

# Sociografisk inventering – metod för att kunna främja den sociala samvaron

Hélène Jenvén & Kennert Orlenius

I artikeln presenteras en kartläggningsmetod, *Sociografisk inventering*, som ger lärare möjligheter att ta del av hur var och en av eleverna i en skolklass upplever sin egen och den sociala samvaron i klassen som helhet. Genom att utgå från elevernas erfarenheter är syftet att få kunskap om positioneringar, grupperingar och sociala processer för att därigenom kunna motverka kränkningar och förbättra den sociala samvaron.

**Nyckelbegrepp:** Kartläggningsmetod, social samvaro, positioneringar, grupperingar, sociala normer

## Introduktion

Lärare har ett ansvar att förhindra att barn utesluts ur gemenskapen och utsätts för kränkande handlingar i skolan. Att motverka kränkande behandling är en del av skolans demokratiska uppdrag. Styrdokumenten i Sverige<sup>1</sup> betonar kraftfullt vikten av att motverka alla former av kränkningar i skolan men uppenbarligen lyckas man inte alltid förhindra att detta sker. Varför är det så? En utgångspunkt i denna artikel är att sådana handlingar måste förstås utifrån interaktionen i den sociala samvaron. Den sociala samvaron är dynamisk och inrymmer positioneringar och grupperingar. Detta antagande grundar sig på det faktum att många studier pekar på att positioneringar och social hierarki existerar i den sociala samvaron mellan elever. Exempel på sådana studier är Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Holm, 2008; Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Osbeck, Holm & Wernersson 2003; Osbeck, 2006; Salmivalli & Willför-Nyman, 2007; Lofors-Nyblom, 2009. I vår studie presenteras en metod för att kartlägga hur sådana positioneringar och grupperingar kan synliggöras. Genom metoden kan lärare få ett redskap att hantera och utveckla ett förbättringsarbete för att främja prosociala insatser.

## Forskning om kränkningar och mobbning

Forskning relaterat till kränkningar tyder på ett flertal olika problem: Det första problemet gäller det faktum att kränkningar och mobbning förekommer i svenska skolor (Osbeck, Holm & Wernersson 2003; Skolverket 2009; Gill & Lindström, 2007). Atria, Stroheimer och Spiel (2007) finner dock att det finns en stor variation (0-55%) i frekvensen av mobbning mellan olika klasser. Ett annat problem är att sådana handlingar till största delen sker på ett sätt som kan vara svårt för lärare att upptäcka (se t.ex. Bliding 2004; Bliding, Holm & Hägglund 2002). Bliding (2004) menar att handlingarna ofta sker förtäckt samt också mycket systematiskt. Dessutom visar nämnda forskning att eleverna uppfattar brister hos vuxna i hanteringen av kränkande

---

<sup>1</sup> Bland annat skollagen (SFS 2010:800), grundskoleförordningen, läroplanerna, diskrimineringslagen (SFS 2008:567), men även brottsbalken, arbetsmiljölagen, socialtjänstlagen, FN:s Konvention om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen utgör styrdokument för svensk skola.

handlingar, att lärare inte alltid ingriper samt att lärare har svårigheter att intervensera. Vidare kan konstateras att elever i hög grad undviker att berätta för vuxna hemma och i skolan när de utsätts för kränkande handlingar. Det finns en risk att bli betraktad som "tjallare" (Garpelin, 2003; Skolverket, 2009). Ett annat problem är relaterat till skillnader i bedömningen av vad som betraktas som kränkande handlingar och mobbning, vilket gäller vuxna emellan men också mellan lärare och elever (Bliding, Holm & Hägglund, 2002; Lee, 2006; Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt & Lemme, 2006; Bartley, 2007; Frånberg & Wrethander, 2011). Det föreligger också brister i skolornas arbete med kravet på en plan mot kränkande behandling och diskriminering. För att betona vad som åligger svenska skolor vid kränkande handlingar och mobbning, kom en skärpning av kraven i form av lagen om förbud mot all kränkande behandling (SFS 2006:67). Denna upphörde att gälla 1 januari 2009 och ersattes av två nya lagar, Skollagen (2010:800) kap. 14a samt Diskrimineringslagen, vilka ska skydda elever från diskriminering och kränkningar (SFS 2008:567). Det brister dock i skolornas efterlevnad av dessa planer (Skolverket, 2009b, 2009c; Bartley, 2007; Gill & Lindström, 2007).

Tidigare forskning visar också att status, makt och aggressivitet är centrala komponenter ifråga om kränkningar och mobbning (Fors 2007). Sådan forskning har i hög grad fokuserat på mobbaren och dennes agerande.<sup>2</sup> Salmivalli och Willför-Nyman (2007) menar att mobbningsbeteenden delvis tycks bero på en strävan efter hög status och maktposition av mobbaren. Mobbare tycker om att dominera och ha en hög social status och detta verkar gälla både tonåringar och vuxna. Genom sitt agerande skapar mobbaren en position i gruppen. Målet är enligt Salmivalli och Willför-Nyman att vara populär, respekterad och beundrad och medlet för att nå dit kan vara att mobba andra elever. Longitudinella studier (Cillessen & Borch, 2004) visar att ett aggressivt beteende mot jämlingar kan göra att statusen upprätthålls. Salmivalli och Willför-Nyman (2007) påpekar att studier har visat att mobbare uppfattas som populära och mäktiga trots att de inte är omtyckta av sina kamrater. Författarna ställer frågan: Hur kan man förklara att den som är aggressiv mot kamrater trots detta kan vara populär i sin grupp? De menar att i den rådande kulturen kan kamraterna tycka att det är "coolt" med ett tufft och antisocialt beteende. Bland ungdomar är detta vanligt och Moffit (1993) menar att eftersom ett sådant beteende ifrågasätter vuxnas normer och värden uppfattas det inte så negativt av kamraterna. Eftersom endast ett fåtal av kamraterna utsätts kommer de flesta inte att få känna på mobbningens negativa effekter. Mobbaren är i hög grad selektivt aggressiv och väljer ut de som verkar osäkra, undergivna, fysiskt svaga eller resignerade och kan på så sätt visa sin makt för övriga i gruppen. Inte sällan får den mobbade stå ensam. Fokus i ovanstående typ av studier riktar sitt fokus mot individen som kränker. Denna typ av forskning har dock kritiserats för att vara alltför snäv, enbart inriktat sig på individerna, mobbare och mobbade och deras egenskaper (Frånberg & Wrethander 2011; Skolverket 2011). Vår studie tar istället sin utgångspunkt i förutsättningar och villkor för interaktionen mellan elever, inte mobbaren som person. Den bygger på antaganden att man måste förstå hur elever positionerar sig och inordnar

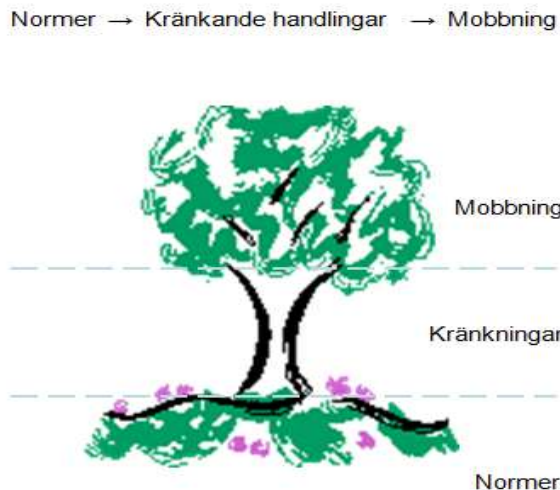
---

<sup>2</sup> Att kränka innebär här att någon medvetet eller omedvetet inte visar respekt för den andres värde, rättigheter eller legitima intressen, handlingar (verbalt och fysiskt) som betraktas som sårande och nedsättande. Mobbning innebär systematiska kränkningar som upprepas över tid.

sig i grupperingar, en social process där interaktionen i många fall baseras på och kan beskrivas i termer av kamp och dynamik.<sup>3</sup>

### **Metaforen trädet: hur normer, kränkningar och mobbning är relaterade till varandra**

Tre begrepp som är centrala för att förstå och för att kunna intervensera på ett framgångsrikt sätt vid kränkings- och mobbningsproblematik är normer, kränkningar och mobbning.



Figur 1. Relationen normer, kränkande handlingar och mobbning

Metaforen Trädet (figur 1) illustrerar hur begreppen normer, kränkningar och mobbning är länkade till varandra. Trädskronan symboliserar mobbning, stammen symboliserar kränkningar och rotsystemet symboliserar normer. Normer utgör grogrunden till kränkande handlingar och upprepade kränkningar kan betraktas som mobbning. Om vuxna i skolan enbart agerar och får grepp om mobbning så vissnar trädskronan. Det innebär att efter ett tag så kommer med all säkerhet nya negativa skott från stammen att växa ut. Om vuxna även agerar och får grepp om kränkningar innebär det att även stammen angrips och därmed förmultnar. Det föreligger dock risk för att nya skott ska växa ut eftersom rotsystemet finns kvar. Om däremot agerandet sker redan på normnivå är chansen större att frön i form av negativa normer inte får fäste för att utvecklas till nya plantor. Att se till att jordmånen är preparerad på ett sådant sätt att mobbningsträd inte trivs torde vara det bästa. Traditionen visar att forskning och även utveckling av arbetssätt för att komma åt mobbningsproblematik under decennier fokuserat på att angripa endast symtomen här symboliserad av trädskronan. Konsekvensen av ett sådant angreppssätt blir att man i bästa fall tillfälligtvis får grepp om och förbättrar situationen

<sup>3</sup> Den teoretiska grunden är baserad på social interaktionsteori, främst positioneringsteori. Social interaktionsteori inriktas mot hur social samvaro upprättas, upprätthålls och hur individer påverkas i och av interaktionen med andra (Goffman 1963, 1987; Collins 2004). Positioneringsteorin utgör en grund för förståelsen av hur sådana processer kommer till uttryck, det vill säga hur interaktionen visar sig i formandet av positioner i en grupp och mellan grupper (Harré, R., & Langenhove, L. Van 1999; Langenhove, L. van, & Harré, R. 1999). I svenska studier har positioneringsteori bland använts i doktorsavhandlingar av Ayton (2008) och Skånfors (2014). I denna artikel sätts dock fokus på en metod för att kunna kartlägga positioneringar och grupperingar.

för elever som utsätts för mobbning men att handlingarna som upplevs kränkande riskerar att börja om.

### **Sociala normer**

Normer utgörs av föreställningar och förväntningar om hur man bör handla i en viss kontext. Normer är etablerade mönster som brukar betraktas som normala och oftast är tagna för givna samt fungerar som riktlinjer för ett visst beteende (Kerr 1995; Terry, & Hogg 2001; Orlenius & Bigsten 2013). I denna studie är utgångspunkten sociala normer, det vill säga beteenden i form av sociala konventioner som reglerar interaktionen inom en social grupp, det vill säga en skolklass. Dessa normer är baserade på värderingar och fungerar som handlingsaxiom, det vill säga en slags självklara och accepterade koder som styr den sociala samvaron.<sup>4</sup> Med utgångspunkt från metaforen Trädet (fig. 1) kan normer beskrivas som det underliggande rotsystemet. Det är utbredningen och kraften i dessa rötter som avgör hur starkt kränkningar och mobbning visar sig. Eftersom normer ligger under ytan är de också svåra att få syn på. Genom den sociografiska metoden (som beskrivs nedan) kan väven av dessa rötter framträda och mönstret ge en bild av hur de sociala normerna styr inom och mellan grupper i klassen.

Det är genom kommunikation och handlingar som normer konstitueras och upprätthålls. Normer etableras och fungerar som anvisningar, uttalat eller outtalat, för hur man inom en grupp förväntas handla. Det betyder att normer är "socialt reproducerade handlingsanvisningar" (Baier & Svensson 2009, s. 69). Normer i vår studie är relaterade till deras betydelse för positioneringar och grupperingar, inkluderat normers roll som enande faktor för sammanhållning inom en grupp men också dess motsats: exkludering. Frågan om hur normer upprätthålls är därmed också knutet till kontroll och makt inom och mellan grupper i klassen. Den som underkastar sig gruppens normer tillhör gruppen, i annat fall riskeras exkludering.

### **Metoder för att kartlägga elevers sociala samvaro - en bristvara**

I Skolverkets (2008) skrift, *Olikas lika värde*, föreskrivs att skolor måste kartlägga verksamheten för att på ett systematiskt sätt kunna angripa problemen. Kartläggningar är en av flera delar i det förebyggande och åtgärdande arbetet och Skolverket har av regeringen fått uppdraget att sprida kunskap om metoder för detta, som är evidensbaserade och kvalitetssäkrade. I kunskapsöversikten *På tal om mobbning och det som görs* (Skolverket, 2009) har forskarna bland annat kritiskt granskat de åtta vanligaste programmen mot mobbning i svenska skolor:

Det är intressant att alla dessa program som används i en pedagogisk verksamhet huvudsakligen har sin vetenskapliga grund i en psykologisk teoritradition/.../ Men medicinska och psykologiska förklaringsmodeller tycks idag ha fått genomslag och vara vägledande för skolans pedagogiska verksamhet och hur problem ska förstås och hanteras. På detta sätt ifrågasätts pedagogernas professionalitet och de förutsätts i stället arbeta med redskap som de inte utbildas eller har kompetens för (a.a., s.193).

---

<sup>4</sup> Normer kan också vara etiska, kulturella, estetiska etc. Men de kan också vara institutionella, dvs. kollektiva koder som präglar och styr handlingsutrymmet i exempelvis skolverksamhet. Normer skiljer sig i denna studie från regler, vilka är formaliserade handlingsföreskrifter (Orlenius & Bigsten 2013). Regler är knutna till formella sanktioner till skillnad från främst informella sanktioner när det gäller normer.

Sammanfattningsvis innebär forskarnas slutsatser en stark kritik mot en rad program som använts de senaste decennierna i svenska skolor. Forskarna menar att de till och med kan vara kontradiktoriska och leda till motsatta effekter än de som avsetts. Generellt sett är den övergripande frågan riktad mot hur man som vuxen kan agera mot mobbaren, inte interaktionen och dynamiken på gruppnivå.

### **Klasspuslet**

I denna studie angrips problemen från ett delvis annat håll. Utgångspunkten här är att utifrån elevperspektiv få kunskaper för att som lärare kunna agera för att motverka kränkningar i olika former och främja social samvaro. Elevers föreställningar om sin situation i klassens sociala samvaro kartläggs utifrån elevdata om positioneringar och grupperingar. Kartläggningen kan beskrivas som ett "klasspusel" där varje elevs bild av den sociala samvaron utgör en pusselbild. När alla elever bidragit med sin pusselbit kan man se vilket mönster som framträder, det vill säga klassens sociala samvaro ur ett *elevperspektiv*. Detta är en metod för att få en bild av och kunna samtala med elever om den sociala samvaron utan att direkt använda begreppen kränkande handlingar och mobbing. Den sociografiska metoden som presenteras nedan kan vara ett sätt för pedagoger att öppna upp för samtal med elever om hur dessa upplever sin situation i klassens sociala samvaro. Syftet är bland annat att synliggöra i klassen gällande normer och därmed ge lärare en möjlighet att dekonstruera dessa. Detta är enligt vår erfarenhet en viktig förutsättning för att lyckas med förbättringsarbetet i klassen. Metoden har sitt ursprung i den sociometriska traditionen, vilken översiktligt beskrivs som bakgrund för den sociografiska kartläggningsmetoden som förespråkas i denna studie.

### **Sociometriska metoder**

Sociometriska metoder används i första hand för att mäta interpersonella relationer och attraktioner i grupper eller klasser, bland annat i förskola och skola (Bjerstedt, 1963; Cillessen & Bukowski, 2000). Sociometrisk metod bygger på tre olika modeller där själva tillvägagångssättet främst skiljer dem åt. Den mest använda modellen är *Nomineringsmodellen*, som bygger på att varje barn i gruppen väljer andra gruppmedlemmar utifrån givna kriterier. De mest använda kriterierna är Positiv nominering, då barnet nämner sin/sina vänner eller den kamrat som de föredrar till exempel att leka med, sitta hos, jobba med eller promenera med (Asher & Renshaw, 1981). Ett annat kriterium som ofta används, speciellt bland äldre barn, är Negativ nominering. Barnet nämner det barn/de barn som det inte ser som sin kamrat eller vän eller som det inte vill leka med. Det anses känsligt att arbeta med negativ nominering och bland andra Bjerstedt (1963) och Halinan (1981) avråder från att den metoden används bland förskolebarn, bland annat för att inte väcka fientliga känslor bland barnen. I nomineringsmodellen är det vanligt förekommande att barnens valmöjligheter begränsas till ett fast antal benämningar där tre val är vanligast, men det förekommer även att barnen får fritt antal val, då får de nämna det antal kamrater som de vill (Terry, 2000). I *Rankingmodellen* ombeds barnen att rangordna övriga barn på avdelningen eller i klassen utifrån samma kategorier. Den tredje modellen, *Grupperingsmodellen*, är en kombination av ranking- och nomineringsmodellen med fritt antal val. I denna modell ombeds barnen att gruppera kamraterna i kategorier, till exempel den bästa kamraten, kamrat och vet inte. Därefter skall barnen rangordna individerna inom varje kategori (Halinan, 1981). Upprepade undersökningar visar att sociometriska metoder har hög

tillförlitlighet och giltighet genom att resultaten mellan olika mättillfällen är stabila inom grupperna över tid (Coie & Cillessen, 1993).

### **Kartläggningsmetoden Sociografisk inventering**

I denna studie har kartläggningsmetoden haft en positionstrappa som utgångspunkt. Elever ombeds att positionera och gruppera sig inom klassens ram. Syftet med att låta elever göra kartläggningar som grund för förbättringsarbete är att pedagoger ska få kunskap om hur var och en av eleverna i en skolklass upplever sin situation vad gäller positioneringar, grupperingar och sociala processer. En utgångspunkt är att det är eleverna själva som har en kunskap om sin situation, och att det är en kunskap som vuxna behöver få ta del av för att kunna intervensera vid kränkningar och mobbning. För att kunna förbättra utsatta elevers situation behöver läraren förstå den komplexa väv som präglar sociala relationer i en skolklass. Därför studeras den sociala samvaron utifrån just positioneringar och grupperingar. För att få en möjlighet att ta del av hur eleverna upplever sin situation har en trappmodell utvecklats. Denna sociografiska kartläggningsmetod har inför den empiriska delen av en större forskningsstudie varit föremål för en etikprövning och godkänts av Etikprövningsnämnden i Uppsala (Dnr 2009/391).

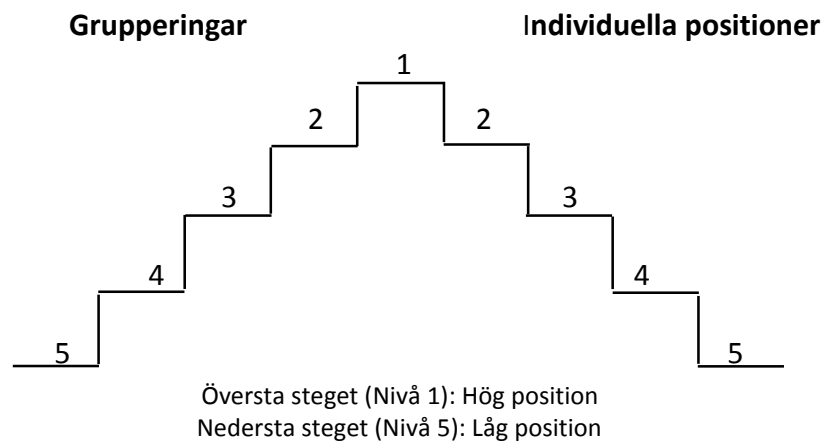
Positioneringstrappan har utvecklats under en period av drygt tio år i praktisk skolverksamhet, senast med hjälp av 60 elever på högstadiet. Bland annat provades i ett försök att samtala med elever om grupperingar och positioneringar i skolklassen utan att först använda positioneringstrappan. Det visade sig att de kunde beskriva hur grupperingar såg ut och fungerade i stort, men beskrivningarna liknade lösryckta fragment. Alla klasskamrater kom heller inte med. Däremot hade de mycket svårt att beskriva positioneringar. De saknade ord för att kunna förklara. När de däremot erbjöds att använda trappan för att visa hur det såg ut kunde de beskriva den komplexa sociala samvaron som klassen utgjorde, utifrån grupperingar och positioneringar och även hur dessa relaterades till varandra.

Positioneringstrappan som från början hade tre nivåer har med hjälp av nämnda högstadieelever utvecklats till att ha fem nivåer. Eleverna tyckte den utformningen var lämpligast att använda för att beskriva positioneringar och grupperingar i sin skolklass. Elevkommentarer från dem som valde fem nivåer är exempelvis följande: "Den ger flest möjligheter att göra en rättvis bild av sin klass", "den med fem är bäst för då måste man liksom tänka till". Elevkommentarer från dem som valde fyra nivåer: "Den med fyra är bäst för så ser det ut i klassen. Den med fem är för många för det finns inte så många uppdelningar i klassen, då hade det blivit en nivå över", "Den med fyra är bäst för då finns ingen mitt". På frågan om de velat ha en trappa med ännu fler steg svarade samtliga elever nej. De fick också motivera sina val. Resultatet blev att nästan samtliga valde trapporna med fyra eller fem steg, och det var relativt jämnt mellan dessa två alternativ. Trappan med fem nivåer är den variant som kommit att användas i våra undersökningar. Dels möjliggör den att mer nyanserat beskriva olika positioneringar och grupperingar, dels ges fler möjligheter när det gäller att beskriva olika positioneringar och grupperingar och den begränsar mindre när det gäller att beskriva skilda positioner. Vid användandet betonas för eleven att alla elever kan placeras på samma steg om man anser att så är fallet.

Kartläggningssmetoden *sociografisk inventering* utgörs av två delar: användningen av verktyget positioneringstrappan samt tillhörande samtalsfrågor formulerade utifrån de frågeställningar pedagoger har avseende specifika elevers situation samt skolklassens sociala samvaro i sin helhet.

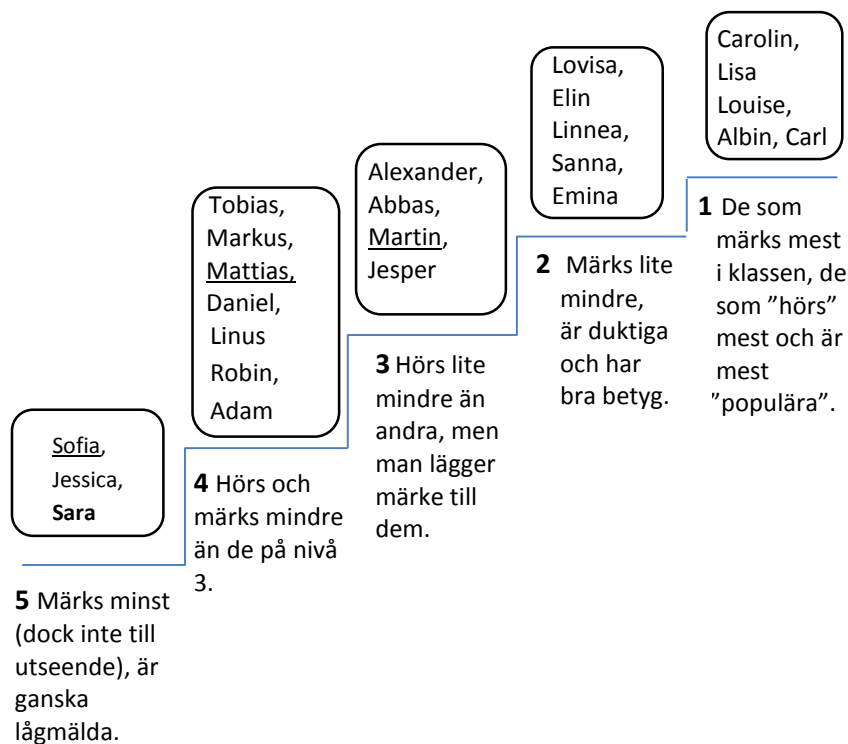
### Positioneringstrappan

Positioneringstrappan (se figur 2) är dubbelsidig med fem nivåer åt båda hållen. Dess högra sida visar positioneringar, dess vänstra visar grupperingar. Trappans högra del visar hur eleven uppfattar individuella positioneringar och hur dessa enligt eleven förhåller sig till varandra. Då eleven själv definierar nivåernas "betydelse" synliggörs elevens egna värderingar. Trappans vänstra sida visar om det finns grupperingar och i så fall hur de ser ut och förhåller sig till varandra. När de fem stegen här beskrivs synliggörs skolklassens dominerande normer. Vid efterföljande intervjusamtal fungerar bilden av elevens "ifyllda" trappa som ett stöd, eleven får tillfälle att förklara hur hon/han tänkt kring sina beskrivna positioneringar och grupperingar. Det bör noteras att nivåernas definitioner utvecklas genom muntliga följdfrågor.



Figur 2. Positioneringstrappa

Nedan visar ett exempel (figur 3) hur eleven Sara genom att gruppera sig själv och sina klasskamrater i en hierarkisk struktur synliggör hur grupperingarna är positionerade i förhållande till varandra. Dessutom synliggörs elevens position i förhållande till övriga grupperingar. Bilden framstår som en utgångspunkt för vidare samtal med eleven om dennes situation i klassen. De understrukna namnen tillhör elever som Sara upplever som ledande i respektive grupp.



Figur 3. Saras beskrivning av grupperingar i klassen

### Arbetsgång vid inventeringen

Det individuella mötet med eleverna inleds med att eleven först får berätta lite om sig själv. Därefter används följande arbetsgång:

1. Positioneringstrappan presenteras för eleven. Det är viktigt att positioneringstrappan presenteras på rätt sätt och likadant för alla elever. Presentationen kan ske på följande sätt: "Jag är intresserad av om det finns positioneringar och grupperingar i klassen. Den här modellen kan vara ett sätt att visa hur det ser ut". Om en elev är tveksam till att använda positioneringstrappan så är det ändå intressant att ta del av elevens föreställningar om positioneringar och grupperingar.
2. Eleven ombeds med hjälp av en klasslista sätta ut positioneringar på trappans högra sida – en elev i taget på den nivå han/hon tycker passar bäst. Samtliga elever inklusive eleven själv ska placeras ut. Eleven behöver inte använda alla nivåerna om inte han/hon anser att det är befogat. Däremot ombeds eleven definiera trappans samtliga nivåer.



3. På motsvarande sätt ombeds eleven att placera ut grupperingar på trappans vänstra sida<sup>5</sup>. Detta görs genom att kamrater som tillhör en viss grupp ringas in och placeras på den nivå eleven tycker stämmer. En elev kan ingå i flera grupper. Eventuella ledare i grupperna markeras genom att deras namn stryks under. Eleven behöver inte heller här använda alla nivåerna om det inte anses befogat. Däremot ombeds eleven definiera trappans samtliga nivåer. Den ifyllda trappan ligger till grund för en efterföljande samtalsdel där eleven får besvara frågor (se fråga 5).
4. Eleven ombeds att berätta om *hur* han/hon tänkt kring sin ifyllda positioneringstrappa.
5. Samtalsdel, där eleven får besvara frågor som pedagogerna formulerat utifrån de frågeställningar pedagoger har avseende specifika elevers situation samt skolklassens sociala samvaro i sin helhet.

Exempel på frågor:

- Vilken nivå skulle du vilja vara på?
- Hur tror du att de, som enligt dig befinner sig längst upp, upplever sin situation?
- Hur tror du att de, som enligt dig befinner sig längst ner, upplever sin situation?
- Hur upplever du din situation i den grupp som du tillhör?
- Hur tror du att de som befinner sig i en grupp på den lägsta nivån upplever sin situation?
- Upplever du att någon begränsar din möjlighet att komma till tals? I så fall, på vilket sätt sker det?
- Blir du respekterad av dina skolkamrater? På vilket sätt?
- Hur upplever de som befinner sig längst ner att de blir respekterade?
- Hur länge har det sett ut så här?
- Vad kan lärarna göra för att förbättra situationen? (dvs. med utgångspunkt från elevens bild av trappan)
- Hur skulle det perfekta idealet mellan er i klassen vara om du fick bestämma?
- Är det något som du sagt här (i intervjun) som du inte vill att dina lärare ska få reda på?
- Upplever du att du kan påverka din situation så som du önskar i kamratgruppen?

6. Eleven ombeds att skissa/skriva ner hur han/hon tycker att den sociala samvaron i skolklassen borde se ut och ett efterföljande samtal kring detta genomförs.

Det finns två viktiga saker att beakta *innan* man påbörjar själva kartläggningsarbetet: För det första måste eleven informeras om hur utsagorna kommer att användas och dessutom känna sig helt förvissad om att inga av elevens utsagor kommer andra elever till del. För det andra måste eleven själv få avgöra hur elevens utsagor ska hanteras i det kommande förbättringsarbetet. Att skydda eleven samt att ta hänsyn till elevens integritet måste alltid vara en ledstjärna.

### **Synliggörande av gällande normer**

Genom den sociografiska kartläggningen och samtalen enligt ovanstående kan normer framträda. Exempel på positiva normer kan vara:

---

<sup>5</sup> Det kan ibland vara tillräckligt att endast kartlägga klassens grupperingar för att få en bild som grund för ett kommande förbättringsarbete (se exemplet Saras trappa på föregående sida).

- man lyssnar färdigt på den som talar
- man låter alla andra komma till tals
- man tolererar även synpunkter man inte själv gillar
- man samarbetar med alla (andra) elever
- man hjälper alla (andra) elever

Exempel på negativa normer kan vara:

- man ska inte umgås med vissa i klassen
- man ska inte vara studieinriktad
- man ska inte prata med elever som inte är populära

Erfarenheterna av metoden visar hur normer kan vara både inkluderande och exkluderande. Som antytts inledningsvis pekar vår erfarenhet också på att gällande normer i hög grad är dolda för de vuxna i skolan men synnerligen medvetna hos eleverna.

### **Metodens kunskapsbidrag**

För att kunna intervensera vid kränkande handlingar och mobbning och få varaktiga resultat behöver elevers gällande normer synliggöras och förstås eftersom normer är grogrunden för kränkande handlingar (figur 1). Metoden ger förutsättningar för ett sådant utvecklingsarbete. För att lärare ska kunna garantera elevers trygghet och studiero behöver läraren veta vilka normer som styr och påverkar relationerna mellan elever i olika kamratgrupper samt vilka elever som konstituerat och upprätthåller dessa normer. Genom att ta del av elevernas kartläggningar av den sociala samvaron utifrån positioneringar och grupperingar får lärare en möjlighet att på ett nytt sätt öka sin kunskap om hur skolklassens sociala samvaro, det vill säga hur alla elever i klassen upplever sin situation. Elevernas kartläggningar ger lärarna en samlad bild av den sociala samvaron i den aktuella skolklassen, och kartläggningen har två funktioner när det gäller det praktiska förbättringsarbetet. Genom att *alla* elever bidragit med information är det lättare för läraren att garantera konfidentialiteten och inte röja vem eller vilka av eleverna som förmedlat känsliga uppgifter. Genom kartläggningens samlade bild kan också en mångfacetterad förståelse av komplexiteten erhållas, vilken utgör en viktig förutsättning för läraren att kunna agera och upprätthålla en god social lärmiljö. Metoden är prövad i skilda utvecklingsprojekt och vetenskapligt underbyggda studier, och resultat utifrån praktiskt förbättringsarbete kommer att publiceras i senare sammanhang.

Som framgått inledningsvis har svenska forskare för Skolverkets räkning granskat flera förekommande antimobbingsprogram och uttryckt stark kritik, både gentemot deras teoretiska och principiella utgångspunkter och mot deras effektivitet att förebygga kränkning och mobbning inom skolektorn (Skolverket 2011; Frånberg & Wrethander 2011). Metoden som här presenterats bygger sammanfattningsvis på andra förutsättningar: kunskapen om elevernas uppfattningar och erfarenheter är en avgörande faktor, det är den sociala interaktionen och dess förutsättningar och inte individen per se som är centralt i sammanhanget och det är ett synliggörande och tydliggörande av gällande normer som är grunden för ett effektivt förbättringsarbete.

## Referenser

- Antonius, H. N., Cillessen, A. & Borch, C. (2004). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence* 29(6). 935-959.
- Asher, S. & Renshaw, P. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. I: S. R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendship* (ss. 273-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Atria, M., Stroheimer, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372-387.
- Ayton, K. (2008). *An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Baier, M. & Svensson, B. (2009). *Om normer*. Stockholm: Liber.
- Bartley, K. (2007). *Skolans demokratiuppdrag förstärks - om rätten till skadestånd för kränkande behandling*. (Skrifter från Institutionen för pedagogik, 2007:1). Högskolan i Borås.
- Bjerstedt, Å. (1963). *Sociometriska metoder*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Bliding, M. (2002). Vad betyder mobbning? Om mobbningsbegreppet och den praktiska vardagen. I B. Andersson & S. Hägglund (Red), *Barnets rättigheter* (Värdegrunden, 4). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Bliding, M. (2004). Inneslutandets och uteslutandets praktik: *En studie av barns relationsarbete i skolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 214). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bliding, M. Holm, A-S., Hägglund, S. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Skolverket.
- Cillessen, A. & Borch, C. (2004). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29.
- Cillessen, A., Bukowski, W. & Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. I: A. Cillessen & Bukowski, W. (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (ss. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coie, J. & Cillessen, A. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current directions in psychological science* 2, 89-92.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. New Jersey: Princeton University.
- Fors, Z. (2007). Destruktiva maktrelationer, s. 19-35. I: C. Thors, *Utstött - en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. NY: Palgrave.
- Frånberg, G-M. & Wrethander, M. (2011). *Mobbning - en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.
- Garpelin, A.(2003). *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Gill, P. & Lindstöm, A-L. (2007). Mönster i 99 mobbningsoffers berättelser, s.153-157. I: C. Thors (red), *Utstött-en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Goffman, E. (1963). *Interaction Rituals: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1983). The interaction Order. *American Sociological Review* 48: 1-7.
- Gottman, J. M. (1983). *How Children Become Friends* (Monographs of the Society for research in child development, 201). Chicago: The University of Chicago Press.
- Halinan, M. T. (1981). Recent advances in sociometry. I: S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (91-115). New York: Cambridge University Press.
- Harré, R., & Langenhove, L. van (1999b). The dynamics of social episodes. I R.Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 1-13). Malden, MA: Blackwell.

- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* (Göteborg Studies in Educational Sciences 21). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kerr, N.L. (1995). Norms in social dilemmas. In D. Schroeder (Ed.), *Social dilemmas: Perspectives on individuals and groups* (pp. 31–48). Westport, CT: Praeger.
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999) Introducing positioning theory. I R. Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (ss. 14-31). Malden, MA: Blackwell.
- Lease, A. M., Kennedy C. A., & Axelrod J. L. (2002). Children's Social Constructions of Popularity. *Social Development* 11, 87-109.
- Lee, C. (2006). "Exploring teachers' definitions of bullying", *Emotional and Behavioural difficulties* 11 (1), 61-75.
- Lofors-Nyblom, L. (2009). *Elevskap och elevskapande – Om formandet av skolans elever*. Umeå: Umeå University Department.
- Moffit, T. (1993). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F. de Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). " Teachers' and pupils' definitions of bullying". *British Journal of Educational Psychology* 76 (3), 553- 576.
- Orlenius, K. (2013). *Värdegrunden – finns den?* (orig. 2001). Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2013). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag* (orig. 2006). Stockholm: Liber.
- Osbeck, C., Holm, A.-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar I skolan: förekomst, former och sammanhang* (Värdegrunden, 5). Göteborg: Göteborgs universitet, Centrum för värdegrundsstudier.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. (Karlstad: University Studies 2006:10). Karlstad: Karlstads universitet.
- Salmivalli, C. & Willför-Nyman, U. (2007). KiVa-ett forskningsbaserat antimobbingsprogram, s. 81-95. I: Thors, C.(red.). *Utstött-en bok om mobbning*. Stockholm: Lärarförbundet.
- SFS 2006:67. *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skolverket (2008). *Olikas lika värde*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Rapport 353). Stockholm: Fritzes.
- Skånfors, L. (2014). *Barns sociala vardagsliv i förskolan* (Karlstad University Studies 2013:32). Karlstad: Karlstads universitet.
- Terry, D.J., & Hogg, M.A. (2001). Attitudes, behavior, and social context: The role of norms and group membership in social influence processes. In J.P. Forgas & K.D. Williams (Eds.), *Social influence: Direct and indirect processes* (pp. 253–270). Philadelphia: Psychology Press.
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. I: A. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (s. 27-53). San Francisco: Jossey-Bass.