

## Skolans ansvar att garantera elevers trygghet i form av en nolltolerans mot kränkande behandling

av Hélène Jenvén, fil. dr i pedagogik

Läraren har ett viktigt samhällsuppdrag i att leda elevers lärande. Det tudelade, komplexa uppdraget, socialisation (fostran)/kvalifikation (undervisning av elever), är inte helt oproblematiskt att fullfölja. Båda perspektiven på uppdraget förutsätter varandra, men det råder konkurrens om vilket som skall få dominera. Anders Holmgren (2006) pekar på två problem när det gäller lärarens uppdrag. Det första är den uppdelning som ofta görs mellan begreppen fostran och undervisning i lärares yrkesuppdrag. Det andra problemet har med lärarens praktik att göra, nämligen hur undervisning och fostran sker. Forskning visar att båda uppdragen bör integreras för att få en bra måluppfyllelse. Lärares syn på uppdragen kan påverka hur de väljer att agera när det gäller kränkings- och mobbningsproblematik. Jenvéns (2017) studie visar varför lärare i vissa kränkningssituationer kan välja att inte agera såsom styrdokumentet föreskriver. Det kan exempelvis handla om följande problemområden:

- Hur läraren ser på sitt uppdrag, fostrans- respektive undervisningsuppdraget.
- Hur läraren i praktiken bedömer vad som är en kränkande handling och vad som inte är det.
- Vilken relation läraren har med enskilda elever kan påverka om och hur läraren väljer att agera.
- Hur en kränkningssituation känslomässigt berör den enskilde läraren.

Vissa utsatta elever får uppenbarligen inte den hjälp de bör få i skolan, något som inte kan anses vara försvarbart. Hur kan man förstå att vissa lärare inte agerar utifrån en nolltolerans mot all form av kränkande behandling? Till lärares försvar kan man dock se det som att det åligger lärare att fullfölja två uppdrag, men där de dessvärre många gånger endast är utbildade för det ena. Något som kan ses som problematiskt är att lärare sällan fått en adekvat utbildning när det gäller fostransuppdraget som de facto ingår i utbildningsuppdraget. Trots denna omständighet är de ålagda att agera skyndsamt och korrekt när elever till exempel hamnar i konflikter eller utsätts för någon form av kränkande behandling. De hänvisas här till att agera utifrån vad de tror fungerar och är rätt. Lärare får agera utifrån egna erfarenheter och värderingar.

### Styrdokumentet - garanti för barns trygghet

Styrdokumentet är tydliga med vad som åligger den som arbetar i skolan för att garantera barns och elevers trygghet. Ansvaret är dels juridiskt bindande men det finns även en etisk/moralisk dimension som tar sig uttryck i det personliga ansvarstagandet. Det juridiska ansvaret regleras i Skollagens kap. 5 och kap.6<sup>1</sup> samt i Diskrimineringslagen (2009) medan det personliga ansvaret beskrivs i Lgr -11 och i *Lärares yrkesetik*, en fickfolder som är gemensamt antagen av Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund (2001). Lärares uppdrag kan således sägas bestå av både en juridisk och en etiskt/moraliskt del.

I *Lärares Yrkesetik* kan man läsa att de båda läraryrkesförbundens medlemmar förbundit sig att visa god kollegialitet men inte på ett sådant sätt att det kan leda till en handling eller underlåtenhet som kan skada eleverna. Vidare att lärare ingriper om en kollega uppträder kränkande mot en elev eller motverkar en elevs rättigheter. Man lovar att påtala och engagera sig mot sådana utvecklingstendenser och handlingar i skola och samhälle som kan skada eleverna och alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning

---

<sup>1</sup> Skollagens 5 Kap. behandlar Trygghet och studiero och 6 kap. behandlar Åtgärder mot kränkande behandling.

och trakasserier. Forskning visar att lärare kan undvika att agera när en kollega uppträder olämpligt mot en elev vilket kan förklaras som att det råder en kollegial lojalitet. Relationen till kollegan blir i detta fall överordnad ansvaret att upprätthålla en nolltolerans mot all form av kränkande behandling såsom Skollagen föreskriver.

### Nolltolerans – huvudmannens ansvar

Skolhuvudmannen, antingen det handlar om en kommunal nämnd eller om en styrelse i en friskola, har det yttersta ansvaret för att säkerställa att nolltolerans mot all form av kränkande behandling råder i skolverksamheten.

I Skolverkets (2011a) stödmaterial, *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling-lagens krav och huvudmannens ansvar* vänder man sig till rektorer och skolhuvudmän till skillnad från tidigare informationsinsatser som Skolverket genomfört och som har haft lärare och annan skolpersonal som huvudsaklig målgrupp. Huvudmannens ansvar enligt Skolverket är att genom system och rutiner kartlägga förekomsten av kränkningar, trakasserier och diskriminering. Huvudmannen måste vidare tillse att personalen i skolan får utbildning om vad lagen kräver och att eleverna måste involveras i det främjande och förebyggande arbetet. Här måste huvudmännen ställa resurser till förfogande för personalens fortbildning. Barn- och elevombudet Lars Arrhenius säger att en ökad vuxennärvaro minskar kränkningar. *”Om det krävs större vuxennärvaro och det innebär att man måste anställa mer personal så ska det ske. Resursbrist är inte en godtagbar ursäkt, där är lagen tydlig”* (s. 12).

Nolltolerans innebär i praktiken att ifall ett barn eller en elev upplever sig vara kränkt eller trakasserad måste skolan skyndsamt utreda saken och sätta in lämpliga åtgärder så att kränkningarna upphör och inte upprepas. Arrhenius menar att nolltoleransen är:

*ingen utopi utan ett rättesnöre. Kränkningar ska inte tolereras. Det är därför lagen talar om just kränkningar och inte om mobbning som innebär att handlingen upprepas. Orsaken är dels för att vi faktiskt har skolplikt för grundskolebarn, dels för att alla barn har rätt att kunna vara sig själva i skolan. Det är en mänsklig rättighet.* (s. 14-15)

Skolorna och skolhuvudmännen måste därför föra en levande diskussion om vad som menas med nolltolerans. Inte bara med skolans personal utan även med elever och vårdnadshavare. En samsyn måste finnas hos alla om vad nolltolerans innebär. Diskussionen måste föras hela tiden och samsynen och nolltoleransen måste vinnas varje dag.

### Nolltoleransens kvalitet

Nolltolerans innebär att lärare skyndsamt ingriper så fort de får kännedom om en kränkande handling. Det handlar också om kvaliteten på insatsen som en avgörande faktor för att få till stånd ett resultat som kan beskrivas som att de demokratiska värdena är uppfyllda ur den utsattes perspektiv. De sex stegen i figur 1 nedan är exempel på ett systematiskt angreppssätt som Jenvén (2016) anser vara ett obligatoriskt krav för att kunna hävda att arbetet sker utifrån en nolltolerans i praktiken.

## Nolltoleransens kvalitet

Rekommendationen är att följande sex steg alltid finns med i utredningen av en kränkande handling:

1. Bryta den kränkande handlingen.
2. Genom samtal med berörda parter reda ut den kränkande handlingen.
3. Underrätta vårdnadshavare.
4. Anmäla till rektor.
5. Dokumentation görs samt anmälan till huvudman (nämnd/styrelse).
6. Uppföljning av det dokumenterade med berörda parter samt när så bedöms, avslutning av ärendet.

Jenvén (2016)

Figur 1. Nolltoleransen kvalitet (Jenvén 2016).

Arrhenius (2011a) sammanfattar vilka kvaliteter en skola bör ha när det gäller vuxnas ansvar och agerande i en skola där nolltolerans råder på följande sätt:

*Det måste sätta sig i ryggmärgen bland alla vuxna som arbetar med och i skolan, att om något barn blir kränkt, om någon till exempel blir utsatt för våld, illasinnad ryktesspridning, förtal, utfrysning etcetera, så ska skolans åtgärdsmechanismer sätta igång. Det ska vara som att trycka på en knapp. Då ska en utredning ta reda på hur det ligger till, sedan ska åtgärder vidtas så att det inte upprepas. (s. 14)*

Arbetet med att upprätthålla en nolltolerans mot all form av kränkande behandling behöver ske utifrån det som Skolverket (2011b) lyfter fram som framgångsfaktorer.

### Framgångsfaktorer

Skolan ska vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och eftersom det finns ett stort utbud av metoder som utger sig för att förebygga och/eller åtgärda kränkningar och mobbning

genomförde Skolverket en granskning av åtta program mot mobbning. Dessa presenterades och granskades i rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning* som kom 2011. Syftet med utvärderingen var att få kunskap om vilka arbetssätt och metoder som fungerade och vilka som inte gjorde det. Studien pågick under 3 år och omfattade 10 000 elever i åk 4-9 vid 39 skolor. Syftet var inledningsvis att man skulle granska vilken effekt programmen hade ute på skolorna och de åtta programmen var: Farstametoden, Friends, Lions Quest, Olweusprogrammet, SET - Social och emotionell Träning, Skolkomet, Skolmedling samt Stegvis. Emellertid visade det sig vara omöjligt att granska programeffekter eftersom ingen skola använde enbart ett program utan blandade delar från olika program. Skolverket beslöt därför att i stället mäta effekter av enskilda insatser för att se vad som effektivt förebygger och åtgärdar mobbning. Insatser som enligt studien ger positiva effekter lyfter Skolverket fram som fyra framgångsfaktorer.

Dessa är: *Systematik* (1), att framgångsrika skolor utmärks av att det finns en systematik i användandet av olika insatser mot mobbning och att insatserna är genomtänkta och används i kombination med varandra. Det finns en tydlig roll och ansvarsfördelning. Skolverket förespråkar användningen av kooperativa lag (antimobbningsteam, trygghetsgrupp el dyl.) som omfattar både lärare och personal med specialkompetens som skolsköterska, kurator eller specialpedagog. *Hela skolan-ansats* (2) vilket innebär att all personal och alla elever är medvetna om hur man agerar vid kränkningar och mobbning, att alla är delaktiga och att arbetssättet är förankrat. Med all personal menas alla vuxna som arbetar inom skolenheten, således även städpersonal och vaktmästare. Skolverket betonar att ett gemensamt förhållningssätt tycks vara en förutsättning för ett framgångsrikt arbete. Det råder en samsyn kring när och hur man ska agera. Alla måste vara med! *Skolklimat* (3), vilket rör organisatoriska förutsättningar, sociala relationer, engagemang, attityder, normer och värderingar. Här handlar det både om det som sker i och utanför skolan. På framgångsrika skolor med låg frekvens av mobbning råder en jämlikhetens kultur som präglas av respekt för allas lika värde. Elever uttryckte att de socialiserats in i denna kultur. *Elevers delaktighet* (4) är central i det främjande/förebyggande arbetet och flertalet av de framgångsrika skolorna har väl utvecklade relationsfrämjande insatser där eleverna är delaktiga. Andra studier visar också att när eleverna får vara delaktiga i skolans aktiviteter och påverka sitt handlingsutrymme får detta positiva effekter på elevernas syn på skolan och stärker därigenom skolklimatet.

## Framgångsfaktorer vid arbetet mot mobbning och kränkningar

### **Systematik**

- genomtänkta insatser
- tydlig roll- och ansvarsfördelning

### **Hela skolan-ansats**

- personal och elever är medvetna om hur man agerar
- ett gemensamt förhållningssätt praktiseras (samsyn)

### **Skolklimat**

- organisatoriska förutsättningar, sociala relationer, engagemang, attityder, normer och värderingar
- strävan efter "jämlighetens kultur"

### **Elevers delaktighet**

- utvecklade relationsfrämjande insatser
- elever görs delaktiga och kan påverka sitt eget handlingsutrymme

Skolverket (2011)

Figur 2. Framgångsfaktorer vid arbetet mot mobbning och kränkningar, Skolverket (2011).

Skolverket menar att:

*För att nå framgång i antimobbningsarbetet krävs bland annat aktivt engagerade individer och resurser av olika slag, som kompetent personal, organisatorisk stabilitet och en personalgrupp som drar åt samma håll (Skolverket 2011b, s.13).*

Avslutningsvis säger Skolverket i rapporten att metoder och arbetssätt som införs måste bygga på väl genomförda kartläggningar samt en systematisk uppföljning och utvärdering av arbetet mot mobbning och kränkningar.

## Insatser på olika nivåer

Skolans ansvar för att garantera elevers trygghet i form av en nolltolerans mot kränkande behandling är fastslagen i Skollagen. När det gäller att komma åt kränkings- och mobbningsproblematik behöver insatserna göras på flera nivåer. Det handlar om individ-, grupp- och organisationsnivå.

### Individnivå

På individnivå kan insatserna handla om akut/åtgärdande insatser, förebyggande insatser eller främjande insatser.

### Gruppnivå

På gruppnivå kan insatserna beskrivas som att vi tittar på hur individerna som ingår i skolklassen (alla elever) respektive förskolegruppen (alla barn) har relationer med varandra. Det innebär att de vuxna måste handleda hela skolklassen eller förskolegruppen för att skapa förutsättningar för att aktörer och reaktörer i konfliktsituationer ska kunna förändra sina beteenden.

### Organisationsnivå

På organisationsnivå kan insatserna handla om att vuxnas förhållningssätt behöver problematiseras. Vuxna ska ha ett förhållningssätt i praktiken som ligger i linje med vad styrdokumentet säger. Förhållningssättet ska dessutom gestaltas genom handlingar som vilar på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ett motsatt förhållningssätt är det som Jenvén beskriver som "tyckandets kultur".

Akut/åtgärdande insatser kan exempelvis vara att systematiskt agera vid de kränkande handlingar som kommer till lärares kännedom (se figur 1). Förebyggande insatser i detta sammanhang är att på olika sätt se till att kränkningssituationen inte ska upprepas. Här handlar det om insatser för både aktör (mobbaren, assistenten & medlöparen) och reaktör (den utsatte). När det gäller främjande insatser bör skolan se till att både aktörer och reaktörer får nya strategier.

### Tyckandets kultur är en problematisk kultur

Skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I vissa fall kan det emellertid förefalla att en "tyckandets kultur" kan vara rådande i exempelvis ett arbetslag eller på en skolenhet. Kulturen tar sig uttryck som en form av påståenden baserade på några enstaka individers syn på hur frågor kopplade till exempelvis förbättringsinsatser ska hanteras. "Tyckandets kultur" verkar bygga på gällande normer som upprätthålls av vuxna på skolan med överordnade positioner i den hierarkiska strukturen. Positionen medför en maktutövning som kan användas för att styra det aktuella utvecklingsarbetet såsom man själv önskar. Kulturen kan ibland försvaras på ett "aggressivt" sätt genom att kraftfulla individer upprepat uttrycker sina värderingar. Kulturen kan vara svår att förändra då den kan uppfattas som cementerad och kopplad till enstaka individer med en hög status i organisationen (ofta belägna högst upp i hierarkin). Inte sällan kan man höra att denna "tyckandets kultur" försvaras och att argumenten kan ta sig uttryck som en form av moraliskt disengagemang (Bandura 1999, 2002). Individer som upprätthåller den problematiska kulturen kan bidra till ett moraliskt disengagemang (Bandura) där en gällande norm som innebär kollegial lojalitet (jfr Colnerud 2002) kan bli rådande bland de vuxna på skolan.

### Lärares reflektioner

Lärares definitioner av vad som kan betraktas som kränkande handlingar kan vara avgörande för deras agerande och i förlängningen om elever får hjälp eller inte. Följande exempel från Jenvéns (2017) studie visar hur ett par lärare i vissa fall förringar och delvis förlöjligar kränkande handlingar som de fått kännedom om. De kränkande handlingarna är understruken. Här bedöms handlingarna av lärarna enbart ur ett substantiellt perspektiv – vad handlingen är.

Nisse: Men har ni alltså allvarligt talat samtal varje vecka, nästan varje dag med nån i klassen?

Camilla: Ja nästan

Göran: Nästan varje dag ja. De kommer och klagar över andra som har precis så... puttat på dem eller stänkt vatten...

Nisse: Jösses, det trodde jag inte var så...

Camilla: Eller tittat på dem...

Göran: Tittat på dem eller tänkt titta på dem!

(Camilla skrattar)

Göran: Ja det är nästan på den nivån alltså... ärligt talat!

I nästa citat resonerar studiens lärare på ett sätt som kan tolkas som att de lägger skulden på utsatta elever och därmed fransäger sig ansvaret att agera vid kränkande handlingar.

Manlig lärare nr. 1: Man kan ju förvåna sig lite över hur Robin då... om vi tar honom... hur han tänker. Jag menar... skulle jag ta på mig nån jävligt taskig tröja och jag ser att ni flinar... ni skulle säkert säga nåt... då skulle ju inte jag va så jävla dum så jag kom dan efter i samma igen!

Manlig lärare nr. 2: Det skulle du säkert inte!

Manlig lärare nr. 1: Jag menar lite grann snedtänk är det ju på dom här som blir utsatta också va... tycker jag...

Kvinnlig lärare: Man undrar ju vad det är som gör att han tar såna risker!

Manlig lärare nr. 1: Ja.

Intervjuare: Menar ni att det är de utsatta eleverna som bör ändra på sig?

Kvinnlig lärare: Jag förstod direkt att det var det du skulle komma till! Det är ju självklart att det inte är dom som ska ändra på sig men faktum är när man gör såna här saker som kommer med kattöron eller cykelhjälm eller tröja med "jag är raggare" då går man så långt ut på den här offerspången så jag är rädd att man ramlar och bryter nacken för det är så fruktansvärt vågat.

Ovanstående samtal verkar mynna ut i att samtliga lärare är överens om att: I fall en elev är barnslig, om man klär sig på ett avvikande sätt, om man betar sig "onormalt" och bryter mot dominerande elevnormer då får man skylla sig själv (Jenvén 2017, s. 142).

### Ett exempel från en lärarpraktik

I mitt arbete som lärare på en högstadieskola blev jag ombedd att ta mig an ett mobbningsärende som uppdragats under utvecklingssamtalen. Det hade framkommit att en pojke i åk 7 som vi kan kalla Adam under hela terminen känt sig mobbad av flertalet pojkar i klassen. Han hade blivit retad, kallad för elaka saker, förbjudits att sitta tillsammans med dem i matsalen, tvingats gå ensam på aktiviteten "promenad" eller tvingats betala en krona för att ta sällskap med dem. Pojkarna hade gömt hans saker/kläder, beskyllt Adam så fort något gått sönder eller kommit bort i klassen, härmat honom för att han pratade tyst och retat honom för hans hårfärg, skrivit elaka saker på hans dator när han lämnat den för att t.ex. gå och prata med en lärare etc. Adams situation föreföll snarlik Markus situation från Marie Blidings (2004) etnografiska studie. Eftersom mitt eget arbetslag nyligen haft ett fall där vi inte

lyckats lösa kränkningssituationen på ett tillfredsställande sätt utan där den kränkta eleven till slut valt att byta skola ville jag pröva ett nytt angreppssätt.

Intentionen var att se hur pojkarna skulle reagera om jag först lät dem ta del av texten om Markus och därefter lät dem förstå att ett liknande fall fanns på mycket närmre håll, nämligen i den egna klassen. Skulle det vara till hjälp för dem att sätta sig in i Adams situation? Klassföreståndaren och jag kom överens om att dela in klassen i två grupper. Det bestämdes att jag skulle samtala med samtliga pojkar förutom den utsatte pojken Adam. Han hade själv valt att vara med i den grupp som bestod av samtliga flickor i klassen. Syftet med samtalen var att alla, även de som inte deltagit i kränkningarna skulle bli medvetna om Adams situation eftersom vi såg det som ett klassproblem.

Pojkarna fick sätta sig i ett grupprum och jag berättade för dem om en intressant bok som jag läst och som jag gärna ville delge dem. I den här klassen var samtal om lästa böcker en återkommande aktivitet. Jag berättade att den handlade om en pojke i åk 4 som hette Markus och som inte fick vara tillsammans med sina klasskamrater. Jag beskrev hur han behandlades av dem genom att exemplifiera de kränkningar som beskrivits. Pojkarna var märkbart berörda och vid ett par tillfällen avbröt de mig för att fråga om det verkligen var sant, om det hade hänt i verkligheten. När jag berättat färdigt hade pojkarna frågor och synpunkter:

- Stackars honom, att han inte klippte till dom!
- Han kan ju inte rå för att han pratar så.
- Undrar hur han kände sig?
- Hjälpte ingen honom?
- Vad gjorde hans fröken då?
- Det är ju mobbning!
- Ja! (flera instämde)
- Är det inte rasistiskt också, Hélène?

Pojkarna verkade avslappnade och deras kroppsspråk och ansiktsuttryck speglade förståelse och avståndstagande till de kränkningar de fick berättat för sig. De satt bekvämt framåtlutade, något ihopsjunkna och lyssnade intresserat. Jag upplevde att samtliga pojkar var märkbart berörda och att de ogillade det som Markus utsatts för.

När jag sedan fortsatte samtalet med att säga "det finns faktiskt en pojke i er klass som har det precis som Markus" blev det alldeles tyst. Pojkarna tittade frågande på mig och varandra och var märkbart förvånade. "Vem då" undrade de. "Vem tror ni jag menar" svarade jag. Till slut kom någon på att det nog var Adam eftersom det bara var han som inte var där. Jag bekräftade att det var Adam och att det under utvecklingssamtalen kommit fram att flera pojkar kränkt honom.

Nu hände något märkligt som förvånade mig. I fråga om att ha varit avspända medkännande blev de pojkar som Adam pekat ut förvandlade till spända och stramt upprättsittande. Deras ansikten syntes spända och kroppsspråket signalerade protest och försvar. De pojkar som kände sig träffade började protestera. De försökte med alla medel att övertyga mig om att Adam faktiskt hade sig själv att skylla. De gav mängder av exempel på vad han gjort för dumheter och drog upp händelser som utspelat sig på lågstadiet. Det verkade som att samtliga pojkar var insatta i alla tidigare händelser, även saker som inträffat längre tillbaka i tiden när flera av pojkarna faktiskt befunnit sig på olika skolor. Detta tyder enligt min mening på att pojkarna diskuterat olika händelser över tid så att det nu framstod som att alla varit "på plats". De ansåg vidare att Markus fått tillräckligt med chanser. Pojkarna backade upp varandra och stämningen blev tidvis hätsk. Jag förhöll mig neutral och lät dem prata på. Detta var ju deras syn på saken.



Det var tydligt att de, precis som Bliding (2004) beskrev, kollektivt rättfärdigade sina handlingar. Det var också uppenbart att de inte såg/ville se någon parallell till fallet Markus. De två pojkar som inte utpekats som mobbare satt tysta och tittade ner i golvet. De visade tydligt att de inte ville ta parti för någon av parterna. Som lärare hade jag påtagliga svårigheter att få eleverna att agera så som det uttrycks i Läroplanen (se normer och värden), eftersom pojkarna stöttade varandra i så hög grad. Deras åsikter var fast förankrade hos dem och jag kände mig mer eller mindre maktlös. Deras kollektiva argument stod fast och det enda som återstod att göra förutom att markera min ståndpunkt (nolltolerans mot kränkningar), var att planera för enskilda samtal med dem.

Denna text har velat lyfta fram skolans ansvar att garantera elevers trygghet. Den har dessutom velat spegla det faktum, att moralisk agent innebär att läraren som en god förebild för elever aktivt agerar utifrån styrdokumentens föreskrifter om en nolltolerans mot kränkande handlingar. Bilden av läraren som moralisk agent och rollmodell tycks vara tagen för given men stämmer dessvärre inte alltid i praktiken utan tycks i många fall vara en utopi. Lärares arbete bör utgöras av ett systematiskt angreppssätt där de agerar med ett normkritiskt förhållningssätt. Att ha ett normkritiskt förhållningssätt i praktiken är att arbeta främjande och förebyggande i arbetet mot all form av kränkande behandling.

## Referenser

Bandura. A. (1999): Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social Psychology Review*, 3, s. 193-209.

Bandura. A. (2002): Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, s. 101-119.

Bliding. M. (2004): *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Colnerud. G. (2002): Den kollegiala paradoxen. *Pedagogiska magasinet*, 4, s. 24-30.

Diskrimineringslag (2009:567).

Holmgren. A. (2006): *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Print & Media, Umeå universitet.

Läraryrket & Lärarnas Riksförbund (2001): *Lärares yrkesetik* (broschyr).

SFS 2010:800: *Skollag*. Sveriges riksdag.

Skolverket (2011a): *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b): *Utvärdering av metoder mot mobbning*, rapport 353.