

Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda

Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar



Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda

Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se

Beställningsnr: 14:1430
ISBN: 978-91-7559-145-2

Foto: Annette Andersson och Lena Katarina Johansson

Grafisk formgivning: Typisk Form designbyrå
Upplaga: 15 000
Tryck: Danagård Litho, 2014

Innehåll

Förord	7
Inledning	8
Stödmaterialalets struktur	8
Förklaringar till viktiga begrepp	9
Fallbeskrivningar och frågor	9
Författarpresentation	10
<i>Fakta om diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.....</i>	<i>11</i>
1. Det främjande arbetet.....	12
Att förstå det främjande arbetet	14
Skolans stabilitet	14
Öppen stabilitet	17
Värdegrundsarbetet som en del av skolans hela verksamhet	18
Normer och värden	23
En samarbetande arbetskultur och elevers delaktighet.....	28
Sammanfattning – det främjande arbetet	32
<i>Fall 1. Snabba byten på rektorsposten</i>	<i>34</i>
<i>Fall 2. När två skolor blev en</i>	<i>35</i>
<i>Fall 3. Praxistriangel förändrade bedömning</i>	<i>36</i>
<i>Fall 4. Kepsarnas vara eller icke vara.....</i>	<i>38</i>
<i>Fall 5. Elevernas idéer gav faddersystem nytt liv.....</i>	<i>39</i>
<i>Fall 6. Schemabrytande aktiviteter i behov av förändring</i>	<i>41</i>
2. Det förebyggande arbetet	44
Att förstå det förebyggande arbetet.....	44
Vikten av att förstå orsaker till trakasserier och kränkningar	44
Forskning om mobbning och kränkningar	46
Med fokus på individer i gruppen	46
Med fokus på mellanmänskliga relationer	47

Med fokus på skolan som system	51
Trakasserier och kränkningar – ett dynamiskt fenomen.....	53
Att kartlägga elevernas utsatthet.....	54
Risker med två vanligt förekommande förebyggande insatser.....	59
Att använda särskilda program	63
Kränkningar på nätet har samma bakgrund som andra kränkningar.....	66
Sammanfattning – det förebyggande arbetet.....	70
Fall 7. Strategi för ordning gav oönskade effekter	72
Fall 8. Kurator gav lärare nya perspektiv	74
Fall 9. Alla får vara med – den gyllene regeln	76
Fall 10. Systematiskt arbete för att förebygga	80
Fall 11. Trygghetsteam undersökte nätkränkningar.....	84
 3. Det upptäckande arbetet	 88
Att förstå det upptäckande arbetet	88
Underrapportering	90
Normalisering	90
Den lektionsfria tiden	92
Att utsättas för kränkningar av skolans personal.....	92
Sammanfattning – det upptäckande arbetet	97
Fall 12. Ringen för ensamma	98
 4. Att åtgärda fall av trakasserier och kränkande behandling	 100
Att förstå det åtgärdande arbetet.....	100
Ansvarsfördelning.....	102
Utredning och rapportering.....	102
Dokumentation	104
Den som utsatts	105
Den eller de som utsatt någon	107
Sammanfattning – det åtgärdande arbetet	109
 Referenslista.....	 110
Elektroniska källor.....	116



Förord

Skolans uppdrag är att förmedla kunskaper och värden. Skolans värdegrund ska genomsyra all verksamhet i skolan och skolans personal ska förmedla och gestalta denna värdegrund. Alla elever ska känna sig trygga och respekterade som de är. Alla ska bli utmanade och få det stöd de behöver för att utveckla sin fulla potential. Avgörande för det är att inga elever ska bli diskriminerade, trakasserade eller kränkta.

Syftet med detta stödmaterial är att ge rektorer, lärare och annan personal, t.ex. inom elevhälsan och studie- och yrkesvägledningen, i grundskolan och gymnasieskolan kunskaper och inspiration för att utveckla sitt arbete med att främja likabehandling och motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.

Det går inte att ta fram en mall för hur de komplexa sociala samspel som ligger bakom kränkningar och trakasserier alltid ska hanteras. Däremot kan teoretiska kunskaper och en stabil värdegrund tillsammans med egna och andras erfarenheter ge underlag för olika handlingsalternativ som kan fungera i olika elevgrupper. Det här materialet ger ett underlag för kollegiala samtal som stöd för skolutveckling inom området.

De lagar och regler som beskrivs gäller alla de obligatoriska skolformerna samt gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Grunden för allt förbättringsarbete i skolan är ett brett värdegrundsarbete, systematiskt kvalitetsarbete, kollegialt lärande och vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det är samma arbete som främjar trygghet och en tillitsfull skolmiljö som främjar elevernas kunskapsutveckling.

Stödmaterialen utgår från en bred förståelse av skolutveckling men har fokus på den del av värdegrundsarbetet som handlar om att främja likabehandling och att motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.

Författare till stödmaterialen är Åsa Söderström, mellanstadie lärare och lektor i pedagogik vid Karlstads universitet. Hon har arbetat med flera utvärderingar av skolutvecklingsarbete i Sverige och Norge. Hon arbetar även med lärarutbildning och rektorsutbildning.

Marianne Natéus
Enhetschef

Annika Hjelm
Undervisningsråd

Inledning

STÖDMATERIALETS STRUKTUR

Stödmaterialet följer i huvudsak den beskrivning av likabehandlingsarbetet som används i Skolverkets allmänna råd, *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*, där arbetet beskrivs som *främjande*, *förebyggande* och *åtgärdande*. Men också betydelsen av att *upptäcka* kränkningar lyfts fram i ett eget kapitel. I många anmälningar till Barn- och elevombudet om långvarig mobbning handlar det om att skolpersonal inte sett, förstått eller uppmärksammat de kränkningar som skett. Därför har vi valt att ta upp utmaningen att upptäcka i ett eget kapitel som föregår kapitlet om det åtgärdande arbetet.

Stödmaterialet beskriver det *främjande* och det *förebyggande* arbetet åtskilda i två olika kapitel. Det främjande arbetet har fokus på det positiva, att skapa en tillitsfull skolmiljö och respekt för allas lika värde. Det främjande arbetet är fundamentalt för all skolverksamhet, är ständigt en del av undervisningen och ska pågå kontinuerligt, utan förekommen anledning. Det förebyggande arbetet handlar om att identifiera och avvärja risker för kränkningar och trakasserier i den egna verksamheten. De åtskilda beskrivningarna tydliggör två olika fokus för arbetet och gör det tydligare och lättare att planera vad skolan ska göra. Men det är också så att det främjande arbetet förebygger kränkningar och att förebygga kränkningar främjar en god skolmiljö. Det främjande och förebyggande arbetet hänger därför nära samman.

Några av Skolverkets tidigare publikationer har varit särskilt viktiga underlag för stödmaterialet:

- Diskriminerad, trakasserad, kränkt? (2009).
- På tal om mobbning – och det som görs (2009).
- Utvärdering av metoder mot mobbning (2011).
- Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling (2012).
- Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder (reviderad 2013).
- Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar (2013).

I textens marginal finns ibland illustrerande citat som kommer från intervjuer

som gjordes i samband med Skolverkets arbete med *Utvärdering av metoder mot mobbning*.¹

FÖRKLARINGAR TILL VIKTIGA BEGREPP

I skolans styrdokument används inte längre begreppet mobbning. Där används i stället kränkande behandling och trakasserier. Kränkande behandling innebär att en elevs värdighet kränks. Om kränkningar har samband med någon av de lagskyddade diskrimineringsgrunderna kallas de trakasserier. Mobbning är kränkningar eller trakasserier som upprepas vid flera tillfällen med ett uppsåt att göra någon illa. Ett skäl till att begreppet mobbning inte längre används är att skollagen kräver att även enstaka kränkningar motverkas.

Definitionen av mobbning varierar i olika studier. Ibland stämmer den överens med Skolverkets definition, men ofta med tillägget om att det är ojämlika maktförhållanden mellan den som mobbar och den som utsätts. I andra fall avses enstaka illasinnade eller illagörande handlingar. I en del internationell forskning används begreppet mobbning för att beskriva sådant som enligt de definitioner som används i Sverige är kränkande behandling eller trakasserier.

Diskriminering betyder att en elev missgynnas genom att bli sämre behandlad än någon annan och att det har samband med någon av de lagskyddade diskrimineringsgrunderna.

För att texten inte ska bli för trögläst används ibland kränkningar som övergripande begrepp även för diskriminering och trakasserier.

FALLBESKRIVNINGAR OCH FRÅGOR

Stödmaterialets syfte är att levandegöra delar av den vetenskapliga kunskap och beprövade erfarenheten² som finns vad gäller skolors arbete mot diskriminering och kränkande behandling. För ett framgångsrikt arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling behövs både kunskaper om skolans hela arbete och om detta område särskilt. Materialet avser att hjälpa rektorer och skolpersonal att fokusera på viktiga områden och inspirera till ett kollektivt lärande utifrån den egna verksamhetens styrkor och brister.

För att koppla teori med praktik finns fallbeskrivningar och samtalsfrågor i materialet.

1 Skolverket (2011).

2 För en definition av vetenskap och beprövad erfarenhet, se Skolverket (2013a).

I slutet av kapitlet om det främjande, förebyggande och upptäckande arbetet beskrivs fall från skolvardagen som belyser det som behandlats i kapitlet. Det hänvisas till fallen i texten där de passar in. Några av fallen tillför ytterligare kunskapsunderlag. Fallen är konstruerade med utgångspunkt i intervjuer, informella samtal och observationer som författaren gjort i kontakt med skolpersonal och är till för att konkretisera resonemang som förs i materialet. Vissa fall är enbart beskrivningar medan andra är kryddade med frågor och påståenden. Känns något fall som en direkt beskrivning av en situation på din egen skola så är det en ren tillfällighet. Syftet med fallen är att de ska vara både tillräckligt konkreta och samtidigt så allmänna att de kan ge igenkännande. Därigenom kan de vara en utgångspunkt för kritisk granskning av den egna verksamheten, med dess styrkor och svagheter.

Arbetslag eller andra grupper av skolpersonal som tillsammans vill utveckla sina kunskaper och arbetssätt kan återkommande samtala om innehållet i stödmaterialet. Under rubriken "Att samtala om" finns frågor som är avsedda att användas som stöd i samtal om viktiga aspekter av arbetet mot diskriminering och kränkningar. Frågorna utgår ifrån en analys av situationen i den egna skolans verksamhet. Frågorna kan, tillsammans med fallen, användas för att få igång samtal om den egna verksamheten och hur den kan förbättras.

FÖRFATTARPresentation

Författare till stödmaterialet är Åsa Söderström, mellanstadielärare och lektor i pedagogik vid Karlstads universitet. Hon var en av de forskare som arbetade med utvärderingen av metoder mot mobbning och är medförfattare till antologin *Kränkningar i skolan*. Hon har även gjort flera utvärderingar av skolutvecklingsarbete i Sverige och Norge. Hon arbetar med lärarutbildning och rektorsutbildning samt har i flera år genomfört kursen "Värdegrund och likabehandling i teori och praktik" som Skolverket utvecklat i samarbete med ett antal universitet och högskolor runt om i landet.

Från sina erfarenheter som forskare/utvärderare och lärare har Åsa Söderström samlat erfarenheter som ligger till grund för de berättelser från skolvardagen som detta stödmaterial återger.

Fakta om diskriminering, trakasserier och kränkande behandling

Att någon i en likartad situation blir sämre behandlad än någon annan (missgynnad) innebär diskriminering om det har samband med någon av de sju lagskyddade diskrimineringsgrunderna. Diskriminering kan vara direkt eller indirekt.

Diskrimineringsgrunderna som har ett skydd i lagen är kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder.

Trakasserier är ovälkomna yttranden eller handlingar som kränker en person och som har samband med en diskrimineringsgrund.

Exempel på trakasserier kan vara att använda sig av förlöjligande eller nedvärderande generaliseringar. Det kan också handla om att någon blir kallad "blatte", "mongo", "fjolla" eller liknande. Det kan även vara fråga om osynliggörande eller undanhållande av information. Trakasserier gör att en person känner sig förolämpad, hotad, kränkt eller illa behandlad.

Trakasserier kan också vara av sexuell natur, så kallade sexuella trakasserier. Det kan handla om beröringar, tafsande, skämt, förslag, blickar, jargong eller bilder som är sexuellt anspelande.

Kränkande behandling är ett uppträdande som kränker en person utan att ha samband med någon diskrimineringsgrund.

Trakasserier kan vara diskriminering

Om en person som representerar huvudmannen (all personal) utsätter ett barn eller en elev för trakasserier räknas det som diskriminering enligt lagen. I skolan gäller nolltolerans för sådana kränkningar och huvudmannen kan bli skyldig att betala diskrimineringsersättning eller skadestånd till barn och elever som utsatts för kränkningar.

Om ett barn eller elev utsätter en annan elev för trakasserier räknas det inte som diskriminering. Däremot måste en huvudman som fått kännedom om att någon känner sig trakasserad utreda om det är så och i så fall sätta stopp för det. Det är huvudmannens ansvar att se till att trakasserier inte förekommer.

Bristande tillgänglighet är en form av diskriminering

Den 1 januari 2015 utökades skyddet för personer med funktionsnedsättning genom att bristande tillgänglighet infördes i diskrimineringslagen som en form av diskriminering. Skyddet avser situationer när en person med funktionsnedsättning missgynnas därför att skäligen åtgärder för tillgänglighet inte vidtagits. I bedömningen av om åtgärderna är skäligen tar man hänsyn till bl.a. lagens krav på tillgänglighet och ekonomiska och praktiska förutsättningar.

Läs mer på www.do.se

1. Det främjande arbetet

Målet med skolans främjande arbete är att skapa en trygg och tillitsfull arbetsmiljö för alla elever och all skolpersonal, där alla elever har maximala möjligheter att lära och utvecklas. Syftet är att personal och elever både i ord och handling ska visa respekt för allas lika värde oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder.

Det främjande arbetet pågår alltid och utan att något särskilt har hänt. Det bedrivs långsiktigt, gäller alla, sker kontinuerligt både på och utanför lektionstid och det är målinriktat.³ Det betyder att detta arbete är en viktig del vid planering och genomförande av undervisningen och den undervisningsfria tid som eleverna tillbringar på skolan. Det handlar bland annat om att lärare har samma positiva förväntningar på alla klasser och på alla enskilda elever, hur grupper organiseras så att alla elever kommer till sin rätt och hur lärare och elever bemöter varandra. Det handlar också om att organisera undervisningen så att alla elever utmanas och utvecklas, att eleverna får samtala om vilka värderingar som är viktiga att vårda och att de görs delaktiga i skolans verksamheter.

Skolans värdegrund handlar om grundläggande demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter som:

- Människolivets okränkbarhet
- Individens frihet och integritet
- Alla människors lika värde
- Jämställdhet
- Solidaritet mellan människor

1 kap. 5 § skollagen

³ Skolverket (2012a).



Att förstå det främjande arbetet

För att vara framgångsrika i det främjande likabehandlingsarbetet är det bra om alla som arbetar i skolan förstår och blir positivt utmanade av detta arbetes komplexitet. Det rör skolans hela arbete, från sättet att organisera och genomföra undervisningen till sättet att tala och handla under hela skoldagen. Arbetet sker varje dag, under varje lektion och mellan lektionerna. Det visar sig både i det som görs och sägs och i det som inte görs och inte sägs. Alla är inblandade: skolans huvudman, rektor, fritidspedagoger, lärare på alla nivåer och i alla ämnen, skolans övriga personal, skolans elever och elevernas vårdnadshavare. Skolans personal har makten och det yttersta ansvaret för att skapa en trygg och tillitsfull arbetsmiljö. Det främjande arbetet är en viktig del av skolans värdegrundsarbete.⁴

Vid förbättringsarbete fokuserar skolor ofta på att förebygga och åtgärda, men om det finns en ostadig grund för dessa förbättringar så finns det risk att även mycket bra initiativ misslyckas. Det främjande arbetet utgör grunden för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling. Ett framgångsrikt främjande likabehandlingsarbete verkar i sig också förebyggande. Gränsen mellan det främjande och det förebyggande arbetet är inte absolut. I detta material har vi dock valt att göra en åtskillnad genom att behandla det främjande och det förebyggande arbetet i två olika kapitel. Vi vill genom detta tydliggöra att en viktig förutsättning för att effektivt förebygga, upptäcka och åtgärda kränkningar, trakasserier och diskriminering ligger i det arbets- och umgängesklimat som präglar hela skolan och som är beroende av det främjande arbetet.

Nedan redovisas några viktiga aspekter av vad som är betydelsefullt för ett framgångsrikt främjande arbete. I texten ges också konkreta exempel som syftar till att visa hur det främjande arbetet är en del av all undervisning och skolans alla andra verksamheter.

Skolans stabilitet

En jämförelse av skolor med många fall och skolor med få fall av kränkningar och mobbning visade att en av de avgörande skillnaderna låg i skolpersonalens och elevernas beskrivning av arbetsmiljön och de normer och värden som kom till uttryck i verksamheten.⁵ Atmosfären på skolor med stora problem präglades av

⁴ Skolverket (2013b).

⁵ Söderström (2013a).

ett negativt arbetsklimat som karaktäriserades av misstänksamhet, konflikter och otydlighet om regler och normer.

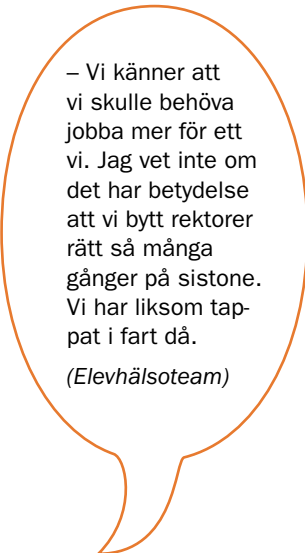
Skolor med få problem karaktäriserades av en stabilitet i organisationen och en arbetsmiljö som präglades av tillitsfulla relationer och ett tillåtande klimat. På dessa skolor hade eleverna stor tilltro till lärarna. Tilltron mellan lärare och elever kom till uttryck i undervisningen och eleverna upplevde att skolans personal brydde sig om både deras kunskapsmässiga och sociala utveckling. Det fanns också en samstämmighet bland elever och skolpersonal i beskrivningen av de normer och värden som rådde för det sociala samspelet i och utanför lektionerna. Det fanns en långsiktighet i verksamhetens innehåll och struktur och i normer och värden, vilket innebar att alla accepterade de ramar som fanns för det gemensamma skolarbetet.

Denna stabilitet och hållbarhet byggs upp av att skolans personal har erfarenhet och kunskap om tidigare förbättringsarbete på skolan och är beredd att lära sig av det när nya förbättringsåtgärder planeras och genomförs. Skolans personal skaffar sig också kunskaper om nuläget och en tydlig bild av de mål som ska uppnås i framtiden. Denna kunskap och dessa lärdomar skapar en kontinuitet som lägger grunden till en stabilitet som bidrar till en positiv arbetsmiljö. Stabiliteten skapade kontinuitet och med det också en känsla av långsiktighet.

Tre exempel på yttre faktorer som har visat sig göra det svårt att upprätthålla stabiliteten är:

- Ständiga byten på rektorsposten
- Hög elevomsättning
- Hög personalomsättning

Ständiga byten av rektorer skapar lätt en misstänksamhet mot skolledningen. När ledningen ständigt skiftar upplever lärarna att de måste klara sig själva, vilket gynnar en skolkultur där varje lärare gör på sitt eget sätt i stället för en kultur där de bygger upp ett gemensamt förhållningssätt inom kollegiet. Det finns också risk att starka informella ledare tar eller får rätten att definiera vad som är möjligt och önskvärt, vilket inte gynnar en samarbetande arbetskultur. När en ny rektor tillträder är det inte ovanligt att denne snabbt bildar sig en uppfattning om bristerna i verksamheten och vill åtgärda dessa och kanske med detta också sätta sin egen prägel på skolan. Men förändringar behöver göras med hänsyn till kunskap och erfarenheter som finns hos personalen om hur skolan tidigare hanterat krav på insatser för att utveckla verksamheten. Förändringarna blir mer verksamma om de



– Vi känner att vi skulle behöva jobba mer för ett vi. Jag vet inte om det har betydelse att vi bytt rektorer rätt så många gånger på sistone. Vi har liksom tappat i fart då.

(Elevhälsoteam)

Lästips

Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring. Arfwedson & Lundman (1984).

Mot en utvidgad lärarroll? En studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor. Groth (2002).

Kompetens för samspelade skolor. Om organisationer och skolförbättring. Blossing (2008).

– Personalen på skolan har haft det jättetufft och det har säkerligen påverkat eleverna att personalen är sliten och håller ifrån sig.

(Elevhälsoteam)

bygger på kunskaper om de förbättringsprocesser som tidigare påbörjats och/eller genomförts. För att skolans personal ska bli delaktig i förbättringsarbetet behöver de nya insatserna knytas ihop med det som tidigare gjorts på skolan. För att lyckas i ett förbättringsarbete är det därför viktigt att alla inblandade, inte bara den nya rektorn, ser det meningsfulla med planerade förändringar.

Ett viktigt steg är att synliggöra skolpersonalens och elevernas erfarenheter och kunskaper om tidigare förändringsarbeten. Ett mycket konkret sätt att göra detta är att sätta upp en tidslinje på en vägg i personalrummet och be personalen markera de projekt och andra förbättringsarbeten som man arbetat med på skolan. Denna dokumentation kan sedan ligga till grund för samtal utifrån frågor som till exempel:

- Vilka var initiativtagare?
- Vilka var inblandade?
- Hur såg processen ut?
- Vad blev resultatet?
- Vad kan vi dra för slutsatser?
- Vad kan vi lära oss av betydelse för de förbättringsinsatser vi står inför idag?

När många elever ständigt slutar eller börjar påverkar det också gruppprocesserna i klasserna. Det krävs då mer av lärarna för att upprätthålla trygghet och ett tillitsfullt klimat. När antalet elever på en skola minskar blir det ständigt nya gruppkonstellationer i klasserna. Det skapar också otrygghet i lärarnas egen arbetssituation. En hög personalomsättning inom en personalgrupp kan också bidra till att det är svårt att bygga upp en vi-känsla inom personalgruppen, eftersom stabiliteten ständigt rubbas. Det blir svårt att bedriva ett långsiktigt arbete där elever och skolpersonal tillsammans skapar normer och värden som skapar sammanhållning.

Rutiner för skolpersonalens arbete med att tolka och omsätta hur skolans värdegrund ska ta sig konkret uttryck i förhållningssätt, undervisning, arbetssätt, traditioner, rutiner och regler underlättar. Arbetet kan hållas levande genom att det har en given tid, en form och ett innehåll. Det kan till exempel behandlas på särskilda återkommande möten eller som en återkommande punkt på dagordningen för personalmöten. Rutinerna kan skapa en positiv långsiktig stabilitet och en hållbarhet i organisationen som är särskilt viktig när skolan utsätts för händelser som skapar oro och instabilitet.

Instabilitet i skolläningen och/eller lärarkollegiet skapar oro i hela organisationen, liksom i relationerna inom personalgruppen, mellan personal och elever och mellan elever. Detta kan ta sig uttryck i motsättningar inom elevgruppen, mellan lärare och mellan lärare och skolläning. Det blir otydligt vilka normer och regler som gäller. Negativa händelser som trakasserier och kränkningar tas inte på allvar. Lärare och rektorer upplever att de arbetar utifrån förutsättningar som de själva har svårt att påverka. Ett vanligt uttalande som visar på denna upplevelse av maktlöshet är lärares och rektors beskrivning av hur de ibland har *tur* att få en elevgrupp som fungerar bra, eller *otur* att få en grupp som fungerar dåligt. De litar inte på att det är deras eget arbete med en elevgrupp som påverkar hur eleverna fungerar tillsammans.

Alla skolor som ställs inför byte av rektor, minskat elevunderlag, hög personalomsättning eller annan oro är inte instabila. Om det finns en stabilitet i skolans inre organisation och rutiner som ger personal och elever möjligheter att komma till tals, och där det bedrivs ett systematiskt kvalitetsarbete som innebär att verksamheten ständigt granskas utifrån ett värdeperspektiv, blir strävan att skapa en positiv arbetsmiljö inte beroende av enskilda rektorer och lärare. Det blir då lättare att hantera förändringar. Många rektorer som ofta byter skola och vill bidra till en nystart för skolan gör felet att starta från noll, utan att utgå från den skolans förutsättningar. Det skapar ofta frustration och motstånd – instabilitet. Rektorn förstår ofta inte varför det blir så och tror att hon eller han behöver bli ännu tydligare och pekar då än intensivare, i stället för att våga ta två steg tillbaka och bygga på de erfarenheter som finns på skolan.

ÖPPEN STABILITET

Stabilitet innebär att normer och värden är tydliga och genomsyrar rutiner, förhållningssätt i alla möten och hur olika händelser hanteras. Det är dock inte självklart att stabilitet gynnar ett tryggt och öppet skolklimat. Stabilitet kan ha sin grund i ett auktoritärt förhållningssätt som kan skapa en grogrund för rädsla, misstro, inskränkthet, misstänksamhet mot olikheter och en strävan att utesluta. Om stabiliteten är fast och oföränderlig i relation till händelser i skolan och dess omgivning så skapar den en slutenhet. Slutenheten kan leda till otrygghet och rädsla, vilket kan bilda grogrund för misstro mot personer som inte passar in i förväntade mönster, vilket i sin tur kan leda till diskriminering. Stabiliteten kan leda till instängdhet och låsta sociala positioner. Stabiliteten kan då beskrivas som sluten.

Stabilitet kan både vara öppen och sluten, tillåtande och fördömande. Rektorer och skolpersonal behöver vara medvetna både om stabilitetens positiva och möjliga negativa påverkan på skolans främjande av likabehandling och arbete mot diskri-

Lästips

Kapitlet "Mobbning får näring i skolans arbetsmiljö" i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*.

minering och kränkande behandling. För att bygga en öppen stabilitet är det viktigt att skapa långsiktighet i skolans utvecklingsarbete, så att förbättringsprocesser organiseras tydligt. Ett systematiskt kvalitetsarbete är en hjälp då det har som syfte att skapa kunskap om den egna skolans arbetsmiljö och de styrkor och svagheter som finns som underlag för förbättring.



Ett konkret exempel på hur stabilitet i en skolans inre organisation kan bidra till att skapa kontinuitet, trots flera byten på rektorsposten, beskrivs i fall 1, "Snabba byten på rektorsposten". Fall 2, "När två skolor blev en", visar hur stabiliteten sätts på prov då ett sjunkande elevantal leder till att två skolor slås samman.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Var finns stabiliteten och instabiliteten på vår skola? Vilka strukturer och rutiner har vi som bidrar till stabilitet?
- Hur karaktäriserar vi arbetskulturen inom personalgruppen?
- Vilken är vår idealbild av en bra arbetskultur?
- Vilka olika uppfattningar finns om skolans arbetskultur bland skolans personal och bland skolans elever?
- Vad krävs för att vi tillsammans ska nå dit?

Värdegrundsarbetet som en del av skolans hela verksamhet

Skolans uppdrag är inte värdeneutralt. Redan i läroplanernas inledande sidor finns en rad krav som till exempel att skolans verksamhet ska vila på demokratisk grund, att skolan ska gynna människors lika värde och arbeta för jämställdhet, solidaritet och kulturell mångfald samt arbeta mot främlingsfientlighet och intolerans.⁶ Dessa värderingar behöver ständigt uppmärksammas och konkretiseras.

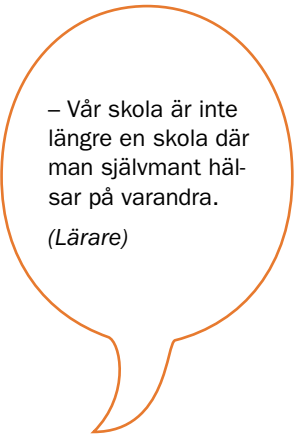
6 Skolverket (2011a) och (2011b).

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av arbetet med demokrati och värdegrund⁷ är en av slutsatserna att skolor behöver tydliggöra att värdefrågor och därmed också skolans värdegrundsarbete är en del av undervisningspraktiken. I undervisningen behöver eleverna få träna på att uttrycka sina tankar och åsikter och att motivera dem inför andra. Undervisningen blir effektivare om den anknyter till elevernas egna erfarenheter och klimatet i klassrummet är tillåtande så att även obekväma åsikter kan ventileras, utan att skolan för den skull blir värdeneutral.

Demokrati bygger på idén att olika erfarenheter och synsätt är en tillgång. Skolan är den viktigaste samhällsinstitutionen för fostran till ett demokratiskt förhållningssätt. Att gå i skolan är en samhällsförmån men också en plikt och elevgrupper organiseras inte utifrån likhet vad gäller intresse eller personlighet. Det betyder att elever i skolan möter och ska fungera tillsammans med personer de inte skulle välja att umgås med annars.

I en normalstor skola sker minst 50 000 möten varje dag! Barn och unga börjar och slutar, sociala strukturer byggs upp och rivs ned, relationer tar form och upphör, maktstrider utkämpas och nya attityder, normer och värderingar utvecklas. De möten som äger rum inom skolan blir för många barn den första kontakten med något som är annorlunda och olikt. För många blir detta möte omvälvande. Synen på sig själv och den egna identiteten förändras och formas i relationerna till andra.⁸

Visionen om ”en skola för alla” där elever med olika bakgrund möts har sedan 1960-talet varit en hörnsten i utvecklingen av den svenska skolan. Det innebär en inkluderande skola där alla har rätt till en meningsfull skolgång och där alla elever ingår i en demokratisk gemenskap. Varje skola utgör ett enda system för alla elever, oavsett förutsättningar och behov. Att lära tillsammans är det som skapar samhörighet i skolan. Lärande gynnas av att elever har olika erfarenheter och synsätt. En viktig fråga i en skolas främjande arbete är därför hur elevernas olika erfarenheter och synsätt på ett positivt sätt tas till vara i undervisningen. Inkludering och ett tillåtande lärandeklimat byggt på tillitsfulla relationer främjar i sin tur lärande. Hur visas i handling att alla är viktiga och att alla kan och behöver bidra till det gemensamma lärandet? Hur görs undervisningen så meningsfull att den ses som något värt att samlas kring?



– Vår skola är inte längre en skola där man självmant hälsar på varandra.

(Lärare)

⁷ Skolinspektionen (2012).

⁸ Zackari & Modigh (2000).



Att värdesätta olika erfarenheter och synsätt syftar också till att skapa förståelse och empati för andra. Människor behöver kunna leva sig in i andras tankar och känslor. Det finns risker med att lägga fokus på det som skiljer människor åt i stället för det som förenar. Ett exempel på skolors strävan att skapa empati och ”ta vara på olikheter” är temadagar som syftar till att belysa någon av diskrimineringsgrunderna. En person som ses som representant för någon av diskrimineringsgrunderna bjuds in för att tala om sin utsatthet. Genom detta fokuseras de som blir ”utsatta” och inte de som ”utsätter”. Det kan skapa en bild av att det finns en stor grupp som ska lära sig att tolerera och att det finns en liten grupp som ska vara tacksamma om de kan bli tolererade.

Ett exempel på hur det kan bli fel kommer från en skola där lärare ville öka förståelsen för en grupp religiösa elever. Eleverna gavs då i uppgift att berätta om sin religiösa övertygelse. Denna fokusering på det som skiljde dessa elever från majoriteten av skolans elever skapade en större utsatthet och gav inte den effekt som lärarna ville uppnå.⁹ Att möta personer som kan berätta om diskriminering och kränkningar kan öppna för empati och öka förståelsen, men blicken behöver också riktas mot egna föreställningar om vad som är normalt och onormalt och normer som påverkar det egna handlandet. Med ett normkritiskt förhållningssätt är syftet i stället att synliggöra och kritiskt granska de normer som ligger till grund för diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Se vidare under rubriken ”Normer och värden”.

Egna normer och värden tas ofta för givna och självklara och det är därför svårt att synliggöra och värdera dem i relation till de värden som ligger till grund för skolverksamheten, som till exempel allas lika värde, jämställdhet och solidaritet mellan människor.¹⁰ Ett normkritiskt förhållningssätt innebär att skolans personal hjälps åt att öka insikten om hur det egna handlandet kan motverka dessa grundläggande värden. Detta kan göras i samtal där verksamhetens form och innehåll samt bemötandet av elever, föräldrar och kolleger kritiskt granskas. I dessa samtal behöver kolleger hjälpa varandra att utmana det som tas för givet. Större och mindre kartläggningar av den egna verksamheten och det egna förhållningssättet kan också bidra till inspirerande utmaning. Mer om ett normkritiskt förhållningssätt finns under rubriken ”Normer och värden” nedan.

Skolans uppdrag är att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska gestalta och tillämpa värdegrunden i all sin verksamhet. För att

Lästips

Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen? Nilholm & Göransson (2013).

A School for Every Child in Sweden. Blossing, & Söderström (2013).

– Vi har jobbat för att få lärarna medvetna om sitt uppdrag som lärare. Att de inte bara är ämnesföreläsare, utan som lärare står man på två ben. Du har ditt ämnesben och du har också ditt mjuka ben, alltså benet som säger att du ska stötta, utveckla och så vidare. Det har vi talat om att vi tycker är viktigt.

(Biträdande rektor)

⁹ Moulin (2011).

¹⁰ Skolverket (2011a).

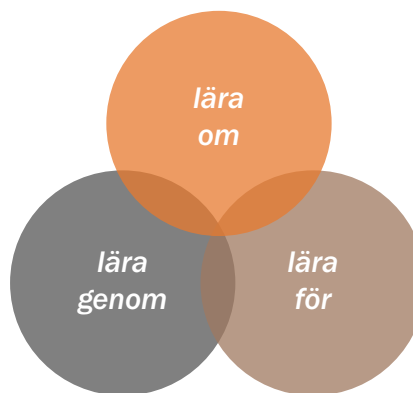
– Lärarna går till cafeterian och köper kaffe för vi har tagit bort kaffekokaren i personalrummet. Vi står i kö med eleverna, pratar lite med dem och köper kaffe.

(Likabehandlings-team)

Figur 1. Om, genom och för

Barn och elever utvecklar i arbetet med värdegrunden kunskaper **om** mänskliga rättigheter och demokrati.

Värdegrundsarbetet sker också **genom** de demokratiska arbetsformer som ska råda i verksamheterna.



I detta arbete utvecklar barn och elever förmågor som behövs **för** att aktivt kunna verka i demokratin.

tydliggöra det kan man använda orden *om*, *genom* och *för*.¹¹ Barn och elever ska utveckla kunskaper *om* till exempel jämställdhet, demokrati och mänskliga rättigheter, vilket också framgår av ämnesplaner och examensmål för flera ämnen. Barn och elever ska också inhämta och utveckla kunskaper och värden *genom* att lärare och annan personal tillämpar demokratiska arbetssätt och *genom* främjande likabehandlingsarbete samt arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Barn och elever ska också, som en del av värdegrundsarbetet, utveckla förmågor *för* att aktivt kunna verka i ett demokratiskt samhälle. Det innebär till exempel att kunna vara källkritisk och formulera en ståndpunkt. Dessa perspektiv på värdegrundsarbetet hänger ihop, men i just detta stödmaterial fokuseras främst det som har med *genom* att göra.

Läs gärna fall 3, "Praxistriangeln förändrade bedömning", om hur en skola ville förbättra sitt arbete med bedömning av eleverna och insåg betydelsen av grundläggande värderingar.

11 December 2011 antogs United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, FN resolution 66/137. Deklarationen fastslår att utbildning och lärande som syftar till att medvetandegöra och främja mänskliga rättigheter ska utgå från perspektiven om, genom och för. Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter, Cm/Rec(2010)7 och EDC/HRE kan också sägas ligga i linje med dessa perspektiv.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Hur gör vi när vi gör undervisningen till något värdefullt för lärare och elever att samlas kring?
- Hur tar vi vara på olika erfarenheter och synsätt i elevgruppen och använder dessa som en resurs? (Se också kapitlet om det förebyggande arbetet mot diskriminering och kränkningar. Där diskuteras fokuseringen på olikheter med kopplingar till diskrimineringsgrunderna utifrån ett toleransperspektiv och ett normkritiskt perspektiv.)
- Hur visar vi i handling att alla är viktiga och att alla bidrar till det gemensamma lärandet?
- Hur uttrycks skolans värdegrund i vårt förhållningssätt gentemot eleverna och varandra samt i skolans kultur, traditioner och rutiner?

– Det där har vi haft uppe till diskussion, att en fikarast i månaden går vi ut och är med eleverna i korridoren. Vi behöver inte göra så mycket, bara gå ut till eleverna och det blir mycket lugnare.

(Likabehandlings-team)

Normer och värden

En del av skolans värdegrundsarbete är att främja likabehandling och motverka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. På skolor med lite problem med detta upplever eleverna att skolans personal är mer överens om normerna för det sociala samspelet¹² än eleverna på skolor med stora problem.

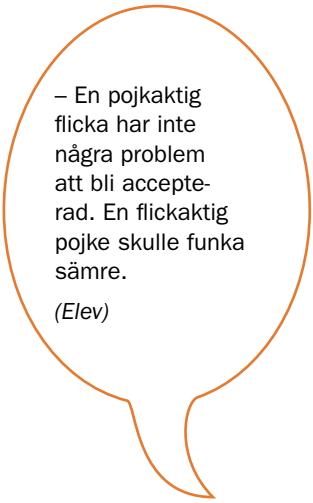
Normer är handlingsregler som vi ofta tar för givna. Det är därför svårt att vara medveten om de normer som styr vårt handlande. Många gånger upptäcks de inte förrän de bryts. Normer är viktiga för att det sociala livet ska fungera. Det skulle också vara otroligt tröttande om varje situation skulle behöva hanteras som om den vore helt ny. I skollagens och läroplanernas formulering av skolans värdegrund beskrivs de normer och värden som ska genomsyra den svenska skolan (se rutan med de värden skollagen föreskriver, s. 12).

I en skolas vardag finns det ibland både uttalade och outtalade normer som går emot denna värdegrund, som har stark påverkan på de sociala relationerna och som kan leda till att elever kränks eller hindras från att utveckla sin fulla potential.

Lästips

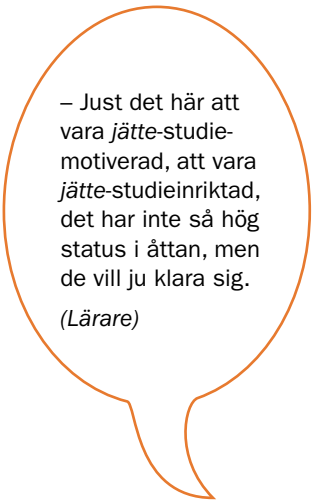
Skolverkets stödmaterial (2013) *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*.

¹² Söderström (2013a).



– En pojkaktig flicka har inte några problem att bli accepterad. En flickaktig pojke skulle funka sämre.

(Elev)



– Just det här att vara *jätte*-studie-motiverad, att vara *jätte*-studieinriktad, det har inte så hög status i åttan, men de vill ju klara sig.

(Lärare)

Följande definition av normer visar på de begränsningar och hinder som kan ligga i dessa handlingsregler:

[...] normer bygger på idén om normalitet och avvikelse och därmed skapar normer hierarkier där somliga ges och tar sig rätten att benämna, betrakta och behandla andra som avvikande och möjliga att ifrågasätta. Om vi verkligen vill komma åt kränkningar, trakasserier och diskriminering i skolan är det just i normerna vi bör börja. Genom att kritiskt granska hur normer görs och vilka effekter de får, lär vi oss att se vilka normer det är som vi behöver ifrågasätta och förändra för att komma åt att en del elever och lärare marginaliseras i skolan.¹³

Det är alltid svårt att själv upptäcka egna uttalade normer men de kommer till uttryck i våra handlingar. Studier visar till exempel hur lärare ofta tilltalar flickor och pojkar på olika sätt.¹⁴ Många lärare kan också berätta om hur deras förståelse riskerar att styra deras bemötande av elever: när alla Eriks syskon har haft problem i skolan så är det lätt att förutsätta att detta också kommer att gälla för Erik.

En romsk pappa ger ett exempel på hur förutfattade meningar kan styra lärares handlingar. Pappan berättar hur han i utvecklingssamtal ständigt frågat hur hans son klarat sig i skolan och varje gång fått lugnande besked om att allt var under kontroll. När det första betyget kom visade det sig att sonen hade underkänt i flera ämnen. När lärarna tillfrågades så visade det sig att de haft så låga förväntningar på pojken, eftersom han var rom, att de var nöjda med att han kom till skolan och att det visade att de hade situationen under kontroll.

Genom att föra samtal tillsammans med kolleger så är det lättare att få syn på normerna bakom det man själv tar för givet. Skolans personal behöver föra samtal om de normer som styr verksamhetens form och innehåll och det förhållningssätt som präglar samspelet mellan skolans personal, mellan personal och elever och mellan elever.¹⁵ För att skolans personal ska kunna samtala om, medvetandegöra och ifrågasätta normer som går emot skolans värdegrund och som styr handlingar i skolans praktik krävs mod och tillit. Att våga ifrågasätta det som tagits för givet kan bidra till att tilliten ökar om dessa samtal förs med en vilja att lyssna och

¹³ Martinsson & Reimers (2011) s. 27.

¹⁴ Se t.ex. Öhrn (1990).

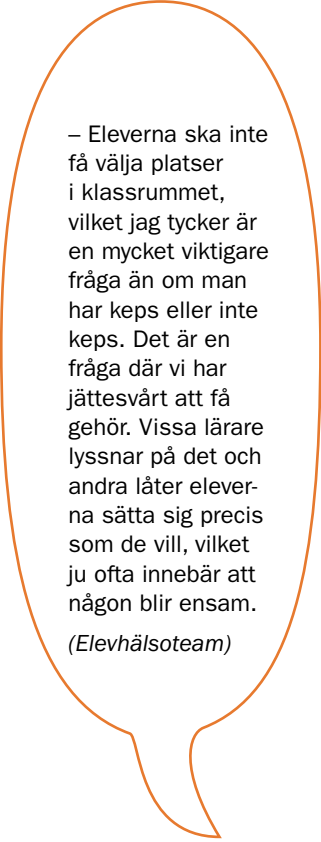
¹⁵ Skolverket (2012a).



förstå. Det är viktigt att samtalen inte skuldbelägger någon. Vi är alla påverkade av normer som är oförenliga med skolans värdegrund och uppdrag.

Det är alltid lättare att tala om vikten av att inte diskriminera och att inte kränka än att leva upp till ett sådant förhållningssätt i praktiken. En svårighet är att konkreta situationer kan vara svåra att överblicka samtidigt som de ofta innehåller tvetydigheter. Situationer väcker också känslor som inte alltid gör att vi handlar så som vi säger att vi vill och bör. De samtal om normer och värden som förs mellan skolpersonalen behöver därför utgå från handlingar i vardagen. Samtalen behöver ha ett tydligt syfte att undersöka normer i praktiken utifrån ett normkritiskt förhållningssätt. Hur kommer normer till uttryck i vardagen:

- i mötet med eleverna?
- i samtal med och om eleverna?
- i valet av litteratur?
- i utformningen av lokaler?



– Eleverna ska inte få välja platser i klassrummet, vilket jag tycker är en mycket viktigare fråga än om man har keps eller inte keps. Det är en fråga där vi har jättesvårt att få gehör. Vissa lärare lyssnar på det och andra låter eleverna sätta sig precis som de vill, vilket ju ofta innebär att någon blir ensam.

(Elevhälsoteam)

Hur kan dessa normer begränsa elevers lika rättigheter och möjligheter? Vad upptäcker vi om vi tittar på våra handlingar utifrån de sju diskrimineringsgrunderna som tas upp i diskrimineringslagen (se s. 11)? För att vara utmanande behöver samtalen också vara strukturerade och ha en given plats i skolans organisation.

Det är centralt att skapa mötesplatser där skolans personal, under strukturerade former, för samtal som utmanar skolans kultur och personalens egna föreställningar. Personalen kan behöva samtala om hur elevgrupperna och undervisningen organiseras och om undervisningens innehåll utifrån ett värdegrundsperspektiv. Hur gör vi för att skapa en likvärdig skola för alla? Vad innebär våra val om vi granskar dem utifrån alla människors lika värde? Det är viktigt att regelbundet inta detta perspektiv i samtal, planering och utvärdering.

Att ha gemensamma spelregler för det sociala samspelet uppfattas på många skolor som att all personal på skolan alltid bör handla lika, till exempel att alla elever ska vara ute på rasterna, att alla lärare ska samla in elevernas mobiltelefoner på morgonen för att ge tillbaka dem på eftermiddagen eller att inget tuggummituggande ska få förekomma under lektionerna. En annan fråga som många skolor har lagt ned mycket tid på att diskutera är mössors och kepsars vara eller icke vara under lektionerna. Regler på detaljnivå kan skapa trygghet både hos elever och personal. Är reglerna väl underbyggda och utarbetade i samspel mellan personal och elever så upplevs de också meningsfulla. Alla vet vad som gäller och onödiga

diskussioner kan undvikas. Samtidigt finns det en stor fara med att utarbeta regler på detaljnivå. Försöken att detaljstyra skapar lätt missämja och misstänksamhet. Det är också svårt att vara konsekvent och följa upp många regler, inte minst om man som vuxen själv inte är övertygad om riktigheten i dem.

Detaljstyrningen skymmer lätt övergripande frågor som till exempel vad som krävs för att skapa tillit, respekt, hänsyn, ansvar och en samarbetande arbetskultur som positivt påverkar relationerna på skolan. Det är utifrån gemensamma värden som de gemensamma normerna för det sociala samspelet ska skapas. Ett gemensamt informellt "regelverk" som handlar om de normer och värden som ska genomsyra verksamheten är något helt annat än en rad regler som på detaljnivå räknar upp vad eleverna inte får göra. Gemensamma normer för det sociala samspelet kan till exempel innebära att alla lärare strävar efter att positivt uppmärksamma var och en av de elever de har i undervisningen, att ingen vuxen på skolan ska tala nedlåtande om elever eller föräldrar och att tillrättavisningar av elever alltid ska vara respektfulla och konstruktiva och inte ske inför andra om det inte gäller fara för någons säkerhet. Som grund för de gemensamma normerna ligger alla människors lika värde, att alla är viktiga och behövs och att varken elever eller personal ska utsättas för diskriminering och kränkande behandling.



Fall 4, "Kepsarnas vara eller icke vara" belyser skillnaden mellan gemensamma värderingar och detaljregler.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilka normer och värden karaktäriserar verksamheten på vår skola:
 - i samtal med eleverna?
 - i samtal om eleverna?
 - i valet av litteratur?
 - i hur elever delas in i grupper?
 - i utformningen av lokaler?
 - när man planerar friluftsdagar?
- Vilka normer och värden är *viktiga* på vår skola? För vem är de viktiga? Varför?
- Får normer som kan begränsa elevers lika rättigheter och möjligheter utrymme på vår skola? På vilket sätt?
- Vad synliggörs vi om vi tittar på våra handlingar utifrån de sju diskrimineringsgrunderna; kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder?
- Vilka normer behöver ifrågasättas? Vem anser det? Varför?
- Hur arbetar vi för att alla ska ha lika rättigheter och möjligheter?
- Hur gör vi för att skapa ett tillitsfullt klimat i personalgruppen så det känns bekvämt att blotta normer och värden som kanske inte överensstämmer med skolans värdegrund men som kanske påverkar arbetet på skolan?
- När samtalar vi på vår skola om normer och värden?

En samarbetande arbetskultur och elevers delaktighet

En positiv arbetsmiljö och en samarbetande arbetskultur är grunden för ett framgångsrikt arbete mot diskriminering och kränkningar. Den samarbetande arbetskulturen utmärks av att arbetet med värdegrund och likabehandling är förankrat hos all personal och elever samt att det finns en organisation som stöder

ett kollegialt lärande. Det finns en tydlig roll- och ansvarsfördelning och det som görs är genomtänkt och systematiskt. Skolpersonalen har en strävan att skapa ett gemensamt förhållningssätt som visar sig i praktiken. Mellan lärarna finns ett samarbetande och öppet arbetsklimat, och relationerna är tillitsfulla mellan skolans personal, mellan personalen och eleverna och mellan skolans elever.

Det finns en tydlig koppling mellan en god arbetsmiljö och låg förekomst av mobbning.¹⁶ När det främjande, förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet mot kränkningar engagerar all skolpersonal minskar problemen.¹⁷ Det är också viktigt att räkna in eleverna som aktörer i arbetet med att skapa en samarbetande arbetskultur.

För att eleverna ska kunna spela en aktiv roll i detta arbete är det bra om de ses som samarbetspartners. Om de betraktas som aktiva subjekt kan deras kunskaper och erfarenheter tas till vara. Det finns inga som är lika bra experter på att vara i elevpositionen som eleverna själva. Detta samarbete mellan elever och skolpersonal är kärnan i skolans demokratiska uppdrag och behöver ingå som en tydlig del i skolans organisation. Men elevinflytandet kan vara svårt att genomföra i praktiken.

Genom att skapa en samarbetande arbetskultur också för eleverna kan de ha inflytande på sin arbetsmiljö. En grund för ett starkt inflytande är att eleverna vill och vågar samarbeta både inom klassen och över klass- och åldersgränser. En viktig förutsättning för att en elev ska våga göra sin röst hörd och ta aktiv del i de möjligheter som ges till inflytande är att eleven känner sig som en viktig del i klassens och skolans gemenskap.¹⁸ Att tillhöra den sociala gemenskapen är på detta sätt en viktig förutsättning för skolans demokratiska fostran. När rektor och lärare utvecklar arbetsformer där eleverna lär känna varandra både inom och över klasser och årskurser skapas förutsättningar för att samhörighet och trygghet i skolan stärks. Detta underlättas av om det finns aktiviteter och naturliga mötesplatser där elever kan samarbeta över klass- och åldersgränserna. Sådant samarbete lägger en god grund för elevernas medverkan i att skapa en god atmosfär på skolan. En sådan elevmedverkan har visat sig vara ett viktigt inslag i det främjande arbetet. Det kan innebära att elever, tillsammans med skolpersonal, har ansvar för rastaktiviteter och elevcaféet eller för planering av undervisningsavsnitt.

Att känna delaktighet är att vara socialt inkluderad. Elevers känsla av delaktighet är ofta en förutsättning för att de ska kunna utöva inflytande. Känner du dig del-

Lästips

Elevinflytandets många ansikten.
Forsberg (2000).

Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv.
Rönnlund (2011).

Elevinflytandet i lärandet: en studie i vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete.
Selberg (1999).

16 Allen (2010); Kikkawa (1987); Lødding & Vibe (2012); Swearer m.fl. (2010).

17 Nordahl m.fl. (2006); Rigby (2002) och (2004); Thompson, Arora, & Sharp, (2002).

18 Elvstrand (2009).



aktig ökar chanserna för att du också utövar inflytande. Delaktighet och inflytande är rättigheter för eleverna – rättigheter som också främjar deras utveckling och lärande. På detta sätt hänger skolans arbete med värdegrunden och kunskapandet ihop. Arbetet i skolan organiseras och präglas på detta sätt av de demokratiska principer som värdegrunden normerar.



Ta del av fall 5, "Elevernas idéer gav faddersystem nytt liv". Även fall 6, "Schemabrytande aktiviteter i behov av förändring", handlar om främjande aktiviteter. Där beskrivs betydelsen av kartläggning för att verkligen få veta hur insatser fungerar.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilken mening ser personalen med sitt arbete? Vilka skillnader och likheter finns inom personalgruppen?
 - Vilken mening ser eleverna med sitt skolarbete? Vilka skillnader och likheter finns mellan eleverna?
 - Vilka insatser görs för att stärka gemenskapen på skolan?
 - Vilket inflytande och ansvar ger vi våra elever och hur ser de själva på detta?
 - Hur kan vi utveckla en nätetik? På vilket sätt kan eleverna göras delaktiga i det arbetet? På vilket sätt kan elevernas vårdnadshavare göras delaktiga?
 - Vilka arbetsformer finns som leder till att samhörighet inom klasserna stärks?
 - Var i skolans organisation finns naturliga mötesplatser för elever från olika klasser?
 - Vilka uppgifter och aktiviteter finns där elever kan samarbeta över klass- och åldersgränserna?
-

Sammanfattning – det främjande arbetet

En skola med ett effektivt främjande arbete karaktäriseras av en öppen stabilitet, en samarbetande arbetskultur och en organisation som underlättar lärarnas och elevernas gemensamma lärande. Skolans personal och skolans elever arbetar tillsammans för att skapa en tillåtande och tillitsfull atmosfär och en öppet nyfiken inställning till kunskap i skolans ämnen och till de normer och värden som styr relationerna till våra medmänniskor.

I ett framgångsrikt främjande arbete läggs ett ”värdegrundsrastrer” på både planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. Skolans personal skaffar sig systematiska kunskaper om skolans kultur och hur denna påverkar både elever och skolpersonal med fokus på inflytande, normer och värden. Konkreta exempel på frågor som kan ställas är:

- Vilka elever gynnas av ett visst undervisningsupplägg?
- Hur ser de formella och informella beslutsvägarna ut och vilka möjligheter till inflytande har lärare och elever?
- Vilka uttalade och outtalade normer råder i verksamheten?

Genom denna kunskap får skolans personal underlag för det förbättringsarbete som ständigt ska pågå med att skapa ett positivt arbetsklimat för både elever och personal.

Det behöver finnas en öppen stabilitet i skolans organisation och i de normer och värden som förmedlas. Då förutsättningarna för skolors verksamhet ständigt förändras, både vad gäller personal, elever och uppdragets form och innehåll, så behöver stabiliteten vara inbyggd i organisationen. Det innebär till exempel att det finns en tydlig och fungerande organisation för personalens och elevernas delaktighet och inflytande. Allas möjlighet att utöva inflytande och vara delaktiga är viktig för att säkerställa att det finns en långsiktighet i arbetet med att förbättra skolans arbetsmiljö. Samtal om vilka normer och värden som kommer till uttryck både i och utanför undervisningssituationen behöver ges en tydlig plats i organisationen. Dessa samtal ska inbegripa all skolpersonal och syfta till att granska normer och värden utifrån ett normkritiskt förhållningssätt. Eleverna får en aktiv roll i arbetet med att skapa en trygg och tillitsfull arbetsmiljö, både genom att delta i samtal om normer och värden men också genom att ta del i konkret arbete med syfte att öka den sociala gemenskapen.

I det främjande arbetet behöver det finnas tid för samtal med kolleger och med

elever för att öka kunskaperna om hur det egna handlandet stöder eller motverkar arbetet mot diskriminering och kränkningar. Det innebär att skapa tid för samtal både med kolleger och med elever för att upptäcka hur det egna handlandet kan uppfattas. Det är viktigt att utgå från att alla vill handla på ett sätt som inte uppfattas som diskriminerande och kränkande, men att omständigheter ibland gör att det inte alltid blir som vi tänkt. På en del skolor följer personal varandra under en lektion för att hjälpa varandra att uppmärksamma handlingar eller sätt att uttrycka sig som kan leda till diskriminering eller kränkningar, men också för att öka medvetenheten om handlingar som kan stärka elever. Detta kräver en tillitsfull arbetsmiljö där förståelsen är stor för att arbetet i skolan ibland är motsägelsefullt.

Varje lärare behöver arbeta medvetet med att stärka arbetsgemenskapen i klassrummet, både mellan lärare och elever och mellan eleverna, och även på klass- och skolnivå. Det innebär att skapa en undervisning där olika kunskaper och personligheter värdesätts. Skolans personal behöver utveckla medvetna strategier för att alla elever ska känna att de är viktiga i den lärande gemenskapen. Bland annat behöver hinder för att elever ska kunna träffas och umgås identifieras för att kunna elimineras. Det finns skolor där byggnaden sätter gränser, men det finns också skolor där gränser har byggts in som en del av kulturen.

Det finns en rad insatser som både kan öka kontakten mellan eleverna och bidra till elevernas lärande. Det kan vara att äldre elever läser för yngre och yngre elever läser för äldre, att elever som har kunskaper inom ett område introducerar området i grannklassen och att klasser samarbetar om en skoltidning. På många skolor förekommer en rad liknande insatser och dessa behöver lyftas fram som en del av skolans främjande arbete för att göra alla inblandade medvetna om vikten av att i planering och genomförande beakta insatsens betydelse både för elevernas lärande och för arbetet mot kränkningar.

Skolans personal behöver, tillsammans med eleverna, utarbeta få men tydliga gemensamma regler för samspelet på skolan. Respekten för reglerna stärks om brott mot dem får på förhand bestämda konsekvenser.

FALL 1.

Snabba byten på rektorsposten

En rad olyckliga omständigheter gjorde att det under ett år skedde två snabba byten på rektorsposten på Maskrosskolan. Båda dessa rektorer hade ambitionen att sätta sin egen prägel på skolan och hade båda börjat med att förändra den inre organisationen. När den tredje rektorn på kort tid skulle tillträda fanns en stor uppgivenhet bland både personal och elever. De många förändringarna hade skapat otrygghet och en misstänksamhet både inom personalgruppen och mellan personalen och elever/föräldrar.

Uppdraget för den nya rektorn var att återskapa skolans tidigare positiva arbetsmiljö och rektorn bestämde sig för att satsa på att bygga alla förändringar på personalens erfarenheter av tidigare förbättringsarbeten och på att skapa ett hållbart system för skolans kvalitetsarbete. Rektorn började med att sätta upp ett stort papper med en tidslinje på väggen i personalrummet. Under en vecka fick personalen i uppgift att på denna tidslinje föra in vilka förbättringsprojekt de arbetat med och andra viktiga händelser i skolans liv. Därefter organiserades en workshop där personalen fick diskutera och dokumentera de erfarenheter de fått av händelserna som skrivits in på tidslinjen. Dessa erfarenheter låg till grund för diskussioner om skolans

framtid utifrån en rad frågeställningar som till exempel; Hur ska skolan vara organiserad för att både elever och personal ska få ett reellt inflytande? Vilka förbättringar behöver vi satsa på? Hur ska dessa organiseras? Hur ska vi följa upp effekterna av förbättringsinsatserna? Utifrån personalens och rektorns erfarenheter drogs riktlinjer upp för skolans inre organisation med fokus på ett tydligt kommunikationssystem som skulle garantera att beslutsvägarna var tydliga. Genom att ta till vara personalens erfarenheter kunde den nya rektorn lägga grunden för ett förbättringsarbete som både hade förankring i historien och var inriktat mot framtiden. Den stabilitet som skapades i både struktur och innehåll skapade en trygg grund för att ta in omvärlden och mod att möta olikheter utan rädsla och intolerans. Denna stabilitet kan beskrivas som öppen. När Maskrosskolan efter några år åter bytte rektor fanns det en stabilitet i organisationen. Den nya stabiliteten byggde på en förankring i tidigare erfarenheter, ett tydligt inflytande och ansvarssystem och ett system för kvalitetsutveckling som gjorde det möjligt att bedriva ett medvetet förbättringsarbete förankrat i elevernas behov. Förändringarna i skolledningen blev därför inte lika dramatiska som tidigare. ●

När två skolor blev en

FALL 2.

I en kommun hade elevantalet sjunkit drastiskt så att två mindre gymnasieskolor, Berget och Dalen, tvingades slå samman. Var och en av skolorna bar på sin egen historia och hade utvecklat skilda arbetskulturer. Vid sammanslagningen skulle Berget flytta in hos Dalen. Som en av många åtgärder efter sammanslagningen utsåg rektor en grupp av lärare som fick till uppgift att skapa ett likabehandlingsarbete för den nya skolan. Denna grupp började med att ringa in de styrkor och svagheter som fanns i de båda skolornas tidigare likabehandlingsarbeten och trodde att de snabbt skulle få ihop en hållbar plan. De konstaterade dock ganska snart att det största problemet som den nya skolan stod inför var att det fanns en stor misstänksamhet mellan lärarna från de olika skolorna. Många upplevde att den ”nya” skolan inte fungerade och talade drömmande om sina gamla arbetsplatser. Motsättningarna inom personalgruppen var tydliga.

Likabehandlingsgruppen valde att prioritera det främjande arbetet. Med stöd av rektor valde gruppen att börja med en kartläggning av lärarnas syn på sin nya arbetssituation, deras upplevelse av vad som fungerade och inte fungerade på den nya skolan och vad de ville behålla från sin gamla arbetsplats. Resultatet visade att flera av problemen

rörde bristande rutiner. Dessa kunde listas och ansvaret för att åtgärda dem kunde delas ut i organisationen. Andra problem rörde skillnaden i normer och värden men de handlade också om en stor okunskap om den kultur som lärarna bar med sig från ”den andra skolan”. Lärarna på de olika skolorna hade, långt före sammanslagningen, en rad föreställningar om hur grannskolan fungerade. På Dalen vårdades en bild av den egna verksamheten som unik och modern. På Berget hade det skapats en motreaktion mot Dalen och där vårdades bilden av den egna skolan som traditionell och trygg.

En av åtgärderna i det främjande arbetet blev att lägga upp en långsiktig strategi för att få de olika lärargrupperna att börja tala med varandra och att formera sig runt det gemensamma uppdraget och att få den nya skolan att fungera som en enhet. Rektor organiserade, tillsammans med skolans ledningsgrupp, samtalsgrupper kring det gemensamma uppdraget. Det bildades sju samtalsgrupper. Varje grupp innehöll deltagare från olika personalkategorier och representanter från både Dalen och Berget. Varje mötestillfälle hade ett samtalstema och i varje grupp fanns en samtalsledare och en dokumentatör. För att följa gruppernas arbete analyserade skolans ledningsgrupp ►

- dokumentationerna av samtalen. Ledningsgruppen försökte ta vara på alla konkreta förslag på åtgärder för att förbättra skolans arbetsklimat.

Naturligtvis behöver elevernas situation fokuseras i ett likabehandlingsar-

bete men detta är ett exempel där det först behövde läggas stor kraft på att få rektor och lärare att fungera tillsammans, vilket är avgörande för det fortsatta främjande arbetet. ●

FALL 3.

Praxistriangel förändrade bedömning

I en skola med låg måluppfyllelse beslutade sig personalen för att lägga upp en strategi för att förbättra lärarnas arbete med bedömning av eleverna. Ett av målen med arbetet var att införa metoder för kontinuerliga uppföljningar av elevernas kunskaper som underlag för planering av undervisningen.

Vid läsårets början startade förbättringsarbetet med en föreläsning där olika metoder för bedömning av elever presenterades. Efter denna upptakt lades ansvaret för förbättringsprocessen ut i skolans arbetslag. Bedömning skulle vara ett samtalstema vid arbetslagens möten under hela läsåret. Uppgiften var att diskutera de metoder som föreläsaren presenterat och att tillsammans besluta vilka metoder som skulle testas av lärarna i arbetslaget. Dessa tester skulle ses som experiment och de skulle följas upp med dokumentation och samtal.

Genom att lägga in ett värdegrundsperspektiv i samtalen om metoder för bedömning av eleverna

tillfördes utvecklingsarbetet en ny och viktig dimension. Lärarna beslutade att tydligare slå fast att det övergripande målet för alla förbättringsinsatser skulle vara att skapa ett tryggt och tillåtande arbetsklimat. De metoder som testades i arbetet med att utveckla bedömningen av eleverna måste därför anpassas till situationen i varje enskild klass. För att få en struktur på samtalen om bedömning tog arbetslagen hjälp av Handal och Lauvås figur "Praxistriangel".

Lärarna beslutade att ta hjälp av triangeln i sina samtal om metoder för bedömning då de upptäckt att de ofta stannade vid att diskutera vad de gjort med sina elever: Vad hade de prövat och hur gick det? Samtalen kom sällan in på motiven bakom valet av metoder: Vilka vetenskapliga belägg kan man finna för metoden och/eller kan den motiveras utifrån beprövad erfarenhet?

Ännu mer sällan kom samtalen in på de värderingar som låg bakom valet av metoder: Vilka motiv finns för meto-



Figur 2: Praxistriangel.

Källa: Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal (1997) *Kollegahandledning i skolan*, s. 74. Figuren är här något omarbetad.

den i relation till skolans uppdrag? Vad ser lärarna när metoden granskas ur ett värdegrundsperspektiv? Bidrar valet till att skapa ett tillåtande arbetsklimat? Bidrar valet till att stärka elevernas ställning i elevgruppen? Leder valet till att stärka elevernas tro på den egna förmågan och behovet av att samarbeta?

Lärarna beslutade att under samtalen ge en samtalsledare uppgiften att följa samtalet med utgångspunkt från triangelns olika aspekter och vid behov leda in dem på frågor om motiv och värderingar. När det var dags att följa upp arbetet med att förbättra bedömningen

av elevernas prestationer var samtliga lärare överens om att modellen hjälpt dem att undvika metoder som riskerat att öka otrygghet och försämrat relationerna mellan eleverna. De hade ökat medvetenheten om hur en metod kunde leda till negativa konsekvenser för elever i vissa klasser medan samma metod kunde fungera bra i andra grupper. I klasser med ett tryggt och positivt arbetsklimat gick det till exempel att låta elever själva bedöma sina prestationer i relation till sina kamraters medan samma metod i andra grupper ledde till trakasserier och kränkningar. ●

Kepsarnas vara eller icke vara

På en skola har personalen under lång tid arbetat med att skapa ett gemensamt förhållningssätt. En av flera regler som diskuterats livligt är ett eventuellt förbud mot keps och mössa på lektionstid och i skolans matsal. Argumenten för och emot var många. Förespråkarna för ett förbud hävdade till exempel att huvudbonad inomhus var ohyfsat och ohygieniskt och att det var viktigt att kunna ha ögonkontakt med eleverna i undervisningen. Motståndarna till ett förbud hävdade å sin sida att skolan måste följa med sin tid och att modet hela tiden förändras. Keps och mössa är en fråga om mode och har inget att göra med vad som är ett hyfsat uppträdande eller inte. Anhängarna av ett förbud ”vann” debatten och skolan införde ett förbud mot huvudbonad i klassrum och matsal. Undantag gavs för huvudbonad som bars av religiösa skäl.

Förbudet mot keps och mössa blev en följetong i skolans samtal om normer och värden. Eleverna utmanade regeln genom att sätta kepsen bak och fram, då skymde inte skärmen och det gick att få ögonkontakt, eller fälla upp huvan på tröjan: huvan är ju varken keps eller mössa. De lärare som varit motståndare till regeln hade inte motivation att argumentera med eleverna och tillät därför eleverna att bära

mössa på sina lektioner. De lärare som varit drivande i att regeln skulle införas hävdade att motståndarnas eftergivenhet ledde till att det inte gick att införa regeln utan tjafs och protester. I kollegiet växte en föreställning om att vissa kolleger kunde hålla ordning medan andra inte klarade av denna uppgift. En händelse fick debatten om regeln att hetta till ordentligt. En lärare hade kommit in på en kollegas lektion och när han upptäckte att några av eleverna bar keps avbröt han lektionen och uppmanade eleverna att genast ta av sig kepsarna. Efter händelsen uppstod en infekterad ordväxling i personalrummet. Läraren försvarade sitt handlande med att han ville hjälpa sin kollega att få eleverna att följa regeln då han uppenbarligen inte klarade detta på egen hand. Kollegan å sin sida ansåg sig fullt kapabel att hålla ordning i sin egen klass och ansåg att läraren hade gjort ett grovt övertramp som gått in och tillrättavisat elever under hans lektion. Han kände sig både kränkt och misstrodd. Dessutom argumenterade han mot att god undervisning skulle förutsätta ögonkontakt då det också går att bedriva god undervisning med synskadade elever.

Tillsammans med skolans utvecklingsgrupp beslutade rektor intensifiera samtal om skolans normer och värden.

Samtalen fick en given tid och struktur. I varje samtal skulle synpunkter bollas mot läroplanens centrala värdebegrepp. Utvecklingsgruppen bestämde att första frågan att samtala om var: Granska tillsammans förbudet mot att bära keps

eller mössa på lektioner och i matsalen utifrån vad denna regel kan bidra med i vårt arbete för alla människors lika värde, en likvärdig skola samt allas lika rättigheter och möjligheter. ●

Elevernas idéer gav faddersystem nytt liv

På en låg- och mellanstadieskola hade lärarna sedan många år ett väl utarbetat faddersystem. Syftet var att skapa en gemenskap på skolan genom att utveckla sammanhållning mellan yngre och äldre elever. Varje elev (fadderbarn) i årskurs 1 tilldelades en fadder från årskurs 4 och behöll samma fadder genom hela lågstadiet. Fadderarnas främsta uppgift var att stödja och hjälpa sina fadderbarn på rasterna och under lunchen. Det anordnades också gemensamma aktiviteter under lektionstid. Eftersom systemet fungerat under många år låg det mycket av tradition i dessa aktiviteter. Lärarna hade förlitat sig på att faddersystemet skulle stärka relationerna mellan yngre och äldre elever men det började gå slentrian i flera av de gemensamma aktiviteterna och några klasser hade slutat delta. Några lärare ville att det skulle tas beslut om att åter göra faddersystemet

till en gemensam satsning. Andra var tveksamma då flera äldre elever sagt att de tröttnat på fadderbarn som ansågs jobbiga och krävande.

Skolans arbetslag fick i uppgift att diskutera igenom faddersystemets för- och nackdelar och eventuella alternativa insatser för att stärka relationen mellan skolans elever. Alla arbetslag såg behovet av att stärka relationen mellan eleverna men samtalen ledde inte fram till en gemensam syn på hur dessa insatser skulle se ut.

Skolans trygghetsteam såg hur allt arbete med faddersystemet höll på att rinna ut i sanden utan att ersättas med något annat. Flera i teamet var upprörda över att man på skolan inte drog in eleverna i samtalen om faddersystemet. ”Vi gör som vanligt, glömer att prata med dem det gäller!”, menade de. Trygghetsteamet beslutade att föreslå att göra faddersystemet till ►



FALL 5.

- ett utvecklingsområde. Både rektor och skolans lärare ställde sig bakom detta.

För att få kunskap om elevernas syn på faddersystemet utarbetades en enkät i vilken eleverna fick svara på frågor om sin inställning till fadderverksamheten och ge förslag på alternativa lösningar på det de inte ansåg fungera. Efter analysen av enkätresultatet beslutade trygghetsteamet att fördjupa kunskapen om elevernas synpunkter genom att genomföra fokusgruppsintervjuer med eleverna i skolans elevråd samt en grupp med elever från var och en av skolans sex årskurser.

Resultatet visade att alla elever tyckte att tryggheten ökar om de känner elever från olika klasser och i olika åldrar. De yngre eleverna var mer positiva till faddersystemet än de äldre eleverna. Mest negativa var en del äldre pojkar som tyckte att de yngre var jobbiga. Eleverna hade många kloka förslag på förändringar. Ett förslag var att inte ha ett system där *en* äldre elev tar ansvar för *en* yngre utan i stället organisera grupper av äldre elever som tar ett ansvar för att hjälpa en grupp yngre

elever. De hade också många förslag på innehåll och form för gemensamma aktiviteter.

När trygghetsteamet summerade sina erfarenheter av arbetet med att förbättra relationen mellan skolans elever återkom de flera gånger till hur viktigt det varit att ta till vara elevernas erfarenheter och synpunkter och att göra detta på ett systematiskt sätt. De berättade att faddersystemet och de aktiviteter som hade genomförts, efter den genomförda kartläggningen, hade fungerat bra och att detta berodde på att de hade genomfört förändringarna tillsammans med eleverna. Men vad hade hänt om eleverna helt hade avfärdat faddersystemet? En av medlemmarna i trygghetsteamet sade att elevernas synpunkter alltid måste tas på allvar och att det inte får ligga någon prestige i att hålla fast vid faddersystemet: "Det finns alltid många olika insatser som kan leda till att eleverna lär sig att umgås över klass- och åldersgränserna och faddersystemet kan inte vara en helig ko." ●

Schemabrytande aktiviteter i behov av förändring

FALL 6.

Stjärnöskolan är en relativt liten gymnasieskola med närmare 350 elever. På skolan finns både studieförberedande och yrkesförberedande program samt gymnasiesärskola. I skolans lokaler går också kommunens komvuxelever samt en förberedelseklass med 50 elever. Cirka 40 lärare arbetar på skolan. Under många år har man på skolan arbetat med schemabrytande aktiviteter för att främja relationen mellan skolans elever. Många av dessa aktiviteter har utvecklats till traditioner. Vid läsårsstart introduceras nya elever i skolan av äldre elever. Två gånger per termin genomförs idrottsdagar med olika teman, vid julavslutningen organiseras en handbollsturnering och vid läsårsavslutningen har elever i årskurs 2 i uppgift att ordna en avskedsföreställning för årets avgångsklasser.

Lärarna har inte mött något motstånd mot dessa aktiviteter och har varit övertygade om att de bidragit till att öka förståelsen mellan skolans elever och mellan eleverna och skolans personal. Men en rad händelser under det gångna året har bidragit till att många börjat ifrågasätta några av dessa aktiviteter. Vid senaste handbollsturneringen hade både publiken och lagen delat upp sig i svenskar och nyanlända. Stämningen hade varit hätsk och lärarna hade till slut

varit tvungna att avbryta spelet. Antalet elever som uteblivit från friluftsdagarna hade ökat drastiskt. Särskolans inspel vid föreställningen för avgångsklasserna hade blivit utskrattat på ett sätt som uppfattades kränkande.

Skolans ledningsgrupp beslutade att ge arbetslagledarna i uppdrag att undersöka elevernas inställning till skolans schemabrytande aktiviteter. Arbetslagledarna beslutade att dela upp arbetet mellan sig. Skolans idrottslärare fick i uppgift att sammanställa och analysera elevernas frånvaro under årets friluftsdagar samt vilka lärare som deltagit under dessa dagar. Två lärare konstruerade och genomförde en enkätundersökning med skolans elever och personal med syfte att kartlägga deras inställning till de schemabrytande aktiviteterna. Skolans rastvärd fick i uppdrag att intervjua ett slumpmässigt urval av de elever som inte deltagit vid den senaste friluftsdagen och ett urval av lärare som haft ingen eller låg närvaro.

Idrottslärarens sammanställning visade att 43 elever inte deltagit i någon av årets fyra idrottsdagar. Det visade sig också att endast hälften av skolans lärare varit aktiva under idrottsdagarna. Tio av skolans lärare hade inte deltagit under någon av de fyra dagarna. Hon ►

- drog slutsatsen att det fanns både en grupp elever och en grupp lärare som inte prioriterade att delta under de schemabrytande idrottsdagarna. Hon drog också slutsatsen att målet att öka möjligheten att umgås över program- och åldersgränserna och att därigenom öka förståelsen mellan skolans elever och mellan skolans elever och personal var svårt att uppnå då en grupp både bland eleverna och bland personalen inte deltagit vid någon av de fyra friluftsdagarna.

Enkäten till eleverna visade att många inte såg meningen med de schemabrytande aktiviteterna. Det sätt på vilket det organiserades bidrog inte heller till att eleverna umgicks över klass-, program- eller åldersgränserna. I intervjuerna framgick att friheten i aktiviteterna gjorde att rädslan och otryggheten var större under dessa dagar än under vanliga skoldagar. Skolpersonalens ointresse för att engagera sig aktivt tillsammans med eleverna gjorde också att otryggheten ökade. Flera lärare angav att de inte var medvetna om de schemabrytande aktiviteternas syfte, att de upplevde dem som oorganiserade och att de upplevde sig otrygga under dessa dagar. En lärare berättade till exempel hur han under höstjoggen blivit placerad vid en vätskekontroll i skogen tillsammans med en kollega. Kollegan dök inte upp och själv hade han ingen aning om hur många elever som förväntades passera.

– Eleverna ville bli avprickade för att kunna bevisa att de tagit sig runt banan och där stod jag själv och hade ingen lista så vad skulle jag göra? Och att ha aktiviteten för att de ska umgås med andra än de brukar, nej till det behövs något annat. Nu kom de ju med dem som de alltid umgås med, inte såg jag att de blandade sig, sa läraren.

Resultatet från undersökningen förvånade ledningsgruppen. Det visade sig att lärarna beskrev större otrygghet och brister i organisationen under aktiviteterna än vad skolans elever gjorde. Ledningsgruppen beslutade att fortsätta med de schemabrytande aktiviteterna men bestämde att arbeta fram en rad förbättringsåtgärder. Valet av aktiviteter och det sätt på vilket de genomfördes hade tydligen blivit en tradition utan engagemang. Både elevernas och lärarnas inflytande över aktiviteterna behövde öka. Gemensamt behövde de föra samtal om: Vad ska göras? Hur ska det göras? På vilket sätt ska detta bidra till att öka förståelsen mellan skolans elever och mellan eleverna och skolans personal?

Resultatet av dessa samtal blev en lång lista med förslag. Dessa grupperades efter typ av aktivitet. Det skapades aktiviteter inom idrott, musik, matematik/no, språk, djur/natur och data. Grupper på tre lärare fick ansvar för vart och ett av dessa områden. Lärarna fick i uppgift att knyta en grupp elever till sig och fortsätta arbeta fram ett

konkret förslag på en aktivitet inom varje område. Förslaget skulle leva upp till kravet att alla elever och lärare skulle kunna delta och att det skulle finnas

en organisation där elever från olika program och årskurser skulle kunna mötas. ●

2. Det förebyggande arbetet

Syftet med det förebyggande arbetet är att avvärja risker för diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Som grund för arbetet ligger regelbundna kartläggningar av de risker för sådant som finns i den egna verksamheten. Målet är att genomföra förebyggande insatser med utgångspunkt i den egna verksamhetens identifierade styrkor och svagheter. Det förebyggande arbetet är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete och ska involvera alla.¹⁹

Att förstå det förebyggande arbetet

I det förebyggande arbetet ligger fokus på att identifiera och avvärja risker för diskriminering, trakasserier och kränkande behandling i den egna verksamheten. Det är viktigt att skolans personal har grundläggande kunskaper om innebörden i dessa begrepp. För att skapa ett väl fungerande förebyggande arbete krävs kunskaper om kränkningar som fenomen. Kapitlet inleds därför med en redovisning av olika perspektiv på problemet. Därefter ges en beskrivning av hur kartläggningar kan genomföras som en grund för det förebyggande arbetet. Som avslutning ges en extra belysning av kränkningar på nätet.

Som grund för det förebyggande arbetet ligger systematiskt insamlad kunskap om elevernas situation på skolan. De förebyggande insatserna måste bygga på kunskaper om elevernas relationsarbete och hur trakasserier och kränkningar uppstår. All skolpersonal behöver äga denna kunskap för att kunna upptäcka och hantera situationer där elever far illa, eller riskerar att göra så. Skolans elever är de som är de verkliga experterna på hur det är att vara elever på just denna specifika skola.

VIKTEN AV ATT FÖRSTÅ ORSAKER TILL TRAKASSERIER OCH KRÄNKNINGAR

Synen på orsaker och mekanismer bakom kränkningar styr, ibland medvetet och ibland omedvetet, skolpersonalens val av förebyggande och åtgärdande insatser. För att kunna planera, genomföra och analysera en kartläggning av elevers utsatt-het och vidta effektiva förebyggande insatser – och åtgärda fall av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling – behöver skolans personal därför ha

¹⁹ Skolverket (2012a).



kunskap om de mekanismer som påverkar det sociala samspelet i en klass och som kan leda till att elever utsätts för trakasserier eller kränkningar. Det är viktigt att skolans personal håller sig uppdaterade om den forskning som bedrivs inom området. I flera kapitel i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*,²⁰ och även i *På tal om mobbning – och det som görs*,²¹ beskrivs hur kunskapen om orsaker och mekanismer bakom mobbning och kränkningar förändrats över tid.

Forskning om mobbning och kränkningar

Tidigare forskning fokuserade på mobbning och hade oftast ett individualpsykologiskt perspektiv.²² En forskare som har haft stort inflytande när det gäller synen på mobbningens orsaker är Dan Olweus som 1973 kom ut med boken *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbning*. Där skildras mobbning som ett problem som främst rör pojkar och där rollerna som offer och förövare inte förändras över tid. Den som mobbar är en aggressiv pojke vars uppväxtvillkor inte lärt honom att tygla denna aggressivitet. Han vill dominera och vinner prestige och status genom att terrorisera andra. Enligt Olweus bär också de som blir offer för mobbning på egenskaper som gör att de drar på sig aggressivitet då de är fysiskt svaga, osäkra och ängsliga till sin natur. Olweus tilldelar gruppen viss betydelse i en mobbningssituation, då en elevs aggressivitet kan påverka andra elever genom att skapa ett förtryckande klimat där det personliga ansvaret försvagas.

Från att ha varit ett problem orsakat av enskilda individers (läs pojkars) aggressiva läggning och dessa individers oförmåga att handskas med denna aggressivitet, ses mobbning och kränkningar i dag som ett mer komplext problem. Mobbningens och kränkningens orsaker behöver betraktas både ur ett individ-, grupp- och systemperspektiv.

MED FOKUS PÅ INDIVIDER I GRUPPEN

Den finska forskaren Christina Salmivalli visar att i en elevgrupp där det förekommer mobbning så är de flesta elever mer eller mindre delaktiga i det som sker. De som kanske vid en första anblick inte är aktiva i mobbningen har, vid en närmare gransk-

20 Skolverket (2013c).

21 Skolverket (2009a).

22 Eriksson m.fl. (2002) och Skolverket (2009).

ning, rollen som assistent eller medlöpare till dem som är mer aktiva i mobbningen. Det finns också elever som försvarar den som blir mobbad och en grupp som väljer att stå helt utanför. Salmivalli och hennes kollegor har tillfört kunskap om att det finns en skillnad i vilka roller pojkar och flickor tar i en mobbningssituation. Pojkar tar i större utsträckning på sig rollen som assistent och medlöpare medan flickor i större utsträckning tar på sig rollen som försvarare eller är inte alls delaktiga.

Kategoriseringen i "offer" och "förövare" ger en bild av att vissa individer har en karaktär och uppväxtvillkor som gör dem mer disponerade för att hamna i någon av dessa roller. Ny forskning som visar på mobbning och kränkning som ett mellanmänskligt fenomen sätter in de elever som utsätter andra i ett sammanhang. En analys av elevers roller i mobbningssituationer visar att merparten av eleverna i en klass är inblandade antingen som direkt aktiva eller som påhejare eller passiva åskådare.²³ Men det finns elever som är mer drivande i mobbning av andra. Dessa elever är *ofta* duktiga på att avläsa sociala situationer och använda denna förmåga för att skapa en hög position i en grupp. Det innebär att de kan avläsa vilka det "lönar sig" att utesluta och de är medvetna om konsekvenserna av sina handlingar. De kan också tillhöra de populära som andra elever lyssnar på, även om de kanske inte är omtänkta. Systematiska kränkningar kan vara en medveten eller omedveten strategi för att bli populär. Det kan vara svårt att upptäcka de som är drivande i att utsätta andra för kränkande behandling, då de av lärarna ofta uppfattas som trevliga och socialt kompetenta. Föreställningar om att de som är drivande i att utsätta kamrater för kränkande handlingar är impopulära och har svårt att skapa goda kamratrelationer kan hindra skolpersonalen i planeringen och genomförandet av ett klokt förebyggande och åtgärdande arbete. Det finns till och med risk för att skolans personal bidrar till att omedvetet legitimera en kränkande struktur och kultur om man inte lyckas identifiera de som är drivande i uteslutningen av andra.

I fall 7, "Strategi för ordning gav önskade effekter", ges ett konkret exempel på hur lärares olika strävanden kan skapa ett dilemma i det förebyggande arbetet mot mobbning och kränkning.

MED FOKUS PÅ MELLANMÄNSKLIGA RELATIONER

Individer kan vara mer eller mindre benägna att skapa sig en position genom att förtrycka andra (individnivå) men kränkningar måste främst betraktas som något som uppstår i mellanmänskliga relationer och är en del av det relationsskapande

– Svårast är de fall där det i en grupp har blivit en otrygg stämning och där ett fall därför lätt följs av ett annat. Och vi menar att mobbning är ett grupprobleme och då kan det ju ploppa upp nya fall, i nya former och på nya sätt.

(Likabehandlings-
team)

Lästips

Läs kapitlet "Elever som kränker eller mobbar andra" i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan* – analys av problem och lösningar.

23 Salmivalli m.fl. (1996).

Lästips

Mobbning – ett spel om makt. Fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö. Björk (1995).

Inneslutning och uteslutning. Barns relationsarbete i skolan. Wrethander (2007).

Obalans i makt: fallstudier av barnmobbing. Fors (1991).

Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelse-lärande i skolan. Osbeck (2006).

Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications. Salmivalli (2001).

arbete som ständigt pågår både i skolan och i sociala medier (grupp-nivå). Det är också viktigt att förstå problematiken utifrån de förutsättningar som skolan som institution och organisation skapar (systemnivå).²⁴ Det betyder i sin tur att de förebyggande och åtgärdande insatserna behöver planeras och genomföras med samtliga dessa perspektiv i åtanke.

På samma sätt som när vuxna kommer samman i en grupp så vill elever som kommer till en skolklass få vänner, känna tillhörighet och få uppskattning. Det kan ses som en kamp om status och makt. I de sociala processer som uppstår kan personer bli uteslutna och utsatta för kränkningar av olika slag.

Det erkännande vi får och ger till andra är avgörande för hur vi ska utvecklas som individer.²⁵ Att få erkännande är att bli sedd och bekräftad, men också att se och bekräfta andra är grundläggande mänskliga behov. I det perspektivet är det lätt att förstå hur förödande och kränkande det är att bli utesluten eller förbisedd. I alla grupper sker ständigt en kamp för erkännande. Elever kämpar för att erkännas som en i klassgemenskapen. I denna kamp kan kränkningar förstås som ett sätt att nå eller behålla popularitet, status och en hög position. I en elevgrupp förs under ytan ett spel om makt och i detta spel om att räknas eller inte kan elever använda ”ett slags instrument, som kränkningar eller mobbning utgör ett exempel på”.²⁶

Normer, roller, rangordning och grupptryck är begrepp som kan användas för att synliggöra elevernas arbete med att skapa ordning i klassens sociala liv. På en skola utvecklas normer som styr det sociala samspelet och dessa kan beskrivas som en del av skolans kultur. Varje klass skapar också sina egna normer för vad som betraktas som normalt och avvikande i relationen mellan klassens lärare och elever. Det finns normer som ger människor ett stort utrymme, som ger positiv bekräftelse och som värdesätter olikheter. Det finns också normer som krymper och förtrycker människor och som skapar misstro, rädsla och skam.

Elever tar eller tilldelas roller i klassens sociala gemenskap och med rollerna skapas också rangordningar. Det sociala mönstret i en klass kan förändras genom olika aktiviteter och över tid. En elev kan till exempel vara blyg och tillbakadragen i sportaktiviteter men drivande och framåt när klassen ska spela teater. Men ofta kan de flesta elever i en klass beskriva en hierarki som visar vilka elever som har hög respektive låg status och vilka som sätter ribban för vad som anses vara normalt och avvikande. Eleverna

24 Se till exempel Hägglund (1996) och Walton (2011).

25 Honneth (2003).

26 Björk (1995), s. 162.

som intervjuades i Skolverkets undersökning *Utvärdering av metoder mot mobbning*²⁷ kunde med lätthet beskriva de normer som var rådande på den egna skolan och i den egna klassen. På vissa skolor hade till exempel klädseln en stor betydelse för rangordningen och i skapandet av en grupptillhörighet. Att bära vissa märkeskläder kunde ge status, men det kunde också innebära status att välja en klädstil som kunde uppfattas som en protest mot märkeskläder. Det fanns skolor och klasser där en negativ inställning till att studera betraktades som normen för att vara någon att räkna med och där elever med studieambitioner betraktades som nördar. Det fanns exempel på klasser i vilka de studiemotiverade hade sökt sig till varandra och bildat en grupp som höll ihop och själva kallade sig nördarna. I sådana motståndsgupper kunde eleverna få erkännande av varandra (och av lärarna) och var därför inte beroende av de tongivande i klassen, men någon hög status kunde de aldrig erövra. En grupp som alltid riskerade att hamna utanför "det normala" var pojkar som betraktades som flickaktiga.

Naturligtvis finns det klasser där annat än klädsel, graden av studiemotivation eller könsidentitet eller uttryck är grund för den hierarkiska ordningen. För skolans personal är det viktigt att ha kunskap om formen och innehållet i det grupptryck som råder i en klass och på en skola för att kunna motverka normer som bryter mot skolans värdegrund och skapa en arbetskultur där alla har en plats och kan nå erkännande.

Förståelsen för kampen för att nå eller behålla popularitet och status i en grupp är viktig för att förebygga att kränkningar sker. I detta perspektiv blir kränkningar inte en fråga om enskilda elevers aggressiva beteende utan en fråga om vad personalen gör som påverkar positionering, normer och kampen för erkännande och tillhörighet. Det rör situationen för elever och personal på hela skolan och/eller i hela klassen. Strävan att behålla en dominerande ställning, eller rädslan att förlora sin ställning, gör att kamrater inte ingriper mot kränkningar. Att utmana en kamrat med hög status innebär en risk att själv hamna utanför.²⁸

Elever vet att det är fel att trakassera, kränka och mobba men grupptryck och behovet av erkännande gör att denna insikt inte alltid kommer till uttryck i elevernas handlingar. I en rad studier²⁹ beskrivs hur medlemmar av en grupp eller klass intar olika roller när en eller flera i gruppen utsätts för mobbning och kränkning. Då elever ständigt är inbegripna i en socialiseringsprocess, där exkluderingen ofta är subtil och svår att upptäcka, är det viktigt att lärare och annan personal lär sig att förstå vilka funktioner olika handlingar har i en elevgrupp och för dess enskilda

27 Skolverket (2011c).

28 Vaillancourt m.fl. (2010).

29 Se till exempel Gill (2013); Salmivalli m.fl. (1996); Vaillancourt m.fl. (2010).



medlemmar.³⁰ Det kan vara svårt att reda ut kränkningar då ansvaret för det som sker är spritt i gruppen. Det är inte bara de som, vid en första anblick, tycks vara drivande som bär ansvaret utan också de som aktivt stöder det som sker eller som passivt låter det ske. Gruppen blir på det sättet ett skydd.³¹ Om skolans personal är medvetna om vikten av erkännande i arbetet med att motverka mobbning och kränkning och de också har kunskap om den makthierarki som råder i en elevgrupp, kan de på ett medvetet sätt arbeta för att bryta dessa hierarkier.



Fall 8, "Kurator gav lärare nya perspektiv", visar hur lätt det är att missa en möjlighet att stärka en elevs ställning i en elevgrupp.

– Man ser i blicken vad de tänker om en.

(Elev)

MED FOKUS PÅ SKOLAN SOM SYSTEM

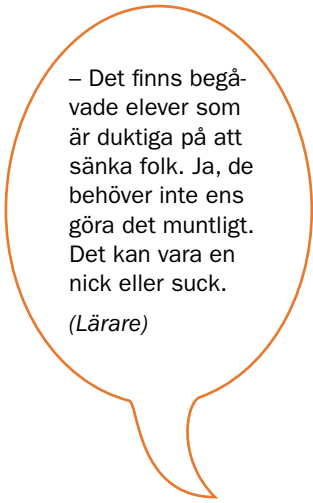
Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* visar hur kränkningar kan bli ett vardagligt inslag i skolans arbetsmiljö. I intervjuer beskrev rektorer, lärare och elever på flera av de undersökta skolorna hur det utvecklats ett kränkande språkbruk mellan eleverna och hur detta hade blivit så vanligt att de flesta slutat reagera. Det är inte ovanligt att det bakom denna jargong döljer sig ett mönster där vissa elever blir mer utsatta för verbala kränkningar än andra. Det har blivit ett sätt att tilltala dessa elever som inte tycks ha något tydligt syfte att kränka och som inte heller har någon tydlig avsändare. Är det några som reagerar mot de verbala kränkningarna så kan de avfärdas med att "det var bara på skoj" och så är händelsen ur världen. Vad som är svårare att upptäcka är den maktstruktur som finns i klassen och som gör dessa handlingar möjliga. Kränkningarna utgör på detta sätt en del av den struktur som skapas i en elevgrupp (strukturell mobbning) och kan i sin tur leda till en kultur där kränkande sätt att tilltala varandra är normaliserat (kulturell mobbning).³² Dessa båda begrepp kan vara användbara för att synliggöra mönster av kränkande handlingar som är svåra att se.

Handlingar, till exempel i form av små knuffar, skratt och sneda leenden, kan var och en för sig förefalla bagatellartade. Men när de betraktas samlat blir det tydligt att det handlar om återkommande kränkningar som kan vara nedbrytande för den som utsätts. Föreställningar, kanske outtalade, om vad som är normalt och

30 Bliding (2004); Svahn (2012).

31 Thompson m.fl. (2002).

32 Gill (2013).



– Det finns begåvade elever som är duktiga på att sänka folk. Ja, de behöver inte ens göra det muntligt. Det kan vara en nick eller suck.

(Lärare)

avvikande som råder på en skola, kan på detta sätt skapa en struktur av praxis för hur man beter sig som främjar mobbning (strukturell mobbning) och den kan leda till en mobbningskultur (kulturell mobbning).

I ett systemperspektiv blir kränkning och mobbning i skolan förståelig, men absolut inte acceptabel, som ett utslag av skolan som system. Eleverna är tvungna att vara i skolan och de har en underordnad position i förhållande till personalen. Dessutom jämförs elevers prestationer ständigt i bra/dåligt, bättre/sämre, duger/duger inte.³³ Det kan medverka till att förstärka processer eleverna emellan där makt och vem som är värd mest blir dominerande.

Eftersom det handlar om fundamentala villkor för livet i skolan (relationer till lärare, skolprestationer och betyg och reglering av närvaron) har detta naturligtvis betydelse för hur elever ser på skolan och tillvaron där. Det vore märkligt om inte makt och uttryck för makt får en central plats och blir viktiga i de föreställningar om skolan som barn gradvis utvecklar. Möjligen är det så att mobbning är en av flera tänkbara varianter på handlingar som grundar sig på föreställningen att maktkamper är ”normala” inslag i skolmiljön.³⁴

Det här kan leda till att uteslutning och kränkning blir en del av det normala sättet att handla och att resonera i skolan. Det har kallats *banal mobbning*.³⁵ Det betyder inte att kränkningar är acceptabla, utan att handlingarna blir så vanliga att de inte uppmärksammas.

Att betrakta trakasserier och kränkningar ur ett systemperspektiv hjälper till att synliggöra de mönster av kränkande handlingar som är svåra att se om dessa handlingar betraktas var för sig. Det betyder i sin tur att det förebyggande arbetet behöver riktas till skolan som helhet och/eller en hel klass och sällan mot de enskilda individer som vid en första anblick ses som de som utsätter någon eller några för kränkningar.



Ett belysande exempel på detta är hanteringen av den regel som beskrivs i fall 9, ”Alla får vara med – den gyllene regeln”.

33 Hägglund (1996).

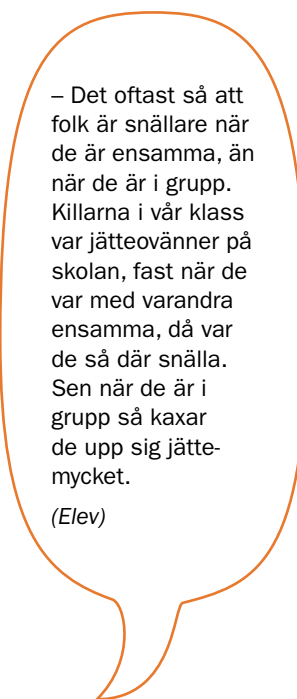
34 Hägglund (1996) s. 23.

35 Hägglund (2007).

TRAKASSERIER OCH KRÄNKNINGAR – ETT DYNAMISKT FENOMEN

Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* visar att mobbning är ett dynamiskt fenomen.³⁶ I undersökningen följdes en stor grupp elever under drygt ett och ett halvt år. De svarade under denna period på tre identiska enkäter vid tre olika tillfällen och det visade sig att cirka 7–8 procent av eleverna var utsatta för kränkningar som kan betraktas som mobbning vid vart och ett av dessa tillfällen. Det var dock ”bara” 1,5 procent av eleverna som var utsatta för mobbning vid samtliga tre mätningar. Det visar att nivån på andelen utsatta för mobbning var relativt konstant, men att de flesta elever som var utsatta fick en förbättrad situation till nästa tillfälle de fyllde i enkäten. Samtidigt fick lika många elever en försämrad situation och hamnade i gruppen mobbade elever. Detta visar att mobbning och kränkningar är ett relativt dynamiskt fenomen vilket naturligtvis *inte* betyder att effekterna av att vara tillfälligt utsatt för mobbning ska bagatelliseras. 1,5 procent av alla grundskoleelever betyder att cirka 13 000 elever i den svenska grundskolan är långvarigt utsatta för mobbning, det vill säga utsätts för kränkningar med syfte att sära och/eller skada några gånger i månaden eller oftare. De kränkande handlingar som eleverna i Skolverkets undersökning fick ta ställning till var ”knuffad fasthållen”, ”hotad med stryk”, ”slagen, sparkad”, ”hånad, retad eller kallad elaka saker”, ”utfrys, utstött” och/eller ”utsatt för elak ryktesspridning”. Dessa elevers situation är allvarlig och skolans huvudman bär det yttersta ansvaret för att den åtgärdas. I praktiken innebär det att huvudmannen följer upp skolornas arbete och försäkrar sig om att det finns rutiner som följs och att enskilda fall löses. På den enskilda skolan är det rektorn som har det högsta ansvaret. Hur detta bör göras beskrivs i Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling.³⁷

För arbetet mot kränkande behandling har den här dynamiken stor betydelse. Skolans personal behöver ständigt vara uppdaterad om de relationer som byggs upp och raseras inom elevgruppen för att kunna förebygga, upptäcka och åtgärda kränkningar. Kunskaper om elevernas relationer och hur dessa förändras gör att det blir lättare att förstå innebörden i och konsekvenserna av de kritiska situationer som ständigt uppstår mellan eleverna. Knuffar och slag kan till exempel av eleverna karaktäriseras som ”skojbråk” och vara en bagatell om det uppstår mellan vänner medan samma handlingar kan vara en i raden av kränkningar när de riktas mot en elev som inte har samma relation till de som knuffar och slår. Det är särskilt viktigt att lära sig upptäcka elever som är utsatta för negativa handlingar under lång tid.



– Det oftast så att folk är snällare när de är ensamma, än när de är i grupp. Killarna i vår klass var jätteovänner på skolan, fast när de var med varandra ensamma, då var de så där snälla. Sen när de är i grupp så kaxar de upp sig jättemycket.

(Elev)

36 Förutom Skolverket (2011c) se också Taki (2010).

37 Skolverket (2012a).

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilka elever är utsatta på vår skola? Hur vet vi det? Hur stabilt är detta mönster?
 - Vilka risker ser vi med att det finns elever vars utsatthet vi inte uppmärksammar?
 - Finns det någon elev som är långvarigt utsatt som vi inte har kunnat hjälpa?
 - På vilket sätt känner vi igen att det är flera elever som har olika roller i processer där kränkningar eller mobbning sker?
-

Att kartlägga elevernas utsatthet

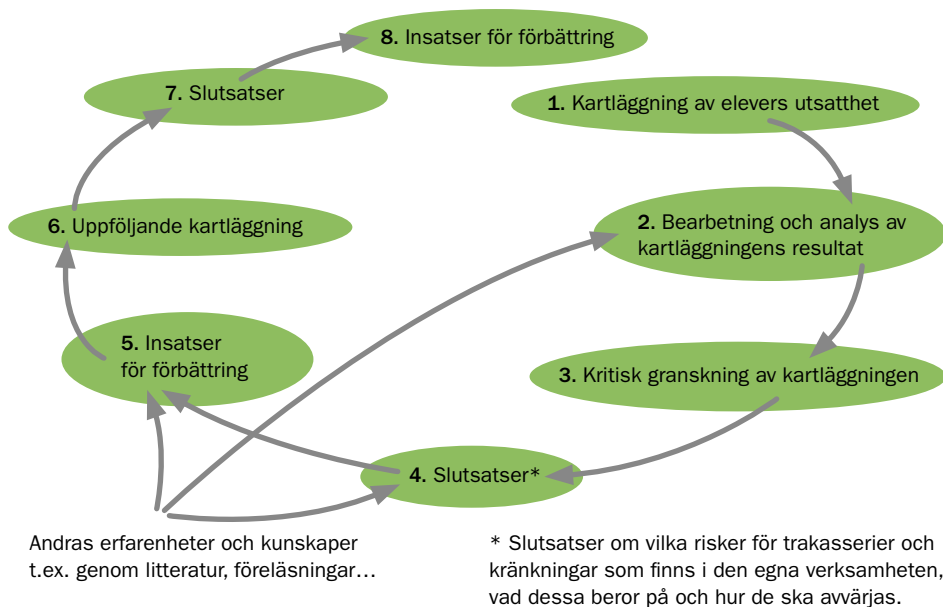
Liksom all annan skolverksamhet ska arbetet mot diskriminering och kränkande behandling vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.³⁸ Ett forskningsbaserat arbetssätt innebär att rektorer och lärare tar del av forskning på området samt kritiskt granskar och analyserar arbetsätt och metoder. Det finns en rad kriterier för att en erfarenhet ska betraktas som beprövad.³⁹ Skolpersonalens beprövade erfarenhet är systematiskt prövad och dokumenterad eller på annat sätt möjlig att kommunicera med andra. Den beprövade erfarenheten behöver också överensstämma med skolans värdegrund. Det är inte säkert att all erfarenhet lever upp till de normer och värden som skolan har som uppgift att förmedla.

Ett sätt att närma sig detta är att inta ett forskningsbaserat förhållningssätt till den egna verksamheten. Några nyckelbegrepp i ett sådant förhållningssätt med inriktning på det förebyggande arbetet mot diskriminering och kränkningar är att *systematiskt kartlägga* elevernas upplevelse av utsatthet och *dokumentera, analysera* och *kritiskt granska* den insamlade kunskapen. Och med dessa kunskaper om den egna verksamheten, samt genom att tillföra ny kunskap med hjälp av *forskning* inom området, föra *samtal* inom kollegiet och med eleverna i syfte att genomföra *insatser* för förbättringar. Figur 3 kan illustrera detta förhållningssätt.⁴⁰

38 Skollagen (2010:800) 1 kap. 5§

39 Skolverket (2013a).

40 Modellen kan också ses som en modell för ett systematiskt kvalitetsarbete. Modellen har inspirerats av en modell för aktionslärande. Se vidare Tiller (1999) och Söderström (2012).



Figur 3: Ett forskningsbaserat förhållningssätt

Ett forskningsbaserat förhållningssätt är grundläggande både i det främjande och i det förebyggande arbetet. För det *förebyggande* arbetet är det viktigt att ha kunskaper om elevernas upplevelse av diskriminering, trakasserier och kränkningar eller av otrygghet.

Ofta samlar skolor in delar av denna kunskap genom en årlig enkät där elever får svara på frågor om trygghet och trivsel. Resultaten av dessa enkäter kan ge en bild av styrkor och svagheter i skolans arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och förhoppningsvis också ringa in de områden som behöver utvecklas, både när det gäller det främjande och det förebyggande arbetet. Det är viktigt att resultaten av enkäten verkligen tillåts påverka det förebyggande arbetet. Enkätfrågorna måste arbetas igenom noggrant och granskas kritiskt så att de anpassas till de frågeställningar som är aktuella och behöver belysas. Det är angeläget att enkäten är utformad så att det vid resultatsammanställningen går att se skillnaden mellan till exempel olika åldrar, olika klasser och olika ämnen eller utsatthet utifrån de olika diskrimineringsgrunderna. Det är viktigt att här inte glömma att skapa en bild av elevernas umgängesformer på nätet.

Verktyg och modeller som är till stor hjälp vid kartläggningar är Skolverkets

Lästips

Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolverket (2013).

Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling. Skolverket (2012).

självskattningsverktyg BRUK (BRUK står för bedömning, reflektion, utveckling och kvalitet) främst området om normer, värden och inflytande och Diskrimineringsombudsmannens Husmodell. Med BRUK görs en självskattning av kvaliteten i skolverksamheten. Verktyget är ett stöd i det systematiska kvalitetsarbetet. Husmodellen är en praktisk metod för att upptäcka och förebygga diskriminering och trakasserier i förskolan och skolan. På en del skolor, särskilt med yngre elever, gör personalen ”trygghetsvandringar”. Då går man igenom skolan och skolgården och talar om hur det känns att vara på olika platser. Fokusgrupper där strukturerade samtal som dokumenteras förs kring i förväg planerade frågor är ett annat sätt att kartlägga vilka risker för kränkningar som finns i verksamheten.

Lästips

Verktyget BRUK finns på Skolverkets webbplats

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/bruk>

Diskrimineringsombudsmannens husmodell för kartläggning finns på

<http://www.do.se/sv/Material/Husmodellen-skolan/>

Alla undersökningsmetoder har sina för- och nackdelar. Det kan lätt gå slentrian i enkätundersökningar och det finns risk att de ger en ytlig information. Att tala med eleverna kan ofta ge en fylligare bild av elevernas syn på situationen på skolan. Val av metoder måste utgå ifrån vad det är man vill skapa kunskap om och använda och utveckla den metodkunskap som finns bland skolans personal. Det gäller också att vara kreativ. Det är till exempel vanligt att skolornas personal för så kallade incidentrapporter när något har hänt på skolan som kan vara trakasserier eller kränkningar. Dessa rapporter har flera syften varav ett kan vara att bilda ett underlag för en samlad analys av elevernas situation på en skola. Flera incidenter på individnivå kan visa på ett generellt mönster på strukturell nivå.

Analysen av kartläggningen bildar underlag för de insatser som bör göras. Vid planering, genomförande och analys är det viktigt att ta i beaktande att det är svårt att få en korrekt bild av elevers utsatthet då det finns risker för underrapportering. Kartläggningsprocessen är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete.⁴¹

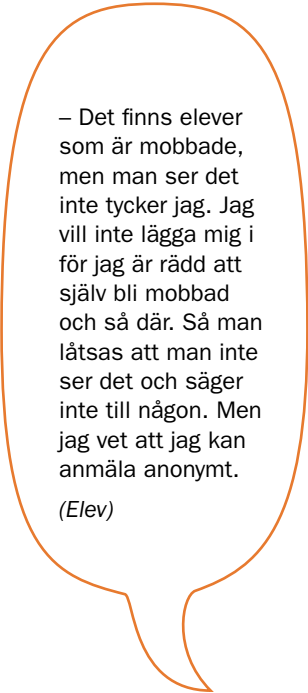
41 Skolverket (2012b).



Figur 4. Kvalitetshjulet*

*Källa: Skolverkets allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete i skolan. Att kartlägga elevernas situation är det som i figur 3 benämns följa upp resultat.

Det är viktigt att rektorer har kompetens att leda en kartläggningsprocess som är av god kvalitet. Rektor behöver själv ha en del kunskap om processen och en strategi för att engagera både personal och elever i arbetet. Arbetet vinner både i kvalitet och i tid om man på skolan satsar på att ge en mindre grupp mer fördjupade kunskaper om olika metoder för kartläggning för att få kunskap om elevernas skolsituation och vilka effekt skolans insatser kan ha. Men för att en kartläggning ska bli styrande behövs också kunskaper om hur det skapas förutsättningar för att de problem som identifierats på skolan också åtgärdas i praktiken. Det är viktigt att all personal är delaktig när resultatet av genomförda kartläggningar ska analyseras. Här är eleverna också en viktig resurs. Även när det ska formuleras vilka insatser som ska vidtas för förbättringar så har skolans personal ett ansvar för att eleverna görs delaktiga. Detta uttrycks tydligt i förordningen om elevers delak-



– Det finns elever som är mobbade, men man ser det inte tycker jag. Jag vill inte lägga mig i för jag är rädd att själv bli mobbad och så där. Så man låtsas att man inte ser det och säger inte till någon. Men jag vet att jag kan anmäla anonymt.

(Elev)

tighet vid likabehandlingsarbete. Där står det att när likabehandlingsplaner och planer mot kränkande behandling upprättas, följs upp och ses över ska eleverna i den verksamhet det gäller vara delaktiga i den form och omfattning som passar deras ålder och mognad.⁴²

Arbetet blir en fråga för klass- och elevråd och elevskyddsombud. Det är också ett arbete som kan skapa ett gemensamt engagemang för skolans personal, skolans elever och deras vårdnadshavare.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vad vet vi på vår skola om elevernas upplevelse av utsatthet? Var finns risk för trakasserier och kränkningar? När? Hur vet vi det?
- Vilka kartläggningar har vi gjort som grund för vårt förebyggande arbete? Vilken kvalitet har dessa kartläggningar? Vilka har varit indragna i processen? Vilka styrkor kan vi se? Vilka svagheter? Vilka risker för underrapportering?
- Fångar skolans kartläggningar umgängesklimatet på nätet?
- Hur ser ansvarsfördelningen ut i kartläggningsprocessen? Hur svarar den upp mot kraven på noggrannhet och effektivitet?



Ta också del av fall 10, "Systematiskt arbete för att förebygga". Fall 6, "Schemabrytande aktiviteter i behov av förändring", handlar mest om främjande insatser. Men fallet beskriver också betydelsen av kartläggning och uppföljning samt av utvecklingsprocesser där lärare och elever är delaktiga.

⁴² Förordning om barns och elevers delaktighet i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling (2006:1083) samt Förordning om ändring i förordningen (2006:1083) om barns och elevers deltagande i arbetet med planer mot diskriminering och kränkande behandling.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilka styrkor och svagheter finns på vår skola när det gäller att driva ett förbättringsarbete? Vilken betydelse har detta för arbetet med att förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling?
- Lista aktiviteter som görs som syftar till att öka förståelsen mellan skolans elever och mellan eleverna och skolans personal.
- Lista aktiviteter som görs för att öka förståelsen mellan skolans personal och elevernas vårdnadshavare.
- Lista och granska de insatser ni gör angående trakasserier och kränkningar på nätet.
- Gå igenom aktiviteterna och skatta hur väl de lever upp till syftet. På vilka grunder drar ni era slutsatser?
- Låt era elever ta ställning till värdet av aktiviteterna när det gäller det främjande och det förebyggande arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.
- Vad behöver behållas? Vad behöver förändras? Vad behöver utvecklas? Vilka nya aktiviteter behöver införas?

Risker med två vanligt förekommande förebyggande insatser

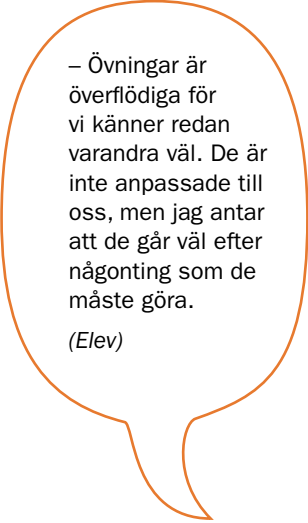
Det är viktigt att ha både generell kunskap om kränkningens mekanismer och mer specifik kunskap om de sociala relationer som finns i den egna elevgruppen. I detta avsnitt illustreras vikten av dessa kunskaper genom beskrivningen av två vanliga insatser i skolors förebyggande arbete mot diskriminering och kränkande behandling: särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare.

Om elever känner en *låg* tillit till skolan och de personer som finns där, så finns ett stort utrymme för kampen om makt.⁴³ Det är viktigt att insatserna i det främ-



– Vi är tjallare.
(Elev som är kamratstödjare)

43 Se till exempel Björk (1995) och Kikkawa (1987).



– Övningar är överflödiga för vi känner redan varandra väl. De är inte anpassade till oss, men jag antar att de går väl efter någonting som de måste göra.

(Elev)

jande och förebyggande arbetet inte bidrar till negativa makthierarkier utan att de leder till utveckling av en tillitsfull arbetsmiljö. Två insatser, införandet av särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare, är vanliga i den svenska skolan och det finns en stor variation i vad de innebär i praktiken. I Skolverkets utvärdering⁴⁴ visade sig särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare under vissa förutsättningar kunna ha negativa effekter. Det är därför viktigt att förstå på vilket sätt de negativa effekterna kan uppstå.

De särskilda värdegrundslektionerna kan ha olika benämningar som till exempel Livskunskap, Livsviktigt, Olweuslektioner, Lions Questlektioner eller Tillsammanslektioner. På vissa skolor förväntades lärarna följa en manual från något inköpt program och på andra skolor förlitade man sig på att lärarna själva fyllde lektionerna med ett innehåll. Syftet var att utveckla elevernas sociala kompetens, empati och att stärka skolans värdegrundsarbete för att förebygga mobbning och kränkningar. På gruppen skolor där den här typen av särskilda värdegrundslektioner schemalades för samtliga klasser ökade förekomsten av kränkningar och mobbning.

Insatsen kamratstödjare innebär att skolor har en mindre grupp elever som är utsedda och utbildade att ta ett extra ansvar för skolans arbete med att förebygga och upptäcka mobbning och kränkningar. Eleverna kallades oftast kamratstödjare men benämningar som friendsare, kryckor, polare och slussare förekom också. Syftet var att ge eleverna en aktiv roll i arbetet mot mobbning och öka personalens insyn i elevernas sociala relationer, för att snabbare upptäcka problem som kunde leda till mobbning och kränkning. Kamratstödjarnas uppgift var att agera observatörer och rapportörer till lärare och annan personal för att ge dem inblick i skolans kamratrelationer. Eleverna skulle också agera förebildligt för att utsatta kamrater skulle kunna komma in i kamratgemenskapen. Men när kamratstödjare användes på detta sätt så ökade omfattningen av kränkningar och mobbning.

För att förstå varför särskilda värdegrundslektioner och kamratstödjare kan ha en negativ effekt i skolors arbete mot mobbning, är det viktigt att knyta an till forskningen om mobbning. Orsakerna till att kränkningar och mobbning sker finns framför allt i elevernas relationsarbete, och inte i personliga egenskaper hos enskilda elever. Vanliga manualer för särskilda värdegrundslektioner innehåller övningar med syfte att lyfta fram elevers tankar och värderingar. Att sådana övningar ska ledas av alla lärare oberoende av intresse och kompetens kan skapa problem. Att lektionerna ska genomföras i alla klasser oberoende av elevernas maktrelatio-

44 Skolverket (2011c).



Lästips

Kapitlet "Vi vill ju så väl och ändå kan det bli så fel" i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*.

ner kan leda till att utsatta elever blir än mer utsatta. Finns det inte ett tillräckligt öppet och tillåtande klimat i klassen finns en stor risk att övningarna får en kränkande effekt. Många övningar syftar till att eleverna ska berätta om sina egna tankar om både stort och smått genom att ta ställning till olika påståenden eller föra samtal utifrån givna frågeställningar. I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning* beskriver elever hur sådana övningar kan leda till att elever blottar sig inför andra på ett sätt som sedan har utnyttjats i kränkande syfte. Genom samtalen har det genererats ytterligare bränsle till att håna och förlöjliga.

En kort sammanfattning av elevers och skolpersonal negativa erfarenheter av särskilda värdegrundslektioner visar att en stor grupp uppfattar innehållet som tjatigt och tråkigt och samtalen och övningarna som konstlade. Många elever anser att innehållet inte har med deras egen verklighet att göra och därför tappar de intresset. Lektionerna tas inte på allvar, eftersom de värderingar och normer som faktiskt gäller i kamratrelationerna är osynlig för lärarna eller finns utanför klassrummet och det är detta som utgör elevernas verklighet. Särskilt problematiskt blir det om elever under dessa lektioner utmanar lärarna genom att bråka och ifrågasätta. Det som skulle vara ett tillfälle att öka samhörigheten blir då i stället något som visar otrygga och utsatta elever att de inte kan förlita sig på att skolans personal kan skapa trygghet och en tillitsfull atmosfär ens i situationer när detta är det primära syftet.⁴⁵

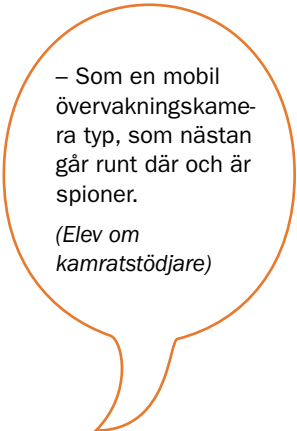
Om vi riktar blicken mot elevers och skolpersonals negativa erfarenheter av kamrattstödjare blir de begripliga om vi utgår från att mobbning och kränkning är en del av elevernas kamp för erkännande och tillhörighet. Både skolans personal och eleverna beskriver uppgiften som kamrattstödjare som att vara ögon och öron in i elevgruppen för att kunna rapportera till skolans personal om vilka som utsätts och vilka som blir utsatta. Elever som tar på sig uppgiften kommer lätt i kläm mellan personalens förväntningar om öppenhet och den levda kamratkulturens hierarki och den press som denna skapar. Att inte skvallra är ofta en viktig "regel" inom kamratgruppen som strider mot själva idén med uppgiften som kamrattstödjare. Valet av kamrattstödjare är känsligt och styrs av den kultur som råder i elevgruppen. Ska det vara en elev med hög status bland sina kamrater? Ska det vara ett uppdrag som ges till dem som själva behöver förbättra sitt beteende? Oavsett om kamrattstödjare utses av eleverna själva eller av lärare så är det ofta högstauselever som får uppdraget. Är dessa elever också de som bygger sin position på att utesluta andra genom ett kränkande beteende så legitimerar skolans personal (omedvetet)

45 Se Asp  n (2009); Löf (2011); Skolverket (2011c) och Söderström (2013b).

dessa kränkningar. I stället för att motverka kränkningar med hjälp av kamratstödjareverksamheten så blir ett kränkande beteende inbyggt i det förebyggande arbetet.

De som utses till kamratstödjare kan också hamna i en svår position. Flera elever upplever att det är svårt att leva upp till kravet på att vara en god förebild för sina kamrater.⁴⁶ Extra problematiskt kan det bli om relationen mellan skolpersonal och elever inte är tillitsfull. I en kamratstödjares uppgift ingår att vara ett stöd för de elever som är utsatta för kränkningar. Den påtvingade kamratskap som det kan innebära att vara en förebild och stödja utsatta kamrater kan vara problematisk både för elever som ska agera förebildligt och för dem som är utsatta.

Har lärare kunskap om kamratkulturen i en klass och vet att det finns en tillitsfull atmosfär finns det anledning att anta att särskilda värdegrundslektioner kan ha positiva effekter på relationerna i klassen. Men det är viktigt att inse att lärare och annan skolpersonal mycket sällan har total insyn i elevernas kamratrelationer. Dessa relationer kan också förändras över tid. En skolklass är en formell grupp som inte vilar på frivilligt deltagande. Skolans värdeuppgifter och kunskapsuppgifter går inte att skilja åt. En skolklass måste behandlas som en formell grupp där både lärare och elever har ett gemensamt mål, att lära tillsammans. I detta är det centralt att alla gruppens medlemmar betraktas som viktiga för att nå detta mål. Att erkänna att alla är viktiga är inte först och främst något man säger utan något som uttrycks i handling. Lärare och annan skolpersonal behöver alltid lägga ett värdegrundsperspektiv på planering och genomförande av aktiviteter med frågor som till exempel: Vilket budskap ger vi nu till eleverna om vad som är normalt och avvikande? Vad i denna planering gör att vi motverkar negativa hierarkiska mönster i klassen? Vilka ger vi nu erkännande och på vilka grunder?



– Som en mobil övervakningskamera typ, som nästan går runt där och är spioner.

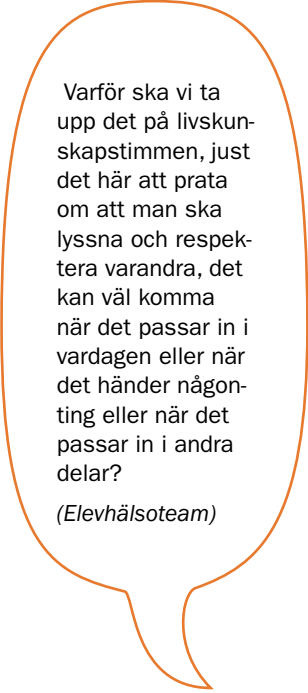
(Elev om kamratstödjare)

Att använda särskilda program

En del skolor använder särskilt namngivna program som en del av sitt arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling. Programmen föreskriver i olika omfattning hur främjande, förebyggande eller åtgärdande arbete ska utformas. Många program ger manualer, checklistor och underlag för hur värderingar ska tas upp med elever.

När skolpersonal har intervjuats om sina erfarenheter av arbetet med program har de många gånger varit positiva till de program de använder, särskilt när de

46 Skolverket (2011c).



Varför ska vi ta upp det på livskunskapsstimmen, just det här att prata om att man ska lyssna och respektera varandra, det kan väl komma när det passar in i vardagen eller när det händer någonting eller när det passar in i andra delar?

(Elevhälsoteam)

anpassat programanvändningen till de lokala förhållandena. Programarbete kan ge trygghet och bidra till ett gemensamt förhållningssätt och arbetssätt mot kränkningar och trakasserier. När program införs innebär det att personer utifrån med tid, resurser och auktoritet sätter fokus på arbetsområdet, vilket blir ett tillskott för skolan. När Skolverket 2011 presenterade sin utvärdering av metoder mot mobbning var slutsatsen ändå att inte förorda något program i sin helhet.

Utvärderingen visade att en del insatser som är bärande i en del populära program kunde vara kontraproduktiva, vilket beskrivs närmare under förgående rubrik, "Risker med två vanligt förekommande förebyggande insatser". Men det är också komplicerat att arbeta efter programkoncept som är skapade i en annan miljö än den komplexa sammansättning av erfarenheter, värderingar och utmaningar som är varje skolas vardag. Ett fungerande arbete mot kränkningar måste bygga på kunskap om de problem och förutsättningar som finns i den egna skolan. Program köps ofta in utan att styrkorna och svagheter i den egna skolans värdegrunds- och likabehandlingsarbete har identifierats. Programarbetet blir då inte ett svar på identifierade behov, vilket kan leda till att det läggs ned mycket engagemang och arbete på "fel saker".

Initiativet till att köpa in ett program tas många gånger långt ifrån de lärare som förväntas arbeta med programmaterialet. Det kan vara kommunens skolledning som vill skapa en helhetslösning för likabehandlingsarbete i alla kommunens skolor eller en rektor som har kommit i kontakt med ett program. Dålig kunskap om den egna skolans behov av förbättringar i arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och en svag förankring bland dem som ska arbeta med programmet leder ofta till en känsla av meningslöshet och då uppfattas arbetet många gånger som ytterligare en uppgift som lagts på lärarna uppifrån.

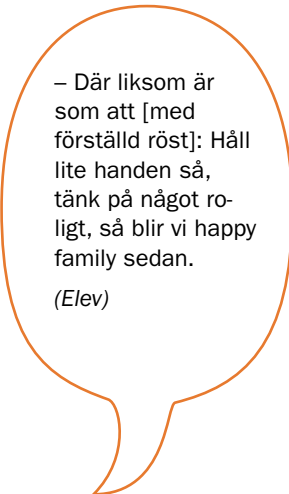
Skolutveckling är en långsiktig process som kräver kunskaper om styrkor och svagheter i det egna arbetet, ett upplevt behov av förbättring, ett samspel mellan skolans personal och skolans elever. Framgång förutsätter en förståelse av vad det nya innebär av förändringar i det egna handlandet. Det är sällan programmen föreskriver, eller att skolan själv initierar, en process för att foga in programmet i det arbete mot kränkningar och trakasserier som redan finns på skolan. Programmen erbjuder en quick fix på komplexa problem som har sin grund i de sociala relationerna på skolan och i skolans samarbetskultur.

Avsikten med programmen är att motverka trakasserier och kränkningar. Det kan därför vara lätt att som skolpersonal förhålla sig ganska okritisk till det program som ska införas. Misslyckas övningar och andra insatser så riskerar skulden att läggas på läraren som inte förstått vad som ska göras eller att övningen inte kan genomföras på "rätt sätt" för att elever inte kan uppföra sig. I stället för att öka

förståelsen och samhörigheten blir programinslag en källa till irritation och oro. Ytterligare ett problem med de färdiga programkoncepten är att elever används i färdiga roller men de ges inte något inflytande. Lärares professionalitet tillvaratas inte heller utan de förväntas följa manualer.

I utvärderingen som gjordes visade det sig att de flesta skolor blandade insatser från flera olika program. Lärare följde sällan manualerna helt utan använde delar av dem och anpassade det som skulle göras så att det fungerade i den egna verksamheten. Med tanke på de problem som är förknippade med programanvändning är det sannolikt klokt. Men ett framgångsrikt arbete behöver bygga på systematiska kartläggningar och analyser av vad som behövs i den egna verksamheten. Skolverket menar att delar av program kan användas som inspiration och källa till enskilda insatser.

Att använda ett program är inte tillräckligt för att uppfylla de krav som skolans styrdokument ställer på arbetet mot diskriminering och kränkande behandling. Program kostar oftast pengar och förefaller vara en omväg eller bara vara svaret på en liten del av det arbete som behöver göras.



– Där liksom är som att [med förställd röst]: Håll lite handen så, tänk på något roligt, så blir vi happy family sedan.

(Elev)

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Lista de konkreta förebyggande insatserna mot trakasserier och kränkande behandling som görs på er skola. Granska var och en av dessa aktiviteter utifrån kunskaper om kränkning och mobbning. Vilka insatser är effektiva? Varför? Vilka insatser riskerar att ha motsatt effekt? Varför?
 - Använder vi hela eller delar av särskilda program i arbetet mot kränkningar och trakasserier? Har vi efter systematisk kartläggning identifierat behov av just det vi arbetar med? Vad fungerar bra och vad fungerar inte bra med de program eller delar av program vi använder?
 - Vilka insatser är effektiva? Varför? Vilka insatser riskerar att ha motsatt effekt? Varför?
 - Vad innebär "att inta ett värdegrundsperspektiv" vid planering och genomförande av undervisningen och andra skolaktiviteter? Ge konkreta exempel.
-

Kränkningar på nätet har samma bakgrund som andra kränkningar

Trakasserier och kränkningar kan ta sig olika uttryck. Elever kan utsättas både fysiskt, verbalt och psykiskt. I takt med att allt fler barn och unga använder sociala medier utsätts de unga för verbala och psykiska kränkningarna också på nätet. Att bli utsatt för kränkningar, trakasserier eller mobbning är förödande för den egna självbilden och självkänslan oavsett på vilket sätt det sker. Traditionell mobbning och mobbning på nätet är inte olika fenomen utan i stället *två sidor av samma mynt*.⁴⁷ I en undersökning⁴⁸ av nätvanorna hos barn och unga angav 6 procent av pojkarna i åldern 13–16 och 5 procent i åldern 17–18 att de hade erfarenhet av kränkningar på nätet. Bland flickor var motsvarande siffror 20 respektive 10 procent. De elever som utsätts på nätet utsätts också ofta i skolan. I Skolverkets undersökning om skolors arbete mot mobbning svarade 87 procent av eleverna som var utsatta för mobbning på nätet att de också var utsatta på skolan.⁴⁹

När det gäller mobbning på nätet är det något vanligare att elever anger skäl med koppling till någon av diskrimineringsgrunderna som orsak till trakasserier. Pojkar anger att de trakasseras för sin etniska tillhörighet eller för att de är för tjejiga (könsidentitet eller uttryck).⁵⁰ Flickor blir oftare utsatta utifrån sitt kön eller för sexuella trakasserier. Samma undersökning visar också att det på skolor med en etniskt heterogen elevgrupp är vanligare att den eller de elever som avviker blir utsatta för kränkningar på nätet.

Likheterna mellan kränkningar ansikte mot ansikte och kränkningar via sociala medier är stora. Bland annat är kränkningar på nätet också ofta ett gruppfenomen där flera utsätter en person för kränkningar. De är också en del av elevers försök att skapa sig en position i kamratgruppen och ett sätt att få erkännande.

Några särdrag för kränkningar på nätet är att de elever som är utsatta inte kan räkna med att ha en fristad från detta när de ”kommer hem”. Allt fler kommuner och skolor satsar också på att ge eleverna en egen laptop eller dylikt vilket gör att det kan vara svårt för en lärare att säkerställa att det inte också sker kränkningar på nätet under skoltid. Spridningen av en kränkning är svår att överblicka då den

Lästips

Kapitlet ”Mobbning och kränkning på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser” i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*.

⁴⁷ Beckman (2013).

⁴⁸ Statens medieråd (2013).

⁴⁹ Flygare & Johansson (2013).

⁵⁰ Ibid.

har en oändlig publik och ger ett långvarigt avtryck. Att kränka någon på nätet ger också större möjlighet till anonymitet.⁵¹

Maktrelationer som finns mellan eleverna på en skola följer lätt med ut på nätet, men det finns också många exempel på när elever som är utsatta i skolan upplever sig kunna ta revansch genom att ge igen över nätet.⁵² Det är därför inte säkert att de maktrelationer skolpersonalen ser under skoldagen ser likadana ut när eleverna möts på nätet.

De svårigheter vuxna har att upptäcka kränkningar i skolan gäller också vid nätkränkningar. Många elever berättar inte om kränkningarna för de är rädda för att anklagas för att skvallra, många har inte heller förtroende för vuxnas förmåga att hjälpa dem att klara av en utsatt situation. När det gäller kränkningar via nätet så är många elever inte heller villiga att involvera vuxna i sina kontakter på nätet eller via mobiltelefonen då de är rädda för att förbjudas att delta i det relationsskapande, på gott och ont, som sker via dessa medier.⁵³

En diskussion om skolans respektive hemmens ansvar för att arbeta mot kränkningar på nätet förs på många skolor. Men då kränkningar på nätet hänger samman med de kränkningar som sker direkt i skolan har skolan både ansvar för att arbeta aktivt för att förebygga och åtgärda problemet, men också för att arbeta främjande för ett positivt kommunikationsklimat även på nätet. Att arbeta mot kränkningar på nätet är en del av skolans förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbete mot trakasserier och kränkande behandling. Det är viktigt att söka kunskap om elevernas sociala relationer också på nätet. Dels behövs kunskap om den egna elevgruppens erfarenheter av att umgås via internet och mobiltelefon, dels behövs mer generella kunskaper om nätanvändande bland ungdomar. Skolpersonal kan inte ha krav på sig att "ligga före" eleverna i kunskaper och erfarenheter. Detta är i stället ett område där skolpersonal kanske kan lära av eleverna. Något som kan skapa en relation på andra villkor än de som vanligen råder mellan lärare och elever. Att på detta sätt bygga upp en tillitsfull relation kan kanske motverka elevers ovilja att berätta för vuxna om vad som händer på nätet. Skolpersonal behöver samtidigt vara tydliga med att trakasserier och kränkningar är oacceptabelt oavsett hur de framförs. Det behöver utvecklas en etik i barns, ungas och vuxnas nätkommunikation.

Det kan finnas en risk att arbetet med att förebygga nätkränkningar styrs av

Lästips

Läs kapitlet "Vad är särskilt med kränkningar på nätet?" i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan* – analyser av problem och lösningar.

51 Örn (2013).

52 Dunkels (2013).

53 Örn (2013).



moralpanik, där lösningarna är att införa en rad förbud. Det kan hindra ett konstruktivt samarbete mellan elever och vuxna och skymmer också att internet ofta innebär något positivt för eleverna.

Nätet ger fantastiska möjligheter för identitetsarbete, man kan testa sina åsikter, lära sig diskutera och argumentera för det man tror på. Att be ett barn sluta använda internet bara för att det kan förekomma nätmobbning är som att be barn sluta vara med på rasten.⁵⁴

Skolverket⁵⁵ ger en rad förslag på hur skolor kan arbeta mot kränkningar på nätet. Flera av dessa råd är effektiva i det förebyggande arbetet mot alla typer av kränkningar.

- Skolans personal behöver samarbeta med elevernas vårdnadshavare i detta arbete.
- Skolans personal behöver vara engagerad i elevernas liv och prata med dem om vad det innebär att vara schyst både på och utanför nätet.
- Skolans personal behöver visa respekt för elevernas kunskaper och lära av och med dem.
- Skolans personal behöver vara lyhörd för elevernas erfarenheter på nätet och våga agera när de råkar illa ut.



Ta del av erfarenheter från Stallskolans engagemang mot kränkningar på nätet i fall 11, "Trygghetsteamet undersökte nätkränkningar".

⁵⁴ Örn (2013) s. 7.

⁵⁵ Skolverkets webbplats: *Sociala medier i skolan – att förebygga och hantera kränkningar* <http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/kollakallan/saker/konferensreportage/socimed-1.199443> [hämtat den 14 februari 2014].

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vad vet vi om våra elevers relationer på nätet? Vilka grunder har vi för dessa kunskaper? Vilka kunskaper som är viktiga i ett förebyggande arbete har vi inte? Hur ska vi skaffa oss dessa kunskaper?
 - Vilka strategier finns för skolans förebyggande arbete mot kränkningar på nätet? Vilka fungerar? Vilka behöver utvecklas?
-

Sammanfattning – det förebyggande arbetet

Ett framgångsrikt arbete som har direkt fokus på arbete mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling har nära kopplingar till det främjande arbetet. Genom ett aktivt främjande arbete för alla elevers lika värde så skapas också en grund för ett framgångsrikt förebyggande arbete.

För att kunna förebygga trakasserier och kränkningar behöver skolans personal ha kunskaper om den forskning som finns inom området. Genom att betrakta problemet både ur ett individ- grupp- och systemperspektiv så ökar beredskapen och möjligheten att förebygga att elever hamnar i utanförskap.

En viktig del i det förebyggande arbetet är att ha god kännedom om elevernas kamratrelationer, vilket innebär att det finns ett ständigt systematiskt arbete med att skapa kunskap om elevernas situation på skolan. I denna process ingår:⁵⁶

1. Kartläggning
2. Analys av kartläggningsresultatet
3. Slutsatser
4. Mål för det fortsatta arbetet
5. Insatser för förbättring

⁵⁶ Skolverket (2012b).

Detta arbete ingår som en viktig del i skolans systematiska kvalitetsarbete. Skolans personal behöver kunna genomföra kartläggningar med hjälp av olika metoder. Många skolor genomför en årlig enkät för att mäta elevers upplevelse av trygghet, trivsel och utsatthet. Det kan vara ett viktigt instrument för att skaffa kunskap om förekomsten av trakasserier och kränkningar. Dessa undersökningar får inte bli en rutin som används slentrianmässigt. Vid varje kartläggning behöver det vara tydligt varför den ska genomföras, vilka frågor som är viktiga att få belysta, hur detta görs på bästa sätt och vilka möjligheter det finns att bearbeta resultatet. Den information som skolans personal får genom en ständigt pågående dialog med skolans elever både formellt i klass- och elevråd och informellt under lektioner, raster och luncher kan ligga till grund för mer systematiska kartläggningar. Denna dialog kan väcka frågor om elevernas skolsituation och ger viktig information att ta med i planeringen och genomförandet av mer systematiska undersökningar.

Trygghetsvandringar är ett konkret exempel på en metod för att kartlägga vilka platser som eleverna upplever som otrygga. Dessa kan göras på olika sätt beroende på elevernas ålder. Elever kan till exempel ges i uppgift att fotografera skolans otrygga platser. De kan gå en vandring tillsammans med lärare och/eller föräldrar och peka ut och berätta om platser där de kan känna sig utsatta. En kartbild över skolan kan leda till samtal om skolans miljö och risken för att bli trakasserad och kränkt.

De flesta kommuner och enskilda skolor driver samtidigt många olika förbättringsprojekt som alla har som syfte att förebygga trakasserier och kränkningar. Det förekommer att det saknas ett helhetsgrepp i arbetet. Alla insatser behöver ingå i en medveten helhet. Många kommuner eller enskilda skolor satsar på att ha personer med specialkompetens, till exempel utbildade genuspedagoger och demokratistrateger. En viktig fråga är hur denna specialkompetens kan utnyttjas i det förebyggande arbete mot trakasserier och kränkande behandling och hur den kunskap som enskilda eller grupper av kolleger har erövrat kan spridas.

Eleverna är de viktigaste experterna när det gäller att svara på frågan om en skola lever upp till uppdraget att skapa en arbetsmiljö fri från diskriminering och kränkningar. Eleverna är delaktiga genom att de blir tillfrågade om sin skolsituation och att skolans personal tar deras synpunkter på allvar. Elevernas delaktighet i det förebyggande arbetet behöver anpassas efter situationen på varje enskild skola. Beroende på kartläggningsresultat kan därför elevernas engagemang bli större eller mindre. Inga elever får tilldelas ett ansvar som ska ligga hos skolans personal.

Strategi för ordning gav önskade effekter

På Solviksskolan hade det nya läsåret startat med en rad konflikter mellan lärare och elever i en av de nya sjuorna. Det tycktes vara helt hopplöst att hålla ordning i klassen. Alla lärare som undervisade i klassen klagade hos rektor och hos klassens två mentorer. Dessa hade lång erfarenhet av att arbeta som lärare och ansågs vara skickliga. Det hade de inte minst visat i den nya de lämnat. Det hade varit en lugn och trevlig klass med hög studiemotivation och lärarnas självförtroende hade varit på topp när de tog över den nya sjuan.

I årskurs 7 tar Solviksskolan emot elever från den egna skolans mellanstadium och två landsbygdsskolor. Strategin har alltid varit densamma, alla elever ses som en grupp som ska delas upp i två jämnstora klasser. De avlämnande mellanstadielärarna får beskriva relationerna mellan eleverna i sina respektive klasser och eleverna själva får ange två kamrater som de vill ha med sig in i de nybildade klasserna. De nya mentorerna har strategier för hur de ska arbeta ihop sina klasser till en grupp. Den första veckan ordnas övningar så att eleverna ska lära känna varandra och sina nya lärare. Lärarna informerar både elever och vårdnadshavare om de ordningsregler och rutiner som gäller på skolan.

Efter en månad kunde mentorerna i en av de nya sjuorna konstatera att strategin hade misslyckats. Undervisningen stördes ständigt av bråk och otrevliga kommentarer. Mycket tid gick åt både för att kunna starta och avsluta lektionerna. Några elever gick bara sporadiskt i skolan och vårdnadshavare började höra av sig till mentorerna för att berätta hur deras barn för illa av det hårda klassrumsklimatet. Mentorerna var mycket medvetna om att de behövde agera snabbt och beslutade att sätta upp strängare regler med tydliga konsekvenser. Både elever och vårdnadshavare kallades till ett extra föräldramöte där mentorerna beskrev situationen i klassen och de åtgärder som skulle vidtas.

Mentorerna hade också erfarenhet av att det i oroliga klasser tidigare gått att skapa ordning genom att få de tongivande eleverna "på sin sida" och beslutade sig för att använda denna strategi också i den nya klassen. De ringade in en grupp på fem personer som andra elever tycktes lyssna på och ta intryck av. De lade ned extra arbete på att skapa god kontakt med dessa elever och gav dem också en del förtroendeuppdrag. Klassens elever ville till exempel komma in i klassrummet efter idrottslektionerna och en av dessa

elever fick då förtroende att hämta nyckeln för att låsa upp. En annan av eleverna utsågs av mentorerna till klassens representant i skolans trygghetsgrupp.

Efter några månader gick det att undervisa i klassen utan några större problem. Oron hade lagt sig och mentorerna var nöjda med den goda kontakt de hade byggt upp med eleverna och speciellt med de fem tongivande eleverna som de uppfattade som både trevliga och samarbetsvilliga.

Ett problem återstod dock och det var att fyra elever i klassen fortfarande hade hög frånvaro. Skolans kurator kopplades in och han genomförde samtal med dessa elever för att ta reda på orsakerna till deras frånvaro. Mentorerna blev mycket överraskade när kuratorn redovisade att två av eleverna ansåg sig utsatta för mobbning och att de drivande bakom alla elakheter var fyra av de elever lärarna sett som tongivande och som de ansåg varit ett positivt stöd i arbetet med att skapa

ordning i klassen. Det som hade varit en lyckad strategi för att skapa lugn visade sig samtidigt ha varit ett sätt att omedvetet legitimera den struktur inom elevgruppen som bidrog till kränkningar, då de tongivande eleverna byggde sin position på att se ned på, förtala och utesluta vissa elever från klassgemenskapen. Mentorerna började diskutera med varandra vad de hade gett de tongivande eleverna för positiv uppmärksamhet och som av de andra eleverna kunde ses som en legitimering av deras position och kränkande beteende. Genom att bolla detta med kuratorn kunde de se hur små handlingar, som att anförtro nycklarna för att låsa upp klassrummet efter idrotten eller att prata lite extra med dem för att få dem positivt inställda, gav signaler till de andra eleverna om att deras beteende var accepterat av personalen på skolan. Deras lyckade strategi för att skapa ordning hade visat sig vara en dålig strategi i arbetet med att förebygga diskriminering och kränkningar. ●

Att samtala om

- Inventera era egna erfarenheter av hur en strategi för att lösa ett problem samtidigt kan motverka arbete mot diskriminering och kränkande behandling.
 - Samtala om möjliga lösningar på dilemmat i fallet eller till något av era egna exempel.
-

Kurator gav lärare nya perspektiv

Klass fem på Grunnagårdens skola har rykte om sig att vara en mycket trevlig klass. Sammanhållningen mellan eleverna är god och de lärare, Martin och Erin, som arbetar i klassen har bara positivt att säga om hur eleverna fungerar tillsammans. Elevgruppen har inte alltid fungerat lika bra. I början på lågstadiet hade lärarna problem med en liten grupp mycket viljestarka elever som angav tonen i klassen. Denna grupp styrde och ställde med sina klasskamrater. Många gånger var det på ett positivt sätt, då de var kreativa och hade många bra idéer. Bland annat tog de många initiativ till gemensamma aktiviteter på rasterna. I gruppen fanns det också många elever som var ambitiösa och därmed skapade en norm att skolarbetet var både viktigt och roligt. Men gruppens inflytande ledde också till att andra elever inte gärna tog initiativ om de inte var säkra på att det gillades av de tongivande eleverna. Lärarna på lågstadiet arbetade mycket med att få alla elever att våga ta plats och göra sin röst hörd.

Martin och Erin, som tog över klassen i fyran, är två erfarna lärare och väl medvetna om det arbete som lagts ned på att få alla elever att trivas och känna sig sedda och bekräftade. De njöt av att få överta en grupp som fungerade väl tillsammans. Nu kunde de planera och genomföra inspirerande undervisning

utan att hela tiden vara beredda på att det skulle uppstå tjafs mellan eleverna. Bättre än så här kunde det inte bli.

När klassen började i årskurs 5 anställdes en ny kurator på skolan. För att lära känna skolans elever genomförde han korta samtal med skolans samtliga elever. Han frågade eleverna hur de trivdes i skolan och i klassen, hur de såg på sin relation till lärarna och klasskamraterna och om det fanns något de skulle vilja förändra i sin skolsituation. Kuratorn gjorde en kort sammanställning av samtalen för varje klass och presenterade dessa för respektive klasslärare. I samtalet med kuratorn fick lärarna i årskurs 5 bekräftelser på att eleverna trivdes i klassen. Men samtalen visade också att en liten grupp av elever fortfarande hade stort inflytande på klassen och att detta inflytande inte alltid upplevdes positivt. Ingen elev kunde ge exempel på att de mest tongivande eleverna uppträdde kränkande eller att det förekom mobbning. Men av samtalen framkom att flera elever tyckte att det var svårt att bli lyssnade på och kuratorn förstod att många goda tankar och idéer på detta sätt gick förlorade.

Klassens lärare blev först något överraskade av resultatet av kuratorns samtal med eleverna men förstod också att de varit så nöjda med den goda stämningen i klassen att de inte varit tillräckligt

uppmärksamma på nyanserna i elevernas samspel. De bestämde sig för att ta hjälp av kuratorn för att få syn på hur de i det vardagliga arbetet kanske själva bidrog till att maktstrukturen i klassen cementerades. När lärarna arbetade tillsammans i klassen skulle de samtidigt skugga varandra för att få syn på sättet att handskas med eleverna. Under en period skulle också kuratorn komma in och observera lärarnas förhållningssätt till eleverna. Det visade sig att lärarna fick många anledningar till reflektioner över sitt eget sätt att möta eleverna. Det blev tydligt hur hanteringen av till synes triviala händelser kunde bidra till att lärarna missade möjligheten att stärka någon av de elever som inte tog så stor plats i elevgruppen.

Vid sitt första besök i klassen hade kuratorn antecknat följande händelse:

Jag är försenad och smyger in i klassrummet när lektionen redan satt igång. Läraren (Martin) berättar att Samir har sin faster från Brasilien på besök och att klassen nu ska få höra fastern berätta om hur det är att leva där. Samir står stolt bredvid sin faster som visar bilder från Brasilien. Bredvid står också Karin. Hon sköter datorn och klickar fram bilderna men har lite svårt att följa takten i fasters berättande. Klasskamraterna skrattar åt Karin när det blir fel och då larvar hon sig genom att trycka lite extra fort eller långsamt. Mina reflektioner: Varför får inte detta bli Samirs ”stora dag”? Varför ges Karin

en roll i detta? Har detta någon betydelse för relationerna i gruppen?

När Martin, Erin och kuratorn samtade om denna händelse blev det tydligt för dem alla tre att Martin hade missat en viktig möjlighet att stärka Samirs ställning i gruppen. Han hade haft mer fokus på att få lektionen att förlöpa smidigt än på hur han skulle kunna utnyttja situationen för att påverka hierarkin i gruppen. Karin är en av de viljestarka och styrande flickorna i klassen. Hon vill gärna vara i centrum och kan ibland vara lite stökig om hon inte får som hon vill. Genom att tillåta henne att sköta bildspelet så kunde Martin vara säker på att hon höll sig lugn. Martin hade behövt markera mot Karin för att ge Samir möjlighet att få stå i centrum.

Både Martin och Erin blev peppade av de gemensamma reflektionerna och såg det som en utmaning att betrakta vardagsarbetet och de val de ständigt gjorde i nya perspektiv. Det blev tydligt att de behövde fortsätta att medvetet arbeta för att påverka maktstrukturen inom elevgruppen så att allas röster kunde bli betydelsefulla. De tyckte att metoden att skugga varandra hade lett till att de ökat medvetenheten om hur det egna handlandet hade motverkat deras övergripande mål, att alla elever skulle våga ta plats och göra sin röst hörd. Martins och Erins arbete tillsammans med skolans kurator fick uppmärksamhet på hela skolan. Många lärare ville ►

- också få hjälp med att upptäcka hur det egna handlandet både kunde stödja och motverka skolans förebyggande arbete mot trakasserier och kränkande behand-

ling. Skolans rektor fick i uppgift att skapa möjligheter för lärare att skugga varandra och tid avsattes för reflekterande samtal. ●

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilka möjligheter finns det på vår skola att upptäcka och tillsammans samtala om de val vi gör i undervisningen och hur dessa påverkar de sociala relationerna i elevgruppen?
- Om vi jämför fallet på Grunnagårdens skola med händelser på vår egen skola. Vilka paralleller ser vi? Vilka utmaningar står vi inför?

FALL 9.

Alla får vara med – den gyllene regeln

Stenarskolan är en liten landsbygdsskola med 120 elever från förskoleklass till årskurs 6. Skolans 13 lärare är organiserade i två arbetslag, låg och mellan. Varje arbetslag har gemensamt ansvar för sina elever, men en klasslärare har huvudansvaret för ”sin” klass. Rektor och lärare har under lång tid arbetat med att utveckla ett gemensamt förhållningssätt till skolans elever. Som en del av detta arbete beslutades att skolans ordningsregler skulle revideras. Lärarna var väl medvetna om hur vissa elever ”höll hov” och alltid var med och bestämde rastaktiviteter och vilka som fick delta. De ansåg därför att det var viktigt att det formulerades regler för det sociala samspelet.

Efter diskussioner både i kollegiet och med skolans föräldraförening beslutades att lyfta fram regeln ”alla får vara med” som den allra viktigaste skolregeln. Den skulle bli skolans ”gyllene regel” och alla lärare skulle lägga ned extra mycket arbete på att implementera den. I varje klass diskuterades de konkreta innebörderna av denna regel och vid varje utvecklingsamtal informerades vårdnadshavarna om att de behövde hjälpa till för att få regeln att fungera. Lärarna mötte inga protester mot regeln: ”Det är klart att alla ska få vara med. Något annat vore ju både grymt och kränkande.”

En dag kom en förälder till skolan och sökte upp klassläraren för årskurs 4.

Föräldern var mycket upprörd och sade att man på skolan kunde sluta tjata om skolans gyllene regel. Den regeln gällde i alla fall inte hans flicka som ständigt hamnade utanför gemenskapen. Det som fick bägaren att rinna över för föräldern var att dottern även detta år var den enda flicka i klassen som inte blivit bjuden på Karins födelsedagskalas. Det hade smusslats med inbjudningskortet på skolan och alla flickor i klassen hade fått en inbjudan utom hans dotter. Enligt föräldern uteslöts dottern också ofta ur lekar på rasten och vid gruppaktiviteter under lektionstid. ”Lena är mobbad av de andra flickorna i klassen och ni ser inget!”, sa han.

Lärarna hade sett att Karin delat ut inbjudningskort och de visste att några i klassen inte blivit bjudna men det ansågs naturligt då Karin och hennes familj bodde trångt. Lenas klasslärare beslutade att ändå undersöka varför Lena inte blivit inbjuden. Först talade hon med Karin som hävdade att mamma och pappa hade satt upp en gräns på tio inbjudningar och för att det skulle bli lättare att välja ut tio klasskamrater så hade de enats om att bara bjuda flickorna. Ja, flickorna i klassen var ju egentligen elva. ”Men Lena hon vill ju aldrig vara med på något”, sa Karin. I kontakt med Karins vårdnadshavare visade det sig att de inte var medvetna om att det gick elva flickor i klassen. Orsaken till att Lena inte fått någon inbjudan tycktes alltså vara en missuppfattning. Men låg det nå-

got i Lenas förälders anklagelse att denna uteslutning var del i ett mönster?

De lärare som undervisade i årskurs 4 beslutade att vara extra vaksamma på kamratrelationer i klassen. De började med att diskutera sin egen bild av Lena. De var alla överens om att Lena var tillbakadragen och tyckte om att gå för sig själv. Hon hade svårt att ta kontakt med sina kamrater och verkade inte bjuda till för att komma in i gemenskapen. Lärarna visste att hon hade varit kamrat med Karin men att flickorna glidit isär. I undervisningen var det svårt att stärka Lenas status i klassen då hon ofta presterade dåligt i alla skolans ämnen. En av lärarna konstaterade att det måste vara svårt för Lena att få status i klassen, då det var oundvikligt att eleverna i mellanstadiet började jämföra sig med varandra. Lena kunde inte hävda sig i en sådan jämförelse, då hon alltid hamnade bland de sämsta och även om lärarna ansåg att de hela tiden försökte stötta och peppa så fanns ändå signalen om att hon inte dög hela tiden där. Dessutom tyckte klassens lärare att hon inte bjöd till och själv försökte förändra sin situation eftersom hon var snäsig mot sina klasskamrater, ovillig att arbeta under lektionerna och sällan gjorde sina läxor. Men hur skulle man på skolan hantera den ”gyllene regeln” att alla får vara med när lärarna själva förstod att det inte var så lätt att dra med Lena i gemenskapen?

Skolans rektor hade god kontakt med klassens elever och tillsammans med ►

- klassens lärare beslutade hon att föra samtal med var och en av eleverna. Syftet med samtalen var att få elevernas bild av relationerna i klassen och de normer som fanns om hur en elev skulle vara för att passa in. Samtalen visade att Lena tilldelades en låg position i klassen. Hon fick sällan vara med i lekarna på rasterna och ingen ville frivilligt arbeta med henne under lektionerna. Att det på skolan fanns en regel att alla skulle få vara med visste alla, men när det gällde Lena så fann klasskamraterna på en rad förklaringar till att just hon inte omfattades av regeln. De tongivande eleverna satte upp gränser för hur många som kunde delta i en lek, och Lena fick då inte plats. De tyckte att det var självklart att den som ägde hopprepet som användes hade rätt att bestämma vilka som fick vara med, och Lena hamnade då utanför. Det var viktigt att få bra resultat i skolarbetet och då ansåg eleverna att det var självklart att de ville arbeta med de som var duktiga, Lena blev därför ett hinder och ställdes utanför. Om läraren bestämde grupp-sammansättningen var det på samma grunder rätt att tilldela Lena uppgiften att färglägga illustrationerna i ett häfte eller spela stum i en pjäs då det var uppgifter som kamraterna ansåg att hon klarade av.

Skolans personal hade inte varit förberedd på de omförhandlingar som ”den gyllene regeln” ständigt utsattes för. I en mängd konkreta situationer skapades undantag som var svåra att upptäcka

då de var för sig var både förklarliga och upplevdes rättfärdiga. Att det fanns ett mönster där Lena alltid tycktes vara den som inte omfattades av regeln hade lärarna inte tidigare sett. De konstaterade också att de själva hanterat en rad situationer på ett sätt som gav stöd åt den bild som fanns på skolan av Lena som en elev som inte dög och som det därför var okej att kränka. Av några lärare hade hon till exempel blivit kallad lat när hon fått dåliga provresultat. Många gånger suckade och stönade klasskamraterna när Lena fick en fråga och flera lärare sade att de sällan hade ingripit mot detta då de själva upplevt samma otålighet och säkert också hade visat detta. I personalrummet var Lena ett återkommande samtalsämne och det var flera lärare som hade förklarat att de förstod att klasskamraterna hade svårt att umgås med henne.

Genom rektors samtal med eleverna fick skolans personal kunskap om den hierarki som rådde i klassen och de normer som utvecklats om hur man skulle vara för att räknas. Lärarna såg också att de själva bidrog till att vidmakthålla dessa normer. Den stora utmaningen blev nu att bryta det mönster som både lärare och elever varit med om att utveckla och i vilket Lena hade fått rollen som den som inte klarade skolans krav och som därför räknades ut redan på förhand. I lärarlaget fördes samtal om hur den ”gyllene regeln” att alla får vara med skulle hanteras. ”Eleverna tar mer intryck av vad vi gör än vad vi säger”,

hävde en lärare. Man enades om att eleverna inte skulle ta regeln på allvar om den inte visade sig i handling. Lärarna enades därför om att det var i undervisningen de hade möjlighet att skapa en gemenskap som byggde på att alla skulle få vara med. I lärarlaget beslutades därför att fokusera den ”gyllene regeln” vid planeringen av *all* undervisning. Att lära skulle bli en gemensam angelägenhet för både lärare och elever och i detta skulle alla elevers bidrag värdesättas.

En konsekvens av detta blev att aktiviteter som ledde till att elever blev utsatta för andras tråkningar skulle undvikas eller att regler för sådana aktiviteter skulle omarbetas så att alla kunde bidra. Ett exempel på den sådana aktiviteten var brännboll. Skolans idrottslärare fick i uppgift att inventera utbudet av lekar

som syftade till att öka samarbetsförmågan och göra en sammanställning av dessa som en hjälp till skolans samtliga lärare. Lärarna beslutade också att skapa fler arbetsuppgifter där eleverna skulle arbeta tillsammans utan att konkurrera och att lärarna skulle ta ansvar för att sätta ihop grupper där alla skulle ha möjlighet att bidra. Arbetslagen beslutade också att de skulle göra en intensiv satsning på en klass i taget. Det skulle göra det möjligt att samplanera schemat så att det skulle kunna vara två lärare i en klass när elevernas klasslärare behövde extra stöd för att få elevgrupperingar att fungera som ett team. Målet var göra en intensiv satsning på att aktivt stödja eleverna i gruppuppgifter med målet att få dem att lyssna på varandra och se styrkan med att alla kan vara med och bidra. ●

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vad ser vi för likheter och skillnader mellan Stenarsskolan och vår egen skola?
 - Uppdraget att bedöma elevers prestationer kan ibland krocka med strävan att skapa en stämning där alla känner att de duger och kan bidra till ett gemensamt lärande. Hur hanterar vi uppdraget att bedöma elevers prestationer? Var konkret!
 - Om uppdraget i stället är att, utifrån det beskrivna fallet, bedöma verksamheten med syfte att få in Lena i gemenskapen – hur ser vår bedömning då ut?
 - Hur planeras och genomförs undervisningen på vår skola för att skapa ett lärande där alla kan bidra? Vilka styrkor ser vi? Vilka svagheter ser vi? Vilka normer har skolan som gör att detta är möjligt?
-

Systematiskt arbete för att förebygga

Malvaskolan är en enparallellig F–9 skola med 200 elever. På skolan finns ett trygghetsteam bestående av skolans rektor, kurator och en lärare från vart och ett av skolans tre arbetslag. Lärarna tycker att de har bra koll på elevernas skolsituation. En undersökning med hjälp av en trygghetsenkät görs enligt skolans rutiner en gång varje vår. I den senaste enkäten angav tio elever att de kände sig otrygga på skolan. Skolans kurator har kontakt med betydligt fler elever som vantrivs och tvivlar på att trygghetsenkäten verkligen ger en rättvis bild av situationen på skolan. När ett fall av kränkande behandling anmälts till Barn- och elevombudet (BEO) beslutar skolans trygghetsteam att se över trygghetsenkäten. Malvaskolans rektor går på rektorsutbildning och har där tagit del av olika modeller för ett systematiskt kvalitetsarbete. Hon vill testa att driva utvecklingen av skolans förebyggande arbete mot diskriminering och kränkande behandling utifrån en modell inspirerad av aktionslärande (illustrerad i figur 3) på sidan 55. Siffrorna i beskrivningen markerar hur Malvaskolan arbetar med de olika stegen i modellen.

1) Trygghetsteamet beslutar att enkäten ska ge en bild både av skolans främjande arbete, genom att mäta elevernas

tillit till skolpersonal, upplevelse av att de kan vara som de vill, relationer och liknande, och av skolans förebyggande arbete, genom att mäta elevernas upplevelse av utsatthet. Teamet bestämmer att kön och skolklass ska utgöra bakgrundsfaktorer och ger en lärare som har kompetens för det i uppgift att skapa enkäten. Förslaget diskuteras i Trygghetsteamet och med rektorn och efter justeringar enas de om frågorna till en digital enkät och skolans kurator får i uppgift att genomföra kartläggningen. Klass 4–9 får tider då de ska vara i datasalen och efter introduktion av kurator ska de svara på enkäten. För klass 1–3 görs en något förenklad enkät och klasslärare och specialpedagog är tillsammans med kurator engagerade för att hjälpa eleverna att förstå och svara på enkäten.

2) Tillsammans med de lärare som konstruerat enkäten bearbetar trygghetsteamet materialet. Vid analysen vill man se om det finns skillnader i upplevelsen av utsatthet i relation till kön och skolklass. Teamet undersöker också eventuella samband exempelvis mellan elevers upplevelse av tillit till lärare och skolkamrater och upplevelsen av utsatthet.

3) På en arbetsplatsträff (APT) presen-

terar trygghetsteamet sin analys och ger kollegorna i uppgift att kritiskt granska både enkäten, dess genomförande och den analys som gjorts. Kollegorna ifrågasätter då bland annat tillförlitligheten i svaren från skolans yngre elever då dessa elever haft svårt att själva förstå och fylla i enkäten och därför fått mycket hjälp med detta.

4) Efter kollegornas kritiska granskning görs en preliminär beskrivning av kartläggningen och de slutsatser som trygghetsteamet och skolans lärare dragit. Resultatet visade bland annat att en liten grupp flickor i årskurs 4 och 6 upplevde sig utsatta för kränkningar av elever i den egna klassen. Denna kunskap vidarebefordrades till skolans trygghetsteam och ansvariga klasslärare i årskurs 4 och 6. De får i uppgift att omedelbart vidta åtgärder mot de pågående kränkningarna enligt de rutiner som finns beskrivna i skolans plan mot diskriminering och kränkande behandling.

Övriga resultat visade att:

- det fanns ett starkt samband mellan upplevelsen av kränkningar och misstro mot lärare och annan personal på skolan.
- så kallade skojbråk var enligt pojkarna i årskurs 6 vanliga och de urartade lätt till riktiga bråk.
- både pojkar och flickor i årskurs

8 och 9 ansåg att verbala sexuellt relaterade kränkningar var vanligt förekommande.

Slutsatserna diskuterades med eleverna i skolans två elevråd, elevråd 1–5 och elevråd 6–9. Elevrådsrepresentanterna och ansvariga klasslärare fick tillsammans i uppgift att diskutera slutsatserna och ge förslag på åtgärder tillsammans med eleverna i samtliga klasser. Först fick eleverna i uppgift att kommentera resultatet och därefter ge förslag på åtgärder. Hur kan man på skolan öka respekten och tilliten mellan elever och personal? Hur kan man arbeta för att förhindra ”skojbråk” och verbala trakasserier?

5) Med enkätresultatet och samtalen med eleverna i elevrådet och i skolklasserna som bakgrund lägger trygghetsteamet fram en plan för insatser. Några exempel på åtgärder är:

Insatser för att öka tilliten till skolans

personal. Skolan driver sedan ett år tillbaka ett arbete för att öka måluppfyllelsen. I detta arbete ingår bland annat att lärare skuggar varandra under lektionstid och ger respons med hjälp av en modell för handledning av kollega (se Lauvås m.fl. 1997). Fokus i dessa skuggningar har varit metoder för bedömning av elever. Trygghetsteamet föreslår att skuggningen också ska fokusera bemötandet av eleverna. ►

- Dessutom föreslår eleverna att lärarna i årskurs 4 till 9 ska ägna en rast i veckan åt att "fika med elever". De ska då ta sina kafferaster i skolans elevcafé och eleverna på mellanstadiet ska uppmuntras att också gå dit vid dessa tillfällen.

Insatser mot "skojbråk". Rastvärdarna får uppgiften att under en vecka särskilt uppmärksamma bråk mellan skolans elever och i en rastdagbok anteckna vilka som varit inblandade och orsaken till bråket. Trygghetsteamet får i uppgift att analysera dagboksanteckningarna. Samtal ska därefter genomföras med de elever som varit inblandade för att markera att dessa bråk måste upphöra. Vårdnadshavare till elever som ofta visar sig inblandade i bråk ska också engageras i dessa samtal. Skolans rastvärdar får i uppdrag att, tillsammans med eleverna på låg och mellanstadiet, arbeta med att förverkliga elevernas förslag om att organisera rastaktiviteter för skolans elever. Elevernas förslag att göra en del av gräsplanen till en ring där de som vill får brottas och bråka avfärdades av lärarna på skolan.

Insatser mot verbala kränkningar. Alla lärare på skolan har ansvar för att uppmärksamma de verbala kränkningarna och påtala för eleverna att det inte är okej att använda nedsättande kommentarer om andra. Personalen ska också

hjälpa varandra att upptäcka det egna sättet att tilltala varandra och eleverna för att kunna vara goda förebilder. Trygghetsteamets förslag diskuteras i skolans lärarlag och med eleverna i skolans två elevråd. Eleverna hade inga invändningar mot trygghetsteamets förslag. Några lärare ville till en början inte utvidga skuggningarna till att också innefatta personalens bemötande av eleverna, men då de flesta hade positiva erfarenheter av de tidigare skuggningarna så beslutade de att förslaget var värt att testa. Alla enades om att arbeta på att skapa ett klimat där man inte skuldbelade varandra, eftersom ingen är perfekt, utan såg det som ett gemensamt intresse att finna förbättringsmöjligheter.

6) Efter ett läsår gör trygghetsteamet, som överenskommet, en uppföljande kartläggning och de vidtagna åtgärderna med samma kartläggningsmetoder och på samma sätt som vid första tillfället för eleverna i årskurs 4–9. För eleverna i årskurs F–3 görs individuella intervjuer med ett urval av eleverna.

7) Åtgärderna mot kränkningarna i årskurs 4 och 6 visade sig ha haft effekt. Tyvärr hade upplevelsen av kränkningar ökat i årskurs 3 vilket kan bero på att båda de lärare som arbetat med denna klass under årskurs 1 och två lämnade sina tjänster, vilket ledde till att otryggheten ökade bland eleverna.

Både elever och vårdnadshavare har haft svårt att acceptera de förändringar som skett med de nya lärarna.

Bråken mellan skolans pojkar hade också minskat och de organiserade rastaktiviteterna sågs som en orsak till detta. Aktiviteterna var uppskattade. En stor grupp pojkar deltog men det var ofta samma grupp vilket gjorde att det beslutades att dessa aktiviteter skulle ses över. Genom att åter gå ut till eleverna och be dem ge förslag på aktiviteter hoppades man få fram fler förslag som kunde attrahera också de elever som nu valt att inte delta.

Upplevelsen av att bli verbalt kränkt hade ökat bland alla klasser. Tilltalen hade blivit grövre och skedde på både skolan och nätet. I analysen av den nya kartläggningen kunde personalen inte finna några förklaringar till ökningen av de verbala kränkningarna. På klassrådstitid frågade lärarna eleverna om de kunde förklara denna ökning. Det visade sig att eleverna ansåg att de verbala kränkningarna hade blivit så vanliga att de av många betraktades som ett normalt sätt att tilltala varandra: ”Det ingen som tar det på allvar att bli kallad böge eller hora”, sa en elev. De tyckte att många lärare också hade slutat reagera och om någon sade något så var det bara att konstatera: ”så säger

man väl inte?” ”Fika med eleverna” hade slagit väl ut, men eleverna tyckte att för få lärare rörde sig bland eleverna på alla andra raster. Eleverna trodde att det var en viktig orsak till att eleverna nu vågade utmana varandra mer. Några elever tyckte att det var för lätt att vara fräck och grov i ”samtal” på nätet och att detta också påverkat sättet att tilltala varandra öga mot öga.

8) Personalen och elevrådet beslutar att samarbeta om en extra satsning på att under kommande år arbeta mot verbala kränkningar. Kommunens genuspedagog kontaktas för att ge idéer till detta arbete. Trygghetsteamet beslutade också att satsa på en kompetensutveckling för hela kollegiet och alla skolans elever om kommunikation på nätet och vett och etikett i sociala medier. Satsningen skulle planeras tillsammans med två slumpvis utvalda elever från årskurs 3–6 och 7–9.

För att skapa stabilitet och trygghet i årskurs 3 beslutades att de nyanställda lärarna skulle få stöd av två erfarna lärare. Dessa skulle, genom observationer och handledning, ge stöd och hjälp att skapa ett bättre arbetsklimat. ●

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Gör en kritisk granskning av processen i fall 10. Vad ser vi för styrkor? Vad ser vi för svagheter?
 - Gör en kritisk granskning av insatserna. Vad ser vi för styrkor? Vad ser vi för alternativ?
 - Malvaskolan tog bland annat hjälp av kommunens genuspedagog. Vilka specialkompetenser har vi i vår organisation som vi kan använda i arbetet med att förebygga trakasserier och kränkningar. Hur utnyttjas dessa kompetenser?
-

FALL 11.

Trygghetsteam undersökte nätkränkningar

Stallskolan är en F–6-skola med cirka 150 elever och tio lärare. Lärarna driver ett aktivt likabehandlingsarbete. På skolan finns en grupp lärare som bildar skolans trygghetsteam. Teamet har som uppgift att hålla frågor som skolans likabehandlingsarbete aktuella. Man träffas regelbundet och diskuterar situationen på skolan och de behov av utveckling inom området som är aktuella. På arbetsplatsträffarna finns alltid likabehandling som en stående punkt.

På en arbetsplatsträff diskuterades elevernas nätanvändning. Lärarna för de äldre eleverna upplevde att elevernas nätvanor hade förändrats. Samtal elever emellan hade fått lärarna att dra öronen

åt sig. De hade uppfattat att eleverna spenderade allt mer av sin fritid på nätet och att flera elever tycktes ha tillgång till sidor med åldersgräns. Genom eleverna hade de också fått veta att elever kapat varandras konton och uttryckt kränkande kommentarer mot varandra. Lärarna hade flera exempel på konflikter som uppstått på nätet och som sedan följt med till skolan. Elever hade visat sig både ledsna och arga.

En livlig diskussion uppstod mellan skolans lärare om skolans ansvar för vad eleverna gjorde på sin fritid. En grupp sade att detta måste vara vårdnadshavarnas ansvar och att de behövde gå ut med information till vårdnadshavarna om

problemet. ”Det är helt enkelt inte säkert att föräldrarna vet vad deras barn håller på med”, menade de. En annan grupp hävdade att det var ett gemensamt ansvar för vårdnadshavare och skola och att problemet var viktigt att ta upp i skolans föräldraförening. Trygghetsteamet fick i uppgift att bereda frågan vidare. Teamet beslutade att kalla föräldraföreningens tolv styrelsemedlemmar till ett möte där de skulle diskutera elevernas nätvanor. Alla lärare på skolan deltog i mötet. Tyvärr kom bara en av föräldraföreningens styrelsemedlemmar trots att alla anmält sitt intresse. Föräldern sade sig inte ha några problem med sin egen dotters nätsurfande men hon uppskattade att skolan tog tag i frågan då hon visste att andra barn och vårdnadshavare hade problem. Tillsammans beslutades att varje klasslärare skulle ta upp problemet på nästa föräldramöte. Trygghetsteamet fick också i uppdrag att fortsätta arbeta med frågan.

Teamet diskuterade uppdraget och konstaterade att: ”egentligen vet vi ju inte så mycket om elevernas upplevelse av kränkningar på nätet vi har ju bara gått på det vi hört och dragit våra egna slutsatser.” Två i teamet fick i uppdrag att göra en intervju med eleverna i årskurs 4–6. Information om undersökningens syfte skickades ut till vårdnadshavarna och elever och vårdnadshavare skulle ge sitt samtycke till att eleverna deltog i undersökningen. Tyvärr valde endast 46 av 80 elever att delta.

Vid en första analys av resultatet konstaterade teamet att de kanske hade överdrivit elevernas upplevelse av kränkningar på nätet. Hälften av eleverna berättade att de inte sett några kränkningar på nätet. Av de tjugotre elever som sett kränkningar var det bara åtta som berättade att de själva blivit utsatta. Av dessa var fem flickor och tre pojkar. Eleverna gav exempel på kränkningar som: ”ge mig den där annars”, ”du är ful”, ”du har en jobbig röst” och ”jävla gay”. Några av eleverna hade känt sig ledsna men några hade också blivit arga och hämnats. När resultatet diskuterades i lärargruppen konstaterades att det var svårt att avgöra om resultatet av undersökningen gav en sann bild av verkligheten. Antalet elever som upplevde sig ha blivit kränkta på nätet var färre än vad lärarna hade antagit. De hade fått uppfattningen att nästan alla elever någon gång hade fått dumma kommentarer från andra. Hade de helt misstagit sig om problemets omfattning? Hade de gripits av moralpanik?

Men om de antog att också de som inte varit med i undersökningen hade samma erfarenheter så hade de kanske sexton elever som upplevt att de fått kränkande kommentarer. Lade de till detta kunskapen om att elever underrapporterar negativa upplevelser på nätet, så kunde de anta att de också hade ett mörkertal.

Så om problemet inte var så stort som lärarna i trygghetsteamet antagit så var det ändå tillräckligt stort för att ►

- lärarna skulle behöva ta initiativ till att förebygga och åtgärda problemet. Åtta elever hade blivit utsatta av andra och av dessa var det en pojke som visade sig vara särskilt hårt påhoppad. Lärarna visste att denna pojke också var utsatt på skolan och de hade arbetat intensivt för att lösa problemet. Vid senaste uppföljningen av pojkens situation på skolan konstaterades att situationen hade förbättrats avsevärt men efter intervjuerna var det skrämmande att inse att kränkningarna fortsatt på nätet och att hemmet inte var en fristad där han kunde känna sig säker. Trygghetsteamet behövde genast åtgärda pojkens situation enligt de strategier som fanns för det åtgärdande arbete i skolans plan mot diskriminering och kränkande behandling.

Utifrån slutsatserna av kartläggningen beslutade skolans lärare att kommande läsår prioritera två områden i arbetet mot

diskriminering och kränkningar. Lärarna oroade sig över att en av anledningarna till oviljan att delta i undersökningarna av nätkränkningar kunde vara att eleverna kände misstro mot skolans personal. De beslutade sig därför för att ta reda på hur det var med detta för att utveckla strategier för att öka tilliten mellan lärare och elever. Denna inventering skulle göras tillsammans med eleverna då kontakterna mellan lärare och elever behövde förbättras. Det andra prioriterade området skulle bli att arbeta mot verbala kränkningar. De verbala kränkningarna som eleverna hade gett exempel på i enkäten var lika vanligt förekommande när de kommunicerade med varandra på skolgården. En viktig förutsättning för att lyckas var att de denna gång inte glömde att engagera eleverna i både planeringen och genomförandet av arbetet med de prioriterade områdena. ●

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vilka kunskaper har vi om våra elevers nätvanor?
 - Vad vet vi om våra elevers utsatthet på nätet?
 - Vilka strategier har vi/behöver vi utveckla för att motverka kränkningar på nätet?
-



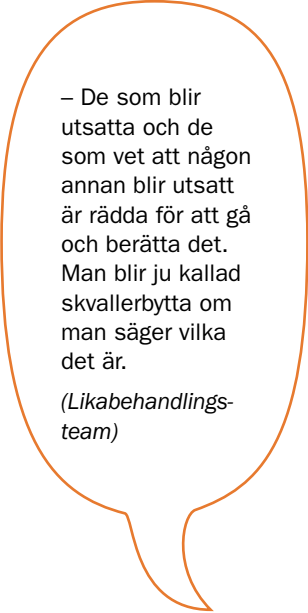
3. Det upptäckande arbetet

Skolan behöver skapa förutsättningar för att upptäcka diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Som grund för detta ligger de regelbundna kartläggningarna av elevernas upplevelse av utsatthet samt arbetet med att skapa en tillitsfull relation mellan elever och personal, något som finns beskrivet i de tidigare kapitlen. I Skolverkets allmänna råd *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*⁵⁷ kopplas det upptäckande arbetet till det förebyggande arbetet och till kravet på anmälning av trakasserier och kränkande behandling till rektor och vidare till huvudmannen. Det finns dimensioner av det upptäckande arbetet som är viktiga att lyfta fram och vi har valt att göra det i ett eget kapitel. Samtidigt vill vi betona den nära kopplingen mellan att upptäcka fall av trakasserier och kränkningar och hur skolan klarat av att bedriva framgångsrika främjande, förebyggande och åtgärdande insatser.

Att förstå det upptäckande arbetet

Ett framgångsrikt upptäckande arbete är nära kopplat till det främjande arbetet med att skapa tillitsfulla relationer mellan skolans personal och skolans elever. Känner sig elever trygga och säkra på att bemötas med respekt, så vågar de berätta om sin skolsituation. När eleverna på så sätt får möjlighet att berätta om sin skolsituation underlättas upptäckandet av problem på struktur-, organisations-, grupp- och individnivå. Många skolor arbetar systematiskt för att upptäcka risker för trakasserier och kränkande behandling. Trots detta uppstår fall av trakasserier och kränkande behandlingar. Med detta kapitel vill vi därför belysa några svårigheter i det upptäckande arbetet.

I kapitlet beskrivs både ”underrapportering” och ”normaliseringsprocessen” som viktiga orsaker till att fall av trakasserier och kränkningar kan vara svåra att upptäcka. Skolpersonalens engagemang också under den lektionsfria tiden diskuteras. En del av kapitlet ägnas också åt att diskutera kränkningar från skolpersonal då dessa kränkningar visat sig vara extra svåra att upptäcka och åtgärda.



– De som blir utsatta och de som vet att någon annan blir utsatt är rädda för att gå och berätta det. Man blir ju kallad skvallerbytta om man säger vilka det är.

(Likabehandlings-team)

⁵⁷ Skolverket (2012a).



– Att kalla någon för hora det är äckligt nästan tycker jag. Men det är som ett vanligt ord som hej liksom. De bara, "hej din hora!" och man bara, "va?". Varför gör de så? Det är ju helt onödigt!

(Elev)

Lästips

I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Ambjörnsson (2004).

Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuliniteter görs i årskurs 5 med särskilt fokus på benämningar som hora och kärring. Öqvist (2009).

UNDERRAPPORTERING

Diskriminering, trakasserier och kränkningar kan upptäckas genom den systematiska kartläggningen av elevers upplevelse av utsatthet men i det upptäckande arbetet behöver skolans personal ta hänsyn till den risk som finns att elever underrapporterar.⁵⁸

Att bli utsatt för trakasserier eller kränkningar kan vara något skamfyllt som kan vara svårt att erkänna. Det kan vara svårt att *själv* beskriva sig som offer för andras kränkningar. Elever kan uppleva en motvilja mot att på så sätt identifiera sig som någon som inte duger i andras ögon, någon som är utanför gemenskapen.

NORMALISERING

En orsak till att trakasserier och kränkningar är svåra att upptäcka är att vissa sådana beteenden blir en del av skolans vardag. Det återspeglar en skolkultur som blivit så vanlig att den är svår att upptäcka för dem som är en del av den. Skolelever kan använda verbala kränkningar som ett sätt att skapa status och popularitet.⁵⁹ Bland pojkar på högstadiet kan förmågan att hantera en jargong av att ge och ta verbala kränkningar vara ett tecken på maskulinitet. Vad som anses vara en verbal kränkning och vad som bara betraktas som "skoj" växer fram i en process bland eleverna där de testar och sätter gränser gentemot varandra. I denna process är också skolans personal delaktig genom att de visar vilka tilltal som accepteras och inte.

Det kan bli en normaliseringsprocess där tilltal som böj och hora förlorar sin mening. Det blir ett sätt att tilltala varandra som betraktas som normalt. Verbala kränkningar i skolan kan vara ett sätt att fastställa normer i gruppen när det gäller vad som är maskulint och feminint samt hur heterosexuella relationer mellan könen ska vara.⁶⁰ I detta verbala rum formar eleverna sin identitet. Läs avsnittet "Med fokus på skolan som system" igen och särskilt om begreppen strukturell mobbning, kulturell mobbning och banal mobbning.

Det finns många sätt att vara och att göra som kan uppfattas som kränkande men som samtidigt kan betraktas som normala och som därför blir svåra att upptäcka. I Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*⁶¹ kategoriserade många elever negativa handlingar som "skojbråk". Visst kan kamraters dumma kommen-

58 Se t.ex. Frånberg (2013) och Gill (2013).

59 Eliasson (2007).

60 Författarens översättning av "It appears that verbal abuse in school simultaneously orders masculinities and femininities, and structures heterosexual relations between the genders." Eliasson (2007) s. 56.

61 Skolverket (2011c).

tarer vara bara en jobbig jargong och puttar och slag vänskapligt gnabb, men om någon ständigt blir kallad tjockis och någon annan ständigt får agera slagpåse kan det inte betraktas som något normalt som elever måste lära sig att tåla. Skolans personal behöver vara vaksam på när vanligt gnabb som hela tiden sker i mellanmänskliga relationer övergår till kränkningar. Denna gräns kan vara hårfin och upplevelsen skiljer sig från person till person.

Ett annat exempel på hur ett handlande normaliseras kan vara närmanden i form av tafsande. Både pojkar och flickor blir utsatta för att andra elever (vanligtvis pojkar) tafsar på dem. Flickor förklarar ofta att pojkarna gör detta på skoj. Pojkar som blir utsatta beskriver det i stället som något som andra gör för att göra dem rädda och ledsna. Det kan ses som att tafsande på flickor normaliserats, även av de utsatta själva. Att som pojke bli utsatt för tafsande från andra pojkar kan däremot uppfattas som ett ifrågasättande av den egna maskuliniteten.

Bråk kan bli ett så vanligt inslag i skolans vardag att det anses normalt och kallas ”skojbråk”. Att använda nedsättande kommentarer om varandra blir en normal jargong. Men vill vi att det ska vara normalt att ständigt bli puttrad hit och dit och att behöva stå ut med att kallas fetto, mini eller mums-mums?

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

- Vad gör denna normaliseringsprocess med skolpersonalens möjlighet att axla ansvaret för att upptäcka trakasserier och kränkningar?
 - Vilka handlingar och förhållningssätt riskerar att betraktas som normala på vår skola och som kan hindra oss från att upptäcka trakasserier och kränkningar.
 - Bagatelliseras bråk, tillmälen, trakasserier, kränkningar eller mobbning på vår skola?
 - Vilka strategier har vi med syfte att öka möjligheten att upptäcka fall av trakasserier och kränkningar?
 - Vilka av insatserna gör vi för att öka möjligheten att upptäcka fall av trakasserier och kränkningar? Hur utvärderar vi dessa insatser?
-

Lästips

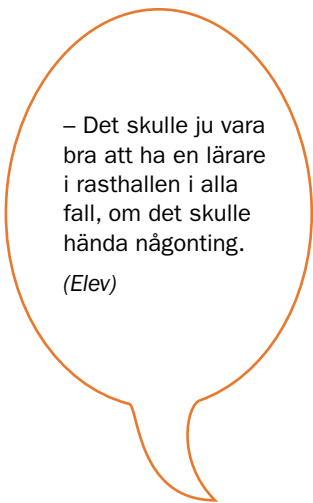
Kapitlet ”Flickor, pojkar och kränkningar” i Skolverkets antologi *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*.

Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan. Bartholdsson (2010).

Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. Bengtsson (2013).

När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik. Gruber (2008).

Skola i normer. Martinsson & Reimers (2011).



– Det skulle ju vara bra att ha en lärare i rasthallen i alla fall, om det skulle hända någonting.

(Elev)

DEN LEKTIONSFRIA TIDEN

I intervjuer med eleverna i Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*⁶² är vuxennärvaro under lektionsfri tid den insats som alla elever, oavsett ålder och skola, angav som den mest effektiva både för att förebygga och upptäcka mobbning. De efterlyste att lärare inte bara *rörde sig* i och utanför skolans lokaler under raster och håltimmar, utan att lärarna då också tog kontakt med eleverna: ”Att de stannar och sätter sig ner och pratar med oss på ett riktigt sätt som att de är intresserade.”⁶³ Genom att umgås med eleverna och intressera sig för deras tankar och idéer också i uppdraget som rastvärdar kan skolpersonalen skaffa sig en bild av elevernas arbetsmiljö som inte är så lätt att få i undervisningssituationen eller genom kartläggningar.



I fall 12, ”Ringan för ensamma”, beskrivs en skolas försök att stödja elever som var ensamma på rasterna.

Att utsättas för kränkningar av skolans personal

Skolverkets *Utvärdering av metoder mot mobbning*⁶⁴ visade att drygt 1 procent av eleverna var mobbade av skolpersonal. Det motsvarar att ungefär 11 550 av alla elever i grundskolan upplever att de blir utsatta för upprepade elakheter från lärare med syfte att sårar.⁶⁵ I Skolverkets attitydundersökning 2012⁶⁶ tillfrågades eleverna om de någon gång ansett sig illa eller orättvist behandlade av skolans personal. Hela 15 procent av eleverna angav att detta hänt dem någon gång i månaden. Av dessa var en större andel elever med utländsk bakgrund (26 procent) än elever med svensk bakgrund (13 procent).⁶⁷ Kränkningarna kan vara i form av förnekande, till exempel att vägra eleverna rätten att gå på toaletten eller att delta i vissa aktiviteter eller att ignorera någon som vill ha hjälp. Kränkningarna kan också vara i form av föroringande, till exempel att inför hela klassen kalla en elev för något nedsättande. Även fall av fysiskt våld förekom.⁶⁸

62 Skolverket (2011c).

63 Skolverket (2011c).

64 Skolverket (2011c).

65 Räknat på antalet grundskoleelever 2012. Se vidare Flygare & Johansson (2013b).

66 Skolverket (2013d).

67 Skolverket (2013d).

68 Delfabbro m.fl. (2006).

Att upptäcka kränkningar från skolans personal kan vara både svårt och känsligt. En orsak till att det är svårt att upptäcka kränkningar från skolpersonal är att många är omedvetna om hur eleverna uppfattar kommentarer och andra handlingar. Lärare och annan personal kan också vara omedvetna om sin maktposition i förhållande till eleverna. Det finns de som har en jargong som vissa elever kan uppleva som kränkande. En lärare kan tro sig ha skapat en stämning tillsammans med eleverna som gör att det går att skämta med dem på ett visst sätt, men eleverna kan ta illa upp. Att göra sig lustig över en elev kan också ge positivt gensvar från andra elever men är kanske inte så roligt för den som blir utsatt. En elev i *Utvärdering av metoder mot mobbning* berättade: "När vi dansade sa hon: Går inte du på dans? Då sa jag: Jo? Och då sa hon: Det syns inte."⁶⁹ En annan elev ger exempel på nedsättande kommentarer från en av sina lärare: "Att jag har en daggmask i hjärnan, att jag är trög och inte kan tänka"⁷⁰ Bakom nedsättande kommentarer kan det också ligga en negativ syn på elever, där elever ses som sådana som inte vill, inte anstränger sig och bara vill sätta käppar i hjulet för lärarens arbete. Ett sarkastiskt sätt att tilltala eleverna kan vara ett uttryck för detta. Lärare och annan skolpersonal kan naturligtvis också vara fullt medvetna om den makt de har och beredda att utnyttja den för sina egna syften.

Även om en del kränkningar från skolpersonal kan förklaras med bristande insikt om det egna handlandets konsekvenser eller att intentionen inte har varit att skada, så är det oacceptabelt och förbjudet.⁷¹ Skolans personal, och framför allt skolans lärare, har som uppdrag att leda och fördela arbetet för att skapa de bästa förutsättningarna för att eleverna ska nå skolans mål. De ska värna alla elevers värdighet och skapa en arbetsmiljö som gynnar deras självförtroende och lärande. Detta är ett stort ansvar och med det följer att läraren också har en legitimerad maktposition. Svårigheter att hantera denna maktposition kan vara en orsak till att skolpersonal kränker elever. I trängda situationer då en lärare riskerar att tappa kontrollen över en elevgrupp, känner sig stressad och har uttömt sina strategier för att skapa ordning kan han eller hon ta till en negativ maktutövning. Lärare kan då för sig själva rättfärdiga kränkningar mot elever med att de används i syfte att hantera en orolig klassrumssituation.⁷² Men det är inte acceptabelt. Lärare eller annan skolpersonal får inte kränka elever.

69 Citat från intervjuade i Skolverkets undersökning om arbetet mot mobbning och kränkning redovisad i Flygare & Johansson (2013b) s. 99.

70 Ibid s. 69.

71 Skolverket (2012a).

72 Delfabbro m.fl. (2006).



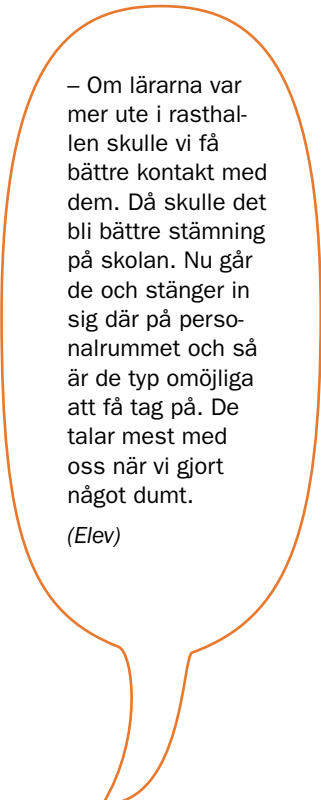
Lärare och annan skolpersonal behöver bli medvetna om dessa mekanismer och vaksamma på konsekvenserna av dem för att kunna handla rätt. Ett hierarkiskt system skapar lätt en lydnadskultur där vi anpassar oss och allt för lätt lämnar över ansvaret till auktoriteter. Skolan har en viktig uppgift att, tillsammans med föräldrar, skapa rum för barn och unga att vara delaktiga i sina egna liv och för att skapa självständiga människor som kan och vågar stå emot negativt tryck från utifrån.

Att gå i skolan är en viktig rättighet men innebär också att vara utsatt för visst tvång och för att få en grupp att fungera tillsammans behövs en viss grad av disciplin hos både lärare och elever. Två skilda utgångspunkter till detta krav på disciplinering ger två helt olika förhållningssätt.

Om man utgår från antagandet att elever måste påtvingas normer för att fungera väl i skolan, både vad avser själva skolarbetet och samspelet med andra, blir konsekvenserna att man måste ha hård kontroll och hålla eleverna nere genom att göra dem rädda för att till exempel bli förödmjukade. Om man i stället utgår från antagandet att elever, utan motstånd, blir lojala med både uppgiften och med läraren om de får chansen att ingå i en god och meningsfull relation får det helt andra konsekvenser. Då bygger läraren på anknytning, omsorg och närhet i stället för bortstötning och distans. Denna omsorgsmodell utgår från att eleverna tillägnar sig sådana moraliska normer som bärs av lärare och andra vuxna som ger eleverna bekräftelse och uppskattning.⁷³

Den asymmetriska relationen mellan lärare och elev gör att negativa yttranden från lärarna riskerar att få större negativa effekter på en elevs självbild än om kamrater yttrar sig på samma sätt. Lärarna måste vara medvetna om den stora inverkan som deras attityd och handlande har. Lärares kränkande handlingar mot elever riskerar också att skapa legitimitet för ett sådant beteende mellan elever. Detta är också en anledning till att trakasserier från en lärare mot en elev rent juridiskt klassificeras som diskriminering och därmed kan medföra direkt skadeståndsansvar för skolans huvudman.

Kolleger vet många gånger om när personal på skolan kränker elever.⁷⁴ Trots det är dessa kränkningar svåra att upptäcka i betydelsen att de lyfts upp och synliggörs. Det kan bero på en rädsla för att lägga sig i och därigenom skapa en dålig stämning bland personalen på skolan. Det finns också en rädsla att själv bli utsatt om



– Om lärarna var mer ute i rasthallen skulle vi få bättre kontakt med dem. Då skulle det bli bättre stämning på skolan. Nu går de och stänger in sig där på personalrummet och så är de typ omöjliga att få tag på. De talar mest med oss när vi gjort något dumt.

(Elev)

⁷³ Collnerud (2009) s. 131.

⁷⁴ Delfabbro m.fl. (2006); Flygare & Johansson (2013b); Twemlow m.fl. (2006).

Lästips

Läs mer om lärares yrkesetik och de yrkesetiska principerna på:
<http://www.lararesyrkesetik.se/>

man som lärare uppmärksammar kränkande kolleger. Men alla som arbetar på en skola har ansvar för att få stopp på skolpersonals kränkningar av elever. Rektorer har ett arbetsgivaransvar att se till att elever inte far illa i skolan. Kollegor delar det professionella ansvaret för alla elever och har därför skyldighet att ingripa.

Rektorer och annan skolpersonal spelar en viktig roll för att förebygga, upptäcka och åtgärda fall där skolpersonal kränker elever.⁷⁵ Rektor har ansvaret för att det upprättas rutiner för att förebygga, upptäcka och åtgärda trakasserier och kränkningar från skolpersonal. Dessa rutiner blir en signal till skolpersonalen att detta är ett problem som de måste uppmärksamma. I de samtal om normer och värden som ständigt behöver föras bland skolans personal är det viktigt att dessa reflekterar över sitt eget beteende. De lärare som har svårt att hantera klasser och lätt blir provocerade behöver få hjälp lära sig att leda klassrumsarbetet med bibehållen respekt både för och från eleverna. Hjälpen kan vara i form av handledning, skuggning kombinerat med handledning och/eller annan utbildning som rör och berör det konkreta arbetet med eleverna.

Att samtala om

När ni talar om frågorna så klargör också vilka kunskaper och erfarenheter ni grundar era svar på.

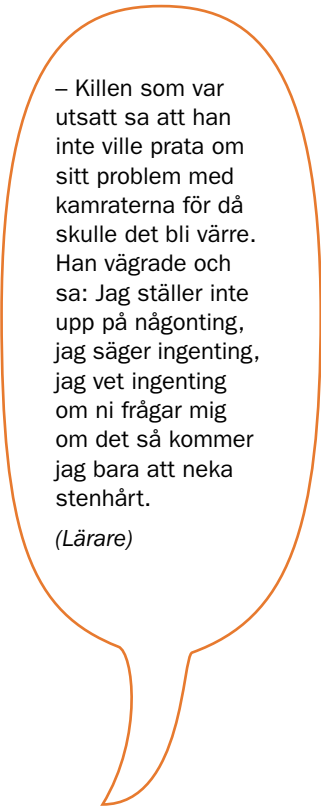
- Vilka strategier har vi på vår skola för att upptäcka eventuella kränkningar från skolpersonalen? Hur anser vi att dessa strategier fungerar? Vilka åtgärder behöver vidtas för att de ska fungera bättre?
- Vilka rutiner har ni på vår skola vid misstankar om att någon i skolans personal kränker elever? Hur fungerar dessa rutiner i praktiken?
- Vilket stöd har vi för lärare som har svårigheter att hantera undervisningssituationen? Vilket stöd saknar vi?

⁷⁵ Flygare & Johansson (2013b).

Sammanfattning – det upptäckande arbetet

När skolans personal diskuterar de insatser som syftar till att upptäcka fall av trakasserier och kränkningar behöver det finnas en medvetenhet om att normalisering kan hindra upptäckt. En utmaning i de samtal som vi för om de normer och värden som präglar våra verksamheter ligger i att upptäcka och granska det vi tar för givet och som därför kan hindra oss att upptäcka elever som far illa. Det behöver också finnas en medvetenhet om att det kan vara svårt att få utsatta elever att berätta om sin situation. Det finns därför risk att skolans personal tror att de har kunskap om elevernas situation på den egna skola, en kunskap som kanske inte alltid stämmer. Det finns därför anledning att särskilt fokusera det upptäckande arbetet med avseende på kvalitén på vuxennärvaron utanför lektionstid. Under rasterna finns en möjlighet att medvetet arbeta för att skapa ett tillitsfullt klimat mellan skolans personal och elever. Detta kan också leda till att skolans personal får en större möjlighet att upptäcka elevers utsatthet.

Skolans personal behöver vara medveten om de svårigheter som omgärdar upptäckten av skolpersonals kränkningar av eleverna. Det måste finnas en vilja att underlätta upptäckt genom tydliga rutiner för hur misstänkta fall ska hanteras. Skolans rektor är den enda som, genom sitt personalansvar, kan vara huvudansvarig för detta arbete. Rutinerna ska vara kända av både personal, elever och föräldrar.



– Killen som var utsatt sa att han inte ville prata om sitt problem med kamraterna för då skulle det bli värre. Han vägrade och sa: Jag ställer inte upp på någonting, jag säger ingenting, jag vet ingenting om ni frågar mig om det så kommer jag bara att neka stenhårt.

(Lärare)

Ringen för ensamma

Trålen är en F-5 skola med 220 elever. Skolan ligger i ett väletablerat bostadsområde i utkanten av en större stad. Skolans personal upplever stämningen bland eleverna som öppen och trygg. Det finns en stabilitet som genomsyrar verksamheten och som uppskattas av föräldrarna. Många av dem har själva gått på skolan och känner igen flera av lärarna från sin egen tid som elever. Ansvaret för skolans arbete mot diskriminering och kränkande behandling ligger på all personal på skolan.

Alla lärare hade känt sig nöjda med det förebyggande och åtgärdande arbetet, men vid terminens första föräldramöte hade flera föräldrar ifrågasatt tillsynen under rasterna. Hemma hade barnen klagat på att de ofta fick gå ensamma på rasterna, då det alltid var några kamrater som bestämde vilka som fick vara med i aktiviteterna. Föräldrarna kritiserade tillsynen av barnen under rasterna.

Några lärare var upprörda över att föräldrar antytt att systemet med rastvärdar inte fungerade men skolans fritidspedagoger var beredda att hålla med föräldrarna. Enligt skolans rastvärdssystem skulle en lärare och en fritidspedagog alltid vara ute på skolgården under rasterna men ofta var bara fritidspedagogen ute. ”Var någonstans var lärarna?” undrade fritidspedagogen.

Flera lärare hävdade att det inte fungerar att ha ansvar för lektionerna och samtidigt tvingas stå ute på skolgården så fort det är rast. Det är mycket som behöver ordnas mellan lektionerna för att få allt att fungera. Skolans personal beslutade att se över möjligheten att organisera rastvärdarna på ett nytt sätt, men tills detta var gjort lovade alla att prioritera sina tider på schemat.

Skolpersonalen beslutade att också underlätta möjligheten att upptäcka de elever som inte hade någon att vara med genom att införa en ”ring för ensamma”. En lärare hade fått idén från en skola i grannkommunen där man ritat en stor ring i ett hörn på skolgården. I denna ring skulle elever ställa sig om de kände sig ensamma och ville ha någon att vara med. Det blev då lätt för kamrater och personal att se vilka som var ensamma och dra med dem i aktiviteter. Några lärare var skeptiska till idén. Kunde den inte bidra till att eleverna blev mer utsatta? Vem skulle vilja exponera sin ensamhet inför hela skolan? Men efter samtal i kollegiet bestämde man sig för att testa, eftersom stämningen mellan skolans elever upplevdes som trygg och vänligt omhändertagande. Omtänksamma elever skulle säkert genast komma till de ensamma kamraternas undsättning och dra in dem i aktiviteter och fung-

erade inte det, så fanns ju personal som kunde hjälpa till.

”Ring för ensamma” presenterades för eleverna. Lärarna var noga med att beskriva de förväntningar som fanns på eleverna att dra med de elever som ställt sig i ringen i rastaktiviteterna. Efter att ringen hade funnits på skolgården en månad diskuterades rasterna åter i kollegiet. Enligt fritidspedagogerna prioriterade lärarna fortfarande inte sitt deltagande på rasterna. ”Ring för ensamma” hade inte fungerat så som personalen hade tänkt. Till en början hade några elever utnyttjat ringen men få kamrater hade kommit till undsättning. Flera lärare var förvånade över att viljan att stödja ensamma kamrater hade varit så dålig. Var det dags att omvärdera stämningen på skolan som trygg och vänligt omhändertagande? Ringen utnyttjades allt mer sällan och lärarna tvivlade på att det berodde på att ingen längre kände sig ensam. Trots goda intentioner hade ringen blivit ett skyltfönster där utsatta elever ställdes ut till allmän beskådan.

Skolans personal förstod att det behövdes ett mer genomtänkt arbete för att förbättra situationen för eleverna

under rasterna. Efter många diskussioner i personalgruppen och med skolans elever enades man om att förändra inriktningen på fritidspedagogernas uppdrag. Från att ha varit en extra resurs under lektionstid beslutades att koncentrera uppdraget till fritidshemmets öppettider och till rasterna under skoldagen. Fritidspedagogerna tog huvudansvaret under rasterna och utvecklade snabbt rastaktiviteter i samarbete med eleverna. Lärarnas rastvärdsschema reviderades för att skapa bästa möjliga förutsättningar för att kunna få det att fungera. Varje klasslärare genomförde en trygghetsvandring med sina elever under vilken eleverna fotograferade de platser på skolgården som de upplevde som otrygga. Uppgiften för lärarna var att under rastvaktandet vara extra vaksamma på dessa platser.

I fall 12 beslutade skolan Trålen att förstärka vuxennärvaron under rasterna. Det var en åtgärd för att förebygga trakasserier och kränkningar. Det är också en insats för att lättare upptäcka när elever far illa, vilket gör det till ett exempel på hur en och samma insats kan ha flera olika syften. ●

4. Att åtgärda fall av trakasserier och kränkande behandling

Det är viktigt att det åtgärdande arbetet utformas utifrån den enskilda skolans förutsättningar. I detta kapitel ger vi en rad råd om vad som är viktigt att tänka på vid utarbetande av rutiner för åtgärdsarbetet. Centralt för det arbetet är *ansvarsfördelning* och att det ska finnas rutiner för *utredning/rapportering*, *hantering* av den som blivit utsatt för trakasserier eller kränkningar och hantering av dem som utsatt någon för trakasserier och kränkningar, *dokumentation* samt *uppföljning* av varje steg i denna process. Detta kapitel beskriver och ger råd om det åtgärdande arbetet utifrån dessa begrepp.

Att förstå det åtgärdande arbetet

Syftet med att ha en tydlig strategi för det åtgärdande arbetet är att snabbt kunna åtgärda fall av trakasserier och kränkningar. Denna strategi ska vara känd av både skolans personal, elever och vårdnadshavare. Strategin ska innehålla rutiner för rapportering, utredning, dokumentation och uppföljning av fall av trakasserier och kränkande handlingar.⁷⁶

När en lärare eller annan skolpersonal får kännedom om att en elev blivit utsatt för trakasserier eller kränkande behandling i samband med verksamheten finns en skyldighet att stoppa kränkningarna och vidta åtgärder för att säkerställa att de inte upprepas. Kränkningar ska anmälas till rektor.⁷⁷ Varje skola behöver utarbeta rutiner för hur ett ärende ska hanteras. Rutinerna bör vara enkla och kända av all personal. Elever och deras vårdnadshavare behöver få information om hur de gör en anmälan och hur denna hanteras.⁷⁸

I skollagen läggs ett stort ansvar på skolans huvudman. Rektor har skyldighet att anmäla fall av trakasserier eller kränkande behandling till huvudman.⁷⁹ Huvudmannen har skyldighet att skapa ändamålsenliga rutiner för ansvarsfördelning, rapporte-

⁷⁶ Skolverket (2012a).

⁷⁷ Skollagen 6 kap. 10 § och Diskrimineringslagen (2008:567).

⁷⁸ Skollagen 6 kap. 6–8 §§. Skolverket (2012a).

⁷⁹ Skollagen 6 kap. 10 § och Diskrimineringslagen (2008:567).



ring, hantering, dokumentation och uppföljning. Dessa rutiner behöver skapas av huvudmannen med delaktighet från rektor.⁸⁰ I rutinerna ska ansvarsfördelningen mellan huvudmannen och den enskilda skolans personal formuleras. En viktig anledning till att huvudmannen har tilldelats det yttersta ansvaret för det åtgärdande arbetet är att huvudmannen då kan rikta resurser till verksamheter där det finns problem.

Ansvarsfördelning

Alla som arbetar i skolan behöver vara insatta i skolans rutiner för det åtgärdande arbetet. Men till skillnad från det främjande, förebyggande och upptäckande arbetet så behöver det yttersta ansvaret för det åtgärdande arbetet vila på en mindre grupp. Nästan alla skolor som ingick i Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning⁸¹ hade en grupp som hade detta särskilda ansvar. Det fanns en rad olika beteckningar på denna grupp som till exempel trygghetsgruppen, likabehandlingsteamet och antimobbningsteamet. På de skolor där lärare ingick i gruppen visade sig arbetet vara mer effektivt än i de skolor där denna grupp endast bestod av representanter för skolans elevhälsopersonal.

Gruppen behöver bestå av både rektor, elevhälsopersonal och lärare då samtliga dessa yrkeskategorier kan bidra med sina skilda kompetenser och befogenheter. Anledningen till att lärare behöver ingå i gruppen är att dessa utgör en viktig länk mellan gruppen och skolans övriga lärare. Deras uppgift blir både att hålla kollegerna uppdaterade om det arbete som sker i gruppen och att samtidigt se till att informera gruppen om kritiska händelser bland eleverna.

Utredning och rapportering

De allra flesta fall där elever kränks kan omedelbart redas ut men när detta inte går behöver det på den enskilda skolan finnas rutiner, så att fallet omgående hamnar i den grupp som har ansvar för att åtgärda. Gruppens första uppgift blir att göra en snabb utredning. Då utredningen måste påbörjas direkt vid kännedom om fallet ska det finnas en plan för detta. De som har ansvar för att utreda behöver ha möjlighet att med kort varsel avlastas sina vardagliga arbetsuppgifter. Utredningskravet

⁸⁰ Se vidare skollagen och Skolverket (2012a).

⁸¹ Skolverket (2011c).

gäller även om det inte finns bevis för att en kränkning har ägt rum och även om elever eller vårdnadshavare inte vill att händelserna ska utredas.⁸² Utredningskravet gäller även om händelsen är så allvarlig att den anmälts till polisen, t.ex. vid misshandel eller våldtäkt eftersom händelsen under alla förhållanden påverkar situationen på skolan och det måste hanteras. När det handlar om sexuella trakasserier är det viktigt att vara medveten om att det kan krävas särskild utredningsmetodik och att särskilda sekretessregler gäller. Vårdnadshavare till elever som utsatts för trakasserier eller kränkningar behöver få information om den process som skolan kommer att genomföra.⁸³

Utredningen behöver ge en allsidig belysning av situationen för de inblandade eleverna, samtidigt som den tydliggör att skolan har nolltolerans mot trakasserier och kränkningar. Utredningen genomförs oftast med hjälp av samtal med syfte att kartlägga det som inträffat men det kan vara aktuellt också med observationer av vad som händer i elevgruppen och insamling av skrivna meddelanden eller dylikt. I utredningen är det viktigt att också ta hjälp av annat tillgängligt material som incidentrapporter och annan kartläggning.

I en utredning med hjälp av samtal genomför t.ex. läraren först ett samtal med den elev som upplever sig utsatt. Det ger honom eller henne möjlighet att beskriva sin situation. Därefter genomförs samtal med var och en av de elever som utsätter. Det är viktigt att samtalen sker individuellt och fokuserar på konkreta händelser och de känslor som är kopplade till dessa. Samtalen behöver dokumenteras för att kunna ligga som underlag för planering av åtgärder. Det finns en styrka med att vara två som genomför utredningen, då en kan dokumentera medan den andra koncentrerar sig på att föra samtalen.

De lärare eller annan personal som för samtalen med eleverna behöver sakligt och tydligt redogöra för hur skolan ser på trakasserier och kränkningar. Samtidigt är det viktigt att samtalen sker med respekt för eleverna och inte har en form och ett innehåll som är kränkande. Utredningens omfattning beror helt på det enskilda fallet. Det finns handlingar som visar sig vara tillfälliga och redan klarats upp. Det finns elever som varit långvarigt utsatta eller utsatta med en intensitet som gör att utredningen blir mer omfattande.

Observera att det i en utredningssituation inte räcker med att konstatera att ord står mot ord. Skolan måste bilda sig en egen uppfattning om vad som hänt för att kunna besluta om att vidta (eller avstå från att vidta) åtgärder.

82 Skolverket (2012a).

83 Ibid.

Utredningsskyldigheten gäller också vid misstanke om att någon av personalen utsatt elever för trakasserier⁸⁴ eller kränkningar. I diskrimineringslagen kallas det diskriminering när personal trakasserar elever, alltså kränker elevers värdighet, och det har samband någon av de lagskyddade diskrimineringsgrunderna. Utredningar som gäller personals diskriminering eller kränkningar av elever kan bara genomföras av skolans rektor, men har samma grundläggande struktur som utredningar av trakasserier och kränkningar mellan elever.

Dokumentation

De som utreder en händelse samlar in följande information:

- Vad har hänt? Beskriv konkreta händelser.
- Vem/vilka är inblandade?
- Hur har de inblandade agerat?
- Hur upplever de inblandade att representanter för skolan har agerat?
- Andra viktiga synpunkter?

Därefter drar utredarna slutsatser och gör en plan för hur de ska hantera ärendet, så att händelserna inte upprepas. De dokumenterar också:

- Slutsatserna av utredningen
- Åtgärder som ska vidtas⁸⁵
- Plan för uppföljning
- Effekter av åtgärderna
- Ytterligare åtgärder

⁸⁴ Eftersom trakasserier från personal är förbjudet kallas det diskriminering enligt diskrimineringslagen.

⁸⁵ Viktigt att skolans personal är insatt i offentlighets- och sekretesslagen (2009:400) samt personuppgiftslagen (1998:204). Se också Skolverkets (2012-03-05) dokument *Vårdnadshavares och föräldrars rätt till information* på <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/vardnadshavares-och-foraldrars-ratt-till-information-och-inflytande-1.151679>

Den som utsatts

Att vara utsatt för trakasserier och kränkningar är för de flesta elever behäftat med känslor av skam och maktlöshet, vilket leder till att de får svårt att skapa och upprätthålla tillitsfulla sociala band till andra. De har också ofta låg tillit till skolpersonalens förmåga att komma till rätta med problemet.⁸⁶ Det fordras därför att de som för samtal med den som utsatts har, eller kan bygga upp, ett förtroendekapital som får den utsatta eleven att känna tillit till att skolan både vill och kan hjälpa. Det finns ingen mall för hur ett förtroendekapital byggs upp, då både skolpersonal och elever bär på föreställningar om varandra och om den situation som ska utredas. På en skola finns personer från flera yrkesgrupper som har kunskap och erfarenhet av att leda svåra samtal. Denna kompetens behöver tas till vara. Några råd till den som leder samtal som syftar till att reda ut situationen för den som utsatts är att:

- vara tydlig med att trakasserier och kränkningar är oacceptabla
- lyssna och visa empati
- leda samtalet så att beskrivningar av händelser blir konkreta
- vara beredd att avlasta den utsatta eleven eventuell skuld och skam
- visa att skolan tar ansvaret för att åtgärda situationen
- kunna beskriva den process som följer på samtalen och som bland annat innebär att elevens vårdnadshavare kontaktas
- vara lyhörd för den utsattes vilja och förslag på åtgärder

Varje skola kan säkert lägga till ytterligare råd till denna lista.

Efter de utredande samtalen med den elev som blivit utsatt är det lätt hänt att personalen på skolan lämnar honom eller henne för att koncentrera sig på att åtgärda problemen. Fokus hamnar då på dem som trakasserat eller kränkt. Om det åtgärdande arbetet ska bli effektivt behöver de som har ansvar för detta arbete ha en långsiktig kontakt med den som blivit utsatt. De behöver följa upp de åtgärder som vidtagits för att veta om de haft någon effekt. Att ha varit utesluten från kamratgemenskapen, att ha blivit hånad och trakasserad väcker inte bara negativa kän-

⁸⁶ Johansson & Flygare (2013).



lor utan leder ofta också till ett sargat självförtroende. Detta skapar en förödande känsla av maktlöshet. Den som utsatts behöver med stöd av en vuxen utarbeta verktyg för hur hon eller han själv kan påverka sin situation. Detta för att ge den som utsatts en känsla av makt över den egna situationen. Att helt vara beroende av att andra ska komma med lösningarna och "fixa situationen" leder inte till att det egna självförtroendet ökar. Stödet kan innebära att ringa in vilka kamratrelationer som kan vidareutvecklas och hur detta ska gå till. Det kan också vara att öppna för samtal mellan den utsatta eleven och de lärare som hon eller han möter i undervisningen för att diskutera vilka kritiska situationer som uppstår och göra upp planer för hur lärarna kan göra för att dessa situationer inte ska uppkomma.

Det finns mycket lärare kan göra för att underlätta elevers skolvardag och skapa situationer där alla blir en del av den sociala gemenskapen. Många av de situationer som skapar otrygghet för utsatta elever kan undvikas. Konkret kan det innebära att en lärare förbereder uppgifter så att en elev får visa att hon eller han lyckas, att bestämma placeringen i klassrummet och vid borden i matsalen, att lära alla elever ett sätt att säga ifrån som blir en modell för hela klassen/skolan och att kontakten mellan lärare och den elev som är utsatt hålls levande så att eleven får ge återkoppling på det arbete som sker i klassrummet. I dessa samtal har också lärare en möjlighet att återkoppla iakttagelser som hon eller han gjort och som kan hjälpa eleven att se hur det egna beteendet kan underlätta eller försvåra kontakten med klasskamraterna.

Samtalen och åtgärderna bör följas upp. Eleven behöver veta hur detta kommer att gå till och själv få möjlighet att påverka både när och hur.

Lästips

Läs kapitlet
"Långvarig utsatt-
het drabbar hårt" i
Skolverkets antologi
Kränkningar i skolan
– analyser av pro-
blem och åtgärder.

Den eller de som utsatt någon

Den personal som sköter utredningen behöver föra samtal med alla de elever som på något sätt varit inblandade i att trakassera eller kränka. Dessa samtal förs individuellt. Från skolans sida måste det vara tydligt att trakasserier och kränkningar är oacceptabla, samtidigt som förhållningssättet från all personal på skolan är respektfullt. Alla inblandade kan på olika sätt få hjälp med att få syn på sin roll i det som hänt. Det finns elever som är omedvetna om konsekvenserna av sina handlingar och behöver få hjälp med detta. Men undersökningar visar att många elever som är drivande i att fysiskt och psykiskt ge sig på andra elever är medvetna om vad de gör och att det är fel. En bild av att de som utsätter andra för mobbning är ensamma individer med låg självkänsla är ofta missvisande. En rad studier visar i

stället att många elever som utsätter andra har en positiv inställning till sig själva och inte sällan också har en hög status bland sina kamrater.⁸⁷

I många fall behövs bara att de inblandades agerande uppmärksammas, att de får en allvarlig tillsägelse om det oacceptabla i handlingarna och att skolans personal följer upp det inträffade under en längre tid. I samtal som syftar till att reda ut situationen för den/dem som utsätter behöver personalen som arbetar med frågan:

- vara tydliga med att trakasserier och kränkningar är oacceptabla
- leda samtalet så att beskrivningar av händelser blir konkreta
- ha förmåga att lyssna på ett respektfullt sätt
- visa att skolan tar allvarligt på det som framkommer och har en tydlig strategi för att åtgärda situationen och se till så att det inte händer igen
- vara lyhörd för de eventuella förslag på åtgärder som kommer från den/de som utsätter
- kunna visa på den process som följer på samtalen och som bland annat innebär att vårdnadshavarna ska meddelas om samtalet och resultatet av detsamma

Varje skola kan säkert lägga till ytterligare punkter till denna lista.

Det är viktigt att man från skolans sida agerar på ett sätt som syftar till att skapa ett samarbete mellan skolans personal, den eller de elever som utsätter och deras vårdnadshavare. De flesta fall av trakasserier och kränkningar upphör efter att skolan har visat att fallet uppmärksammas, vårdnadshavarna har informerats och att man på skolan fört kontinuerliga samtal med de som utsatt med syfte att få dem att ändra sitt beteende. Men upphör inte trakasserierna och kränkningarna så krävs det ytterligare åtgärder. Utredningar och åtgärder kan vara inriktade på att kartlägga och åtgärda situationen för enskilda elever, men också relationer inom elevgrupper, den kultur som utvecklats på en skola och de normer som formar denna kultur.

I mycket svårlösta fall kan det till och med bli frågan om att förflytta den eller de som är mest drivande i mobbningen. I skollagen 5 kap §§ 6–21 beskrivs en åtgärdstrappa för att komma till rätta med disciplinära problem i skolan. Vid svårlösta fall kan rektor besluta om tillfällig omplacering av en elev inom samma

87 Gill (2013).

skolenhet om andra åtgärder inte har haft effekt. Det finns också möjlighet att göra en tillfällig förflyttning av en elev till en annan skolenhet och som sista utväg besluta om avstängning. Alla dessa åtgärder är omgärdade av en rad bestämmelser om vem som får ta beslut, krav på dokumentation och rätt för vårdnadshavare att ge sina synpunkter och att överklaga fattade beslut.

Sammanfattning – det åtgärdande arbetet

När fall av misstänkta trakasserier eller kränkningar kommer till skolpersonalens kännedom måste skolan ha tydliga rutiner för det åtgärdande arbetet. Dessa rutiner ska vara kända av all personal, alla elever och föräldrar. I allmänhet är en mindre grupp bestående av rektor, elevhälsopersonal och lärare huvudansvariga för det åtgärdande arbetet och medlemmarna i gruppen behöver ha förutsättningar att agera snabbt när ett misstänkt fall kommer till skolpersonalens kännedom. De som deltar i denna grupp behöver ha specialkompetens att utreda, dokumentera och följa upp fall.

Utredningen av ett misstänkt fall ska vara allsidig och genomföras med respekt för alla inblandade. Föräldrar till de inblandade behöver både få information om det inträffade och om skolans arbete för att lösa problemet. Många gånger kan föräldrarna också vara till stor hjälp när det gäller att hindra fortsatta kränkningar. Utredningen och de åtgärder som skolan beslutar vidta ska dokumenteras. Dokumentationen är till stor hjälp vid uppföljningarna av de beslutade åtgärderna och som underlag för att identifiera eventuella mönster i de fall som uppkommer på skolan. Dokumentationen är värdefull när skolan ska planera för att förbättra både det främjande, förebyggande, upptäckande och åtgärdande arbetet.

Lästips

För en beskrivning av innebörden i detta kapitel se också juridisk vägledning *Trygghet och studiero* som finns för nedladdning på Skolverkets webbplats <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning>

Referenslista

- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34 (1).
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Aspån, M. (2009). *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bartholdsson, Å. (2010). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Beckman, L. (2013). *Traditionell mobbning och nätmobbning bland svenska ungdomar. Könsskillnader och samband med psykisk hälsa*. Karlstad: Karlstad University Studies 2013:31.
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Linköping: Avhandling, Linköpings universitet, Department of Social and Welfare Studies.
- Björk, G. (1995). *Mobbning – ett spel om makt. Fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete, 1995:5.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gotheburgensis.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor. Om organisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. & Söderström, Å. (2013). A School for Every Child in Sweden. In Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (red.). *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.

Delfabbro, P., Tony, W., Sarah, T., 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*, 76, 71–91.

Dunkels, E. (2013). Vad är särskilt med kränkningar på nätet? I Skolverket (red.), *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Eliasson, M. (2007). *Verbal Abuse in Schools; Construction gender and age in social interaction*. Avhandling, Stockholm: Karolinska institutet.

Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science. No 144.

Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., & Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Evaldsson, A-C. (2005). Staging insults and mobilizing categorizations in multi-ethnic peer group. *Discourse and Society*, 16(6), 763–786.

Flygare, E. & Johansson, B. (2013a). Mobbning och kränkning på nätet – omfattning och effekter av skolans insatser. I Skolverket (red.), *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Flygare, E., & Johansson, B. (2013b). Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal. I Skolverket (red.), *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Fors, Z. (1991). *Obalans i makt: fallstudier av barnmobbning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.

Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Frånberg, G-M., & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.

Frånberg, G-M. (2013). Flickor, pojkar och kränkningar. I Skolverket (red.) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Gill, P. (2013). Elever som kränker eller mobbar andra. I Skolverket (red.) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

- Groth, E. (2002). *Mot en utvidgad lärarroll? En studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor*. Rapport 2002:2. Falun: Högskolan Dalarna.
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande – Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Hägglund, S. (1996). *Perspektiv på mobbning*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, 1996:4.
- Hägglund, S. (2007). Banal mobbning? En vardagsföreteelse i förskola och skola. I C. Thors (red.) *Utstött. En bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Johansson, B. & Flygare, E. (2013). Långvarig utsatthet drabbar hårt. I Skolverket (red) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*, 23, 25–30.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing ..." *Utdypende undersøkelse av funn. Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Rapport 48/2010.
- Löf, C. (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö studies in educational sciences.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2011). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.

- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, <http://www.forebygging.no/en/Metode/Nyere-kunnskapsoppsummeringer/Forebyggende-innsatser-i-skolen/> [hämtad den 26/12 2011].
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad University studies. 2006:10.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. Philadelphia, PA, USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300.
- Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C. (2001). Group View on Victimization: Empirical Findings and Their Implications. I J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School. The plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytandet i lärandet: en studie i vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Skolinspektionen (2012). *Skolans arbete med demokrati och värdegrund*. Rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2009a). *På tal om mobbing – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011c). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Rapport 353. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Allmänna råd. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012b). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Allmänna råd. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013a). *Forskning för klassrummet, Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013b). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013c). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013d). *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390. Stockholm: Skolverket.

Statens medieråd (2013). *Unga & medier 2012/13. Fakta om barns och ungas användning och upplevelse av medier*. Stockholm: Statens medieråd.

Svahn, J. (2012). *The Everyday Practice of School Bullying. Children's Participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives*. Uppsala universitet, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, No 129.

Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Research*, 39 (1), 38–47.

Söderström, Å. (2012). Att lära av egen praxis. I K. Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Söderström, Å. (2013a). Mobbning får näring i skolans arbetsmiljö. I Skolverket (red.) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Söderström, Å. (2013b). Vi vill ju så väl och ändå blir det så fel – varför? I Skolverket (red.) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.

Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.-O., & Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among countries. *International Journal of Violence and School*, 7, 3–19.

Taki, M. (2010). Relation Among Bullying, Stresses, and Stressors: A Longitudinal and Comparative Survey Among Countries. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge.

Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). *Bullying – Effective strategies for long-term improvement*. Great-Britain: Routledge Falmer.

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande*. Lund: Studentlitteratur.

Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., & Brethour Jr, J. (2006). Teachers Who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52 (3), 187–198.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge.

Walton, G. (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (1), 131–144.

Wrethander, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning. Barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken. Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.

Öhrn, Elisabeth (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur feminiteter och maskuliniteter görs i årskurs 5 med särskilt fokus på benämningar som hora och kär-ring*. Luleå: Luleå tekniska högskola.

Örn, P. (2013). Allt yngre barn offer för nätmobbning. *Psykologtidningen*, 5, s. 4–7.

Elektroniska källor

Skolverkets självskattningsverktyg BRUK,
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete>

Diskrimineringsombudsmannen. *Husmodellen – en praktisk metod för att upptäcka och förebygga diskriminering och trakasserier i förskolan och skolan*. Stockholm: Diskrimineringsombudsmannen.
<http://www.do.se/sv/Material/Husmodellen---skolan/>

Skolverket, *Sociala medier i skolan – att förebygga och hantera kränkningar*,
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/kollakallan/saker/konferensreportage/socimed-1.199443> [hämtat den 14 februari 2014].

Skolverket, *Juridisk vägledning. Mer om ... Trygghet och studiero*. Skolverket uppdaterar sina juridiska vägledningar. Dessa vägledningar kan sökas på Skolverkets webbplats <http://www.skolverket.se>

Arbetet mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling är komplext. Rektorer, lärare och andra som arbetar i skolan behöver kunskaper om hur problemen uppstår och hur de kan motverkas. I detta stödmaterial refereras forskning om kränkningar och trakasserier och om hur skolor som lyckats bra har arbetat. Med utgångspunkt i Skolverkets allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling förklaras hur skolor kan arbeta för att *främja* likabehandling, *förebygga* kränkningar, *upptäcka* kränkningar och bygga rutiner för att *åtgärda* de kränkningar som ändå sker.

I stöd materialet berättas om ett antal vanliga situationer i skolan och hur personalen med olika framgång arbetat och nått insikter som utvecklat deras arbetssätt. Dessa fallbeskrivningar är tänkta som inspiration till samtal om arbetet på den egna skolan. I materialet finns också samtalsfrågor som är avsedda att användas av grupper av lärare och annan skolpersonal som tillsammans vill utveckla arbetet på skolan.