. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008e): *Livsviktigt. SET Social och emotionell träning F*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008f): *Livsviktigt. SET Social och emotionell träning 1*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008g): *Livsviktigt. SET Social och emotionell träning 2*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2008h): *Livsviktigt. SET Social och emotionell träning 3*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009a): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 4. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009b): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 5. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009c): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 6. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009d): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 4. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009e): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 5. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2001/2009f): *Livsviktigt. Lärarhandledning Skolår 6. SET Social och emotionell träning*. Malmö: Gleerups.
- Kimber, Birgitta (2002): *Livskunskap*. Sundbyberg: Ekelunds förlag.
- Kimber, Birgitta (2007): *SET Social och emotionell träning – en introduktion*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kimber, Birgitta (2009): *Lärarhandledning. Livsviktigt 7-9*. Malmö: Gleerups.

Kimber, Birgitta (2010a): *Livsviktigt 8*. Malmö: Gleerups.

Kimber, Birgitta (2010b): *Livsviktigt 9*. Malmö: Gleerups.

Kimber, Birgitta (2011): *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School. Division of Social Medicine*. Stockholm: Karolinska Institutet.

www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/om_birgitta.htm [hämtad 110908].

Kapitel 7. Skol-Komet (KOMMunikationsMETod)

Andreas Bergh

Programföreläsaren: Vem/vilka och vetenskaplig inplacering?

Deskriptiv presentation

På Kometprogrammets hemsida (www.kometprogrammet.se) presenteras under rubriken "Forskning" ett antal texter som bidrar till att ge Komet en vetenskaplig inplacering. Det är Martin Forsters (2010) avhandling, två psykologexamensuppsatser (Kams & Seppälä 2007; Hultman-Boye 2008), en magisteruppsats (Rooth 2007), en C-uppsats (Erman & Svensson 2007), två rapporter om utvärderingar av Komet för lärare (Forster 2007; Nylin & Wesslander 2003), en verksamhetsutvärdering (Kling & Sundell 2006), en effektutvärdering (Kling, Sundell, Melin & Forster 2006) samt utvärdering av den första utbildningsomgången som genomfördes (Erman & Svensson 2007²⁴). Under rubriken "Andra intressanta rapporter" finns även en länk till rapporten En grund för att växa – forskning om att förebygga beteendeproblem hos barn (Sundell & Forster 2005). Två rapporter presenteras på annan plats på hemsidan, under rubriken "Nyheter", dels en avhandling (Karlberg 2011), dels en experimentell fallstudie (Forster & Zyto 2010).

De referenser som uppges handlar således om två avhandlingar, ett antal studentarbeten samt ytterligare enstaka texter i vilka disputerade författare medverkat. Det namn som mest frekvent förekommer är *Martin Forster* (såväl före som efter disputation) medan den andra avhandlingsförfattaren *Martin Karlberg* endast nämns i relation till sin avhandling. Ytterligare en disputerad skribent är docenten i psykologi, *Knut Sundell*, tillika tjänsteman på Socialstyrelsen. Det material som ligger till grund för föreliggande text är i första hand Forsters (2010) och Karlbergs (2011) avhandlingar. Dessutom refereras information från hemsidan samt handledarmanualen för Skol-Komet (Komet 2009, www.kometprogrammet.se).

Hur har då Kometprogrammet vuxit fram och vilka är, eller har varit, de centrala aktörerna som medverkat och påverkat programmets utformning? Både Forster och Karlberg har ju disputerat under senare år och Komet har successivt utvecklats från 1990-talet. Den första versionen av Komet, som var Komet för lärare, började utvecklas 1999. Skol-Komets tillkomst beskrivs i Karlbergs avhandling som att

förhistorien till skapandet av Skol-Komet är resultaten som framkom i NYBO-studien som pågick mellan 1993 och 1995 (Sundell & Colbiörnsen, 1999). I denna studie upptäcktes att en del barn var exkluderade ur kamratgruppen utan att lärare eller föräldrar kände till det. Dessa barn var i högre

²⁴ Denna referens benämns både som rapport och C-uppsats.

grad bråkiga jämfört med andra barn. Ett samarbete, i syfte att arbeta med barn som hade kamratproblem och som uppvisade uppförandeproblem, inleddes mellan FoU-enheten vid Socialtjänstförvaltningen i Stockholms stad och institutionen för psykologi vid Uppsala universitet. Samarbetet resulterade först i en studie (Forster & Tegenmark, 1998) av ett program som kan ses som en förlaga till Skol-Komet och därefter i utvecklandet av Skol-Komet (Karlberg 2011, s 59).

Centrala institutionella aktörer bakom Skol-Komet är således *Socialtjänstförvaltningen i Stockholms stad* och *Institutionen för psykologi vid Uppsala universitet*. De personer som förekommer under 1990-talet, och som även omnämns på Kometprogrammets hemsida, är Knut Sundell och Martin Forster.

Den första versionen av programmet presenteras som en utbildnings- och handledarinsats riktad till lärare, fördelad på nio tillfällen under en termin (Karlberg 2011). Under 2002 utvecklades en kortare version av Skol-Komet som sträckte sig över fem tillfällen fördelade över en halv termin.

Under ungefär samma tid som Skol-Komet har vuxit fram har även Föräldra-Komet utvecklats. I en text från 2006 (Kling, Sundell, Melin & Forster 2006) beskrivs Komet som en svensk version av PMT (Parent Management Training).²⁵ Den första versionen, som utvecklades våren 2003, riktar sig till föräldrar med barn mellan 3-12 år som är bråkiga, aggressiva och okoncentrerade:

Delar ur Pattersons, Webster-Stratton respektive Barkleys program har bearbetats och anpassats till svenska förhållanden ... Två centrala moment i programmet är att öka föräldrars positiva samspel med sina barn (t ex i form av en lekstund varje dag) samt att belöna barnets positiva beteenden snarare än att uppmärksamma deras negativa. F-Komet liknar i allt väsentligt de olika nordamerikanska PMT-versionerna. Den största förändringen rör avsnitten om belöningsystem i hem och skola. I detta avsnitt har det ursprungliga innehållet bytts ut helt mot nya instruktioner och material (Kling, Sundell, Melin & Forster 2006, s 10).

Att såväl föräldrar som skola är målgrupper för Kometprogrammet framgår även av Forsters (2010) avhandling där två av studierna riktas mot föräldraträning och den tredje mot lärarträning. Likaså rymmer Karlbergs (2011) avhandling en genomgång av båda dessa, även om de utvärderingar som redovisas enbart handlar om Skol-Komet.

²⁵ I denna rapport hänvisas även till tidigare genomförda utvärderingar av Komet för lärare (Forster, Sundell, Melin, Morris & Karlberg 2005; Nylin & Wesslander 2003).

Att Skol-Komet vetenskapligt kan inplaceras i förhållande till *behavioristiska* utgångspunkter framgår av Karlbergs (2011) avhandling där han förklarar att Komet baseras på B F Skinners inlärningsteori. På hemsidan (www.kometprogrammet.se) anges även att Komet bygger på *social inlärningsteori, inlärningspsykologiska principer* och *kognitiv beteendeterapi*. Vidare uppges att programmet är evidensbaserat, att metoderna har starkt vetenskapligt stöd, att det är en forskningsbaserad metod för föräldrar och lärare samt att det stöder sig på internationell forskning. Vad Skol-Komet är och hur dess rötter ser ut formuleras av Karlberg på följande sätt:

Skol-Komet är framför allt ett förhållningssätt som baseras på komponenter som tidigare använts i beteendeorienterat ledarskap i klassrummet och konsultation av lärare, se exempelvis Greenwood, Delquadri och Carta (1997), Kratochwill och Bergan (1990) eller Wielkiewicz (1995). Skol-Komet handlar huvudsakligen om att få läraren att använda effektiva strategier när fokuseleven, och resten av klassen, uppvisar önskvärda och icke önskvärda beteenden. Tidigare studier har visat att många lärare i stor utsträckning använder sig av tillsägelser på bekostnad av kontingent förstärkning (Beaman & Wheldall, 2000; Rydell & Henricsson, 2004) (Karlberg 2011, s 60).

I en av Forsters (2010) avhandlingsartiklar, *A Randomized Controlled Trial of a Standardized Behavior Management Invention for Students with Externalizing Behavior*, redovisas en studie av Komet där 100 elever i årskurs 1 och 2 har deltagit. Som jämförelsegrupp har en grupp använts som tränats i det universella preventionsprogrammet Charlie. Av resultatet framgår att det på kort sikt inte finns någon skillnad mellan de båda grupperna, men att resultatet efter 14 månader pekar på minskad hyperaktivitet, kamratproblem och negativ uppmärksamhet hos Kometgruppen.

Att Komet alltså idag har en hemvist i Stockholms stad framgår av hemsidan där Komets logotyp presenteras sida vid sida med Stockholms stads. Det är också Stockholms stad, eller mer korrekt kommunen Stockholms stad, som äger alla rättigheter till programmet (Kommentar lämnad till projektet av Martin Forster 2012). På hemsidan finns även listor på personer som är certifierade att handleda samt uppgifter om vilka som arbetar i den så kallade centrala organisationen, med kontaktuppgifter till chefen för Komet, Charlotte Skawonius, utbildningsadministratören Eva Steen och fem personer med ansvar för olika delar av Kometprogrammet.

Kritiska reflektioner

I det material som vi har granskat uppges att Kometprogrammet är evidensbaserat, att metoderna har starkt vetenskapligt stöd, att det är en forskningsbaserad metod för föräldrar och lärare samt att det stöder sig på internationell forskning.

Av de texter som presenteras på Kometprogrammets hemsida (www.kometprogrammet.se) är flera, men inte alla, studentarbeten. Trots den forskningsmässiga begränsning detta innebär fyller de likväl en funktion för att legitimera Kometprogrammet som en "forskningsbaserad metod för föräldrar och lärare" (www.kometprogrammet.se [hämtat 111122]). När det sedan gäller de etablerade forskare som presenteras på hemsidan, i första hand *Martin Forster*, *Knut Sundell* och *Martin Karlberg*, så har alla en koppling till och därmed intressen i programmet. Förutom en hänvisning till Skolverkets (2011) rapport Utvärdering av metoder mot mobbning, i samband med att Martin Forster, Sven Bremberg, Martin Karlberg och Terje Ogden i *Sydsvenskan*²⁶ bemöter den kritik som framförts av Skolverket våren 2011, så finns inga referenser till forskning som genomförts av andra forskare än programföreträdarna själva.

Vilken vetenskaplig status har då de texter som presenteras på hemsidan? När det gäller studenttexterna (examens-, magister- och C-uppsatser) så har dessa granskats på sedvanligt sätt som gäller för uppsatser inom högre utbildning. Övriga texter kan delas in i två kategorier, dels icke granskade rapporter, dels de som varit föremål för vetenskaplig bedömning. Resultatet av denna indelning visar att det endast är Forsters (2010) och Karlbergs (2011) avhandlingar som tillhör den senare kategorin. Det är således i dessa två avhandlingar, som båda lagts fram under de senaste åren, som stödet för evidens-, forsknings- och vetenskapsanspråken hämtas.

Något som inte framgår av den information som ges är att den forskningsbaserade metod som presenteras kan kritiseras utifrån andra vetenskapsteoretiska utgångspunkter. En fråga som skulle kunna intressera en förälder eller lärare är exempelvis vad Kometprogrammets koppling till behaviorism innebär, och hur programföreträdarna har utformat programmet utifrån denna teori. Även om Forster (2010, s 24), med referens till Strand (2000), talar om "modern behaviorism", som inte är begränsad till ett snävt fokus på beteende utan har ett vidare intresse för kontextuella frågor, så förklarar Karlberg (2011, s 46) att "Skol-Komet och Föräldra-Komet baseras på Skinners inlärningsteori som är ett uttryck för den behavioristiska teorin". Medan B F Skinner överhuvudtaget inte nämns i Forsters avhandling så är denne således en central referens i Karlbergs. Hur dessa till synes skilda beskrivningar har präglat utvecklingen av Kometprogrammet utreds inte. Trots dessa olikheter mellan de två är både Forster och Karlberg medförfattare till handledarmanualen för Skol-Komet (Komet 2009).

²⁶ <http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article1383939/Slutsatser-om-mobbning-haller-inte.html> [hämtad 111122]).

En fråga som kan ställas utifrån detta är hur innehållet i handledarmanualen har utvecklats utifrån olika uttolkningar av behaviorism, liksom hur dessa relaterar till andra perspektiv som anges i den analyserade litteraturen. Förutom behaviorism finns exempelvis i materialet hänvisningar till social inlärningsteori, inlärningspsykologiska principer, kognitiv beteendeterapi, liksom till inspirationskällor som Parent Management Training (Forster 2010). I tre på varandra följande kapitel gör Karlberg (2011) även en genomgång av Social Development Model, Prevention i skolan och Behaviorism. Hur olika användningar och uttolkningar av dessa teorier har påverkat den praktiska utformningen av Skol-Komet är dock inte något som tydliggörs i det analyserade materialet.

Mål: Vad vill man åstadkomma med programmet?

Deskriptiv presentation

Av Kometprogrammets hemsida framgår att Kometprogrammet har olika målgrupper (www.kometprogrammet.se). Där finns en flik med benämningen "För dig som är förälder" och en annan som benämns "Komet för professionella". Under föräldrafliken kan man klicka vidare på "Föräldrar till barn mellan 3-11 år" respektive "Föräldrar till barn mellan 12-18 år". Under fliken för professionella finns betydligt fler inriktningar: "Komet för gruppleddare inriktning 3-11 år", "Komet för gruppleddare inriktning 12-18 år", "Förstärkt Komet för gruppleddare", "Komet för handledare", "Komet för lärare", "Komet i förskolan" och "Boostrar/påfyllnadsutbildningar".²⁷

När vi nu går över till olika *mål- och syftesbeskrivningar* så framgår till att börja med av startsidan till Kometprogrammets hemsida att målet med Komet är att lära ut verktyg som leder till mindre bråk och konflikter hemma och i skolan. För att problem ska minska är det i första hand den vuxne som måste ändra sitt beteende:

Komet är en förkortning för KOMmunikationsMETod och är ett utbildningsprogram som riktar sig till föräldrar och lärare. Målet är att lära ut verktyg som leder till mindre bråk och konflikter hemma och i skolan. Programmet bygger på att lära föräldrar och lärare bättre sätt att kommunicera med barnet. Idén är att det är den vuxne som i första hand måste ändra sitt beteende för att minska problemen. En kurs i Komet ger både föräldrar och personal inom skolan verktyg som på sikt leder till en bättre relation mellan den vuxne och barnet. (<http://www.kometprogrammet.se/> [Hämtad 111101]).

²⁷ Medan föräldrautbildningarna är kostnadsfria så är övriga utbildningar avgiftsbelagda. Gruppleddarutbildningarna kostar mellan 16 000 och 22 000 kr. Komet för handledare kostar 17 000 kr och för lärare 20 000 kr.

Även om det i första hand är den vuxne som ska ändra sitt beteende i kommunikationen med barnet så förväntas detta i nästa led leda till att också barnets beteende ändras. Att det dessutom finns en norm för det önskvärda/icke önskvärda framgår av Karlbergs (2011, s 21) avhandling där han förklarar att hans studieobjekt, det vill säga Skol-Komet, ”är relevant för praktiskt värdegrundsarbete och värdegrundsforskning eftersom de beteenden som studeras i denna avhandling finns i gränslandet mellan vad skolans värdegrund påbjuder och inte”. Karlberg konstaterar att skolans värdegrund uttrycker värden men att individer kan ha värderingar som skiljer sig från dessa, och att programmet som studeras i hans avhandling, det vill säga Skol-Komet

har för avsikt att minska uppförandeproblem för att skapa förutsättningar för elever att agera i enlighet med skolans värdegrund (Karlberg 2011, s 21).

På annan plats i Karlbergs avhandling beskrivs att syftet med Skol-Komet är tvåfaldigt:

Ett kortsiktigt syfte med programmet är att skapa arbetsro och förutsättningar för lärande i klassrummet. Ett mer långsiktigt syfte med programmet är att stödja elevernas sociala utveckling för att minska risken för antisocial utveckling (Karlberg 2011, s 18).

Med hänvisning till Terje Ogden skriver Karlberg vidare att uppförandeproblem definieras utifrån att det handlar om beteenden som bryter mot klassens eller skolans normer, och vidare att det är mer korrekt att tala om att en elev uppvisar vissa beteenden i interaktion med omgivningen än att eleven har vissa egenskaper.

När utbildningen i Komet för lärare beskrivs på hemsidan (www.kometprogrammet.se) anges det vara ett evidensbaserat program med särskilda insatser riktade mot elever med beteendeproblem och där vissa insatser även riktas till klassen som helhet. Programmet och dess mål respektive syfte beskrivs enligt följande:

Kometprogrammet bygger på att stärka det positiva genom att strukturerat arbeta med verktygen i klassrummet. Delar i Komet riktar sig till hela klassen med metoder för konfliktlösning och samarbete. Klassen och eleven får arbeta mot tydliga mål med positiv förstärkning från omgivningen för att nå dem. Målsättningen är att bygga upp barnens självkänsla och förstärka goda beteenden. Syftet med programmet är att förbättra barnets motivation och koncentration (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111102]).

Ytterligare en syftesformulering, fortfarande med målgruppen lärare och på samma sida som citatet ovan är att

komet bygger på social inlärningsteori och syftar till att ge lärare ett verktyg för att kunna hantera barn med utagerande beteenden, svårigheter med

koncentration och uthållighet (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111102]).

I de formuleringar som riktas till *föräldrar* (åldersgrupperna 3-11 och 12-18 år) beskrivs Komet som "en utbildning som riktar sig till dig som vill minska konflikterna hemma och få en bättre relation med ditt barn" (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111102]). Det konstateras att det är vanligt att barn och tonåringar bråkar med sina föräldrar och syskon och att det ibland kan vara svårt för föräldrar att veta hur de ska hantera dessa konflikter.

Till *gruppledare inriktning 3-11 år* uppges att Komet är ett "program som riktar sig till föräldrar som ofta hamnar i konflikter och bråk med sina barn och har svårt att hantera detta" och vidare att

vårt mål är att kunna erbjuda familjer en utbildning i metoder som har starkt vetenskapligt stöd för att minska bråk och konflikter och förbättra relationen mellan barn och föräldrar (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111102]).

Syftet med Komet för *gruppledare inriktning 12-18 år* anges vara att

Komet syftar till att förbättra samspelet och minska konflikterna mellan förälder och tonåring. Komet bidrar till att stärka relationen mellan förälder och tonåring, förbättra kommunikationen och stötta föräldrar i ett lugnare och tryggare föräldraskap (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111102]).

Utifrån ovan riktas Skol-Komet till skilda målgrupper och med en variation mellan olika mål- och syftesformuleringar. I de synpunkter som programföreträdarna haft möjlighet att lämna på denna text framförs att syftet, även om det enligt ovan kan ha varierat mellan olika tillämpningar, ända sedan start och fortfarande har varit att minska destruktiva bråk, konflikter och störande beteenden hos barn och elever samt att öka mängden positivt samspel mellan vuxen och barn på bekostnad av aversiva kommunikationsmönster (Kommentar lämnad till projektet av Martin Forster 2012). Forster framför att det också är detta som i första hand varit föremål för mätning och utvärdering i de studier som publicerats om Komet.

Kritiska reflektioner

Tre målgrupper

Inledningsvis kan konstateras att de mål, det som man vill åstadkomma med programmet, riktas till *olika aktörer*: lärare, gruppledare, föräldrar och elever/barn/ungdomar. Om den sista kategorin kan betraktas som en, eller om snarare elever är en kategori och föräldrars barn en annan kan dock diskuteras. Eftersom barns och ungdomars roll som sina föräldrars söner och döttrar skiljer sig mot den roll de har i skolan som elever så före-

faller det rimligt att denna åtskillnad återspeglas i de mål som formuleras för Komet-programmets olika delar.

Mål- och syftesformuleringar

Av den deskriptiva presentationen ovan framgår att det finns både ett långsiktigt och ett kortsiktigt syfte med Skol-Komet: dels att kortsiktigt skapa arbetsro och förutsättningar för lärande i klassrummet, dels att långsiktigt stödja elevernas sociala utveckling för att minska risken för antisocial utveckling. Utöver dessa formuleringar finns därtill ett flertal andra mål och syften som i det analyserade materialet ger uttryck för vad man vill åstadkomma med programmet. De två frågor som vi ställer utifrån detta konstaterande är: *Vilket eller vilka mål är det som formuleras? Finns det någon skillnad mellan de formuleringar som benämns som mål och de som benämns som syften?* Eftersom det knappast finns någon entydig allmänt vedertagen definition av vad som menas med mål respektive syfte ställs istället frågan hur programföreträdarna själva använder dessa begrepp.

Inom parentes efter följande formuleringar (som hämtas från de citat som presenteras i den deskriptiva presentationen ovan), som explicit benämns som *mål* anges vilken *aktör* målet riktas till:

- Målet är att lära ut verktyg som leder till mindre bråk och konflikter hemma och i skolan (föräldrar och lärare).
- Målsättningen är att bygga upp barnens självkänsla och förstärka goda beteenden (barnet).
- Vårt mål är att kunna erbjuda familjer en utbildning i metoder som har starkt vetenskapligt stöd för att minska bråk och konflikter och förbättra relationen mellan barn och föräldrar (föräldrar).

Medan det första och tredje målet således riktas mot att ge den vuxne verktyg som förväntas leda till mindre bråk och konflikter, och som en följd en förbättrad relation, så handlar det andra målet om att bygga upp barnens självkänsla och²⁸ att förstärka goda beteenden.

De formuleringar som explicit anger ett syfte är följande (här är "avsikt" likställt med "syfte"):

- Skol-Komet "har för avsikt att minska uppförandeproblem för att skapa förutsättningar för elever att agera i enlighet med skolans värdegrund" (barnet).

²⁸ Att vi har kursiverat "och" beror på att vi tolkar målformuleringen som ett antagande om att självkänslan kommer att förbättras om goda beteenden stärks.

- Syftet med programmet är att förbättra barnets motivation och koncentration (barnet).
- Komet bygger på social inlärningsteori och syftar till att ge lärare ett verktyg för att kunna hantera barn med utagerande beteenden, svårigheter med koncentration och uthållighet (lärare).
- Komet syftar till att förbättra samspelet och minska konflikterna mellan förälder och tonåring (förälder och tonåring).

Syftesformuleringarna liknar målformuleringarna på så sätt att de tre aktörsgrupperna återkommer. Däremot skiljer de sig då man här inte talar om varken bråk, självkänsla eller goda beteenden. Istället handlar det om att minska uppförandeproblem samt att förbättra barnets motivation och koncentration. En likhet är dock att man i båda talar om att minska konflikter, liksom att skapa en förbättrad relation (mål) och ett förbättrat samspel (syfte). Även om ordvalet i de senare skiljer sig åt så uppfattar vi ändå att de i begreppslig mening kan tolkas som närliggande. Finns det då någon skillnad mellan bråk, konflikter och uppförandeproblem? Trots att dessa vid en första betraktelse kan tolkas som närliggande uppfattar vi ändå att det finns en begreppslig skillnad mellan såväl bråk och konflikt som uppförandeproblem, inte minst då uppförandeproblem mer ensidigt lägger skulden på en person (barnet) medan bråk och konflikter kan öppna upp för fleras inblandning och ansvar. Likaså uppfattar vi en skillnad mellan bråk och konflikt då konfliktbegreppet förefaller ha en närmare koppling till sakfrågor och möjligheten att genom argument komma vidare. Konfliktbegreppet förefaller också mer användbart i flera olika sammanhang, exempelvis konflikter inom och mellan nationer, medan bråk snarare blir liktydigt med mer allmänt stök.

Förutom dessa skillnader, som är av begreppslig karaktär och därmed kan diskuteras, finns det därtill en glidning i de verktyg man vill ge. I målformuleringarna handlar det om verktyg för att minska bråk och konflikter samt att förbättra relationen. I syftesformuleringarna däremot handlar det om verktyg för att minska utagerande beteenden²⁹, svårigheter med koncentration och uthållighet. Det finns således en skillnad mellan det mer "oskyldiga" bråkbegreppet och begreppet utagerande beteende (som enligt NE definieras som social beteendestörning).

Utifrån jämförelsen av mål- och syftesformuleringarna mellan de tre målgrupperna kan konstateras att erbjudandet av verktyg eller metoder som leder till mindre bråk och konflikter är ett mål som formuleras såväl i förhållande till föräldrar som till lärare. För elevgruppen är dock inte detta

²⁹ I NE definieras utagerande enligt följande: **utagerande**, *utåtagerande*, eng. *acting out*, aggressivt beteende, inom psykiatrin betecknat som social beteendestörning.

uttryckt som ett mål utan som ett syfte med programmet. Oavsett hur dessa intentioner uttrycks, som syfte eller mål, så är intentionen att minska bråk och konflikter den enda intention som formuleras i förhållande till alla tre målgrupperna. För föräldragruppen finns ytterligare en intention, nämligen målet att förbättra relationen mellan barn och föräldrar. Detta ligger dessutom nära det syfte som finns för både föräldragruppen och barn/ungdomar/elever, och som handlar om att förbättra samspelet. Ett förbättrat samspel och relation formuleras således som en intention i förhållande till föräldrar och barn/ungdomar/elever, men inte för lärargruppen. Förutom dessa två intentioner finns ytterligare intentioner som specifikt formuleras för lärare respektive barn/ungdomar/elever. För lärare formuleras det specifika syftet att ge verktyg för att kunna hantera barn med utagerande beteenden, svårigheter med koncentration och uthållighet. För barn/ungdomar/elever formuleras sedan den specifika målsättningen att bygga upp barns självkänsla och förstärka goda beteenden, och vidare syftet att förbättra barnets motivation och koncentration samt avsikten att minska uppförandeproblem för att skapa förutsättningar för elever att agera i enlighet med skolans värdegrund.

I nedanstående sammanställning presenteras översiktligt de ambitioner som formuleras för målgrupperna föräldrar, lärare och elever i Komets olika delar.

Föräldrar	Lärare	Elever
mindre <i>bråk och konflikter</i> hemma och i skolan	mindre <i>bråk och konflikter</i> hemma och i skolan	
minska <i>bråk och konflikter</i> och <i>förbättra relationen</i> mellan barn och föräldrar		
förbättra <i>samspelet</i> och minska <i>konflikterna</i> mellan förälder och tonåring		förbättra <i>samspelet</i> och minska <i>konflikterna</i> mellan förälder och tonåring
	kunna hantera barn med <i>utagerande beteenden</i> , <i>svårigheter med koncentration</i> och <i>uthållighet</i>	
		bygga upp barnens <i>självkänsla</i> och förstärka <i>goda beteenden</i>
		minska <i>uppförandeproblem</i> för att skapa förutsättningar för elever att agera i enlighet med <i>skolans värdegrund</i>
		förbättra barnets <i>motivation</i> och <i>koncentration</i>

Sammanfattningsvis konstateras att det finns flera olika mål- och syftesformuleringar. På så sätt är det som man vill åstadkomma med Komet oprecist formulerat. En förklaring till dessa oklarheter handlar om den bristande stringensen i användandet av mål- respektive syftesbegreppet, vilket också aktualiserar frågan om relationen till vad som snarare skulle kunna benämnas som medel respektive motiv (se vidare nedan). En annan förklaring har att göra med det faktum att programmet vänder sig till tre olika målgrupper och en tredje de olika intentioner som uttrycks.³⁰

Motiv: Varför?

Deskriptiv presentation

Motivet till vad programföreträdarna vill åstadkomma handlar om att minska förekomsten av bråk och konflikter, uppförandeproblem, utagerande beteenden samt svårigheter med koncentration och uthållighet, eller som Forster (2010) på engelska skriver i rubriken till sin avhandling: "externalizing behavior problems". En annan typ av motiv handlar om att vuxna som lever eller arbetar med barn saknar verktyg och metoder för att hantera denna problematik. Genom den kurs som erbjuds lärare uppges att de utbildas i positivt ledarskap genom en KommunikationsMeTod (KOMET) som handlar om hur lärare kan kommunicera med eleverna genom att bygga upp en relation på ett konkret och tydligt sätt (www.kometprogrammet.se [Hämtat 111103]: "Under utbildningen får pedagogerna ta del av 'nya' verktyg för att få ett lugnare arbets- och klassrumsklimat". Motivet är således tvåfaldigt, dels att minska förekomsten av problematiska barn-/ungdoms-/elevsituationer, dels att vuxna inte har tillräckliga verktyg och metoder för att hantera dylika situationer. Relationen mellan dessa två aspekter beskrivs av Forster (2010, s 56) som att "It was also hypothesized that changes in teacher behavior would mediate the change in student externalizing behavior".

Oönskade beteenden handlar således om utagerande problembeteenden och anpassningsproblem och beskrivs som att

utagerande problembeteenden är bland den vanligaste och mest bestående formen av anpassningsproblem för barn. Barn som är okoncentrerade, störande och bråkiga riskerar i hög utsträckning att misslyckas inlärningsmässigt och få kamratproblem, något som ökar risken att de ska söka sig till kamrater som leder in dem i mer allvarliga former av antisociala aktiviteter, speciellt om de är bosatta i områden med en generellt hög kriminalitet. I

³⁰ En metodologisk anmärkning som kan göras är att en ytterligare närläsning av Kometmaterialet möjligen kan tillföra nya aspekter. Ändå synliggör det som vi ovan pekar på att det finns flera olika mål och syften och att dessa varierar i förhållande till programmets olika delar och målgrupper.

tonåren och i vuxen ålder är dessa elever klart överrepresenterade i alkohol- och drogmissbruk, kriminalitet och psykisk ohälsa. Det finns alltså påtagliga fördelar med att försöka minska dessa barns bråkiga och störiga beteenden så tidigt som möjligt eftersom det minskar risken att de senare ska utveckla en antisocial karaktär med kriminalitet och missbruk. I USA uppskattas mellan tre och tio procent av alla skolbarn uppvisa dessa oönskade beteenden (Kling, Sundell, Melin & Forster 2006, s 5).

I Karlbergs (2011) avhandling sätts "beteendeorienterat ledarskap" i fokus. Det eftersträfvade beteendeorienterade ledarskapet är svaret på det problem som finns när lärare fastnar i ett auktoritärt ledarskap med tillsägelser, tjat, skäll och reprimander:

Skol-Komet innebär att ett mer demokratiskt förhållningssätt tillämpas där lärare och elever skapar goda spiraler i undervisningssituationen genom att läraren förstärker prosociala beteenden och ser till att eventuella konflikter inte eskalerar (Karlberg 2011, s 60).

Ett av kapitlen i Karlberg avhandling benämns "Normer och uppförandeproblem i skolan". Kapitlet inleds med ett kortfattat resonemang om värdegrund följt av för utbildning centrala frågor som undervisning och socialisation, vilket följs av normer och dess funktion och avslutningsvis uppförandeproblem. Karlberg inleder kapitlet genom att hänvisa läroplanen Lpo 94 och förklarar hur hans forskningsarbete förhåller sig till dessa frågor:

Ett sätt att tolka skolans värdegrund (Skolverket, 2006) är att den uttrycker följande egenvärden: rättvisa, frihet, demokrati och jämställdhet. Värdegrunden är normerande eftersom den uttrycker vissa grundläggande värden som skolans verksamhet skall vila på. Den återspeglar därmed sådana värderingar som är i överensstämmelse med dessa värden. Mitt studieobjekt är relevant för praktiskt värdegrundsarbete och värdegrundsforskning eftersom de beteenden som studeras i denna avhandling finns i gränslandet mellan vad skolans värdegrund påbjuder och inte (Karlberg 2011, s 21).

Efter dessa inledande rader förs fortsättningsvis inget ytterligare resonemang om vad det normerande i värdegrunden innebär. Vid något tillfälle, enligt följande citat, påpekas dock att normer är komplexa, och skolans roll för vad som kallas normalstrande berörs.

Baier och Svensson (2009, s. 69) menar att normer är "socialt reproducerade" och kan "ses som ett instrument som anvisar handlande" och att normer har en "förmåga att reducera komplexiteten genom att komprimera och ersätta komplexa observationer och övervägande" ... Baier och Svensson (2009, s. 129) menar att hela "utbildningssystemet är en given institution för normalstrande. Vid sidan av att den rena kunskapsförmedlingen skall skolan också dana goda medborgare". Utbildningsdepartementet (1979, s. 8, 14) slog fast att "[s]amhällets ansvar för normbildning och

normöverföring måste fullgöras i skolan” och ”de vuxna i hem och skola har ett gemensamt ansvar förklara och levandegöra dem [normerna] för de unga” (Karlberg 2011, s 23).

Något ytterligare resonemang med utgångspunkt från det som här citeras utvecklas dock inte. Med referens till olika författare diskuteras istället normer utifrån: att detta är en av samhällets grundkomponenter för social handling, att en norm har sitt ursprung i gruppens gemensamma värden och ägs av alla i gruppen, att underkasta sig gruppens sociala kontroll och bete sig i enlighet med gruppens normer är att tillhöra gruppen, att normer är värderande omdömen som skapas av grupper för att beteendena i gruppen ska bli förutsägbara, att internalisering av samhällets normer ger individen en intuitiv karta att navigera efter samt att normer är sociala överenskomelser eller sociala konstruktioner.

Vidare berör Karlberg (2011) olika konsekvenser som kan följa om någon inte omfattas av normer, bland annat att individer som inte deltar i skapandet eller följer normer löper större risk att uppfattas som normbrytare samt att brott mot de sociala normerna kan antas leda till någon form av konsekvens från omgivningen, och då sannolikt av bestraffande karaktär.

I avsnittet om normer konstaterar Karlberg (2011) avslutningsvis, med referens till annan författare, att lärarna, för att kunna arbeta effektivt med eleverna, måste utveckla och vidmakthålla ändamålsenliga normer för hur man ska bete sig. Karlberg beskriver först relationen mellan normer och regler och därefter vad som krävs för att räknas som en norm:

Normer, till skillnad från regler, handlar inte om specifika beteenden utan snarare om generaliseringar av beteenden. En norm kan exempelvis innebära att man bör uppträda med respekt för andras välbefinnande i klassrummet. När denna norm operationaliseras till ett specifikt beteende kan den exempelvis handla om att en elev bör räcka upp handen, invänta sin tur och svara på uppmaning från läraren. Det är sällan som samtliga elever i en klass eller skola har samma uppfattning om hur man bör bete sig. Shaw (1981, s. 279) för ett resonemang om hur många i en grupp som måste vara samstämmiga för att ett beteende skall räknas som en norm och kommer fram till att åtminstone hälften av medlemmarna i gruppen behöver vara eniga för att normen skall betraktas som riktig och väsentlig (Karlberg 2011, s 23).

Motivet till programmet kan sammantaget formuleras som ett behov av att komma till rätta med uppförandeproblem genom att ge vuxna verktyg och metoder för att hantera dessa problem. Riktningen för den önskvärda utvecklingen är skolans värdegrund. I de kommentarer som Martin Forster har haft möjlighet att lämna på denna text framför han att detta är en fel-tolkning av motivet. Det yttersta motivet, uppger Forster, är att minska

riskerna för att barn med uppförandeproblem under barndomen ska drabbas av fortsatta problem under uppväxten, ungdomsåren och i vuxenlivet. Att det finns både en kortsiktig och en långsiktig ambition framgår enligt ovan även av Karlbergs (2011) avhandling.

Kritiska reflektioner

Utifrån ovan kan diskuteras vilken som är den mest adekvata benämningen för att beskriva motivet till Kometprogrammets tillkomst. Med programföreträdarnas eget språkbruk kan motivet/-en sägas handla om ambitioner att minska uppförandeproblem, förekomsten av bråk och konflikter, utagerande beteenden, svårigheter med koncentration och uthållighet, liksom den långsiktiga ambitionen att minska risken för antisocial utveckling.

När det gäller motivet/-en till varför Kometprogrammet inplaceras i skolans värld så är det i många avseenden knappast förvånande. Så för exempelvis Karlberg resonemang om normer och uppförandeproblem i skolan, liksom om värdegrund, undervisning och socialisation. Det handlar således om problem som många kan känna igen sig i liksom att språkbruket känns igen från de nationella styrdokumenterna. Karlberg (2011, s 21) förklarar också uttryckligen att hans ”studieobjekt är relevant för praktiskt värdegrundsarbete och värdegrundsforskning eftersom de beteenden som studeras i denna avhandling finns i gränslandet mellan vad skolans värdegrund påbjuder och inte”.

Även om det kan tyckas lovvärt att försöka hitta sätt att komma till rätta med uppförandeproblem, bråk och konflikter så väcks dock frågor om dels hur den norm som programföreträdarna tänker att beteendet ska ändras mot kan förstås, det vill säga skolans värdegrund, dels hur de medel med vilka detta görs kan sägas gestalta de värden man vill främja. I förhållande till dessa frågor är den bristande kontextualiseringen påtaglig. Forster (2010) refererar varken texter från Utbildningsdepartementet eller de nationella skolmyndigheterna. Karlberg (2011) refererar visserligen en 30 år gammal departementstext och Lpo 94, men för övrigt inga andra skolmyndighetstexter eller utbildningspolitiska texter med relevans för området. Att värdegrundsbegreppet, som i Karlbergs (2011) avhandling, ges status av en norm som elevers icke önskvärda beteenden ska riktas mot är anmärkningsvärt i så avseende att han varken problematiserar eller utvecklar vad detta skulle kunna innebära. Avsaknaden av forskningsanknytning och diskussion landar istället i den potentiella slutsatsen, utifrån vad en av de författare (Shaw 1981) som Karlberg refererar skriver, att frågan om vilken/vilka normer som ska betraktas som riktiga och väsentliga kan avgöras genom majoritetsuppfattningen i en klass.

Den forskningsmässiga inplaceringen, kontextualiseringen och förståelsen för det sociala sammanhang som sätts i fokus, utbildning, är på så sätt

sammantaget tunn. Frånvaron av ett samhällsperspektiv och istället ett den starka betoningen på vad som sker i klassrummet blir därmed tydlig.

Medel: Hur arbeta?

Deskriptiv presentation

Skol-Komet beskrivs som ett preventionsprogram på indikerad och selektiv nivå som, med skolan som användningsområde, innehåller beteendebaserade tekniker (Karlberg 2011):

Programmet har likheter med andra preventionsprogram, exempelvis Good Behavior Game (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Harris & Sherman, 1973; Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006) och Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1992, 1999) såtillvida att programmen implementeras i skolan och innehåller "beteendebaserade tekniker för att hantera klasser och individer" (Ferrer-Wreder, et al., 2005, s. 341) (Karlberg 2011, s 59).

Karlberg förklarar att det finns ett antal komponenter som återkommer i de mest lyckade insatserna i arbetet med uppförandeproblem hos barn (beteendeorienterad konsultation, struktur, regler, förstärkning och utsläckning), men att det mest effektiva är kombinationen av olika komponenter, och att det är med visshet om detta som Skol-Komet har skapats:

Skol-Komet handlar huvudsakligen om att få läraren att använda effektiva strategier när fokuseleven, och resten av klassen, uppvisar önskvärda och icke önskvärda beteenden. Tidigare studier har visat att många lärare i stor utsträckning använder sig av tillsägelser på bekostnad av kontingent förstärkning (Karlberg 2011, s 60).

Just denna åtskillnad mellan effektiva strategier och tillsägelser ger Skol-Komet en karaktäristik. Till skillnad mot tillsägelser, tjat, skäll och repri-
mander beskrivs Skol-Komet som ett demokratiskt förhållningssätt:

Skol-Komet innebär att ett mer demokratiskt förhållningssätt tillämpas där lärare och elever skapar goda spiraler i undervisningssituationen genom att läraren förstärker prosociala beteenden och ser till att eventuella konflikter inte eskalerar. Programmet fokuserar på hur läraren kan stödja barn som har problem att tillgodogöra sig undervisningen av olika skäl och barn som är exkluderade eller utsatta för andra typer av kamratproblem (Karlberg 2011, s 60).

I den utbildning och handledning som lärare genomgår får de lära sig att genom *beteendeanalys* identifiera problembeteenden och de situationer som de uppstår, vilket sedan ligger till grund för ett individuellt motivationsprogram. Genom att *förstärka önskvärda beteenden* är tanken att förekomsten av dessa ska öka och ersätta uppförandeproblemen. Den komponent i Skol-Komet som kräver den mest noggranna analysen är utsläck-

ning, eftersom en felaktigt utförd *utsläckning* kan skapa större problem än vad som fanns från början, enligt Karlberg.

den viktigaste anledningen till noggrannhet i analysarbetet är den etiska aspekten. Det kan finnas skäl att utsläcka beteenden som är skadliga för individen eller för individens omgivning. Samtidigt finns det skäl att inte utsläcka beteenden som är allvarligt skadliga, exempelvis kränkningar, hot, våld etc. I dessa fall instrueras lärarna i stället att ge relevanta och rimliga konsekvenser. Kvar att utsläcka är de beteenden som är negativa för individen eller individens omgivning men inte av den magnituden att det krävs en konsekvens (Karlberg 2011, s 62).

Hänvisningen till etiska aspekter återkommer även när det förs ett resonemang om konsekvenser. Genom att diskutera etiska aspekter av regler och konsekvenser skapas förutsägbarhet och trygghet i klassrummet, skriver Karlberg.

Med uttrycket *teckenekonomi* avses vidare lärares arbete med att öka elevers positiva beteenden. Läraren uppmanas att ge uppgifter med omfång i förhållande till hur länge eller hur mycket eleven vanligtvis förmår arbeta. När barnet är klart räcker det upp handen, varpå läraren kontrollerar, berömmar och ger poäng. Eleverna kan därefter byta sina poäng mot föremål eller aktiviteter som finns på en *rolig lista*. Denna ska innehålla sådant som man tror är roligt för barnet, som datortid, spela spel eller biobesök. I de kommentarer som programföreträdarna har haft möjlighet att lämna på denna text framför Forster att det är föräldrarna som ofta ansvarar för och delar ut eventuella belöningar (Kommentar lämnad till projektet 2012). Hur samarbetet mellan skola och hem närmare ser ut är emellertid ingenting som utförligt beskrivs i Karlbergs (2011) avhandling, om det exempelvis är läraren som kontrollerar att en uppgift är fullgjord och sedan rapporterar detta till föräldrarna som verkställer i enlighet med den roliga listan. Av avhandlingen framgår däremot att den roliga listan antingen kan vara skolbaserad och utarbetad av läraren, eller hembaserad och utarbetad av läraren och föräldrarna. Oavsett vilket får eleven listan presenterad för sig, med möjlighet att kunna påverka innehållet.

Utöver de moment som hittills beskrivits som indikerade och selektiva åtgärder innehåller Skol-Komet även *klassomfattande insatser*. Under rubriken där dessa beskrivs anges följande moment: Bingo, Effektiva uppmaningar, Farmors lag, Fem kronor, Klassbeting, Koala-metoden, Kompisar-bete, Myrspelet, Positiva påminnelser, Regler och Årtburk (se Karlberg 2011, s 64-67). Återkommande finns det kopplingar mellan dessa klassomfattande aktiviteter och de som beskrivs ovan. Exempelvis sägs att "Årtburken är namnet på en klassomfattande teckenekonomi".

Nu lämnar vi den bakgrund till Kometprogrammets metoder som ges av Karlberg och går över till "Skol-Komet handledarmanual 2009". I manua-

lens inledning förklaras vad som krävs för användande av denna. Samtidigt som det betonas att det är de olika delarna i manualen som tillsammans lett fram till de resultat som forskningen pekar på, så anges att det finns ett visst utrymme att utifrån en specifik situation tillämpa innehållet. Ett varningens finger reses dock om att ett förändrat innehåll alltid är förenat med risker, som att arbetet inte leder någon vart eller att den långsiktiga effekten går förlorad. Inte heller ska manualen läsas och användas utan utbildning och handledning, eftersom metoderna om de används på fel sätt kan göra mer skada än nytt.

Av manualen framgår att principerna *förstärkning* och *utsläckning* är grunden för ett framgångsrikt arbete. Utöver dessa två anges även följande grundprinciper: *uppmärksamhetsprincipen* (att den vuxna ska förflytta fokus från oönskade beteenden till önskade beteenden, under denna princip anges övningen Fem kronor), *förtroendekontot* (5:1-fördelning, dvs 5 gånger positiv uppmärksamhet på varje krav eller tillsägelse), *FUB* (Förbeter – Uppmana – Beröm) och *härminningsprincipen* (att lära sig färdigheter genom att härma någon annan).

Kritiska reflektioner

Programmässiga variationer i förhållande till evidensanspråk

Det kanske är så att Skol-Komet kontinuerligt utvecklas och förändras. Om så är fallet kan det vara ett skäl till att det är svårt att förstå strukturen i programmet, vad som är överordnat, underordnat etcetera. Exempelvis, utifrån läsningen av å ena sidan handledarmanualen (Komet 2009) och å andra sidan Karlbergs (2011) beskrivning av Skol-Komet så konstaterar vi att uttrycket "förtroendekonto" inte nämns i Karlbergs avhandling medan det i manualen beskrivs som en grundprincip. Inte heller nämns "härminning", däremot modellering (de två kombineras i manualen). Överhuvudtaget sägs ingenting i Karlbergs avhandling om "grundprinciper", förutom i ett fall när en annan forskare refereras.

Dessa skilda beskrivningar av vad som är centralt liksom att Forster (2010) framhåller modern behaviorism medan Karlberg (2011) tydligt anger BF Skinner som en central referens, ställer frågan om programmets anspråk på evidens och teoretisk förankring på sin spets.

Metoder som riktas till föräldrar respektive professionella

Vad finns det då för likheter och skillnader mellan de metoder som riktas till föräldrar/familjer respektive till professionella? Utifrån vad som anges på hemsidan är det svårt att utläsa att några explicita och tydliga gränser mellan de två programmen görs. Däremot finns i Forsters (2010) avhandling ett avsnitt med rubriken "Behavioral parent and teacher training interventions", med underrubriker som riktas mot BPT respektive BTT. Men,

inte heller där finner vi något resonemang om vad som förenar och skiljer dessa två åt. Efter genomgången av BPT och BTT ställer Forster frågan "Evidence-base for parent and teacher training: what is missing"? Han konstaterar att en generell begränsning är att de flesta interventioner är mycket kostsamma. En annan begränsning är att de flesta studier har genomförts i USA, medan inga randomiserade svenska kontrollstudier har publicerats. Efter dessa generella begränsningar pekar Forster på motsvarande för vart och ett av BPT och BTT. Dock anges ingen skillnad mellan de två rollerna, att vara förälder respektive lärare. Inte heller refereras några utbildningsspecifika texter som skulle kunna bidra till att kvalificera resonemanget om utbildning och skola. Utifrån detta kan den öppna frågan ställas om de verktyg och metoder som lärs ut är så brett tillämpliga och generella att de lämpar sig i alla sorts mänskliga möten? En indikation på att det i den konkreta utformningen av programmen ändå förefaller finnas skillnader mellan Skol-Komet och Föräldra-Komet är att Karlberg (2011) endast talar om "nödbroms" i föräldra- men inte skolverversionen.³¹

Trots att det är svårt att besvara frågan om likheter och skillnader mellan de metoder som riktas till föräldrar/familjer respektive professionella, så kan konstateras att det finns formuleringar som skiljer de båda åt. En åtskillnad görs i beskrivningen av det sampel som sker mellan å ena sidan lärare och elev, å andra sidan mellan förälder och barn. I hemmiljön positioneras den vuxne som en del av problemet genom att hamna i bråk och konflikt med sitt barn. I föräldra-/barnrelationen konstateras att det är vanligt att barn/tonåringar bråkar med sina föräldrar och syskon och att det kan vara svårt att som förälder veta hur man ska hantera det, men att Komet bidrar till att stärka relationen. I skolmiljön förefaller däremot denna ömsesidighet i konflikter saknas.

Analys enligt fyra frågor

1. Kan programmet anses vara främjande eller förebyggande/universellt, selektivt eller indikerande?

Enligt Karlberg (2011) är Skol-Komet ett *preventionsprogram på indikerad och selektiv nivå*. I fokus står i första hand barn som har "utagerande beteenden, svårigheter med koncentration och uthållighet" (www.kometprogrammet.se). Eftersom de fokuselever som är aktuella för

³¹ Till skillnad mot Karlbergs avhandling, där Skol-Komet utgör själva studieobjektet, så riktas två av artiklarna i Forsters avhandling mot föräldrar och endast den tredje till lärare och skolarenan. Forster använder inte heller annat än vid några få tillfällen benämningen Komet, eller det engelska Comet, utan förkortningarna BPT: Behavioral Parent Training respektive BTT: Behavioral Teacher Training.

en särskild insats får stöd av läraren i klassrummet anges att programmet är inkluderande, då dessa elever inte behöver lämna den ordinarie undervisningen eller klassgemenskapen. Samtidigt som programmet således på detta sätt beskrivs som indikativt och selektivt så bygger en stor del av programmet på universella klassomfattande insatser. Detta motiveras utifrån att en sådan metod ökar effekten av programmet för de så kallade fokuseleverna.

Momenten baseras på inlärningsteori (Skinner, 1965) och principerna för social färdighetsträning (Bandura, 1977b). Enligt Walker, et al. (2003-2004) finns det tre skäl att arbeta med klassomfattande insatser. För det första involverar klassomfattande insatser även beteendena hos de individer som vanligtvis inte uppvisar uppförandeproblem. För det andra har klassomfattande insatser störst effekt på beteendena hos de elever som är på gränsen till, eller precis har börjat, att börja uppvisa uppförandeproblem. Slutligen bidrar klassomfattande insatser till att öka effekten hos individuella insatser för de elever som i hög grad uppvisar uppförandeproblem (Karlberg 2011, s 64).

I de kommentarer Martin Forster har lämnat på denna text framför han ytterligare skäl till att klassomfattande insatser ingår i programmet, nämligen: 1) Skolor och klasser är sociala system där alla individer påverkar varandra. Enskilda elever är därmed beroende av stämningen och klimatet i klassen och hur deras klasskamrater beter sig mot varandra. 2) Eftersom en vanlig utgångspunkt hos lärare är att arbeta med gruppen i fokus, snarare än enskilda elever, passar en preventiv insats ofta bättre in i den reguljära undervisningen om den åtminstone till en del bygger på insatser som riktar sig till hela gruppen. 3) Om aktiviteter i ett program enbart riktas till en enskild elev ökar risken för att programmet kan ha en stigmatiserande effekt.

Klassomfattande insatser behandlas också i en rapport (vetenskaplig status oklar) utgiven av Stockholms stad (Forster & Zyto 2010). I rapporten formuleras huvudsyftet som att undersöka effekten av Komet med de förändringar av metoden som skett de senaste åren. Den största förändringen handlar om att flera moment som involverar hela klassen har introducerats innan moment som riktas till fokuseleven. Förhoppningen har varit att detta tillvägagångssätt ska leda till att fokuseleven dras med av klassens utveckling, och att riktade insatser därefter blir överflödiga.

Sammanfattningsvis, Skol-Komet beskrivs således som *indikativt* och *selektivt*, men enligt vad som uppges ovan har det även *universella* intentioner eftersom även individer som inte uppvisar uppförandeproblem involve-

ras.³² Programmet kan sägas befinna sig mellan åtgärdande och förebyggande, men som framgår av citatet ovan är effekten störst hos de barn som är "på gränsen till, eller precis har börjat uppvisa uppförandeproblem. I den meningen är programmet förebyggande.

2. Vilka kvaliteter (egenskaper, förmågor etc.) hos barn och ungdomar önskar programmet bidra till att forma?

I beskrivningarna av Komet-programmets syften framträder två nivåer. På den första nivån betonas målet att förbättra samspelet mellan barn och vuxna. I det sammanhanget betonas att det primärt är den vuxne som ofta behöver förändra sitt beteende gentemot barnen. Detta kan gälla såväl lärare som föräldrar. Särskilt poängteras målet att minska på tjat och tillsägelser av olika slag till förmån för förstärkning av positiva beteenden. På den andra nivån beskrivs mål som ligger tydligare på den individuella nivån, då främst hos barnet. Här betonas som centralt målet att barnets beteenden dels ska vara i överensstämmelse med gällande normer, dels präglas av kontroll så att barnet inte stör sig själv eller andra i skolmiljön.

Komets främsta syfte kan således sägas vara att skapa motivation till ett förändringsarbete beträffande unga människors beteende:

De beteenden som är aktuella för beteendemodifikation är beteenden som hindrar eleven som uppvisar uppförandeproblem, eller elever i dess omgivning, att uppnå skolans kunskapsmål och fostransmål. Syftet med beteendemodifikationen är inte att individen skall bli auktoritetsberoende utan snarare att eleven skall utveckla självständighet och kunna kontrollera sitt beteende (Ogden 2003, s 112, 120 i Karlberg 2011, s 46).

I arbetet med att skapa motivation hos eleverna förespråkas två tillvägagångssätt; uppmärksamhet samt poäng och belöningar. Dessa metoder ger uttryck för att barnet/eleven genom positiv uppmärksamhet eller belöning kan påverka eller förändra sitt destruktiva beteende. Detta förändringsarbete kan utveckla en person som får tilltro till sina egna resurser och som på så sätt kan påverka och förändra sin situation i positiv riktning. I handledarmanualen beskrivs två principer för förändringsarbetet. Den första uppmärksamhetsprincipen handlar om att läraren riktar uppmärksamheten mot elevens positiva beteenden genom att

flytta fokus från det som inte fungerar till det som fungerar. Varje gång du tjarar på din elev kan du fundera på om det finns ett positivt beteende som går att uppmuntra (Handledarmanualen s P26).

³² SBU:s (2010, s 334, 337) kategoriserar Skol-Komet som ett *universellt* program: "ett program med särskilda insatser dels mot elever med beteendeproblem, dels till klassen som helhet", medan Komet i sin grundversion kategoriseras som *selekterat* och det förstärkta Komet som *indikerat*.

Med referens till Hawkins och Weis (1985) menar Karlberg (2011) att sannolikheten för bildandet av band till antisociala kamrater minskar om sociala band utvecklas till familj och skola. Skolan framställs således som en betydelsefull arena för att förebygga en möjlig antisocial utveckling genom att läraren förändrar sitt beteende och riktar uppmärksamheten på elevens positiva beteende.

Den andra uppmärksamhetsprincipen handlar om poäng och belöning. I handledarmanualen anges att pedagogens positiva uppmärksamhet är det absolut viktigaste redskapet för att skapa motivation hos eleven, men att det i många fall behöver förstärkas. I detta sammanhang beskrivs såväl klassens poängsystem som den enskilda elevens möjlighet till ett poängsystem. Poängsystemet bygger på att eleven får poäng för målbeteende såsom genomförda mattetal eller genom att denna låtit bli att slåss etc. Typen av poäng kan variera alltifrån guldstjärnor till att eleven kan samla poäng som kan bytas in mot belöningar. Vikten av att belöningen kommer i nära anslutning till det önskvärda beteendet påpekas. Med belöningar avses både saker och aktiviteter.

3. Vilken syn på barn och ungdomar kommer till uttryck i programmet?

Programmet önskar påverka beteenden som uppstår i interaktion med omgivningen. I programmanualen för lärare hävdas att

ett grundantagande är att man påverkar varandras beteenden som människor. Jag påverkar hela tiden mina elevers beteenden – och de påverkar mig. ... Om eleven kommer i tid kan du (dvs. efter) visa din uppskattning (Komet 2009).

Det är dock hela tiden den vuxne som i relation till eleven ska agera vilket stämmer med vad som inledningsvis sagts om att det är ett program som ska förändra lärares beteende som i sin tur leder till ett förändrat beteende hos eleverna. I de kommentarer som Martin Forster lämnat på denna text framför han att denna slutsats är korrekt när det gäller lärarens generella sätt att kommunicera med klassen. När det däremot gäller enskilda elever, som ofta bråkar eller stör, betonas vikten av att de vuxna tillsammans med eleven försöker hitta gemensamma mål. Enligt Forster ska eleverna känna att deras inflytande ökar, vilket han med referens till Hetty Rooth (2007) menar har bekräftats i intervjuer med barn som deltagit i Föräldra-Komet. Någon motsvarande betoning på elevers inflytande eller delaktighet har vi däremot inte funnit i varken Karlbergs (2011) eller Forsters (2010) avhandling.

Det finns inte underlag för att med någon närmare precision besvara frågan om synen på barnet, men genomgående framställs målet med programmet som att barn är föränderliga och har förmåga till anpassning till

skolmiljön. Detta förutsätter att den vuxne tar sitt ansvar och systematiskt analyserar beteenden hos eleverna och systematiskt arbetar med att förstärka önskvärda beteenden och utsläcker icke önskvärda beteenden.

Vad som är önskvärt eller ej framställs inte exakt, men genomgående utgår programmet från barns/elevs utagerande beteenden som stör möjligheten att uppnå skolans kunskaps- och fostransmål.

4. Vilka centrala värden är framträdande i ambitionen med programmet?

Programmets ambition är att med beteendemodifikation (Karlberg 2011) som metod påverka barn som uppvisar ett normbrytande beteende så att lugn och ro skapas i klassrummet. Detta kan förstås både som ett mål i sig och som ett medel för att skapa förutsättningar för kunskapsutveckling.

Ett tydligt värde som framträder i programmet är en elev som uppvisar förmåga att anpassa sig till rådande skolsituation. Utifrån de beteendemodifierade inslagen framträder en elev/person som är villig till påverkan och förändring och som ska lära sig att ta ansvar och se konsekvenserna av sitt eget handlande.

Vilka centrala värden som eftersträvas uttrycks inte explicit men implicit betonas arbetsro och följsamhet till gällande normer som centralt. I programmet görs i detta avseende en distinktion mellan regler och normer såtillvida att regler avser specifika beteenden medan normer beskrivs vara ”generaliseringar av beteenden”.

Martin Forster påpekar i sina kommentarer på denna text att lugn och ro och normanpassning i sig inte är centrala värden i Komet, utan att det främsta målet är att minska risken för en negativ utveckling hos enskilda barn som ofta bråkar och stör i skolan. Distinktion mellan kort- och långsiktiga syften återkommer således vilket tidigare kommenterats.

Referenser

- Erman, Vuokko & Svensson, Susanne (2007): *Att leva ett liv – inte vinna ett krig*. En kvalitativ studie om kognitiv beteendeterapeutisk föräldrautbildning – UngdomsKomet, Spånga – Tensta Familjeresursenhet. Ersta Sköndal högskola [C-uppsats Socialt arbete].
- Forster, Martin (2007): *Sammanfattning av studien av Komet för lärare*. [Enligt sammanfattningen en studie som håller på att publiceras i den vetenskapliga tidskriften Behavior Therapy].
- Forster, Martin (2010): *When Cheap is Good. Cost-Effective Parent and Teacher Interventions for Children with Externalizing Behavior Problems*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of social Sciences, 60.
- Forster, Martin & Zyto, Julia (2010): *Komet för lärare – en experimentell fallstudie*.
[http://www.kometprogrammet.se/uploads/files/Komet%20för%20lärare%20-%20en%20fallstudie%20slutl\(7\).pdf](http://www.kometprogrammet.se/uploads/files/Komet%20för%20lärare%20-%20en%20fallstudie%20slutl(7).pdf) [Hämtad 120510].
- Hultman-Boye, Tove (2008): *Ungdomars, ledares och föräldrars upplevelser av ”KOMET för föräldrar till ungdomar 12-18 år”*. Stockholms universitet. Psykologiska institutionen [psykologexamensuppsats].
- Kams, Piret & Seppälä, Gabriella (2007): *En jämförande studie av två föräldraträningsprogram för barn med allvarliga beteendeproblem*. Uppsala universitet, Institutionen för psykologi [psykologexamensuppsats].
- Karlberg, Martin (2011): *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Didactica Upsaliensia, 4.
- Kling, Åsa & Sundell, Knut (2006): *Komet för föräldrar - en verksamhetsutvärdering av föräldrars deltagande och upplevelse av programmet Komet*. Forsknings- och Utvecklingsenheten (FoU) Stockholms stad, FoU-rapport 2006:13.
- Kling, Åsa; Sundell, Knut; Melin, Lennart & Forster, Martin (2006): *Komet för föräldrar. En randomiserad effektutvärdering av ett föräldraprogram för barns beteendeproblem*. Forsknings- och Utvecklingsenheten (FoU), Stockholms stad. FoU-rapport 2006:14.
- Komet (2009): *Skol-KOMET,Handledarmanual 2009*.

- Nylin, Anna & Wesslander, Elin (2003): *Lärarbaserade insatser för elever med ADHD/DAMP/ADD-diagnos: en randomiserad studie*. Socialtjänstförvaltningen Forsknings- och Utvecklingsenheten Stockholm, FoU-rapport 2003:5.
- Rooth, Hetty (2007): "*Mamma vann, hon klarade allt!*" *Barns upplevelser av föräldrastödsprogrammet Komet*. Mittuniversitetet, Folkhälsovetenskap [magisteruppsats].
- Sundell, Knut & Forster, Martin (2005): *En grund för att växa. Forskning om att förebygga beteendeproblem hos barn*. Forsknings- och Utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen, Stockholms stadsledningskontor. FoU-rapport 2005:1.

Bilaga 1

Följande program ingick i det initiala urval som gjordes våren 2011, men endast de som är fetmarkerade ingår i det slutgiltiga:

Active Parenting

Beardslees

Bygga värdegrund

CAP – Children Are People Too

Charlie

COPE – The Community Parent Education Program

De otroliga åren

DISA – Depression In Swedish Adolescent/Din Inre Styrka Aktiveras

EQ – Emotionell Intelligens

Farstamodellen

Forumspel

Friends

Gemensamt Bekymmermetoden

Hassela

ICDP Vägledande samspel

Islandsmodellen

Komet/Skol-Komet

Kompissamtal

Lions Quest

Medkompis/skolmedling

MOD – Mångfald och Dialog

NVC – Nonviolent Communication

SET – Social Emotionell Träning

Skolmedling

Stegvis

Tonårskraft

Trappan

Våga vara – våga mötas

Bilaga 2

Till deltagarna i samtalet om värdefrågor i preventionsprogram den 30 mars!

Forskningsgruppen “En värdefull skola” har nu arbetat under en tid, där vårt fokus legat på att skaffa oss en bild av de 6 program som vi valt ut som studieobjekt i projektet. Vi har då läst en mängd material från era program. I några fall har det funnits rikhaltig litteratur, i andra fall något mera knapphändig. Vi har också kompletterat med att noga studera era respektive hemsidor, där det funnits värdefull kompletterande information.

Med detta mejl följer 12 filer – 2 per program. Den ena filen är en beskrivning av respektive program där ambitionen varit att förhålla oss rent deskriptivt. Den andra filen är en preliminär första analys av respektive program utifrån de fyra frågor som finns i projektplanen som våra ledfrågor i analysarbetet. Vi vill framhålla att vi kommer att fördjupa och bredda analysen i det fortsatta arbetet men detta är ett första försök att sammanfatta vår bild av respektive program utifrån det speciella intresse som vi har i forskningsprojektet.

Vi har valt att skicka med material rörande alla de sex program som vi studerar för att ni ska få en bild av helheten och för att också möjliggöra en lateral läsning där likheter och skillnader mellan programmen kan skönjas redan på detta stadium.

VAD VI VILL NU är att ni studerar **ERT SPECIFIKA PROGRAM** (övriga är mera för kännedom) och kommenterar vår **deskriptiva text** utifrån grundfrågan: “Har vi redogjort för respektive program på ett rättvisande sätt?” Är det något ni vill lägga till eller dra ifrån? Framför allt vill vi att ni kommenterar om vi uppenbart missuppfattat någonting i programmet. Ni får också gärna ge synpunkter på vår första analys enligt de fyra frågorna, men det är annars den deskriptiva texten vi vill att ni lägger tonvikten vid.

Vi vill ha in era synpunkter på materialet **senast onsdagen den 21 mars**. Ni kan svara på valfritt sätt, endera genom att gå in i filen och lämna kommentarer eller genom något mera fritt formulerat mejl eller brev. Skicka era svar till undertecknad.

Vi kallar detta förfarande för **validering**, med vilket vi avser en kontroll av att vi har förstått programmens idé och konkretion på ett rättvisande sätt

så att inte våra kommande analyser bygger på felaktiga bilder. Vi hoppas och tror att ni är angelägna om att hjälpa oss med detta.

Vi kommer **inte** att diskutera detta material ytterligare vid vårt samtal den 30 mars men vill ha in era svar innan samtalet för vår förförståelses skull.

Under vecka 12 kommer ni att få närmare information om mötet den 30 mars, dels om praktikaliteter, dels om hur samtalet är tänkt att gå till.

Tack för ert samarbete!

Med vänlig hälsning

Ingemar Engström
professor, överläkare

Psykiatriskt forskningscentrum
Institutionen för hälsovetenskap och medicin
Örebro universitet
Box 1613
701 16 Örebro

tel. 019 602 58 88
mobil 070 553 91 35
ingemar.engstrom@oru.se

Bilaga 3

Hej!

Först och främst ett stort tack för alla kommentarer kring vårt deskriptiva material. Vi är väldigt angelägna om att ha förstått era respektive program på bästa sätt, så denna validering är viktig i vår process. Några av er är väldigt nöjda med vår presentation, andra har viktiga kommentarer och förslag till förbättringar av texten. Vi kommer nu att beakta era förslag inför den slutgiltiga texten i denna arbetsrapport.

Vi ses på fredag den 30/3 på Svenska Läkaresällskapet, Klara Östra Kyrkogata 10. Häng av er ytterkläder i receptionen och ta sedan 3 trappor upp till Klubbbrummet, där vi ska vara. Om någon behöver hiss så kan ni fråga i receptionen var den finns.

Vi börjar med kaffe kl 9.30 och sätter igång med samtalet kl 10.00 som pågår fram till 15.00 med avbrott för lunch. Vi avslutar dagen med kaffe.

Eftersom vi även denna gång är angelägna att ha förstått er rätt, så kommer vi att spela in samtalet för möjligheter till efterlysning i forskargruppen. Vi följer sedvanliga forskningsetiska principer för detta vad gäller fövaring och publicering. I den mån vi kommer att använda direkta citat i någon publikation så kommer ni att ges möjlighet att granska utskriften innan publicering. Vi hoppas att ni alla tycker att det är OK med inspelning.

Forskningsprojektet heter *En värdefull skola – en studie av värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan i relation till skolans värdegrund och till barnkonventionen* och är finansierat av Vetenskapsrådet. Ur forskningsplanen saxar jag här projektets syfte och frågeställningar:

Detta projekt syftar till att analysera de värdepremisser som några strategiskt valda främjande och förebyggande program i svensk skola vilar på, om och hur dessa program relaterar till de värden som kan uttolkas ur läroplanens värdegrund, vilken syn på barn och unga och på lärarens roll som kommer till uttryck genom programmen samt vilka pedagogiska konsekvenser som program av detta slag kan tänkas medföra för skolan i allmänhet och för lärarens professionalitet i synnerhet.

Specifika frågeställningar i projektet är:

1. Vilka centrala värden kommer till uttryck i några av de främjande och förebyggande program som är vanligt förekommande i svensk skola? Vilken syn på barn och unga kommer till uttryck i programmen?

2. Vilken teoretisk grund vilar dessa program på och vilka metoder används? Vilka beteenden eller egenskaper hos barn och unga är det som programmen eftersträvar?
3. Hur samspelar dessa program med olika möjliga uttolkningar av svensk skolas värdegrund sådan den formulerats i aktuella styrdokument för skolan?
4. Varför ökar intresset för program i skolan?
5. Vilka konsekvenser har införandet av manualstyrda program för lärarens professionalitet?

Vi är alltså främst intresserade av värdeaspekterna i promotions- och preventionsprogram på området psykisk ohälsa. Begreppet värde används i detta projekt i betydelsen föreställningar om vad som är eftersträvänsvärt och önskvärt hos såväl individer och grupper som samhällsgemenskapen i stort.

Samtalet kommer därför att inledas med en allmän fråga som var och en ges cirka 5 minuter att besvara:

Vilka centrala värden kommer till uttryck i ert programs ambitioner?

Därefter övergår vi till ett samtal omkring skolans uppdrag rörande psykisk ohälsa, programmens mål och ambitioner, etiska frågeställningar, synen på barnet och relationer mellan vuxna och barn m.m.

Förhoppningsvis bidrar vi alla till ett öppet samtal där också interaktionen mellan er inbjudna är en viktig del.

Om det finns frågor om innehåll och/eller praktikaliteter så hör gärna av er.

Väl mött på fredag!

Ingemar Engström

Bilaga 4

SFS 2010:800. Timplan för grundskolan

Undervisningstid i timmar om 60 minuter för ämnen och ämnesgrupper

totalt

Ämnen

Bild	230
Hem- och konsumentkunskap	118
Idrott och hälsa	500
Musik	230
Slöjd	330
Svenska eller svenska som andraspråk	1 490
Engelska	480
Matematik	900
Geografi	885
Historia	
Religionskunskap	
Samhällskunskap	
Biologi	800
Fysik	
Kemi	
Teknik	
Språkval	320
<i>Elevers val</i>	382

Totalt garanterat antal timmar 6 665

Därav skolans val 600

Vid skolans val får antalet timmar i timplanen för ett ämne eller en ämnesgrupp minskas med högst 20 procent.

RAPPORTER I PEDAGOGIK, ÖREBRO UNIVERSITET*

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro*.
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn"*.
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges*.
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001*.
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, red (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence*.
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics*.
- 8) Englund, Tomas, red (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003*.
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal*.
- 10) Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola*.
- 11) Skog-Östlin, Kerstin (2005): *Att bryta ny mark. Kvinnors bruk av läroverkslärarutbildning omkring 1900*.
- 12) Engström, Arne & Magne, Olof (2006): *Medelsta-matematik III. Eleverna räknar*.
- 13) Tornberg, Ulrika, red (2006): *Mångkulturella aspekter på språk-undervisningens kommunikativa praktiker – en konferensrapport*.
- 14) Erikson, Lars (2009): *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*.
- 15) von Wright, Moira (2009): *Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*.

*Seriens namn var tidigare (nr 1–13): Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

- 16) Gustavsson, Bernt & Andersdotter, Gunnel (2010): *Folkhögskolans praktiker i förändring II*.
- 17) Englund, Anna-Lena & Englund, Tomas (2012): *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?*
- 18) Bergh, Andreas; Englund, Anna-Lena; Englund, Tomas; Engström, Ingemar & Engström, Karin (2013): *Värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan – rapport från forskningsprojektet En värdefull skola*.