

Examensarbete

Våren 2010

Sektionen för Hälsa och Samhälle
Socialt arbete

Hur hanterar skolor hot och våld?

En fallstudie av ansvarsfördelning och
implementering av riktlinjer på skolan

Författare

Vilhelmine Malmberg

Handledare

Weddig Runquist

Examinator

Sven-Erik Olsson

Abstract

Author: Vilhelmine Malmberg

Title: How do schools handle threat and violence? – A case study of the allocation of responsibility and implementation of school guidelines [translated title]

Supervisor: Weddig Runquist

Assessor:

How schools handles threat and violence among pupils could have an effect on the surrounding world, since schools reflect society at large. This study attempts to explore how this is handled within two schools, one secondary school and one upper secondary school. How do the schools work with violence and threats amongst pupils? Who is responsible for what? Is this work based on school guidelines? Why/why not? The theoretical starting-points have been Lundquists implementation-based control-model and an organizational point-of-view using theories about open and closed systems, primarily Meyer and Rowans neo-institutionalism. To gain validity, the study has been carried out by way of triangulation, i.e. using different methods. In this study, the methods have been: conversational interviews with school principals, focused group interviews with school staff combined with the vignette method, and a literary study of school guidelines. The analysis of the empirical material has been primarily thematic which was mainly guided by empirics, but a minor analysis of the discourse is also included in the study. The results show that there are many obstacles to overcome in the implementation of school guidelines, which, on the other hand, are not always up-to-date. The major obstacle is a lack of resources, primarily among the teachers, such as time pressure and insufficient education on the subject. This study also implies that there is somewhat of a power imbalance between the school staff and the pupils, as well as the pupils' parents. There also seems to be a lack of collaboration with agents outside the schools, primarily the social services and the police, because of strict boundaries. At last, the study provides several issues and different perspectives as a starting point for further research, such as experiences of threats and violence at school among pupils and parents, and their influence, as well as the issue of threats and violence against school staff.

Keywords: violence, threat, school guidelines, organization, implementation

Innehållsförteckning

FÖRORD	4
1. INLEDNING	5
1.1 Problemets kärna och omfattning	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.2.1 Syfte	7
1.2.2 Forskningsfrågor	7
1.3 Centrala begrepp	7
1.3.1 Hot och våld	7
1.3.2 Elevvårdspersonal	8
1.4 Arbetets disposition	9
2. TIDIGARE FORSKNING	10
2.1 Forskning om hot och våld i skolan	10
2.2 Lagrum, allmänna råd och riktlinjer	11
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
3.1 Organisationsteorier	13
3.1.1 Nyinstitutionalism	13
3.1.2 Implementeringsprocess	14
4. METOD OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	19
4.1 Enskilda intervjuer – urval och tillvägagångssätt	20
4.2 Fokusgrupper – urval och tillvägagångssätt	21
4.2.1 Vinjettmetoden	24
4.3 Studie av dokument	28
4.4 Forskningsetiska ställningstaganden	29
4.4.1 Forskareetik	30
4.5 Analysmetoder	31
4.5.1 Diskursanalys	31
5. RESULTAT OCH ANALYS	33
5.1 Ansvarsfördelning	33
5.1.1 Grundskolan	33
5.1.2 Gymnasieskolan	36
5.2 Samarbete med aktörer som inte tillhör skolpersonal	39
5.2.1 Grundskolan	39
5.2.1.1 Elever	39
5.2.1.2 Vårdnadshavare/föräldrar	42
5.2.1.3 Socialtjänst och polis	43
5.2.2 Gymnasieskolan	44
5.2.2.1 Elever	44
5.2.2.2 Vårdnadshavare/föräldrar	45
5.2.2.3 Socialtjänst och polis	46
5.3 Jämförelse	47
5.3.3 Vinjetten	47
5.3.4 Hur talas det om hot och våld	48
5.3.5 Hot och våld mot personal	48
5.4 Slutsatser	49
5.4.1 Implementering	50
5.4.2 Skolan som öppet/slutet och rationellt/naturligt system	51
6. SLUTDISKUSSION	53
6.1 Framtida forskning	53
REFERENSER	55
Bilagor	60
Bilaga 1	60
Bilaga 2	62

Förord

Jag vill framföra mitt tack till de skolor som ställt upp i denna studie, med särskilt tack till deltagarna i intervjustudierna.

Jag vill dessutom tacka min handledare, Weddig Runquist, för att ha visat stort engagemang och intresse.

Privat vill jag tacka min sambo för att ha varit en klippa under mitt arbete med uppsatsen, och min mamma och bror för korrekturläsning.

Tack!

Vilhelmine Malmberg

Kristianstad 2 juni 2010

1. Inledning

1.1 *Problemets kärna och omfattning*

Frågan om att motverka våld i skolan har... ett större samhällsintresse. En skola där våld är ovanligt främjar ett samhälle med lägre våldsnivå. Eller omvänt, om skolan inte lyckas förebygga det grövre våldet är risken överhängande att elever skolas in i en föreställningsvärld där våld betraktas som en normalitet. (Skolverket 2009a s. 4).

Hur skolan hanterar situationer med hot och våld från elevers sida kan tänkas ge efterverkningar hos skolpersonalen, eleverna och deras föräldrar samt i samhället i stort. "Skolan utgör en arbetsmodell för sociala relationer i samhället" (Nilzon 2005 s. 47).

Varje år är det cirka 2 000 elever i årskurs nio som utsätts för så grovt våld i skolan att de behöver uppsöka någon slags vård för detta (Estrada et al 2009). Enligt statistik från Arbetsmiljöverket (2008) anmäldes år 2007 totalt 557 fall av hot och våld i skolan enligt arbetsmiljöförordningen 2 §, därav 482 fall på grundskolor och 60 på gymnasieskolor. Detta kan vid en första anblick te sig vara en relativt låg siffra, men anmälningarna står för tämligen grovt våld. Det som ska anmälas är om en händelse lett eller kunnat leda till dödsfall eller svårare personskada, alternativt drabbat flera på arbetsplatsen.

Enligt arbetsmiljöverkets statistik är det på gymnasie- och grundskola vanligast att hot och våld sker mellan elever. Bland de anmälda fallen 2004-2006 har 670 av totalt 1366 fall skett mellan elever, jämfört med det näst vanligaste där eleven är förövare och den drabbade lärare, vilket stod för 281 av de anmälda fallen (Arbetsmiljöverket 2008). Då elevers hot och våld mot varandra är det vanligaste enligt Arbetsmiljöverket (2007) avser jag att av tidsskäl avgränsa min undersökning till att enbart omfatta detta och inte elevers hot och våld gentemot lärare, eftersom problemområdet annars riskerar att bli för stort för den här studiens resurser.

I en rapport från Brottsförebyggande rådet kan vi läsa att det grövre våldet inte är vanligt förekommande i skolan (Estrada et al 2009). Förolämpningar och verbala kränkningar är mer vanligt än lindrigt våld, vilket i sig är betydligt vanligare än grövre våld. Det finns dock en tydlig koppling mellan mobbning och grövre våld,

vilket talar för att arbetet med att motverka lindrigare våld och kränkningar torde minska risken för grövre våld (Estrada et al 2009). Det är inte helt självklart hur hot och våld i skolan bör hanteras och det finns en risk att alltför många situationer hanteras godtyckligt och lämnas åt slumpen då arbetet kan präglas av osäkerhet.

Vem som ska ta vilket ansvar och när, är frågor som det enligt Backlund (2007) råder oklarhet kring. Ansvarsfrågan är också sammankopplad med en maktaspekt och en hierarki både inom skolan, mellan myndigheter som skola och socialtjänst samt mellan skolan och elevernas föräldrar. Samtliga tillfrågade grundskolor i Backlunds studie har handlingsplaner (och/eller riktlinjer) vid mobbning och 74 procent vid hot och våld (ibid. s. 168). Men frågan uppstår hur väl dessa täcker de behov som föreligger och om de införlivats hos elevvårdspersonalen. Handlingsplaner, rutiner och dokumentation är vanligt, men personalens kunskaper om dessa och vem som har anmälningsansvar eller ansvarar för åtgärder är bristfälliga (Nenzén 1998; Estrada 2009). I en arbetsmiljöundersökning från Lärarnas Riksförbund (2006) vet 44 procent av respondenterna från kommunala grund- och gymnasieskolan ganska lite eller ingenting om vem som har vilket ansvar och vilka befogenheter när de tillfrågas om sina ”upplevelser av arbetssituationen” (LR 2006 s. 32). Även om detta är en generell fråga om arbetssituationen, kan det tänkas återspeglas i frågor kring vem som bär vilket ansvar i händelse av hot och våld på skolan.

Jag är intresserad av hur de professionella ser på sitt och på andras ansvar samt av hur kunskapen om detta skapas och återskapas genom interaktionen mellan de professionella (Payne 2001). Jag är också intresserad av att undersöka hur detta arbete kan gå till på gymnasieskolan respektive grundskolan, då det kan tänkas finnas en skillnad i arbetet eftersom gymnasieskolan är en frivillig skolform och eleverna där är äldre, i vissa fall myndiga.

Det finns därför en rad olika frågor som är viktiga att närmare undersöka och belysa. Som exempel på detta kan utöver ovanstående nämnas hur skolans rutiner och handlingsplaner ser ut samt hur de enligt berörd personal fungerar, både för att förebygga uppkomsten av hot och våld samt som en åtgärdsplan när dessa händelser har inträffat. I detta sammanhang är det också viktigt att se hur dessa framtagna planer enligt skolpersonalen fungerar i kontakten med andra myndigheter och i den direkta kontakten med elever och deras föräldrar. Vilken kompetens och kunskap elevvårdspersonal upplever att de faktiskt har i detta arbete är ett annat område som är

viktigt att belysa, eftersom det i huvudsak är denna personal som har till uppgift att omsätta handlingsplanerna i praktiken (Backlund 2007; Nenzén 1998).

1.2 Syfte och forskningsfrågor

1.2.1 Syfte

Syftet är att utforska hur ansvarsfördelningen, vem som har vilket ansvar, vid hot- och våldssituationer mellan elever på skolan, kan se ut samt undersöka hur personalen ser på sin egen och andras roll i frågan.

1.2.2 Forskningsfrågor

De centrala forskningsfrågorna är:

- Hur fungerar, enligt personalen, skolans rutiner, handlingsmönster och förhållningssätt i samband med inträffade hot- och våldssituationer mellan elever på skolan?
- Hur fungerar, enligt personalen, samarbetet med andra myndigheter, eleverna och deras vårdnadshavare när hot och våld har förekommit mellan elever på skolan?
- Hur ser elevvårdspersonal på sin egen kompetens att kunna hantera denna typ av situationer och hur ser de på samverkan med skolledning och andra aktörer?
- Hur talar skolpersonal om hot och våld?

1.3 Centrala begrepp

1.3.1 Hot och våld

Hur personalen ser på vad som ska klassas som hot och våld har betydelse för hur arbetet med detta genomförs. Som en del av undersökningen kommer jag därför göra en mindre diskursanalys av hur personalen talar om detta, bland annat ber jag dem att mer explicit ange vad som enligt deras mening utgör sådant ”hot och våld” som föranleder att skolan intervenerar. Oberoende av detta vill jag ändå avgränsa vilken typ av hot och våld som undersökningen omfattar. Med hot- och våldssituationer menar jag sådana där det har inträffat våld av lindrigare eller grövre slag respektive uttalat hot om våld. Som framgår ovan inkluderas endast hot och våld mellan elever.

Då kränkningar och mobbning i längden kan leda till hot och våld är åtgärder kring dessa också relevanta att studera inom ramen för denna undersökning.

1.3.2 Elevvårdspersonal

Arbetet med hot- och våldssituationer kan tänkas förläggas till elevvårdspersonalen. Vilka som då ska anses ingå i skolans elevvårdspersonal kan variera, eftersom begreppet inte är entydigt. Olika skolor har dessutom olika resurser samt lägger upp arbetet på olika sätt. Begreppet i sig kan inbegripa större delen av personalen på skolan, då merparten på ett eller annat sätt arbetar med elevvård. I en annan bemärkelse används begreppet elevvård

... som ett samlingsnamn på yrkeskategorierna skolsköterska, skolläkare, skolkurator och skolpsykolog. Ibland räknas studie- och yrkesvägledare och specialpedagoger till elevvårdarna. (SOU 2000:19 s. 47)

Det är svårt att få fram statistiska uppgifter om elevvården i en kommun, och inte heller inom kommunen är elevvården nödvändigtvis homogen (Backlund 2007). Till kategorin elevvårdspersonal räknar Skolverket (2009b) skolsköterska, skolläkare, skolkurator och skolpsykolog. Den personal som är intressant för denna studie är dock de som är mest involverade i arbetet med elevers hot och våld. Vilka dessa explicit är framgår inte av litteraturen, eftersom begreppet elevvård och elevvårdspersonal kan definieras olika på lokal nivå och förmodligen även mellan olika skolor i en och samma kommun. Yrkesgrupper som ingår bland ”elevvårdspersonal” är inte heller nödvändigtvis de som är mest involverade i arbetet med hot och våld på skolan.

Således saknas en entydig definition kring vilka yrkesgrupper på skolan som ska anses ha den primära uppgiften att på olika plan arbeta med frågor som kretsar kring hot och våld. Då all personal hypotetiskt sett skulle kunna inkluderas i detta arbete, och på ett direkt eller indirekt sätt gör det, kommer jag i fortsättningen hålla mig till begreppet ”personal” när jag talar om skolans personal i allmänhet och diverse yrkesbenämning såsom rektor (skolledare), lärare, kurator, skolsköterska. Denna otydlighet i anvisningar, gör även detta till en fråga att undersöka. Finns det personal på skolan som har hanteringen av hot- och våldssituationer som sin specifika arbetsuppgift och i så fall, vilka?

1.4 Arbetets disposition

Uppsatsen är upplagd på följande sätt: i kapitel 2 kommer jag att redovisa tidigare forskning i form av forskning kring hot och våld på skolor, som genomförts i USA, samt kort gå igenom aktuella lagrum, föreskrifter och riktlinjer från Skolverket. I kapitel 3 redovisar jag mina teoretiska utgångspunkter, varpå jag går in på organisationsteori i allmänhet och nyinstitutionalism i synnerhet, samt genom implementeringsforskning styrningsmodellen, som jag också använt mig av. Kapitel 4 kretsar kring mina metodologiska val, där jag beskriver de metoder jag använt, samt urval och tillvägagångssätt. I detta kapitel återfinns också mina forsknings- och forskareiska överväganden. Kapitel 4 avslutas med en redovisning av analysmetoder, som ger underlag till kapitel 5, där resultat och analys redovisas. Inledningsvis redovisas skolorna för sig, för att senare jämföras och sammanfattas tillsammans med en tydligare koppling till de teoretiska utgångspunkterna. Avslutningsvis återfinns en slutdiskussion i kapitel 6, där jag sammanfattar några av huvudpunkterna, men främst ger förslag till framtida forskning då resultat- och analysdelen är tämligen omfattande.

2. Tidigare forskning

2.1 *Forskning om hot och våld i skolan*

Mitt sökande efter forskning kring hot och våld, samt ansvarsfördelningen vid det, i svenska skolor, har gett litet eller inget resultat. Det har dock i USA forskats en del kring hur skolor skulle kunna minska risken för våld i skolan. Studier visar att en skola präglad av demokrati, samhörighet och kamratmedling minskar risken för våld, samt att disciplinära och auktoritära åtgärder kan ha en negativ effekt och inte tycks bidra till en minskad risk för återfall i våld (Moriarty & McDonald 1991; Tolson, McDonald & Moriarty 1992; Baker 1998). Baker (1998) menar att skolpersonalens, och då framförallt lärares, kanske ofta omedvetna beteende gentemot eleverna kan ha en stor påverkan på barnets beteende. Barn som uppfattas som besvärliga löper större risk att få skulden för problem. Detta leder till en ond spiral där barnen utsätts för dessa förväntningar, vilket leder till sämre självkänsla och en större risk för utåtagerande beteende (Baker 1998). Moriarty och McDonald (1991) anför vidare att eleverna ofta ses som problemet och aldrig eller sällan en del av lösningen.

Astor et al (1998) har undersökt skolsocialarbetares erfarenheter av hot och våld på skolan, och har bland annat kommit fram till att 90 procent av socialarbetarna i undersökningen anser att det inte ingått tillräcklig utbildning kring detta i grundutbildningen. Ozer (2006) menar att det brister i bedömningen av ekologiska faktorer i skolan i förhållande till våldsprevention. Författaren pekar i forskningsöversikten på vikten av kontextuella faktorer. Vidare dras slutsatsen att forskning saknas kring bland annat hur skolpersonalens syn på förändringar i skolan är, hur relationer på skolan och strukturer i beslutsfattande påverkar arbetet med hot och våld, samt annan press som skulle kunna minska engagemanget bland skolans personal i arbetet med att motverka skolvåld (Ozer, 2006).

Moriarty och McDonald (1991) tar också upp skillnaden mellan öppna och slutna system. I en hänvisning till Hall [1977] förklaras öppna system som organisatoriskt flexibla och anpassningsbara gentemot omvärlden och slutna system som högt formaliserade, där det finns en tydlig hierarki och maktkoncentration. Moriarty och McDonald (1991) menar vidare att skolor typiskt sett fungerar som slutna system, där problem förläggs till en individ. Genom en referens till Johnson [1976] ställs detta i kontrast till organisationer som fungerar som öppna system där

problem hanteras genom att alla parter i en konflikt förs samman och lösningar arbetas fram i en gemensam diskussion.

Medling är ett exempel på ett sätt att stödja eleverna i att själva lösa sina problem, som har visat sig vara effektivt i jämförelse med traditionella disciplinära åtgärder, såsom till exempel varningar och avstängning (Moriarty & McDonald 1991; Tolson, McDonald, Moriarty 1992). Medling översatt till svenska förhållanden skulle kunna jämföras med det som i skolornas handlingsplaner betecknas kamratstödjarverksamhet.

2.2 Lagrum, allmänna råd och riktlinjer

Som jag skrev ovan finns det ofta riktlinjer och handlingsplaner för hur man ska agera vid våld och hot om våld. Varje skola upprättar dock sina egna handlingsplaner, vilket bidrar till större möjligheter för den enskilda skolan att anpassa handlingsplanerna efter skolans kontext. Det medför dock också att samma händelse på två olika skolor kan hanteras olika. Arbetsmiljöverket har också gett ut föreskrift om åtgärder mot hot och våld på arbetsplatsen (AFS 1993:2). Här anges bland annat att arbetsgivaren ska utreda och åtgärda risker för hot och våld, att arbetstagarna ska få tillräcklig utbildning kring dylika frågor och att det ska finnas rutiner för vem som tar emot larm och vilka åtgärder som ska vidtas. Inträffar det vidare händelser av hot eller våld ska detta dokumenteras och utredas (ibid.). Något som skolorna enligt lag har en skyldighet att upprätta är en likabehandlingsplan (diskrimineringslagen 3 kap. 16 §). Skolan ska enligt samma lag, 3 kap. 14-15 §§, samt skollagen 14 kap. 6-8 §§, arbeta målinriktat och vidta åtgärder mot olika former av till exempel diskriminering, trakasserier och sexuella trakasserier. Vilka åtgärder som ska vidtas är dock inte lagreglerat på samma sätt:

Kränkande handlingar kan också utgöra brott. En bedömning av om en polisanmälan ska göras bör ske i varje enskilt fall, men det finns ingen lagstadgad skyldighet för skolan att polisanmäla en elev som har begått ett brott. Det är viktigt att man i verksamheten på förhand har diskuterat i vilka fall man ska göra en polisanmälan och vilka rutiner som ska finnas vid en sådan anmälan. [...] Oavsett om en anmälan har gjorts till en annan myndighet eller inte är verksamheten skyldig att vidta relevanta åtgärder för att komma till rätta med problemet. (Skolverket 2009a s. 21)

Gymnasieskolan är en frivillig skolform och elevens inflytande kan där tänkas bli större på bekostnad av vårdnadshavarens, på grund av ålder och mognad även om så naturligtvis inte behöver vara fallet. De disciplinära åtgärder, som rekommenderas enligt grundskoleförordningen 6 kap. 9 § tar sikte på att främst få eleven att ändra sitt beteende och i de fall detta inte är tillräckligt, ska skolan kontakta elevens vårdnadshavare. För gymnasieelevers del lagregleras åtgärder vid motsvarande beteende under rubriken ”Åtgärder för elevers tillrättavisande” (gymnasieförordningen, 6 kap. 21 § första stycket). Lagen säger att gymnasieskolan ska, liksom grundskolan, främst be eleven ändra sitt beteende. Om detta inte är tillräckligt skall dock skolan, istället för att kontakta vårdnadshavare, utreda orsakerna till elevens beteende. En annan aspekt att ta hänsyn till här är att det på gymnasieskolan är tillåtet (om än inte som en första åtgärd) att stänga av elever, vilket det inte är på grundskolan på grund av skolplikten (gymnasieförordningen, 6 kap. 23-25 §§; skollagen 3 kap. 1 §).

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Organisationsteorier

Blom och Grape (2006 s. 11) anför en översikt av W. Richard Scott från år 2003 som kategoriserat organisationsteorier utifrån vilka grundantaganden som funnits i denna forskning. Dessa, skriver Blom och Grape, är organisationer som slutna rationella system, slutna naturliga system, öppna rationella system samt öppna naturliga system. Teorier som utgår från slutna rationella systemmodeller ser arbetet i organisationer som direkt kopplade till regler och formella strukturer, och tar inte någon hänsyn till omvärldens påverkan på organisationen. Teorier som ser organisationer som slutna, naturliga system tittar inte heller på en påverkan från omvärlden på organisationen. I motsats till föregående modell utgår dessa dock från att organisationerna är informellt strukturerade system där medlemmarna har ett gemensamt mål i att organisationen kvarstår. Öppna rationella system samt öppna naturliga system har båda uppstått ur en kritik mot att man tidigare har bortsett från att organisationerna påverkas av omgivningen, i teorier som utgår från de slutna modellerna anses dessutom att organisationen måste avgränsa sig från omgivningen för att kunna överleva. Skillnaden mellan dessa två är att teorier som tillhör öppna rationella systemmodeller såsom contingency-teorin och resursberoendeperspektivet, utgår från att organisationers samverkan med den lokala omgivningen är metodisk och överlagd, och man tar inte hänsyn till institutionella faktorer, vilket teorier som utgår från öppna naturliga systemmodeller gör. Nyinstitutionalism räknas till de öppna, naturliga systemmodellerna (Johansson 2006).

3.1.1 Nyinstitutionalism

Meyer och Rowans artikel (1977) ses enligt Johansson (2006) som ett av de, om inte den, första formuleringen av nyinstitutionalism. I artikeln beskriver Meyer och Rowan hur organisationer uppstår i en institutionell omgivning, vilket ställer krav på organisationerna. För att skapa legitimitet måste organisationerna följa de institutionella kraven. Problemet uppstår när kraven faktiskt inte fungerar i praktiken. För att lösa detta kopplar man loss den formella strukturen från det praktiska handlandet. På så sätt upprätthålls legitimiteten utåt sett, samtidigt som det dagliga

arbetet utförs efter mer praktiska övervägande. När så organisationerna lyckas upprätthålla sin legitimitet, blir också deras existens säkrare (Meyer & Rowan 1977; Johansson 2006).

Backlund (2007 s. 55) kopplar nyinstitutionalismen, liksom Meyer och Rowan (1977) till Berger och Luckmanns (1991) socialkonstruktivistiska resonemang. Enligt Backlund (2007) analyseras organisationer inom nyinstitutionalismen både utifrån hur de fungerar i förhållande till mål och hur de agerar för att kunna fortleva. Backlund diskuterar också institutionalisering och avinstitutionalisering. Begreppen är inte entydiga, men institutionalisering definieras ofta inom nyinstitutionalismen som en process där ett visst agerande blir självklart. Institutionella faktorer beskrivs också som faktorer vilka är socialt och kulturellt förutsatta (Johansson 2006). Backlund (2007) beskriver utifrån North (1990) institutioner som samhällets spelregler och organisationer som samhällets spelare (Backlund 2007 s. 56). Backlund (ibid.) skriver vidare att Scott (1995) pekar på tre aspekter av institutionalisering i en organisation: regulativa, såsom uttalade lagar och regler; normativa, såsom värderingar och förväntningar; samt kognitiva, vilket innefattar socialt konstruerade referensramar, kulturella regler etc. Nyinstitutionalismen framhåller den kognitiva aspekten, vilket leder till att organisationen studeras ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (ibid.).

Berger och Luckmann (1991) beskriver institutionalisering som när det finns en ”ömsesidig typifiering” av handlingar och aktörer och ”varje sådan typifiering är en institution” (1991 s. 72, min översättning). Avinstitutionalisering, beskriver Backlund genom en hänvisning till Oliver (1992), är ”att en institutionaliserad praktik mister sin legitimitet” (Backlund, 2007 s. 57). Det finns en rad sätt som kan leda till detta, ett exempel är olika sociala mekanismer, vilket bland annat normativ fragmentisering räknas till. Normativ fragmentisering är till exempel att aktörer inom organisationen inte är överens i tolkningen av organisationens uppdrag, eller att förväntningarna från samhället förändras (ibid. s 58).

3.1.2 Implementeringsprocess

En policy kan vara de riktlinjer som finns för verksamhetens arbete, men begreppet policy innefattar även de åtgärder som görs för att förverkliga riktlinjerna (Markström 2003). Exempel på denna typ av policies handlar om riktlinjer av olika slag som anvisar om handlingsmönster på lokal nivå. Dessa riktlinjer kan vara framtagna på en

central statlig nivå (t.ex. Skolverket) eller på en lokal-central kommunal nivå (skolförvaltningen) eller en lokal-lokal nivå (skolan). I de två första fallen handlar det således om en top-down implementering (jfr Markström 2003 om hans undersökning av implementeringen av den statliga psykiatrireformen). Urban Markström konstaterar i sin avhandling att traditionell policyforskning framför allt har inriktat sig på de politiska processerna då det tagits för givet att de enskilda förvaltningarna alltid respekterar och genomför de olika besluten utifrån ett top-down perspektiv. Man har dock med tiden kommit fram till att processen är mer komplex än vad man tidigare förutsatt (Markström 2003). Min undersökning är en av flera som belyser denna aspekt av implementeringsprocessen.

Jag avser att närmare studera det operativa handlingsmönstret snarare än beslutsprocessen, vilket gör det naturligt att titta på implementationsforskningen:

Implementationsforskningen har visat att genomförandet av sociala reformer inte bara är ett automatiskt verkställande av offentliga handlingslinjer, utförda av byråkrater i en fast hierarki. I stället har makten hos tjänstemän och experter i den praktiska utformningen av politiken kommit att framhållas alltmer...
(Markström 2003, s. 52)

Markström (2003) skriver vidare att politikens utformande och implementering sker och måste ske i en interaktion mellan olika aktörer och att det finns intressekonflikter både inom och mellan organisationer. Resultatet av policyprocessen blir därför en rad kompromisser, på olika nivåer, där ett utmärkande drag är att de blir oprecisa. Ett annat dilemma är att målgruppen för reformen kan få insatser från flera aktörer, vilket medför att när det sker en förändring för en organisation blir de andra också påverkade (ibid.). Ett exempel i denna undersökning kan vara att skolan skärper sina rutiner kring hot och våld och polisanmäler i högre grad, vilket medför en ökad arbetsbelastning för polis och socialtjänst.

Enligt Markström (2003) är forskare överens om att de lokala aktörernas vilja och motivation samt lokala förutsättningar och tillgången på samverkande aktörer har en avgörande betydelse i utfallet av reformen. I en diskussion kring svårigheter med implementering menar Sannerstedt (2005) att en teori som kan anses användbar är styrningsmodellen. I detta skiljs på dels beslutsfattare och dels verkställare, men samma person kan vid olika tillfällen vara både beslutsfattare och verkställare (ibid.).

I den här studien kan alltså rektorn vara både aktör och beslutsfattare, och detsamma gäller om det är någon annan än rektorn som ansvarar för arbetet med handlingsplanerna. Lundquist (1992) skriver angående styrning, att huruvida styrningen lyckas eller inte beror dels på förmågan hos beslutsfattaren, och dels på tre huvudsakliga egenskaper hos den som ska verkställa beslutet, nämligen huruvida denna förstår, kan och vill. Med ”förstår”, skriver Lundquist, menas om verkställaren förstår vad som förväntas av henne eller honom, förstår personalen vad de ska göra enligt handlingsplanerna? Lundquist fortsätter att förklara att med ”kan” menas huruvida aktören faktiskt har förmågan, i form av vilket reellt inflytande och vilken kunskap verkställaren har. Till sist förklaras ”vill” med om aktören anser att det denna ska göra är eftersträvansvärt (ibid.). Varje aktör uppfyller de tre egenskaperna till olika grad. Om vi förenklar detta och lägger upp alternativen som dikotomier, det vill säga att en aktör till exempel antingen helt kan eller inte alls kan, framstår åtta olika alternativ, det ser ut som följer (Lundquist 1992 s. 77):

	Vill		Vill inte	
	Kan	Kan inte	Kan	Kan inte
Förstår	1	2	3	4
Förstår inte	5	6	7	8

Lundquist (1992) förklarar vidare att ett av de svårare problemen föreligger om aktören inte ”vill” verkställa beslutet, framförallt kompliceras detta av att det i en organisation finns flera olika aktörer och också flera olika viljor. För att motarbeta denna svårighet kan det till exempel krävas att den som styr har en auktoritet som medför att verkställarna inte ifrågasätter styrningen (ibid.). Någonting som också kan öka verkställarens motivation är enligt Lundquist dennes delaktighet i policyprocessen, och därmed ett ökat ansvar och inflytande i de beslutade åtgärderna. Är svårigheten med aktörernas vilja löst, kvarstår svårigheterna med att kunna och att förstå. För att öka aktörernas förståelse kan dessa informeras kring vad som förväntas av dem. För att öka verkställarnas möjligheter ifråga om att kunna krävs en tillförsel av resurser, detta kan vara i form av att organisationen ökar bemanningen, men också sådant som utbildning och ökat inflytande för verkställarna (ibid.).

Andra delar i styrningsmodellen berör sådant som direkt/indirekt och

specifik/generell styrning (Lundquist 1992). Direkt styrning är, skriver Lundquist, när förvaltningens åtgärder anges ett specifikt innehåll, såsom krav på innehåll i skolundervisningen genom läroplaner. Den specifika direkta styrningen kallas orderstyrning, vilket är att verkställarna blir styrda i ett enskilt fall. Den generella direkta styrningen är regler såsom lagar och förordningar. Indirekt styrning är försök till att påverka på andra vis, till exempel utbildning, resurser och speciella krav på vem som får ha en viss arbetsposition. Former av indirekt styrning är anslagsstyrning, rekryteringsstyrning, organiseringsstyrning och informationsstyrning. De indirekta styrningarna kan vara antingen specifika eller generella (Lundquist 1992).

Anslagsstyrning är när riksdagen tilldelar förvaltningen ekonomiska resurser.

Rekryteringsstyrning är dels när det beslutas om vissa krav som måste vara uppfyllda för att få ha en viss tjänst, men också när regeringen utser en myndighetschef.

Organiseringsstyrning omfattar den struktur som skapas i organisationen, såsom roller och tillvägagångssätt. Råd och anvisningar som förvaltningsmyndigheter utfärdar hamnar under organiseringsstyrning. Informationsstyrning är andra sätt att styra, som inte innefattas i föregående, en av dessa är styrningen av utbildningar för offentligt anställda (ibid.). Ur ett rationalistiskt perspektiv antas den indirekta stödja den direkta styrningen.

Likaså är styrningen olika precist utformad, hur precist utformad den direkta styrningen är kommer att påverka verkställarnas autonomi i fråga om handlingsfrihet, medan den indirekta styrningen påverkar desammas handlingsförmåga (Lundquist 1992). Detta klassificeras vidare i begreppen: mål- eller ramstyrning, den oprecisa formen; programstyrning, vilket är en mellannivå; och detaljstyrning, där styrningen är specifik. Vidare kan tjänstemännens normer analyseras, till vilken grad anpassar och specificerar sig personalen? Vid anpassning beskriver Lundquist fyra alternativ: lojalitet, protest, obstruktion och sorti. Lojalitet kan betecknas som tjänstemannaidealet, verkställaren gör som den blir tillsagd att göra, trots eventuella personliga motstridiga åsikter. Protest är att öppet kritisera ledningen, till exempel genom att säga detta till dem eller genom att gå ut i media, detta är dock en riskfylld sak att göra då risken för repressalier är stor. Istället kan man som tjänsteman protestera mer anonymt genom obstruktion, att inte göra det som anvisats är ett sätt att göra detta. Problemet med obstruktion är att det inte alltid kommer fram att verkställarna är missnöjda, vilket inte öppnar för en diskussion och en eventuell förbättring av verksamheten. Sorti är när tjänstemannen helt enkelt lämnar

verksamheten eftersom denne inte är överens med styrningsbesluten. Det kan dock tänkas vara mindre vanligt, med tanke på att de flesta behöver sitt arbete, dessutom, skriver Lundquist, är det inte säkert att sorti har den effekt man hade kunnat önska, helt enkelt eftersom tjänstemannen ofta är utbytbar.

Inom forskningen kring gräsrotsbyråkrati har man tittat på enskilda personer, som kan ha stort inflytande på flera delar i policyprocessen - förändringsagenter och nyckelaktörer:

Dessa har en central position och kan, genom auktoritet, resurser och ett stort kontaktnät, hålla ihop och ha kontroll över en genomförandeprocess.

(Markström, 2003 s. 55)

Även om man inte kan se en tydligt hierarkisk beslutsprocess uppifrån och ned, kan man inte heller säga att det är helt omvänt (nerifrån och upp) hävdar Markström (2003). Även om det primära inflytandet ligger hos tjänstemännen, och inte bara politikerna, har de som faktiskt påverkas av en social reform faktiskt fortfarande inte det inflytandet (ibid.).

4 Metod och metodologiska överväganden

Då mina sökningar efter tidigare forskning på det specifika området givit ett knappt resultat får studien lämpligen en explorativ karaktär. Eftersom syftet är explorativt blir metoden lämpligen en flexibel/kvalitativ inriktning (Robson 2002). För att utreda och få en förståelse och en tätare beskrivning för hur ansvarsfördelningen och arbetet kring hot och våld i skolan kan se ut krävs en djupare utforskning av ett fåtal fall snarare än en ytlig undersökning av ett flertal, vilket också det gör att en kvalitativ metodinriktning är att föredra. Av denna anledning är studien inspirerad av upplägget i det Merriam (2009) benämner kvalitativ fallstudie.

Med tanke på att varje skola var för sig upprättar egna handlingsplaner och har olika rutiner, avsåg jag att inledningsvis genomföra individuella semistrukturerade samtalsintervjuer med rektor/skolledare på skolan, eftersom denne är ytterst ansvarig för skolans arbete. För att vidare studera personalens uppfattningar i dessa frågor och den sociala interaktionen dem emellan valde jag att använda fokuserad gruppintervjumetod (Wibeck 2000; Halkier 2010) (se vidare nedan).

Mitt empiriska material utgörs dels av skriftligt material i form av lokala policydokument och handlingsplaner, dels intervjustudier vid två skolor, en gymnasieskola och en grundskola (de senare årskurserna) i en mellanstor kommun i södra delen av Sverige. För att stärka både validitet och reliabilitet har jag använt mig av triangulering, jag har alltså kombinerat olika metoder för att kompensera för brister i desamma. Triangulering används med fördel i en fallstudie till skillnad från till exempel vid en historisk studie där man ofta inte har möjligheten att studera fenomenet genom observation eller intervju nyckelpersoner (Merriam 2009). Jag har genomfört samtalsintervjuer samt kompletterande telefonintervjuer med rektorer på respektive skola, en fokusgruppsintervju med övrig personal på var skola och studier av relevanta handlingsplaner på skolorna.

Min utgångspunkt har varit att den sociala interaktionen spelar roll i ett gemensamt beslut om vad skolan ska göra när frågor om hot och våld aktualiseras. Av det skälet såg jag fokusgrupper som en ändamålsenlig metod utifrån de forskningsfrågor jag har formulerat, då denna metod kan vara lämplig för att studera just interaktionen mellan gruppdeltagarna (Halkier 2010). Elevvårdspersonal kan tänkas ha en stor betydelse i arbetet med hot och våld på skolan, men som tidigare framhållits är begreppet elevvårdspersonal långt ifrån entydigt, och vilka som är de

främsta aktörerna från skolans sida i arbetet med hot och våld är än mindre självklart. Av den anledningen var det tämligen oklart vilka som skulle ingå i fokusgrupperna. För att utforska detta samt undersöka rektorns syn på skolans arbete med hot och våld påbörjades studien med samtalsintervjuer med rektorerna på de båda skolorna. Detta underlättade också min kontakt med övrig skolpersonal till fokusgrupperna.

4.1 Enskilda intervjuer – urval och tillvägagångssätt.

I arbetet med den inledande uppsatsplanen stod jag i valet mellan att genomföra antingen strukturerade eller semi-strukturerade samtalsintervjuer, det vill säga intervjuer bestående av slutna respektive öppna frågor, med skolledare. Fördelen med strukturerade intervjuer (exempelvis frågeundersökning via telefonintervjuer eller postala enkäter) är att det kan gå snabbare att genomföra, och är mer kostnadseffektivt då man sparar in resurser som krävs för att besöka och intervjua respondenter (Robson 2002). En undersökning bestående av strukturerade frågor via enkät till eller telefonintervju med intervjupersonerna, skulle innebära att jag i undersökningen hade haft möjlighet att inkludera rektorer från betydligt fler skolor, i princip från hela landet. Att få ett större antal respondenter i form av rektorer från fler skolor var dock inte relevant för den vidare undersökningen, eftersom frågan om hur skolor arbetar med hot och våld är kontextbunden. Sammantaget innebär detta att det är mer relevant att göra en mer djupgående studie av de två skolorna, och av denna anledning genomförde jag samtalsintervjuer med skolledare vid ovan nämnda skolor.

Den ursprungliga planen var som framgår ovan att genomföra intervjuer med varje enskild rektor, men vid en av skolorna böjde jag mig för informantens önskemål om att ha med sin efterträdare som i nuläget också hade ett särskilt ansvar för just elevvården. Mitt ställningstagande grundade sig på forskningsetiska skäl. Då medverkan var helt frivillig, kunde det anses tvivelaktigt att rektorn mer eller mindre skulle känna sig "tvingad" att genomföra intervjun på villkor som denne innerst inne motsatte sig. Att köra över rektorn i denna för rektorn viktiga fråga skulle dessutom kunna tänkas skapa en motvilja och negativ atmosfär i intervjun, med följd att informanten skulle vara återhållsam under intervjuns gång. Det senare scenariot kan naturligtvis inträffa oavsett intervjuns inramning, men blotta misstanken att så skulle bli fallet hade inte varit en bra utgångspunkt för vår intervju. Samtidigt är det inte problemfritt att göra en parintervju, då även detta kan skapa en mindre

tillfredsställande intervjusituation eftersom det finns en risk att ingen av informanterna känner sig tillräckligt bekväma att vara fullständigt uppriktiga med tanke på att den andre också är närvarande under intervjun.

Under den aktuella parintervjun uppstod också sådana praktiska problem som vem jag skulle ställa frågorna till. Inledningsvis föreslog jag att jag skulle intervjua den nuvarande rektorn och att efterträdaren skulle inta en lyssnande position, något som dock inte ansågs lämpligt enligt båda rektorerna, då de ansåg att efterträdaren satt inne med viktig kunskap och erfarenhet från det aktuella området. Vi kom då överens om att båda två skulle vara aktiva under intervjuns gång men att jag i första hand skulle ställa frågorna till den nuvarande och avgående rektorn. Detta eftersom det var den avgående rektorn jag tagit kontakt med, och ursprungligen avsett att intervjua. De öppna frågorna ställdes direkt till den avgående rektorn, som då och då vände sig till sin efterträdare för att be denne svara eller fylla i om det var något som saknades. Frågor som var relativt slutna och krävde relativt korta svar, exempelvis de om rektorernas arbetsbeskrivning och utbildning, ställde jag till båda två. Vid frågor kring elevvård blev dock den efterträdande rektorn den som svarade, och den avgående rektorn fyllde istället i dennes svar.

Då jag efter det att samtalsintervjuerna var genomförda insåg att det kunde vara intressant att undersöka hur rektorerna beskrev vad hot och våld var, vilket inte specifikt tagits upp i samtalsintervjuerna, använde jag mig av kompletterande telefonintervjuer med rektorer på respektive skola, varav den ena var den nuvarande/avgående rektorn.

4.2 Fokusgrupper – urval och tillvägagångssätt

Jag använde mig av ett strategiskt urval av deltagare till fokusgrupperna, och valde personal med varierande bakgrund och erfarenhet av elevvårdsarbete (Halkier 2010). Inkluderingskriterierna var att samtliga deltagare skulle ha varit med om arbete med hot och/eller våld, att det i gruppen skulle ingå minst två olika professioner, att det skulle finnas både de som arbetat en längre och en kortare tid på skolan samt att det skulle ingå både män och kvinnor i gruppen.

En fokusgrupp kan bestå av ett varierat antal deltagare och gruppens storlek spelar roll. *Hur* stor den ska vara finns det dock olika åsikter om (Halkier 2010; Wibeck 2000). Litteraturen ger olika besked och rekommenderar olika antal, men

gruppen bör inte bestå av färre än tre personer och inte heller vara för stor. I en liten grupp på tre personer är det lättare att medlemmarna upplever kohesion eller gruppkohesion. Som med allt annat är det viktigt att försöka åstadkomma en balans; en svag gruppkohesion kan medföra problem i form av att gruppmedlemmarna exempelvis inte känner någon tillhörighet till gruppen. Samtidigt kan en alltför stark gruppkohesion medföra det som kallas groupthink, det vill säga att medlemmarna alltför mycket fokuserar på att vara överens och därmed inte uttrycker avvikande åsikter (Wibeck 2000; Aronson et al 2007). Samtidigt får gruppen inte heller vara för heterogent sammansatt, eftersom det då finns en större risk för att deltagarna inte känner sig bekväma och trygga (Halkier 2010). Detta understryker ytterligare vikten av att eftersträva en ”balanserad” grupp. Mot denna bakgrund valde jag att *inte* ha med rektorn i fokusgruppen, med tanke på att denna är personalens närmaste chef. För mitt syfte, som var explorativt, lämpade det sig bättre med ett begränsat antal deltagare. För att det ändå skulle kunna uppstå en dynamik i gruppen fick den vara sig vara alltför liten men inte heller alltför för homogent sammansatt. Detta ledde till att jag bestämde mig för ett deltagarantal på tre till fyra personer. Att ha mindre grupper kan också skapa större möjlighet för deltagarna att känna sig bekväma i gruppen, vilket kan tänkas ge mer uttömmande och kanske också mer uppriktiga svar. Så blev också fallet, diskussionen flöt på fritt i gruppen på fyra personer, och än mer i gruppen som bestod av tre deltagare. Av tidsskäl valde jag att begränsa mig till att bara genomföra en fokusgruppsintervju vid vardera skola.

Deltagarna i fokusgruppen valdes ut efter samråd med skolledaren efter genomgång av samtalsintervjun med denna. I fokusgruppen på grundskolan ingick fyra ur personalen: kurator, skolsköterska samt en kvinnlig och en manlig lärare. En risk jag såg med att ha med tre olika professioner var att gruppen skulle bli för heterogen. Å andra sidan arbetade samtliga på samma arbetsplats och hade troligtvis också haft en del samröre med varandra och var därmed inte okända för varandra, vilket torde öka tryggheten i gruppen. I fokusgruppen på gymnasieskolan ingick tre ur skolpersonalen: två skolsköterskor och en lärare. Utifrån analysen var mitt första val att inkludera även kuratorn eller ytterligare en lärare i fokusgruppen på gymnasieskolan, men av etiska och tidsmässiga skäl blev det inte så.

Valet av plats för intervjun kan på olika sätt påverka hur intervjun genomförs, både vid individuella intervjuer och fokusgruppsintervjuer (Halkier 2010). För fokusgruppen valde jag därför en ämnesrelaterad plats vilket i det här fallet var

deltagarnas arbetsplats - en lokal i den aktuella skolan. Detta medförde på grundskolan en del störningsmoment under intervjunns gång i form av mobiltelefoner som ringde och elever som knackade på dörren. Till en början, och även några gånger under intervjutillfället, kunde det därför vara svårt för deltagarna att slappna av och fokusera på intervjun. Alternativet hade varit att fokusgruppsintervjun skulle genomförts på en annan plats. En annan risk hade då varit att det blivit svårare för deltagarna att hitta en gemensam tid och möjlighet att vara med, då det hade inkluderat en transporttid samt större olägenhet för dem. Väger man dessa nackdelar mot alternativet anser jag att lokaliseringen av fokusgruppen på skolan trots allt var att föredra. Samma sak var inte något problem i den andra fokusgruppen.

Själva utformningen av diskussionsfrågorna spelar också roll. Halkier (2010) anvisar för sin del tre modeller; *strukturerad modell* med många frågor; *lös modell* med få och breda frågor samt *trattmodellen* där man börjar med öppna och breda frågor, för att successivt ha mer strukturerat för att till större grad besvara studiens specifika frågor (ibid.). Mitt eget upplägg såg ut på följande vis: efter den inledande introduktionen där deltagarna fick information om vad en fokusgrupp är samt presenterat sig för mig, använde jag mig av breda frågor om skolan i allmänhet samt en normativt formulerad fråga om vad skolan bör göra vid en hot- och våldssituation. Efter detta använde jag mig av ett hjälpmedel i form utav en vinjett, en fallbeskrivning av en situation med hot och våld, i en övning där deltagarna fick diskutera fram olika handlingsalternativ. Efter detta hade jag någon mer specifik fråga kring arbetet och ansvarsfördelningen på skolan.

Fokusgrupper är en form av gruppintervju, men det finns ändå en skillnad mellan denna och andra former av gruppintervjuer. Den största skillnaden är att i en fokusgrupp är den sociala interaktionen också viktig, deltagarna ska prata mer fritt kring ett ämne som valts ut av forskaren, eller moderatoren, som den som anordnar intervjun och bestämmer diskussionsämne också benämns (Halkier 2010; Wibeck 2000). Detta ger möjligheten att studera sådant som vem den som pratar riktar sig mot, vem som får ordet och vem som tar eller får ordet. Här skiljer det sig också från ett samtal mellan två personer, då en person kan utestängas från samtalet genom att övriga två sluter sig samman i en grupp på fler än två. Om någon i gruppen är mer tillbakadragen, är det moderatorns uppgift att gå in och bryta detta, till exempel genom att ställa en fråga direkt till den mer tillbakadragna. I fråga om detta flöt diskussionen i fokusgrupperna på tämligen väl. I fokusgruppen på grundskolan hände

det vid ett par tillfällen att någon av lärarna inte sa så mycket, varpå jag direkt frågade den deltagaren vad denna tyckte om saken. I fokusgruppen på gymnasieskolan var detta inte lika påtagligt, utan ordet fördelades av deras egen kraft tämligen jämnt. De problem jag stötte på var snarare att diskussionen i båda fokusgrupperna flöt ut, varpå jag bröt in och ställde frågor för att leda deltagarna tillbaka på ämnet. Likaså att diskussionen kring frågorna blev mer långvariga än jag planerat för, vilket innebar att jag var tvungen att avbryta diskussionen emellanåt för att gå vidare till nästa fråga. Trots detta var tidsramen för fokusgruppsintervjun inte tillräcklig. Jag hade 90 minuter att disponera och deltagarna hade inte möjlighet att avsätta mer tid än så på någon av skolorna. Eftersom tiden blev knapp kan det dels misstänkas att deltagarna inte fick sagt det de ville kring de olika frågorna, dels hann inte gruppen diskutera alla frågor jag förberett. En hel del frågor som jag planerat att föra fram avhandlades dock under de inledande frågorna och vinjetten (se nedan), vilket minskar förlusten i att jag inte hann ställa dem.

Ett av de stora problemen jag stötte på var att lyckas rekrytera lärare till fokusgruppen. Framförallt på gymnasieskolan blev detta bekymmer påtagligt, men även på grundskolan fick jag veta att lärarna hade oerhört dåligt med tid. Problemet för lärare att finna tid verkar dock inte vara unikt för den gymnasieskola jag undersökte, då jag i försök att hitta en ersättande gymnasieskola för min undersökning, både i samma och i en annan kommun, fick besked att det var omöjligt att hitta deltagare under maj månad. Denna svårighet fördes också upp av deltagare under och efter fokusgruppsintervjun.

4.2.1 Vinjettmetoden

I fokusgruppsintervjuerna använde jag mig av en rad frågor och en kortare vinjett (se bilaga 2). Vinjettmetoden går ut på att forskaren presenterar en så kallad vinjett, vilket är en kort redogörelse av till exempel en viss situation eller händelse som vanligtvis är fiktiv eller åtminstone avidentifierad.

Vinjetter är ofta konkreta och levande historier och deras karaktär av ”det verkliga livet” antas frammana svar som speglar arbetets yttre villkor (lagstiftning, välfärdssystem och liknande) mer än om socialarbetarna fått svara på frågor utan koppling till en konkret berättelse. (Soydan et al 2005 s. 6--7)

Man brukar skilja på en kvantitativ och kvalitativ vinjettmetod (Jergeby 1999; Knutagård 2009), där den kvantitativa ter sig vara den vanligaste. I den utformningen kan vinjetten ha en enkätliknande utformning. Respondenten kan till exempel presenteras för en nedskrivna vinjett som följs av en rad svarsalternativ där respondenten väljer att kryssa för det alternativ som passar denne bäst. Likaså kan vinjettmetoden användas i kombination med andra metoder, till exempel tillsammans med fokusgruppsintervju som i min studie (Eskelinen & Caswell 2006). Men även tillsammans med andra enkätfrågor i en mer kvantitativt inriktad studie (Wallander 2008). Det går också att använda vinjettmetoden utan att kombinera den med andra metoder (Jergeby 1999). Att forskaren formulerar vinjetten själv och sedan ber respondenter att besvara frågor i anslutning till den är vanligare i undersökningar med kvantitativt syfte (Jochums & Pershey 1993). Då vinjetten i den här undersökningen ändå följdes av öppna frågor kan den ses som mer kvalitativ (Soydan et al 2005).

Vinjetten användes i den här undersökningen i ett försök att utröna hur de professionella skulle agera i en dylik situation, samt studera hur beslut om detta skapas genom interaktion i gruppen. Att kombinera vinjettmetoden med fokusgruppsintervju kan tänkas ge fördelar på så sätt att det går att studera hur förhandlingar sker om vilket som är de mest lämpliga åtgärderna utifrån att deltagarna uppfattar samma sak på olika sätt (Eskelinen & Caswell 2006). Då arbetet med hot- och våldssituationer ofta sker i grupp är det också lämpligt att använda vinjetten i en grupp. Samma vinjett används i fokusgrupperna från de båda skolorna för att kunna jämföra resonering och beslut om åtgärd vid respektive skola (Soydan 1995). Den enda skillnaden var att jag ändrade i vilken årskurs eleverna i historien angavs gå för att försöka skapa en kontext närmre respondenternas vardag.

Jag använde mig av en vinjett med eskalerande problembild (Jergeby 1999; Soydan et al 2005). Vinjetten i min undersökning beskrev en händelse i tre faser, efter varje fas öppnades för diskussion med frågor som kretsade kring hur deltagarna ansåg att man bör agera i det aktuella skedet. Jag gav samtliga deltagare utskrift av vinjetten under intervjutillfället, och läste upp samt gav dem en chans att läsa igenom varje avsnitt innan vi gick in på diskussion av respektive fas. Att deltagarna får kopior av vinjetten innebär en minskad risk att de hör fel, och att jag läser upp dem ger en mindre risk att deltagarna tolkar in information som inte finns i texten (Knutagård 2009). Ett annat skäl till att jag läste upp texten var att deltagarna inte skulle känna sig

stressade att hinna läsa färdigt om någon annan läste fortare. Efter varje fas listades dessutom möjliga diskussionsfrågor som respondenterna kunde utgå från. Dock valde jag att inte läsa upp dessa frågor för att deltagarna i sin diskussion inte skulle vara alltför styrda av dem.

När första fasen var genomläst och diskussionen avklarad delade jag ut andra fasen och sedermera också tredje fasen, vilka deltagarna läste igenom och diskuterade, enligt samma procedur. Frågorna formulerades här som vad som ”bör” göras, vilket kan tänkas ge deltagarna möjlighet att resonera utöver de faktiska möjligheter och resurser de och skolan har (Jergerby 1999). Den första fasen inkluderade bakgrund och en mindre allvarlig händelse, den andra en mer konkret konfliktsituation som inkluderade hot, och den tredje en direkt våldssituation. Jag beskrev i den tredje fasen en våldsam attack i form av bland annat knytnävsslag, men lät bli att definiera om och vilka skador som uppstod. Detta eftersom jag ville undersöka om skadornas omfattning ansågs ha betydelse för respondenterna i fråga om hur man bör agera, till exempel skulle någon deltagare ur fokusgruppen hypotetiskt kunna fråga om personen som blev attackerad i vinjetten, också fick fysiska skador, då detta kan tänkas spegla en gräns i avgörandet om hur allvarlig åtgärden ska bli. Detta då det exempelvis kan tänkas finnas en bedömning att det ska ha uppstått skada för att attacken ska anses så allvarlig att polisanmälan ska ske.

Ett problem man brukar peka på med vinjettmetoden är att även om berättelsen är mer konkret förankrad, finns risken att deltagarnas svar blir mer normativa än deras verkliga agerande i en liknande situation. Bland annat Wallander (2008) redogör för den kritik som riktats mot metoden att en vinjett ibland kan framstå som orealistisk enligt deltagarna, och i sådana fall kan den förväntas producera ett orealistiskt resultat. Av denna anledning valde jag dels att rakt ut fråga deltagarna om huruvida problembilden var realistisk eller inte, och utifrån detta skapa en diskussion, samt att komplettera vinjetten med frågor om deltagarnas egna erfarenheter av våld eller hot om våld mellan elever. Det kan också anses föreligga etiska skäl att använda sig av en vinjett, som ett substitut för frågan kring egna erfarenheter om denna av olika anledningar inte känns bekväm för respondenten att gå in på i grupp.

Ett annat problem med vinjetter är att författaren i skapandet och genom användandet av den som underlag, riskerar att reproducera stereotypa bilder av händelser och personer (Knutagård 2009). När jag formulerade vinjetten var jag

medveten om problemet, samtidigt som jag strävade efter att försöka hålla den realistisk. Detta medförde att jag i historien gav eleven som var hotfull och våldsam ett vanligt förekommande namn av feminint klingande art, och eleven som mottog hotet och våldet ett typiskt sett maskulint namn, samt benämnde dem "hon" respektive "han". Det finns en risk i detta att deltagarna i fokusgruppen upplever det som orealistiskt att en "flicka" skulle vara hotfull och våldsam mot en "pojke" och att de inte skulle vilja uttrycka detta inför de andra deltagarna och att problemet då inte kommer upp till ytan och diskuteras. Resultatet av diskussionen kring vinjetten skulle då riskera att inte vara tillräckligt konkret förankrad då en eller flera av deltagarna inte kan sätta sig in i situationen. Å andra sidan är det inte en fullständigt orimlig situation. Även om pojkar är överrepresenterade i våldsstatistiken (Estrada et al 2009) finns det också flickor som är hotfulla och våldsamma.

Vinjetten är baserad på händelser som jag själv observerat samt på det som framkommit i intervjuerna med rektorerna, men historien i sin helhet är fiktiv. Skolans agerande i vinjetten är inte baserat på någon av skolornas handlingsplaner vid hot och våld, i syfte att studera hur deltagarna skulle reagera på att agerandet i vinjetten eventuellt inte återspeglade det som anges i respektive handlingsplan. Av tidsskäl formulerade jag vinjetten själv istället för att samla in svar från informanter och använda resultatet till en vinjett såsom till exempel Jochums och Pershey (1993) valde att göra. Därigenom finns en risk för att min förståelse påverkat vinjettens utformning, vilket också är anledningen till att vinjettmetoden endast ingår som en del i fokusgruppsintervjun, som i övrigt kompletterades med öppna frågeställningar. Hur man uppnår validitet med vinjettmetoden är just ett problem som är tämligen vanligt förekommande (Jergerby 1999). Metoden anses ha hög intern validitet, då man kan vara relativt säker på att respondenterna svarar på samma fråga. Problemet ligger snarare i den externa validiteten, huruvida resultaten från undersökningen kan generaliseras (ibid.). För att stärka validiteten har jag dels utnyttjat flera undersökningsmetoder samtidigt; i fokusgruppen använde jag mig av ytterligare frågor som inte var direkt kopplade till vinjetten. En jämförelse med frågorna före respektive efter vinjetten i fokusgruppsintervjun kan ge en fingervisning om dess validitet, då detta visar om informanternas svar speglar hur de svarar och agerar i andra fall.

En fördel med att använda vinjettmetoden istället för att låta deltagarna själva få svara fritt utifrån vad de anser bör göras kan dels vara att vad som "bör göras" kan

antas vara enklare att besvara utifrån en konkret förankrad händelse genom vinjetten, dels att vinjetten kan återspegla ett handlingsmönster som från deltagarnas sida uppfattas som felaktig. Båda dessa faktorer kan tänkas stimulera en diskussion bland deltagarna. Frågan som följer efter vinjetten utgick från deltagarnas egna beskrivningar av situationer med våld eller hot om våld. Olika forskningsresultat visar att människor har en tendens att rättfärdiga sina beslut i efterhand (Aronson, Wilson & Akert 2007), vilket skulle kunna tänkas medföra att informanten både för sig själv, mig och de andra deltagarna i gruppen, rättfärdigar det som hände och de åtgärder som vidtogs. Följden av detta kan tänkas bli att respondenten endast berättar om det som upplevs som ett korrekt handlande. I förhållande till detta kan vinjetten tänkas ge kunskap om deltagarnas uppfattningar om vad som är ”rätt” eller ”fel” i den kontext som vinjetten baseras på, men också skapa ett mer tillåtande klimat inför den efterföljande frågan.

4.3 Studie av dokument

I motsats till intervjustudier upprättas dokument inte i forskningssyfte, utan fyller andra ändamål. Merriam (2009) skriver att innan man använder sig av ett dokument som källa, ska fråga sig om dokumentet är relevant för frågeställningen och om man kan få fram information ur den på ett praktiskt och organiserat sätt. Dessa kriterier kan de lokala handlingsplanerna sägas uppfylla.

Enligt diskrimineringslagen och skollagen ska skolan upprätta likabehandlingsplaner för att motverka diskrimineringslagen, vilket båda skolorna också hade gjort. Dessutom fanns också handlingsplaner om hot och våld på båda skolor. Dessa var de riktlinjer jag ansåg primärt relevanta, men jag inkluderade även delar ur sådana dokument som planer för arbetsmiljöarbete då detta inkluderar hot och våld, samt handlingsplan mot mobbning. Fördelen med handlingsplanerna är att de föreskriver hur skolan ska handla och därmed torde kunna beskriva hur skolan handlar. Det är dock inte självklart, vilket gör det relevant att studera hur handlingsplanen som policy har implementerats hos personalen.

Tillgång till handlingsplanerna fick jag genom respektive skolas hemsida, med viss vägledning om var jag skulle leta av rektorn på gymnasieskolan.

4.4 Forskningsetiska ställningstaganden

Utgångspunkten för de forskningsetiska ställningstagandena är, och ska vara, individskyddskravet (Vetenskapsrådet 2002). Individer får inte genom min undersökning utsättas för fysiskt eller psykiskt lidande. Individskyddskravet formuleras genom fyra huvudsakliga punkter; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (ibid.). För att tillgodose *informationskravet* har alla medverkande i undersökningen erhållit ett informationsbrev (se bilaga 1). Innan varje intervju har jag gått igenom sådant som att det kommer att spelas in på band för att sedan transkriberas, att obehöriga inte har tillgång till transkriptionen i sin helhet och att de medverkande har rätt att när som helst avbryta sin medverkan och också får avstå från att besvara enskilda frågor. Alla deltagare har också fått möjlighet att ställa frågor om undersökningen, dels genom kontaktuppgifter till mig i informationsbrevet, och dels genom att jag öppnat för frågor innan intervjun påbörjats. I undersökningen har det tagits hänsyn till *samtyckeskravet* på så vis att medverkan varit frivillig, och att jag poängterat detta. En risk här skulle kunna vara att personal till fokusgruppen kände sig tvingade att ställa upp då rektorn, deras chef, hjälpt mig i rekryteringen. För att minska denna risk var jag noga med att poängtera för deltagarna att medverkan var frivillig och att den kunde återkallas i efterhand genom att de kontaktade mig. Detta dock med reservation för att det i så fall bör ske åtminstone några dagar innan arbetet lämnades in. Eftersom undersökningen skedde under arbetstid inhämtade jag också samtycke från rektorn för att genomföra fokusgruppen. Av hänsyn till *konfidentialitetskravet* är kommunen, skolorna och de enskilda deltagarna avidentifierade i uppsatsen, dock kan det inte garanteras att personer som känner dem eller andra på skolan kan utläsa vilka de är. Ingen obehörig, såsom annan personal på skolan eller skolledning, har dock haft tillgång till transkriptionerna eller inspelningarna av intervjuerna. Ett problem här är kanske framförallt att då rektorn varit med och värvat deltagare och hjälpt till att lösgöra tid för deltagarna, också vet vilka som varit med i fokusgruppen.

Någonting jag har fått ta ställning till är hur kritik mot skolledning ska redovisas i resultatet. Då det ingår i mina forskningsfrågor hur personal ser på samarbetet med skolledning, och då informanter själva uttalade att detta borde lyftas fram, kan jag se att det är av vikt att även kritik redovisas i den här uppsatsen. För att ändå inte försätta någon enskild i en eventuell svår sits, har jag varit försiktig med att ange vem som sagt vad förutom då detta kan anses ha betydelse för mina

forskningsfrågor. Till sist kommer materialet jag samlat in genom intervjustudien att enbart användas i detta arbete i enlighet med *nyttjandekravet*, av denna anledning förstörs alla ljudfiler samt transkriptioner när uppsatsen blivit godkänd.

4.4.1 Forskareetik

Utöver forskningsetiken vill jag också påtala forskaretiken. Med god forskareetik menar jag att min studie ska präglas av ärlighet och tydlighet, för att kunna räknas som giltig (Gustafsson, Hermerén & Petersson 2005). Jag har vidtagit flera åtgärder för att öka validiteten i min undersökning, se ovan.

En omständighet jag fått ta ställning till är också den hur jag agerar på intressenters uppdrag (Gustafsson et al 2005). Dels har jag valt uppsatsens ämne i samråd med min handledare från den verksamhetsförlagda utbildningen, vilket kan innebära att jag av lojalitet utför undersökningen med en vilja att rättfärdiga och bekräfta dennes agerande i liknande situationer med hot och våld. Andra intressenter kan sägas vara de skolor jag är på, som naturligtvis också har ett intresse i mina forskningsresultat. En risk skulle kunna vara att jag inte vågar vara kritisk mot dessa, då jag står i tacksamhetsskuld för att de låtit mig utföra min forskning där. Gustafsson et al (2005) poängterar dock att sådant inte får stå i vägen för en redovisning av forskningsresultaten. Någoting som också spelar in är naturligtvis mina egna privata åsikter och förförståelse om hur det ligger till vad som är rätt i mina ögon. Sätt att undvika att störa forskningsresultatet som forskare är att inte värdera informanternas uttalande med ”så bra” eller uttrycka egna åsikter. Trots detta kan en forskare aldrig vara helt objektiv, framförallt i kvalitativ forskning är detta påtagligt eftersom analysen ligger mycket i mina tolkningar av informanternas uttalande. För att undvika feltolkningar har jag försökt att under intervjuerna emellanåt återge min tolkning till informanterna och fråga om det är rätt uppfattat, även om detta inte har gått att helt försäkra mig om. Jag har dessutom aktivt försökt vara kritisk mot min egen förförståelse. En faktor som dock bör påpekas är att vilka respondenter jag valt ut i min undersökning, och därmed vilkas perspektiv som blir det gällande. Jag har till exempel inte inkluderat varken elever eller elevernas vårdnadshavare, som kan ses som viktiga aktörer i skolans arbete mot hot och våld. Anledningen till detta är att majoriteten av eleverna som hade berörts av undersökningen är omyndiga, och därför en känsligare grupp att intervjua, samt att tillgängligheten till deras vårdnadshavare

kan tänkas vara sämre än till skolpersonalen.

4.5 Analyismetoder

Jag har huvudsakligen gjort en tematisk analys av det empiriska materialet (Widerberg 2002). I mitt val av teman har jag främst haft en empirinära utgångspunkt, vilket rekommenderas i de flesta kvalitativa studier. Detta innebär att jag i min genomgång av det empiriska materialet antecknat analystrådar, och utifrån detta sorterat in materialet i olika teman eller kategorier (ibid.). En annan utgångspunkt i en tematisk analys är den teorinära, vilket innebär mer av en deduktiv ansats i forskningen (ibid.). Men det möjliggör också en analys av det som inte sägs, av denna anledning har jag också använt mig av det i den tematiska analysen. Den tematiska analysen är användbar i analysen av de båda skolorna för sig och i jämförelsen av desamma.

4.5.1 Diskursanalys

Jag har i min analys även haft ett diskursanalytiskt angreppssätt. Med diskursanalys menar jag att allt material såsom utskrifter av intervjuer och policytexter, ses som beskrivningar av verkligheten. Fejes och Thornberg skriver att "diskurs innebär ett bestämt sätt att tala om saker på, samtidigt som 'talet' skapar relationer mellan olika objekt och subjekt" (2009 s. 87). En diskurs, skriver Sahlin (1999), kan också innefatta sådant som regler, anvisningar eller berättelser om utförda handlingar, vilket i mitt empiriska material dels återfinns i respondenternas diskussion om hur man agerat vid hot och våld samt genom skolans handlingsplaner. Diskursanalys har vidare en konstruktivistisk utgångspunkt, med detta kan menas att problem är socialt konstruerade (i en särskild kontext). Med denna analys försöker jag besvara hur det i skolan talas om hot och våld på skolan, hur man hanterar det samt hur detsamma bör hanteras och hur man konstruerar både problemet, men kanske framförallt dess lösning.

Dessutom tittar jag på den för skolan och informanterna samt samtalet, *lokala diskursen* i motsats till den offentliga diskursen. Detta innebär att jag mer fokuserar på hur diskurserna kring hot och våld formas i intervjuerna och i handlingsplanerna, snarare än att undersöka hur det ligger till på ett större samhällsligt perspektiv,

exempelvis inom medier (Sahlin 1999).

Då diskursanalys är ett tämligen omtvistat begrepp (bl.a. Sahlin 1999) utgör mitt försök till detta inte huvuddelen av min analys, utan bara en begränsad del.

Hermansson och Johnson (2007) har i sin analys använt sig av det de benämner kritisk diskursanalys. Deras beskrivning av detta är att man i en text tittar på hur ord och diskurser i sitt sammanhang skapar vissa betydelser. Som *del* i detta har de tittat på *transitivitet*, vilket ”innebär att man analyserar hur händelser relateras till olika subjekt och objekt” (ibid. s. 11). Författarna refererar i detta till Fairclough (1992), som också skriver att transitivitet är när man i meningssatsen talar i form av subjekt - verb - objekt, exempelvis ”rektorn för samtal med eleverna” i kontrast till ett icke-direktivt uttalande i form av subjekt - verb (intransitiv sats), ”rektorn för samtal”, där det inte framgår en uttalad mottagare. Uttalanden kan också vara i form av händelsesatser, satsen är uppbyggd verb - objekt, ”samtal förs med elever”, där det inte framgår vem som utför handlingen (Fairclough 1992 s. 180). Framförallt möjliggör detta i denna undersökning en analys av hur informanterna talar om vilket ansvar olika aktörer i hot- och våldssituationer har, och vem som framstår som subjekt, det vill säga den som utför en handling, respektive objekt, den som mottager eller utsätts för en handling.

5 Resultat och Analys

5.1 Ansvarsfördelning

5.1.1 Grundskolan

”Det är allas uppgift att se till att inga former av kränkande behandling förekommer” (Plan mot diskriminering och kränkande behandling). En del i att ansvaret är tänkt att delegeras till många aktörer kan ses i att skolan tycks ha många olika grupper, med olika ansvarsområden. Det finns totalt 13 officiella “forum”, enligt plan mot diskriminering och kränkande behandling. Till varje forum finns någon som är ansvarig för att sprida planen i just den gruppen. Att det finns så många olika forum och grupper kan också ses som en del i skolans kultur att “vi hjälps åt” (rektor). Ansvaret förläggs inte i planen till någon enskild, officiellt har alla ansvar för skolans arbete med bland annat hot och våld, och högst ansvarig är rektor. Att alla har ett gemensamt ansvar är också ett budskap som förs fram i intervjustudien. Dels genom sådana uttalanden som ovanstående och som på frågan vilka som var de viktigaste aktörerna i en hot- och våldssituation ”där tycker jag inte det finns någon som är viktigare än någon annan”.

Ett gemensamt ansvar betonas också genom att respondenterna frekvent använder sig av orden “vi” och “man” när de talar om hur skolan agerar i hot- och våldssituationer. Dock går det också att utläsa, då frågan om respondenterna kunde vara mer specifika ställts eller de självmant specificerat sig, att en nyckelperson i arbetet är kuratorn. Att kuratorn är viktig framkommer både i fokusgruppen och i samtalsintervjun med rektorerna, i intervjun med rektor ställde jag till exempel frågan vad skolan baserar sina handlingsplaner på och fick i svaret veta att kuratorn har huvudansvar för det arbetet. Personer som också nämns i fokusgruppen är skolsköterskan och mentorer, det vill säga lärare som har ett speciellt ansvar för enskilda elever. Någon som däremot *inte* pekas ut som speciellt ansvarig i fokusgruppen är rektorn, denne nämndes bara en gång under hela fokusgruppsintervjun, och då inte i direkt koppling till frågan om ansvar vid hot och våld på skolan. Antingen är rektorns ansvar taget för givet, och det antas vara så självklart att det inte behöver tas upp. Eller så är uppfattningen att i konflikter eller hot- och våldssituationer är rektorns roll så perifer och i praktiken tämligen liten. Att ansvaret delegeras till personal på skolan i allmänhet, och kuratorn i synnerhet, skulle

kunna ha att göra med arbetsbördan. I samtalsintervjun med rektorer ställde jag frågan, vilken arbetsgrad denne hade, och fick svaret ”150 procent”. En liknande, men kanske inte lika påtaglig tendens fanns hos tre av deltagarna i fokusgruppen, skolsköterskan och lärarna. Den fjärde, kuratorn, hade en friare arbetssituation. Kuratorn själv beskriver det som

ibland har jag väldigt mycket och göra, ibland har jag ingenting att göra. Men där har jag, med mina kollegor och arbetsgivares goda minne att jag ska inte låsa upp mig på en massa, för då kan jag inte gripa in när det behövs [...] Alltså du är väldigt bunden [Ssk: ja] och du ni är bundna i era lektioner, och då, binder jag också. Det behövs några stycken på en skola som kan rycka ut när det behövs

Samtidigt för kuratorn upp till diskussion att det är kostsamt och tar resurser från andra delar av skolan att ha så höga kuratorsresurser. Detta bemöts dock från lärarnas sida med att det är värt det. Det kan tänkas att kuratorn får ta över en del ”rektorsuppgifter” eftersom rektorn har en tämligen pressad arbetssituation. Om detta är fallet kan det också sägas vara institutionaliserat i skolan eftersom det tycktes vara självklart för lärarna att vända sig till kuratorn eller skolsköterskan om det inträffade någon konflikt mellan elever. Angående vilka som agerade i en händelse på skolan säger rektorn

det var någon lärare som såg [...] Och då kunde inte han, den personen just gå ifrån, så han ringde kuratorn och kuratorn gick då till platsen [...] Och dels var då den läraren som såg det först involverad och fick berätta vad han hade sett och upplevt och hört lite grann och sen tog vi, tog (kurator) vid och jag vid

Det tycks finnas en motstridande inställning från ledningshåll om att lärarna ska agera någorlunda självständigt, och endast i undantagsfall kontakta elevvårdsgruppen, detta blir kanske tydligast i handlingsplanen (se nedan). I just detta fall hade läraren inte möjlighet, varför kuratorn kontaktades. Frågan kvarstår alltså hur mycket lärare agerar själva. Även i hanteringen av fallet kan läraren sägas ha rollen av uppgiftslämnare snarare än aktör i själva elevkonflikten. Och i realiteten kan det tänkas finnas problem med implementeringen av *all* personal som aktivt ansvarstagande, kanske eftersom lärarna inte har de förutsättningarna på grund av tidsbrist, vilket lett till att det

institutionaliserats ett handlingsmönster att läraren kontaktar kuratorn direkt istället för att själv agera. Något som kan tänkas stödja detta handlingsmönster är den faktor att samtlig personal har en mobiltelefon, vilket gör handlingsalternativet att ringa kurator istället för att själv agera, mer bekvämt. Följande citat pekar också på att det kan finnas en osäkerhet hos lärarna kring hur de ska agera:

I: vad tänker du, (Kvinnlig Lärare), kring skolans ansvar vid hot och våld?

KL: [...] (Kurator) har ju bäst koll på det där, kan man ju säga... och
(Skolsköterska) [...] Man får ju ringa om det skulle vara någonting

Lärarens roll som informationslämnare snarare än aktör kan också bekräftas genom att denne inte involveras mer i det vidtagande arbetet med att lösa elevkonflikten. I handlingsplanerna förutsätts att lärare, liksom alla andra på skolan, ska agera vid kränkningar och konflikter. I planen mot diskriminering och kränkande behandling anges

Det är allas uppgift att se till att inga former av kränkande behandling förekommer. [...] När en händelse av karaktär enligt ovan ändå uppträder på vår skola skall vi med likabehandlingsplanen som plattform vara beredda att omedelbart ingripa för att situationen inte ska förvärras eller upprepas.

Det är alltså tämligen otydligt i handlingsplanen vem ansvaret egentligen ligger på, det står vidare att

Då mentorers och arbetslagets åtgärder, som ska vara väl dokumenterade, inte räcker till eller då ärendet är av allvarligare karaktär anmäls ärendet till [elevvårdsgruppen].

Det står dock inte angivet specifikt att lärarna ”ska” agera vid konfliktsituationer, den direkta styrningen är alltså tämligen oprecis, vilket torde medföra att lärarnas handlingsfrihet är tämligen hög. Detta verkar också vara lärarnas uppfattning, ibland agerar de själv, men många gånger kontaktas kuratorn. En annan anledning till att kurator kontaktas, snarare än att läraren själv agerar i konflikter kan också ligga i att denne själv ska bedöma om ”ärendet är av allvarligare karaktär”, vilket är en

gränsdragning som inte alltid är den lättaste att göra. Det kan vara så att det brister i lärarnas handlingsförmåga. Kanske tenderar läraren att hellre kontakta kuratorn, som ändå oftast finns tillgänglig, snarare än att ingripa och försöka lösa konflikten själv. En lärare i fokusgruppen uttrycker i diskussionen kring skolans höga kuratorsresurser.

L: sen ibland [...] kan man ju känna att man lämpar över. Alltså när det händer en situation som man själv har vart med i och sen så, står man där med en hel klass, då måste man ju ringa, och liksom då känner man att ja här, var så god, då är det ditt liksom. Men så blir det ju

Här kan alltså uttydas en anslagsstyrning, som ger kuratorn en handlingsförmåga, men samtidigt kan antas minska densamma hos lärare och rektor.

5.1.2 Gymnasieskolan

Vid gymnasieskolan föreföll ansvarsfördelningen till stor del vara tämligen klar, rektorn pekade tydligt ut sig själv som den ansvariga att upprätta åtgärder vid hot eller våld på skolan, och detta återspeglades till viss del i fokusgruppen. Det blev dock en del motsägelser. Under intervjun med rektorn framställdes dennas roll som den mest centrala.

I: om man ser på det här [...] med en hotfull eller våldsam situation, vilka skulle i den här situationen vara de viktigaste aktörerna?

IP:... alltså de som agerar först, är rektorerna

Kuratorn framställdes ha en perifer roll i det tidiga åtgärdande arbetet, av den anledningen att denna hade en mer aktiv roll i efterarbetet. Undantaget var, fortsatte rektorn, om det var oklara fall, där det fick föras samtal för att det skulle kunna redas ut om det ens förelåg till exempel mobbning.

I fokusgruppsintervjun, däremot, fanns tecken i diskussionen kring vinjetten, att det inte var lika självklart bland alla deltagare vem man skulle vända sig till vid hot- eller våldssituationer. Detta kan dock bero på att i vinjetten var kuratorn redan inblandad i historien. Val av vem man skulle vända sig till skilde sig en del inom gruppen, den ena skolsköterskan hade vänt sig till kuratorn, vilket den andra skolsköterskan till viss del höll med om, men denna poängterade mer att man skulle

vända sig till rektorn. Läraren höll med om denna kontakt, och förde även upp att lärare till eleverna skulle blandas in. Skillnaden kan bero på en rad saker. Den första skolsköterskan kan ha pratat utifrån vad man troligtvis hade gjort, det vill säga vilken åtgärd som kändes mest likt dennas vanliga arbetssätt. Medan den andra skolsköterskan resonerade utifrån hur denna tyckte att man *borde* göra, det vill säga normativt, utifrån resonemanget att rektorn är högst ansvarig. Som det står i handlingsplanen mot hot och våld

All personal som upplever, eller hör talas om hot eller våldshandling anmäler denna omgående till skolledningen

Det skulle också kunna vara så att den första skolsköterskan har ett tätare samarbete med kuratorn och därför vänder sig till denna först, medan den andra skolsköterskan har ett närmre samarbete med rektorn. Skolsköterskorna tog också upp att det både borde och troligtvis hade kallats till ett elevvårdsmöte kring händelserna, där de, rektorn och kuratorn skulle delta. Detta skiljer sig från rektorns beskrivning av hur hot- och våldsärenden hanteras. Denne beskrev arbetet nämligen mer som att rektorerna var de som hanterade ärendet. I diskussionen kunde också utrönas att man ansåg att det kunde vara bra och att man kanske till och med borde ha med mentorn till eleverna i ett elevvårdsmöte, men att det troligtvis inte hade varit så i praktiken.

Det fanns också en underliggande ton av hierarki, bland annat mellan lärare och skolledning. Det sågs inte alls som självklart att lärarna skulle agera vid hot- och våldssituationer, tvärtom pratade rektorn kring hur lärarna *börjat* ta mer ansvar och dessutom agera.

Innan det så kom alltid lärarna och hämtade en rektor när det hände någonting. Nu händer det att lärarna kommer och *berättar* att det har hänt någonting

Detta återspeglades också i fokusgruppsintervjun när läraren berättade om en våldshändelse denna varit med om. Dels hade flera vuxna inte ingripit i slagsmålet, utan gått förbi eller tittat på. Dels hade läraren inte alls deltagit i mer än just det akuta skedet där denna brutit in samt i det rättsliga efterspelet som vittne. Detta upplevdes dock inte som någonting negativt, utan tvärtom ansåg läraren att rektorn agerat ”jättebra”. Detta kan vara tecken på att lärarna på skolan inte upplever att de har ett

påtagligt ansvar vid hot- och våldssituationer. Det kan i sin tur bero på att rektorn så tydligt markerat sitt ansvar, att lärarna, och även övrig personal, blir ansvarsbefriade.

Vid en jämförelse mellan grundskolan och gymnasieskolan förefaller alltså rektorn på gymnasieskolan vara inblandad i högre grad, och ta mer av ansvaret vid hot- och våldssituationer. Även här kan det finnas en förklaring i resursernas fördelning, alltså en anslagsstyrning. På grundskolan fanns där (officiellt) ungefär lika mycket rektors- som kuratorsresurser. På gymnasieskolan fanns det i stället mer än dubbelt så mycket rektorstjänst i jämförelse med kuratorstjänst. Likheten ligger i att även på gymnasieskolan har lärare och skolsköterskor en pressad arbetssituation. Skolsköterskan uttrycker det som: ”Spontanbesök, det önskar jag ju kanske att vi hade haft större utrymme för”.

En annan anledning kan ha att göra med att rektorn vid gymnasieskolan hade läst ett antal poäng i psykologi och framhäver att just dessa poäng var de som kommit till mest nytta, vilket skulle kunna tyda på att rektorn var den som hade störst handlingsförmåga. Trots detta upplever rektorn att just utbildning i konflikthantering saknas både hos sig själv och hos lärare i allmänhet. Detta är också någonting som återkommer i den kompletterande intervjun med rektorn där det tas upp i respondentens resonering kring skolpersonalens beskrivningar av hot och våld att det finns inget gemensamt förhållningssätt till vad som definieras som hot respektive våld.

Att det är en tydlig ansvarsfördelning kan vara ett tecken på att det råder en tämligen stark hierarki på skolan. Rektorn beskrev en våldshändelse som inträffat på skolan

Det jag kan tycka är ju då att den [...] som kom springande till mig, kom springande in här och ville ha tag i en rektor, kunde lika gärna ha avstyrt slagsmålet *innan* man sprang och hämtade en rektor. [...] det första är att sära på dom som slåss. *Sen* kan man ta dom med sig och gå till rektor, man låter inte dom fortsätta slåss medan man väntar på att en rektor ska sära på dom

När rektorn väl kom dit hade dock två ur personalen särat på eleverna. Men händelsen tyder ändå på att det uppfattas som långt ifrån självklart att man som personal ska agera, vilket, som tidigare nämnts, lärarens beskrivning av en våldshändelse också tyder på.

Dessutom efterlyser deltagarna i fokusgruppen fler naturliga mötesplatser. Det upplevs som att kontakten inom personalgruppen är tämligen icke-spontan, vilket upplevs av skolsköterskorna skapa hinder för att elever som kan behöva deras stöd får det, någonting som kan ses som relevant för det förebyggande arbetet.

5.2 Samarbete med aktörer som inte tillhör skolpersonal

5.2.1 Grundskolan

Om den hierarkiska ordningen kan sägas vara liten eller att organisationen tycks vara platt när det rör ansvarsfrågan bland skolpersonalen, är hierarkin/maktordningen desto påtagligare om man tittar på samarbetet med elever och vårdnadshavare på ena sidan och socialtjänst och polis på andra.

5.2.1.1 Elever

I handlingsplanerna står det en del om att eleverna ska involveras i arbetet mot kränkande behandling och diskriminering. Det poängteras att både skolpersonal och elever har ett ansvar för att förhindra detsamma. Vidare står det

Likabehandlingsplanen ska vara väl förankrad, utformad och känd av skolpersonal, elever såväl som föräldrar

Formuleringar i plan mot kränkande behandling och diskriminering tyder på att det finns en vilja att involvera elever och deras föräldrar i detta arbete. Hur förs då diskussionen om elevers delaktighet i intervjustudien? För att kunna analysera en potentiell maktordning som inte är uttalad är transitivitet lämpligt att titta på. Hur ofta framstår eleverna som subjekt respektive objekt? Hur ofta framställs skolpersonalen som detta? Något av det tydligaste var att informanterna pratade om hur ”vi” agerade, och ställde också ofta detta i relation till ”dom”, det vill säga eleverna.

IP1: ja, när vi säger så får man inte säga säger dom vaddå säger dom, det är väl ingenting...

Detta var det absolut vanligaste sättet att prata om elever och skolpersonal både i fokusgruppen och i intervjun med rektorerna. Det fanns dock också undantag från

detta. Till exempel pratade en av lärarna i fokusgruppen om att:

man får va som man är... man kan vara och se ut nästan hur man vill... det är ett väldigt tillåtande klimat med dom bitarna, och att man kan få slippa den pressen på det sättet

I detta uttalande är det inte helt självklart om det är elever, personal eller samtliga som läraren talar om, eftersom ordet ”man” används. Det blir en potentiellt inkluderande formulering, hade läraren istället sagt ”dom får vara som dom är” hade det varit en mer exkluderande framtoning.

Det sker trots allt försök att minska klyftan mellan elever och personal, till exempel tar rektorerna upp

IP1: [...] att vara så mycket som möjligt med eleverna så att säga, för då ser man och hör allt ju, inte bara på lektionstid, utan även på raster och i cafeteria och andra tillfällen. I den utsträckning man kan.

Det som bör noteras här dock, är att kontakten verkar ske enligt en fastställd och kanske självklar maktordning. Det är (uttalat) skolpersonalen (subjekt), som är så mycket som möjligt (handling) med eleverna (objekt). Likaså vill jag påpeka ett övervakningssyfte som ter sig föreligga här i att ”man” (skolpersonal) ser och hör. Övervakningen återfinns också i handlingsplanerna

Skolan har mat-, rast- och bussvakter som arbetar efter ett fast schema.

Det finns också en motsägelsefullhet i planen. Samtidigt som elevernas ansvar och demokrati betonas, ska eleverna vara övervakade av personal, vilket torde bidra till att befästa en hierarki. Likaså finns i detta en motstridighet eftersom planen deklarerar att *alla* ska bidra till att motverka kränkningar, hot och våld, men samtidigt finns det utsedda vakter. Något som också tycks tas för givet här, är att det faktiskt föreligger ett behov av vakter, vilket det naturligtvis kan göra, men som också är viktigt att föra en levande diskussion kring. Behövs vakter? Varför behövs de? Vilka konsekvenser kan förekommandet av vakter få? En övervakning kan också ha en negativ inverkan, på så sätt att det kan tänkas minska elevernas självständighet, och därmed deras

förmåga att ta ett eget ansvar. Härmed menar jag inte att det inte kan behövas vuxen närvaro av flera skäl, men det kan behöva föras en diskussion kring hur denna närvaro ska se ut. Vad händer om skolan inte har ett vakt-schema? Försvinner alla vuxna från skolgården då? Hur är det idag? En risk med att ha ett schema är att personalen rör sig *mindre* bland eleverna, eftersom någon har tilldelats uppgiften och övriga då upplever ett ansvarsbefriande i detta. Det skulle också kunna vara tvärtom, ingen ur personalen har tidigare rört sig bland eleverna, eftersom ingen haft den uppgiften tilldelad sig, vilket är anledningen till att det ansetts föreligga ett behov av ett vakt-schema.

Det tycks finnas en viss känsla av handfallenhet. I fokusgruppen förs fram en frustration över att skolan inte har tillräckligt skarpa verktyg att använda sig av.

Vi kan prata med folk [...] Men vi har inte mycket att sätta emot va, vi har ju ingen lagstiftning som hänger med oss, och vi har, vi har inga, inga verktyg att, eller väldigt få verktyg att göra någonting

I intervjun med rektorerna poängteras skolans värdegrundsarbete. All personal har fått gå en utbildning i detta, och arbetet med det finns schemalagt en timme i veckan. Skolan har arbetat efter detta i över tio år, och när jag frågar vilken effekt de kan se av det är svaret att det är svårt att se den direkta effekten, men att en effekt skulle kunna vara att ”eleverna känner sig trygga med att gå och berätta om saker och ting händer eller om dom ser saker som är fel”. En fråga som uppstår då är varför ett problem med elever som hejar på konflikter enligt respondenterna ökar, när skolan satsar resurser på att ha ett omfattande värdegrundsarbete. En anledning skulle kunna vara att det brister någonstans i implementeringen, kanske vill personalen inte eftersom motivationen brister när arbetet inte har en påtaglig effekt. Kanske kan personalen inte implementera arbetet fullt ut på grund av hög arbetsbelastning i övrigt. Ett tecken på detta skulle kunna vara att värdegrundsarbetet inte nämndes alls på informanternas initiativ i fokusgruppen. Det arbete som skulle kunna klassas som förebyggande, som nämndes i fokusgruppen, var att elevvårdsgruppen hade regelbundna möten varje vecka, där ”man sitter ner och diskuterar elever och elevärenden och sånt“. Även här kan relationen till elever studeras ur en maktdimension med hjälp av transitivitet, subjektet elevvårdsgruppen utför en handling (diskussion) kring objektet elever.

En sak att också reagera på här är att skolan har kamratstödjarverksamhet,

men denna nämns inte överhuvudtaget på informanternas initiativ i intervjuerna. När jag frågar om desamma (i en kompletterande intervju) framställs de främst som uppgiftslämnare åt personalen på skolan. Vilket kan ställas mot kamratmedlingen i studien av Tolson et al (1992), där eleverna fick agera medlare vid konflikter.

Eleverna kan alltså sägas pekats ut som verkställare i arbetet mot hot och våld i handlingsplanerna, men i realiteten är deras handlingsförmåga troligtvis liten. Huruvida de förstår är svårt att säga, eftersom jag inte undersökt frågan bland eleverna (vilket i sig kan vara ett fastställande av maktordningen), elevernas vilja är också svår att uttala sig om av samma anledning. Om eleverna kan är dock mindre sannolikt, då det tycks finnas brister framförallt i deras inflytande.

5.2.1.2 Vårdnadshavare/föräldrar

Att utgångspunkten är att elevernas vårdnadshavare ska vara involverade i sitt barns skolgång och i arbetet mot kränkningar, hot och våld står tämligen klart. I handlingsplanerna står angivet att

Våra elevers föräldrar skall också tydliggöras om att en likabehandlingsplan finns och också beredas möjlighet att påverka och förändra.

Det kan dock uttydas en maktställning även gentemot föräldrarna. Planen ska ”implementeras hos elevernas föräldrar” (Grundskolans likabehandlingsplan). Här finns en händelsesats, det vill säga att det finns en handling (att planen ska implementeras) och ett objekt (föräldrarna) som utsätts för handlingen, men inte ett subjekt. Meningen fortsätter dock med att förklara att detta ska ske genom föräldramöte, föräldraråd och skolans hemsida. Informationsansvarig i föräldramöte är mentorerna, i föräldrarådet är det rektorn och ansvarig för innehållet på skolans hemsida är också rektorn. Alltså kan slutsatsen dras att återigen är det skolan som är subjektet. Skolans subjektsposition hade här kunnat minska om föräldrarna har eller får ett reellt inflytande över handlingsplanens utformning, hur det är kan jag dock inte svara på då detta inte ingår i den här undersökningens ramar. I samtalsintervjun återfinns också en transitivitet med skolan som subjekt och föräldrarna som objekt:

vi vill att du pratar med (namn) när han kommer hem, och så ibland kan vi be dom att dom kontaktar oss igen och berättar, vad fick ni ut av er diskussion [...]

dom får i uppgift att prata med eleverna så får dom höra av sig till oss sen, vad hände i era diskussioner hemma?

I intervjustudien framgår att kontakten med vårdnadshavarna ses som tämligen viktig. Föräldraansvaret betonas mycket i intervjustudien, efter sista delen av vinjetten där den ena eleven attackerat den andra, tycks skulden för beteendet och även tillrättavisningen riktas mot föräldrarna. Likaså beskrivs föräldrarnas samarbetsförmåga som en viktig faktor i arbetet med eleverna,

ML: nej, den, har man inte föräldrarna med sig, från skolans sida, när man försöker göra förändringar, så är det ju inte så lätt. Det är det inte [...]

Ssk: det är svårt att göra förändringar och om det händer någonting, så tar det väldigt lång tid ju.

[...]

ML: Det är ett viktigt samarbete

Ssk: ja, det är det, väldigt viktigt

5.2.1.3 Socialtjänst och polis

I handlingsplanerna skrivs ”Skolan har ett väl utvecklat samarbete med polis och socialtjänst”, men intervjustudien tyder på någonting annat. Skolan är med i en samverkansgrupp, och tanken är att bland annat polis och socialtjänst ska vara med i den. I intervjun med rektorerna framhålls samarbetet med socialtjänsten som relativt bra, även om de har sin sekretess att följa. Samarbetet med polisen lämnar desto mer att önska

Tyvärr så är det så att polisens resurser har blivit sämre, så på det senaste året kan vi väl säga, har deras medverkan varit i princip obefintlig

Avsaknaden av samarbetet med just polisen är någonting som tas upp ett flertal gånger under intervjun med rektorerna. I fokusgruppen framhålls mer bristerna i samarbetet med socialtjänsten. Framförallt upplevs de ofta som svåra att få tag i, och sekretessen, säger informanterna, ställer ofta upp ett hinder för ett gott samarbete. Bland annat uttalas följande:

Ku: [...] dom har nog bra samarbete med oss, men vi har kanske inte lika stort

samarbete med dom, för dom är svåra att få tag i va.

I: polisen då?

Ku: polisen. Ja och soc.

Implementeringen av samarbetet stöter alltså på problem i form av att aktörerna inte *kan*, då de stöter på hinder i form av en ibland rigid sekretess och bristande resurser hos samverkansparten.

5.2.2 Gymnasieskolan

5.2.2.1 Elever

Det tycks föreligga en viss tendens att eleverna på gymnasieskolan får ta mer ansvar för sitt eget handlande än vad eleverna på grundskolan får göra, och därför torde ha större inflytande. Framförallt i fokusgruppen påpekades elevernas eget ansvar, vilket framkom vid diskussionen efter första fasen i vinjetten.

R3: [...] jag är inte helt övertygad heller om att vi alltid ska gå in med stora släggan hela tiden, utan att, ibland kanske vi ska låta eleverna, vi har elever som är 16, 17, 18 år gamla [R2: dom ska klara sig], att dom får också ta ett litet ansvar, att försöka lösa sina konflikter. Och när det inte går, och dom behöver vuxenhjälp, ja det är *då* vi ska gå in

Efter vinjettens andra del, där en elev hotat den andra, påpekades att ” den här konflikten tror jag inte dom klarar av att lösa själva”.

Intervjun med rektorn tydde inte lika tydligt på eleven som en nästan vuxen person, som bör kunna lösa sina konflikter själv. Till exempel uttrycktes det i ett utlägg kring hur kontakten med vårdnadshavare inte var aktuell när eleven var myndig: ”samtidigt kan man ju fundera på hur vuxna dom är, när dom är 18”.

Skolans makt gentemot eleven befästs också tydligt i att rektorn utdelar skriftliga varningar, och även stänger av elever (vid längre avstängningar med nämndens och förvaltningens inblandning). Detta är en åtgärd som upplevs synnerligen effektiv:

Vi hade turbulens på skolan, och då utdelade vi 17 skriftliga varningar på en termin. Jag hade mängder med samtal inne och elever och föräldrar och skällde och så markerade gränser och så. Och efter det så vet eleverna att på den här skolan så gör man så här.

Det kan också finnas en maktobalans mellan eleverna. Rektorn uttrycker att elevernas roll är ”antingen informationslämnare eller är dom informationsmottagare”. En informationslämnare kan ur transitivitetssynpunkt ses som ett subjekt, och en informationsmottagare som ett objekt. Vem som blir vad avgörs av vem som klassas som ”utsatt”. Här kan det föreligga en risk att den elev som ses som utsatt och därmed informationslämnare, är den elev som anmält händelsen till ledning, och vars version på grund av detta klassas som den sanna. Påpekas bör också att elevernas roll i intervjun med rektorn *inte* i första hand var att lösa sin konflikt, vilket i sig kan ses som ansvarsbefriande.

En annan sak som kan ses som relevant att ta upp är det faktum att det i likabehandlingsplanen står angivet att det finns kamratstödjure på skolan (vars första uppgift är att vara informationslämnare) när det de facto inte finns någon kamratstödjarverksamhet på skolan alls vid studiens utförande. Detta kan tyda på att handlingsplanen inte uppdaterats och därmed inte är ett levande dokument. En annan förklaring skulle kunna vara att ambitionerna att ha kamratstödjure finns, varför handlingsplanens författare avstått från att ta bort detta påstående i planen.

5.2.2.2 Vårdnadshavare/föräldrar

Samarbetet med vårdnadshavare är inte lika påtaglig på gymnasieskolan som på grundskolan. I handlingsplanen såväl som i intervjustudien framgick att vårdnadshavarna hade en mindre roll i hanteringen av hot och våld. Detta var dock tydligare i fokusgruppen än i intervjun med rektorn. I intervjun med rektorn fanns dock en skillnad beroende på om eleven sågs som offer eller förövare.

oftast försöker man ha någon form av kontakt med vårdnadshavare för att kolla av [...] den som har gjort någonting, där tar vi alltid kontakt med vårdnadshavare

Liksom på grundskolan poängteras föräldraansvaret, om än mer implicit. Däremot var det inte lika tydligt i gymnasieskolans fokusgrupp, där åtminstone två av de tre

deltagarna ansåg att det i skolans värld kunde finnas en överdriven inblandning av föräldrar.

[...] att det är så viktigt att man ringer hem till föräldrar om *alla* saker som händer på skolans värld [...] då får man heller aldrig möjligheter att lösa saker och ting, *inom* skolans värld eller genom, alltså att dom själva får lösa det utan att föräldrar blir inkopplade rätt så fort, och då går ju ofta föräldrar i *otroligt* försvar för sina barn, som man *gör* [R2: ja det gör det] som förälder, där man inte heller längre är objektiv i, kanske, sitt bemötande

Här kan utläsas en syn på skolan som sluten, och kanske framförallt att den *bör* vara sluten, mot omgivningen – vårdnadshavarna räknas alltså inte in som verkställare av skolans arbete och bör därför inte involveras i första taget.

5.2.2.3 Socialtjänst och polis

Det finns inte någon direkt samverkan med varken polis eller socialtjänst på gymnasieskolan. Den kontakt som finns är med polis vid polisanmälan, som tycks användas som bestraffning:

[...] när jag gör en polisanmälan, utan jag förväntar mig att [...] den här ungen ska kallas in till ett förhör i bästa fall, och bli skrämmd [...] jag vill att man markerar och sen är det en markering från skolans sida också, att det här accepterar inte vi.

Detta torde ytterligare befästa en hierarki på skolan, där eleverna hamnar längre ner. Att skolan polisanmäler i högre grad än de gjort tidigare, uppfattas också som någonting positivt från fokusgruppens sida. Men samverkan finns det alltså inte i någon högre utsträckning, utan polisen sköter sitt och skolan sitt. Det som rektorn dock påpekar är att det är polisens uppgift, inte skolans, att utreda eventuella brott. Och här dras också en tydlig gräns för vad som är skolans uppgift, och vad som inte är det. Detta skulle kunna tyda på att gymnasieskolan i högre grad verkar som ett slutet system.

5.3 Jämförelse

När det gäller skillnaden mellan grundskolan och gymnasieskolan i min undersökning, var det påtagligt i intervjuerna på skolorna, att möjligheten att stänga av elever som är hotfulla eller våldsamma, framför allt vid gymnasieskolan, ses som ett tämligen effektivt verktyg, vilket grundskolan saknar. På grundskolan kunde också uttydas en frustration över konkreta verktyg att använda sig av.

5.3.3 Vinjetten

Båda fokusgrupperna relaterar efter den första fasen till konflikter de själva agerat i, vilket kan vara ett tecken på att den upplevs som realistisk. En av skolsköterskan pekar dessutom på det här med deras arbetssituation, att den spelar in på så sätt att det kanske är så att man har någon som bokar tid, och som väntar, vilket gör det svårt att hinna med och vara fullt engagerad i de här spontanbesöken. Det som i så fall gjort att de reagerat hade varit att eleven uttrycker att kompisarna hatar henne.

Den mest påtagliga skillnaden mellan skolorna var att på grundskolan uppfattades vinjettens andra och tredje faser som tämligen orealistiska, medan desamma tvärtom uppfattades tämligen realistiskt i gymnasieskolans fokusgrupp. Det deltagarna på grundskolan reagerade på var sådant som könet på den som hotade respektive blev hotad, först och främst ansågs det otroligt (om än inte omöjligt) att ett barn av kvinnligt kön skulle uppträda på det sättet, och än mindre troligt att ett barn av manligt kön skulle bli rädd för henne. Detta kan peka på en risk att hot och våld från flickor inte tas på lika stort allvar, och kanske inte heller uppmärksammas på samma sätt som när det är en pojke som uttalar hot eller utför våldshandlingar. Likaså kan också risken föreligga att pojkar som *blir* bland annat hotade till större grad tycker att det är genant när de blir rädda, och därför kan vara mindre benägna att anmäla detta.

Deltagarna reagerade också på hur skolan i historien agerade, och ansåg att om konflikten inträffat på deras skola hade den varit löst efter första fasen, framförallt på grundskolan var detta tydligt. Det fanns också en skillnad i vem som ansågs ha agerat fel från skolans sida, i fokusgruppen på grundskolan uttrycktes det som att ”man” agerat fel, medan det på gymnasieskolan pekades ut hur *rektorn* i vinjetten agerat fel.

5.3.4 Hur talas det om hot och våld

Vad hot och våld är tycks tas för givet på båda skolorna i denna undersökning. Eftersom det inte är någonting som diskuterats, blir det också svårare att svara på frågan vad det är, vilket blir tydligt i telefonintervjuerna med rektorerna. Båda rektorerna hade mer eller mindre svårt att svara på den direkta frågan hur hot respektive våld beskrivs och definition tycktes inte heller ha diskuterats på skolan.

Detta kan också bli ett problem i implementeringen av handlingsplanerna, eftersom det kan tänkas bidra till att verkställarna inte egentligen förstår vad som förväntas av dem ifråga om när de ska ingripa. Enligt handlingsplanerna på grundskolan är det den som tar emot en kränkning som avgör vad det ska tolkas som. Att handlingsplanerna förenklar verkligheten blir tydligt när frågan förs upp om vad som ska räknas till hot och våld. På grundskolan förs det i intervjustudien fram en del omständigheter som skulle kunna tyda på att allvarligheten i bland annat hot kan tonas ned. Till exempel sägs i intervjun med rektorerna på grundskolan: "konflikter och hot och våld och allt det här andra, det finns det ju överallt naturligtvis, mer eller mindre", och samma tendens fanns i fokusgruppen. Bland annat vädrades tankar kring hur ett hot kan vara någonting som en elev kan "häva ur sig" när man skriver det över internet eller via sms, och hur barn (och även vuxna) med invandrabakgrund kan säga till någon att de ska slå ihjäl dem, utan att egentligen mena något så allvarligt med det.

5.3.5 Hot och våld mot personal

Av tidsskäl avgränsade jag undersökningen till att endast omfatta hot och våld mellan elever på skolan, och inte mellan elever och lärare. Detta problemområde togs dock upp ett antal gånger av olika respondenter, vilket kan tyda på att det skulle vara värt att undersöka. Då detta inte var en del av min problemställning ska jag bara kort gå in på vad som framgick av min undersökning. På högstadiet ter det sig som att det i lärarnas "arbetsuppgift" kan ingå att tvingas acceptera en del kränkningar. Vid ett tillfälle kommer det också upp att en situation kan bli värre av att man tar upp en konflikt med sin elev vid fel tillfälle. Att det bland samtliga respondenter i intervjustudien finns en vilja eller önskemål att få prata om hot och våld som riktas mot skolpersonalen kan tyda på att det är ett större problem än vad som framgår av statistik, det vill säga att hot och våld mellan elever och personal inte lika ofta anmäls

och att mörkertalet kan vara stort.

Att det finns en nedtoning av problemet kan också till viss del utläsas kvantitativt ur handlingsplanerna. I de handlingsplaner jag gått igenom från grundskolan berörs frågan om personal som blir utsatta för hot, våld eller kränkning två gånger på 21 sidor, och då mest som ett tillägg i att alla på skolan, såväl elever som personal, ska ha en bra arbetsmiljö samt få stöd om de blir utsatta. Alla riktlinjer för hur skolan ska agera berör hot, våld eller kränkningar gentemot elever, vilket kan tyda på att problemet med hot och våld gentemot lärare är ett dolt problem på flera nivåer, på organisationsnivå när skolan inte tar upp problemet, på gruppnivå när problemet diskuteras och förminskas, samt på individnivå när lärarna kanske inte ens rapporterar vidare problemet.

En annan orsak till att problemet med hot och våld mot personal fördes upp i intervjustudien kan vara att detta ligger närmre respondenternas egen livsvärld i egenskap av personal, vilket kan medföra att man gärna lyfter fram detta problem. Ett tredje alternativ skulle kunna vara att man helt enkelt fritt associerar och pratar kring hot och våld och då även kommer in på sådant mellan elever och personal.

Ett annat problem som jag inte tagit med i beräkningen, men som togs upp under en fokusgruppsintervju var att elevers vårdnadshavare kunde uppträda hotfullt eller våldsamt mot personal. Även denna fråga avstod jag från att fördjupa mig i eftersom den ligger vid sidan om syftet med denna undersökning, vilket inte hindrar att den är intressant att titta närmare på i framtida forskning.

5.4 Slutsatser

Skolorna är väldigt fria i hur just de ska arbeta med hot och våld på skolan, och varje skola gör upp egna handlingsplaner vilket i sig har ett syfte eftersom det bör kunna underlätta implementeringen av dessa om handlingsplanerna ligger nära skolans verklighet och kontext. Problemet uppstår dock när handlingsplanerna finns av principskäl, vilket framfördes i en av fokusgrupperna. Detta kunde också till viss del uttydas i att rektorerna uttryckte att trots att handlingsplanerna revideras varje år, baserades de på de äldre varianterna, och ändrades inte nämnvärt. På grundskolan hade det redan identifierats ett problem i att handlingsplanerna inte var tillräckligt implementerade bland personalen, vilket till viss del bekräftas i den här undersökningen i det att ingen av handlingsplanerna nämndes i

fokusgruppsintervjuerna. Istället vände personalen sig till annan skolpersonal, i första hand kurator och i andra hand skolsköterska. På gymnasieskolan ter sig dock lärarna vara mer benägna att vända sig till rektor.

5.4.1 Implementering

Det tycks i implementeringen av handlingsplanerna finnas svårigheter i olika hög grad i alla tre egenskaperna hos verkställarna, nämligen huruvida denna *förstår*, *kan* och *vill* genomföra besluten. Handlingsplanerna poängterar vid båda skolorna allas gemensamma ansvar, vilket alltså inbegriper såväl skolpersonal som elever, och till en mindre grad vårdnadshavare. Denna undersökning har som tidigare nämnts omfattat intervjuer med rektor, skolsköterska, lärare och, på en av skolorna, kurator. Av denna anledning blir det svårt att uttyda graden av handlingsplanernas implementering hos aktörer såsom elever och deras vårdnadshavare.

Ett tecken på att det är svårt för personalen att kunna verkställa handlingsplanerna kan tänkas ligga i arbetsbelastningen. Att samtliga lärare och skolsköterskor som medverkat i undersökningen, samt rektorerna på grundskolan, upplever att de har mycket att göra (se ovan), kan vara ett tecken på att personalen faktiskt inte har möjlighet att fullt ut verkställa handlingsplanerna. Detta kan bland annat uttydas i att lärare på grundskolan kontaktar kuratorn istället för att själva hantera konflikter mellan elever, som det står i handlingsplanen. Samma sak kan sägas om att rektorn på grundskolan inofficiellt delegerat ansvaret till kuratorn. Likaså berör frågan om aktörerna *kan* vilken kompetens skolpersonalen har. Framförallt på gymnasieskolan, både i samtalsintervjun med rektorn och i fokusgruppen, tas bristerna på utbildning kring konflikthantering i lärarutbildningen upp, och osäkerhet kring detsamma kan återfinnas hos lärare på grundskolan.

Problemet med att aktören inte *förstår* vad som förväntas av denne som verkställare kan också till viss del hänga samman med tidsbristen. För att åtgärda att verkställaren inte *förstår* ska denne informeras och utbildas, vilket också tar tid – tid som aktörerna i undersökningen inte har.

En stor betydelse, och också den egenskap som är svårast att hantera, är aktörernas vilja att genomföra besluten. För att komma förbi den svårigheten bör den som styr ha en auktoritet som medför att aktörerna accepterar besluten. Detta stöter i undersökningen på problem på fler nivåer. Dels kan skolledning ses som ”den

styrande” (men även som verkställare), styrandet kan då sägas utföras genom handlingsplanen. Alltså krävs att aktörerna accepterar både ledningen som auktoritet och handlingsplanen som beslut. Det kunde både uttydas motvilja mot delar ur handlingsplanen och ett ifrågasättande av ledningen i studien, bland annat uttrycks att det är ett ” tvetydigt ledarskap”. Ett otydligt ledarskap kan medföra problem med tillit och därmed dess auktoritet. Att det finns en motvilja mot handlingsplanen uttrycks genom ”alla planer och handlingsplaner dom är ju mer till ibland för, tror jag, för och skydda rektorer än för att skydda elever”. Bilden är dock inte entydig, det finns *också* en lojalitet och ett budskap om att deltagarna på andra sätt är nöjda med ledarskapet.

Det kan också uttydas en viss grad av informationsstyrning från grundskolans sida, där all fast personal utbildas i ett värdegrundsarbete. På gymnasieskolan är detta inte lika tydligt, även om personalen går olika internutbildningar, tycks det viktigaste kriteriet vara att dessa inte får kosta för mycket. Det kan dock också frågas vilken nytta personalen på grundskolan upplever sig ha av värdegrundskursen, då denna inte nämns alls under fokusgruppsintervjun. Det kan också finnas tecken på otillräcklighet i informationsstyrningen, på så vis att respondenterna inte alltid vet vad som förväntas av dem genom handlingsplanen.

Det finns möjligen också en tendens till obstruktion på en av skolorna. Ur intervjustudien kan utläsas att det finns en viss ovilja att följa vissa direktiv i handlingsplanen, och därför gör respondenten inte det, denne tycks dock inte öppet protestera genom att säga detta till skolledningen. Detta behöver dock inte vara en obstruktion, det skulle kunna vara att respondenten inte vet om vilka anvisningar denna har att följa, det vill säga att handlingsplanen inte är tillräckligt förankrad, och att det istället brister i *förståelsen* av vilka förväntningar denna har på sig. I så fall kan det då handla om otillräcklig informationsstyrning. Tecken tyder dock på här att det råder oenighet bland skolans personal, en oenighet som kan bero på lojalitet, den andra respondenten är lojal mot styrningen, eller på att respondenterna har olika förståelse för vad som förväntas.

5.4.2 Skolan som öppet/slutet och rationellt/naturligt system

Utifrån handlingsplanerna på grundskolan kan slutsatsen dras att det finns ett grundantagande om skolan som ett öppet, rationellt system. Det talas om hur skolan

ska samverka med aktörer utanför skolan såsom socialtjänst, polis och elevernas vårdnadshavare. I realiteten lämnar detta samarbete en del att önska, som jag varit inne på ovan. Att handlingsplanerna utgår från att skolan är ett rationellt system kan uttydas genom handlingsplanernas tendens att förenkla och ge en tämligen svart-vit framställning av sådant som ofta ligger på gråskalan. I dessa förutsätts det till exempel vara självklart var gränsen ska gå för vad som är hot och våld och i vilken utsträckning lärarna ska försöka lösa konflikter mellan elever, dessutom förutsätts ofta att det tämligen tydligt går att urskilja ett offer och en förövare. I intervjustudierna framgår att detta inte är så självklart i alla fall. I diskussionen kring vinjetten fördes fram att samtliga inblandade gjort fel, dock vill jag påpeka att deltagarna tämligen klart och tydligt fastställde att enbart en av eleverna skulle polisanmälas.

Av ovanstående anledningar skulle jag vilja se på gymnasieskolan som tämligen sluten, med en hierarki som är svår att frångå och där samarbetet och utbytet med aktörer utanför skolan är tämligen litet. Även om handlingsplanerna utgår från att agerandet är rationellt, kan slutsatsen från intervjustudierna dras att så är det inte, snarare diskuteras det hur aktörerna bör agera i kollegiet. Att skolan agerar naturligt snarare än rationellt kan uttydas även på grundskolan, som dock är mer svårdefinierad utifrån slutenhet/öppenhet. Samtidigt som maktordningen är mindre stark inom personalgruppen, är det en desto tydligare hierarki gentemot elever och vårdnadshavare.

6 Slutdiskussion

Den här studien visar på att det finns mycket att upptäcka och kanske även utveckla kring arbetet med hot och våld på skolor. Flera gånger har det tagits upp att lärarna borde ha mer utbildning i konflikthantering. Lärarnas förmåga att agera i konfliktsituationer kan tänkas ha stor betydelse i det hot- och våldspreventiva arbetet, framförallt på en skola där ansvarsfördelningen är tämligen strikt, och elevvårdspersonalen inte har en större vardaglig kontakt med eleverna. Oavsett detta skulle fler personer med tillräcklig kompetens bidra till möjligheterna att problem upptäcks och åtgärdas innan de hunnit spåra ur.

Någonting som jag också identifierat är bristen på elevinflytande på båda skolorna, även om åsikter om att eleven har ett ansvar och bör kunna lösa en del konflikter själv dyker upp i diskussionen i en av fokusgrupperna, kan det tänkas saknas en strategi för ett reellt inflytande från elevernas sida vid konflikthantering.

När det gäller ansvarsfördelningen tycks det finnas tydliga uppfattningar om vem man vänder sig till, även om detta inte alltid är helt i enlighet med handlingsplanerna. Det finns också flera tecken på att handlingsplanernas syfte och nytta i högre grad bör diskuteras och granskas.

6.1 Framtida forskning

Eftersom fokusgrupper är en väldigt fri intervjuform där tyngdpunkten ligger på diskussionen mellan deltagarna snarare än forskarens frågande, öppnar den också för många spår att forska mer kring. Detsamma gäller även till stor del intervjuerna, eftersom de var i form av samtalsintervjuer med många öppna frågor. Jag har redan nämnt ett antal trådar som tagits upp av informanter, och hade kunnat vara givande att undersöka närmare, såsom hot och våld från elever mot skolpersonal, eller hot och våld från elevers föräldrar mot skolpersonal.

Likaså hade det kunnat vara givande att undersöka elevers och föräldrars uppfattning av skolornas agerande vid hot och våld, till exempel genom en surveyundersökning. Här hade det också kunnat vara värt att studera huruvida elevers uppfattning är densamma som eller skiljer sig från skolpersonalens.

Dessutom skulle det kunna vara nyttigt att studera samverkan mellan skola, socialtjänst och polis, då detta är någonting som förts upp som ett område där det föreligger en del att arbeta på.

Ett annat perspektiv som skulle kunna vara spännande att undersöka för den kvantitativt lagde, är huruvida det föreligger en korrelation mellan sådant som andelen kuratorstjänst respektive rektorstjänst och förekomsten av hot och våld.

Frågan om hot och våld mellan elever hade också kunnat undersökas ur andra perspektiv, såsom ur ett genusperspektiv, ser man annorlunda på hot och våld beroende på vilket kön de inblandade eleverna har?

Det finns alltså flera frågor som hade kunnat utforskas närmare kring hot och våld i skolan, och den här studien har bara skrapat på ytan.

Referenser

AFS 1993:2 *Våld och hot i arbetsmiljön*. Stockholm: Arbetsmiljöverket

Arbetsmiljöverket (2007) *Hot och våld i skolan*. Korta sifferfakta nr 4.2007, Solna: Arbetsmiljöverket, Statistikenheten

Arbetsmiljöverket (2008) *Statistik om hot och våld i skolan*. Korta arbetsskadefakta nr 1/2008, Solna: Arbetsmiljöverket, Enheten för utredning och statistik

Aronson, Elliot, Wilson, Timothy D. & Akert, Robin M. (2007) *Social psychology*. 6. uppl. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education International

Astor, Ron Avi; Behre, William J.; Wallace, John M.; Fravil, Kimberly A. (1998) "School Social Workers and School Violence: Personal Safety, Training, and Violence Programs" *Social Work*, 43, 3, 223-232

Backlund, Åsa (2007) *Elevvård i grundskolan: resurser, organisering och praktik*. Stockholm: Stockholms universitet, 2007

Baker, Jean A. (1998) "Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence" *Journal of School Psychology*; 36, 1, 29-44.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1991) [1966] *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Repr. London: Penguin

Blom, Björn & Grape, Ove (2006) "Nyinstitutionalism - teori med stor potential". I Grape, Ove, Blom, Björn & Johansson, Roine (red.): *Organisation och omvärld: nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Eskelinen, Leena; Caswell, Dorte (2006) "Comparison of Social Work Practice in Teams Using a Video Vignette Technique in a Multi-method Design".

Qualitative Social Work: Research and Practice, 5, 4, 489-503

Estrada, Felipe; Granath, Sven; Shannon, David & Törnqvist, Nina (red.) (2009)

Grövve våld i skolan. Stockholm: Brottsförebyggande rådet (BRÅ)

Fairclough, Norman (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009) *Handbok i kvalitativ analys*.

Stockholm: Liber

Gustafsson, Bengt; Hermerén, Göran & Petersson, Bo (2005) *Vad är god*

forskningssed?: synpunkter, riktlinjer och exempel. Stockholm: Vetenskapsrådet

Halkier, Bente (2010) *Fokusgrupper*. Malmö: Liber

Hermansson, Annika & Johnson, Björn (2007) *Överutnyttjandediskursen: en*

innehålls- och konsekvensanalys av diskursen kring överutnyttjande av

sjukförsäkringen. Stockholm: Arbetslivsinstitutet

Jergeby, Ulla (1999) *Att bedöma en social situation: tillämpning av vinjettmetoden*.

Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbete (CUS)

Jochums, Brenda L., Pershey, Edward J. (1993) "Using the Vignette Method in

Formative Evaluation" *Evaluation Practice*, 14, 2, 155-161

Johansson, Roine (2006) "Nyinstitutionell organisationsteori - från sociologi i USA

till socialt arbete i Sverige". I Grape, Ove; Blom, Björn & Johansson, Roine (red.)

Organisation och omvärld: nyinstitutionell analys av människobehandlande

organisationer. Lund: Studentlitteratur

Knutagård, Marcus (2009) *Skälens fångar: hemlöshetsarbetets organisering,*

kategoriseringar och förklaringar. Lund: Lunds universitet

Lundquist, Lennart (1992) *Förvaltning, stat och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Lärarnas Riksförbund [LR] (2006) *Arbetsmiljöundersökning 2005*, Tillgänglig på Internet:
<http://www.lr.se/download/18.15b211251268a18575180004584/Arbetsmiljoundersokning-2005-A-Rapport.pdf> (hämtad 10-04-14)

Markström, Urban (2003) *Den svenska psykiatrireformen: bland brukare, eldsjälar och byråkrater*. Umeå: Umeås universitet

Merriam, Sharan B. (2009) [1994] *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Meyer & Rowan (1977) "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony" *The American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363

Moriarty, Anthony & McDonald, Shirley (1991) "Theoretical Dimensions of School-Based Mediation". *Social Work in Education*, 13, 3, 176-184.

Nenzén, Börje (1998) *Hot och våld i skolan*. Stockholm: Arbetarskyddsnämnden

Nilzon, Kjell R. (2005) *Hot och våld i skola och samhälle*. Höganäs: Kommunlitteratur

Ozer, Emily J. (2006) "Contextual Effects in School-Based Violence Prevention Programs: A Conceptual Framework and Empirical Review". *The Journal of Primary Prevention*, 27, 3, 315-340

Payne, Malcolm (2001) "Knowledge bases and knowledge biases in social work." *Journal of social work*, 1, 2, 133-146

Robson, Colin (2002) *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. 2. uppl. Oxford: Blackwell

Sahlin, Ingrid (1999) ”Diskursanalys som sociologisk metod”. I Katarina Sjöberg (red.) *Mer än kalla fakta: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Sannerstedt, Anders (2005) ”Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken”. I Bo Rothstein (red.) *Politik som organisation*. Tredje upplagan, Stockholm: SNS förlag

Skolverket (2009a) *Grövve våld i skolan: vad man vet och vad man kan göra*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2009b) *Elevvårdspersonalen ökar i grund- och gymnasieskola*. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/sb/d/1763/a/9798> (hämtad 10-04-14)

SOU 2000:19 *Från dubbla spår till elevhälsa: i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Soydan, H. (1995) ”A cross-cultural comparison of how social workers in Sweden and England assess a migrant family” *Scand J Soc Welfare*, 1995, 4, 85-93

Soydan, Haluk; Jergeby, Ulla; Glad, Johan; Nybom, Jenny; Williams, Charlotte (2005). *Bedömning av ett barnavårdsärende: en studie i fem länder*. Stockholm: Institutet för utveckling av metoder i socialt arbete (IMS), Socialstyrelsen

SFS – Diskrimineringslag (2008:567)

SFS - Grundskoleförordning (1994:1194)

SFS - Gymnasieförordning (1992:394)

SFS – Skollag (1985:1100)

Tolson, Eleanor Reardon, McDonald, Shirley, Moriarty, Anthony R.(1992) ”Peer Mediation among High School Students: A Test of Effectiveness” *Social Work in Education*, 14, 2, 86-93

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-*

samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wallander, Lisa (2008) *Measuring professional judgements: an application of the factorial survey approach to the field of social work*. Stockholm: Stockholms universitet, 2008

Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Widerberg, Karin (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Bilagor

Bilaga 1

Information till rektor/skolledare inför enskild forskningsintervju

Undertecknad student vid socionomprogrammet, Högskolan Kristianstad, genomför för närvarande en undersökning om hur skolan hanterar våld och hot om våld mellan elever på skolan. Undersökningen är inriktad på hur ansvarsfördelningen ser ut, vem som tar vilket ansvar i det förebyggande arbetet samt i det åtgärdande arbetet när det inträffar dylika händelser. Studien utgör mitt examensarbete i socialt arbete våren 2010.

Genom intervjun med Dig försöker jag få fram Din syn som skolledare/rektor på hur skolan bör hantera hot- och våldssituationer, vem som ska ta vilket ansvar och hur arbetet med detta ser ut på just Din arbetsplats. Hur skolan bör göra i hot- och våldssituationer är inte helt självklart. De flesta skolor har handlingsplaner/riktlinjer, men det är tämligen vanligt att personal agerar mer utifrån egen erfarenhet och vad de personligen tycker bör göras. Vad skolan slutligen gör handlar troligtvis mycket om de sociala processer som sker inom personalgruppen, vilket gör detta relevant att studera.

Efter den överenskomna samtalsintervjun med Dig hoppas jag kunna genomföra en fokusgruppsintervju med några ur skolans personalgrupp.

Din medverkan i forskningsintervjun är frivillig. Du kan när som helst avbryta intervjun och kan också avstå från att besvara enskilda frågor. Du har också rätt att i efterhand återkalla Din medverkan.

Intervjun beräknas ta cirka 45-60 minuter och kommer att spelas in på band för att därefter transkriberas. Efter det att studien är avslutad och uppsatsen godkänd av högskolans examinator kommer det inspelade bandet och tillhörande utskrift att destrueras. I syfte att förstärka konfidentialiteten kring undersökningen kommer namnen på intervjupersoner, berörd kommun och skola att avidentifieras i den slutgiltiga uppsatsen. Uppgifter om vad som dryftats och sagts under intervjun kommer naturligtvis inte att lämnas ut till någon obehörig, exempelvis annan personal vid skolan eller i kommunen.

Om Du har frågor om undersökningen kan Du ringa mig på tel. ... alternativt skriva ett mail till ..., eller ta upp frågorna innan intervjun påbörjas

Min handledare är universitetsadjunkt Weddig Runquist, Högskolan Kristianstad, som kan nås på tel. ... eller via e-post: ...

Med vänliga hälsningar
Vilhelmine Malmberg
Socionomstudent, Högskolan Kristianstad

Information till deltagare i fokusgrupp kring hot och våld mellan elever på skolan

Undertecknad student vid socionomprogrammet, Högskolan Kristianstad, genomför för närvarande en undersökning om hur skolan hanterar våld och hot om våld mellan elever på skolan. Undersökningen är inriktad på hur ansvarsfördelningen ser ut, vem som tar vilket ansvar i det förebyggande arbetet samt i det åtgärdande arbetet när det inträffar dylika händelser. Studien utgör mitt examensarbete i socialt arbete våren 2010.

Genom fokusgruppen försöker jag få fram personalens syn på hur skolan bör hantera hot- och våldssituationer, vem som ska ta vilket ansvar och hur arbetet med detta ser ut på just Din arbetsplats. Hur skolan bör göra i hot- och våldssituationer är inte helt självklart. Vad skolan slutligen gör handlar troligtvis mycket om de sociala processer som sker inom personalgruppen, vilket gör detta relevant att studera.

Din medverkan i fokusgruppen är frivillig. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande och kan också avstå från att besvara enskilda frågor. Du har också rätt att i efterhand återkalla Din medverkan.

Fokusgruppsintervjun beräknas ta cirka 90 minuter och kommer att spelas in på band för att därefter transkriberas. Efter det att studien är avslutad och uppsatsen godkänd av högskolans examinator kommer det inspelade bandet och tillhörande utskrift att destrueras. I syfte att förstärka konfidentialiteten kring undersökningen kommer namnen på intervjupersoner, berörd kommun och skola att avidentifieras i den slutgiltiga uppsatsen. Uppgifter om vad som dryftats och sagts under intervjun kommer naturligtvis inte att lämnas ut till någon obehörig, exempelvis annan personal vid skolan eller i kommunen.

Om Du har frågor om undersökningen kan Du ringa mig på tel. ... alternativt skriva ett mail till ..., eller ta upp frågorna innan intervjun påbörjas

Min handledare är universitetsadjunkt Weddig Runquist, Högskolan Kristianstad, som kan nås på tel. ... eller via e-post:

Med vänliga hälsningar
Vilhelmine Malmberg
Socionomstudent, Högskolan Kristianstad

Intervjuguide samtalsintervju

1. Arbetsbeskrivning?
 - a. Rektor för åren 6-9/rektor för program y, flera skolor?
 - b. Tjänstgöringsgrad,
 - c. Hur länge rektorn arbetat på skolan
2. Utbildning och yrkesbakgrund?
3. Beskriv skolan! *Ev. följdfrågor kan kretsa kring:*
 - a. *klasser/program, antal elever (även elevomsättning), antal lärare (även personalomsättning),*
 - b. *uppfattningar om samhörighet inom skolan och skolans klimat.*
4. Hur ser er samverkan med andra myndigheter ut?
5. Om en elev på skolan skulle vara hotfull eller våldsam mot en annan elev, hur skulle skolan hantera det? Beskriv med dina egna ord!
 - a. Vilka skulle i en dylik situation vara de viktigaste aktörerna? *rektorns syn på*
 - i. *elevens roll,*
 - ii. *vårdnadshavarens roll,*
 - iii. *skolans roll,*
 - iv. *andra myndigheters roll och*
 - v. *om det finns någon annan aktör som rektorn ser som viktig.*
 - b. Vilken skulle vara din roll?
 - i. *hur uttrycker det sig?*
6. Skulle du kunna beskriva en händelse med hot eller våld mellan elever som inträffat på skolan?
 - a. Hur agerade du?
 - b. Hur agerade övriga i personalteamet som arbetar med dessa frågor?
 - c. Vad tyckte du om ditt eget sätt att agera?
 - d. Vad tyckte du om övrigas sätt att agera?
7. Hur arbetar ni på skolan för att minska risken för hot och våld?
8. Hur anser du att skolan bör arbeta för att minska risken för hot och våld?
9. Är det någonting mer du vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

Intervjuguide fokusgrupp

1. Förklara syftet med uppsatsen samt förklara vad en fokusgrupp är - jag är där för att lära mig av deras erfarenheter som experter på området. Det finns inget rätt eller fel, jag är ingen expert och sitter inte inne med ett facit som jag kommer att bedöma deltagarna efter, jag är intresserad både av deltagarnas erfarenheter och inställningar. Poängen med fokusgrupp är att deltagarna, inte forskaren, ska prata och diskutera. Därför har jag inte så många frågor, vilket innebär att ni inte behöver känna er stressade och tvungna att korta ner era svar, utan utveckla och diskutera!

2. Presentationsrunda

Eftersom jag ska skriva ner den här gruppdiskussionen så vill jag be om en presentationsrunda, där ni säger:

Namn, position här på skolan, hur länge Ni arbetat här

Utbildning och yrkesbakgrund?

Beskrivande frågor:

3. Beskriv skolan!

Gör enskilt en lista på egenskaper som står för DIN bild av skolan,

Diskutera i grupp.

4. Om det inträffar en hot- och/eller våldssituation mellan elever på skolan, vad ska skolan göra?

5. Vinjett. Övning (se vinjett nedan): delar ut skriftligt på plats till deltagarna i fokusgruppen så att de får läsa den i lugn och ro.

6. Beskriv en situation där Ni stött på hot och/eller våld. Vad hände? Hur resonerade ni? Vem upplevde ni tog vilket ansvar? Ta en liten stund och fundera.

7. Bra respektive mindre bra sätt att hantera hot och/eller våld mellan elever på skolan

Hur agerar skolledaren på bästa sätt när det inträffar hot och/eller våld på skolan?

Hur agerar övrig personal på bästa sätt när det inträffar hot och/eller våld?

Ska man blanda in andra myndigheter? När?

Om den som är ansvarig (rektor) inte är på plats, vem tar tag i situationen?

8. Beskriv hinder Ni har stött på eller skulle kunna tänkas stöta på i arbetet mot hot och våld mellan elever på skolan.

9. Bör skolan polisanmäla hot och våld mellan elever? Var ska gränsen dras?

10. Är det någonting mer Ni vill tillägga innan vi avrundar?

Vinjett:

Del I

Anna och Pelle i 9C har varit bra kompisar sedan de började här på skolan. De har umgåtts mycket och är också del av ett ”kompisgäng” tillsammans med Sarah och Klas, som också går i 9C. Vänskapen har dock satts i gungning sedan Anna utan Pelles tillstånd gav Pelles mobiltelefonnummer till Ali i 9D, som hört att Pelle ”snackat skit” om honom. Detta har Anna också bekräftat för Ali. Pelle får veta att Anna givit hans telefonnummer till Ali, som nu bombarderar Pelle med sms. Pelle skriver på sin Facebookstatus på kvällen: ”det finns vissa som är såna svikare och så jävla dumma i huvudet - jag trodde du var min kompis, men det kan du glömma!!!”.

Dagen efter är Anna lite sen till skolan och kommer in i klassrummet när lektionen redan har börjat. Anna går och sätter sig hos Sarah, Klas och Pelle, som alla tre reser sig och går ut ur klassrummet när hon sätter sig hos dem. Anna säger till sin undervisande lärare att hon inte mår bra och vill gå hem, läraren skickar då henne till skolsköterskan. Hos skolsköterskan berättar Anna att hon är ledsen för att ”alla hennes kompisar hatar henne”. När skolsköterskan frågar vidare vad som har hänt säger Anna att hon inte vet, bara att hon har ont i magen och i huvudet och vill gå hem, vilket skolsköterskan låter henne göra.

Vad tänker ni om historien så här långt?

Vad bör skolan göra? Bör man göra någonting?

Hur ser ni på lärarens roll?

Hur ser ni på skolsköterskans roll?

Del II

När Anna kommer hem ser hon vad Pelle skrivit på sin Facebook och kommenterar hans status med ”jag vet att det är mig du menar din jävla idiot, du kan dra åt helvete!”. Hon går också in på Sarahs och Klas bilddagböcker och skriver att hon tycker att de är fega som inte står på sig mot Pelle. Senare under kvällen skickar Pelle sms till Anna om att hon ska sluta ”hålla på” och ”bara är jävligt löjlig”, grälet fortsätter via msn där Anna bl.a. skriver att hon ska ”sparka ihjäl” Pelle.

Nästa morgon ringer Pelle till skolsköterskan för att sjukanmäla sig då han inte vill gå till skolan. När skolsköterskan frågar närmare kring detta kommer det fram att Pelle är rädd för att gå till skolan sedan Anna hotat honom.

Ungefär samtidigt har Anna gått till kuratorn för att prata kring hur hon blir utstött av sina kompisar.

Vad bör skolan göra?

Vad bör skolsköterskan göra?

Vad bör kuratorn göra?

Vad tror ni händer sedan?

Vilka blir involverade?

Del III

Skolsköterskan tycker att det är allvarligt det som hänt, och ber att få återkomma till Pelle. Han får stanna hemma så länge. Samtidigt säger kuratorn till Anna att detta måste redas ut, men att hon får gå till lektionen nu, försöka stå ut en stund och umgås med Ali på rasterna istället.

Skolsköterskan går bort till rektorn för att diskutera det som hänt, nästan samtidigt kommer kuratorn också till rektorns kontor. Efter att rektorn lyssnat till båda beslutas om ett skyndsamt möte med Anna, Pelle och deras föräldrar.

Redan samma eftermiddag sitter rektorn, kuratorn, skolsköterskan, Anna och hennes föräldrar samt Pelle och hans föräldrar i ett möte för att diskutera det som hänt. Mötet blir dock inte särskilt konstruktivt. Eleverna är väldigt arga på varandra och varken de eller deras föräldrar är särskilt inriktade på att lösa konflikten. När kuratorn ställer frågan vad Anna och Pelle kan göra för att lösa konflikten svarar Anna: ”Pelle kan sluta att vara så jävla kaxig och tro att han är bättre än alla andra”, varpå Pelle säger till Anna: ”jag är inte bättre än alla andra, men jag är bättre än dig som är så trög att du behöver ha specialundervisning”. Anna har länge haft komplex på grund av sin dyslexi och blir nu riktigt arg på Pelle, reser sig upp och tar sig runt bordet snabbare än någon hinner reagera och börjar dra i Pelles mössa, välter stolen han sitter på samt utdelar ett par knytnävsslag innan någon lyckas skilja dem åt.

Vad tänker ni om hur skolan handlade?

Är vinjetten realistisk? Varför? Varför inte?

Om inte, hur tror ni att det hade gått till?

Vad händer sedan?

Vilka blir involverade?