
RAPPORT

FRIENDS OCH FRIENDS- PROGRAMMET

EN PROGRAMTEORETISK ANALYS AV
UTBILDNINGSPROGRAMMETS BAKGRUND,
FRAMVÄXT OCH UPPBYGGNAD

Erik Flygare & Björn Johansson

Working Papers and Reports Social work 8 | ÖREBRO 2016



Editors: Anders Bruhn och Åsa Källström

Innehåll

Inledning.....	5
Något om mobbningsproblematiken.....	7
Skolan som administrativt och informellt socialt system	7
Elevers statushierarki	8
Mobbning och kränkande handlingar som del av elevers relationsarbete	10
Med fokus på intentionen bakom negativa handlingar	12
Med fokus på konsekvenserna av negativa handlingar	13
Interaktionsritualer sätter emotioner i rörelse	14
Utanförskapets konsekvenser på individen – skam	16
En idé föds, tar form och utvecklas.....	18
Elevers delaktighet inom ramen för skolans likabehandlingsarbete.....	20
Kamratstödjarmodellen.....	21
<i>Mot ett reviderat och mer omfattande utbildningskoncept.....</i>	<i>25</i>
Likabehandlingsarbetet.....	26
<i>Diskriminering, trakasserier, kränkande behandling och mobbning</i>	<i>28</i>
<i>Mot ett målinriktat arbete för att främja elevers lika värde.....</i>	<i>29</i>
Varför uppstår mobbning?	34
Friends och skolans värdegrundsarbete	38
Värderingsövningar som medel för skolans mål om elevers sociala utveckling	39
Aktiva värderingar och “values clarification”	41
Kort bakgrund.....	42
Upphovet till idén om “values clarification”	42
“Values clarification” – en värderingsprocess	43
Aktiva värderingar.....	45
“Values clarification” – förtjänster och kritik.....	46
“Values clarification” och Friends.....	48
Mobbningsproblematiken i en social-ekologisk tankeram	50
Ekologisk systemteori.....	51
Ett social-ekologiskt angreppssätt	52
Mobbningens sociala ekologi.....	53
Karaktäristika knutna till personen	54
Mobbningens effekter på individen	57
Proximala processer och “face-to-face”-interaktioners betydelse för individens självbild och självkänsla	59
Kontextuella faktorer	63

Programteori och logiska modeller	69
Olika logiska modeller för olika ändamål	69
Programmets övergripande syfte, uppbyggnad och omfattning.....	72
Att analysera, förebygga och främja	73
Aktiviteter kopplade till momenten att analysera, förebygga och främja	74
Trygghetsarbetet	75
Att upptäcka och analysera.....	75
<i>Kartläggningsenkät</i>	75
<i>Elevträff</i>	76
<i>Skolledarträff</i>	76
<i>Arbetsgången</i>	76
Att förebygga.....	77
<i>Personalutbildning</i>	78
<i>Arbetslagsträffar</i>	79
<i>Föräldrautbildning</i>	79
<i>Övriga förebyggande insatser</i>	80
Likabehandlingsarbetet	80
Att främja	80
<i>Mentorsutbildning och temabok</i>	82
<i>Inspirationsföreläsning</i>	86
<i>Övriga aktiviteter</i>	87
<i>Agera Alltid</i>	87
<i>I normens öga</i>	87
<i>Hej Sverige</i>	87
<i>Föräldrakväll</i>	87
<i>Schysst på nätet</i>	88
En programteoretisk modell	88
Skolan som social och undervisningsarena för elevers utveckling	94
Kampen om erkännande.....	96
Referenser.....	103
Bilaga 1	114

Inledning

Stiftelsen Friends är en icke-vinstdrivande organisation som genom utbildning, rådgivning och opinionsbildning arbetar för att på lång sikt uppfylla sitt uppdrag: att stoppa mobbning och kränkande behandling (*Friends utbildningskatalog*). Verksamheten grundades år 1997 av Sara Damber, som själv var utsatt för mobbning under de första högstadietåren men som tack vare att en klasskamrat uppmärksammade hennes utanförskap och tog parti för henne kunde återta en plats i gemenskapen. Stödet från klasskamraten kom att spela en avgörande roll för henne, inte bara på ett personligt plan utan även för hennes framtida engagemang för utsatta barn och unga. Med Saras egna ord: ”Hans ställningstagande räddade mig – och hans ställningstagande öppnade mina ögon för ett nytt sätt att angripa mobbning och trakasserier i skolan” (Damber, 2012, s. 12). Detta nya angreppssätt, som utgör en av stiftelsens grundpelare, går ut på att stärka elevernas delaktighet i arbetet mot mobbning och trakasserier, detta genom att mobilisera barns och ungdomars egen kraft för att skapa en trygg och jämlik miljö för alla (a.a., s. 15–17). En annan grundpelare handlar om att assistera skolor med att upprätta praktiska rutiner mot mobbning och kränkande behandling.

Under åren som passerat från det att Friends inrättades som stiftelse (år 1999), med eget 90-konto (2001) (<http://friends.se/om-oss/om-friends/historik/>), har verksamheten expanderat såväl vad beträffar personalbemanning som tjänsteutbud. Idag består verksamheten av närmare 50 anställda fördelade på ett huvudkontor och tre regionkontor i Sverige samt en filial i Denver (USA). Personalen möter och utbildar årligen över 46 000 lärare, föräldrar och barn i frågor som rör förebyggandet av mobbning (<http://friends.se/om-oss/om-friends/>). Organisationen har också breddat sin verksamhet, exempelvis arbetar Friends sedan år 2006 även med att motverka kränkningar inom idrottsföreningar (<http://friends.se/om-oss/om-friends/historik/>). Parallellt med verksamhetens expansion har uppfattningen om mobbningsproblematiken utvecklats inom organisationen, vilket bl.a. belyses i skrivningar av följande typ: ”Friends tar sin utgångspunkt i en tvärvetenskaplig grundsyn på varför mobbning och andra kränkningar uppstår. Vi ser många fördelar med att inte låsa sig vid en förklaringsmodell utan istället analysera kränkningar på flera nivåer” (*Varför uppstår mobbning – och vad kan man göra åt det?*, s. 2). Friends värjer sig således ”mot tanken att en teori, förankrad på en nivå kan förklara kränkningar i alla dess former och uttryck. Som en följd av detta utgår Friends arbete från fyra nivåer: individ, grupp, organisation och samhälle” (Damber, 2012, s. 54). Från det att grundaren på egen hand hjälpte ett antal skolor med att konstruera hand-

lingsplaner mot mobbning har också organisationens insatser utvecklats. Idén om att stärka elevernas delaktighet i arbetet mot mobbning står dock fast – ett uppslag som uppenbarligen influerats av stiftelsegrundarens egna upplevelser av att ha varit utsatt. Så låt oss börja vår granskning med att ta del av Saras egen berättelse om situationen som föregick mobbningen, en situation hon beskriver som ”typiskt för hur ett mobbningsförlopp kan se ut” (a.a., s. 10). Inledningsvis avser vi med andra ord, att med utgångspunkt i denna situation teckna en bakgrund till stiftelsen Friends uppkomst och de utbildningsaktiviteter (Grundpaketet) som utmärkte verksamheten under de första åren av 2000-talet (personalutbildning, kompisstödjarutbildning inklusive teaterföreställning på temat mobbning för elever). I ljuset av denna historiska tillbakablick är det lättare att förstå den händelseutveckling som sedermera utmynnar i ett annat och mer omfattande utbildningskoncept som från och med år 2010 går under benämningen Friendsprogrammet.¹ I bakgrundsbeskrivningen används delar av Saras egna utsagor som empiriska illustrationer till mer allmänna och teoretiska reflektioner kring mobbningsproblematiken. Genom att med utgångspunkt i Saras upplevelser kommentera och analysera mobbningsproblematiken med hjälp av begrepp och teoretiska resonemang knutna till olika nivåer av en stratifierad verklighet föregriper vi den meta-teoretiska position som ligger till grund för vår programteoretiska analys av Friendsprogrammet och dess uppbyggnad. Den delvis teoretiskt influerade bakgrundsbeskrivningen utmynnar i en social-ekologisk tankeram varmed vi å ena sidan försöker ringa in och förstå mobbningsproblematiken som ett komplext samspel mellan intra- och interpersonella faktorer i en ekologisk miljö, och å andra sidan använder som mall för att på ett strukturerat sätt illustrera tidigare forskning om mobbningsproblematiken. Detta avsnitt åtföljs av en genomgång av Friendsprogrammet med fokus på programmets och programaktiviteternas mål och uppbyggnad. Syftet med genomgången är att identifiera vilka (teoretiska) antaganden som ligger till grund för att en tänkt förändring ska ske (förändringsteori) samt att identifiera vilka aktiviteter som ska genomföras för att den önskvärda förändringen ska komma till stånd (handlingsteori). Detta visualiseras sedan med hjälp av en logisk modell, vilket kan beskrivas som ett systematiskt och visuellt sätt att presentera förståelsen för sambanden mellan de *resurser* som krävs för att driva programmet, de *aktiviteter* som planeras, och de *förändringar* eller resultat som aktiviteterna eller insatserna förväntas uppnå. Poängen är att analysen ska underlätta framtida utvärderingar av programmet och dess aktiviteter.

¹ Beteckningen Friends syftar i den fortsatta texten på stiftelsen (organisationen) som arbetar med utbildning, kunskapsutveckling, rådgivning och opinionsbildning. Beteckningen Friendsprogrammet refererar till utbildningsverksamheten och de aktiviteter som den omfattar efter år 2010.

Något om mobbningsproblematiken

I Sara Dambers fall började mobbningen i samband med att hon lämnade ”den trygga mellanstadieskolan för en betydligt tuffare högstadieskola” (Damber, 2012, s. 10). Övergångsfasen mellan mellanstadiet och högstadiet upplevs av somliga elever som en jobbig period. Kraven på inläring skärps, eleverna ska lära sig nya ämnen förmedlade av nya lärare m.m. För många elever innebär denna övergång att de fasas in i en ny klass tillsammans med andra, ofta jämnåriga, elever från skolans upptagningsområde. Utmärkande för klassen som administrativ enhet är att eleverna i regel inte själva har valt att ingå i den formella gruppering som t.ex. klass 7B utgör – därmed sagt att eleverna inte heller självmant har valt varandra som klasskamrater, likväl ska de vistas och bedriva skolarbete tillsammans under ett antal år framöver. Om skolgången av någon anledning inte skulle fungera tillfredsställande för en elev är det förvisso möjligt att byta klass eller skola, men det kräver ansträngningar i form av administrativt extraarbete som kanske inte alltid prioriteras av skolan. Om skälet till en elevs fallerande skolgång är att hen utsätts för mobbning är skolk inte en ovanlig reaktion. Men att skolka eller helt och hållet lämna skolan riskerar till följd av skolplikten att föra med sig konsekvenser som man som elev och/eller vårdnadshavare inte är beredd att ta itu med.

Skolan som administrativt och informellt socialt system

Det som kännetecknar skolklassen som formell eller administrativ enhet kan förstås som uttryck för skolan som *administrativt system* (Eriksson, Lindberg, Flygare & Daneback, 2002). Det är ett system på institutionell nivå som ytterst regleras av skolpolitiskt initierade lagrum, styrdokument etc. och som upprätthålls av aktörer knutna till olika positioner/ funktioner i skolorganisationen (t.ex. skolledare, pedagoger, specialpedagoger, elever). Parallellt med och länkat till det administrativa systemet finns även *en uppsättning informella sociala system*, genom vilka elever organiserar sig själva i olika informella grupperingar. I Saras klass gick det till på så vis att ”Det bildades snabbt små grupper i klassen, ingen kände sig riktigt trygg och många mådde dåligt” (Damber, 2012, s. 10). För elevernas vidkommande är dessa informella grupperingar ofta inordnade i en statushierarki med de populära eleverna i toppen av hierarkin. Att det bildas informella grupperingar i allehanda sociala sammanhang hör till det sociala livets elementära former. När elever engagerar sig i sådana processer kan man, för att låna en term från Wrethander (2007, s. 109), kalla det för *elevers relationsarbete* – ett fortlöpande arbete som går ut på att organisera och reglera det sociala livet inom ramen för en komplex kamrat-/ungdomskultur. När elevernas relationsarbete bedrivs under ansträngda för-

hållanden i en turbulent miljö tillgrips inte sällan mobbningsbeteenden som en strategi för att initialt upprätta dominansförhållanden i de informella grupperingarna. I Saras fall utspelade sig följande:

Det började smygande. Blickar, viskningar och runt mig en stor tystnad. Mina klasskamrater slutade gradvis prata med mig och sedan trappades mobbningen successivt upp. Jag kunde bli utknuffad ur matkön av någon jag inte kände. På toalettväggarna skrevs listor på skolans tontigaste tjejer. Mitt namn stod alltid överst. Det skrevs små sånger om hur ful jag var och när jag sa något började folk skruva på sig och fnissa. Samtidigt som min vardag fylldes av kränkningar förändrades stämningen i klassen. Från att ha varit en grupp fylld av konflikter, en grupp som många lärare tyckte var svår att undervisa, blev den harmonisk (Damber, 2012, s. 10).

Enligt Sara behövde klassen ”en syndabock, någon att projicera allt på” (ibid). I en intervju med Lennart Nilsson utvecklar hon resonemanget med att klassen ”behövde hitta en syndabock. Någon att skylla allt det jobbiga på... Plötsligt hade klassen någonting att prata om, skratta åt, enas kring. Så det blev lite bättre stämning. Det tyckte min klasslärare också. Men ingen såg att jag stod utanför. Jag upplevde att hela klassen var emot mig” (Nilsson, 2007, s. 13). Av hennes berättelse att döma fick hon i egenskap av måltavla klä skott för konflikter som fanns i klassen, konflikter mellan och inom de informella grupperingar hon själv inte var en del av. Av hennes berättelse framgår vidare att klasskamraterna uppfattade henne som en konstig person med fula kläder m.m. Till en början gjorde hon allt för att passa in (bära rätt kläder, säga rätt saker). När anpassningsstrategin inte fungerade provade hon att acceptera rollen som den udda och konstiga personen. Men inte heller det fungerade. Vad hon än gjorde dög hennes sällskap inte åt andra. Uttryckt på annat sätt uppfattar vi detta som att hennes attraktionskraft och status i elevgruppen var låg, vilket kan vara en orsak till att hon utsattes för kränkningar. Låt oss vidareutveckla detta resonemang genom att titta närmare på elevernas statushierarki.

Elevers statushierarki

I toppen på elevernas statushierarki hittar vi, som tidigare nämnts, de populära eleverna och deras entourage eller följe av anhängare (Collins, 2008). Populära elever är ofta tävlingsinriktade och dominanta på ett tillbakahålllet sätt, de använder sin aggressiva kapacitet på ett instrumentellt sätt för att få det de vill ha. I informella grupperingar använder *populära/dominanta* elever denna kapacitet till att bl.a. bestämma vilka som ska få tillträde till deras umgänge. Elever som väljs ut är de som accepterar att umgås med de populära utifrån en

underordnad position (*de sällskapliga/vänliga*). De populära/dominanta har status att fordra respekt från underordnade och makt att fatta beslut om t.ex. vad gänget ska göra. Dessa elever har ingen anledning att, eller behöver s.a.s. inte, bete sig illa mot andra för att ”styra och ställa”, vilket inte motsäger att det faktiskt inträffar ibland. I statushierarkins mellanskikt finner vi mobbarna, som tar för sig med ett aggressivt kampbeteende (*de aggressiva/dominanta*). Dessa ingår vanligtvis inte i de umgängeskretsar som etableras i hierarkins toppskikt; de som lyckats ta sig upp dit kan mycket väl ha inkorporerats på grundval av sin extroverta kampvilja. Mer vanligt är dock att mobbarna bildar egna nätverk – i vilka även mobboffer kan ingå (*de räddhågsna/dominerade*). För utsatta elever är de enda sociala kontaktytor som står till buds många gånger de som utgörs av andra offer och/eller av *aggressiva/dominanta* elever, bl.a. till följd av att konkurrensen om att få ingå i de populäras nätverk ofta är alltför hög. Detta är självklart inte relevant för alla. Det finns utsatta elever som gör allt i sin makt för att undslippa mobbarna, men det finns även andra, som t.ex. Sara, som understundom dras till deras nätverk:

Jag började till och med... Det är så himla lustigt, kan man kanske tycka som vuxen. Men min högsta önskan var att vara med dem som mobbar. De som styr och ställer och har makten. Om man får det blir det bra, då ordnar det sig, tror man. Jag gick inte och tänkte ”Oj, vad konstigt. Jag vill vara med de här personerna som är så taskiga mot mig” (Nilsson, 2007, s. 15).

Saras önskan om att ”vara med dem som mobbar” syftar kanske på ett par tjejer i klassen som i början av årskurs åtta var involverade i en episod där de gav Sara en, vad hon trodde var, försoningsgåva i form av en ring (om samma tjejer också tillhörde de populära i klassen framgår inte av hennes berättelse). ”Ringens i paketet var egentligen inte så fin, men jag tog på mig den och gick till skolan. Fin ring’ sa en av tjejerna i korridoren. Rösten var överlägsen och fnissig, men jag ville så gärna tro att hon faktiskt menade det” (Damberg, 2012, s. 11). Om Sara i tacksamhet uppfattade ringen som ett tecken på gottgörelse från sina forna belackare blev hon dock gruvligt besviken när hon insåg att hon lurats att bära en ful ring ”för att visa hur dålig smak du har” (ibid). Hennes önskan om att ingå i sina plågoandars nätverk är begriplig med tanke på förhoppningen att därigenom upphöra som måltavla, liksom att en sådan önskan svarar mot det allmänmänniska behovet av grupptillhörighet.

I hierarkins lägre regioner återfinns de minst populära eleverna (*de aggressiva/dominerade*). Dessa är inte sällan utsatta för mobbning samtidigt som de själva retar och ger sig på andra. Med andra ord, om de utsätts för elakheter tenderar de att ge tillbaka med samma mynt (jfr ”bully/victims”). Kombinationen av låg status, som följer med offerpositionen, och en svår-

tyglad aggressivitet medför att nätverkskontakterna bland de aggressiva/dominerade är svaga. Förutom ovanstående aktörskategorier finns också en förhållandevis stor grupp som Collins betecknar i termer av *de fluktuerande* respektive *de isolerade* (Collins, 2008). De förstnämnda utgörs av elever som under kortare eller längre perioder kan inta samtliga ovan nämnda aktörskategorier, vilket implicerar att kategorierna ”mobbad” respektive ”mobbare” inte är stabila över tid (se även Johansson & Flygare, 2013). I de fluktuerande elevernas nätverk ingår ofta mobbare. Elever i den sistnämnda kategorin ingår inte i några nätverk. I ljuset av Saras berättelse kanske det är denna kategori, den isolerade, som bäst beskriver hennes situation som utsatt. Vad hon än gjorde lyckades hon inte få tillträde till någon grupp, ingen ville umgås med henne; i denna mening var hon inte alls olik en hackkyckling som genom sin låga rang fungerade som ventil och slagpåse för att mildra uppdämda spänningar inom elevgruppen. Att inte duga som sällskap, den ofullkomliga socialiteten, är kärnan i låg status.

Mobbning och kränkande handlingar som del av elevers relationsarbete

Från toppen till botten i statushierarkin pågår handlingar som binder samman aktörer i informella grupperingar. Relationsarbetet skapar gemensamma värden för dess medlemmar, värden som gruppmedlemmarna förväntas rättfärdiga inför andra. Dessa värden utgörs t.ex. av ömsesidiga erfarenheter och gillanden samt inte minst av upplevelsemässig spänning – då statussystemet i mångt och mycket går ut på att vara ”where the action is” och att ha kul tillsammans. Samhörigheten ställs ofta på prov och kommer ibland till uttryck genom att göra sig lustig på andras bekostnad, via ryktesspridning reducera andras attraktionskraft, berätta pinsamma historier om andra (”har ni hört att...”) eller, som i Saras fall, genom att nedvärdera andra för deras klädstil och smak. I takt med nya landvinningar inom informationsteknologin ökar möjligheterna att via sociala medier skapa dramatik i vardagen. Jämför t.ex. appen ”Periscope”, med vars hjälp skolungdomar kan filma och kommentera såväl upptåg som kränkningar ”live” från klassrummet, skolgården, matsalen etc. för att få ”likes” från kompisar och från en potentiell världspublik. Vem eller vilka elever som blir föremål för mobbning eller kränkande behandling beror till stor del på deras ranking i statussystemet, vilka de umgås med och vilka de inte umgås med.

Sara, som inte umgicks med någon, blev utsatt för ”olika typer av mobbning” (Damber, 2012, s. 41): psykisk mobbning (blickar, ignorerande/undvikande beteende), verbal mobbning (viskningar) och fysisk mobbning (knuffad). Terminologin kring målbeteendet förefaller inte vara helt konsekvent i organisationen eftersom den varierar i olika skrifter. Exempelvis är

viskningar, enligt ett centralt utbildningsmaterial (Friends, 2008, s. 65), inte att betrakta som uttryck för verbal mobbning utan det utgör istället exempel på psykiska kränkningar. Förutom att i) samma konkreta exempel på negativa handlingar beskrivs som olika typer av beteenden och ii) inordnas under begreppet mobbning respektive kränkningar, iii) varierar också tillämpningen av begreppen med sammanhanget i textmaterialen. I informationstexter där verksamhetsidén presenteras förekommer begreppet mobbning mer sporadiskt eller inte alls.² Till förstnämnda hör skrivningar där Friends beskriver sig själv i rollen som kunskapsförmedlare om, t.ex. orsaker till, uttryck av och insatser mot olika former av problembeteenden som mobbning, kränkande behandling, trakasserier, diskriminering. Däremot används mobbningsbegreppet ytterst flitigt i samband med redogörelser för och hänvisningar till mobbningsforskning och tidigare forskningsresultat om effektiva insatser mot mobbning³, för att återtonas ned när Friends beskriver sina egna insatser.⁴ Även om mobbning kan betraktas som upprepade kränkningar har begreppen mobbning respektive kränkande behandling delvis olika implikationer, såväl teoretiskt som praktiskt, vilket är värt att nämna i sammanhanget – i synnerhet då Friends övergripande uppdrag visavi skolor är att stoppa mobbning genom att tillhandahålla kartläggningsinstrument, kunskapsförmedling, praktiska verktyg, m.m. och vårt uppdrag är att göra en programteoretisk analys av detta arbete.

² Ett exempel på sistnämnda är följande: ”Genom att utbilda och inkludera all skolpersonal, alla elever och ge möjlighet att involvera alla vårdnadshavare i arbetet mot kränkningar, trakasserier och diskriminering når vi tillsammans en skola med tryggare elever” (*Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, s. 3).

³ Jämför skrivningar som t.ex.: ”Forskning, både i Sverige och internationellt, visar att en viktig förutsättning för att lyckas minska mobbning är att arbetet mot mobbning bedrivs långsiktigt utifrån de behov som skolan har” (*Friends utbildningskatalog*, s. 5). ”Flera forskningsrapporter visar på att en effektiv insats för att minska mobbning är att...” (*Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, s. 5).

⁴ Några exempel från olika skrifter: ”Varje år inleds med en kartläggningsenkät där all personal och alla elever svarar på frågor kring hur de upplever trygghet, trivsel, kränkningar och delaktighet på skolan (*Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, s. 5). ”Resultatet visar trygghet och trivsel på skolan, förekomst av kränkningar och trakasserier samt elevers och personals upplevelse av likabehandlingsarbetet” (*Friends utbildningskatalog*, s. 8). ”Det är inte tillräckligt för en skola att enbart agera när kränkningar sker. Det behövs även aktiva åtgärder för att minska förekomsten av trakasserier och kränkande behandling (*Varför uppstår mobbning – och vad kan man göra åt det?* s. 16). I sistnämnda material beskrivs insatser under rubriker som: ”Att stoppa kränkningar akut” och ”Att förebygga kommande kränkningar” (a.a., s. 16–17.) ”De vuxna på skolan måste hjälpa den som känner sig kränkt. Du kan hjälpa till genom att berätta det du vet. Du avgör själv var gränsen för en kränkning går” (*Min ryggsäck*, Powerpoint-slide från Utbildningsmaterial år 1, Elevföreläsning). ”Materialet syftar framför allt till att eleverna ska: Få kunskap om kränkningar, normer och fördomar...” (*Mentorsutbildning 6–9 & Gymn år 1*, s. 4).

Med fokus på intentionen bakom negativa handlingar

Begreppet mobbning implicerar vanligtvis att negativa handlingar av psykiskt, verbalt och/eller fysiskt slag återupprepas av ”mobbaren”, som i kraft av sin styrka, verbala förmåga, tillgång till resurser (t.ex. kamrater eller allierade) utövar sin makt gentemot den utsatte. Enligt en utbredd uppfattning utförs negativa handlingar med intentionen att såra, skada eller tillfoga en annan person obehag (för en översikt, se Eriksson et al. 2002). Givet intentionen att skada någon (mål) tillgrips således olika typer av negativa handlingar (medel). Som nämnda författare påpekar är frågan *varför* man vill såra någon (därtill upprepade gånger) något som inte har problematiserats nämnvärt inom mobbningsforskningen. Detta beror delvis på att mobbningsforskningen traditionellt sett har fokuserat mobbningsproblematiken med utgångspunkt från individnivå: den mobbades ängsliga uppsyn eller provocerande uppträdanden aktiverar mobbarens aggressionsbenägenhet, som till följd av detta tillgriper negativa handlingar (medel) för att såra, skada ”den andre” (mål). Som komplement till denna begränsade förståelse av det intentionella handlandet nämner Eriksson m.fl. (2002). ”möjligheten av ett ytterligare intentionellt steg” där “skadandet syftar till något annat” (a.a., s. 34) och exemplifierar med “att utesluta den utsatte ur gruppen, det vill säga ett påtagligt interaktionistiskt mål” (ibid). Givet att social exkludering ibland fungerar som mål vid etablerandet och upprätthållandet av dominans och underordning i elevers informella grupperingar kan detta interaktionistiska mål uppnås, menar vi, med olika medel såsom fysiska angrepp, verbala hot och elakheter. Betraktat på detta sätt förblir negativa handlingar ageranden som utförs med en intention men med skillnaden att handlingarna (medlen) på ett tydligare sätt knyts till en typ av mål i elevernas relationsarbete, att utestänga andra. Det finns naturligtvis andra och mer övergripande mål såsom att skapa och vidmakthålla sociala relationer, gentemot vilket uteslutning av andra kan ses som ett delmål. Ett liknande resonemang har presenterats av en japansk mobbningsforskare genom begreppet *ijime* (Taki, 2001, 2003, 2008). Begreppet syftar på handlingar såsom hot, uteslutningar och ignoreranden som utförs med avsikt att förödmjuka eller såra elever som befinner sig i svagare positioner i statushierarkin. Beroende på grupsituation skiftar aktörerna som befinner sig i en över- respektive underordnad position. Detta medför att maktbalansen i regleringen av informella grupperingar också varierar. Eftersom våldshandlingar inte ingår i begreppet lanseras *ijime* som en form av indirekt aggression som för utomstående är svår att upptäcka, delvis till följd av att den utsatte tenderar att dölja de skamkänslor som *ijime* för med sig. *Ijime* ska inte heller förstås som anti-socialt beteende hos ”problembarn” utan istället som en form av asocialt beteende som ingår i normala

barns beteenderepertoar då de interagerar med varandra. Genom att exkludera våldshandlingar renodlas fenomenet betydligt jämfört med begreppet mobbning, vilket utifrån ett åtgärdsperspektiv öppnar för möjligheten att bemöta våldshandlingar i skolan på samma lagstiftande grunder som annat våld (våld är våld oavsett om det utförs inom eller utanför skolans domän). Att ijime ska betraktas som uttryck för asociala beteenden i elevers samspel förefaller rimligt med tanke på att mobbning är interaktion.

Med fokus på konsekvenserna av negativa handlingar

Med utgångspunkt i den utsattes perspektiv kan man fråga sig vilken betydelse det har att veta eller (tro sig) känna till angriparens intentioner eller inte. I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011a) tillfrågades mobbade elever om vad de själva tror var anledningen till att de utsatts för negativa handlingar (via en s.k. flervalsfråga). Det vanligaste svaret var ”att jag är för smal/tjock enligt andra”. En förhållandevis stor andel av svaren (det tredje vanligaste svaret) löd ”vet inte, har inte en aning”. Är sistnämnda grupp elevers upplevelser av mobbning kvalitativt annorlunda jämfört med dem som tror sig veta att de utsatts pga. av sin kropps-konstitution? Bland dem som tror sig veta/känner till angriparens bevekelsegrunder kan man fråga sig: är det mer eller mindre smärtsamt att bli retad, knuffad eller ignorerad av andra på grund av kön, könsöverskridande identitet/uttryck, etnisk tillhörighet, religion/annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder – jämfört med att bli retad, knuffad eller ignorerad av andra för att man inte anses passa in i gruppen utan att det finns en tydlig koppling till de lagstadgade diskrimineringsgrunderna? På dessa frågor finns nog inget entydigt svar. Annorlunda är det med de juridiska konsekvenserna av negativa handlingar. Dessa avgörs inte på grundval av teoretiska eller faktiska klargöranden kring förövarnas intentioner utan av den utsatte själv. Om denne upplever sig kränkt, om så till följd av att vid ett enstaka tillfälle ha utsatts för andras elakheter, så är detta tillräckligt för att skolan måste initiera en utredning, detta som konsekvens av en förändrad lagstiftning där begreppet mobbning utgallrats och ersatts av begrepp som diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Med den samtida juridiska diskursen i åtanke och med ett tillbakablickande perspektiv förefaller det som om Sara, åtminstone av hennes berättelse att döma, utsattes för kränkande behandling, dvs. av handlingar som kränkte hennes värdighet men som inte går att koppla till någon av diskrimineringsgrunderna. Om detta varit fallet hade trakasserier varit en lämpligare beteckning.

När man som läsare tar del av Saras berättelse slås man framförallt av det utanförskap som hon upplevde. Flera av de negativa handlingar hon utsattes för torde ha förringande inverkan på åtskilliga människor. Ett exempel är det manipulativa agerandet med den ”fejkade gåvan” (den fula ringen), ett annat är att det skrevs niovisor om hennes utseende. Negativa handlingar vars konsekvenser förminskar en elevs attraktionskraft i kamratkretsen och som därigenom spolierar dennes möjligheter att etablera sociala relationer skulle med en övergripande samlingsbeteckning kunna betecknas som relationsförstörande kränkningar. Sådana kan utföras verbalt, genom t.ex. nedvärderande glåpord, liksom fysiskt via t.ex. knuffar och slag eller genom att t.ex. demonstrativt vända ryggen till, ryktesspridning. En begreppsbestämning som denna behöver inte nödvändigtvis avgränsas till handlingar som utförs med intentionen att exkludera andra, den öppnar även för att inkludera handlingar som syftar till att slå vakt om sociala band på bekostnad av andras uteslutning. Sistnämnda belyses enklast med ett exempel, hämtat från Wrethander (2007, s. 112–113).

Fyra flickor som går i lågstadiet, Lina, Caroline, Sanna och Nelly, sitter i omklädningsrummet och väntar på att gymnastiklektionen ska börja. Inför dessa lektioner brukar Lina, Caroline och Sanna i förväg komma överens om vem-som-ska-vara-med-vem på gympanövningar som baseras på par-konstellationer. En dag berättar den populära Sanna att hon fått flera förfrågningar från andra som också vill vara med henne på gympan, varför hon bestämt att ”från och med nu ska jag vara med alla på gympan” (a.a., s. 112). Detta bemöts med protester från Caroline, ”Det kan du väl inte. Vi tre kan ju turas om att va” (ibid.), som föreslår att de två och Lina kan turas om att vara tillsammans på övningarna. Ingen frågar Nelly, som sitter bredvid dem, om hon vill vara med i kvartetten för att bilda jämna par. Nelly inbjuds inte, hon får inte vara med. Denna typ av uteslutning kan ses som en oavsiktlig konsekvens av elevers relationsarbete där intentionen är att befästa sociala relationer.

Interaktionsritualer sätter emotioner i rörelse

För att öka förståelsen om hur elever upprätthåller makt och status genom ett fortlöpande samspel av dominans och underordning kan teorin om interaktionsritualer (IR-teorin) vara fruktbar (Collins, 2004, 2008). Utövandet av makt kan i ljuset av IR-teorin ses som en isärdragande kraft eller mekanism som skapar avstånd mellan människor, medan förfogandet av status kan förstås som en sammandragande mekanism som skapar närhet. I avsaknad av status blir individen lätt föremål för andras maktutövning. Nedan appliceras teorins centrala begrepp på fenomenet mobbning, som förutsätter en intention att vilja sår en annan individ. Parallellt

med detta tillämpas teorin även på det som vi som ovan betecknat med termen relationsförstörande kränkningar, som utöver intentionellt sårande handlingar också inkluderar inneslutande handlingar vars (oavsiktliga) konsekvenser kan vara kränkande för andra.

Teorin uttalar sig om människors ageranden på interpersonell nivå och hur detta återverkar på den enskildes självbild och självkänsla. Enligt IR-teorin är den centrala drivkraften bakom individers val av handlingar emotioner. Med hjälp av emotioner skapas bl.a. tillgivenhet mellan människor. Detta sker dock inte av sig själv utan individer måste härvidlag ta hjälp av ritualer som sätter emotioner i rörelse. Ritualer framkallar eller genererar emotioner på individnivå, vilket har betydande implikationer för den enskilde individen som härigenom mobiliserar energi för att upprätthålla sin självbild och självkänsla. Ett Själv som inte laddas med emotionell energi har svårt att känna tillgivenhet för andra och för sig själv.

För att igångsätta en "mobbnings-ritual" fordras en eller flera elever som utsätter en annan elev för kränkningar inför ögonen ("face-to-face") på en grupp åskådare. Samtliga kan genom sin närvaro bilda sig en uppfattning om vilka som (inte) deltar/bevittnar händelsen ("barrier to outsiders") och uppleva den hätska sinnesstämning ("common emotional mood") som följer av att allas uppmärksamhet ("focus of attention") riktas mot det angripna offret. Den fientliga atmosfären upplevs av alla, inklusive av dem som inte alls känner sig bekväma i situationen. Vissa av dessa kanske försöker hjälpa den utsatte genom att vädja till angriparna att "sluta", medan andra inte gör någonting av rädsla för att själva bli angripna. Ytterligare andra i publiken förstärker den hätska stämningen genom att sporra förövaren/förövarna ("collective effervescence"), vilka härigenom uppfylls med känslor av styrka, entusiasm, självförtroende etc. ("emotional energy"). Dessa känslotillstånd är centrala i sammanhanget eftersom de fungerar som incitament till att återupprepa angreppen; de bidrar således till att förklara varför förövare fortsätter att utöva makt över sina offer. Mer precist kan man säga att angreppen genererar positiva emotionella energier i form av samhörighet bland förövarna och deras allierade ("group solidarity") och genom att ständigt upprepas hålls de sociala banden dem emellan vid liv. Sara blev bl.a. angripen för dålig smak och fula kläder. Smak- och klädkoder är, liksom upphöjda ideal beträffande kroppskonstitution, sexualitet, etnicitet, belysande exempel på "heliga objekt" som håller samman den egna gruppen ("symbols of social relationships/sacred objects") och som gör gruppmedlemmarna villiga och kapabla att enligt sina egna måttstockar rättfärdigt angripa alla som utmanar eller avviker från dem ("standards of morality"); exempelvis genom att via nedsättande öknamn göra dem till åtlöje (jfr uttryck som "fetto", "bögg", "blatte"). Eftersom dylika tillmälen, i likhet med andra och liknande "politiskt

inkorrekt” uttryck, är så negativt laddade bland breda befolkningslager fungerar de även som verktyg (symboler) för att skapa samhörighet bland dem som bara vill ha kul för stunden, dvs. bland elever som inte drivs av motivationen att sår andra även om (de oavsiktliga) konsekvenserna mycket väl kan innebära det motsatta för dem som hamnar i rampljuset. Detta gäller inte minst på sociala medier, där avsändaren i regel inte kan läsa av de omedelbara reaktionerna hos mottagaren (ansiktsuttryck, gester, kroppshållning) i realtid.

Enligt IR-teorin är symbolernas innebörd *inte* det väsentliga. Det väsentliga är att ord, gester och handlingar överhuvudtaget kan tillgripas och accepteras som uttryck för social gemenskap även om det så sker på andras bekostnad (jfr ”vi är såå... coola, vi gör vad vi vill”). Elever som lyckas entusiasmera sina följare använder sammanhållande (”vi”) eller distanserade (”dom”) symboler på ett framgångsrikt sätt. Objektet i fokus uppväcker samma känslor bland följarna. Den framgångsrike stärker gruppgemenskapen och förvärvar härigenom positiv emotionell energi i form av uppskattning och respekt. Förvärvat energi utgör motivation för att gång på gång upprepa liknande handlingar. Mot bakgrund av att en stor del av skolungdomars vakna tid tillbringas på nätet och sociala medier är det inte svårt att förstå varför de som är ”Kungar på nätet” föredrar att leva sina liv genom interaktiva medier om de samtidigt bemöts som mediokra av omgivningen i den fysiska världen.

Utanförskapets konsekvenser på individen – skam

Saras berättelse vittnar om utanförskap. Hon tillhörde inte någon grupp eller något informellt system istället valdes hon aktivt bort av andra elever och därför tillskrevs hon inte samma värde. Med Saras egna ord: ”När du är utsatt förlorar du ditt människovärde” (Nilsson, 2007, s. 15). Noterbart är att det i sammanhanget spelade mindre roll att hon hade samma rättigheter som alla andra i det administrativa systemet, där påbudet om allas lika värde till och med är stadfäst i lagstiftning. Om det inte hade varit för skolplikten hade hon kanske helt valt bort skolan istället för att så ofta som möjligt stanna hemma ”i någon påhittad sjukdom och när det inte fungerade spenderade jag varje rast inlåst på toaletten” (Damber, 2012, s. 10). Det informella systemet försköt henne samtidigt som det administrativa systemet tvingade tillbaka henne till skolan och en utsatt situation. Kontexten utgör i så motto en förutsättning för att utsättas för upprepade kränkningar över tid (mobbing). Att leva under sådana omständigheter lämnar spår i den enskilde, exempelvis som i Saras fall: ”Man krymper som människa, förminskas för att man inte passar in ... så jag drog mig mer och mer undan... försökte skapa mig en egen värld för att avskärma mig” (Nilsson, 2007, s. 14). Att dra sig tillbaka från om-

världen upptäcker somliga i omgivningen lättare än andra. ”Mina föräldrar märkte förstås att jag förändrades och frågade hur jag mådde. Men jag sa ingenting. Jag skämdes och vägrade berätta om de trakasserier och kränkningar som nu var mitt liv” (Damber, 2012, s. 10).

Att känna sig kränkt och förödmjukad för att ha förlorat sitt människovärde är intimt sammanvävt med skam. Skamkänslor är komplexa, de varierar i grad av intensitet och varaktighet (Scheff, 2003). Den mildaste formen, förlägenhet, är svag och snabbt övergående och något som vi alla har mer eller mindre erfarenheter av när vi ”gjort bort oss” i något avseende. Skam är starkare i intensitet och mer varaktig. Mest kraftfull är känslan av förödmjukelse som också har lång varaktighet. Skamkänslor är också komplexa i så motto att de ofta döljs av andra känslor. Anledningen till detta är att den emotionella smärta som ofta följer i spåren av att ha blivit avvisad från den sociala gemenskapen kan vara så intensiv att individen försöker hålla den på avstånd eller dölja den för sig själv. Sådan förtäckt eller fördold skam kommer bl.a. till uttryckt i form av att man känner sig dum, löjlig, inkompetent. Att på detta sätt undertrycka känslor kan tillskrivas skammens tabu – vi är rädda för att skämmas och vi skäms över att vi skäms! Rädslan för skam är så stark att vi ofta beter oss som andra förväntar sig i förhoppning om att därigenom undvika skammen. Möjligtvis fanns det en underton av skam även hos Sara i samband med att hon försökte vara andra till lags.

De tyckte att jag gick konstigt och hade fula kläder. Jag provade att gå på olika sätt. Försökte ändra min gångstil. Lite omedvetet medvetet... Det svåraste är nog att man tror att det är fel på en själv. Desperationen att man tar på sig en ny jacka, går till skolan, sträcker på sig. Är den ful så går man hem och tar på sig en annan. Så trækker man på sig igen – och så är den också ful. Till slut ligger man på golvet... Tror man att det är ens eget fel ber man ju inte om hjälp. Och att erkänna för sig själv eller omgivningen att man inte får vara med är skamfyllt. Man är också oerhört rädd för att det ska bli värre (Nilsson, 2007, s. 14).

Skammen involverar Självvet i relation till andra och fungerar som en signal som indikerar kvaliteten på individens sociala band. Eftersom individens Själv är intimt sammanvävd med hennes sociala relationer är skamkänslor destruktiva; den skamfyllda orkar i längden inte försöka knyta an till andra samtidigt som denne blir rädd för att etablera nya relationer. Av citatet ovan framgår inte om Sara redan som högstadieselev kunde erkänna sin skamkänsla eller om detta inträffade senare i livet. Oavsett vilket sätter hon fingret på något viktigt i sammanhanget – skillnaden mellan erkänd och icke-erkänd skam (Scheff, 1997, 2000; Retzinger, 1991; Lewis 1971). Den erkända skammen är enklare att bearbeta och behöver därför inte få så allvarliga konsekvenser. Den icke-erkända skammen kan emellertid resultera i allvarliga

psykiska och sociala konsekvenser. Vid icke-erkänd skam går mycket av individens energi åt till att försöka förneka smärtan det innebär att känna sig utstött. För elever som under längre perioder avvisas av andra blir det i längden svårt att upprätthålla ett försvar genom förnekelse. Dessa elever blir, i likhet med Sara, ständigt påmind om att inte duga som sällskap och har därför svårt att värja sig från känslan av att det är något fel på dem själva. Som tidigare påpekats har utsatta elever små möjligheter att välja bort skolan då det finns ett starkt socialt tvång att närvara i undervisningen. För många av dessa elever blir skolket den enda utvägen för att undkomma skammen (Lindberg & Johansson 2008) och slippa berätta om sin utsatthet för vuxna på skolan, vilket vore detsamma som att erkänna att man inte är önskvärd i den sociala gemenskapen (Lindberg 2007). Skammen över att inte duga kan således vara en bidragande förklaring till varför vissa elever skolkar och/eller inte berättar om sin utsatthet.

Saras emotionella smärta tycks ha nått en slags kulmen i och med det demonstrativa avisandet i händelsen med den ”fejkade gåvan” (den fula ringen): ”Men åh, du är så jävla dum i huvudet, Sara. Fattar du inte att ringen är ett trick för att visa hur dålig smak du har?” (Damber, 2012, s. 11). Där och då mäktade hon inte längre med att hålla smärtan på avstånd utan brast ut i gråt:

... det var första gången jag grät öppet. Precis då råkade vår klassföreståndare komma gående. Hon visste redan att jag var utsatt – det hade inte kunnat undgå någon – men nu fick hon panik... Hon samlade hela klassen och deklarerade att jag var mobbad – hur genant och jobbigt det var för mig är ingen svår sak att förstå (Damber, 2012, s. 11).

Det som sedan hände beskrivs av Sara som en serie allvarliga misstag som i slutändan likväl tänkte ”den första gnistan av förändringskraft som fanns hos mina klasskamrater...” (a.a., s. 12).

En idé föds, tar form och utvecklas

Klassföreståndarens klumpiga ageranden i anslutning till ”upptäckten” av Saras utsatthet igångsatte en kedja av händelser som till syvende och sist medförde att klasskamraterna förändrade sin inställning till Sara. Förutom i) klassföreståndarens kungörande av hennes låga status beskrivs ett ii) kaotiskt föräldramöte ”som slutade i pajkastning mellan de vuxna” (a.a., s. 11) samt ett iii) möte hos kuratorn, dit läraren skickade Sara ”och de fem värsta mobbarna” (ibid) för att samtala med varandra. ”De fem som gjorde min vardag till ett helvete satt på rad

mitt emot mig och jag var livrädd” (ibid). Sistnämnda beskrivs av Sara som det största sveket. Varför hade läraren inte gjort någonting tidigare trots kännedom om vilka de var?

Klasslärarens valhanta ageranden till trots hade något förändrats i klassen. Hennes utsatthet, som tidigare förtigits eller förbigåtts med tystnad, hade medvetandegjorts och blivit alltför iögonfallande för att fortsättningsvis helt kunna ignoreras. I Saras fall bröts isoleringen i och med att en klasskamrat uppmärksammade henne på ett positivt sätt. Förändringen började i matsalen, där Sara alltid satt för sig själv men där en klasskompis en dag kom och satte sig bredvid henne.

Han tog helt enkelt mitt parti genom att äta sina potatisbullar vid samma bord som jag. Med små gester fortsatte han bryta den grymma tystnaden. Den grymma tystnaden som på något sätt förlamat de elever som kanske inte ville mobba mig, men som inte vågade ta ställning. Det var inga märkvärdiga saker han gjorde, ett hej i korridoren, ett ”sluta” när trakasserierna var högljudda (Damber, 2012, s. 12).

Till följd av att klasskamraten stod upp för Sara började andra också göra det. ”Då blev det ganska snabbt bättre. Men ingen vuxen tog tag i de verkliga problemen och tittade på orsaken. Så den osäkra stämningen fanns kvar” (Nilsson, 2007, s. 17).

Sara gick i samma klass hela tiden. Hon beskriver tiden i årskurs nio som ”helt okey”, inte minst för att hon då fick tillfälle att genom kuratorssamtal räta ut en del frågetecken kring frågan *varför* hon utsatts av tjejerna som mobbat henne. ”Det är ett starkt minne att de säger ’Vi vet inte varför vi gjorde så här’ och börjar gråta” (ibid). Svaret skulle kunna tolkas som en efterhandskonstruktion för att slippa framstå som alltför moraliskt klandervärda. Samtidigt ligger svaret helt i linje med hur informella grupperingar fungerar i en komplex kamrat-/ungdomskultur kringgärdad av prestationskrav (från ett administrativt system). Sett utifrån Saras horisont var svaret dock befriande. ”Men Gud, det var inte mitt fel! Det var inte mig det var fel på. Det var någonting annat” (ibid). Detta ”någonting annat” kan härledas till elevers relationsarbete. Genom att nedvärdera Saras klädstil och smak skapade mobbarna dramatik i en, måhända, annars så kravfylld och trist vardag – ett spänningsmoment som också svetsade samman dem. Huruvida tjejerna inte förstod, eller förstod men inte brydde sig om, konsekvenserna av sina kränkande handlingar förtäljer inte historien.

Klasskamraten som tog parti för Sara visade civilkurage och blev något av förebild för andra elever ”och plötsligt fanns det plats för mig igen när klasskompisarna pratade på rasterna” (Damber, 2012, s. 12). Så föddes idén om Friends. Det skulle dock dröja till andra hälften av 90-talet innan hon började realisera idén på allvar.

Elevers delaktighet inom ramen för skolans likabehandlingsarbete

Medan en av Friends bärande idéer har utvecklats på basis av grundarens egna erfarenheter av vad elever av egen kraft kan göra för att stoppa mobbning (när skolpersonalens insatser brister), tar en annan sin avstamp i lagstiftningen på området. Lanseringen av Friends ägde rum i nära anslutning till en lagändring i den dåvarande skollagen.

I takt med att skollagen reviderats har kraven på skolornas arbete mot mobbning och kränkningar skärpts. Exempelvis har skolpersonalen tidigare uppmanats att *främja aktning för varje människas egenvärde* (1990) och att *bemöda sig* (1993) om att förhindra kränkande behandling (1993). Med skollagsändringen från år 1999 är det inte längre fråga om uppmaningar utan från och med då åläggs skolpersonal att *aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden*. I och med att kränkningar (en juridisk term) sammankopplas med mobbning blir arbetet mot mobbning ett explicit krav; skolor som härvidlag underlåter att fullfölja sina skyldigheter riskerar juridiska konsekvenser.

När skollagen (1999) skärptes gällande kravet på skolor att aktivt agera mot mobbning hade Sara redan utarbetat ett koncept som gick ut på att erbjuda skolor hjälp just i detta avseende.

Med det första lilla verksamhetsbidraget jag lyckades få tryckte jag en folder. ”Friends hjälper dig med en aktiv handlingsplan mot mobbning”. Jag skickade den till 50 skolor och fick 11 svar! Det var ett kvitto på att jag erbjöd något som verkligen behövdes. Det hade nämligen gjorts en ändring i skollagen, som nu sa att alla skolor ska ha en handlingsplan mot mobbning. Timingen kunde inte ha varit bättre (Damber, 2012, s. 14).

Idén med att erbjuda skolor konkret hjälp vid konstruktionen av handlingsplaner mot mobbning har sedermera vidareutvecklats till att bistå skolor med att utveckla egna likabehandlingsplaner i form av levande dokument i linje med lagstiftningen. För att återkoppla till några centrala begrepp som behandlats i föregående kapitel kan man säga att denna grundpelare i Friends verksamhet knyter an till skolan som *administrativt system* (jfr lagar, styrdokument, läroplaner som reglerar den formella verksamheten), medan den andra, som handlar om att stärka elevers delaktighet i arbetet mot mobbning, har uppenbara beröringspunkter med den *uppsättning informella sociala system* som eleverna organiserar sig själva i. I ljuset av detta framstår Friends som en verksamhet vars arbetssätt under de första åren efter millenniumskiftet var inriktat på att via en kamratstödjarmodell stärka elevers delaktighet inom ramen för skolans likabehandlingsarbete.

Kamratstödjarmodellen

Några år efter att stiftelsen konstituerats ingick Sara i en projektgrupp som på uppdrag av regeringen skulle ta fram ett kunskapsunderlag om arbetet mot kränkande behandling. Rapporten, *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* (Myndigheten för skolutveckling, 2003), beskrivs i förordet som ett stödmaterial med vars hjälp myndigheten vill förmedla befintlig kunskap på området i förhoppning att ge personal på förskolor och skolor nya impulser och perspektiv på arbetssätt mot kränkningar, såväl förebyggande som åtgärdande arbete. I rapporten klassificeras Friends dock inte som en ”Förebyggande och åtgärdande metod”, ej heller som en ”Värdegrundsstärkande metod” eller ”Medlings- och konfliktlösningsmodell” utan som en typ av ”Kamratstödsmodell”. Friends betecknas som en stiftelse som hjälper ”skolor att bygga upp en aktiv plan mot mobbning och kränkande behandling samt starta fungerande kompisstödjarsystem (från år 3)” (a.a., s. 47). Detta kompisstödjarsystem vilar på två ben, vilka beskrivs som ett antimobbningsteam (minst fyra vuxna) och två kompisstödjare (helst en kille och tjej). Innan lämpliga aktörer utses genomgår all skolpersonal en introducerande utbildning. Därefter skall lärare och elever tillsammans se en teaterföreställning om mobbning och kränkande behandling ”med syftet att väcka motvilja mot och diskussion om mobbning” (ibid). Beträffande kompisstödjarna utses dessa genom att ett antal ”personer i varje klass tillfrågas, efter att ha valts av eleverna i en sluten omröstning, om de vill fungera som klassens kompisstödjare” (a.a., s. 48). Elever som utses till kompisstödjare ska fungera som förebilder och får därför inte mobba, trakassera eller reta andra. Utvalda elever (i årskurs 3 och uppåt) ges en heldagsutbildning av Friends (i lägre årskurser/förskolan utbildas hela klassen/gruppen). Kompisstödjarna ska arbeta för ”bättre stämning och de ska ge stöd till lärarna i form av idéer” (ibid). Nedan ges ett kort exempel på hur kamratstödjarmodellen tillämpas på fältet, baserat på material från ett verksamhetsbesök som myndighetens projektgrupp genomförde under år 2003 (vari Sara själv ingick).

På Kungsbroskolan i Tidaholm har eleverna genom sluten omröstning valt ut en vuxen trygghetsgrupp som de kallar BRiKS. Skolans kompisstödjare, som kallas Friends, består av tre elever från varje klass och har möten varannan vecka. Kompisstödjarna gör själva undersökningar om mobbning och fula ord, genomför kompissamtal, arbetar med ”kontaktböcker”, gör rollspel för klasskamraterna och rapporterar till BRiKS-gruppen om missförhållanden. Skolan har använt Stiftelsen Friends som remissinstans då skolans handlingsplan mot mobbning och trakasserier togs fram och vuxengruppen BRiKS samarbetar också med Friends kontinuerligt (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 48).

Sex år senare beskrivs Friends, på basis av organisationens eget material, på följande sätt i skolverksrapporten *På tal om mobbning – och det som görs* (2009).⁵

Friends program syftar till att påverka skolmiljön, gruppklimat och individers attityder och värderingar och på så sätt förebygga mobbning i skolan. Programmet antas också fungera för att upptäcka och behandla akut mobbning (a. a., s. 108; notera att beteckningen ”Friends program”, som omtalas i citatet, ej ska förväxlas med Friendsprogrammet, vars första version lanserades år 2010).

Beskrivningen indikerar att Friends höjt ambitionsnivån genom att mer explicit göra anspråk på att fungera relativt heltäckande i antimobbningsarbetet. Detta sammanhänger bl.a. med att kompisstödjarsystemets konstituerande delar utvecklats (antimobbningsteamet respektive kompisstödjure).

Beträffande antimobbningsteamet, eller trygghetsteamet som denna grupp också började kallas för, så bör den bestå av skolledare, elevvårdspersonal och pedagoger istället för – som tidigare – vilka vuxna som helst. Detta team ska leda arbetet mot mobbning och trakasserier; gruppen bör träffas fortlöpande, hantera mobbningsincidenter som uppkommer, kartlägga omfattningen av problemen på skolan och ge stöd åt kompisstödjure i sitt arbete med att fungera som förebild och vara en bra kamrat. Kompisstödjure och antimobbnings-/trygghetsteamet ska också träffas regelbundet, bl.a. för att diskutera enskilda elevers utsatthet, grupperingar som finns i klassen samt hur man kan arbeta förebyggande och åtgärdande mot utanförskap, mobbning och kränkningar – inklusive hur man ska skapa god sammanhållning i klassen och ett bra socialt klimat på skolan. Mer precist ska kompisstödjure enligt forskarna:

... ställa upp och stötta elever som utesluts ur andras gemenskap och inte ställa upp på kränkningar eller mobbning. Kompisstödjure förväntas gå in och säga ifrån om en sådan situation skulle uppstå. Deras roll innebär också att uppmärksamma och rapportera till vuxna om någon elev blir utstött, mobbas eller utsätts för kränkande handlingar. På så sätt ska de fungera som en länk mellan elever och vuxna på skolan (a.a., s. 108).

Förutom att med hjälp av kompisstödjure förebygga och upptäcka mobbningsincidenter förordas strukturerade samtal i kombination med Friends egna erfarenheter för att få bukt med akuta fall. Samtalsupplägget ”är mycket lik Farstametoden, vilken också omnämns. En skillnad mot Farstametoden är att Friends rekommenderar flera återkommande samtal under de

⁵ I rapporten redovisas bl.a. en granskning av åtta program ”som direkt eller indirekt används för att minska eller förebygga mobbning i skolan” (Skolverket, 2009, s. 96), däribland Friends. Dataunderlaget utgörs bl.a. av texter författade av programföreträdare, utbildningsmaterial och observationer i samband med deltagande i programmens egna utbildningar.

närmaste dagarna och veckorna efter det första samtalet” (a.a., s. 109). Genom enskilda samtal förmodas mobbaren/mobbarna att förändra sitt beteende. Innan samtalen påbörjas ska information om vad som hänt ha inhämtats från den mobbade, personal och andra elever – inklusive kamratstödjare. Först därefter inkallas förövarna till ett första möte. Genom att inte i förväg varsko mobbarna om det förestående samtalet antas de vara mer mottagliga för budskapet att deras beteende är oacceptabelt. Överrumpningsmomentet ses vidare som fördelaktigt eftersom mobbarna då inte hinner förbereda eventuella bortförklaringar.

Forskarna som granskat Friends utbildningsverksamhet (det dåvarande Grundpaketet) liknar kamratstödjarnas funktion med forna tiders kamratfostran (i meningen kontrollanter, förmanare, varnare och handledare) och höjer ett varnande finger för att maktpositionen som följer med rollen skulle kunna missbrukas. ”Om det finns maktordningar i elevgrupper, så som Damber beskriver det, kan det betyda att den som väljs har en maktposition, även om det är en negativ sådan” (a.a., s. 116).

Givet att valförfarandet av kamratstödjare fungerar som avsett kan utvalda elever, med rätt stöttning från vuxna, förmodligen göra en bra insats. Men, frågar vi oss, vad finns det för garantier att valet fungerar som avsett? Här föreligger vissa oklarheter. Vem är det som till sist avgör vilka som utses? Denna fråga sammanhänger i sin tur med frågan vad som händer om läraren inte är införstådd med, eller som i Saras fall inte (orkar) bryr sig om, att vissa elever faktiskt betar sig illa mot några av sina klasskamrater. Alltså, i händelse av att majoriteten i klassen röstat fram olämpliga personer och att tillfrågade elever tackar ja, är det likväl de som har fått flest röster som utses? Omvänt kan man fråga sig om klassläraren har mandat att ändra i turordningen om denne vet eller misstänker att någon av de nominerade eleverna är olämplig pga. av sitt olämpliga beteende?

Forskarna som beskriver och analyserar Friends i rapporten *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) menar vidare att rollen som kamratstödjare är komplex, den ”kan vara dubbel sett utifrån barnens perspektiv. De ska hantera sin roll och klara att vara både ’duktiga elever’ med utgångspunkt i den officiella ’elevkulturen’ och ’bra kamrater’ i förhållande till den rådande ’kamratkulturen’” (a.a., s. 116). Annorlunda uttryckt kan man säga att kamratstödjarna genom att agera som förebild och bra kompis tar aktiv del i elevernas relationsarbete i det *informella systemet*, samtidigt som de i funktionen som länk till det *administrativa systemet* t.ex. ”rapporterar till BRiKS-gruppen om missförhållanden” (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 48). Eftersom det *informella* och det *administrativa* systemen är olika – liksom relationsmönstren inom respektive system – är det förenat med påfrestningar att sam-

tidigt vara aktiv och lojal gentemot båda. Hur enskilda kamratstödjare på ett personligt plan klarar av detta varierar sannolikt från person till person.

I Skolverkets rapport *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011a) beskrivs Friends som en kamratstödjarmodell vars syfte är att främja elevers delaktighet i arbetet med att förebygga mobbning, kränkning och diskriminering. ”Programmet fokuserar på förebyggande arbete genom kamratstödjarverksamheten, men det innehåller också rekommendationer om åtgärdande arbete” i form av ”enskilda strukturerade samtal med hänvisning till Farstametoden” (a.a., s. 60). Elever som utses till kamratstödjare förmodas ha god kännedom om skolans kamratkultur och grupperingar i klassen och av denna anledning kunna bistå antimobbningsteamet med att upptäcka mobbning och kränkningar, liksom att informera teamet om elever som står utanför gemenskapen. Härigenom fungerar kamratstödjaren som länk mellan skolans elever och personal, vilket av personalrepresentanter från samtliga Friendsskolor ingående i utvärderingen beskrevs som kamratstödjarens huvuduppgift. När det gäller bemanningen i antimobbningsteamet belyser forskarna att dessa inte alltid är samma personer som leder kamratstödjarna. Detta kan få till följd att pådrivande aktörer uppdelas på ett ofördelaktigt sätt. Den grupp av vuxna som vägleder kamratstödjarna riskerar att arbeta på egen hand, mer eller mindre frikopplade från mobbningsteamet som har det direkta ansvaret att ta itu med akuta fall av mobbning och kränkningar.

Processen med valet av kamratstödjare förefaller ha förfinats. Enligt forskarnas beskrivning av Friends, här baserat på textmaterial och intervjuer med programföreläsare, rekommenderas pedagogerna att före valet bl.a. diskutera kamratstödjarens uppgifter och önskade egenskaper (bra kamrat, positiv förebild för andra).

Rekommendationen är att valet sker anonymt och med en motivering. Det bästa resultatet får man, enligt programmakarna, om eleverna kan ge sin motivering i samtal med en lärare eller annan vuxen (a.a., s. 59f.).

I praktiken genomförs valet av kamratstödjare dock ibland på ett annorlunda sätt. Den bild som forskarna ger av skolpersonals och elevers erfarenheter av omröstningen (intervjudata) visar att valförfarandet kan variera, både mellan olika Friendsskolor och mellan olika klasser i samma skola. Några exempel: enligt ett sätt väljer läraren ut lämpliga kandidater efter att ha intervjuat elever som anmält intresse för uppdraget; enligt ett annat sätt utses kamratstödjarna i två steg: först sker en sluten omröstning bland eleverna därefter väljer läraren vilka av de nominerade som är mest lämpade; enligt ett tredje sätt utses kamratstödjarna genom en öppen omröstning i klassen. Enligt vissa av de intervjuade lärarna riskerar valförfarandet att bli en

omröstning om vilka som är populärast i klassen, personer som inte alltid är de som passar bäst i funktionen som kamratstödjare. Detta är också något som vissa av intervjuade elever påpekar, med tillägget att dessa elever ”många gånger agerar i eget intresse” (a.a., s. 66). Å andra sidan omnämns även situationer där elever som till en början bedömts som olämpliga i rollen influerats positivt av uppdraget. Detta förringar dock inte problematiken med att vissa elever missköter funktionen som kamratstödjare eller svårigheter förknippade med att hantera en komplex roll. Noterbart är att liknande problem hade uppdagats internt inom organisationen något år innan vissa av dess företrädare intervjuades av forskare involverade i Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning (2011a).

Mot ett reviderat och mer omfattande utbildningskoncept

Under år 2008 identifierade Friends vissa problem med sitt dåvarande utbildningskoncept, bl.a. detta med att elever riskerar att involveras på ett negativt sätt. Till följd av detta förändrades kompisstödjarrollen året därpå; enligt de nya (och tillfälliga) direktiven skulle elever inte användas som rapportörer eller på annat sätt i pågående mobbningsfall – kamratstödjare skulle endast ha en funktion i det förebyggande arbetet (för att föregripa händelseutvecklingen kan vi nämna att kompisstödjarverksamheten, som är knuten till det ursprungliga s.k. Grundpaketet, läggs ned år 2016). Under år 2008 blev ledningen även varse att det bland avnämarna fanns de som upplevde att arbetet mot mobbning och trakasserier inte resulterade i några bestående förändringar. Mot bakgrund av detta initierades år 2008 ett utvecklingsarbete (med stöd från Gålöstiftelsen) med målsättningen att utarbeta ett 3-årigt utbildningsprogram som understödjer förändring genom systematiskt och långsiktigt förändringsarbete med fokus på utbildning för vuxna. År 2009 presenterade den ansvariga utvecklingsgruppen en första idé eller arbetsmodell, där också vikten av att i förändringsarbetet ta hänsyn till skolors unika situation lyftes fram (information från ledningsrepresentant för Friends). Utvecklingsarbetet utmynnade slutligen i det utbildningskoncept som idag går under namnet Friendsprogrammet. En första programversion, som omfattar utbildning och arbetsmaterial för det första av programmets tre år och som riktar sig till årskurs 6–9, sju sattes år 2010.⁶ År 2011 lanserades motsvarande programversioner avpassade för årskurs F-2, 3–6 liksom för gymnasiet. I kölvattnet av Skolverkets kritiska synpunkter på kompisstödjare (år 2012) började Friends avråda skolor från att använda kompisstödjare i det åtgärdande arbetet och under samma period utarbetades förtydliganden kring valförfarandet av kompisstödjare. Samma år (2012) lades det

⁶ Under samma år, 2010, etablerades verksamhetsgrenen *Rådgivning* via telefon och mail i Friendsorganisationen och Friends kartläggningssenkäter användes för första gången (ingår i Friendsprogrammets första år).

tidigare utbildningskonceptet ned (Grundpaketet) och fokus riktades mot att vidareutveckla Friendsprogrammet, vilket påbörjades under år 2012–2013 då utbildningsinsatser och material för programmets år 2 och 3 utarbetades (också det med stöd från Gålöstiftelsen). År 2014 reviderades programmets innehåll och arbetsmaterial på basis av utvärderingsresultat från pågående programskolor, detta för att göra programmet än mer flexibelt och anpassat till den unika skolan.⁷ I takt med att utvecklingsarbetet fortskred fick arbetet med kompisstödjare allt mindre plats i utbildningsverksamheten. År 2015 var utbildningsverksamheten gällande kompisstödjare i praktiken obefintligt; av 1250 utbildningar som genomfördes detta år var 2 kompisstödjarutbildningar (information från ledningsrepresentant för Friends). År 2016 beslutade Friends att avsluta kompisstödjarverksamheten för att istället satsa på att förtydliga det långsiktiga och systematiska förändringsarbetet.

Det ovan berörda utvecklingsarbetet, som i ett återblickande perspektiv kan ses som en utveckling från Grundpaketet till Friendsprogrammet, är det som åsyftas i nedanstående intervjuvar från programföreträdare för Friends år 2009 (intervju genomförd av forskare involverade i Skolverkets projekt *Utvärdering av metoder mot mobbning*, 2011a): ”programmet är under utveckling för att bättre passa de krav som finns på en plan mot diskriminering och kränkande behandling” (Skolverket, 2011a, s. 61). Detta för oss över till en annan av Friends grundpelare, likabehandlingsarbetet. Den historiska utvecklingen av insatser knutna till denna gren av verksamheten kan läsas fristående från kamratstödjarverksamheten.

Likabehandlingsarbetet

Som tidigare nämnts startade Friends sin verksamhet i en juridisk kontext (1999) som fordrade att skolorna aktivt skulle *motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden*. Från och med år 2006 inkluderades diskriminering och trakasserier i målbeteendet och skolorna avkrävdes att utarbeta likabehandlingsplaner som beskrev hur det systematiska arbetet mot diskriminering, trakasserier och annan kränkande behandling skulle gå till. År 2009 lyfts dessa krav in under skollagen och diskrimineringslagen; enligt skollagen är skolorna skyldiga att bedriva ett målinriktat arbete för att främja barns och elevers lika rättigheter och möjligheter samt för att förebygga och förhindra att de utsätts för kränkande behandling. I Skolverkets allmänna råd, *Arbetet mot diskriminering och kränkande*

⁷ År 2013 grundades *Friends International Center*. Samma år inledde Friendsorganisationen ett samarbete med Stockholms universitet. År 2014 presenterades den första före- och eftermätningen för de första 40 Friends-skolorna. Samma år, 2014, etablerades verksamhetsgrenen *FoU* för att stärka det kunskapsutvecklande arbetet. För att förtydliga det opinionsbildande uppdraget indelades marknadsavdelningen år 2015 i två enheter: insamling respektive kommunikation.

behandling (2012), förtydligas vad detta innebär: för att minimera risken för kränkningar utgår det förebyggande arbetet från identifierade riskfaktorer och problem i den egna verksamheten, en utgångspunkt som inte är nödvändig för det främjande arbetet, som går ut på att ”stärka de positiva förutsättningarna för likabehandling i verksamheten” (a.a., s. 10). I skolornas plan mot diskriminering⁸ och kränkande behandling⁹ ska det finnas en beskrivning av det främjande och det förebyggande arbetet och detta arbete ska fortlöpande följas upp och utvärderas. I avsaknad av en sådan plan¹⁰, eller om befintlig plan inte svarar upp mot kraven i diskriminerings- respektive skollagen, riskerar huvudmannen att få betala vite eller bli skadeståndsskyldig till eleven. Detta med att identifiera problem i verksamheten, främja, förebygga, följa upp och utvärdera får vi anledning att återkomma till eftersom de utgör nyckelord i Fiendsprogrammets 3-åriga utbildningskoncept: ”analysera, förebygga, främja” (Friends utbildningskatalog, s. 7).

Med skollagen från år 2010 införs en anmälningsplikt enligt vilken all skolpersonal är skyldig att till skolledaren anmäla om en elev upplever sig kränkt. I egenskap av huvudmannens förlängda arm är skolledaren i sin tur skyldig att utreda ärendet och vidta åtgärder. Beträffande frågan hur långt verksamhetens ansvar sträcker sig i detta avseende hänvisar Skolverket (2012, Allmänna råd) till förarbetenas författningskommentar gällande denna skyldighet. Av dessa framgår att bestämmelsen gäller ”i samband med verksamhetens genomförande. Ansvaret får anses sträcka sig till vad som händer på väg till och ifrån den aktuella verksamheten... Däremot kan man inte begära att ansvariga personer ingriper mot kränkningar i andra sammanhang, såvida dessa inte har nära samband med vad som förekommit i verksamheten” (Prop 2005/06:38, s. 142).

Friends, som startade sin verksamhet med att erbjuda skolor hjälp vid upprättandet av handlingsplaner mot mobbning, är idag en organisation vars tjänsteutbud har kalibrerats med lagstiftningen.

Friends utbildningar och arbetsmaterial utgår från skollagen, diskrimineringslagen samt skolans läroplaner. Utbildningarna syftar till att ge kunskap och konkreta verktyg för att långsiktigt förhindra och förebygga kränkningar samt främja allas lika värde... Friends utbildningar i skolan innefattar såväl analys som förebyggande och främjande arbete. Därmed kan ni utifrån era behov avgöra vad som passar er skola bäst (*Friends utbildningskatalog*, s. 6).

⁸ Utbildningsanordnaren ska enligt 3 kap. 16 § diskrimineringslagen upprätta en likabehandlingsplan.

⁹ Huvudmannen ska enligt 6 kap. 8 § skollagen upprätta en plan mot kränkande behandling.

¹⁰ I skolverkets allmänna råd kring *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* (2012) beskrivs likabehandlingsplanen och plan mot kränkande behandling som en plan.

Friendsprogrammet är Friends mest omfattande utbildningspaket där det skapas positiva förutsättningar för ett framgångsrikt likabehandlingsarbete för grundskolor och gymnasieskolor. Genom att utbilda och inkludera all skolpersonal, alla elever och ge möjlighet att involvera alla vårdnadshavare i arbetet mot kränkningar, trakasserier och diskriminering når vi tillsammans en skola med tryggare elever. Friendsprogrammet sträcker sig över tre år och ger skolan kontinuerlig utbildning, uppföljning och rådgivning (*Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, s. 3).

Citaten belyser att språkbruket anpassats till den rådande juridiska diskursen. I jämförelse med tidigare verksamhetsbeskrivningar har t.ex. ord som ”främjande arbete” tillkommit. Från att tidigare ha framhållit kamratstödjarverksamheten i det förebyggande arbetet mot mobbning har fokus i beskrivningen av Friends och Friendsprogrammet förskjutits mot likabehandling i arbetet mot kränkningar, trakasserier och diskriminering. Vart tog mobbningen vägen, frågar sig vän av ordning? Det bör i detta sammanhang påpekas att det finns en glidning i användningen av olika begrepp i de texter som används som för att presentera och kommunicera organisationen Friends verksamhet utåt respektive det material som används i samband med de utbildningsinsatser som genomförs inom ramen för Friendsprogrammet. Låt oss i all korthet beskriva skillnaderna mellan termerna diskriminering, trakasserier, kränkande behandling och mobbning för att sedan återvända till händelseutvecklingen bakom Friends ambitioner med att främja alla elevers lika värde.

Diskriminering, trakasserier, kränkande behandling och mobbning

Enligt den gängse juridiska terminologin innebär *diskriminering* i detta sammanhang att en elev kränks eller missgynnas av skolpersonal eller huvudman på grundval av någon av de lagstadgade diskrimineringsgrunderna: kön, könsöverskridande identitet/uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder. Om en elev kränker en annan elevs värdighet på grundval av någon av diskrimineringsgrunderna benämns detta som *trakasserier*. Handlingar eller uppträdanden som kränker en elevs värdighet utan att ha koppling till någon av diskrimineringsgrunderna betecknas som *kränkande behandling*. I praktiken kan det ibland vara svårt för skolpersonal att avgöra om en elev blivit utsatt för trakasserier eller av annan kränkande behandling. Det fråntar dock inte huvudmannen ansvaret att utreda och åtgärda fallet (Skolverket, 2011b). *Mobbning*, som inte är en juridisk term – och som heller inte längre används i lagtexterna – ses som ”en form av kränkande behandling eller trakasserier som innebär en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obe-

hag” (Skolverkets allmänna råd, 2012, s. 9). Det kan t.ex. handla om att återkommande känna sig kränkt på grund av sin klädstil eller smak.

I och med att terminologin i lagstiftningen uttalar sig om trakasserier och kränkningar inskräps att även enstaka händelser som kränker en elevs värdighet är oacceptabla. I skolan ska alla elever känna sig trygga och välkomna, alla ska känna att de ”kan vara sig själva och bli accepterade för detta” (Skolverket, 2011b, s. 18). För att skapa ett socialt klimat som tillåter detta är skolorna ålagda att bedriva ett målinriktat arbete för att främja barns och elevers lika rättigheter och möjligheter.

Mot ett målinriktat arbete för att främja elevers lika värde

Stiftelsen Friends tillvägagångssätt för att anpassa verksamheten efter skolornas lagstadgade krav på att utöva ett målinriktat likabehandlingsarbete beskrivs bl.a. av stiftelsegrundaren i skriften *Din vän. En startbok i arbetet mot mobbning och trakasserier* (Damber, 2012, femte utgåvan). Under rubriken ”Målsättning” framgår att organisationen arbetar för att ”barn och ungdomar ska få uppleva trygghet och jämlikhet, i samhället i allmänhet och i förskolor, skolor och idrottsföreningar i synnerhet” (Damber, 2012, s. 19). Jämfört med organisationens tidigare målsättningar beskrivna i en tidigare upplaga – där arbetet varit inriktat på att skapa ”en trygg skola där ingen utsätts för kränkande behandling” (Damber, 2003, s. 4:2) – har organisationens målsättning således vidgats till att också få till stånd en jämlik skola. Grunden för detta arbete är enligt stiftelsegrundarens uppfattning följande:

Numera är ett normkritiskt förhållningssätt grunden i verksamheten. Vi arbetar förebyggande genom att synliggöra och kritisera normen. Detta arbetssätt skiljer sig från många av de traditionella metoderna som lägger fokus på ”avvikaren”. Friends arbetar mot alla former av mobbning. Vi vet också att kränkningar ofta går att koppla till diskrimineringsgrunderna och kämpar mot alla sorters fördomar och intolerans (Damber, 2012, s. 18).

I *Friends utbildningskatalog* framstår inte normkritiken som grundläggande för verksamheten utan snarast som ett av flera inslag i den utbildning som ingår i det 3-åriga Friends-programmet. Normkritiken ingår i det förebyggande arbetet under år 2 som handlar om ”skolkultur och normkritik” och som enligt foldern tillhandahåller ”verktyg för en inkluderande skolkultur” (s. 7) för att i enlighet med utbildningarnas syfte ”långsiktigt förhindra och förebygga kränkningar samt främja allas lika värde” (s. 6). Annorlunda uttryckt utgör normkritiken ett redskap varmed man lättare kan förstå och bemöta ”den inverkan som strukturer

och normer har på förekomsten av kränkningar” (information från ledningsrepresentant för Friends).

En av Friends grundpelare, som handlar om att mobilisera elevernas egen kraft, tar i och med denna nyorientering delvis en annan riktning. Från att tidigare ha kanaliserats genom ett antal kompisstödjare är tanken numer att ”att alla elever är delaktiga i skolans lika-behandlingsarbete” (Friendsprogrammets mål, i *Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, sid 17). En anledning till att elever inte behandlas som likar i skolan, av elever i det informella systemet eller av representanter för det administrativa systemet, antas bero på nedbrytande och/eller begränsande normer. Samtidigt framhävs den enskilda individen som potentiell förändringsagent.

Friends lyfter fram varje persons möjlighet att påverka men betraktar mobbning som ett strukturellt problem. Barn och unga hamnar dagligen utanför gemenskapen på grund av destruktiva normer – och för dessa har hela samhället ett ansvar (Damberg, 2012, s. 17).

Friends utbildningar handlar just om det; den enskilda människans förmåga att agera och skapa förändring och en tryggare skola/förskola/idrottsförening, trots att det finns begränsande strukturer (*Varför uppstår mobbning – och vad kan man göra åt det?*, s. 2).

Friendsprogrammets utbildningskoncept har således delvis inspirerats av ett normkritiskt förhållningssätt. Härvidlag utgör stiftelsens egenutgivna skrifter som *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*, (Friends, Bromseth & Wildow, 2007) och *I normens öga* (Friends, 2008) centrala inspirationskällor i arbetet med att utveckla en normbrytande undervisning. I den förstnämnda skriften identifieras ett antal s.k. framgångsfaktorer för ett lyckat likabehandlingsarbete. I samband med publiceringen av den andra skriften börjar Friends mer intensivt att tala om strukturers och normers inverkan på mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering.

Friends påbörjade redan år 2006, ett flerårigt projekt med målsättningen att utveckla en utbildningsmodell ”som erbjuder skolor greppbara metoder för ett konsekvent arbete mot kränkningar och osynliggörande p.g.a. heteronormativitet, med utgångspunkt i Lagen (2006:67), barn- och elevskyddslagen” (Friends utlysning av fyra tjänster till projektet *Genus- och sexualitetsnormer i skolan*, projektår två, <http://segate.sunet.se>). Under projektets första år (2006/2007) genomfördes en förstudie som resulterade i rapporten: *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok* (Bromseth & Wildow, 2007). Rapporten baseras på en inventering av:

- i) relevant forskning inom området
- ii) metodmaterial gällande genus- och sexualitetsnormer riktad till skolan
- iii) fältstudier från fyra skolor (varav tre grundskolor) som under ett antal år bedrivit förändringsarbete inriktat på, främst, genus- och jämställdhet.

Förstudien, som bl.a. utmynnade i en beskrivning av framgångsfaktorer och hinder i ett förändringsarbete med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet ”ligger till grund för den metodutveckling som ska genomföras under projektets kommande två år” (a.a., s. 94).

Målsättningen för projektets andra år (2007/2008) har varit att utveckla en utbildningsmodell riktad till skolpersonal med det övergripande syftet att skapa ett tryggare klimat för skoleleverna. Enligt målbeskrivningen i tjänsteutlysningen till projektår två (<http://segate.sunet.se>), ska detta genomföras:

- i) med utgångspunkt i ett heteronormkritiskt perspektiv som medvetandegör ”normer, maktrelationer och diskriminering som råder i samhället i stort och i skolans kontext, med särskilt fokus på genus- och sexualitetsnormer”,
- ii) genom att ”främja närvaron av ett normkritiskt genusperspektiv i skolan” samt genom att
- iii) ”stärka individens uttrycksmöjligheter i skolvärlden oberoende av tillskrivna kategorier”.

Denna del av projektet avrapporteras i boken: *I normens öga, metoder för en normbrytande undervisning* (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008). I denna skrift har författarna, i enlighet med projektplaneringen, vidareutvecklat utbildningsmodellen med tillhörande metodmaterial. Modellen beskrivs ge skolpersonal möjligheter att med utgångspunkt i ett normkritiskt förhållningssätt arbeta med normer och värderingar för att förebygga och hantera diskriminering, kränkande behandling och trakasserier.

Frågor om jämställdhet och genus har berörts i skolans styrdokument sedan decennier tillbaka, däremot har inte sexualitet som kränkingsgrund berörts förrän år 2006 då den nya barn- och elevskyddslagen trädde i kraft. Enligt denna lag ska skolor arbeta aktivt och målinriktat utifrån alla diskrimineringsgrunder – inklusive genus och sexualitet, som utgör fokus i ovan nämnda rapporter. Ord som ”hora” eller ”jävla bög” är exempel på uttryck som inte sällan används av elever för att positionera sig själva gentemot dem som orden riktas till. Samma ord kan också ingå i en rå och vardaglig vokabulär kompisar emellan. Oberoende av sammanhang är orden relaterade till förhärskande genus- och sexualitetsnormer som anvisar vad som ”är korrekt” respektive ”inte är korrekt” och därigenom har de också en reglerande funktion i elevers relationsarbete. I inledningen av rapporten *Man kan ju inte läsa om bögar i nån*

historiebok (Bromseth & Wildow, 2007) beskrivs Friends som en stiftelse som utbildar barn i förebyggande arbete mot mobbning och annan kränkande behandling. Bokens innehåll handlar egentligen inte alls om mobbning utan huvudsakligen om diskrimineringsgrunderna genus och sexualitet, hur diskriminerande normer kring genus och sexualitet upprätthålls och hur man med hjälp av heteronormkritiska strategier till jämställdhet, genus och sexualitet kan motverka dem.

Innehållet i ovan nämnda skrifter har, som sagt, utgjort viktiga inspirationskällor i framväxten av Friendsprogrammets utbildningskoncept som därigenom mer intensivt kommit att rikta blicken mot hur samhälleliga strukturer och normer bidrar till att generera mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering.

En central del i Friends personalutbildningar är ett normmedvetet förhållningssätt där personalen tillsammans får diskutera hur strukturella normer påverkar kränkningarna i skolan samt vilka normer som finns specifikt på skolan (*Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner*, s.7).

Mot bakgrund av att det normkritiska förhållningssättet är inriktat på att lära skolpersonal och elever att granska och ifrågasätta hur de själva deltar i att upprätthålla normer kan man förstå att vissa skolledare som Friendsrepresentanter under årens lopp träffat på sina utbildningar har undrat ”varför är frågor som rör genus, sexualitet och etnicitet lika viktiga som arbetsmiljö, schemaläggning och mobbning” (Friends, 2008:43) – i synnerhet då stiftelsen i skolvärlden är och alltid har varit känd som organisationen ”Friends mot mobbning” (jfr hemsidan <http://friends.se>), eller som ”den största organisationen i Sverige som arbetar mot mobbning” (<http://friends.se/om-oss/om-friends/historik/>). Somliga skolledare förefaller med andra ord inte ha tillmätt det normkritiska förhållningssättet samma betydelse som insatser riktade mot mobbning, kanske på grund av svårigheter med att se hur de sammanhänger med varandra. Om svenska skolledare har utgått från att Friends uppdrag är att stoppa mobbning samtidigt som de via Friends utbildningar har upplevt att fokus i lika hög grad har riktats mot vissa diskrimineringsgrunder, så kanske utbildningen inte fullt ut har lyckats förmedla hur ett normkritiskt förhållningssätt bidrar till att reducera mobbning, eller hur mobbning är relaterad till diskrimineringsgrunderna kön och sexualitet (stiftelsens egenutgivna skrifter klargör ju inte heller detta). Kanske fokus på kön och sexualitet vid denna tid (år 2007/2008) delvis motiverades av att sexuella trakasserier var ett så vanligt inslag i allas vår vardag att vi i regel inte tog notis om dem, dvs. att sexualitet ”är den diskrimineringsgrund som ges absolut minst uppmärksamhet” (Bromseth & Wildow, 2007, s. 21). Författarna hänvisar i citatet till en lägesanalys av Christine Giljam från HomO, 2004). Även om sexualiteten som diskrimineringsgrund har

uppmärksamhets betydligt under det senaste decenniet tycks problemet med sexuella trakasserier vara lika aktuellt idag. Sådana trakasserier kan absolut vara ett resultat av elevers relationsarbete vis-a-vis normer och maktstrukturer knutna till genus och sexualitet, vilket ord som "hora" eller "jävla böger" är belysande exempel på. Som Bromseth & Wildow framhåller, med hänvisning till Lundgren & Sörensdotter (2004), "är det ingen slump att just dessa ord används. Orden är en tydlig gränsdragning utifrån rådande normer med tillhörande status och makt. Sällan hör vi 'jävla hetero' kastas i korridoren" (Bromseth & Wildow, 2007, s. 11). Däremot hörs ofta ord som "tjockis", "jävla fetto" och liknande. Elevers kroppskonstitution var i Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011a) det vanligaste svaret som mobbade elever angav som anledningen till att de utsatts. Avundsjuka ("att andra är avundsjuka på mig") var det näst vanligaste svaret och det fjärde vanligaste svaret var "att andra är starkare än vad jag är". Nämnade svar var mer frekvent förekommande jämfört med svarsalternativ relaterade till diskrimineringsgrunderna, möjligtvis på grund av bristande förmåga eller ovana hos elever att sammankoppla personliga attribut med samhälleliga normer. Att elevers kroppskonstitution utgör en källa till utsatthet genom att vara sammankopplad med skönhetsideal eller föreställningar, värden och normer om vad som är eftersträvänsvärt (delvis olika beroende på kön) är det nog få som har invändningar emot. Kanske fler tillbakavisar tanken att också avundsjuka liksom fysiska styrkeförhållanden är uttryck för samhälleliga normer. Även om Friends genom sina egna skrifter på ett allmänt plan anger att elever som avviker från förväntade normer riskerar att utsättas för kränkningar eller trakasserier så är dylika, mer eller mindre sannolika, sammankopplingar mellan mobbning och trakasserier associerade med någon diskrimineringsgrund dock inget som tydliggörs i det textunderlag som ligger till grund för vår granskning. Dessutom, även om skolan skulle få bukt med alla former av kränkningar knutna till någon av de *sju* diskrimineringsgrunderna finns det skäl att tro att mobbning likväl skulle förekomma av skäl som inte skyddas av någon av de lagstadgade diskrimineringsgrunderna. Med andra ord, elevers utsatthet har även andra orsaker, vilket underlaget i rapporterna *I normens öga* (Friends, 2008) och *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*, (Friends, Bromseth & Wildow, 2007) inte ger några närmare besked om. Dock skriver Friends om tänkbara orsaker i andra skrifter. Den programteoretiska frågan *hur* Friends arbetssätt kan motverka mobbning och annan kränkande behandling genom att stärka elevers delaktighet inom ramen för skolans likabehandlingsarbete är lättare att försöka bringa klarhet i om man har en klar uppfattning om verksamhetens syn på mobbningsproblematiken. Låt oss därför titta närmare på detta.

Varför uppstår mobbning?

Under sina mångåriga kontakter med fältet har anställda inom Friendsorganisationen ofta mött skolpersonal som förlägger orsakerna till mobbning hos involverade elever. I kontrast till detta deklarerar Friends att man bör ”lyfta blicken från det individuella och istället se till gruppens och samhällets påverkan på enskilda mobbningsfall. Först då kan åtgärder leda till en större förändring” (*Varför uppstår mobbning – och vad kan man göra åt det?*, s. 2). Som redan nämnts i inledningen utgår Friends från ett tvärvetenskapligt perspektiv för att förstå varför mobbning och andra slags kränkningar uppstår. Organisationen vill ”inte låsa sig vid en förklaringsmodell utan istället analysera kränkningar på flera nivåer” (ibid). Annorlunda uttryckt är Friends öppen för att analysera mobbningsproblematiken med utgångspunkt i olika perspektiv såsom: individ-, grupp-, organisations- eller samhällsperspektiv, enskilt eller i någon slags kombination.

Utgångspunkten för resonemanget om olika perspektiven är att de inte motsäger varandra utan att de tvärtom erbjuder möjligheten att förklara ofta komplexa skeende ut [*sic!*] flera olika perspektiv. Detta möjliggör också en större förståelse för att två olika fall av trakasserier eller mobbning inte alltid kan förklaras på samma sätt... Ett mobbningsfall i en klass kan ha [*sic!*] sina förklaringar på flera olika nivåer medan ett annat fall, i samma klass, kan ha sina förklaringar på andra nivåer. Därför menar vi att det i varje enskild situation är viktigt att göra en specifik *orsaksanalys* av varje enskilt fall för att ta reda på varför just denna situation har uppstått. Dessa orsaksförklaringar kommer sedan ligga till grund för de åtgärder som skolan behöver ta fram, både för att akut förhindra den pågående mobbning [*sic!*] och för att förebygga framtida kränkningar. För att förhindra framtida kränkningar är det av vikt att åtgärderna riktas mot orsakerna bakom det som sker, och inte enbart mot den specifika händelsen (a.a., s. 7)

Enligt ovanstående resonemang kan mobbning förklaras utifrån olika enskilda perspektiv som inte motsäger varandra *eller* som ett resultat av ett samspel mellan faktorer på olika nivåer där nivåerna kan variera från fall till fall. Beträffande förstnämnda *är* det skillnad på att förklara mobbning med hänvisning till individuella egenskaper *eller* till elevers relationsarbete *eller* till samhälleliga normer. Beroende på perspektiv får man olika svar. En utmaning i sammanhanget är att länka samman skillnaderna, exempelvis genom att tydliggöra vad som driver den enskilde att agera på ett visst sätt i mötet med andra i en given kontext. Sistnämnda, som handlar om samspelet mellan faktorer på olika nivåer där nivåerna kan variera från fall till fall, kan betyda olika saker. Det kan exempelvis betyda att orsaken till att en elev i klassen mobbas står att finna i ett samspel mellan faktorer på individnivå (som t.ex. självkänsla, empatisk förmåga) och faktorer på gruppnivå (som t.ex. gruppsyck), medan orsaken till att en annan elev i samma klass mobbas kan härledas till ett samspel mellan faktorer på organisationsnivå (ledarskap) och samhällsnivå (normer). Det kan också betyda att orsaken till mobbning har att göra med faktorer på individnivå medan mobbningens utbredning kan förklaras av faktorer på andra nivåer. Skrivningar likt den som citeras ovan, som utgör fundament i Friendsprogrammets utbildningskoncept, förtydligar inte hur organisationen förhåller sig till frågan hur mobbning uppstår. Liknande oklarheter fanns även tidigare, då utbildningskonceptet baserades på det s.k. Grundpaketet. Även då, ska det tilläggas, deklarerade Friends ett tvärvetenskapligt perspektiv på mobbningsproblematiken.

I skriften *Din vän – ett handledningsmaterial mot kränkande behandling* (Damberg, 2003) anges en mängd orsaker under rubriken ”Därför uppstår mobbning” (s. 2:3–2:12). Några exempel på orsaker som nämns är: osäkerhet hos såväl mobbare som mobbad, konkurrens och avundsjuka, avvikelser från gruppens (o)uttalade regler, frustration som konsekvens av stress eller understimulering, en dåligt organiserad skola, svagt ledarskap. Redan för ett drygt decennium sedan hävdade Friends således att ”orsaker till att mobbning uppstår finns inte bara på individnivå, utan går att finna i skolans miljö, klimat och bland de attityder som finns hos såväl elever som personal... Ofta samverkar många faktorer för att mobbning uppstår och pågår” (Damberg, 2003, s. 2:2).

Friends syn på relationella faktorerers betydelse var också tidigare oklart framskriven. Ibland framställdes det som vi ovan kallat för elevers relationsarbete som en potentiell orsaksfaktor, vilket bl.a. framgår av skrivningar som, ”den som inte ställer upp på gruppens regler blir i vissa fall utfrys och kränkt” (a.a., s. 2:4); en sådan person ”står utanför och utgör gruppens gemensamma faktor... Hon har blivit klassens ’dom’ som skapar ett ’vi’. Denna gemen-

samma faktor för gruppen samman och stärker dess band till varandra” (a.a., s., 2:4). Vid andra textpassager i samma skrift tycks någonting annat ligga bakom mobbningen medan relationella faktorer endast har betydelse för omfattningen av problemet, vilket bl.a. förmedlas i skrivningar som, ”Hur relationer och kommunikation fungerar mellan elever sinsemellan och mellan elever och lärare har en avgörande betydelse för mobbningens *utbredning*” (a.a., s. 2:2, vår emfas). Av texten framgår inte om detta ska förstås på så sätt att de egentliga orsakerna till mobbning finns på individuell eller institutionell nivå samtidigt som faktorer på interpersonell nivå påverkar mobbningens utbredning. En liknande oklarhet ger Friends i samtiden uttryck för i en kommentar till utvecklingen av det normkritiska förhållningssättet, som utarbetades som ett redskap bland flera för att bemöta “den inverkan som strukturer och normer har på förekomsten av kränkningar” (information från ledningsrepresentant för Friends). Ordet förekomsten kan syfta på existensen såväl som på frekvensen.

Om grundorsakerna till mobbning enligt Friends företrädesvis återfinns hos den enskilde eleven i skolan så påminner resonemanget i citatet ovan om hur Olweus ser på saken¹¹ nämligen att mobbningsproblematikens omfattning påverkas av gruppmeکانismer såsom i) social smitta – elever beter sig mer aggressivt om deras förebilder beter sig aggressivt, ii) försvagande av hämningar mot/kontroll av aggressiva tendenser – elevernas självkontroll över sin egen aggressivitet stärks eller försvagas beroende på om förebildernas aggressiva beteenden belönas eller tillrättavisas, och iii) minskad känsla av individuellt ansvar – ju fler som medverkar i mobbningen desto mer fördelas ansvaret (se avsnittet om Dan Olweus i översikten *Skolan – en arena för mobbning*, Eriksson m.fl. 2002, s. 38–50). Enligt detta betraktelsesätt påverkar relationella faktorer, dvs. gruppmeکانismer av typen i, ii och iii, mobbningsproblematikens utbredning samtidigt som roten till problematiken har att göra med att aggressionsfrämjande faktorer i individens uppväxt-förhållanden inte har begränsats i tillräcklig grad hos elever med aggressiva tendenser/ benägenheter. Grundorsaken till mobbning finns enligt detta resonemang utanför skolmiljön, dvs. hos eleven och dennes familj. Utöver detta kan, enligt

¹¹ Så här sammanfattas Olweus syn på orsaker till skolmobbning i översikten *Skolan – en arena för mobbning* (Eriksson m.fl. 2002, s. 41): “barn med aggressiva tendenser riskerar att bli skolmobbare om inte mängden aggressionsfrämjande faktorer inom familjen begränsas (uppväxtförhållanden präglade av brist på värme och engagemang, maktorienterade uppfostringsmetoder, vårdnadshavare som är toleranta mot aggressivt beteende m.m.), eller om motverkande krafter i skolan är otillräckliga (skolpersonals attityder och reaktioner mot mobbningsincidenter, tydliga gränser, regler och rutiner som reglerar och kanaliserar icke-önskvärda beteenden till mer socialt accepterade). Den egentliga källan till skolmobbning står alltså inte att finna i skolmiljön. Problemet härleds till aggressiva dispositioner hos individen, vilka försvagas eller förstärks av uppväxtvillkor och andra omgivningsfaktorer”.

Olweus, även iv) skolpersonalens attityder till och reaktioner på mobbning inverka på mobbningens utbredning.

Något som å andra sidan talar för att Friends efterhand kommit att förlägga grundorsakerna till mobbning på institutionell nivå är, som tidigare nämnts, att grundaren av verksamheten i en omarbetad upplaga av boken *Din vän – en startbok i arbetet mot mobbning och trakasserier* förklarar att Friends nuförtiden ”betraktar mobbning som ett strukturellt problem. Barn och unga hamnar dagligen utanför gemenskapen på grund av destruktiva normer” (Damber, 2012, s. 17). Givet det proklamerade synsättet, dvs. att mobbning är ett strukturellt problem som uppstår till följd av destruktiva normer, kan man fråga sig om relationella faktorer fortfarande och endast har avgörande betydelse för mobbningens utbredning *eller* om de i sig betraktas som orsaksfaktorer. Något som möjligtvis talar för sistnämnda antyds i följande citat:

Mobbning 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 (Damber, 2012, s. 24).

Termen strukturer refererar inte endast till faktorer på institutionell eller samhällelig nivå. När man inom skilda vetenskapliga discipliner exempelvis beskriver den enskildes psyke, flockbeteenden eller sociala interaktioner hänvisas ofta till strukturer på individ-, grupp- eller interpersonell nivå. Det som i citatet ovan omtalas i ord som ”destruktiva strukturer som skapar inneslutning och uteslutning” kan lika gärna avse strukturer i elevernas relationsarbete (interpersonell nivå) som nedbrytande normer (institutionell och/eller samhällelig nivå).

Sammanfattningsvis kan man säga att Friends tankegångar kring orsaksproblematiken är otydligt framskriven, vilket bl.a. medför att den programteoretiska analysen av Friends programmet förskjuts i tentativ riktning. Krasst uttryckt är det betydligt enklare att förstå varför Friends gör eller rekommenderar vissa aktiviteter om man samtidigt är införstådd med organisationens uppfattning om hur olika faktorer i samverkan med varandra genererar mobbning, införstådd med vad som betraktas som orsaker och vad som endast påverkar problemets utbredning. För att exemplifiera med elevernas sociala samspel: vad i, exempelvis, värderingsövningar är det som har potentiell förändringskraft och hur antas detta i sin tur påverka elevernas sociala samspel så att mobbning motverkas? Att elevernas sociala samspel enligt Friends har betydelse råder det dock ingen som helst tvekan om. Det är centralt i såväl det förebyggande som främjande arbetet. Friends uppmaning till skolorna är därför bl.a. att fortlöpande anordna diskussioner där eleverna får möjlighet att reflektera över sitt förhåll-

ningssätt och att tillhandahålla kunskaper i mänskligt samspel. ”Ett arbete som riktar in sig på att stärka värdegrundsarbetet och goda samspel och relationer i skolans sociala miljö, innebär också ett arbete mot mobbning” (Damber, 2003, s. 4:5).

Friends och skolans värdegrundsarbete

Detta textavsnitt om Friendsprogrammets historiska bakgrund kan läsas som en fördjupning av likabehandlingsarbetet. Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011c) ska skolan i samarbete med föräldrar ”främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (s. 9). Skolan har med andra ord ett dubbelt utbildningsuppdrag, förutom ansvaret för elevernas akademiska utveckling ska skolan parallellt med detta bidra till deras sociala utveckling. Vägledande för detta utbildningsuppdrag är vissa grundläggande värden såsom ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (s. 7). Genom att gestalta och förmedla dessa värden ska utbildningen ”förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (ibid). Det innebär att skolan ska välkomna och uppmuntra framhållandet av olika uppfattningar, detta genom att betona värdet av personliga ställningstaganden och göra det möjligt att framföra dem (exempelvis genom att anlägga ett *etiskt perspektiv* i undervisningen). Att endast förmedla kunskaper om grundläggande demokratiska värderingar är enligt läroplanen inte tillräckligt utan undervisningen ska genomföras i demokratiska arbetsformer. Genom att låta eleverna vara delaktiga i, exempelvis, utvärdering av undervisning och i valet av allehanda aktiviteter tränas de i att utöva inflytande och ta personligt ansvar, vilket förbereder dem inför vuxenlivet.

Skolans övergripande mål och riktlinjer anger vilka normer, värden och kunskaper som varje enskild elev bör ha utvecklat när de lämnar årskurs nio. I läroplanen (Skolverket, 2011c) beskrivs *målen beträffande normer och värden* på följande sätt (s. 12):

Skolans mål är att varje elev

- kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att hjälpa andra människor,

- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen, och
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Enligt riktlinjerna för ovanstående mål ska läraren bl.a. ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet”; ”öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (a.a., s. 12–13).

När det gäller *kunskapsmålen* har skolan ett ansvar att se till alla elever som lämnar grundskolan bl.a.

- kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden,
- kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,
- har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och i samhället, (a.a., s. 13–14).

I riktlinjerna för kunskapsmålen anges bl.a. att läraren ska: ”stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan” (a.a., s. 14). Mycket av det som rör skolans demokratiska värdegrund förefaller utifrån elevernas vidkommande handla om, att utifrån personliga ställningstaganden lära sig samspela med andra människor på ett ansvarsfullt sätt som tillåter dem att göra det samma – utan att detta äventyrar endera partens rätt att komma till tals.

Värderingsövningar som medel för skolans mål om elevers sociala utveckling

Ett inom skolväsendet vanligt förekommande tillvägagångssätt för att stärka elevens egen förmåga att uttrycka etiskt och personligt förankrade ställningstaganden, att i respektfull anda samarbeta med andra etc. är att ta hjälp av olika slags värderingsövningar. Det är här som en av Friends bärande verksamhetsidéer kommer in i bilden sett ur ett historiskt perspektiv. Värderingsövningar kan ses som konkreta uttryck för den idé som på ett abstrakt plan innebär att påverka elevernas kunskap, självkänsla och attityder *genom att* mobilisera deras egen kraft. Friends tycks härvidlag ha resonerat ungefär så här:

- Med utgångspunkt i en ”gemensam värdegrund” och...
- ... utifrån antagandet att ”det är i handling eller genom att låta bli att agera som våra värderingar på gott och ont påverkar andra” (Damberg, 2003, s. 7:1)...
- ... måste all skolpersonal ”ta ansvar för hur samvaro, relationer och attityder formas och förändras i arbetet med och bemötandet av eleverna” (ibid.)...
- ... därför måste eleverna ges möjlighet ”att träffa och tala med vuxna *och på så sätt* bygga fungerande sociala relationer” (ibid., vår emfas).

Det är alltså genom samtal med vuxna och/eller elevsamtal under vuxnas uppsikt som värdegrundsarbetet äger rum, eller åtminstone en betydelsefull del utav det. Med hjälp av olika slags värderingsövningar lär sig eleverna:

- ”en process för att utveckla medvetenhet, kunna uttrycka sig, analysera beslut och bli medveten om sina handlingar” (a.a., s. 7:4).

Vad beträffar processen, som omnämns i citatet ovan, hänvisar Damberg till Steinbergs metod *aktiva värderingar* och påpekar samtidigt att denna metod i sin tur baseras på den pedagogiska teorin och metoden ”*values clarification*”. Det finns förmodligen flera anledningar till att Friends värderingsövningar initialt inspirerades av Steinbergs metod. En möjlig anledning kan vara att det ligger helt i linje med Steinbergs egen önskan.

Min uppgift är att sprida kännedom om goda pedagogiska metoder, deras syfte och användning. Det jag presenterar här är grundprinciper och typövningar. Din uppgift är att anpassa idéerna till din egen situation och göra en egen uppsättning av övningar och aktiviteter (Steinberg, 2003, s. 6).

Steinbergs bok om aktiva värderingar, som finns i ett flertal upplagor, lanseras som en handbok som vänder sig till lärare, föreningsledare och andra vuxna som har ansvar för barn och ungdomars utveckling. Som framgår av citatet ovan inbjuds eller uppmanas läsaren av författaren att utveckla egna övningar och aktiviteter! Ett minst sagt lockande erbjudande för en ”social entreprenör” som Sara Damberg, en beteckning hon använder om sig själv i en beskrivning av hur hon byggde upp Friends (se Damberg, 2012). Dessutom finns det anledning att anta att förankringen i en pedagogisk teoritradition lätt stärker läsaren i tron att också egenutvecklade värderingsövningar per automatik får legitimitet. ”En annan anledning är helt enkelt att values clarification kan hjälpa oss i vår strävan att uppnå sko-

lans övergripande mål för barnens sociala utveckling” (Steinberg, 2003, s. 14). Så låt oss övergå till frågan vad ”values clarification” är för något.

Aktiva värderingar och ”values clarification”

Det amerikanska begreppet ”values clarification” (VC) går enligt Steinberg inte att direkt översätta till svenska. Målet med VC är dock ”att flera ska tillägna sig s.k. *aktiva värderingar*” (Steinberg, 1994, s. 9). Detta är ett centralt begrepp som också utgör huvudtiteln på en av hans böcker som utgivits i flera upplagor: *Aktiva värderingar: att leva som vi lär* (1978), *Aktiva värderingar för 2000-talet* (1994); *Aktiva värderingar* (2003 och 2013). I förordet till den andra och omarbetade upplagan beskrivs aktiva värderingar inledningsvis ”som en metod som hjälper andra att klargöra vad de vill och vad de tycker” (Steinberg, 1994, s. 6). Ställd inför frågan om en eventuell andra upplaga av boken reste författaren själv frågan om det verkligen fanns ett behov av en uppdatering. Mot bakgrund av funderingar som vad för slags samhälle vuxenvärlden överlämnar till sina barn och om de förberett barnen att ta sitt ansvar landade han i följande konklusion: ”Svaret blev ett tveklöst *Ja*. Mer än någonsin behöver vi människor som klargör sina värderingar och vågar följa dem” (Steinberg, 1994, s. 5). Svaret aktualiserade en annan fråga, nämligen frågan huruvida ”en bok skriven 1977–1978 fortfarande är relevant och hur mycket som borde skrivas om och uppdateras. Jag... konstaterade att grundtankarna håller” (ibid). I förordet till den tredje och omarbetade upplagan av boken (Steinberg, 2003) anar man ett visst mått av stolthet bakom följande rader:

Faktum är att tiden kanske har hunnit ikapp innehållet i boken... Det vi anade var viktigt på 70-talet har i allra högsta grad blivit ett av skolans viktigaste uppdrag... Vår demokrati behöver ansvarsfulla, kritiska och självständiga individer. Frågor som rör värderingar och etik är mer relevanta än någonsin. Barn och ungdomar utsätts för allt större påverkan från reklam, media och kamrater. Valmöjligheterna tycks bara öka och för många är det svårt att sortera, prioritera och värdera vad man vill med sin tid och sin kropp, sina pengar, relationer och andra livsval. Aktiva värderingar är ett pedagogiskt verktyg som kan hjälpa barn, ungdomar och vuxna i denna sorterings- och prioriteringsprocess (Steinberg, 2003, s. 5).

De teoretiska resonemangen bakom aktiva värderingar, dvs. ”values clarification”, utvecklades således för ett drygt halvt sekel sedan. Nedan beskrivs de teoretiska huvuddragen inklusive upphovet till att teorin överhuvudtaget utvecklades, företrädesvis med utgångspunkt i Steinbergs egna böcker om aktiva värderingar.

Kort bakgrund

“Values clarification” (VC) beskrivs som en pedagogisk teori och metod som syftar till att hjälpa individer att bli medvetna om sina egna attityder, intressen och mål. VC utvecklades av ”skolfolk” i USA, framförallt under 1970-talet. Den första boken i ämnet, *Values and Teaching* (Raths, Harmin & Simon), publicerades dock redan år 1966. Under 1970-talet utvecklade nämnda författartrio tillsammans med andra (Howe och Kirschenbaum) en mängd praktiska, gruppdynamiska och individuella övningar inriktade mot att ”klargöra värderingar”. Idéerna bakom VC spreds till många universitet i USA, där kurser i och workshops om VC anordnades. Denna spridning kan delvis härledas till ett vid dåtiden växande missnöje med den reguljära skolundervisningen. Skolväsendet betraktades av många ”som föråldrad, irrelevant, förnedrande och som en institution som bevarade klasskillnader istället för att motverka dem” (Steinberg, 2003, s. 14–15). VC var en metod bland fler som prövades för att förnya skolan.

Upphovet till idén om ”values clarification”

Utvecklingen av originalteorin inspirerades bl.a. av de två psykologerna Abraham Maslow och Carl Rogers, vilka hävdade att det är den enskildes ansvar att upptäcka sina egna värderingar ”through the processes of honest self-examination and open-minded search for truths about life” (Kinnier, 1995, s. 19). En annan inspirationskälla var pedagogen John Dewey, som ansåg att ”experiences of valuing involves interdependent processes of reasoning, emoting, and behaving” (ibid. jfr attitydbegreppet).

Upphovsmannen bakom teorin om ”values clarification”, Louis Raths, undervisade i egenkap av universitetslärare blivande lärare vid olika universitet i USA. Raths var kanske främst influerad av pedagogen John Dewey och hyste liksom sin förebild tilltro till idén att skolan har ett ansvar för barns utveckling. Härvidlag lyfte Raths särskilt fram vikten av värderingar. Genom egna studier ansåg han sig ha upptäckt att ungdomar utan aktiva värderingar, ”dvs. utan intressen, mål och attityder, som de var nöjda med och strävade efter att förverkliga, ofta hade sociala problem. De var likgiltiga och svärmotiverade eller inkonsekventa och osäkra” (Steinberg, 2003, s. 13). Med ett nypåfunnet begrepp ansåg han att dessa ungdomar besvärades av ”värderingsstörningar” (”value disturbances”), eller mildare uttryckt, att deras värderingar var i obalans (värderingsobalans). Istället för att på traditionellt vis betrakta dessa ungdomars sociala problem som uttryck för svagbegåvning eller för emotionella störningar uppfattade Raths dem som ett resultat av motsägelsefulla påtryckningar eller som manifestationer av ungdomarnas oklara förhållande till samhället.

Individens förhållande till samhället kan enligt Rathss illustreras med utgångspunkt i ett tänkt kontinuum där ytterändarna representerar ett oklart respektive klart förhållande till samhället. Personer som är mycket osäkra över sitt förhållande till samhället tenderar att känna sig osäkra och har svårt att få grepp om sina relationer till andra människor liksom till allehanda företeelser i samhället. Individer tillhörande denna grupp av människor har, enligt Rathss, fler sociala problem än individer som klustrar sig samman i den andra ytterändan, där personer som förefaller klara av livets utmaningar på ett mer målmedvetet och konsekvent sätt återfinns (vilka hos Maslow utgör de själv-förverkligade, Kinnier, 1995). Mot bakgrund av denna upptäckt utvecklade han idén om aktiva värderingar.

Med hjälp av VC ansåg Rathss sig kunna förändra barns attityder och handlingar ”i en riktning som bidrar till barnets förmåga att bli medveten om egna intressen och attityder samt att ta ansvar för sig själv och andra” (Steinberg, 2003, s.132). Och vidare, personer ”som visar s.k. värderingsobalans (dvs. som är likgiltiga, inkonsekventa och osäkra) får ett klarare förhållande till samhället och därmed ökad målmedvetenhet, säkerhet och konsekvens med hjälp av values clarification-metoderna” (ibid).

”Values clarification” – en värderingsprocess

Teorin bakom värderingsprocessen beskriver sju ”subprocesser” som leder till ”value clarity” (Kirschenbaum, 1976). För att en viss idé, attityd, målsättning ska få betecknas som en aktiv värdering måste den ha genomgått sju processer, eller uppfylla sju kriterier. Dessa processer eller kriterier är nedan ordnade efter Steinberg (2003, s. 32–34), med engelska termer av Kirschenbaum (1976, s. 101).

- (1) Individens värderingar, idéer, attityder, intressen etc. måste *väljas frivilligt* för att denne ska värdera dem högt (”choosing freely”). Påtvingade idéer respekteras sällan i längden och i synnerhet inte när individen ej längre har någon anknytning till källan bakom idén. Eftersom absolut frivillighet inte existerar föredrar Steinberg formuleringen: målet är att göra *medvetna val*. Medvetenheten omfattar *vilka* beslut som fattas, *varför* individen väljer som denne gör och *insikt* om hur mycket individen själv bestämmer över det hen gör.
- (2) De värderingar, idéer, attityder etc. som individen väljer, *väljs bland många alternativ* (”choosing from alternatives”). Eftersom individen är tvungen att äta för att överleva är ätandet i sig ingen aktiv värdering. Att inte äta kött är däremot en aktiv värdering då det grundas på ett medvetet beslut.

- (3) Individens idéer etc. *väljs med förtänksamhet och med hänsyn till konsekvenserna av varje alternativ* ("thoughtfully considering the consequences of alternatives"). Chansen att välja idéer, värderingar som är meningsfulla för individen ökar om denne funderar över konsekvenserna bland alternativen som står till buds. Medvetenheten om alternativen gör det slutgiltiga valet till en aktiv värdering, vilket ett impulsivt beslut inte gör.
- (4) Individen bör vara *nöjd och stolt* med sådana val som skett med eftertanke och på frivillig basis ("prizing and cherishing"). Det ingjuter en positiv känsla och respekt för de egna besluten.
- (5) Individen *bekräftat/affirmerar* och redovisar offentligt vad denne värderar ("publicly affirming"). Om individen, utan att bli tillfrågad, är benägen att berätta om sina åsikter är detta ett tecken på stolthet tillika en aktiv värdering. Att skämmas för en åsikt är inte en aktiv värdering.
- (6) Individen bör *handla utifrån sina val* ("acting with a pattern or consistency"). Individens värderingar, idéer, intressen måste förknippas med en handling för att klassificeras som en aktiv värdering. Härigenom avspeglas individens sätt att leva, vad han eller hon använder sin energi, tid och pengar till. Den som endast pratar utan att handla därefter uppvisar få aktiva värderingar. "Vi avsätter tid för det vi värderar" (Steinberg, 2003, s. 34). Alla har dock inte, som Steinberg själv antyder ovan, möjlighet att alltid välja handlingar frivilligt.
- (7) Slutligen bör individen *upprepa sin handling ofta* ("acting repeatedly"). Upprepandet av handlingen bildar ett mönster som, i likhet med punkt 6 ovan, avspeglar vad individen värderar.

Steinberg tolkar Rath's idé om frivillighet (det första kriteriet) som frivillighet inom rimliga gränser, eftersom "det är svårt att avgöra hur fria våra val är. Vad som till synes är frivilligt kan mycket väl vara en produkt av normer i vår kultur, av den socialgrupp vi kommer ifrån och av övriga sociala faktorer" (Steinberg, 2003, s. 34), såsom gruppsyck, sociala roller, förväntningar på att upprätthålla traditioner, samhällets värdegrund etc. etc. Sistnämnda är t.ex. något som lärare förväntas klargöra och diskutera med sina elever, inte minst dess konsekvenser för det personliga handlandet. Steinberg menar alltså att "vi kan inte bortse helt från det sociala och kulturella arvet" (Steinberg, 2003, s. 34) och därför är kriteriet om frivillighet svårt att uppfylla. Steinberg anför vidare att "det är också svårt att se de övriga punkterna som

krav och kriterier” (a.a., s. 35). Då man enligt vår mening överhuvudtaget inte kan bortse från social och kulturell påverkan är det inte bara svårt utan omöjligt att i absolut mening uppfylla det första kriteriet, vilket inte hindrar att man kan uppnå ökad medvetenhet om sina val.

Aktiva värderingar

I beskrivningen ovan har bl.a. termerna attityder och intressen används för att exemplifiera hur något kan omvandlas till en aktiv värdering. Attityder och intressen utgör tillsammans med mål, känslor, aktiviteter och problem samtalsämnen som lärare, föreningsledare och andra vuxna ofta pratar om med barn och ungdomar; de utgör också exempel på s.k. värderingsindikatorer. Enligt Steinberg är VC en teori varmed ovanstående indikatorer kan förvandlas till aktiva värderingar, detta genom att låta dem genomgå värderingsprocessens sju ”subprocesser”. Härigenom vidgas individens förmåga till *aktivt värderande*, vilket i sin tur antas främja social mognad och socialt ansvar liksom förebygga sociala problem (se Steinberg, 2003, s. 37–38). Nedan beskrivs värdeindikatorerna tillsammans med en och annan kommentar från vår sida.

- *Mål och strävanden* indikerar vad som är viktigt för individen, vad individen vill lägga ner tid, energi och pengar på. Ofta har den enskilde för många mål för att hinna förverkliga alla och det gäller därför att prioritera. De mål som prioriteras kanske för med sig vissa konsekvenser om de förverkligas. Att diskutera detta och på vilka alternativa sätt som samma mål kan förverkligas främjar det aktiva värderandet.
- *Attityder* indikerar en värdering enligt Steinberg, som med hänvisning till Raths tillägger att attityder ofta förväxlas med värderingar. Steinberg ställer även frågan: “Hur påverkar attityderna våra handlingar” (a.a., s. 37). Denna aspekt uppfattar vi som oklar eftersom en attityd, enligt en vedertagen uppfattning, består av tre dimensioner vilka sammantaget kan bilda en konsistent attityd (vilket dock inte alltid är fallet): en kognitiv dimension, som refererar till åsikter, uppfattningar, föreställningar, en emotionell dimension, som hänvisar till känslor och värderingar som ofta är associerade med föreställningen (en individ som tror att missbrukare är farliga tenderar också att vara rädd för dem), och en handlingsdimension, som syftar på en handlingsbenägenhet, t.ex. att gå över på andra sidan trottoaren om man möter en missbrukare på sin väg.
- *Intressen* indikerar ofta sådant som individen tillfälligtvis är engagerad i. Enligt VC-teorins värderingsprocess kan sådana intressen endast omvandlas till aktiva värderingar om de utövas regelbundet.

- *Känslor* indikerar vad som engagerar eller berör individen. Hur individen reagerar i olika situationer och sammanhang ger en fingervisning om dennes värderingar. Elever som kan hantera sina känslor, som lärt sig släppa loss eller pysa ut ("discharging") sin emotionella stress på ett bra sätt har också större tillgång till sin problemlösningskapacitet (Kirschenbaum, 1976).
- *Aktiviteter* är handlingar men inte nödvändigtvis en indikation på en aktiv värdering. Enligt VC-teorin är handlingar som genomförs på rutin (utan eftertanke), eller i brist på alternativ eller på grund av att andra övertalat individen att göra eller delta i något inte aktiva värderingar.
- *Problem och bekymmer* indikerar möjligtvis en aktiv värdering. Individen som engagerar sig i "något" till den grad att det känns jobbigt och problematiskt anser förmodligen, enligt Steinberg, att detta "något" är viktigt för denne.

"Values clarification" eller aktiva värderingar är således en pedagogisk samtalsmetod för att utveckla barn och ungdomar på ett personligt och socialt plan. Med VC kan man träna elever att granska sina egna värderingar, få dem att bli mer medvetna om sig själva och om sig själva i förhållande till omvärlden, få dem att upptäcka alternativa perspektiv på tillvaron. Med VC lär sig elever att utifrån egna ställningstaganden – eller utifrån samhällets måttstockar – fatta värdebaserade beslut på ett bättre sätt (Kirschenbaum, 1976), ta ansvar för sig själva och visa omtanke om andra. Genom att bli medveten om sina egna mål, attityder, intressen, känslor, aktiviteter och problem kan dessa (värderingsindikatorer) omvandlas till aktiva värderingar; i takt med att elevernas förmåga till aktivt värderande utvecklas kommer deras handlingar att bli alltmer överensstämmande med deras egna intressen och övertygelser. Härigenom antas de utveckla en social mognad som i sin tur motverkar eller förebygger mer allvarigare former av psykiska eller sociala problem. Ett sätt att praktiskt och konkret hjälpa elever att klargöra sina värderingar är att använda värderingsövningar vars upplägg och innehåll på något sätt samtidigt berör dem själva i relation till ett omgivande samhälle.

"Values clarification" – förtjänster och kritik

VC är en utbredd och populär metod i arbetet med värderings- och samlevnadsfrågor. Exempelvis är Lions Quest och Charlie två värdegrundsprogram som enligt Steinberg till stor del bygger på "values clarification". I den utsträckning som Friends värderingsövningar och liknande aktiviteter har inspirerats av Steinbergs aktiva värderingar är Friends ytterligare ett exempel på ett program som bygger på VC. Populariteten sammanhänger delvis med att

VC-övningarna genom sin flexibilitet både underlättar den initiala kontakten och de fortsatta samtalen om ”känsliga” och ”svåra” livsfrågor. Popularitetens baksida är att ”övningarna missbrukas ofta och används som ett slags fredagseftermiddagslek” (Steinberg, 2003, s. 16). Detta tycks också ha varit ett problem alltsedan teorin lanserades. Enligt Kinnier (1995) varnar originalförfattarna bakom VC själva om risken för trivialisering i den andra utgåvan av *Values and Teaching*. Även andra forskare har tidigt kritiserat tillämpningen av metoden för att ”often simply serve as forums for encouraging participants to feel good about themselves and their values or opinions but do not teach them how to analyze complex value issues rationally” (Kinnier, 1995, s. 20). Tillämpad på korrekt sätt utgör VC dock, enligt Steinberg, ett alternativ till andra vanligt förekommande sätt som vuxna tillgriper då de handskas med (att överföra) värderingar (till elever) i skolan, vilket Steinberg exemplifierar med ett *moraliserande sätt*, en *låt-gå mentalitet* och *modellering* (a.a., s. 28–30).

Innebörden av dessa alternativ kan illustreras på följande sätt: ett moraliserande förhållningssätt från vuxnas sida fungerar ofta dåligt eftersom eleverna utsätts för påtryckningar från skilda håll med, många gånger diametralt, olika budskap om vad som är eftersträvänsvärt, ”korrekt beteende”, etc. Elevers reaktioner på ”sådan” de inte bör/får göra eller säga är ofta att de gör eller säger just ”sådan” – för att retas, hävda sin integritet, visa sig på styva linan eller för att det helt enkelt finns andra (förebilder) som gör eller säger ”sådan”. Med en låt-gå mentalitet gör man som vuxen ingenting (av olika skäl), vilket lätt tolkas som ett tyst medgivande av eleverna. Med modellering försöker man som vuxen agera som förebild och ”gott exempel” för eleverna, vilket kan lyckas men också misslyckas eftersom det finns så många ”dåliga exempel” som konkurrerar om uppmärksamheten. Till skillnad mot ovanstående alternativ är syftet med values clarification ”att engagera barn och vuxna i en *medvetenhetsprocess*. Syftet är inte att lära ut vissa värderingar, utan att lära ut en process för hur man värderar” (Steinberg, 2003, s. 31). Detta betyder dock inte att VC är helt värderingsfri. Exempelvis värderas kritiskt tänkande högre än att tänka okritiskt, att ta hänsyn till konsekvenser när man väljer handlingar värderas högre än att välja tanklöst.

Teorin om ”values clarification” är humanistisk orienterad i så motto att den utgår från en stark tilltro till individens förmåga att utnyttja dolda resurser hos sig själv och andra för att fatta beslut och påverka sin egen livssituation. Individorienteringen i VC har tolkats på ett sätt som förbiser betydelsen av sociala påverkansfaktorer i individens utveckling, vilket medfört att den praktiska tillämpningen av VC (värderingsövningarna) har kritiserats för att främja självförverkligande, individualism/egoism på bekostnad av nödvändig samhällsutveckling,

hänsynstagande till andra människor m.m. Steinberg instämmer inte i kritiken att metoden i sig främjar självförverkligande och egoism, tvärtom är hans erfarenheter av värderingsövningarna att de medför ett ökat hänsynstagande gentemot andras åsikter. Han anser vidare att VC baseras på en bredare samhällssyn än vad många övningar ger sken av. Om inte annat så kan metoden anpassas så att den på ett bättre sätt tar hänsyn till individen och dennes förhållande till samhället (vilket också var anledningen till att teorin om "values clarification" utvecklades).

VC har också kritiserats för att metodens inriktning på samtal och diskussioner kan medföra att elever som är verbalt hämmade eller som inte känner sig bekväma med att tala inför andra inte kommer till sin rätt i värderingsövningarna. Från inomvetenskapligt håll har VC bl.a. kritiserats för att brista i klarhet och precision när det gäller kriterier som anger *vad* som konstituerar en VC intervention och för att sakna valida utfallsmått (testbarhet) – vad innebär det att ha klargjort sina värderingar, hur operationaliseras detta? den interna validiteten har ifrågasatts eftersom det inte går att säkerställa att elevers sociala utveckling/mognad beror på metoden ifråga och inget annat. I ljuset av denna kritik har VC beskrivits som ett löst organiserat för-teoretiskt ramverk (se t.ex. Kinnier, 1995).

"Values clarification" och Friends

I en av Friends tidigare handböcker (Damber, 2003, 7:4) beskrivs aktiva värderingar som en process som syftar till:

- att hjälpa människor till ökad medvetenhet
- att lära sig ta personligt ansvar
- att våga framföra och stå för sina åsikter
- att fatta beslut
- att ge en beredskap att möta värderingskonflikter

Friends tycks använda värderingsövningarna, åtminstone i det tidigare utbildningskonceptet (Grundpaketet), på ett sätt som ”mobiliserar barns och ungdomars egen kraft för att påverka deras kunskap, självkänsla och attityder” (Damber, 2003, s. 6:2, se även Damber, 2012, s. 24). Härigenom får de ökad medvetenhet, lär de sig fatta beslut och vågar ta personligt ansvar när de framför sina åsikter, exempelvis vid värderingskonflikter. Det som Friends via Damber tar fasta på när det gäller värderingsprocessen tar företrädesvis fasta på elevens *personliga utveckling*. Det som Steinberg lyfter fram som förtjänsten med elevers ökade förmåga till aktivt värderande har snarare att göra med elevens *sociala utveckling*. Det handlar om ”att förebygga sociala problem och främja social mognad och socialt ansvar” (Steinberg, 2003, s. 38), exempelvis genom att lära sig ”att ta ansvar för sig själv och andra”, och få ”ett klarare förhållande till samhället” (Steinberg, 2003, s. 132, vår emfas). Dessa förmodade effekter av värderingsövningarna lyfts inte fram av Friends på samma sätt som de personliga förtjänsterna. Kanske för att inte peka ut målgruppen (eleverna) som personer med sociala problem.¹² Steinbergs påpekande i dessa avseenden tangerar något av central betydelse i vår programteoretiska analys, nämligen sociala interaktioners betydelse för individens självbild och självkänsla.

¹² Enligt Steinberg, som tänker i linje med VC:s upphovsman, refererar termen sociala problem till personer som har ett värderingsproblem, dvs. personer som är *likgiltiga, mycket osäkra, inkonsekventa, oflexibla*, som ”*hoppas omkring*” (som med stor energi ger sig in i nya projekt/intressen en kort stund för att strax överge dem för ett nytt projekt), som mållöst *driver omkring* eller *överanpassar* sig till omgivningen eller ständigt *klagar på allt* utan en genomtänkt ståndpunkt, som *spelar roller* och gömmer sig bakom dessa (Steinberg, 2003, s. 26).

Mobbningsproblematiken i en social-ekologisk tankeram

Skolan har som tidigare påpekats ett dubbelt uppdrag. Förutom att lära eleverna olika ämneskunskaper och färdigheter såsom att läsa, skriva, räkna etc. ska skolan samtidigt medverka till deras personliga och sociala utveckling. Aktiviteter knutna till skolans värdegrund utgör centrala redskap i arbetet med att utveckla eleverna på ett personligt och socialt plan. Skolans värdegrundsarbete syftar bl.a. till att träna eleverna i att samspela med andra människor på ett respektfullt sätt, vilket i framgångsrika fall antas fungera förebyggande mot kränkande beteenden såväl i skolsituationen som i ett framtida vuxenliv. Oavsett om värdegrundsarbetet är lyckosamt eller inte – oavsett om eleverna lär sig interagera med andra människor på ett inkluderande sätt eller om de själva exkluderas ur gemenskapen – har det sociala samspelet betydelse för den enskilde. Skolan är således en viktig socialisationsagent i elevernas utveckling och förberedelser inför vuxenlivet.

Elevernas akademiska och sociala utveckling kringgärdas av en komplex omvärld där skolan utgör *en* del. I vilken utsträckning som den enskilde eleven tillägnar sig kunskaper och färdigheter som krävs för att aktivt kunna ta del av samhällslivet har i mångt och mycket att göra med den *sammantagna effekten* av olika slags faktorer; det handlar bl.a. om faktorer knutna till: eleven själv och dennes familjeförhållanden, lärarnas pedagogiska skicklighet/förhållningssätt, elevens samspel med lärare och andra elever, skolans kontextuella förutsättningar, etc. I ett försök att få grepp om denna komplexitet är det rimligt att utgå från något slags övergripande och sammanhållande ramverk som tillhandahåller begrepp och teoretiska resonemang med vars hjälp man kan förstå i) dynamiska relationer mellan individer ii) med hänsyn tagen till miljöfaktorer, som iii) beaktar påverkansfaktorer på olika nivåer av en social verklighet och som iv) samtidigt öppnar för teoretiska fördjupningar när det gäller specifika aspekter som är av substantiellt intresse. I detta avseende utgör social-ekologiska perspektiv och angreppssätt fruktbara alternativ då de framhäver betydelsen av samspelet mellan intra- och interpersonella faktorer i en ekologisk miljö för att förstå människans utveckling (jfr Hong & Garbarino, 2012; Hong, & Espelage, 2012; Lee, 2011; Barboza et al., 2009, vilka tillämpar socialekologiska resonemang på mobbningsproblematiken). Enligt den ekologiska systemteori som vi här tagit fasta på utgör ”face-to-face” interaktioner, eller annorlunda uttryckt proximala processer i individens närmiljö, den grundläggande mekanismen i individens personliga och sociala utveckling (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Ekologisk systemteori

Bronfenbrenners teoretiska resonemang (1977) om det ekologiska systemets betydelse för människans utveckling har reviderats under årens lopp (se t.ex. Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). I den senaste versionen (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner & Evans, 2000) beskrivs relationer mellan fyra centrala begrepp i en operationaliserbar modell – ”the PPCT model: Process-Person-Context-Time”, som visat sig vara empiriskt användbar i olika studier (se t.ex. Campbell et al., 2002; Tudge et al, 2003).

Processer, eller mer exakt proximala processer, refererar till ”face-to-face” interaktioner i individens närmiljö och inbegriper ”a transfer of energy between the developing human being and the persons, objects and symbols in the immediate environment” (Bronfenbrenner & Evans 2000, s. 118). Proximala processer utgör den grundläggande mekanismen varigenom individens medfödda potentialer utvecklas. Genom att kontinuerligt engagera sig i aktiviteter och allt mer komplexa interaktioner med andra i närmiljön lär sig barnet successivt att förstå världen och anpassa sig till en rådande ordning samtidigt som hon också förstår att hon tillsammans med andra kan förändra den. Proximala processers inverkan på individens utveckling varierar bl.a. med karaktäristika knutna till den unika *personen*, som t.ex. ålder, kön, hudfärg (*”demand characteristics”*); intelligens, färdigheter, omsorgsfulla föräldrar (*”resource characteristics”*); motivation, temperament, envishet (*”force characteristics”*). ”Face-to-face” interaktioners inverkan på den enskildes utveckling varierar även med *kontexten*, dvs. med en uppsättning sociala system inbäddade i varandra varinom proximala processer äger rum. Med kontext avses dels närmiljöer som eleven har direktkontakt med, t.ex. hem respektive skola (*mikrosystem*), dels sammankopplingar mellan olika mikrosystem, exempelvis mellan elevers hem/föräldrar och lärare (*mesosystem*) samt mer övergripande lokala och regionala kontexter. Exempel på *exosystem* är föräldrarnas arbetsplatser som eleven inte är i direktkontakt med men som påverkar denne indirekt via föräldrarna, då föräldrarna kan vara utschakade efter jobbet och därför inte orkar hjälpa till med läxorna. *Makrosystem* utgörs, kort sagt, av allmänkulturella föreställningar, värden och normer. Som tidigare angivits har flera forskare anammat social-ekologiska perspektiv med utgångspunkt i Bronfenbrenners ekologiska systemteori i studier av mobbningsproblematiken. En av dessa är Lee (2011), som i sin studie fann att samtliga ekologiska system liksom individuella karaktäristika antingen hade direkt eller indirekt inverkan på mobbning. Proximala processers inverkan på individens utveckling varierar också med sociala förändringar som *över tid* omvandlar kontexten i olika avseenden. Insatser som syftar till att förhindra mobbning och kränkande behandling, exempelvis olika anti-

mobbningsprogram, genomförs med ambitionen att över tid få till stånd förändringar i målbe-
teendet (mobbing, kränkningar), detta genom att omfördela resurser, förändra rutiner, för-
hållningssätt, värderingsövningar m.m.

Ett social-ekologiskt angreppssätt

I en översikt om mobbningsforskningen (Hong & Espelage, 2012) redovisas en mängd fak-
torer som mobbningsproblematiken har analyserats i förhållande till, exempelvis mobbing i
relation till: familjeliv (relationen mellan föräldrar-barn, våld inom familjen), kamratrelation-
er/ensamhet, skolmiljön, lärares engagemang, exponering för medialt våld, grannskapsmiljön,
kulturella normer, könsstrukturer, religion m.m. Att fånga mobbningsproblematiken i *all* sin
komplexitet är en uppgift som närmar sig det omöjliga. Det hindrar inte vår ambition att för-
söka beakta centrala påverkansfaktorer i en social-ekologisk kontext, inte minst därför att
frånvaron av ett ”helhetstänkande” i social-ekologisk mening riskerar att förenkla problemati-
ken på ett sätt som försvårar möjligheterna att förebygga det. Även om vissa anti-mobbnings-
program många gånger är framgångsrika när det gäller att höja medvetandenivån om mobb-
ningsproblematiken, i synnerhet program med en s.k. ”whole-school approach” (Richard,
Schneider & Mallet 2011), visar meta-analyser om anti-mobbningprograms effekter mestadels
på blandade resultat, vilket gör det svårt att dra några säkra slutsatser om olika programs
effektivitet. Flertalet program uppvisar inga signifikanta effekter och om de gör det är effek-
terna i regel små eller måttliga (Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Merrell,
Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004; Ttofi, Farring-
ton, & Baldry, 2008, Farrington & Ttofi, 2009; Vreeman & Carroll, 2007). Avsaknaden av
konsistenta resultat skulle delvis kunna förklaras av att programmakarna förbiset kontextens
betydelse, exempelvis att också det sociala klimatet på skolan är utsatt för påverkan (Hong &
Espelage, 2012).

Hos program som går under beteckningen ”whole-school-approach” är fokus ofta inriktat på
att förändra skolklimatet genom att införa nolltolerans mot mobbing, tillhandahålla kunskap-
er om vad mobbing är och vilka konsekvenser det kan leda till, att stärka de ”bredvid-
stående” roll (bystanders) vid mobbningsincidenter m.m. Vad många av dessa program för-
biser, eller inte tar hänsyn till i tillräcklig grad, är att det sociala klimatet på skolan också är
utsatt för påverkan av faktorer på andra ekologiska nivåer. Som konsekvens av informations-
teknologins kolonisering av livsvärlden har exempelvis bloggar, chattum och andra sociala
medier översvämmats av ett förgrovade språkbruk som med största sannolikhet inverkar på

skolans sociala klimat. Samhällsövergripande könsstrukturer som, via media, bejakar stereotypa könsroller påverkar det sociala klimatet. Även ofta förbisedda skolrelaterade faktorer, som t.ex. att lärare favoriserar vissa elever, krav på prestationer tycks påverka skolklimatet (Bibou-Nakou et al., 2012).

Ett social-ekologiskt angreppssätt kan bidra till att bringa ordning i begreppsliggörandet och analysen av mobbningsfenomenet med utgångspunkt i föreställningen om en stratifierad verklighet och att orsakerna till mobbning och kränkande behandling kan sökas på olika men nära relaterade nivåer, på den individuella, den interpersonella (grupp), den institutionella (organisatoriska) och den samhälleliga nivån. Om man tar fasta på att proximala processer utgör den grundläggande mekanismen genom vilken individens potentialer utvecklas är den interpersonella nivån naturligtvis central. Men det duger inte att enbart granska nivåspecifika mekanismer, man måste också analysera hur dessa påverkas (förstärks eller motverkas) av faktorer på överliggande och underliggande nivåer. Medan kontexten sätter ramarna för processerna kan processernas dynamik delvis förstås med utgångspunkt i faktorer på en underliggande individnivå (Jfr Brante, 1997).

Vidare kan det social-ekologiska angreppssättet bidra till att skapa förutsättningar för analyser av skolans systematiska arbete mot kränkande behandling, trakasserier, diskriminering och mobbning med utgångspunkt i ett flernivåttänk där enskilda programkomponenter (enskilda insatser eller arbetssätt) kan sättas in i ett större sammanhang och relateras till föreställningen om en hela-skolan-ansats.

Mobbningens sociala ekologi

Forskarsamhällets syn på mobbningsproblematiken har under de senaste decennierna förändrats. Från ett relativt ensidigt och paradigmiskt fokus på individuella karaktäristiska hos elever som mobbar respektive blir mobbade (inklusive prevalensen av de olika aktörskategorierna) har panoramat vidgats till att numer också ta hänsyn till gruppdynamiken som kringgärdar förövaren/förövarna och offer jämte den sociala kontext vari mobbningen äger rum. Denna utveckling ligger helt i linje med en social-ekologisk ansats utifrån vilket mobbningsproblematiken kan betraktas som ett komplext och mångfaktoriellt fenomen som konstitueras av ett invecklat samspel mellan intra- och interpersonella faktorer i en ekologisk miljö. Det social-ekologiska angreppssättet erbjuder också struktur och överblick om *vilka* slags kunskaper som finns om mobbningsproblematiken. Texten nedan illustrerar detta med olika exempel.

Karaktäristika knutna till personen

Forskningen om skolmobbing har främst bedrivits med utgångspunkt i ett individualpsykologiskt perspektiv där inflytandet från pionjären Olweus varit betydande, inte minst därför att han både erbjuder en förklaring till problemet och ett konceptuellt tillvägagångssätt (Olweusprogrammet) för att få bukt med det. Förklaringen till skolmobbing baseras på en ”olycklig” kombination av barnets hetsiga temperament och levnadsförhållanden präglade av ”för lite kärlek och omsorg och för mycket ’frihet’ under uppväxtåren” och/eller av ”maktorienterade uppfostringsmetoder som fysisk bestraffning (’stryk’)” (Olweus, 1994, s. 30). Mobbingens utbredning på den enskilda skolan påverkas i sin tur av i vad mån skolpersonalen kan motverka att olika gruppmechanismer gör sig gällande (se tidigare text i anslutning till fotnot nr 8). Förklaringar såsom denna har medfört att mobbing inte sällan tolkas som ett individproblem av skolpersonal, typ: ”mobbarna brukar ha ett aggressivt reaktionsmönster” (a.a., s., 29). Citaten ovan är hämtade från Olweus bok *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*, som vänder sig till lärare och föräldrar. I samma bok definieras mobbing på följande, inom mobbningsforskningen välbekanta, sätt: ”En person är mobbad när han eller hon, upprepade gånger och under en viss tid, blir utsatt för negativa handlingar från en eller flera personer... Det är en negativ handling när en person tillfogar eller försöker tillfoga en annan person skada eller obehag – dvs. ungefär det man lägger i begreppet aggressiv handling” (a.a., s. 4). Mer precist uppfattas individens aggressiva beteende som något som är stabilt över tid, dvs. som ett relativt stabilt personlighetsdrag hos mobbaren (se t.ex. Olweus 1979). Elever som blir föremål för mobbares aggressiva beteenden uppvisar andra personlighetsdrag, de är exempelvis undergivna eller rastlösa. Det är således personliga egenskaper hos mobbade elever som triggar mobbarens aggressivitet givet att motverkande krafter saknas (t.ex. gränssättning från skolpersonal). I ljuset av detta resonemang kan mobbing liknas vid en sammanstötning mellan individer med olika personlighetsdrag (jfr ”force characteristics”).

Detta sätt att individualisera mobbningsproblematiken har gjort det möjligt att identifiera elever som befinner sig i riskzonen och att placera in dem i typiska offer och förövar-kategorier. Som konsekvens av detta har mobbare och mobbade kommit att betraktas som relativt homogena och stadigvarande aktörskategorier. Med Olweus egna ord: ”Det innebär att mobbare eller mobboffer med betydande sannolikhet kommer att fortsätta i samma ’roller’ under lång tid om det inte görs systematiska ansträngningar för att förändra situationen” (Olweus, 2007:61). Bland mobbningsforskarna råder det dock oenighet kring frågan hur stabila rollerna egentligen är. Enligt vissa studier är offerrollerna instabila (Smith et al., 2004).

Andra (Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007) menar att offerrollerna är måttligt stabila över ett år eller längre tid och ytterligare andra menar offerrollerna är mycket stabila då offerskapet leder till negativa konsekvenser, bl.a. i form av dålig självkänsla och problem i relationerna till andra. Detta i sin tur medför ökad risk för ytterligare utsatthet i framtiden (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2003) bl.a. till följd av det rykte den utsatte kan få (Wolke, Woods, & Samara, 2009). Skälen till denna oenighet är flera. För det första har forskningen inte tagit hänsyn till frågan om mobbningens mångdimensionella karaktär, dvs. mobbningens varierande uttrycksformer, och att den kan skilja sig åt mellan olika kontexter (jfr traditionella former av mobbning och cybermobbning) (Erentaité, Bergman, & Žukauskienė, 2012). För det andra har den traditionella mobbningsforskningen nästan uteslutande baserats på tvärsnitts- eller kohortdata och variabelorienterade analysmetoder såsom korrelationsanalyser av aggregerade data. Med sådana dataunderlag och metodologiska analysverktyg begränsas möjligheterna att urskilja dynamiken i offer- och förövarrollerna. För att uppnå detta ändamål är ett bättre alternativ att med utgångspunkt i longitudinella individdata identifiera unika konfigurationer av variabelvärden över tid (mobbad respektive ej mobbad), som t.ex. forskarna nedan har gjort.

... our results, at an aggregated level, indicated a prevalence of being bullied of 8.1% at first wave and 7.4% at last wave. Of special significance in our data is the result that, at individual level, the prevalence of pupils designated as persistent victims, that is, bullied at both waves, was 1.5%. The proportion of pupils with a worsening situation (not bullied at the first wave but bullied at last) was 4.7%; and the proportion of pupils with an improved situation was 4.8%. Thus we can understand how, without access to longitudinal data at an individual level, there is a strong risk of misinterpreting cross-sectional data where results may be interpreted as indicating that any risk of being bullied is a more static phenomenon than it really is. (Flygare, Gill & Johansson, 2013, s. 182).

Resultatet i ovanstående studie, som baseras på drygt 10 000 elever (aggregerad nivå) respektive närmare 3 500 elever (individ nivå), indikerar att mobbning är ett komplext och dynamiskt fenomen; vissa elever är endast tillfälligt involverade i mobbning, samtidigt som andra elever är mer varaktigt utsatta över tid (Flygare, Gill & Johansson, 2013).

När det gäller andra typer av karaktäristika knutna till den unika personen är elevernas ålder och kön faktorer (jfr ”*demand characteristics*”) som förefaller kunna påverka skolornas möjligheter att nå framgång i arbetet mot kränkningar/mobbning. Exempelvis fungerar vissa typer av insatser utmärkt på yngre elever men inte alls på äldre, t.ex. för att äldre elever tycker att vissa värderingsövningar är för ”larviga”; en och samma insats har visat sig ha olika effekt på

pojkar respektive flickor, vilket är viktigt att beakta (Skolverket, 2011a). Om fokus i skolorna framförallt är inriktat på fysiska former av kränkningar/mobbning, vilket inte är ovanligt (se t.ex. Kahn et al., 2012), riskerar många utsatta elever att förbli oupptäckta. Sådana förbiseenden kan både vara ålders- och könsrelaterade.

Elevernas ålder har betydelse i så motto att förövarnas beteenden tycks utvecklas över tid. I takt med att elevernas språkutveckling fortskrider tenderar fysiskt aggressivt beteende (t.ex. knuffar, slag, sparkar) att minska samtidigt som verbala hot, glåpord och elaka kommentarer ökar och i samband med att elevernas sociala färdigheter utvecklas anammas relationsförstörande former av kränkningar alltmer, som t.ex. ryktesspridning och social exkludering (se t.ex. Craig et al. 2001). Då flickor i allmänhet tenderar att mogna snabbare än pojkar kan ovanstående resonemang vara en bidragande förklaring till varför flickor ofta tillgriper relationsförstörande former av kränkningar. Ur ett offerperspektiv tenderar tjejer i större utsträckning än killar att reagera negativt på att bli utsatta för relationsförstörande kränkningar. Enligt Crick et al. (2001) kan detta bero på att relationer och sociala nätverk har stor betydelse för flickors självbild/identitet. Därmed inte sagt att killar är okänsliga för hur de blir bemötta av andra. I den utsträckning som eleven har investerat känslor i sociala band påverkas tjejer såväl som killar negativt av att inte bli bekräftade som gruppmedlem, vilket påverkar individens självbild och psykiska hälsa.

Andra ”demand characteristics” utgörs av ras/etnisk tillhörighet och sexuell orientering. När det gäller den förra typen av karaktäristika uppvisar forskningen inkonsistenta resultat; i vissa studier är elever som tillhör den ras/etniska minoriteten på skolan i högre grad involverade i mobbning (som offer eller förövare) jämfört med elever tillhörande den ras/etniska majoriteten på skolan, i andra studier påvisas omvända resultat och i ytterligare andra studier föreligger inte några signifikanta skillnader mellan elever med olika ras/etnisk status (Hong & Espelage, 2012). Möjligtvis är det så att den ras/etniska dimensionens inverkan på mobbningsproblematiken sammanhänger med hur fördelningen av elever med olika bakgrund ser ut i den enskilda klassen eller skolan (Espelage & Swearer, 2003). Det har också framförts synpunkter att mobbningsbegreppet i sig – liksom antimobbingsarbetet – döljer olika typer av övergrepp, däribland rasism, homofobi m.m. (Loach & Bloor, 1995 i Eslea & Mukhtar, 2000). Att vara utsatt för mobbning på grund av sin sexuella orientering uppvisar i större grad konsistenta resultat, dvs. mobbningsprevalensen bland elever med lesbisk, homo-, bi-, och transsexuell eller könsöverskridande identitet är hög (Kosciw et al., 2011) och ofta högre än bland

elever med heterosexuell läggning (Kosciw et al., 2011; Birkett, Espelage & Koenig, 2009; Hanlon, 2004).

Elevernas resurser (*"resource characteristics"*) kan dels vara av sådant slag som de själva kontrollerar (jfr färdigheter, kompetenser och förmågor av olika slag) dels komma från personer som eleverna räknar med att få stöd ifrån, t.ex. att få hjälp med skolarbetet av föräldrar, att få hjälp av lärare/annan skolpersonal om det uppstår problem i skolan. För utsatta elever eller elever som är i riskzonen att bli det kan skolkamrater utgöra en resurs genom att erbjuda emotionellt (och instrumentellt skydd) stöd. Noterbart är att det snarare tycks vara kvaliteten i kamratrelationerna än antalet kamrater som är betydelsefullt i detta avseende (Kendrick et al., 2012). Tillgången till resurser gör det lättare för eleverna att hantera krav från och påfrestningar i skolan. Det gäller inte minst resurser som kommunikationsförmåga, demokratisk kompetens och samarbetsförmåga, vilka kan betraktas som resurser som eleverna själva kontrollerar och som är centrala för deras delaktighet i skolan. Mer konkret kan det handla om att delta i klassdiskussioner och ge uttryck för egna och lyssna på andras åsikter, att stå för egna åsikter och respektera andras samt att kunna samarbeta med klasskamrater (se Ahlström, 2009), dvs. resurser som bl.a. förmodas mobiliseras i och med deltagande i olika slags värderingsövningar. Även om det ingår i skolans uppdrag att utveckla elevernas förmåga att kommunicera och samarbeta i enlighet med grundläggande demokratiska värderingar och därigenom göra dem delaktiga i sin egen utbildning, är det till syvende och sist eleverna själva som väljer om, när och hur de ska göra bruk av dessa förmågor och kompetenser i skolan. Mycket talar dock för att ett pedagogiskt förhållningsätt som främjar elevers delaktighet också bidrar till att göra dem mer *motiverade* i skolarbetet (jfr *"force characteristics"*). Enligt Ahlström (2009) är elevers delaktighet positivt associerad med social och akademisk utveckling: i skolor där elever upplever hög grad av delaktighet är mobbning mindre förekommande och betygen högre jämfört med skolor med låg grad av delaktighet.

Mobbningens effekter på individen

Vi har tidigare i samband med beskrivningen av Saras utsatthet behandlat en konsekvens av utanförskapet – skam. Närmast ger vi en bredare bild av mobbningens effekter på individen.

Att vara utsatt för upprepade kränkningar (mobbning) i skolan, av fysisk, verbal och/eller av relationsförstörande karaktär, är bl.a. associerad med fysiska och psykiska hälsobesvär som t.ex. huvudvärk, magont, sömnsvårigheter och nervositet (Due et al., 2005), men framförallt med depressionssymptom (Turner, Finkelhor & Ormrod, 2010; Pranjić & Bajraktarević,

2010; Bauman & Summers, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Kaltiala-Heino et al., 2000; Craig, 1998; Slee, 1995). Vidare tycks effekterna av mobbning kvarstå över tid, även långt efter det att eleverna har gått ut skolan. Exempelvis visar Averdijk et al. (2011) att elever som i samband med skolstarten (årskurs 1) blev mobbade (fysiskt och socialt exkluderade) var mer ängsliga och deprimerade än andra elever tre år senare; enligt Özdemir & Stattin (2011) uppvisar mobbade elever ökad risk för självskadebeteende och försämrad självkänsla tre år efter att de blivit utsatta; Gibb, Horwood & Fergusson (2011) påvisar att elever som rapporterats ha varit mobbade i grundskolan i högre grad än icke mobbad senare i livet (i åldern 16–30 år) diagnostiserats med mentala problem (*major depression, anxiety disorder, suicidal ideation, suicide attempt*); i en studie av Lund, et al., (2009) framgår att manliga elever som utsatts för mobbning under skoltiden har signifikant ökad risk att få en depressionsdiagnos i vuxen ålder jämfört med individer som aldrig utsatts för mobbning. Med andra ord utgör mobbning en betydande riskfaktor för utveckling av depression senare i livet (se Ttofi et al., 2011, vilka genomfört en meta-analys baserad på 28 longitudinella studier inom detta forskningsfält).

Att vara utsatt för mobbning genererar inte endast patologiska symptom i ett kortare och längre tidsperspektiv, det inverkar även negativt på skolelevers ”känsla av sammanhang”. *Sense of coherence* (SOC), som är ett begrepp med rötter i den *salutogena* forsknings-traditionen, har visat sig vara empiriskt användbart för att mäta, framförallt, individers mentala och sociala välbefinnande/hälsa utifrån hur väl de hanterar stressorer i sin vardag (Becker et al., 2010; Eriksson & Lindström, 2006; Flensburg-Madsen et al., 2005). Ursprungligen tillämpades begreppet för att undersöka vuxna personers ”känsla av sammanhang” vilket, enkelt uttryckt, går ut på att fastställa i vad mån individer uppfattar stimuli som förståeliga, sammanhängande och förutsägbara (*begriplighet*), påfrestningar som möjliga att bemöta (*hanterbarhet*) och upplever vardagen, åtminstone någon del av den, som värd att engagera sig i (*meningsfullhet*) (Antonovsky, 1987, 1991). Nuförtiden används begreppet även för att bl.a. studera hur elevers skolprestationer sammanhänger med deras kapacitet att hantera påfrestningar (Kristensson & Öhlund, 2005). I sin operationaliserade form har begreppet dessutom modifierats på olika sätt, exempelvis för att analysera hur känslan av sammanhang kan fungera som buffert och motverka ohälsa hos elever vars lärsituation i skolan präglas av *strained conditions*, dvs. höga krav i kombination med låg grad av kontroll (Modin, et al., 2011); för att undersöka hur elevers *sense of school coherence* fluktuerar med skiftande upplevelser av lärarstöd och våld i skolan (Bowen et al., 1998), för att granska hur elevers ”känsla av skolsammanhang” är associerad med olika grader av utsatthet (Skolverket, 2011a).

Den sammantagna effekten av mobbning förefaller därtill bidra till att elever presterar sämre när det gäller skolarbetet (Strøm et al., 2013; Rothon et al., 2011; Juvonen, Wang & Espinoza, 2011; Eisenberg, Neurnark-Sztainer & Perry, 2003), i synnerhet om den drabbade samtidigt varit utsatt för andra slags övergrepp, t.ex. sexuella trakasserier eller blivit bestulen (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007). Noterbart är att de negativa utsikterna att göra bra ifrån sig i skolan inte alltid och enbart tycks gälla de utsatta eleverna. Studier visar även att skolarbetet drabbas negativt för elever som inte varit direkt involverade i mobbning, dvs. på skolor med hög grad av mobbning presterar eleverna sämre jämfört med skolor med låg grad av mobbning (Strøm et al., 2013; Konishi et al., 2010). Om sistnämnda resultat är att betrakta som anomalier eller, tvärtom, som uttryck för en reell situation inom skolvärlden kan vi inte uttala oss om. Det kan vara så att andra forskare inte har granskat detta, eller så har de undersökt detta men inte rapporterat resultatet. Oavsett vilket sätter dessa fynd fingret på en central punkt i sammanhanget, nämligen kopplingen mellan elevernas sociala och akademiska utveckling.

Proximala processer och ”face-to-face”-interaktioners betydelse för individens självbild och självkänsla¹³

Proximala processer eller ”face-to-face”-interaktioner rör faktorer på interpersonell nivå och refererar till vardagliga aktiviteter som äger rum på skolan, såväl positiva som negativa, t.ex. utvecklande samtal mellan lärare och elever i undervisningssituationer, lekfulla aktiviteter mellan elever på raster liksom socialt oönskade händelseförlopp i form av mobbning mellan elever eller lärare som kränker elever (beträffande sistnämnda, se Flygare & Johansson, 2013a). Det som vi tidigare beskrivit gällande mobbning som del av elevers relationsarbete, ”mobbningsritualer” m.m. utspelar sig på interpersonell nivå. Vi hänvisar till detta istället för att återupprepa innehållet här. Istället inleder vi detta avsnitt med att kort beskriva relationens betydelse för individens självbild och självkänsla.

Den grundläggande mekanismen i individens utveckling är enligt utvecklingspsykologen Bronfenbrenner proximala processer, eller ”face-to-face” interaktioner i individens närmiljö. Med utgångspunkt i sociologisk socialpsykologi motsvarar detta ungefär tesen att organ-

¹³ Texten i detta avsnitt har till vissa delar publicerats tidigare i artikeln *Relasjoner mellom elever*, det gäller sådana delar av artikeln som Flygare ansvarade för. Övriga författare till artikeln i sin helhet är Thomas Nordahl, professor, SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning), Høgskolen i Hedmark och May Britt Drugli, professor, RKB (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge), NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Artikeln publicerades år 2013 inom ramen för Utdanningsdirektoratets netresurs i Norge.

ismens födelse är biologisk medan människans födelse är social, eller mer precist att människan genom sociala interaktioner utvecklar en medvetenhet om sig själv (Turner, 2002; Collins & Makowsky, 1998). Människans benägenhet att reagera på stimuli (responsivitet) är till en början urskillningslös. Det lilla barnet kan inte låta bli att spontant reagera på omvärlden med t.ex. skratt och gråt. Efterhand som barnet via uppfostran förvärvar *ett språk att tänka med* lär det sig bl.a. att skratta och gråta åt bestämda saker och när det inte är lämpligt att göra det samma. Vi är med andra ord på väg mot formandet av en individ i takt med att socialisationen begränsar människans responsivitet (Asplund, 1987), dvs. i och med att individen införlivar samhälleliga föreställningar, värden och normer. Det betyder naturligtvis inte att individen är determinerad. Individen är en aktiv varelse som handlar utifrån sina intentioner, mål, önskningar och egna tolkningar av omvärlden, men å andra sidan kan man säga att samhället förser henne med handlingsmotiv och en tolkningsram. Den kanske mest betydelsefulla tolkningsprocessen är den som ligger till grund för formandet av individens *självbild* eller medvetenhet om sig själv. Centralt i denna process är, enligt socialpsykologen George Herbert Mead, människans förmåga att inta en attityd mot sig själv som återspeglar motpartens perspektiv ("taking the attitudes of others"/"taking the role of the other"). Grundtankarna i "values clarification" har beröringspunkter med Meads teoretiska resonemang i detta avseende, vilket kanske delvis förklaras av att Mead var nära vän och kollega till John Dewey som i sin tur inspirerade Louis Raths, upphovsmannen bakom "values clarification".

Med hjälp av förmågan att ta den andres attityd kan individen, enligt Mead, göra sig själv och sina handlingar till objekt för reflektion, härigenom – genom att se på sig själv med andras ögon – utvecklas individens medvetenhet om sig själv (Charon, 1995; Mead, 1976). Genom att till en början se på sig själv med vårdnadshavarnas ögon blir barnet medveten om sig själv som ett från andra "sär-skilt" objekt. Parallellt med att barnets förmåga att abstrahera och generalisera tankegoods utvecklas förfinas den attitydövertagande förmågan från att kunna se på sig själv utifrån en person i taget till att samtidigt kunna inta och överblicka olika aktörers perspektiv/attityder. Under oproblematiska förhållanden utvecklas individens sociala jag ytterligare i samband med att hen lär sig att betrakta sig själv utifrån "samhällets ögon" ("den generaliserade andre"). För att uttrycka det med Meads egna ord "Det organiserade samhället eller den sociala grupp som ger individen hans jags enhet kallas 'den generaliserade andre'. Den generaliserade andras attityd är hela samhällets attityd. Sålunda är, t.ex... en... social grupp... den generaliserade andre såtillvida som det ingår – som en organiserad process eller social handling – i erfarenheten hos varje individuell medlem av det" (Mead. 1976, s. 120).

--

Under oproblematiska förhållanden medför förmågan att se på sig själv med ”samhällets ögon” följande för barnets vidkommande: ”Barnet blir till något som kan fungera i den organiserade helheten och tenderar på så sätt att bedöma sig själv i förhållande till den grupp i vilken det hör hemma. Denna process är ett avgörande stadium i utvecklingen av barnets moral. Det gör barnet till en självmedveten medlem av det samhälle det tillhör” (a.a., s. 124).

Således, genom att värdera sig själv, sina intentioner, begångna handlingar etc. med den ”generaliserade andre” som måttstock bildar barnet en uppfattning om sig själv i förhållande till det omgivande samhället. Om barnet eller den unge är osäker på, inte vet eller har bestämt sig för vilken grupp(er) som denne vill tillhöra, exempelvis till följd av ett korstryck av olika ideal som propsar på hens lojalitet, kan man i likhet med Raths föreställa sig att personen ifråga är oklar över sitt eget förhållande till samhället. I en sådan situation kan den unge inte på ett – för denne själv – tillfredsställande sätt inordna sig inom ramen för ett socialt system. För somliga kan otillfredsställelsen härvidlag delvis böttna i att lojaliteten med *en* grupp fordrar explicita avståndstaganden gentemot personer tillhörande *andra* grupperingar och deras syn på tillvaron och eftersträlvade mål. Personer med ett sådant begränsat förhållningssätt vis-a-vis omvärlden står i skarp kontrast mot dem som har förmågan att se sig själv i förhållande till samhället på ett mer mångfacetterat sätt; de inser att världen kan betraktas utifrån diametralt olika perspektiv. Ett förhållningssätt av sistnämnda slag bidrar till utvecklingen av individens självständighet; individen kan både låta sig vägledas av vissa regler och opponera sig mot andra. I båda fallen har individen lärt sig att inta ”den andres” attityd, föregripa motpartens responser och att justera sitt uppträdande på ett sätt som underlättar samspelet och den andres legitima rätt att göra sin röst hörd.

Individens självständighet tolkas ofta som tecken på mognad och duglighet av omgivningen. Att bli bekräftad som en kompetent aktör stärker också individens självbild. Under mer problematiska förhållanden tenderar individer som av andra betraktas som mindre värda att i större eller mindre grad införliva detta i sin självbild. Det gäller i synnerhet om de andra utgörs av personer som individen är beroende av, ser upp till eller vars åsikter och värdeomdömen är betydelsefulla för hen, om sådana ”viktiga” personer betraktar individen som oduglig och misslyckad är risken stor att individens självbild också kommer att genomsyras av det samma.

Självkänslan, dvs. emotioner förknippade med självet, är intimt sammankopplad med andras bekräftelser av individens självbild (Turner, 2002; Goffman, 1967, 1959). Emotioner är också effektiva när det gäller att skapa sociala band eller tillgivenhet mellan människor. I detta av-

seende är, som tidigare beskrivits, interaktionsritualer centrala eftersom individer genom dessa mobiliserar emotionell energi för att upprätthålla sin självbild, exempelvis i form av förtroende, stolthet och entusiasm (Turner, 2002, 1988; Collins, 2004, 1988). En individ som inte bekräftas i positiv mening har svårt att känna tillgivenhet för andra. Om omgivningen bemöter individen med förakt, ringaktning etc. tenderar hon att invaderas av skamkänslor. I skammens motsatta ytterända återfinner vi stolthet. Huruvida individens självkänsla genomsyras av stolthet eller skam är avhängigt kvaliteten på hennes sociala band. Personer som exkluderas från sociala gemenskaper dräneras på energi medan individer som är framgångsrika på den sociala arenan (som bekräftas/erkänns) uppfylls av positiv emotionell energi, vilket fungerar som handlingsmotiverande drivkraft i hennes samspel med andra människor i andra situationer (bildligt talat kan man tala interaktioner som kedjar in i varandra; ett lyckosamt framträdande i situation a ingjuter positiv emotionell energi i individen som drar nytta av detta i situation b osv.).

Detta med att emotioner utgör ett effektivt medel för att skapa sociala band genom sociala belöningar är något som kommit att uppmärksammas inom mobbningsforskningen i samband med att perspektiven vidgats. Som tidigare nämnts har det individualpsykologiska inflytandet på mobbningsproblematiken varit betydande. Efterhand som fältet utvecklats har forskare breddat problembilden (Juvonen & Graham, 2001). En vägledande tanke har varit att mobbning som fenomen ej kan förstås om man inte tar hänsyn till grupprocesser, manifesterad genom olika "bystanders" som exempelvis påhejare, hantlangare m.fl., vilka på olika sätt bidrar till mobbningen (jfr Salmivalli, 1999). Återigen hänvisar vi till tidigare text om elevers relationsarbete och "mobbningsritualer", där dessa aspekter av grupprocesser beskrivs mer ingående. Vi vänder istället blicken mot exempel på tidigare forskning gällande relationen mellan lärare och elever.

Kvaliteten på relationen mellan lärare och elever har visat sig vara betydelsefull för elevernas akademiska framsteg såväl som för deras sociala utveckling. Lärarnas relation till eleverna sägs fungera som en indikator på mobbningsproblematikens utbredning; exempelvis rapporterar elever som är involverade i mobbning – som mobbade och/eller mobbare – i lägre grad än elever som inte är det att lärarna bryr sig om dem (RasKauskas et al., 2010), att lärarna förstår dem, hjälper dem när de vill ha hjälp, är rättvisa mot dem m.m. (Flaspohler et al., 2009). För *mobbade* elevers vidkommanden kan samvariationer av detta slag delvis härledas till ackumulerade erfarenheter av situationer där lärare *inte* har agerat som förebilder vid mobbningsincidenter, dvs. utsatta elever uppfattar lärarnas ignorerande eller förbiseenden

som bristande stöd och/eller som att lärarna inte bryr sig ifall andra elever beter sig kränkande mot dem. I händelse av att *mobbarna* är bråkiga i klassen, oengagerade i skolarbetet och lågpresterande kan detta vara anledningar till att lärarna inte bryr sig om dessa elever och istället själva beter sig kränkande mot dem (Delfabbro et al., 2006). Ett sådant agerande öppnar i sin tur för ytterligare kränkningar från elever som, liksom lärarna, är irriterade på elever som stör lektionerna. Det finns högst sannolikt fler orsaker som kan bidra till att förklara varför lärare kränker/mobbar elever. I vissa fall är lärarnas arbetsförhållanden en bidragande orsak till deras underlåtelse att inte agera eller till att de själva kränker elever. I en arbetssituation där den enskilde läraren är utbränd efter att under en längre period ha varit överbelastad med arbetsuppgifter mäktar inte alla alltid med att avstyra eller tillrättavisa elever som beter sig illa mot andra eller som stör undervisningen (jfr Olweus, 1996). För stora och ohanterliga klasser liksom bristande stöd från den administrativa ledningen är andra möjliga förklaringar som hänvisar till lärarnas arbetsförhållanden (Twemlow et al., 2006). Även om dylika förklaringar ökar förståelsen om varför lärarna gör som de gör ursäktar det inte deras ageranden eller brist på detta. Kvaliteten på relationen lärare-elever har således implikationer för mobbningsproblematiken. Att få till stånd positiva relationer mellan lärare och elever är därför ett sätt att förebygga mobbning (Richard, Schneider & Mallet, 2011), vilket många forskare rekommenderar att skolornas anti-mobbingsprogram bör lägga fokus på.

Kontextuella faktorer

Proximala processer äger inte rum i ett socialt vakuum utan påverkas av kontextuella förhållanden. Det som tidigare beskrivits under rubriker som *skolan som administrativt och informellt system* samt *elevers statushierarki* berör mobbning i relation till skolkontexten. Vi lämnar dessa aspekter av kontexten därhän och beskriver närmast mobbningsproblematiken i förhållande till elevers familjeförhållanden och skolmiljön. Det är framförallt dessa mikrosystem som har studerats inom mobbningsforskningen.

När det gäller familjeförhållanden (*mikrosystem*) har mobbningsproblematiken bl.a. associeras med depressiva mödrar som inte orkar engagera sig i och hålla uppsikt över sina barn (mobbare) (Georgiou, 2009), med bristande stöd från vårdnadshavare (mobbare, mobbade och mobbare/mobbade) (Holt & Espelage, 2007), med exponering för fysiskt våld mellan föräldrar (mobbare, i synnerhet flickor) (Baldry, 2003). Elever som mobbar andra har vidare förknippats med hem-förhållanden präglade av auktoritära uppfostringsmetoder, bristande omsorg, värme och gränssättning mot aggressivt beteende (Olweus, 2000, 1994). Mobbade ele-

ver har påvisats ha föräldrar som är överbeskyddande (Bowers, Smith & Binney, 1994); föräldrar till mobbade elever tillämpar ofta, enligt Perry, Hodges & Egan (2001), en slags psykologisk kontroll över sina barn genom att säga till dem att de inte ska känna som de gör, med påföljden att de inte vågar lita på sina känslor och därför lätt blir osäkra i mötet med andra. Forskare som framhåvt familjeförhållandenas inverkan på mobbningsproblematiken uppfattar ofta mobbning som uttryck för ett aggressivt beteende som uppstår till följd av möten mellan elever med särskilda personlighetsdrag och inlärd beteendemönster som delvis formats av deras familjeförhållanden; mobboffrets osäkra hållning utgör stimuli som aktiverar mobbarens aggressionsbenägenhet. Elevernas familjeförhållanden inverkar på hur de hanterar skolans prestationskrav liksom hur de förhåller sig andra elever. Länken mellan hem och skola (jfr mesosystem) är således viktig i sammanhanget.

Mot bakgrund av påvisade fynd mellan skolmiljön/klimatet (*mikrosystem*) och elevers akademiska och sociala utveckling är insatser med ambitionen att få till stånd förbättringar ofta inriktade på att *förändra den sociala miljön* eller *det sociala klimatet* på skolan. Jämfört med studier som granskat skolkontextens inverkan på skolprestationer, hälsa m.m. finns dock förhållandevis få undersökningar gjorda med fokus på mobbningsproblematiken. Därtill är begreppen social miljö och socialt klimat ofta oklart definierade och/eller snävt operationaliserade. I en av de första studierna om kopplingen mellan skolkontext och mobbning framgår endast att det sociala klimatet motsvarar elevernas uppfattningar om lärare och om skolan (Nansel, et al., 2001); i en av de senast publicerade studierna likställs normer i skolmiljön med elevers uppfattningar om huruvida skolkamrater samtycker till aggressivt beteende respektive till icke-våldsamma konfliktlösningar (Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013). Skolmiljö och skolklimat är med andra ord begrepp som behandlas på snarlikt sätt i studier där skolkontexten relaterats till elevernas utveckling i något avseende. Låt oss ge ett exempel på hur dessa begrepp tycks sammanhånga med varandra.

Med utgångspunkt i antagandet att det upplevda skolklimatet är en återspeglings av skolmiljön antas elever som går på samma skola antingen i) uppleva skolklimatet på skilda eller ii) likartade sätt och i skolor där de flesta tycker likadant antas iii) den dominerande upplevelsen av klimatet vara en approximativ avspeglings av den förhärskande skolmiljön. Om vi föreställer oss två ytterligheter, en skola där skolklimatet upplevs som inbjudande, inkluderande och trygg av flertalet och en annan skola där klimatet upplevs som ovälkommande, exkluderande och otrygg av majoriteten, kommer den förra typen av skolmiljö att frammana attityder som skiljer sig radikalt från den senare miljön. Genom att mäta *skolfaktor-variabler* såsom elevers

trivsel i och anknytning till skolan, liksom attityder i frågor som rör skolregler mot aggressivt beteende/mobbning och hur skolpersonal agerar vid överträdelser av dylika regler, kvaliteten i relationer till andra elever och lärare, i vad mån lärare behandlar elever rättvist, favoriserar vissa elever, ställer krav på prestationer från eleverna, elevers upplevelser av trygghet/säkerhet på skolan, deras delaktighet i beslutsfattande m.m., får man information om skolklimatet som i sin tur utgör en indikator på skolmiljön (jfr Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013; Bibou-Nakou et al., 2012; Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010; Way, Reddy & Rhodes, 2007). Intressant i sammanhanget är att elevers upplevelser av skolklimatet tycks vara associerad med faktorer på skolnivå, t.ex. med relationer mellan lärare-elever på skolan, medan lärares upplevelser av klimatet i större grad är associerad med faktorer på klassnivå, t.ex. med huruvida elever beter sig störande eller ej (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010).

En faktor som delvis är avhängig skolklimatet är elevernas upplevelser av stress i skolan, vilket kan vara en bidragande orsak till att elever mobbar andra (Konishi & Hymel, 2009). Resultat från en komparativ studie mellan elever i Japan och Australien (Taki, 2001, 2003) visar exempelvis att, ju mer frekvent elever mobbar andra via indirekt mobbning såsom isolering, ignorering m.m., i desto högre grad uppvisar de olika typer av stress: *fysisk stress* (huvudvärk, är ofta sjuk, känner sig trött); *"depressions stress"* (oroar sig för saker, känner sig mycket ensam, deprimerad); *"aggressions stress"* (blir lätt irriterad, arg, skäller på andra); *apatisk stress* (har ingen ork/energi, är inte intresserad av saker, kan inte koncentrera sig på studierna). Vanliga källor till mobbarnas upplevelser av stress är knutna till stressorer som *lärare* (t.ex. lärare tillrättavisar mig utan att lyssna på mig, är orättvis), *klasskamrater* (t.ex. klasskamrater trycker ner mig för mina betyg, mitt utseende), *studierna* (t.ex. lärare ställer frågor som jag inte kan besvara, dåliga resultat) samt till *familjen* (t.ex. familjen lägger alltför stor vikt på att det går bra för mig i skolan, förväntar sig för mycket av mig). När förövarnas stress relateras till ovanstående stressorer föreligger den starkaste korrelationen – både i Japan och Australien. Enligt Taki är den frustration som följer av att känna sig stressad i skolan – alltså inte enbart aggressiv stress – således en viktig orsaksfaktor till indirekt mobbning. Stöd från lärare, kamrater och familj kan härvidlag fungera som buffert så att mobbarna känner sig mindre frustrerade och därmed kan hantera sina stressupplevelser på ett bättre sätt.

När det gäller anti-mobbningsprogram med s.k. "whole-school approach" likställs begreppet skolklimat ibland med skolans policy kring mobbningsfrågor (Richard, Schneider & Mallet, 2011). Genom att implementera regler och säkerställa ett enhetligt förhållningssätt mot mobbning bland skolpersonal (nolltolerans) förmodas detta leda till en trygg och säker skola,

dvs. till ett positivt socialt klimat. Som skolpersonal agerar man inte enbart i sin yrkesroll utan även som förebild eller representant för vuxenvärlden. Om personalen agerar direkt och "tar tag" i händelser när elever utsätts för illasinnade handlingar eller om de ser mellan fingrarna på detta påverkas elevernas attityder till kränkande beteenden på olika sätt; i skolor med högre acceptans för mobbningsbeteenden är mobbningsprevalensen också högre (Espelage & Swearer, 2003). Många gånger kompletteras en tydlig skol-policy mot mobbning med särskilda insatser som också är inriktade på att förändra det sociala klimatet, exempelvis med hjälp av lektioner om vad mobbning är och vilka konsekvenser det kan leda till, rastvaktssystem m.m. Förutsättningarna för att nå framgång med anti-mobbingsprogram torde rimligtvis vara mer gynnsamma på vissa skolor jämfört med andra beroende på kontextuella faktorer, alltså inte enbart på grund av faktorer som har att göra med elevers attityder till lärare och skolan eller med deras uppfattningar om huruvida skolkamrater bejakar aggressivt beteende eller ej. På somliga skolor försvåras implementeringen av anti-mobbingsprogram av, exempelvis, brist på personal- och/eller ekonomiska resurser, av att programmet "stjäl tid" från andra viktiga uppgifter som t.ex. undervisning, av att programmet inte är väl förankrat bland all personal på skolan, av att de organisatoriska förutsättningarna ofta förändras, av att programmets generella strategi är svår att genomföra/fullfölja varför programmet situationsanpassas, vilket i sin tur påverkar programtrogenheten och därmed förutsättningarna att utvärdera vilka effekter, i form av reducerad mobbningsfrekvens, som kan tillskrivas programmet (jfr Skolverket, 2011a). Å andra sidan finns det forskare som diskuterar fördelarna med att anpassa program till lokala förutsättningar jämfört med att vara programtrogen (Smith, Schneider, Smith, and Ananiadou, 2004; se även Ttofi & Farrington, 2009).

När det gäller länken mellan hem och skola (*mesosystem*) i meningen föräldrars engagemang och skolklimat respektive förekomst av mobbning, har detta granskats i relativt liten utsträckning. I en studie rapporteras dock att ett högre föräldraengagemang tycks kunna påverka skolklimatet positivt samtidigt som skolmiljön var associerad med lägre grad av mobbning (Lee, & Song, 2012). Författarna understryker att resultaten, som gäller elever i Sydkorea (13–16 år), bör tolkas med försiktighet på grund av oskrivna kulturella koder som föreskriver att föräldrar *inte* ska lägga sig i skolpolicyn för att inte beskyllas för "corruptive relationship between teachers and parents", (a.a., s. 2459). Författarna tycks mena att när sydkoreanska föräldrar ges tillfälle att påverka skolmiljön och agera proaktivt mot mobbning ger detta större utslag än vad som skulle ha varit fallet i andra länder. Även om föräldrar till elever i många andra länder *uppmannas* att vara aktiva i sina barns skolgång är det långt ifrån alla som

är det, varför liknande utfall mycket väl kan tänkas gälla i andra kulturer. Forskare från andra kulturer rapporterar också liknande resultat, dvs. att föräldrars engagemang är associerat med lägre grad av mobbning (bland canadensiska elever 11–12 år, Ma, 2002), men även med förbättrade skolprestationer (bland äldre amerikanska elever på "college", Jeynes, 2008). Att stärka länken mellan hem och skola förefaller i ljuset av ovanstående vara en angelägen uppgift.

Skolklimatet påverkas även av faktorer associerade med *makrosystemet*, exempelvis av samhällsövergripande könsstrukturer som, inte minst via media, bejaktar stereotypa könsroller, av allmänskulturella attityder mot sexuella minoriteter och av utbildningssystemet. När det gäller sistnämnda har Akiba et al. (2002) genomfört en uppmärksammat komparativ studie baserad på 37 länder. Forskarna fann inget samband mellan själv-rapporterade data om mobbning på skolor (med sig själv respektive andra elever som offer) och graden av skilsmässa och brottslighet på nationell nivå (rån, våldtäkt, personövergrepp m.m.). Däremot samvarierade nivåerna av mobbning på skolor med faktorer knutna till ländernas utbildningssystem; i länder vars skolsystem genererar stora skillnader mellan hög- och lågpresterande elever – och/eller där privat undervisning ("shadow education") i högre grad existerar som alternativ till det allmänna utbildningssystemet – var mobbningsproblematiken mer utbredd. En möjlig orsak till detta är, enligt forskarnas spekulationer, att låg-presterande elever känner sig stämplade som misslyckade med allt vad det innebär i form av begränsade framtidsutsikter. I frustration över sin ogynnsamma position tenderar de att bli aggressiva.

En helt annan typ av kontext som många elever tillbringar mycket tid i utgörs av den s.k. cyberrymden. Nätmobbning ("online bullying", "electronic bullying", "internet harassment", "online harassment" etc.) kräver inte "face-to-face" interaktioner. Detta medför att förövarna kan misskreditera någon i det fördolda, även efter det att skoldagen är över då denna typ av kränkningar eller mobbning sker på en arena som är tillgänglig dygnet runt. Enligt Smith et al. (2008) äger merparten av nätmobbingen rum utanför skolans domän och kan därför involvera många fler personer och bli känd i större grupper jämfört med mobbningen på skolan. Publiken kan således inbegripa personer utanför skolkontexten, vilket exempelvis kan inträffa när en elev lägger ut ett pinsamt foto/filmklipp av en klasskamrat "på nätet". I takt med att sådana bilder sprids och beskådas av en allt större publik kan den utsatte dessutom känna sig kränkt på nytt varje gång antalet visningar ökar (jfr Dooley, Pyzalski & Cross 2009). Nätmobbingen uppvisar stora likheter med ryktesspridning i och med att nedvärderande kommentarer om en elev tenderar att väcka misstro mot dennes sociala vara och därmed under-

gräva personens attraktionskraft på ”kamratmarknaden”. Utmärkande för nätmobbningen är att förövarna inte kan avläsa vilka omedelbara konsekvenser deras handlingar har i realtid, vilket tycks medföra att magnituden i de elaka kommentarerna lätt trappas upp. Med andra ord förefaller avsaknaden av direkt respons från den utsatte inbjuda till ett förgrovat språkbruk. Av elever som utsätts för upprepade kränkningar av illasinnad natur på skolan (mobbing) är en viss andel samtidigt också mobbade ”på nätet”. Data från skolverkets utvärdering av program mot mobbning visar att denna överlappning uppgår till 11 procent. När cybermobbade elever används som bas för procentberäkningen är överlappningen betydligt större, ca 87 procent (Flygare & Johansson, 2013b). Oavsett var man drar gränsen för skolornas ansvar ifråga om cyber- eller nätmobbning är länken mellan skola och cyberrymd (jfr *meso-system*) något som skolorna måste förhålla sig till.

Programteori och logiska modeller

Det övergripande syftet med att använda programteori är att påvisa och tydliggöra de teorier och antaganden som ligger till grund för ett program. Dels handlar det om teorier om problematiken i-sig (orsaker och regelbundenheter) exempelvis huruvida relationella faktorer orsakar mobbning eller om de påverkar mobbningens utbredning; hur faktorer på individ- respektive institutionell nivå samverkar med interpersonella faktorer. Dels om hur olika oönskade tillstånd kan förändras och med vilka metoder eller interventioner. Detta innebär att en väl definierad programteori beskriver förväntade förändringar (utfall), insatserna som medför förändringen (mekanismer) och de omständigheter under vilka insatser framkallar specifika resultat (kontext). Uttryckt på ett annat sätt handlar en programteoretisk analys om att tydliggöra hur en intervention är tänkt att fungera med avseende på prestationer som ska leda till önskvärda effekter (Pawson & Tilly, 1997). Analysen består av två led, att identifiera vilka (teoretiska) antaganden som ligger till grund för att en tänkt förändring ska ske (förändringsteori) samt att identifiera vilka aktiviteter som ska genomföras för att den önskvärda förändringen ska komma till stånd (handlingsteori) (Funnell & Rogers, 2011).

Ett sätt att underlätta den programteoretiska analysen är att utveckla logiska modeller. I grund och botten är en logisk modell ett systematiskt och visuellt sätt att presentera förståelsen för sambanden mellan de *resurser* som krävs för att driva ett program, de *aktiviteter* som planeras, och de *förändringar* eller resultat som insatserna förväntas uppnå. En logisk modell ger med andra ord en schematisk bild av hur programmet är uppbyggt med avseende på den eller de teorier och antaganden som ligger till grund för programmet. I den logiska modellen länkas tänkta utfall (både på kort och lång sikt) med programmets aktiviteter eller processer samt dess teoretiska antaganden eller principer (Pawson & Tilly, 1997; Skolverket, 2011d).

Med utgångspunkt i detta syftar den programteoretiska analysen och utvecklingen av logiska modeller till att tydliggöra programmets underliggande principer och logik för att i förlängningen kunna studera implementeringen och genomförandet av programmet för att underlätta utvärderingen av hur ett program fungerar, eller mer precist med utgångspunkt i ett kritiskt realistiskt perspektiv – hur programmet fungerar, för vem och under vilka villkor.

Olika logiska modeller för olika ändamål

Som nämnts ovan är en programteoretisk logisk modell en visualisering av hur ett program fungerar, med utgångspunkt i den teori/teorier och antaganden som ligger till grund för programmet. I sin mest grundläggande och enklaste form ger den logiska modellen en bild av hur

programmet (som helhet) eller dess komponenter (aktiviteter) förväntas fungera. Det innebär att modellen omfattar begrepp eller modeller som beskriver kedjor av aktiviteter som tros åstadkomma förändring samt hur dessa aktiviteter är kopplade till de resultat programmet förväntas uppnå. Det är dock viktigt att påpeka att det finns olika typer av logiska modeller som varierar både när det gäller omfattning, komplexitet och fokus. I huvudsak kan tre typer av logiska modeller urskiljas: de som fokuserar på det (1) *teoretiska och begreppsliga* angreppssättet, de som fokuserar på programmets (2) *utfall*, samt de som fokuserar på programmets (3) *aktiviteter (tillämpningen)* (W.K. Kellogg Foundation, 2004):

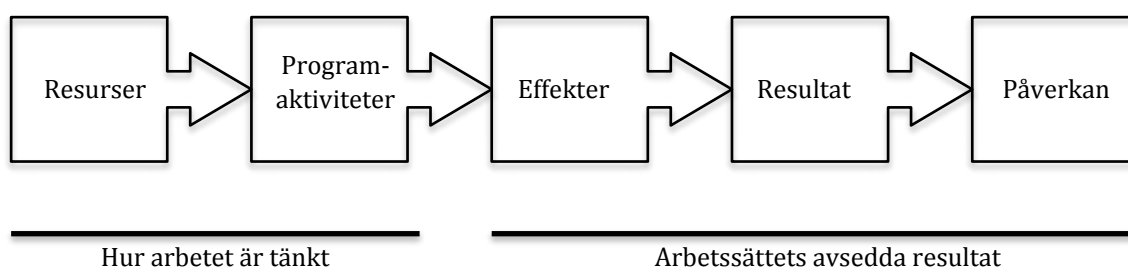
1. *Den teoretiska och begreppsliga modellen* söker identifiera teorier om fenomenet och de teorier om förändring som ligger till grund för programmet och dess utformning. Dessa modeller fokuserar på hur och varför programmet antas fungera. Det innebär att de ofta innehåller teoretiska och begreppsliga antaganden om mekanismer som genererar det aktuella problem som programmet syftar till att komma tillrätta med.
2. *Utfallsmodellen* söker identifiera de resurser och aktiviteter som krävs för att uppnå det önskade resultatet eller de önskade effekterna om och när programmet fungerar som det är tänkt. Det kan härvidlag handla om att identifiera kort- och långsiktiga effekter eller den påverkan som specifika uppsättningar aktiviteter har. Även om denna logiska modell bygger på en teori om förändring är det främst utfallet som är det centrala.
3. *Aktivitetsmodellen* söker främst fånga genomförandet och implementeringen av programmet. En logisk modell av denna typ syftar till att beskriva samtliga steg i genomförandeprocessen, dvs. hur olika planerade aktiviteter är förbundna med varandra och vilka förutsättningar som krävs för att aktiviteterna ska kunna genomföras.

För att underlätta det fortsatta arbetet ska vi i det följande i förenklade ordalag presentera arbetsgången i analysen av Friendsprogrammet och skapandet av den komplexa programteoretiska logiska modellen av programmet och dess olika komponenter som kommer att tjäna som utgångspunkt för det fortsatta arbetet med att utvärdera programmets användning och utfall under olika kontextuella villkor. Den modell som utvecklas söker förena de tre ovan nämna modellerna.

Det initiala steget i arbetet handlar om att *med utgångspunkt i de teoretiska och andra antaganden* som finns rörande programmet i sin helhet och dess olika beståndsdelar (komponenter) tydliggöra *hur arbetet är tänkt att gå till* samt vilka *avsedda resultat* aktiviteterna förvän-

tas ha. I detta arbete är det därför viktigt att kunna identifiera *resurser* (inputs), *programaktiviteter*, *effekter*, *resultat* och *påverkan*. *Resurser* avser de olika former av mänskliga, ekonomiska, och organisatoriska resurser som finns för handen för att programmet ska kunna genomföras. *Programaktiviteter* avser vad inblandade aktörer gör med de resurser som finns till förfogande. Det handlar om de processer, verktyg, handlingar, tekniker och åtgärder som kan användas för att uppnå de planerade aktiviteterna. *Effekter* (outputs) avser aktiviteternas direkta effekter rörande målbeteendet (ytaspekter). *Resultat* (outcomes) avser de specifika förändringar som sker när det gäller programdeltagarnas attityder, beteenden, kunskaper, kompetenser och dylikt (processaspekter). Det kan härvidlag handla om såväl kort- som långsiktiga förändringar. *Påverkan* (impact) avser de grundläggande avsedda eller oavsedda förändringarna som interventionen medfört i eller för den organisation eller aktörerna där interventionen genomförts (djupaspekter).

I sin enklaste form kan en logisk modell illustreras på följande sätt:



FIGUR 1: En förenklad logisk modell.

Någon förenklad krävs det specifika resurser för att det ska vara möjligt att implementera programaktiviteterna. *Om* dessa resurser finns, *så* finns förutsättningarna för att genomföra de planerade programaktiviteterna. *Om* de planerade programaktiviteterna genomförs, *så* kommer de förhoppningsvis leda fram till de avsedda effekterna rörande det aktuella målbeteendet, resultera i förändrade attityder och beteenden på kort såväl som lång sikt för de som är föremål för interventionen, samt påverka och eventuellt förändra villkoren i den organisation (det sammanhang) där interventionen sker.

Att arbeta med programteori och logiska modeller är alltså en analytisk process som skapar en tydlig förståelse för de utmaningar som väntar, de tillgängliga resurser som måste vara för handen, och den tidsplan som krävs för att nå det/de uppsatta målet/målen. Att arbeta med programteori och logiska modeller hjälper också till att hålla fokus på helheten samt de komponenter som programmet omfattar. Därför kommer vi i det följande att med utgångspunkt i

den tidigare bakgrundsbeskrivningen samt Friends utbildningsmaterial i övrigt söka (i) avgränsa och identifiera målen med programmet, (ii) urskilja och identifiera de funktioner, beståndsdelar och aktiviteter som programmet innehåller, dvs. vilka komponenter och processer programmet består av, samt (iii) klargöra den eller de logiska kedjor som kopplar samman komponenterna och processerna och därigenom visa hur de antas hänga ihop och påverka varandra.

Programmets övergripande syfte, uppbyggnad och omfattning

Friendsprogrammet¹⁴ är idag ett omfattande utbildningspaket vars övergripande syfte är att skapa positiva förutsättningar för ett framgångsrikt likabehandlingsarbete för grundskolor och gymnasieskolor genom att *ge kunskap, verktyg och stöd i arbetet för en trygg och jämlik skola baserat på kartlägningsresultat*. Mer precis är Friendsprogrammets övergripande mål:

- *Att all personal på skolan är delaktig i arbetet för en trygg och jämlik skola och vet hur de ska agera om de får veta att en elev känner sig utsatt för en kränkning.*
- *Att alla elever är delaktiga i skolans likabehandlingsarbete och vet var de kan vända sig om de blir utsatta för en kränkning.*
- *Att skolan har en struktur för ett systematiskt främjande, förebyggande och akut arbete.*

Genom att utbilda och inkludera all skolpersonal, alla elever och ge möjlighet att involvera alla vårdnadshavare i arbetet mot kränkningar, trakasserier och diskriminering förväntar man sig nå en skola med tryggare elever.¹⁵ Programmet sträcker sig över tre år. Under denna tidsperiod är tanken att arbetet ska bedrivas med stort fokus på kontinuerlig utveckling med utgångspunkt i den aktuella situationen på skolan. Grunden för denna utgångspunkt är att Friends menar att det inte finns någon patentlösning eller allena rådande metod utan att varje skola måste skapa insatser som de har behov av utifrån den situation som råder på skolan. För att lyckas med att engagera hela skolan och skapa ett framgångsrikt arbete krävs att insatserna är långsiktiga, systematiska och kontinuerliga. I detta arbete är *kartläggning, uppföljning* och *analys* centrala inslag. Skälet till den tidsmässiga omfattningen om tre år bottnar i skollagens krav på systematiskt kvalitetsarbete, vilket innebär att skolan systematiskt och kontinuerligt ska kartlägga och följa upp verksamheten samt analysera resultaten och utifrån detta planera och utveckla den utbildning som skolan bedriver. Med begrepp som ”systematiskt” och ”kon-

¹⁴ Textunderlaget baseras på den dokumentation som finns angående Friends utbildningar, informationsmaterial, arbetssätt och interna arbetsmaterial. Samtlig dokumentation har tillhandahållits av Friends.

¹⁵ Det bör dock påpekas att det i de olika dokumenten förekommer olika målbeskrivningar, exempelvis ”en skola med tryggare elever” och ”en trygg och jämlik miljö för alla” för att bara nämna några.

tinuerligt” avses att arbetet ska bedrivas strukturerat och uthålligt med fokus på en långsiktig utveckling. Utöver att ta utgångspunkt i den aktuella situationen på skolan och den aktuella lagstiftningen måste det systematiska kvalitetsarbetet utgå från aktuell forskning och beprövad erfarenhet. Genom att förmedla erfarenheter och genom att dela och ta till vara på de erfarenheter och den kompetens som finns i skolans personal- och elevgrupper ges också utrymme för utbyte av beprövade erfarenheter. En bärande tanke med att skolläring, personal och elever på detta sätt görs delaktiga är att skapa förutsättningar för att åtgärder som tas fram ska vara grundade i skolans unika situation och att åtgärderna ska få största möjliga effekt. En annan bärande tanke är att den beprövade erfarenheten ska kunna kombineras med och sättas in i teoretiska sammanhang i syfte att skapa förutsättningar för att förstå barn och ungas utsatthet med utgångspunkt i förklaringar på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Det handlar härvidlag om att genom olika utbildningsinsatser riktade till all personal och alla vårdnadshavare samt material som vänder sig till alla elever skapa förutsättningar för samarbete och att nå en hela-skolan-ansats, där samarbete, engagemang och dialog mellan skolläring, lärare, föräldrar och elever är avgörande för att alla ska känna delaktighet i arbetet för en trygg och jämlik skola. Även om skolan ”äger” arbetet är tanken att Friends ska finnas med som ett stöd i att kartlägga situationen, utveckla insatser tillsammans med personal och elever samt följa upp och mäta effekter av de insatser som genomförs.

Att analysera, förebygga och främja

De komponenter som behandlas nedan beskrivs i mer eller mindre utvecklad form i samtliga redovisningar av Friendsprogrammets innehåll. Allt material tar utgångspunkt i skollagen, diskrimineringslagen samt skolans läroplaner. Sammantaget syftar programmet till att, tillsammans med lagstiftningen, ge kunskap och konkreta verktyg för att långsiktigt *förhindra och förebygga kränkningar samt främja alls lika värde*.

Friendsprogrammet sträcker sig över tre år och innehåller årligen kartläggning, uppföljning, fördjupande utbildningar och nya arbetsmaterial. På ett övergripande plan kan arbetssättet sägas bestå av tre moment, där det första och grundläggande momentet handlar om att *analysera*, det andra momentet handlar om att *förebygga* och det tredje om att *främja*. I materialet beskrivs de tre momenten i termer av en trestegsraket, där ett steg utgör förutsättningar för ett annat, samtidigt som innehållet i de olika stegen är tänkt att utvecklas över tid. Schematiskt kan stegen beskrivas på följande sätt:

	År 1	År 2	År 3
Analysera	Kartläggning och orsaksanalys. Enkäter och fördjupade analyser med skolledning och elever.	Kartläggning, uppföljning och orsaksanalys. Enkäter och fördjupade analyser med skolledning och elever.	Kartläggning, uppföljning och orsaksanalys. Enkäter och fördjupade analyser med skolledning och elever.
Förebygga	Gemensamt förhållningssätt. En struktur för kontinuerliga åtgärder utifrån skolans behov.	Skolkultur och normkritik. Verktyg för en inkluderande skolkultur.	En framgångsrik skola. Effektiva insatser som utgångspunkt för uppföljning och utveckling.
Främja	Likabehandling i praktiken. Praktiska verktyg för att arbeta främjande i elevgruppen	Att levandegöra värdegrunden. Utveckla konkreta ställnings-taganden i vardags-situationer.	Integrera värdegrunden i vardagen. Förhållningssätt för en trygg och jämlik skola.

FIGUR 2: Att analysera, förebygga och främja

Aktiviteter kopplade till momenten att analysera, förebygga och främja

Eftersom arbetet med programmet är tänkt att pågå under längre tid kan intensiteten och innehållet i de olika aktiviteterna (eller komponenterna) kopplade till de tre ovan nämnda stegen variera över tid. En del aktiviteter sker kontinuerligt medan andra sker som punktinsatser. Vår presentation och genomgång av aktiviteterna syftar till att besvara en rad övergripande frågeställningar:

- Varför genomförs aktiviteterna?
- Vad förväntas aktiviteterna leda till i form av resultat och effekter?
- Vilka antaganden vilar de olika aktiviteterna på?
- Vilka resurser måste vara för handen för att aktiviteterna ska kunna genomföras på avsett sätt?
- Hur hänger de olika aktiviteterna samman?
- Vilken nivå (individ, grupp, organisation) riktas aktiviteten mot?
- På vilket sätt ska interventionerna förstås i termer av att analysera, förebygga och främja?

Insatser associerade med att ”upptäcka”, ”analysera” och ”förebygga” sorterar vi under samlingsbeteckningen trygghetsarbetet medan aktiviteter knutna till ”att främja” betecknas som likabehandlingsarbete.

Trygghetsarbetet

Att upptäcka och analysera

Utgångspunkten när det gäller det *övergripande analysarbetet* är att med hjälp av webbase-rade enkäter och uppföljande intervjuer *kartlägga situationen* på skolan när det gäller *trivsel och trygghet, förekomst av kränkningar och trakasserier* samt *elevers och personals upplevelse* av likabehandlingsarbetet. Steget omfattar också att involvera elever och skolledning i en fördjupande analys. Den fördjupande analysen syftar under det första året till att *analysera orsakerna* till resultat som framkommer i samband med kartläggningen av trivseln och tryggheten samt att ta fram *strategier anpassade utifrån skolans problemområden*. Under år 2 och 3 syftar kartläggningen också till att följa upp de strategier som utarbetas. Analysförfarandet rymmer sammantaget tre olika aktiviteter som är nära förbundna med varandra – *kartläggningsenkäter, elevträffar* och *skolledarträffar*. Det övergripande syftet med att nyttja olika regelbundna aktiviteter för kartläggning är att upptäcka och analysera skolans situation utifrån olika kompletterande perspektiv när det gäller tryggheten, trivseln och hur likabehandlingsarbetet bedrivs. Skälet till att olika kompletterande metoder, såsom enkäter, observationsanteckningar och samtal med eleverna nyttjas är att enkäter i sig inte anses vara tillräckliga då självskattningar endast ger en subjektiv bild av skolan och ofta missar normaliserat eller internaliserat beteende. Med stöd i forskning motiveras kartläggningen av verksamheten som en viktig utgångspunkt för att få information om vilka insatser som bör vidtas och var de bör riktas.

Kartläggningsenkät

Det övergripande syftet med den enkät som görs av samtliga elever (från år 3) och all personal är inledningsvis (År 1) att få en bild av den upplevda situationen på skolan när det gäller områdena (i) *trygghet och trivsel*, (ii) *förekomsten av kränkningar och trakasserier*, samt (iii) *elevers och personals upplevelse av likabehandlingsarbetet*. Under år 2 och 3 syftar enkäten, utöver att kartlägga situationen på skolan, också till att göra uppföljningar, dvs. undersöka huruvida det skett någon förändring över tid när det gäller de nämnda områdena och om de aktiviteter som planerats och genomförts haft någon effekt när det gäller trygghet och trivsel, förekomst av kränkningar och trakasserier samt elevernas och personalens upplevelse av likabehandlingsarbetet. Uppföljningarna riktas huvudsakligen mot förändringar på grupp- eller organisatorisk nivå (i klassen eller på skolan) och inte på individnivå (unika elevers situation), till följd av det sätt på vilket kartläggningsenkäten är utformad och används. Detta riskerar att

medföra att förändringar på individnivå tenderar att döljas eller förbises då man endast förmår fånga förändringar på aggregerad nivå.

Elevträff

Elevträffen syftar till att programföreträdare tillsammans med elevrepresentanter fördjupar sig i svaren från kartläggningen genom att analysera orsakerna till resultaten samt att utveckla förslag på åtgärder för skolan. Orsakerna avser i detta sammanhang det elevrepresentanterna anser vara orsaker till den situation som föreligger på skolan. Syftet med denna aktivitet är att ge elever reellt inflytande över beslutsprocessen och få vara med i problemformuleringen av skolans utmaningar. Mer precist är målen (1) att genom elevernas erfarenheter fördjupa förståelsen av kartläggningsresultatet samt ta fram konkreta exempel på hur skolans utmaningar tar sig uttryck i praktiken, (2) att ge eleverna ett reellt inflytande över de förebyggande åtgärder som skolan vidtar genom att eleverna deltar genom både problemformulering och planering av åtgärder, samt (3) att förankra elevernas perspektiv och erfarenheter som en naturlig del i skolans utvecklingsarbete.

Skolledarträff

Skolledarträffen är en träff där skolledare och programföreträdare går igenom resultaten från kartläggningen och elevträffen och utformar en strategi för det fortsatta trygghetsarbetet på skolan. Strategin ska ta sin utgångspunkt i resultatet från kartläggningen och ta hänsyn till lagstiftning och läroplaner. Syftet med denna aktivitet är att ge skolledningen goda förutsättningar att leda skolans trygghetsarbete och för samarbetet med Friends inom Friendsprogrammet. Mer precist är målen att skolledningen genom dialog och samråd med Friends (1) ska få ingående kunskaper om resultatet av skolans kartläggning, (2) få kännedom om vilka förutsättningar som personalen behöver för att implementeringen av programmet ska bli framgångsrikt, samt (3) få förutsättningar för att skapa åtgärder riktade mot hela skolan.

Arbetsgången

Förutom att ge en bild av situationen på skolan fungerar de årliga kartläggningarna också som kontinuerliga utvärderingar av de åtgärder personal och elever tagit fram. Detta ger möjligheter att utveckla nya och förbättrade åtgärder och ses som en viktig del i utvecklingen av skolans arbete. Kartläggningsenkäten fördjupas genom möten med eleverna (elevträffar) som får ge sin syn på resultatet, fördjupa förståelsen samt ge exempel och förslag på åtgärder. På så vis ökar möjligheterna att de åtgärder som vidtas riktas mot de faktiska problemen som eleverna själva formulerat. Elevernas arbete ligger sedan till grund för fortsatta samtal med

skolledning och personal. Parallellt med detta arbetar personalen (under personalutbildningen) med sina specifika behov vad gäller kunskap om och utbildning för att bedriva trygghets- och likabehandlingsarbete på skolan och med hjälp av Friends tar de fram åtgärder riktade mot de problemområden som kartläggningen visar.

Arbetsgången när det gäller att upptäcka och analysera innehåller alltså ett antal aktiviteter som kan sammanfattas på följande sätt. Genom att (1) arbeta med regelbundna kartläggningar, såsom enkäter, kompissamtal, övningar, intervjuer, fotodokumentation, skolkartor och observationer, kan så kallade (2) ”riskfaktorer” identifieras, exempelvis otrygga platser. Genom en (3) analys av kartläggningarna kan konkreta mål för hur förekomsten av kränkningar, diskriminering och trakasserier ska motverkas under en viss tid sättas upp (4). Därefter ska (5) en planering för vilka insatser som ska göras för att nå målen ske. Insatserna ska därefter (6) genomföras och (7) utvärderas. Mot bakgrund av utvärderingen samt nya kartläggningar ska (8) nya mål för verksamheten tas fram.

Det initiala steget – upptäcka och analysera – karaktäriseras alltså till stor del av elevdelaktighet då eleverna synliggör, definierar och ger förslag på lösningar till skolans utmaningar. Genom elevdelaktigheten blir eleverna medskapare och deras erfarenheter tas till vara, vilket bidrar till ökad medvetenhet och kunskap om vad skolan faktiskt gör och större möjligheter att skapa effektiva åtgärder som tar hänsyn till skolans unika förutsättningar och utmaningar. Tanken bakom detta tillvägagångssätt är att eleverna ska uppleva att de insatser som utvecklas och genomförs ska bli mer trovärdiga och relevanta i elevernas vardag och att eleverna ska få förtroende för det arbetet som bedrivs.

Det är emellertid viktigt att i detta sammanhang uppmärksamma att det i Friends dokumentation finns en glidning i beskrivningarna när det gäller stegen *att analysera* och *att förebygga* (se nedan). Kartläggningarna och elevdelaktigheten lyfts å ena sidan fram som ett steg i att upptäcka och analysera samtidigt som det å andra sidan beskrivs som en aktivitet kopplad till det förebyggande arbetet, då användandet av kartläggningarna antas öka medvetenheten och förmedla kunskap.

Att förebygga

Det andra steget utgörs av det förebyggande arbetet. Det förebyggande arbetet tar sikte på att minimera risken för kränkningar och utgår från identifierade riskfaktorer. En förutsättning för att steget ska kunna genomföras är att det tar sin utgångspunkt i den kartläggning, samt den analys som genomförs i samband med elev- och skolledarträffarna i steg ett. På ett över-

gripande plan syftar det förebyggande arbetet till att med stöd av lagstiftning, forskning och läroplan arbeta med att ta fram konkreta åtgärder som tar utgångspunkt i skolans unika behov och situation. Genom det förebyggande arbetet förväntas samtlig personal på skolan att under år 1 *utveckla ett gemensamt förhållningssätt och en struktur för kontinuerliga åtgärder* som tar utgångspunkt i skolans unika behov. Under år 2 förväntas det förebyggande arbetet omfatta en *utveckling av verktyg för en inkluderande skolkultur* genom att bl.a. arbeta med normkritik. Under år 3 förväntas arbetssättet leda till vad som beskrivs i termer av *ett framgångsrikt arbete*, en utveckling av effektiva insatser som utgångspunkt för framtida/fortsatt uppföljning och vidareutveckling. Det förebyggande steget rymmer två ordinarie aktiviteter – personalutbildning och arbetslagsträffar – samt en frivillig – föräldrautbildning. Utbildningsinslagen i det förebyggande arbetet utgår från att alla som arbetar i skolan aktivt ska främja likabehandling och sträva efter att gemensamt med eleverna ta ansvar för skolans sociala, kulturella och fysiska miljö.

Även i det förebyggande arbetet är elevdelaktigheten alltså ett viktigt inslag. Eleverna får arbeta med hur de upplever att man ska vara mot varandra och komma fram till gemensamma förhållningsregler samt diskutera åtgärder både för skolan som helhet och för klassen och den egna gruppen. Ett viktigt inslag för att skapa gemensamma förhållningsregler och en viktig insats för att motverka och minska förekomsten av eventuell mobbning är klass- och skolregler som eleverna själva är med och tar fram.

Ett centralt inslag i det förebyggande arbetet är att Friendsprogrammet tillhandahåller ett omfattande arbetsmaterial som framförallt riktar sig till skolans elever och undervisande personal. För elevernas vidkommande syftar användningen av arbetsmaterialet till att ge alla elever på skolan kunskap om orsaker, former och åtgärder kring mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering, möjlighet att reflektera över sin egen vardag och handlingar samt få inspiration och verktyg till att kunna vara delaktiga i arbetet på skolan. Friends arbetsmaterial är också uppbyggda kring att också eleverna själva arbetar fram åtgärder som de anser behövs, både för sin klass och för elever och personal på hela skolan.

Som ett komplement till arbetsmaterialen kunde skolorna tidigare, men inte längre (efter våren år 2016), också välja att arbeta med kompisstödjare.

Personalutbildning

Personalutbildningen omfattar all personal på skolan. Utbildningarna ska ge samtliga i personalgruppen verktyg för att uppmärksamma och vidta åtgärder för att både motverka, förebygga och förhindra alla former av diskriminering, trakasserier och kränkningar. Syftet är

alltså att ge personalen kunskap och verktyg för att förstå orsakerna bakom kränkningar samt att med utgångspunkt i skolans kartläggningsresultat och elevernas fördjupande analyser ta fram konkreta åtgärder. Mer precist handlar det om att involvera och engagera all skolans personal i det förebyggande och akuta arbetet för en trygg och jämlik skola genom att ge all personal grundläggande kunskap om orsaker, förekomst, former och skyldigheter vid kränkningar på skolan, att all personal tillsammans arbetar med kartläggning, orsaker och åtgärder för sin skola, att all personal blir delaktiga i det förebyggande arbetet och inkluderas i de åtgärder som tas fram, samt att all personal vet hur de ska agera vid kännedom om att en elev är utsatt samt vet hur de kan utveckla elevernas delaktighet utifrån sin roll på skolan. Under utbildningarna är det alltså viktigt att skapa delaktighet och samsyn bland personalen för att skapa förutsättningar att utifrån ett demokratiskt och gemensamt förhållningssätt visa respekt för elever och kollegor. Personalutbildningen förutsätter alltså att det initiala analysarbetet i steg ett fullgjorts. Ett centralt inslag i detta arbete är ett normmedvetet förhållningssätt där personalen tillsammans får diskutera hur strukturella normer bidrar till uppkomsten och upprätthållandet av kränkningarna i skolan samt vilka normer som finns specifikt på skolan.

Arbetslagsträffar

Arbetslagsträffarna syftar till att hålla trygghetsarbetet strukturerat och levande genom att ge personalen en struktur och innehåll för att utveckla och fördjupa, utvärdera och följa upp trygghets- och likabehandlingsarbetet. Aktiviteten baseras på färdigplanerade material. Mer precist handlar det om att all personal på skolan ska känna sig delaktiga i skolans likabehandlingsarbete, att all personal får möjlighet att kontinuerligt diskutera och utveckla likabehandlingsarbetet, samt att skolans likabehandlingsarbete hålls levande, utvärderas och granskas löpande av all personal på skolan. Det handlar härvidlag om att skapa förutsättningar för en hela-skolan-ansats.

Föräldrautbildning

Föräldrautbildningen är ett tillval och syftar till att utbilda vårdnadshavare i trygghets- och likabehandlingsarbetet och skapa möjligheter för vårdnadshavare att diskutera sin egen, andra föräldrars och skolans roll i trygghetsarbetet under en kväll. Mer precist syftar föräldrautbildningen till att ge vårdnadshavare möjlighet att utveckla samarbetet med skolan samt att diskutera samsyn och ett gemensamt förhållningssätt när det inträffar kränkningar på skolan. Som ett led i detta är målet att vårdnadshavarna ska få kännedom om skolans samarbete med

Friends, att de ska få utveckla sina kunskaper om kränkningar och hur de kan agera när deras barn är inblandade i kränkningar på skolan, samt att de ska få kännedom om vilka rättigheter och skyldigheter de har när deras barn är inblandade i kränkningar på skolan.

Övriga förebyggande insatser

Eftersom Friendsprogrammet tar utgångspunkt i aktuell forskning och lagstiftning förordas även en rad insatser som visat sig vara effektiva för att motverka mobbning. Dessa insatser rekommenderas också som åtgärder på de eventuella problem som identifierats via kartläggningarna. Det handlar t.ex. om rastvakter, disciplinära åtgärder och samtal med inblandade elever i en akut situation. I arbetsmaterialen finns en rad konkreta exempel på förebyggande och akuta insatser. Bland exemplen på förebyggande insatser återfinns:

- Extra rastvakter på platser som elever upplever som otrygga
- Att arbeta med övningar i vissa ämnen, som genus, etnicitet eller samarbete.
- Skapa samsyn i personalgruppen om att säga ifrån när vissa ord som förekommer mycket används bland eleverna.
- Placeringar i klassrummet
- Föräldramöten om specifika situationer
- Duschdraperier i omklädningsrummet

De akuta insatserna handlar om omedelbara insatser för att få stopp på pågående kränkningar genom exempelvis omedelbart ingripande i pågående situationer, samtal med inblandade och samtal med vårdnadshavare och berörda lärare. Bland exemplen på akuta insatser återfinns:

- Samtal med inblandade elever och kontakt med föräldrar
- Nya rutiner för inblandade elever¹⁶
- Analysera orsakerna utifrån de inblandades olika perspektiv
- Undersöka om det är en enskild kränkning eller om finns det något som tyder på att det är mobbning
- Undersöka om det finns liknande fall på skolan och hur man har agerat i dessa fall. I detta steg ska den kunskap och de erfarenheter som finns användas. Det är också viktigt att det sker ett samarbete med trygghetsteamet.

Likabehandlingsarbetet

Att främja

Det tredje steget omfattar det främjande arbetet. Det främjande arbetet handlar om att stärka de positiva förutsättningarna för likabehandling i verksamheten och behöver inte utgå från identifierade problem i verksamheten. Att främja lika rättigheter och möjligheter kan till en

¹⁶ Det framgår inte av materialet vad ”nya rutiner” innebär, men det finns fog att anta att det handlar om att skapa förutsättningar för eleverna att agera annorlunda om de skulle hamna i liknande situationer igen.

början handla om att skaffa sig kunskaper kring varje specifik diskrimineringsgrund och vad som utgör kränkande behandling. Det handlar härvidlag om kunskap man kan behöva för att lära sig förstå och se behovet av att främja och på vilket sätt man kan göra detta. Det kan exempelvis vara normkritisk och genuspedagogisk kompetens, kunskap om diskrimineringsgrunderna, dvs. kunskap om hur funktionsnedsättningar påverkar barns situation i skolan och kunskap om hur samhället och skolan förmedlar normer kring sexuell läggning, etnisk tillhörighet och religion, samt vad som utgör kränkande behandling. Mot bakgrund av detta är det viktigt att ha med en helhetsanalys utifrån de olika perspektiven för att förankra arbetet för allas lika värde. Genom att det främjande arbetet ska ta sin utgångspunkt i diskrimineringsgrunderna och vara en naturlig del i det vardagliga arbetet för alla på skolan ska de främjande insatserna bidra till att förstärka respekten för allas lika värde. Det främjande arbetet sker hela tiden, i alla rum och vid varje kontakt mellan elever och vuxna.

Under år ett är det övergripande målet att arbeta praktiskt med likabehandling genom att finna praktiska verktyg för att arbeta främjande i elevgruppen. Under år två handlar det om att levandegöra värdegrunden genom att utveckla konkreta ställningstaganden i vardagssituationer. År tre är målet att integrera värdegrunden i vardagen genom att utveckla förhållningssätt för en trygg och jämlik skola. Detta främjande arbete omfattar såväl personal som elever. För personalens vidkommande syftar momentet till att med utgångspunkt i skolans läroplaner utveckla sitt värdegrundsarbete. När det gäller eleverna syftar steget till att inspirera och förmedla hur alla elever på skolan kan göra skillnad. En förutsättning för det främjande arbetet är att skolan arbetar med Friendsprogrammets alla delar – stöd för analys, förebyggande samt främjande arbete. För att uppnå de uppsatta målen med det främjande arbetet används i huvudsak en mentorsutbildning som utgår från ett utbildningsmaterial i form av en temabok och en inspirationsföreläsning för elever.

I Friendsmaterialet ges också exempel på främjande aktiviteter. Det kan handla om:

- att skolan utarbetar en struktur och genomförandeplan för elevinflytande
- att ge pojkar och flickor lika stort inflytande och utrymme i verksamheten och tillsammans med eleverna ifrågasätta stereotypa könsroller
- att på ett strukturerat sätt arbeta med både formellt och icke-formellt elevinflytande
- att belysa rasismens idéhistoria och ifrågasätta normer för svenskhet och eurocentrism
- att använda böcker som belyser olika typer av familjebildningar eller olika minoriteter
- att skapa tillgängliga lokaler, utrymmen och lekmöjligheter i skolan
- att tillsammans med eleverna diskutera och analysera fördomar och stereotypa föreställningar om olika etniska och religiösa grupper när sådana dyker upp i media eller i läromedel
- att ha ett självkritiskt förhållningssätt och våga ifrågasätta både sitt eget och andras beteende och handlingar på ett normmedvetet sätt

Gemensamt för de främjande aktiviteterna är att aktivt arbeta med utgångspunkt i, och med hänsyn tagen till, diskrimineringsgrunderna i syfte att förstärka respekten för allas lika värde och genom detta främja likabehandlingsarbetet och motverka kränkande behandling av olika slag.

Mentorsutbildning och temabok

Mentorsutbildningen utgörs av en praktisk utbildning i metodik och teori för främjande arbete som tar utgångspunkt i Friends Temabok. Syftet med mentorsutbildningen och träffen med ansvariga för kompisstöderna är att engagera, ge verktyg och stöd till deltagande personal i det främjande arbetet för en trygg och jämlik skola. Mer precis handlar det om att skapa förutsättningar för att alla deltagare ska känna sig trygga med att arbeta främjande för allas lika värde i sina elevgrupper, att öka kunskapen om praktiska metoder för att diskutera frågor om kränkningars orsaker, former och förekomst samt elevers rättigheter och skyldigheter i sina elevgrupper samt praktiska metoder för att arbeta med elevers delaktighet. Utbildningen riktar sig främst till undervisande personal på skolan.

Temaboken som arbetet tar sin utgångspunkt i utgörs av ett åldersanpassat metodmaterial som ska användas i arbetet med klasserna. Materialet ska fungera som ett praktiskt stöd till personalen i det kontinuerliga trygghets- och likabehandlingsarbetet där elevernas delaktighet är centralt. Temaboken innehåller förslag på åldersanpassade övningar som är anpassade till kursmål i läroplanen. Det övergripande syftet med övningarna är att utveckla elevernas förmåga att med utgångspunkt i skolans värdegrund tänka kritiskt, självständigt och ta ställning mot ojämlikhet och kränkningar och genom detta ge eleverna en känsla av sammanhang och kontinuitet samt ge möjlighet till en djupare förståelse av vad som påverkar tryggheten på

skolan. Som ett led i arbetet är det viktigt att arbetet bedrivs systematiskt genom att ständigt relatera det som görs till den pedagogiska personalens och elevernas förutsättningar, ta fram syfte och mål för att kunna arbeta på ett väl genomtänkt sätt och för att kunna styra och hantera olika situationer som kan uppstå, planera arbetet, utvärdera effekterna av det arbete som görs samt att planera för framtiden. I detta arbete är därför frågor som ”var är vi?”, ”vart ska vi?”, ”hur gör vi?” och ”hur blev det?” centrala. De konkreta övningar som beskrivs i Temaboken berör olika teman. Låt oss illustrera detta med exempel hämtade från Friends Temabok Åk 6–9.

Det första temat ”Vi utgår från oss själva!” handlar om hur eleverna upplever skolan, och om hur elever och personal kan arbeta för att skapa en ännu tryggare skolmiljö. Det andra temat ”Det här behöver vi veta!” syftar till att på olika sätt söka kunskap om mobbning och kränkningar, olika begrepp, handlingsalternativ och barns rättigheter. Det tredje temat ”Så gör vi skillnad!” berör strategier för att ta ställning i olika frågor, att diskutera och testa vad olika ställningstaganden egentligen innebär. Det fjärde temat ”En stärkande omgivning!” handlar om att synliggöra gruppträck, stärka samarbetet och lära känna varandra bättre. Det femte och avslutande temat ”Utmana normer och orättvisor!” handlar om att synliggöra osynliga regler samt att ifrågasätta normer som begränsar och skapar orättvisor i syfte att bli medveten om och att förstärka normer som är positiva.

De teman som tas upp är alltså inriktade på (1) kartläggning och åtgärder, (2) att öka elevernas kunskap om mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering, (3) att synliggöra gruppträck och roller, (4) att synliggöra normer, samt (5) att utmana normer och orättvisor.

Övningarna kopplade till *kartläggning och åtgärder* handlar om:

- att synliggöra vilka faktorer som eleverna anser har störst inflytande över tryggheten i klassen och fundera över sin egen position i klassen och på skolan (Övningarna Trygg klass och individuella skalfrågor),
- att återkoppla resultaten från den kartläggning som genomförts på skolan (Övningen Återkoppling av enkätresultat),
- att eleverna får fundera över sin klass och hur de vill att den ska utvecklas (Övningen Brevet till dig),
- att analysera språkbruk och jargong på skolan och olika sätt att bemöta detta (Övningen Hårda ord),
- att gemensamt ta fram förhållningssätt som är förankrade i elevgruppen (Övningen Trygghetsregler),

- att reflektera över vilka saker som görs på skolan och vad som kan göras bättre eller annorlunda (Övningen Fortsätta-Sluta-Börja),
- att synliggöra, analysera och kunna agera mot eventuella orättvisor och diskriminering i skolan (Övningen Tvärtomdiskriminering), samt
- att hitta gemensamma sätt att agera mot kränkningar och för att påverka elevernas trygghet (Övningen Kuvertövning om kartläggningen).

Övningarna för att *öka elevernas kunskap om mobbning, kränkningar, trakasserier och diskriminering* handlar om:

- att diskutera, gestalta och göra ställningstaganden om egna upplevelser av kränkningar i närmiljön (Övningen Kränkningar i fokus),
- att få kunskap om begrepp inom ämnet mobbning och öka förståelsen för hur kränkningar, diskriminering och trakasserier kan ta sig uttryck i skolan (Övningen Begrepps jakt),
- att introducera och fördjupa frågor som rör mobbning och andra kränkningar (Övningen Case),
- att diskutera läroplanen och vissa av de mål för normer och värden som skolan har och möjliggöra för eleverna att påverka arbetet för att nå målen (Övningen Följer vi planen?),
- att granska orsaker och konsekvenser av problem i vardagen och samhället samt reflektera över förekomsten dessa i vardagen (Övningen Orsak och konsekvens),
- att analysera skolans värdegrundsord och diskutera dess praktiska betydelse utifrån likabehandlingsplanen (Övningen Värdera orden),
- att ge fördjupad kunskap om diskrimineringsgrunderna (Övningen Diskriminering – vad då?),
- att diskutera hur en elev kan agera när man själv eller någon annan blir orättvist behandlad (Övningen Diskriminering – hur då?),
- att öka förståelsen för bakgrunden till de diskrimineringsgrunder som finns och att synliggöra andra orättvisor i elevernas vardag (Övningen Också diskriminering?),
- att träna och synliggöra strategier för att främja god stämning, stärka och lyfta andra samt visa konsekvenser av osynliggörande och uteslutning (Övningen Tala/Lyssna),
- att öka kunskapen om elevernas rättigheter och möjligheter i skolan genom att levandegöra skollagen kap 6 genom att skapa diskussionsunderlag för vidare spridning (Övningarna Rätt på film! och Rätt på väggen!), samt
- att ge eleverna kunskap om barnkonventionen genom att synliggöra dess syfte och bakgrund och diskutera barn och ungas livsvillkor (Övningen Ränka rättigheter).

Övningarna för att *synliggöra grupptryck och roller* handlar om:

- att skapa ett underlag för diskussion ur både ett elev- och ett vuxenperspektiv för att synliggöra hur eleverna tycker att vuxna bör agera (Övningen Fyra hörn om vuxenperspektiv),
- att stegvis belysa hur kränkningar kan uppstå och hur det påverkar de inblandade (Övningen Serier),
- att stärka elevernas förmåga att ta ställning mot orättvisor och kränkningar, undersöka förklaringar till varför det kan vara svårt att agera, samt att diskutera och ta fram förslag på olika sätt att agera (Övningen Den aktiva åskådaren),
- att synliggöra och träna på att hantera svåra situationer i elevernas vardag, genom att visa att det finns olika sätt att se på saker, och att ett problem kan ha flera lösningar, samt att öka tryggheten genom att visa vad man tycker och stå för sin uppfattning. (Övningen Minicase),
- att genom rollspel träna på att gestalta olika kränkningar och hur man kan agera i olika situationer (Övningen Forumspel – om mobbning),
- att diskutera gemensamma kärnfrågor och synliggöra aktuella ämnen genom att ta fram debattartiklar (Övningen Skriv debattartikel!),
- att skapa en diskussion där alla får komma till tals och få sin åsikt hörd och genom detta praktisera elevdemokrati (Övningen Bikupor om elevinflytande),
- att skriva brev och ge förslag på hur nätet kan bli en tryggare plats samt att utveckla strategier för att förebygga och hantera kränkningar på nätet (Övningen Skriv om nätet!),
- att utveckla viktiga punkter kring kränkningar på nätet och hur elever kan agera när de får kännedom om att någon blivit kränkt på nätet, samt att sprida dessa tankar till andra elever och till skolans likabehandlingsarbete. (Övningen Schysst på nätet!), samt
- att diskutera gemensamma handlingsalternativ och genom samsyn öka tryggheten i att ta ställning mot kränkningar (Övningen Elevhandlingsplan).

Övningarna för att *synliggöra normer* handlar om:

- att skapa ett forum där alla får komma till tals utan att riskera att bli avbrutna, genom att alla ges möjlighet att se varandra och att bli sedda (Övningen Rundan),
- att träna på att ta ställning till olika situationer eller frågor på ett enkelt och tydligt sätt, att öka tryggheten i att aktivt visa vad man tycker genom att låta eleverna ta ställning med kroppen och göra diskussionen frivillig för deltagarna, samt att skapa ett bra underlag för en diskussion (Övningen Heta stolen om grupper),
- att genom användningen av olika statusroller synliggöra status och att status inte är något vi har, utan något vi gör, samt att lyfta hur små förändringar i bemötanden påverkar och kategoriserar människor omkring oss (Övningen Statuslappen),
- att diskutera och synliggöra vikten av att både säga ”Hej” och att synliggöra hur detta sker kan påverka känslan hos andra, samt att genom rollspel synliggöra att utanförskap både kan skapas och brytas genom att hälsa på och bekräfta varandra (Övningen Möta och bemöta),
- att diskutera positivt och negativt grupptryck, samt att synliggöra grupptryck i elevernas vardag (Övningen Diskutera ”Asch experiment”),

- att synliggöra roller i grupper och att diskutera vad olika roller kan få för konsekvenser för samarbetet i gruppen (Övningarna Roll i pannan och Hemliga rollen),
- att studera bilder i media och dess relationer till normer och förväntningar i samhället, samt att kritiskt granska vad bilder förmedlar och studera mönster i hur en bild är uppbyggd (Övningen Omvärlden under lupp), samt
- att synliggöra roller och vad det får för konsekvenser i gruppen, att träna på att säga nej och stå upp för det man tycker samt att diskutera känslor och handlingsstrategier när man inte vill följa gruppens vilja (Övningen Stå emot).

Övningarna för att utmana normer och orättvisor handlar om:

- att synliggöra hur olika föreställningar om manligt och kvinnligt framställs i tidningar, diskutera hur personer kategoriseras och på vilka grunder och därigenom skapa medvetenhet om hur olika normer återskapas och utmanas (Övningen Han och hon),
- att träna att ta ställning till olika situationer eller frågor där det kan finnas olika uppfattningar och perspektiv samt att öka tryggheten i att aktivt visa vad man tycker (Övningen Heta linjen om fördomar),
- att synliggöra att människors olika villkor och att privilegier gör livet lättare för vissa men svårare för andra (Övningen Hela havet stormar med twist),
- att skapa en gemensam förståelse för vad makt är och kan vara genom att fördjupa förståelsen för begreppet makt, synliggöra makt i elevernas vardag, samt att koppla makt och status till olika förväntningar på vad som anses ”normalt” i skolan (Övningen Analysera makten),
- att skapa en medvetenhet om det egna kroppsspråket och undersöka fysisk status samt att reflektera över uttalade normer och strukturer i samhället (Övningen Din kostym),
- att reflektera över vad som enligt könsnormer är mer eller mindre tillåtet att göra för killar eller tjejer och därigenom synliggöra de begränsningar som normerna skapar (Övningen Normstegen),
- att synliggöra vardagliga, osynliga regler och normer omkring oss och att därigenom öka möjligheten att se begränsande normer i skolan och vad de kan få för konsekvenser (Övningen Bryt en norm!), samt
- att lyfta upp och diskutera det normskapande som sker runt omkring oss i skolan och om eleverna känner igen sig, samt att diskutera hur läromedel kan påverka förekomsten av kränkningar på skolan (Övningen Vad lär läroboken?).

Inspirationsföreläsning

Som ett komplement till mentorsutbildningen ges också en inspirationsföreläsning för skolans samtliga elever (från åk 3). Syftet med föreläsningen är att ge eleverna grundläggande kunskaper om mobbning och kränkningar samt ge eleverna exempel på hur de kan göra skillnad i sin vardag. Syftet är att väcka tankar och känslor hos eleverna som inspirerar till reflektion och handling för en trygg och jämlik skola. Mer precist handlar det om att eleverna ska få kunskap om sina rättigheter samt vilka möjligheter de har att påverka sin omgivning, att sko-

lans elever reflekterar över sitt eget förhållningssätt till andra, samt att eleverna får en förståelse för varför kränkningar kan uppstå och inspireras till att ta ställning mot kränkningar.

Övriga aktiviteter

Utöver ovan nämnda aktiviteter finns det ytterligare kortare utbildningsaktiviteter att tillgå inom ramen för Friendsprogrammet. Aktiviteterna riktar sig till olika målgrupper där det gemensamma dock är att de på olika sätt ska bredda och fördjupa de tre steg som beskrivits ovan. Utöver ovan nämnda aktiviteter ges exempel på Friends ytterligare utbildningsinsatser och utbildningsmaterial nedan.

Agera Alltid

Utbildningen agera alltid syftar till att hjälpa målgrupperna skollledning, trygghetsteam och arbetslag att hantera akuta situationer. Utbildningen ger en fördjupning i skollagen, diskrimineringslagen samt i Skolverkets allmänna råd i arbetet mot diskriminering och kränkande behandling. Syftet är därefter att personalgruppen efter behov ska utveckla skolans befintliga rutiner.

I normens öga

Denna utbildningsaktivitet är en grundläggande utbildning kring normkritik som syftar till att ge samtlig personal på skolan metoder för normbrytande undervisning. Utbildningen beaktar förhållningssätt och metoder för att utmana begränsande normer vilka kan ge upphov till kränkningar och diskriminering i skolan och rymmer tid för samtal inom personalgruppen och egen reflektion.

Hej Sverige

En annan utbildningsaktivitet är Hej Sverige, som riktar sig till samtlig personal på skolan. Syftet är att undersöka rasismens uttryck i skolan och utveckla skolans arbete mot rasism och främlingsfientlighet genom att ge skolan verktyg för att hantera och förebygga rasism.

Föräldrakväll

Föräldrakväll är en aktivitet som riktar sig till vårdnadshavare och anordnas i syfte att stärka samverkan mellan hem och skola. Aktiviteten omfattar information och kunskap om lagstiftning, barns rättigheter och om vad kränkningar är. Aktiviteten är organiserad så att vårdnadshavare får möjlighet att diskutera med andra om trygghetsarbetet i skolan.

Schysst på nätet

Schysst på nätet är ett utbildningspaket som omfattar tre aktiviteter – personalutbildning, föräldraskväll och elevföreläsningen Gilla mig – vilka tillsammans syftar till att utveckla arbetet mot kränkningar på nätet. Aktiviteterna riktar sig till elever, personal och vårdnadshavare. Personalutbildningen och föräldraskvällen syftar till att ge personal respektive vårdnadshavare kunskap och praktiska verktyg för hur kränkningar kan förebyggas och hur ett bättre och mer vänligt klimat på nätet kan skapas. Personalutbildningen och föräldraskvällen ger en teoretisk och forskningsbaserad bakgrund till problemområdet, men också en plattform för hur ett arbete med ett gemensamt ramverk för ett schysstare klimat på nätet kan skapas där såväl, skola, vårdnadshavare och elever inkluderas. Elevföreläsningen syftar till att inspirera elever att själva reflektera över det sociala livet på nätet samt skapa en medvetenhet om de val som görs där. Elevföreläsningen åtföljs av ett åldersanpassat handledningsmaterial som klassen kan arbeta vidare med.

En programteoretisk modell

Nedan följer en sammanfattande programteoretisk modell som omfattar de huvudsakliga tankegångarna i Friendsprogrammets olika aktiviteter. Med utgångspunkt i de teoretiska tankegångar som presenterats tidigare och som kommer diskuteras mer ingående, tar modellen hänsyn till de primära aktörer som berörs på olika nivåer, de programaktiviteter som förekommer på olika nivåer, de mekanismer som möjliggör att förändringar kan komma till stånd samt de utfall i form av effekter (ytaspekter), resultat (processaspekter) och påverkan (djupaspekter) som aktiviteterna är tänkta att generera. Det principiella resonemanget lyder som följer. Insatser aktiverar mekanismer (*påverkan – djupaspekter*), vilka under vissa bestämda förhållanden ger upphov till händelser (*resultat – processaspekter*) som ibland kan observeras empiriskt (*effekter – ytaspekter*) men som ibland inte lämnar några empiriska avtryck. Antimobbningsprogram används exempelvis för att över tid få till stånd en förändring beträffande prevalensen av mobbning och kränkningar. Genom att t.ex. *påverka* elevernas attityder i olika avseenden antas detta *resultera* i att de bemöter varandra på ett positivt och respektfullt sätt, vilket i framgångsrika fall ger *effekter* i form av reducerad mobbningsfrekvens på skolan. I mindre lyckade fall kan motverkande krafter (mekanismer) – exempelvis i form av personal (grupper) som ”kör sina egna race” beträffande gränssättning mot oönskat socialt beteende, informella elevgrupperingar som inte låter sig influeras av den påbudna interventionen – *påverka* händelseförloppet på ett sätt som underminerar de önskvärda och observerbara effekterna.

När det gäller Friendsprogrammet så antas exempelvis programaktiviteter knutna till trygghets- och likabehandlingsarbetet (insatser) genom ett relationsarbete lärare-elev (mekanism), präglad av gemensamt synsätt, delaktighet, inflytande, bekräftelse och erkännande av allas lika värde (påverkan), resultera i exempelvis attitydförändringar, ökade kunskaper om diskriminering och kränkande behandling samt ökat ansvarstagande för en trygg och jämlik skola (resultat), vilket i sin tur förmodas reducera förekomsten av kränkande behandling av olika slag (effekter) (Se figur 3).

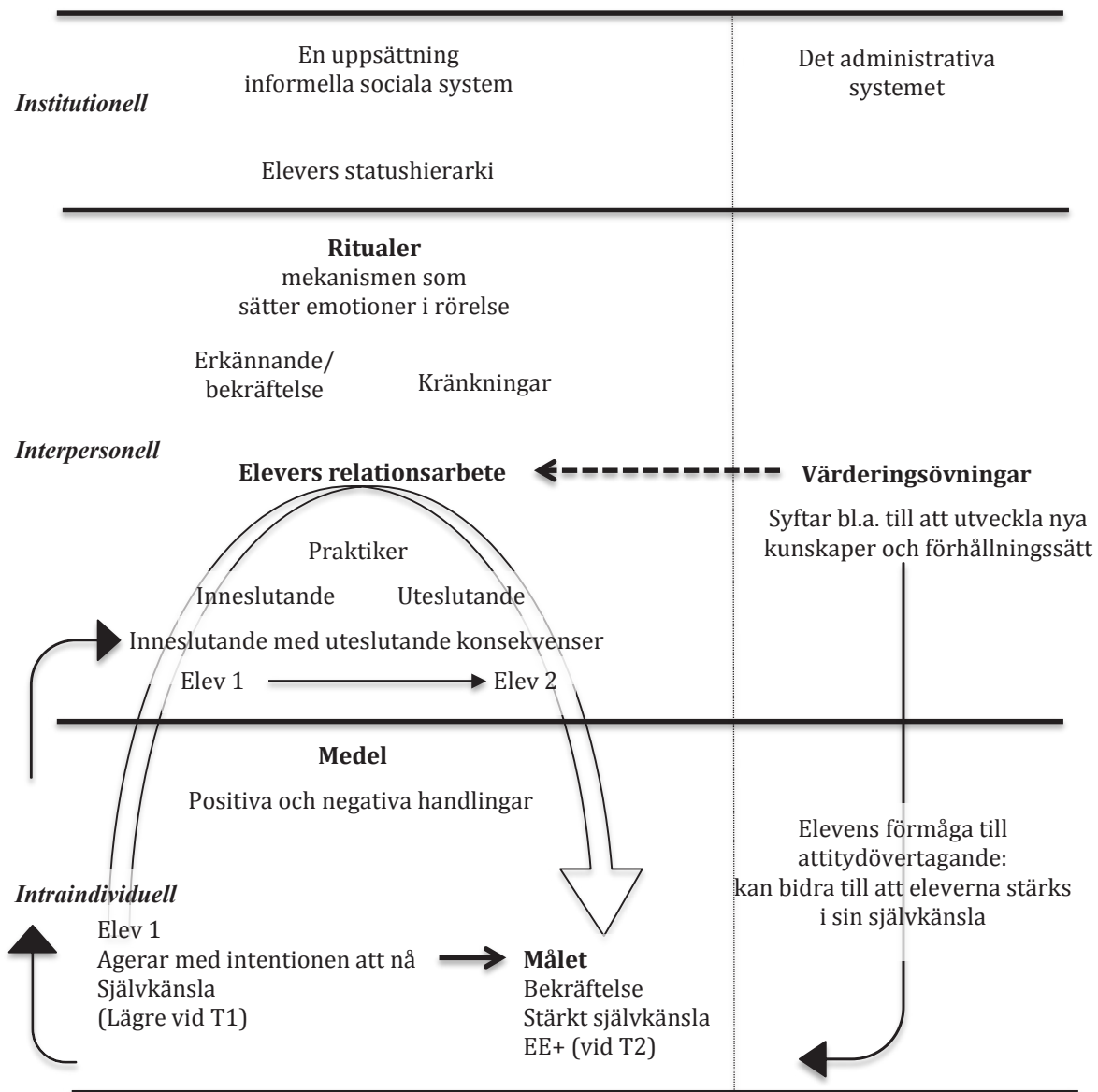
NIVA	AKTÖRER OCH INSATSER	MEKANISMER	RESULTAT
Institutionell/organisationsrisk Primära aktörer Skolledare, pedagoger, trygghetssteam, övrig skolpersonal, elever och vårdnadshavare. Insatser Kunskaper om det förebyggande och främjande arbetet. Kontinuerligt emnasamra och stöda utvecklingen och organiseringen av likabehandlingsarbetet med utgångspunkt i skolans unika situation, aktuell forskning och beprövad erfarenhet. <i>Trygghetsarbetet: upptäcka, analysera och förebygga</i> Kartläggning, uppföljning och analys av situationen på skolan baserat på kartläggningsenkäter, elevträffar och skolledartäffar, som bl.a. ligger till grund för innehållet i personalutbildning, arbetslagstäffar och föräldrautbildning. Framtagandet av skol- och klassrumregler. <i>Likabehandlingsarbetet: att främja</i> Arbetet syftar till att stärka de positiva förutsättningarna för likabehandling i verksamheten och behöver inte utgå från identifierande problem i verksamheten. Att främja lika rättigheter och möjligheter kan till en början handla om att skaffa sig kunskaper kring normer, lagar och diskrimineringsgrunder och vad som utgör kränkande behandling. Deltagarna lär sig vikten av att integrera likabehandlingsarbetet i sin pedagogiska praktik, samt vikten av bekräftelse och att inte förtroende. Därtill grundkunskap i grupppsykologi och ledarskap. Detta kommer bl.a. till uttryck i mentorsutbildning, föräldrautbildning, inspirationsmaterial och inspirationsföreläsningar.	Primära aktörer Pedagoger och elever Insatser Praktisk tillämpning av det förebyggande och främjande arbetet med hjälp av Friends utbildningsmaterial, råd och stöd. Medvetandegörande om den egna rollen i trygghets- och likabehandlingsarbetet. Gransättning mot kränkningar, trakasserier och diskriminering. <i>Trygghetsarbetet: upptäcka och förebygga</i> Kartläggning, uppföljning och analys, via kartläggningsenkäter, elevträffar mm. Framtagandet av skol- och klassrumregler. <i>Likabehandlingsarbetet: att främja</i> Arbeta praktiskt med likabehandling (i undervisning) och levandegöra värdegrunden med hjälp av kartläggning och åtgärder i syfte att öka elevens kunskap om kränkningar, mobbing, trakasserier och diskriminering, inklusive med hjälp av övningar för att synliggöra gruppsyk och roller, normer, samt att utmana normer och ordtydigheter. Vuxna och elever tillämpar främjatekniker för att se/bekräfta varandra och därigenom stärks individer och grupper.	Sociala mekanismer Organisationsrisk strukturer, kultur och ledarskap präglad av viljan att utvecklas, gemensamt synsätt, kunskap, medvetenhet, delaktighet och inflyrande, samt ansvarstagande bidrar till en hela-skolan-ansats och sammanhållning i personal och elevgrupper, vilket skapar handlingsutrymme och handlingsföretskap som kan underlätta för personal och elever att hantera svårigheter och osäkerhet samt att fördela ansvar.	Utfall Friendsprogrammet bidrar till struktur i arbetet och praktiskt stöd i trygghets- och likabehandlingsarbetet. Effekter – värdepekter Riskfaktorer och hotspots identifieras. Förekomsten av målbeaktanden såsom kränkningar, mobbing, trakasserier och diskriminering på skolan förändras. Positiva relationer mellan elever och mellan elever och vuxna skapas. Resultat – processpekter Attityder och beteenden synliggörs och förändras på skolnivå. Kunskaper om orsaker, former och förekomst av diskriminering och kränkande behandling ökar. I likabehandlingsarbetet kännetecknas av en kontinuerlig diskussion och utveckling. Personal och elever tar ansvar för att en förändring kommer till stånd. Kunskaper om rättigheter och skyldigheter ökar. Normkritisk och genuspedagogisk kompetens utvecklas. Kunskapen om diskrimineringsgrunderna ökar. Påverkan - djupaspekter Trygghets- och likabehandlingsarbetet kännetecknas av en hela-skolan-ansats. Trygghet och jämlikhet präglar skolmiljön. Skolkulturen utmärks av ett inkluderande förhållningssätt. Ett demokratiskt och gemensamt förhållningssätt genomförs i verksamheten.
Interpersonell Primära aktörer Pedagoger och elever Insatser Praktisk tillämpning av det förebyggande och främjande arbetet med hjälp av Friends utbildningsmaterial, råd och stöd. Medvetandegörande om den egna rollen i trygghets- och likabehandlingsarbetet. Gransättning mot kränkningar, trakasserier och diskriminering. <i>Trygghetsarbetet: upptäcka och förebygga</i> Kartläggning, uppföljning och analys, via kartläggningsenkäter, elevträffar mm. Framtagandet av skol- och klassrumregler. <i>Likabehandlingsarbetet: att främja</i> Arbeta praktiskt med likabehandling (i undervisning) och levandegöra värdegrunden med hjälp av kartläggning och åtgärder i syfte att öka elevens kunskap om kränkningar, mobbing, trakasserier och diskriminering, inklusive med hjälp av övningar för att synliggöra gruppsyk och roller, normer, samt att utmana normer och ordtydigheter. Vuxna och elever tillämpar främjatekniker för att se/bekräfta varandra och därigenom stärks individer och grupper.	Interpersonella mekanismer Interaktionsstrukturer/Erkännande <i>Infomella sociala systemet - Administrativa systemet</i> Elevers relationsarbete - Relationsarbete lärare-elev-elev		Effekter – värdepekter Riskfaktorer och hotspots identifieras. Förekomsten av målbeaktanden såsom kränkningar, mobbing, trakasserier och diskriminering i klassen förändras. Resultat – processpekter Attityder och beteenden synliggörs och förändras på gruppnivå. Kunskaper om diskriminering och kränkande behandling ökar. Kontinuerlig diskussion om och utveckling av likabehandlingsarbetet. Personal och elever tar ansvar för att en förändring kommer till stånd. Påverkan - djupaspekter Elevers relationsarbete präglas av ett inkluderande förhållningssätt. <i>Relationsarbete</i> mellan pedagog och elev präglas av bekräftelse och erkännande. Elevergruppen har <i>inflyrande</i> och <i>kamer delaktighet</i> . Elever och skolpersonal har ett <i>gemensamt/intersubjektivt synsätt</i> .
Individuell Primära aktörer Den enskilde eleven Insatser <i>Trygghetsarbetet: upptäcka och förebygga</i> Akuta insatser. Uppmärksamhet på andas mående och rapportering till ansvarig i handelse av incidenter. Ansvarstagande för trivsel och god stämning på skolan/i klassen.	Intra-individuella mekanismer Attitydövertagande/förändring (sociala färdigheter) Kognitiva kapaciteter		Effekter – värdepekter Det personliga ansvaret ökar. - Ökade kunskaper om subtila, synliga och osynliga kränkningar och dess konsekvenser för den utsatte, inkl. det egna bidraget till upprätthållandet av begränsande normer, bidrar till förändrade attityder hos individen. - Ökade kunskaper om främjandetekniker som ersätter härskartekniker. - Elevers mod att våga framföra och stå för sina åsikter, att fatta beslut och att ha beredskap för att möta värderingskonflikter (normkritiskt förhållningssätt) ökar. Resultat – processpekter Elevens enskilt grundade förhållningssätt utvecklas. Elevens insikter om handlingars motiv och konsekvenserna ökar. Elevens tillit till och förtroende för andra ökar. Eleven känner ökad trygghet i skolan. Eleven upptäcker sig själv och andra som lika mycket värda. Påverkan - djupaspekter Elevens självbild och självkänsla präglas av självförtroende, självrespekt och egenvärde

FIGUR 3: EN PROGRAMTEORETISK MODELL ÖVER FRIENDSPROGRAMMET

För att Friends insatser skall fungera som tänkt måste kontextuella förutsättningar som möjliggör önskvärda resultat vara för handen. Mekanismer på en nivå står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till – och kan samtidigt utgöra en förutsättning för – mekanismer på en annan. Exempelvis utgör sociala mekanismer i form av organisationsstruktur, kultur och ledarskap på en överliggande institutionell nivå förutsättningar för relationsarbete på en underliggande interpersonell nivå, samtidigt som relationsarbetet elev-elev, lärare-elev utgör ett nödvändigt villkor för skolans existens överhuvudtaget. Att ha aktuell information om de kontextuella förutsättningarna och hur de eventuellt förändrats är av avgörande betydelse för att kunna uttala sig om *vad som fungerar, för vem, under vilka villkor*. Därför bör verksamheten vidareutveckla/förfina metoderna för datainsamling av denna typ av information. När det gäller *organisationsstruktur* är det exempelvis lämpligt att informera sig om huruvida det finns enheter, arbetsgrupper eller funktioner i verksamheten som är mer fristående från kärnverksamheten, som så att säga ”lever sitt eget liv”. Om detta förekommer är det inte otänkbart att personer ingående i dessa frikopplade ”öar” bär upp en *kultur* som i olika avseenden står i motsättningen till organisationens övriga verksamhet; aktörerna delar i så motto *tänkesätt* och värderingar vilka genom deras val av handlingar, liksom icke-handlingar, riskerar att motverka de av lagstiftaren påbjudna riktlinjerna om att skolan förutom att sörja för elevers akademiska framsteg även ska bidra till deras personliga och sociala utveckling. Beträffande *ledarskapet* är det viktigt att informera sig om huruvida skolledaren/ledarna tar sig tid att lyssna på medarbetarna och värnar om deras välmående, inspirerar till att ”tänka utanför boxen” och ger dem *handlingsutrymme* att utveckla och pröva nya idéer. Det är även angeläget att informera sig om i vad mån berörda aktörer är *delaktiga* och har *inflytande* i implementeringen av programmet såväl som i genomförandet av programmets olika aktiviteter (t.ex. skolledare, pedagoger, trygghetsteam, övrig skolpersonal, elever och vårdnadshavare).

För att fördjupa resonemanget i sammanställningen ovan ska vi i det följande genom ett exempel illustrera hur programaktiviteter (exempelvis värderingsövningar som syftar till att skapa medvetenhet om hur normer återskapas och utmanas) och mekanismer på olika nivåer genererar nivåspecifika utfall.

Skolan som formellt och *administrativt system* regleras av lagar, förordningar och styrdokument. Det är inom ramen för detta system som trygghets- och likabehandlingsarbetet bedrivs.



FIGUR 4: Elevers relationsarbete i gränslandet mellan det sociala och det administrativa systemet

Genom *elevers relationsarbete* skapas och upprätthålls kontinuerligt sociala band. Sådana *inneslutande praktiker* elever emellan innebär inte sällan att andra blir föremål för någon slags *uteslutning*. Dylåka handlingar kan ibland vara överlagda med syftet att framhäva och befästa den "egna normaliteten" och banden inom den egna gruppen men kan lika gärna vara ett resultat av stundens ingivelse för att skapa dramatik i en trist vardag. Uteslutning kan också upplevas kränkande för den som blir föremål för det även om det inte alls finns en sådan intention bakom handlingen (jfr oavsiktlig konsekvens).

Medlet varmed avståndstaganden respektive grupptillhörighet skapas är *negativa eller positiva handlingar*. Till negativa handlingar hör bl.a. sådana som förknippas med mobbning och kränkande behandling men även sådana som vi kallar för relationsförstörande kränkningar. Positiva handlingar är sådana som på något sätt bekräftar och stärker den enskildes *självkänsla*. Handlingar som på ett ömsesidigt sätt stärker aktörernas självkänsla skapar tillgivenhet mellan parterna. Som tidigare nämnts är detta dock inget som äger rum utav sig själv utan aktörerna måste i detta avseende ta hjälp av *ritualer som sätter emotioner i rörelse*. Ritualen, dvs. elevers relationsarbete i en skolkontext, utgör en mekanism (på interpersonell nivå) som genererar emotioner på intra-individuell nivå. Elever som på ett framgångsrikt sätt gör sig gällande i en ritual mobiliserar sålunda *positiv emotionell energi* (enligt IR-teorin) för att vidmakthålla sin självbild och självkänsla.

När skolpersonal inom ramen för trygghets- och likabehandlingsarbetet tillämpar diverse *värderingsövningar* rekommenderade eller utvecklade av Friends, så antas övningarna på något sätt (via elevers *attitydövertagande förmåga*) kunna bidra till att eleverna stärks i sin självkänsla och utvecklar nya kunskaper och förhållningssätt gentemot sina klasskamrater. Elever som – med hänsyn till andras unika förutsättningar (jfr främjandetekniker) – i respektfull anda förmår ge uttryck för etiskt och personligt förankrade ställningstaganden i samspelet med andra har inte bara utvecklats på ett personligt plan (jfr s. 40–41) utan även på ett socialt. Att få elever att bete sig på liknande sätt när de är involverade i ”sitt eget relationsarbete” (och inte enbart under värderingsövningarna) är ett övergripande mål med värderingsövningarna.

Ett framgångsrikt trygghets- och likabehandlingsarbete antas således ha återverkningar på den *uppsättning informella sociala system* som existerar parallellt med det administrativa och genom vilka elever organiserar sig själva i olika i grupperingar som tillsammans konstituerar elevernas statushierarki i komplex kamrat-/ungdomskultur.

Givet ideala förhållanden, i exemplet ovan att upplägget och innehållet i värderingsövningen uppfattas som utvecklande och angeläget för den enskilde samtidigt som den berör hen i relation till ”andra”, kan ovanstående ses som ett principiellt resonemang när det gäller att försöka förklara programmets aktiviteter som involverar elever kan bidra till att generera önskvärda resultat i skolan som social och undervisningsarena.

Skolan som social och undervisningsarena för elevers utveckling

För elevernas vidkommande är skolan *minst lika mycket* en social arena som en undervisningsarena. I rapportens inledning utgick vi delvis från Sara Dambers, stiftelsegrundarens, egna erfarenheter för att åskådliggöra mobbningsproblematiken. Av hennes berättelse att döma anar vi vad grusade förhoppningar om tillhörighet kan innebära för elevers självkänsla. Förutom att konstant bevaka – och som i Saras fall bekymra sig för – sin position visavi klasskamraterna förväntas eleverna också prestera på det akademiska planet. Kanske finns det elever som tänker i liknande banor som i följande citat:

”Tänk dig att gå till skolan varje dag där du som elev upplever att ingen vill prata med dig, inte ens läraren. Du upplever att det är svårt att få någons uppmärksamhet, exempelvis att läraren sällan lyfter din fråga när du räcker upp handen. Dagen går ut på att söka kontakt med klasskompisar och samtidigt finna glädjen i att sitta vid skolbänken. Tänk dig nu det motsatta där du som elev upplever att varje gång du vill säga något finns där någon som lyssnar. I undervisningen bemöts du av ett intresse och nyfikenhet som gör att du känner att din närvaro i skolan är viktig, inte minst för din egen skull. Du upplever att läraren på något sätt lyckas fänga ditt intresse och din uppmärksamhet. Dessa tankar exemplifierar olika situationer i former av erkännande.” (Sonnerstig, 2013, s. 1).

Som citatet indikerar är elevers vardagssituation i skolan komplex. På undervisningsarenan liksom på den sociala arenan pågår en kamp om att förvärva kunskaper respektive sociala positioner. På båda arenorna måste eleverna kämpa för att synas och förhoppningsvis bli bekräftade eller erkända; upplevelsen av erkännande kan, enligt vår mening, förstås som motsatsen till upplevelsen av att vara kränkt. På den sociala arenan handlar det om att skapa och upprätthålla relationer till andra, något som är centralt för elevernas identitetsutveckling och existens som sociala varelser. Krasst uttryckt kan man säga att elevernas relationsarbete handlar om att positionera sig i kraft av sin sociala attraktionsförmåga. I vissa fall utmynnar relationsarbetet i att det etableras förhållanden baserade på över- och underordning, exempelvis mellan de populära eleverna och deras anhängare. I kraft av sin popularitet bestämmer de populära vilka som får vara med dem, vilket i regel blir de elever som ser upp till de populära och som samtidigt är villiga att umgås med dem utifrån en underordnad position. Vad som i elevernas ögon bedöms som attraktivt och hög status varierar naturligtvis, men de populära eleverna bedöms ofta som framgångsrika eller eftersträvarsvärda i något avseende, något som inte sällan handlar om de är moderiktigt klädda, ser bra ut, att de är duktiga idrottare, kommer från ekonomiskt välbeställda hemförhållanden m.m.

I de handlingsstrategier som dominanta elever – till skillnad från populära – använder för att etablera relationer i elevgruppen ingår ofta sådana handlingar som vi förknippar med mobbning. Genom att ”sätta någon på plats”, genom att medvetet bete sig illa mot någon annan inför en publik som hejar på, blir förövaren socialt belönad – vilket förstärker dennes maktposition. Den utsatte dränas på erkännande genom att bli kränkt. Det finns också andra handlingsstrategier i relationsarbetet där avsikten inte är att sårta men där konsekvensen av handlingen likväl kan upplevas som kränkande för den som drabbas; i förekommande fall kan man hävda att också den personen dränas på erkännande. Vi syftar t.ex. på sådana handlingar där intentionen är att skapa eller upprätthålla sociala relationer med vissa elever på bekostnad av att andra elever väljs bort, exempelvis till följd av att de uppfattas som mindre intressanta eller socialt attraktiva.

På båda arenorna – den sociala respektive undervisningsarenan – lär sig eleverna något. Till skillnad mot undervisningssituationen, där eleverna förvärvar ämneskunskaper genom lärarens undervisning, genom att läsa böcker, göra läxor och plugga inför prov etc., lär sig eleverna attityder och sociala färdigheter bara genom att umgås med varandra. Genom att imitera hur andra gör för att t.ex. hävda sig själv eller stå för sina åsikter utvecklar eleverna sociala färdigheter. Populära elever utvecklar kontinuerligt sådana färdigheter eftersom de ofta samspelar med andra och därigenom får regelbunden respons på dem. Avvisade elever eller elever som saknar goda kamratrelationer går ofta miste om omgivningens positiva responser och utvecklar därför inte sina sociala färdigheter i samma utsträckning.

De färdigheter som eleverna lär sig genom att samspela med varandra kan, beroende på vilka slags grupperingar eleverna ingår i, användas på ett ”bra” eller ”dåligt” sätt. En välutvecklad förmåga att inta andras perspektiv/attityder kan t.ex. utnyttjas för att manipulera människor för egen vinning; att mer precist veta ”vilken öm tå man ska trampa på” för att få sin vilja genomfordrad att man kan sätta sig in i en annan människas situation. I en skola där de vuxna inte klart markerar var gränsen mellan acceptabelt och acceptabelt beteende går finns det risk för att vissa elever utnyttjar sina sociala färdigheter på ett oönskat sätt. Även om skolpersonalen inte fullt ut kan kontrollera elevernas sociala samspel kan de informera sig om detta, exempelvis genom att kartlägga deras sociala relationer, popularitet, status eller attraktionskraft med hjälp av sociometrisk metod (Se bilaga 1).

Att eleverna påverkas av hur det blir bemötta av jämnåriga och vuxna i skolan är självklart. Eftersom elevens uppfattning om sig själv färgas av att se och bedöma sig själv utifrån andras ögon är det inte svårt att föreställa sig att många elever oroas över att inte bli sedda eller uppmärksammade av andra, vilket citatet i inledningen i detta avsnitt illustrerar. Det vi närmast

vill fästa uppmärksamheten på är det som står sist i citatet: ”Dessa tankar exemplifierar olika situationer i former av erkännande”. Som tidigare påpekats menar vi att begreppet erkännande kan förstås som en antonym till begreppet kränkt. Att bli erkänd respektive kränkt kan ta sig olika uttryck. För elevers vidkommande kan det t.ex. handla om att bli accepterad som jämlike respektive att bli diskriminerad eller exkluderad, att bli bekräftad för sina skolprestationer respektive att bli nedvärderad för sina bristande kunskaper i något avseende. Den person som kanske mest kommit att förknippas med begreppet ”erkännande” är Axel Honneth. Han tycks vara särskilt populär bland pedagogiska forskare, som i förekommande fall utgår från hans omfattande kunskapsproduktion för att bättre förstå vilken betydelse erkännandet har för elevens möjligheter att utveckla en positiv identitet och kunna förverkliga sig själv. Vi avslutar rapporten med att knyta an huvuddragen/slutsatserna i vår programteoretiska analys till Honneth’s teoretiska resonemang kring *The Struggle for Recognition* (Honneth, 1995).

Kampen om erkännande

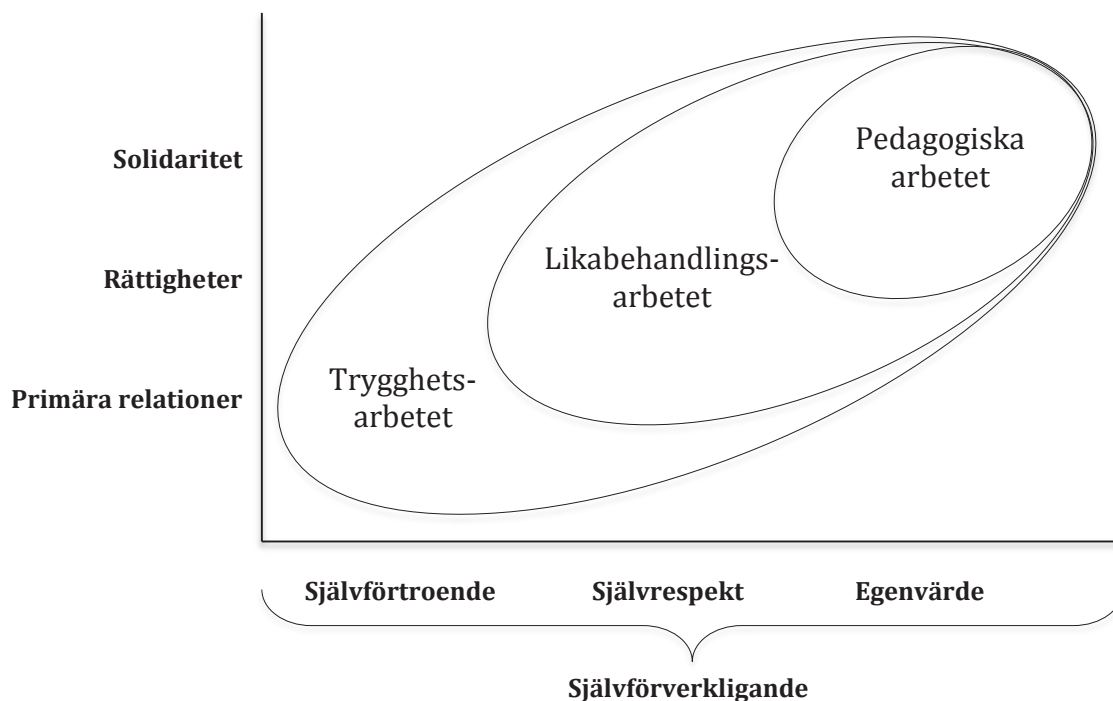
I texten nedan ges en ytterst komprimerad beskrivning av Honneths analys gällande kampen om erkännande, här applicerat på skolelever.

För att individen/eleven ska kunna förverkliga sig själv, bejaka och utveckla en positiv relation till sig själv, krävs *självförtroende*, *självrespekt* och en *känsla av egenvärde*. Dessa individuellt lokaliserade emotioner med lång duration grundläggs i och med att eleven blir erkänd i olika former av relationer som vi här betecknat i termer av: *primära relationer* (i meningen emotionellt präglade sociala band), *rättsförhållanden* (rättigheter) och relationer baserade på en *delad värdegemenskap* (solidaritet). Att bli erkänd genom dessa relationsformer gör det möjligt för eleven att utveckla en positiv identitet och att förverkliga sina potentialer. I dagens individualiserade samhälle är det genom självförverkligandet som den enskilde tillskansar sig ett eget och autonomt värde. Att förverkliga sig själv innebär bl.a. att tillskrivas samma rättigheter och skyldigheter som alla andra och att samtidigt bli erkänd för sina unika egenskaper, något som för elevens vidkommande på sikt innebär att hen i egenskap av fullvärdig samhällsmedborgare är lika värdefull som andra i samhället. När behovet av erkännande tillgodoses genom de olika relationsformerna utvecklar eleven också en positiv relation till sig själv.

Eftersom Meads socialpsykologiska perspektiv på människans utveckling också är en central utgångspunkt i Honneths teori vill vi påminna läsaren om att individen inte endast utvecklar en positiv relation till sig själv genom sociala relationer. ”Face-to-face”-interaktioner utgör

den grundläggande mekanismen för individens självmedvetenhet och utveckling överhuvudtaget (jfr Bronfenbrenner, se ovan). Den intrikata och ömsesidiga relationen mellan individ och samhälle kan sägas sammanstråla i och med tillgodoseendet av människors behov av erkännande; erkännandet utgör i så motto en mekanism varigenom den sociala ordningen hålls samman samtidigt som individens självbild och självkänsla upprätthålls. En som beskrivit förhållandet mellan individen och den sociala interaktionsordningen på ett träffande sätt ur sociologisk synvinkel är Goffman (1959, 1967). Enligt honom är samspelet individer emellan centralt i dubbel bemärkelse: i) för att den sociala interaktionsordningen (och samhället i vidare mening) ska fungera krävs att individer samspekar med varandra på ett någorlunda friktionsfritt sätt (genom att upprätta ett slags ”tillfälligt fungerande konsensus”); ii) eftersom människan är en social varelse som är beroende av andra för att upprätthålla sig själv (sin presenterade självbild) har samspelet väsentlig betydelse för huruvida individen känner sig bekräftad/erkänd eller inte i mötet med andra, dvs. för individens sociala existens. Mot bakgrund av ovanstående kan man ställa sig den kontrafaktiska frågan: hur måste människor bete sig mot varandra för att inte äventyra den sociala interaktionsordningen. Jo, de måste agera i enlighet med vissa normer eller beteenderegler som anvisar hur man inleder, upprätthåller och avslutar sociala interaktioner på ett sätt som tillåter deltagarna att lämna mötet med sina ”ansikten i behåll”. Genom att följa dylika regler, vilket de flesta vanligtvis gör, bibehålls den sociala interaktionsordningen och – *i och med detta* (som en slags bonus!) – bekräftas/erkänns individen.

Att bli bekräftad eller erkänd av andra människor är enligt Honneth således ett djupt ligande mänskligt behov. Den som förvägras erkännande, som kränks, osynliggörs eller missaktas skadas i sin självkänsla och löper därmed risk att hämmas i sin utveckling. Detta är en anledning till att skolans uppgift inte enbart går ut på att utveckla elevernas ämneskunskaper, skolan ska också bidra till att utveckla elevernas förmåga att visa omtanke, eleverna ska inkluderas och göras delaktiga och uppmärksammas för sina unika förmågor och prestationer. Honneths teoretiska resonemang kring kampen om erkännandet kan fungera inspirerande och vägledande i det praktiska arbetet med elevers sociala, personliga och akademiska utveckling. I figuren nedan har vi relaterat Honneths centrala begrepp till skolans pedagogiska arbete samt trygghets- och likabehandlingsarbete.



FIGUR 5: Elevers utveckling i relation till skolan som social och undervisningsarena

Primärrelationer kännetecknas av känslomässiga band mellan ett fåtal personer. Initialt syftar primärrelationer på barn och deras vårdnadshavare, men efterhand som barnet åldras inbegrips även vänskapsrelationer och kärleksrelationer mellan vuxna. Genom att etablera vänskapsrelationer känner sig eleven omtyckt av kamrater som han/hon själv gillar. Härigenom blir individen sedd och uppmärksammas av andra. *Självförtroendet* grundläggs på basis av att eleven känner tillit till att denne även fortsättningsvis kommer att vara föremål för en annan persons omtanke. Genom primära relationer erkänns elevens behov av emotionellt stöd genom andras omtanke och att behovet i sig har ett unikt värde för en annan person.

Elevernas självförtroende gynnas genom att via trygghetsarbetet upptäcka, förebygga och förhindra kränkningar och mobbning. Det handlar t.ex. om programaktiviteter som via kartläggningsenkäter identifierar "hotspots", elevträffar där deras erfarenheter av kränkningar, glåpord etc. diskuteras i termer av förekomst, konsekvenser och åtgärder, framtagandet av skol- och klassrumsregler, olika former av akuta insatser, samt alternativa strategier för elevernas *relationsarbete*.

För att förankra trygghetsarbetet i det teoretiska ramverk som skisseras skulle man förslagsvis kunna ta fasta på det som vi betecknat med begreppet relationsförstörande kränkningar. Begreppet syftar på, som vi tidigare beskrivit, ”negativa handlingar vars konsekvenser förminskar en elevs attraktionskraft i kamratkretsen och som därigenom spolierar dennes möjligheter att etablera sociala relationer”. Sådana negativa handlingar inbegriper nedvärderande glåpord, våld och hot om fysiskt våld, samt olika former av social uteslutning. *En begreppsbestämning som denna behöver inte nödvändigtvis avgränsas till handlingar som utförs med intentionen att exkludera andra, den öppnar även för att inkludera handlingar som syftar till att slå vakt om sociala band på bekostnad av andras uteslutning.* Om man i likhet med Taki (2001, 2003, 2008) exkluderar våldshandlingar från det föreslagna begreppet renodlas det ytterligare och därmed underlättas även det praktiska trygghetsarbetet, detta genom att låta fysiska övergrepp, förtal och ofredanden regleras via den lagstiftning som gäller i övriga samhället (Brottsbalken).

Rättsförhållanden syftar på relationer varigenom individen erkänns som fullvärdig interaktionspartner med samma rättigheter som alla andra att komma till tals. Elevens rättigheter erkänns genom att andra visar respekt för dem och att individen själv gör detsamma gentemot andra. Genom denna typ av förhållanden erkänns eleven som kapabel att ta moralisk ställning och överväga olika handlingsalternativ, hen tillerkänns kapacitet att själv ta aktiv del i sin egen utveckling. Den rättsligt garanterade autonomin ingjuter *självrespekt* – ”jag är lika mycket värd som alla andra”. Självrespekten gynnas genom likabehandlingsarbetet.

Elevernas självrespekt gynnas genom att via likabehandlingsarbetet förebygga och förhindra alla former av trakasserier och diskriminering. Det gäller härvidlag programaktiviteter som på olika sätt främjar *respekten för allas lika värde och rättigheter* genom att bl.a. arbeta med värderingsövningar som tar avstamp i diskrimineringsgrunderna eller att integrera likabehandlingsarbetet i den vardagliga pedagogiska praktiken. Det kan t.ex. handla om värderingsövningar som syftar till att upptäcka och avtäcka normer som på olika sätt producerar eller reproducerar ojämlikhet, inte minst genom elever och skolpersonalen själva.

Frågor som rör elevens erkännande som fullvärdig relationspartner med samma rättigheter som alla andra regleras genom den lagstiftning som bland annat berör trakasserier och diskriminering på grund av kön, könsöverskridande identitet/uttryck, etnisk tillhörighet, religiös eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder. När det gäller kränkande behandling i meningen ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet” (6 kap. 3 § Skollagen) kan det många gånger vara svårare att åtgärda för skolpersonalen. För att exemplifiera

är det förmodligen svårare att upptäcka och aktivt åtgärda en situation där en elev känner sig utesluten ur gemenskapen pga. sin fysiska kropps-konstitution, klädstil eller andras avundsjuka jämfört med en elev som känner sig exkluderad pga. sin hudfärg, trosuppfattning etc. I båda fallen kan man anta att den utsatte saknar tillräcklig social attraktionskraft i andras ögon, i båda fallen har vi att göra med relationsförstörande kränkningar, men i det förra fallet är det antagligen svårare att förankra adekvata åtgärder på basis av lagstiftningen jämfört med det senare fallet, vilket i sig riskerar att göra skolpersonalen mindre motiverade att likväl försöka hitta en legitim grund för att vidta åtgärder. Huruvida ett sådant förhållningssätt accentueras av en livsfilosofi av typen ”det som inte dödar, härdar” kan vi naturligtvis inte uttala oss om. Däremot indikerar ett sådant förhållningssätt ett förbiseende av socialt samspel som grundläggande förutsättning för människans sociala existens (proximala processer, ”face-to-face”-interaktioner, elevers relationsarbete).

Med utgångspunkt i ovanstående kan användningen av begreppet relationsförstörande kränkningar tydliggöra och skapa medvetenhet om att handlingar eller icke-handlingar kan ha negativa konsekvenser för den utsattes självbild och självkänsla trots att dessa inte tydligt kan kopplas till eller klassificeras i termer av kränkande behandling, trakasserier eller diskriminering.

I en *delad värdegemenskap* blir eleven erkänd i förhållande till de värden som gäller inom en konkret gemenskap, som t.ex. inom ”musikkretsar”, ”idrottsgäng”, eller varför inte – inom skolans akademiska meriteringssystem. Den gemensamma beröringspunkten är att individens unika förmågor i något avseende uppskattas som bidragande till kollektivets fromma. Elevens *egenvärde* främjas av att hen känner sig värdefull för sina personliga egenskaper, förmågor och (akademiska) prestationer.

Även om Friends inte uttryckligen sysslar med skolans kunskapsuppdrag (pedagogiska arbetet) gagnar trygghet- och likabehandlingsarbetet elevens *egenvärde* genom att skapa förutsättningar för en *delad värdegemenskap*, bl.a. genom att integrera frågor om trygghet och likabehandling i den vardagliga pedagogiska praktiken. Att bli erkänd och bekräftad för sina personliga egenskaper och förmågor stärker elevens sociala/personliga utveckling och trygghet, vilket i förlängningen gagnar elevens akademiska utveckling.

Att förvägras erkännande omöjliggör enligt Honneth utvecklandet av en positiv identitet och förverkligandet av sig själv. Att förvägras erkännande innebär att utsättas för någon form av fysiska övergrepp, social exkludering eller nedvärdering. *Fysiska övergrepp* hotar den fysiska integriteten och bryter ned individens självförtroende. Att *exkluderas* hotar den sociala integriteten då eleven inte erkänns som fullvärdig interaktionspartner med samma rättigheter

som alla andra, exempelvis på grund av etnisk grupptillhörighet. Denna form av icke-erkännande bryter ned individens självaktning/självrespekt. Att *nedvärderas*, förnedras, förödmjukas för sina tillkortakommanden bryter ned individens egenvärde och hotar därmed dennes personliga integritet. Annorlunda uttryckt, att bli kränkt, trakasserad, diskriminerad eller mobbad försvårar elevers sociala, personliga och akademiska utveckling.

Referenser

- Ahlström, B. (2009): *Bullying and Social Objectives. A Study of Prerequisites for Success in Swedish Schools*. Akademisk avhandling. Sociologiska institutionen, Umeå universitet.
- Akiba, M., Letendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B., (2002). Student victimization: National and school systems effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829- 853.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Averdijk, M, Muller, B., Eisner, M., Ribeaud, D (2011). Bullying victimization and later anxiety and depression among pre-adolescents in Switzerland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 3, Nr 2, 103-109.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in school and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L.A., Heraux, C. G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38:101–121.
- Bauman, S. & Summers, J.J. (2009). Peer Victimization and Depressive Symptoms in Mexican American Middle School Students: Including Acculturation as a Variable of Interest. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 31 (4), 515–535.
- Becker, C. M., Glascoff, M. A., & Felts, M. W. (2010). Salutogenesis 30 Years Later: Where do we go from here? *International Electronic Journal of Health Education*, 13, 25-32.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., ·D. Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15, 125–145.
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989–1000.
- Bowen, L. G., Richman, M, J., Brewster, A. & Bowen, N. (1998). Sense of School Coherence, Perception of Danger at School, and Teachers Support Among Youth At Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol. 15, Nr 4.
- Bowers, L., Smith, P., K. & Binney, V. (1994) Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11,(2), 215-232.
- Brante, T. (1997). Kausal realism och sociologi. *Sociologisk Forskning*. Vol. 34, No. 1/2, bakgrund utveckling framtid (1997), s. 311-335. Sveriges Sociologförbund.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, No. 6, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed. pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115-125.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., & Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17, 277-302.
- Charon, J. M. (1995). *Symbolic Interactionism. An Introduction. An Interpretation. An Integration*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Chen, H. (2005). *Practical program evaluation: assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Collins, R. (1988). *Theoretical Sociology*. Harcourt Brace: Jovanovich Inc.
- Collins, R. & Makowsky, M. (1998). *The Discovery of Society*. Boston, MA., McGraw-Hill.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological Theory*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Craig, W.,M. (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, (1), 123-130 .
- Craig, W.M., Pepler, D., Connolly, J., & Henderson, K. (2001). Developmental Contextual of Peer Harassment in Early Adolescence. The Role of Puberty and the Peer group, i Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press: London.
- Crick, R. N., Nelson, A. D., Morales, R. J., Cullerton-Sen, C., Casas, F. J. & Hickman, E. S. (2001): Relational Victimization in Childhood and Adolescence. I hurt You through the Grapevine, i Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press: London.
- Damber, Sara (2003). *Din vän – ett handledningsmaterial mot kränkande behandling*. (3. rev. och utök. uppl.) Stiftelsen Friends; Tryck, Edita Västra Aros AB.

- Damber, Sara (2012). *Din vän. En startbok I arbetet mot mobbning och trakasserier*. (5. rev. och utök. uppl.) Stiftelsen Friends; Tryck, Umeå.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology* (2006), 76, 71–90.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). 'Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review'. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
- Due, P., Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15 (2), s. 128–132.
- Eisenberg, M. E., Neurnark-Sztainer, D. & Perry, C. L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, Vol.73, No.8, 311–316.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., Henry, D. (2013), The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 235–249.
- Erenraitė, R., Bergman, L. R., & Žukauskienė, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181–190. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare E. & Daneback, K (2002). *Skolan – en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Skolverket.
- Eriksson, N. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60, 376–381.
- Eslea, M. & Mukhtar, K. (2000) Bullying and racism among Asian school-children in Brittain. *Educational Research*, 42, (2), 207–217.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009) School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6. Retrieved November 22, 2011, from <http://www.campbellcollaboration.org>.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401–415.

- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, Vol. 46 (7), 636–649.
- Flensburg-Madsen, T., Ventegodt, S. & Merrick, J. (2005). Sense of Coherence and Physical Health. A Review of Previous Findings. *The Scientific World Journal*, 5, 665–673.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013a). ”Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal”, i *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Antologi, Skolverket.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013b). ”Mobbning och kränkningar på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser”, i *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Antologi, Skolverket.
- Flygare, E., Gill, P., Johansson, B. (2013). Lessons from a concurrent evaluation of eight anti-bullying programs used in Sweden. *American Journal of Evaluation*, Volume 34, Issue 2, s. 169-187. doi:10.1177/1098214012471886
- Friends, Bromseth, J., Wildow, H. (2007). *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok*, Stiftelsen Friends, Stockholm.
- Friends, Brade, J., Engström, C., Sörensdotter, R., Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga, metoder för normbrytande undervisning*. Stiftelsen Friends, Stockholm.
- Funnell, S.C. & Rogers, P.J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Georgiou, S. N. (2009). Personal and maternal parameters of peer violence at school. *Journal of School Violence*, 8, 100–119.
- Gibb, S. J., Horwood J. L. & Fergusson, D. M (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: findings from a 30 year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 3, Nr 2, 82-88.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double-day Anchor Books, Doubleday & Company, Inc.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 139-156. doi:10.1300/J008v19n02_09
- Hanlon, B. (2004). 2003 youth risk behavior survey results. Malden, MA: Massachusetts Department of Education.
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years’ research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (2000), pp. 441–455.

- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984–994.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect*, 31, 503–515.
- Hong, J. S. & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social–Ecological Framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271–285.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- Jeynes, W. H. (2008): Effects of Parental Involvement on Experiences of Discrimination and Bullying. *Marriage & Family Review*, 43:3-4, 255-268.
- Johansson, B. & Flygare, E. (2013). ”Långvarig utsatthet drabbar hårt”, i *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Antologi, Skolverket.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35, Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359. doi:10.1037/0022-0663.92.2.349
- Juvonen, J. & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School. The Plight of the vulnerable and victimized*. London: The Guilford Press.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31 (1), 152–173.
- Kahn, J. H., Jones, J. L. & Wieland, A. L. (2012). Preservice teacher's coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, Vol. 49(8), 784-793.
- Kaltiala Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., Rimpelä, A. (2000) Bulling at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, (6), 661-674.
- Kendrick, K., Jutengren, G. & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069–1080.
- Kinnier, T. Richard (1995). A Reconceptualization of Values Clarification: Values Conflict Resolution. *Journal of Counseling and Development*, pg 18-24, Vol. 74.
- Kirschenbaum, Howard (1976). Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues and a Review of Research. *Group & Organisation Studies*, pg. 99-116.

- Konishi, C., Hymel, S. (2009). Bullying and Stress in Early Adolescence. The Role of Coping and Social Support. *Journal of Early Adolescence*, vol. 29, nr. 3, 333-356.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 19-39.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., Palmer, N. A. (2011). The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's School. New York: Gay, Lesbian, and Straight Education Network.
- Kristensson, P. & Öhlund, L. S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 19; 77-84.
- Lee, C-H (2011). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664-1693.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. New York: International University Press.
- Lindberg, O. & Johansson, B. (2008). "Mobbingens ritualer och emotionella konsekvenser", I Å. Wettergren, B. Starrin & G. Lindgren (red): *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö, Liber AB.
- Lindberg, O. (2007). "Skammen är det värsta". I: Thors, C. (red). *Utstött – en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet, 37-46.
- Lund, R., Kragelund Nielsen, K., Hjorth Hansen, D., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P., Christensen U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, Vol. 19, No. 1, 111-116.
- Ma, X. (2002). Bullying in Middle School: Individual and School Characteristics of Victims and Offenders, *School Effectiveness and School Improvement*. An International Journal of Research, Policy and Practice, 13:1, 63-89.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk standpunkt*. Lund: Argos.
- Merrell, K. W., Gueldner, B.-A., Ross, S. W., & Isava, D. W. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, Vol. 80, No. 6.
- Modin, A., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34, 129-139.

- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 16, 2094–2100.
- Nilsson, L. (2007). ”Den grymma tystnaden. Sara Damber berättar för Lennart Nilsson” i Thors, C. (red) *Utstött – en bok om mobbning*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.
- Olweus, D. (1979) ”Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A review” i *Psychological Bulletin*, 86, (4), 852-875.
- Olweus, D. (1994). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Liber utbildning.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater Forlag.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. (2000). Olweus bullying prevention program (BPP). In D. S. Elliot (Ed.), *Blueprints for violence prevention. Book nine. Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, Regents of the University of Colorado.
- Olweus, D. (2007). ”Mobbning i skolan – fakta och åtgärder”. I Thors, C. (red) *Utstött – en bok om mobbning*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy [Elektronisk resurs] a realist perspective*. London: SAGE.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: SAGE.
- Perry, D. G., Hodges, E.V.E., Egan, S.K. (2001) ”Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and New Model of Family Influence” i Juvonen, J. & Graham, S. (eds). *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. The Guilford Press: London
- Pranjic, N. & Bajraktarevic, A. (2010). Depression and suicide ideation among secondary school adolescents involved in school bullying. *Primary Health Care Research & Development* 2010; 11: 349–362.
- Regeringens proposition 2005/06:38. *Trygghet, respekt och ansvar – om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*.
- RasKauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52 (1), 1–13.
- Retzinger, S. M. (1991). *Violent Emotions. Shame and Rage in Marital Quarrels*. London: Sage Publications.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263–284.

- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22, 453-459.
- Scheff, T. J. (1997). *Emotions, the Social Bonds and Human Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheff, T. J. (2000). Shame and the social bond: A sociological theory. *Sociological theory. A journal of the American Sociological Association*, 18 1, 84-100.
- Scheff, T. (2003). "Shame in Self and Society", *Symbolic Interaction*, Vol 26, Nr 2, s. 239–262.
- Skolverket (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Reviderad 2015). [PDF]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011d). *Utvärdering av metoder mot mobbning. Metodappendix och bilagor till rapport 353*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets allmänna råd (2012). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*.
- Slee, P., T. (1995) Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary schools students. *Person. Individ. Diff.* 18, (1), 57-62.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(Pt 4), 565-581.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fischer, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). 'Cyber-bullying: its nature and impact in secondary school pupils'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (4): 376-385.
- Sonnerstig, E. (2013). *Lärandets predikament och betydelsen av erkännande i en skolkultur*. Examensarbete, Lärarutbildningen, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linnéuniversitet.
- Steinberg, M. John (1994). *Aktiva värderingar för 2000-talet*. Ekelunds förlag AB, Solna.
- Steinberg, M. John (2003). *Aktiva värderingar*. Ekelunds förlag AB, Solna.

- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37 (2013) 243– 251.
- Taki, M. (2001). *Japanese School Bullying: Ijime – A survey analysis and an intervention program in school. Understanding and Preventing Bullying: An International Perspective*. On 19th October in 2001 at Queen's University in Canada.
- Taki, M. (2003). "Ijime bullying": characteristic, causality and intervention. Oxford-Kobe Seminars: Measures to reduce "Bullying in Schools", on 21–25 May 2003 at Kobe Institute, Kobe, Japan.
- Taki, M. m.fl. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal of Violence and School*.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Baldry, A. C. (2008) *Effectiveness of programs to reduce school bullying: A systematic review*. Report prepared for The Swedish National Council for Crime Prevention, Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications, Stockholm, Sweden.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1, 13–24.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 3, Nr 2, 63-73.
- Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M., & Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 18, Number 1, Spring 2003 , pp. 42-64(23).
- Turner, H. A., Finkelhor, D. & Ormrod, R. (2010). The Effects of Adolescent Victimization on Self-Concept and Depressive Symptoms. *Child Maltreatment*, Vol. 15, Nr. 1, 76-90.
- Turner, J. H. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Cambridge: Polity Press.
- Turner, J. H. (2002). *Face to face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Brethour Jr, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*. Vol. 52 (3): 187-19.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 78–88.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40:194–213.

- W.K. Kellogg Foundation (2004). *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. <http://www.wkkf.org/resource-directory/resource/2006/02/wk-kellogg-foundation-logic-model-development-guide>
- Wolke, D., Woods, S., & Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *The British Journal of Developmental Psychology*, 27(Pt 4), 835-851.
- Wrethander, M. (2007). "Uteslutandets komplexitet och skapandet av kamratkulturer". I Thors, C. (red) *Utstött – en bok om mobbning*. Lärarförbundet; Lärarförbundets förlag.
- Özdemir, M. & Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, Vol. 3, Nr 2, 97-102.

Arbetsmaterial, broschyrer m.m. från Friends

Agera Alltid!

Arbetslagsträffar år 1 – diskussionsunderlag

Arbetslagsträffar år 2 - diskussionsunderlag

Arbetslagsträffar år 3 - diskussionsunderlag

Friends (2012a). *Kompisstödjarboken 3–6*. Stiftelsen Friends, Stockholm.

Friends (2012b). *Kompisstödjarboken 7–9*. Stiftelsen Friends, Stockholm.

Friends (2012c). *Kompisstödjarboken Gymnasiet*. Stiftelsen Friends, Stockholm.

Friendsprogrammet år 1

Friendsprogrammet år 2

Friendsprogrammet år 3

Friendsprogrammet – förankring i forskning, lagstiftning och läroplaner

Friends Temabok f-2 (2015)

Friends Temabok 3–6 (2015)

Friends Temabok 6–9 (2015)

Friends Temabok 3 Gymnasiet (2015)

Friends utbildningskatalog

Förberedande information till pedagog f-2 – Friends kartläggning

Förberedande information till pedagog 3–6 – Friends kartläggning

Förberedande information till pedagog 6–9 – Friends kartläggning

Förberedande information till pedagog gymnasiet – Friends kartläggning

Föräldrakväll Friendsprogrammet

Förändringsteori från 2009

Handledningsmaterial Schysst på nätet

Hej Sverige – Lärarhandledning

Hej Sverige – Föräldrfolder

Lärarhandledning - Elevföreläsning "Min ryggsäck"

Mentorsutbildning F-6 år 1

Mentorsutbildning F-6 år 2

Mentorsutbildning F-6 år 3

Mentorsutbildning 6–9 & Gymn år 1

Mentorsutbildning 6–9 & Gymn år 2

Mentorsutbildning 6–9 & Gymn år 3

Min ryggsäck, Powerpoint-slide från Utbildningsmaterial år 1, Elevföreläsning

Personalutbildning år 1

Personalutbildning år 2

Personalutbildning år 2

Skolledarträff för Friendsprogrammet år 1

Skolledarträff för Friendsprogrammet år 2

Skolledarträff för Friendsprogrammet år 3

Träff med trygghetsteam/nyckelpersoner

Varför uppstår mobbning – och vad kan man göra åt det?

Webbsidor

<http://friends.se/om-oss/om-friends/historik/>

<http://friends.se/om-oss/om-friends/>

<http://seagate.sunet.se>

hemsidan <http://friends.se>

Bilaga 1

När det gäller att informera sig om elevernas sociala relationer, popularitet, status eller attraktionskraft är ett ganska vanligt förfarande att använda *positiva nomineringar* där elever namnger klasskamrater som de t.ex. helst ”vill vara med” på rasterna, sina ”bästisar” etc. Att illustrera hur man på basis av resultat från sociometrisk metod kan skilja mellan *olika slags kamratrelationer* görs enklast med ett exempel, som vi här hämtat från en undersökning genomförd i förskolan (Jonsdottir, 2007).

Samhörighet, tillhörighet, vänskap och utanförskap

Med frågan: ”Vilka är dina bästisar” har Jonsdottir noterat vilka och hur många barn som valts av de tillfrågade, 353 barn från 18 avdelningar fördelade på nio förskolor. För varje avdelning har en matris skapats, där den ena axeln visar barnens val av kamrater medan den andra axeln visar vilka som väljs som kamrater av andra. Det principiella resonemanget lyder som följer. Barnens *egna val* av kamrater, dvs. att de aktivt nominerar en eller flera klasskamrater, kan enligt författaren tolkas som att de *känner samhörighet* med vissa i gruppen. De som har valts av flest kamrater indikerar att de är mer populära än andra. Genom att *bli vald* som någons kamrat tillskrivs barnet *tillhörighet* i kamratgruppen. Om ingen annan har valt ett barn tillskrivs det barnet följaktligen inte tillhörighet i gruppen. Hur kan man förstå skillnaden mellan ”att känna samhörighet” respektive ”att tillskrivas tillhörighet”? Ett steg på vägen mot en djupare förståelse erhålls genom att först undersöka om det finns barn som känner samhörighet med andra i gruppen (för att de aktivt nominerat en eller flera andra kamrater) men som själva inte tillskrivs tillhörighet (eftersom ingen annan har valt dem). Om en sådan grupp av barn existerar reses frågan vad detta indikerar. En möjlig tolkning är att betrakta dem som utanför i kamratgruppen. Jonsdottir tänker dock lite annorlunda. Hon menar att det är barn som inte aktivt själva väljer någon kamrat, som alltså inte känner samhörighet, som är *utanför*. Hon tycks resonera ungefär så här: Vad hjälper det mig om andra tillskriver mig grupp-tillhörighet om jag samtidigt själv inte känner samhörighet med någon. Elever som blir valda av andra eller som själv väljer andra i klassen beskrivs som *kamrater*. Elever som ömsesidigt väljer varandra tolkar författaren som uttryck för *vänskapsrelationer*. För att åskådliggöra resonemanget ovan har vi konstruerat en korstabell (nedan) på grundval av de resultat som Jonsdottir redovisar.

		Väljs av andra		
		Ja	Nej	
Väljer själv	Ja	86,4 % (305) <i>Vänner</i>	9,3 % (33)	96 % (338) <i>Känner samhörighet</i>
	Nej	2,3 % (8)	2,0 % (7)	4 % (15) <i>Utanförskap</i>
		89 % (313) <i>Tillskrivs tillhörighet</i>	11 % (40) <i>"Ignorerade"</i>	353

TABELL 1: Barns val av kamrater, totalprocent.

Av tabellen framgår bl.a. att av 313 barn som *tillskrivs tillhörighet* (89 procent av totalt 353) har 305 (86 procent av totalt 353) gjort ömsesidiga val (*vänner*). Drygt två procent av dem som tillskrivs tillhörighet ger samtidigt uttryck för *utanförskap* genom att inte känna *samhörighet* med någon i kamratgruppen. Av 11 procent *ignorerade* av andra känner drygt 9 procent själva *samhörighet* med andra, medan 2 procent ger uttryck för *utanförskap* genom att inte känna *samhörighet*. Detta är, som sagt, ett sätt att skaffa sig information om hur elevernas relationer ser ut.

