

Från mobboffer till brottsoffer. Diskurser kring kränkande behandling i den svenska skolan

Johannes Lunneblad, Nils Hammarén, Thomas Johansson & Ylva Odenbring

There is a strong case for stating that, during the past decades, there has been a shift in perspective when addressing questions of how to handle and preserve social order in schools. As an institution that focuses on social order and education, since the 1990s the Swedish school system has also become an institution that focuses on social order in terms of law and legal issues. The overall purpose of the present article is to explore in which contexts and in what ways degrading treatment is articulated in policy documents that relate to social order in Swedish schools. Methodologically, we use a discourse analytical approach. We study how contexts and articulations identified in policy documents relate to discourses of degrading treatment and thus contribute to an understanding of how degrading treatment as a concept is constituted. Articulated in different contexts and in different ways, the results show that degrading treatment is constituted as a somewhat ambiguous concept. For example, social psychological perspectives are sometimes articulated within a legal discourse. Articulations of degrading treatment in policy documents cannot be comprehended as totally mutually dependent events, but rather as multiple and partly mutually independent events. Accordingly, we believe that the significance of degrading treatment is best understood as a conjunction of different articulations, contexts and interests. Additionally, the tendency of schools to increasingly treat degrading treatment as crimes has resulted in changing subject positions. The previous position of the bullied pupil is now instead increasingly interpellated and moulded as a victim of crime.

JOHANNES LUNNEBLAD, NILS HAMMARÉN, THOMAS JOHANSSON &
YLVA ODENBRING

Keywords: degrading treatment, discourse analysis, school policy,
social order, subject positions

Johannes Lunneblad, docent, Institutionen för pedagogik,
kommunikation och lärande (IPKL), Göteborgs universitet
johannes.lunneblad@ped.gu.se

Nils Hammarén, docent, IPKL, Göteborgs universitet
nils.hammaren@gu.se

Thomas Johansson, professor, IPKL, Göteborgs universitet
thomas.johansson@ped.gu.se

Ylva Odenbring, docent, IPKL, Göteborgs universitet
ylva.odenbring@gu.se

Inledning

Skolan i Sverige har sedan länge varit en plats där frågor om social ordning och fostran varit i fokus (Qvarsebo, 2006; Wahlgren, 2014). Under de senaste decennierna har frågan om social ordning i skolan också blivit en fråga om lag och ordning. Sådant som tidigare beskrevs som att ”retas och att bråkas” har kommit att omfattas av en juridisk diskurs (Kolfjord, 2004). En sådan förändring kan exempelvis också ses i den politiska debatten, där skolor i allt större utsträckning uppmannas polisanmäla sådant som bryter mot skolans ordningsregler (Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). Skolverkets rapporter, forskning, statistik, nyhetsrapportering och Skolinspektionens utvärderingar, samt olika inspel från media och intresseorganisationer bidrar också till att skapa ett vetande som tycks påverka allmänhetens bild av skolan. Brottsförebyggande rådets undersökningar har exempelvis uppmärksammat att skolan är den plats där ungdomar oftast utsätts för våld (BRÅ, 2009). Samtidigt visar de självskattningsundersökningar som genomförts med elever i årskurs nio, från 1995 och framåt, inte på någon markant ökning av våld mellan ungdomar (BRÅ, 2009). Mycket tyder alltså på att det är samhällets normer och skolans reaktion som förändrats snarare än de ungas beteende (Ring, 2010). Det finns med andra ord starka argument för att det under de senaste decennierna skett en perspektivförskjutning i synen på frågor om hur den sociala ordningen i skolan skall hanteras. I denna artikel studerar vi en sådan förändring, inte som resultatet av en rad rationella på varandra följande beslut, utan som en konjunktion, där olika diskurser bildar en tillfälligt sammansatt förståelse kring ett fenomen (Beronius, 1994; Hall, 1996; Nilsson, 2008). Vi menar att det är viktigt att studera en sådan förändring, då den kan få vidare konsekvenser för hur elever i skolan konstrueras och bemöts. Studien är också relevant då den synliggör hur policy som professionella har att förhålla sig till när de ska förebygga och motverka kränkande behandling i skolan är kontextuell och förändras över tid.

I likhet med de policytexter som studeras i denna artikel utgör begreppet *kränkande behandling* ett paraplybegrepp för *mobbning*, *trakasserier* och *diskriminering*. Föreliggande artikel utgår från Skolverkets (2012) definition av trakasserier, vilket avser handlingar som: ”kränker någons värdighet och som har samband med någon av diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller

uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder” (Ibid:8). I de fall där när någon av skolans personal utsätter en elev för trakasserier faller detta inom begreppet *diskriminering*. Det innebär att en elev på grund av någon av diskrimineringsgrunderna direkt eller indirekt missgynnas. Mobbningsbegreppet används ibland synonymt med kränkande behandling. Samtidigt är begreppet omdiskuterat och det råder en diskursiv kamp om dess betydelse, det vill säga att olika grupper med olika intressen och utgångspunkter försöker få sin definition av begreppet erkänd som den legitima (Bliding, 2004; Laclau & Mouffe, 1985/2008). När vi i artikeln studerar mobbning som diskurs utgår vi från Skolverkets (2012) definition av mobbningsbegreppet, vilket definieras som: ”en upprepad negativ handling när någon eller några medvetet och med avsikt tillfogar eller försöker tillfoga en annan skada eller obehag” (Ibid:8).

Det övergripande syftet med artikeln är att undersöka i vilka sammanhang, på vilka sätt och utifrån vilka utgångspunkter kränkande behandling formuleras i policytexter som berör den sociala ordningen och tryggheten i den svenska skolan. Vägledande frågeställningar för artikeln är:

- I vilka sammanhang och utifrån vilka utgångspunkter uttrycks kränkande behandling i de texter som analyseras?
- Hur artikuleras kränkande behandling i de texter som analyseras?

I kommande avsnitt diskuteras historiska förändringar i synen på det vi idag kallar kränkande behandling. Därefter följer ett avsnitt om den metodologi som används i analyserna av olika former av policytexter. I de följande avsnitten behandlas och analyseras texter som förslag till skollagen, skollagen, läroplanen, diskrimineringslagen samt rapporter och allmänna råd från Skolverket och den tidigare Myndigheten för skolutveckling. Studien avgränsas till texter under det senaste decenniet. Urvalet av texter är gjort utifrån att det från 2004 och fram till idag har kommit en rad myndighetstexter där frågor kring kränkande behandling i skolmiljö bearbetats. Studien bidrar även med kompletterade kunskaper till mer övergripande studier som genomförts om mobbing utifrån större historiska perspektiv. Artikeln avslutas med en summering och analys av undersökningens resultat.

Strykpojkar, mobbningsoffer och värdegrunden

Idag är föreställningen om kränkande behandling som något oacceptabelt närmast en *objektiv* "sanning", dvs. diskursen är så fast etablerad att man lätt glömmer bort dess möjliga tillfällighet (Laclau, 1990). Historiskt har dock det vi idag vanligen uppfattar som kränkande behandling mot och mellan elever inte ansetts vara något oacceptabelt. I Sverige fanns exempelvis skolagan kvar som uppfostringsmetod fram tills 1958. Läraren var den självklare auktoriteten med rätt att använda så väl fysiska bestraffningsmetoder som olika former av skamstraff (Qvarsebo, 2006). Äldre elever hade på ett motsvarande sätt ansvar att fostra yngre elever. På läroverket var kamratfostran ett sanktionerat system för att inlemma nya och yngre medlemmar i elevkollektivet. De elever som blev särskilt utsatta benämndes som "strykpojkar". Om våldet och behandlingen av dessa elever gick över gränsen var det ett brott mot det "moraliska kontraktet", snarare än ett brott mot lagen och det enskilda offret (Ellmin, 2014; Skolverket, 2009a).

Det är först i slutet av 1960-talet som begreppet mobbning används i Sverige. Med begreppet mobbning var avsikten att visa på ett mönster i våldet och kränkningarna och att det var något som ägde rum systematiskt och som ofta utövades av en grupp av elever mot en ensam elev, som på ett eller annat sätt betraktades som "avvikande". Orsakerna till att barnet utsattes betraktades som socialt konstruerade och beroende av kontext och samhällseliga relationer (Ellmin, 2014; Skolverket, 2009a).

Under 1970- och 80-talet genomfördes en rad förändringar i skolan som påverkade både skolans undervisning och syn på eleven (Arneback, 2012; Englund, 2005; Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2010). Mobbningsbegreppet blev en del av det språkbruk som kom att användas i skolan. Skolhälsovården utvecklades och yrkeskategorier som skolpsykologer och kuratorer fick till uppgift att ta hand om elevers psykiska hälsa och sociala problem. Våld och kränkningar var något som skulle förebyggas genom att eleverna lärde sig att samarbete och genom att skolans demokratiska fostran utvecklades (Ellmin, 2014; Skolverket, 2009a).

Sedan mitten av 1970-talet har också den svenske psykologen Dan Olweus (1978, 1979) haft stort inflytande på förståelsen om våld och kränkningar mellan elever i skolan. Till och börja med

samexisterade Olweus teorier med tidigare teorier om social avvikelser som en grund för mobbning, men under 1980- och 90-talet kom Olweus individualpsykologiska förklaringsmodeller allt mer att hegemonisera förståelsen av orsakerna till mobbning. I denna teori är det personlighetstypen hos individen som bidrar till vem som blir den som utsätter, och vem som blir utsatt. Den som utsätter har oftare en aggressiv personlighet, och den som utsätts har en ängslig personlighetstyp. I Olweus teori är det när dessa två personlighetstyper möts i skolan som förutsättningarna för mobbning skapas (Bliding, 2004; Eriksson, Lindberg, Flygare & Daneback, 2002; Skolverket, 2009a).

Under 1990-talet börjar begreppet värdegrund användas som ett övergripande begrepp för jämställdhetsarbete, skolans fostransuppdrag och likabehandling (Orlenius, 2001). Forskare som studerat frågor kring värdegrundsfrågor pekar på hur förändringarna i styrningen av skolan skapade möjligheter för en rad privata intressen att sälja tjänster som skulle stödja skolans värdegrundsarbete, där olika policyentreprenörer säljer program och metoder till skolor för att förebygga och hantera mobbning (jfr. Brömssen 2013; Irisdotter Aldenmyr, 2012). En liknande situation beskrivs också i en rad studier från Storbritannien, där företag erbjuder skolor färdiga lösningar och utvecklingsmöjligheter (Ball, 2007).

Tidigare nämnda Olweus influerar också den under 1980-talet framväxande internationella forskningen om mobbning. Olweus (1978) bok *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* synliggör problemet med mobbning i flera länder såsom England, USA, Irland, Kanada och Australien. Under 80-talet är det framförallt Norge, men också till exempel Finland och England som bedriver forskning om mobbning och utvecklar olika antimobbningsprogram (Farrington, 1993; Olweus, 1978, 1991; Salmivalli et al., 1998; Sutton and Smith, 1999). I Nordamerika tilltar forskningen först under 90-talet, och växer sig då mycket stor. Denna forskning beskriver ofta mobbning som en underkategori till aggressivt beteende och positionerar den därmed i en individualistisk diskurs (DeVoe et al., 2011; Juvonen and Graham, 2001; jfr Brank et al., 2012; Shariff, 2004).

Såväl den svenska som internationella forskningen om mobbning är framförallt kvantitativ och fokuserar på till exempel förekomst,

orsaker, riskfaktorer och effekter samt hur mobbning är relaterad till aktörers kön, ålder, etnicitet, sociala relationer osv. Andra teman som fokuseras är till exempel coping-strategier, sociala stödsystem och antimobbningsprogram (Brank et al., 2012; Eriksson et al., 2002; Shariff, 2004; Skolverket, 2009a). En stor del av forskningen använder sig av psykologiska och utbildningsvetenskapliga teorier som utgångspunkt, varför mobbningsdiskursen ofta inramas som en individuell fråga fränkopplad strukturella sammanhang, social ojämlikhet och maktrelationer (Bickmore, 2011; Eriksson et al., 2002; Meyer, 2008).

Metodologi

Artikeln avgränsas till texter under det senaste decenniet, då ett förnyat och i allt högre grad juridiskt tal om mobbning och kränkande behandling har förstärkts. I analysen har vi inkluderat policytexter som influerar, vägleder och/eller tvingar skolor att arbeta förebyggande mot kränkande behandling. I ett vidare perspektiv kan dessa texter betraktas som att de även producerar normerande föreställningar kring vad det innebär att vara barn (Qvarsebo, 2006). De texter som analyseras är: Förslag till skollagen (Prop. 2006/07:69), skollagen (SFS 2010:800), läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011b), diskrimineringslagen (SFS 2008:567), samt rapporter och allmänna råd från Skolverket (2004, 2009a, 2009b, 2011a, 2012, 2014) och den tidigare Myndigheten för skolutveckling (2003, 2007).

Metodologiskt använder vi oss av ett diskursanalytiskt angreppssätt (Laclau & Mouffe, 1985/2008; Talja, 1999). Policytexter innehåller beskrivningar som möjliggörs av diskursiva strukturer. Dessa strukturer ger mening åt kategorier och begrepp som används för att beskriva personer, praktiker och processer. Vi är intresserade av hur de meningskontexter samt artikulationer som identifieras i policytexterna kan relateras till diskurser om kränkande behandling och därmed bidra till en förståelse av hur kränkande behandling som koncept konstitueras samt vilka eventuella sociala konsekvenser det får. Genom att studera hur kränkande behandling skrivs fram i olika policytexter kan vi också urskilja konkurrerande och ibland motsägande diskurser, vilket antyder att förändring är möjlig (Laclau

& Mouffe, 1985/2008). Vi relaterar kränkande behandling till Stuart Halls (1996) begrepp konjunktion. Konjunktioner gällande fenomenet kränkande behandling i skolan är sammansmältningar av olika former av praktiker, vetande och perspektiv, där det också finns spår av tidigare praktiker, förhållningssätt och vetande, det vill säga en *intertextualitet*. Myndighetstexter och politiska förslag innehåller ofta antagonistiska ståndpunkter och perspektiv. Inte sällan finns också försök att dölja och tona ner motsättningar och så att säga få texten att tala med *en röst* (Laclau & Mouffe, 1985/2008). Antagonism anger en kamp om betydelsebildning där olika konstellationer av element (mångtydiga tecken) försöker göra sig gällande. Diskurser befinner sig således alltid i konflikt med andra diskurser som definierar verkligheten annorlunda.

Ett betydande verktyg i vår analys är artikulationsbegreppet. *Artikulation* (*artikulera*) har på svenska betydelsen av att uttala, uttrycka. I det engelska språket har artikulation även betydelsen av att foga samman, länka ihop, skapa en enhet av skilda delar som med nödvändighet inte är givna (Hall, 1999). Utifrån en sådan dubbel betydelse undersöker vi utifrån vilka meningskontexter och på vilka sätt kränkande behandling artikuleras i policytexter som berör den sociala ordningen i den svenska skolan. Vårt analytiska arbete kan därför liknas vid att lyssna på de röster som finns i texten och som intertextuellt förhåller sig till varandra. I läsningen av texterna har vi sökt efter begreppen: utsatt, anmälningar, kränkande behandling, mobbning, trakasserier och diskriminering. Vi försöker dels förstå utifrån vilka praktiker, former av vetande och samhälleligt sammanhang som dessa begrepp formuleras och dels hur begreppen artikuleras.

Artikulationer reproducerar eller ifrågasätter gällande diskurser genom att temporärt fixera dess betydelser. Begreppet kränkande behandling ges olika betydelser beroende av vilka tecken det sätts i relation till (Laclau & Mouffe, 1985/2008). På grund av den potentiella mångtydigheten i varje muntligt och skriftligt uttryck blir diskursen endast en tillfällig tillslutning i en i grunden obestämbar terräng. Diskursen fixerar betydelsen på ett bestämt sätt, men bestämmer inte betydelsen för all framtid. Hur begreppet kränkande behandling formas och konstitueras, det vill säga vilken identitet det får, bestäms därmed av hur det för tillfället artikuleras och *ges* form (Laclau & Mouffe, 1985/2008). Olika diskurser erbjuder och möjliggör också olika

subjektspositioner. I analysen förstår vi kränkande behandling som ett mångtydigt tecken som inte slutgiltigt fått sin mening. Diskursens utgångspunkt är att försöka göra tecknet entydigt. Vi studerar hur diskurser i materialet förskjuts, konkurrerar med varandra om betydelsebildning samt strävar efter att omforma varandra (Laclau & Mouffe, 1985/2008). I sammanhanget är det också intressant att se hur olika diskurser interPELLERAR och möjliggör skilda subjektspositioner. Denna *diskursordning* utgör ett område där ett avgränsat antal diskurser står i potentiell eller faktisk konflikt med varandra.

Från mobbning till brott

I följande del av artikeln presenterar vi studiens resultat. Inledningsvis behandlar vi några av de förändringar som presenteras till en ny skollag 2010. Därefter följer ett avsnitt om diskrimineringslagen. Efter detta behandlas Skolverkets rapporter om mobbning. Avslutningsvis är fokus på Skolverkets allmänna råd kring hur man i skolan ska hantera och motverka kränkande behandling.

Ordning, trygghet och studiero

När Centern, Folkpartiet, Kristdemokraterna och Moderaterna bildar regering efter valet i september 2006 har ordning och reda i den svenska skolan varit en av profilfrågorna. En del av denna utbildningspolitik bygger på kritik av den socialdemokratiska och av regeringen kallade ”flumskolan”. Valet kan på så sätt förstås som starten för en nygammal diskurs i skolpolitiken som bygger på ordning och reda, dvs. tydligare kunskapskrav, tidigare betyg och fler skolinspektioner. I proposition: *Förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan*, presenteras förslag till en ny skollag i anda med den nya utbildningspolitiken:

I skolan förekommer problem med kränkande behandling som mobbning och andra trakasserier, skadegörelse och bristande studiero. Både nationella och internationella undersökningar visar på de problem som svenska skolor har på detta område (bl.a. Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS, 2003 och Statens skolverks rapport Attityder till skolan 2003). Denna situation är inte acceptabel. Varje form av kränkande behandling är otillåten och i strid med de grundläggande värden som den

svenska skolan vilar på. Likaså är en lugn och trygg undervisningsmiljö ett oavvisligt krav (Prop. 2006/07:69, s. 8).

I propositionen artikuleras formuleringar kring grundläggande värderingar i den svenska skolan tillsammans med referenser till undersökningar om bristande attityder och disciplin, och sjunkande skolresultat hos eleverna (Prop. 2006/07:69). Detta kan jämföras med tidigare texter där ordningsfrågor i skolan diskuterats och där *delaktighet* hos eleverna lyfts fram som något viktigt (SOU 2002:121). Begrepp som kränkande behandling, mobbning och trakasserier, är i flertal policytexter relaterat till grundläggande värden och utbildningens demokratiska uppdrag. Men i denna text (om)artikuleras de i en diskurs kring nya element som skolresultat, attityder och disciplin (se Hall, 1999; Laclau & Mouffe, 1985/2008). Kränkande behandling konstitueras alltså i en vidare betydelse och med tydligare fokus på ordning, disciplin och elevers prestationer. Intressant i en sådan jämförelse är att se hur propositionen visserligen beskriver de elever som är utsatta, men också gör detta till en fråga om studiero och lärarens auktoritet. Kränkning tycks rekryteras som en resurs för att legitimera en skola med ordning och reda.

Misskötsamheten behöver inte vara direkt riktad mot de andra eleverna, utan bestämmelsen kan tillämpas även om eleverna påverkas indirekt genom att t.ex. en lärare är utsatt för en elevs agerande. Avgörande är att elevens beteende har en negativ inverkan på andra elevers trygghet och studiero (Prop. 2006/07:69, s. 19).

I texten är det den utsatta läraren och inte eleven som i första hand används som exempel. Fokus är på studiero och trygghet, en rimlig tolkning är att detta främst görs i avseende på undervisning, skolresultat och lärande. Begrepp som kränkande behandling, diskriminering, trakasserier eller mobbning, används exempelvis inte, vilket annars är vanligt då elevers utsatthet i skolan behandlas. Initiativet till en ny skollag kan visserligen i huvudsak förstås som en politisk profilfråga, med syfte att förbättra skolresultaten i den svenska skolan (Larsson, Löfdahl & Pérez Prieto, 2000). Samtidigt innebär dessa förändringar större möjligheter och också krav på skolan att vidta åtgärder då elever utsätts för kränkande behandling. Eleverna tycks också inordnas

och försätts i ytterligare subjektspositioner såsom ”skötsamma”, ”disciplinerade” och ”presterande” barn, liksom deras motsatser gällande barn som inte kan leva upp till denna nya ordning.

Ett juridiskt tal

Införandet av diskrimineringslagen (SFS 2008:567) 2009 är en av de förändringar som fått stor betydelse för hur elever som utsätts för kränkande behandling artikuleras i skollag och läroplan. Bakgrunden kan delvis relateras till ett direktiv från Europeiska unionen med krav på likabehandling inom unionen oavsett etniskt ursprung. För Sveriges del innebar detta utredningar och lagförslag om ett utvidgat skydd mot diskriminering inom en rad olika områden. En sådan text är betänkandet *Trygghet, respekt och ansvar – om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (Betänkande 2005/06:UbU4). I texten förslås förändringar i lagen kring kränkande behandling och diskriminering i förskolan och skolan. Dessa förändringar träder i kraft 2006 och innebär revideringar i skollagen från 1985.

Den nya lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever innebär också att Skolverket inrättar ett barn- och elevombud för likabehandling. Vid denna tid finns det olika ombudsmän med ansvar för lagen inom olika områden: Jämställdhetsombudsmannen, Ombudsmannen mot etnisk diskriminering, Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning och Handikappombudsmannen. Barn- och elevombudet för likabehandling hade ansvar att tillvarata barnens och elevernas rätt i frågor som inte föll på någon av de andra ombudsmännen. Då betänkandet med förslag om denna lag behandlades i riksdagen var den borgliga oppositionen kritisk till antalet ombudsmän, och ville ersätta ombudsmännen med en diskrimineringsombudsman och en samlad diskrimineringslag. Då det i valet 2006 blir en alliansregering med Centern, Folkpartiet, Kristdemokraterna och Moderaterna är detta också en av de förändringar som senare kom att genomföras.

Införande av diskrimineringslagen har till följd att det tillkommer avsnitt i skollagen som behandlar kränkande behandling och diskriminering. Varje skola blir skyldig att upprätta planer för att främja likabehandling och motverka kränkande behandling och

diskriminering. Skollagen från 1985 fastställde att den som verkar inom skolan särskilt ska "*motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.*" (SFS 1985:1100, 2 §). Denna skrivning kan jämföras med nu gällande skollag från 2010:

5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling (SFS 2010:800, 5 §).

I skollagen från 2010 används inte längre formuleringen *mobbning och rasistiska beteenden*, istället används formuleringen *alla former av kränkande behandling*. Det är även något som sker i andra lagstadgade texter kring skolans arbetssätt. I läroplanen för grundskolan från 1994, Lpo 94, var följande skrivning gällande: "*Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas.*" (Skolverket, 1994, s. 3). Nuvarande läroplan för grundskolan, Lgr 11, utgår istället från de diskrimineringsgrunder som behandlas i diskrimineringslagen. Begreppet mobbning har försvunnit ur läroplanstexten och har ersatts med begreppet *diskriminering*.

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser (Skolverket, 2011b, s. 7).

Då kränkande behandling artikuleras inom diskrimineringslagen kan detta förstås som en förskjutning från en psykologisk diskurs till en juridisk diskurs (se Laclau & Mouffe, 1985/2008). Diskrimineringslagens införande medför således att det i jämförelse psykologiserande begreppet mobbning har ersatts av det juridiska begreppet diskriminering. Detta får också konsekvenser för vilka möjliga subjektpositioner som eleverna kan inta och/eller anvisas. Genom diskrimineringslagens implementering förskjuts eleven från

en position som potentiellt mobbad eller trakasserad till ett möjligt diskrimineringsbart och kränkt brottsoffer eller brottsutsatt barn. Implicit i denna konstruktion förskjuts också mobbaren till en position som brottsling, det vill säga från att tidigare ha agerat olämpligt till att nu agera olagligt.

Enligt Emma Arneback (2012) karakteriserades den svenska skolan fram till 2006 av ett sökande förhållningssätt till hur kränkande behandling, diskriminering och trakasserier skulle hanteras och bemötas. Tyngdpunkten låg på skolans kommunikativa uppdrag och hur man genom en dialog mellan lärare och elever skulle bemöta olika former av kränkande behandling. Meningskontexten var skolans värdegrund och demokratiska uppdrag. I och med införandet av diskrimineringslagen blir utgångspunkten istället formuleringar i lagstiftning som behandlar skolans skyldigheter att förhindra negativ maktutövning. Sammantaget medför denna diskursiva förskjutning också att eleven positioneras i delvis nya och mer juridiskt påbudna subjektsposition (se Laclau & Mouffe, 1985/2008). Förskjutning i definitionen av kränkande behandling kan på så sätt läsas som att de handlingar som tidigare kunde relateras till ett vidare mobbingbegrepp blivit svårare att definiera och bemöta.

Motverkande av mobbning

Jämte de texter som juridiskt reglerar och artikulerar skolans arbete kring kränkande behandling, diskriminering och trakasserier har en rad rapporter med inflytande på arbetet kring dessa frågor publicerats. Myndigheten för skolutveckling får 2003 uppdraget av regeringen att belysa vilka kunskaper som finns för att hantera mobbning och kränkande behandling i förskola, skola och gymnasium. Slutsatserna presenteras i rapporten *Olika lika värde*. I rapporten beskrivs olika program och modeller som vid denna tid används för att förebygga och motverka mobbning och kränkande behandling. Uppdraget är att bidra med konkreta metoder som kan utveckla arbetet mot mobbning och kränkande behandling.

Syftet är *inte* att värdera nedan beskrivna metoder och därmed säga att vissa är att föredra framför andra. Läsaren får själv väga de olika metoderna mot de framgångsfaktorer som redovisats tidigare, och sätta detta i relation

till de behov man har på sin egen förskola eller skola (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s. 38).

Rapportens fokus är på framgångsfaktorer och hur olika program och modeller kan användas. Som implicit framgår av utdraget, innehåller texten också delar där lärare och rektorer berättar om sitt arbete med att förebygga och hantera kränkande behandling och mobbning. Då slutsatserna diskuteras är tonvikten på framgångsfaktorer och goda exempel (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Under senare delen av 2000-talet fortsätter Myndigheten för skolutveckling att publicera rapporter för att utveckla arbetet mot kränkande behandling och mobbning i skolan. I en av rapporterna var avsikten att kartlägga program mot mobbning genom att studera programmens egna utvärderingar (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Bakgrunden är krav på att de olika program som används i skolan mot mobbning ska vara vetenskapligt utvärderade och effektiva. Resultatet från rapporten visar att majoriteten av de program som användes i olika skolor saknar trovärdiga utvärderingar utifrån vetenskapliga kriterier. Rapporten visar också att i de program som använts i arbetet mot kränkande behandling och mobbning i skolan gick det inte att på ett tillförlitligt sätt utläsa effekterna av programmen.

Sedan 2007 har det följt ett flertal publikationer från Skolverket om mobbning samt om olika program som säljs till skolor med syfte att förhindra och förebygga mobbning och kränkande behandling. Jämfört med den diskussion om framgångsfaktorer som förs 2003, går det att se hur ett kritiskt förhållningssätt till de program och modeller som används i förskola och skola blir tydligare. Ett tydligt exempel på denna förändring är rapporten *På tal om mobbning och det som görs*. Denna rapport, som publicerades 2009, granskar åtta av de vanligaste programmen som används för att motverka och förebygga mobbning och kränkande behandling i skolan (Skolverket, 2009a). Skolverket följer sedan upp denna rapport i rapporten *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a). Utvärderingen bygger på en tre år lång studie genomförd på 39 skolor och 10 000 elever i årskurs 4-9. I rapporten riktas skarp kritik mot flera av programmen och framför allt de program som arbetar med kamrattstödjare, rapportörer och observatörer. Skolverkets slutsatser är att samtliga program och modeller är undermåliga och att skolor avråds från att använda

dessas. Sammantaget går det att se en perspektivförskjutning i dessa policytexter rörande kränkande behandling och mobbning i skolan. Det som börjar med en kartläggning av framgångsfaktorer, har några år senare resulterat i en betydande kritik av de program och modeller som används. Utgångspunkten för kritiken är också i flera fall de relationella och socialpsykologiska perspektiv som flera av de forskare som anlitas själva förespråkar (Bliding, 2004; Eriksson et al., 2002; Skolverket, 2009a). Även om denna process inte är explicit, verkar denna diskursiva kursförändring föregåtts av en antagonistisk kamp mellan å ena sidan privata intressen och företrädare för olika program och modeller mot mobbning och å andra sidan vetenskapssamhällets krav på vetenskaplighet och effektivitet. Idag har antagonismen avtagit och kritiken mot anti-mobbningsprogrammen tycks ha fått en närmast hegemonisk position i de policytexter skolan har att följa gällande kränkande behandling.

Styrning av skolan

Under 2000-talet har Skolverket publicerat ett antal allmänna råd och kommentarer med syfte att stödja och utveckla arbetet i förskola och skola mot kränkande behandling, diskriminering och trakasserier (Skolverket, 2004, 2009b, 2012, 2014). De allmänna råd som Skolverket publicerar är rekommendationer om hur personal och ansvariga i förskola och skola kan eller bör handla för att uppfylla kraven i lagar och läroplaner som reglerar verksamheterna. Avsikten är att styra utvecklingen i en viss riktning och till att främja en enhetlig rättstillämpning. De allmänna råden är alltså i relation till skollag och läroplan den text där frågan kring *hur* man ska arbeta tydligast är framskrivet. Men vilket inflytande har då lagförändringar och rapporter som publicerats av Myndigheten för skolutveckling och Skolverket, haft på de allmänna råd och rekommendationer som Skolverket publicerat?

Om vi börjar med att se tillbaka på de lagförändringar som ägt rum så har det under det senaste decenniet skett en rad förändringar som påverkar skolans skyldigheter mot de barn som utsätts i skolan. Diskrimineringslagen påverkan går också att läsa i de olika lagar som anges som grund för de allmänna råd som Skolverket publicerar. Med blicken på de juridiska förändringar som skett mellan 2009 och

2012 är det framför allt ansvaret för att motverka diskriminering och kränkande behandling som har breddats. Likaså har det juridiska inslaget stärkts. Ett sådant exempel finner vi i de allmänna råden från 2009. Huvudman som får kännedom om att en elev anser sig ha blivit utsatt för trakasserier, sexuella trakasserier eller kränkande behandling är skyldig att utreda detta. I de allmänna råden från 2012, är också lärare, eller annan personal som får kännedom om att en elev anser sig ha blivit utsatt för trakasserier eller kränkande behandling skyldig att anmäla detta till rektorn som därefter ska anmäla det till huvudmannen som är skyldig att utreda. Ytterligare en skillnad är att då det i de allmänna råden från 2009 står att även kränkande behandling kan vara ett brott så är detta 2012 formulerat att även trakasserier och kränkande behandling kan vara brott. Samtidigt innebär införandet av den nya skollagen 2010 inte några ytterligare skillnader för hur de allmänna råden formuleras. En förklaring kan vara att diskrimineringslagen från 2009 redan införlivats i skollagen i och med revideringen av skollagen från 1985, och på så sätt blivit del av de allmänna råden från 2009. Inte heller den utbildningspolitiska diskursen kring ordning, trygghet och studiero, gör något större avtryck i de allmänna råden, vilket också understryker ett antagonistiskt förhållande mellan å ena sidan en politiserad utbildningsdiskurs och å andra sidan en utbildningsdiskurs grundad i vetenskap och beprövad erfarenhet (se Laclau, 1990).

Utöver det inflytande som de juridiska förändringarna har haft har Myndigheten för skolutvecklings och Skolverkets egna rapporter påverkat det sätt som arbetet mot kränkande behandling artikuleras. Som vi tidigare har visat finns det i Skolverkets rapporter om mobbning en kritik mot hur man i skolan arbetar mot kränkande behandling. Anledningen till behovet av att revidera de allmänna råden 2012 beskrivs därför vara, förutom de lagförändringar som ägt rum, ett resultat av Skolverkets egen kritik mot de program som syftar till att motverka mobbning (Skolverket, 2012). Enligt Skolverket upplevs flera av de metoder som används inte som autentiska av eleverna och riskerar därför att få motsatta effekter, då eleverna har förlöjligat metoderna och skämtat under övningarna. Som grund för den kritik som framhålls anger Skolverket också att det kommit in anmälningar till Skolinspektionen från elever som upplevt sig kränkta då de deltagit i skolornas arbete mot kränkande behandling.

Jämfört med skollagen och läroplanen, som mestadels berör skolans skyldigheter, är det först i texterna med de allmänna råden som det utsatta barnet blir synligt. Innehållsmässigt går det även att se en förändring i de allmänna råden under 2000-talet. Jämfört med de allmänna råden från 2004, förklarar de allmänna råden från 2012 mer explicit hur man motverkar kränkande behandling. De innehåller också längre och mer resonerande och detaljerade beskrivningar av hur råden ska tillämpas.

Barnens och elevernas egna berättelser, som antingen formuleras av dem själva eller genom deras vårdnadshavare måste tas på allvar. Andra signaler på utsatthet kan vara återkommande frånvaro eller att barnet eller eleven själv kränker andra (Skolverket, 2012, s. 28).

Anmälningsskyldigheten omfattar alla händelser där ett barn eller en elev upplever sig ha blivit utsatt för trakasserier eller kränkande behandling. Det ska med andra ord inte göras någon värdering av hur allvarligt en händelse är innan den anmäls till förskolechefen eller rektorn respektive huvudmannen (Skolverket, 2012, s. 29).

I utdragen ovan artikuleras ett dialogiskt och socialpsykologiskt perspektiv kring barns rättigheter i relation till en juridisk diskurs med anmälningsskyldighet. En konjunktion konstitueras i vilken olika former av vetande och perspektiv etablerar en tillfällig förståelse av hur kränkande behandling skall hanteras (se Hall, 1996). Utdraget tydliggör också hur anmälningsskyldigheten inkluderar alla situationer där barn känner att de blivit utsatta för kränkande behandling. I de allmänna råden från 2012 ställs också krav på att skolan kommunicerar vilket stöd de erbjuder barn som blivit utsatta för kränkande behandling. Skolan skall informera barnet och dess vårdnadshavare om skolans åtgärder och vad som sker med den eller de som har utsatt någon för trakasserier eller kränkande behandling. Samtidigt framhålls att ansvaret att utreda gäller även om eleven eller elevens vårdnadshavare inte vill att skolan ska utreda och, om det är nödvändigt, gå vidare med en polisanmälan. Utgångspunkten är skrivningar i diskrimineringslagen och skollagen som säger att en huvudman som får kännedom om att en elev tycker sig ha blivit utsatt är skyldig att skyndsamt utreda omständigheterna kring situationen (Skolverket, 2012). Anmälningsskyldigheten innebär på så sätt att inget ansvar vilar på den som utsätts att själv reda ut

situationen, men också att den som utsätts förlorar makten att själv definiera händelsen och vilka åtgärder som ska vidtas. Sammantaget bildas en konjunktion som artikulerar ansvarsbefrielse parat med förlust av agens för den utsatta eleven (se Hall, 1996, 1999).

Diskussion

I denna artikel har vi genom användning av ett diskursanalytiskt angreppssätt studerat diskurser kring kränkande behandling i skolan, som sammansmältningar av olika former av praktiker, vetande och perspektiv. Vi har också studerat hur dessa diskurser förskjuts, konkurrerar med varandra och möjliggör olika subjektspositioner. Resultatet visar hur begreppet kränkande behandling artikuleras i olika meningskontexter och på olika sätt i de texter vi analyserat. Utgångspunkten i den utbildningspolitiska diskursen (dvs. den nya skollagen och dess förarbeten) har varit att den tidigare skolpolitiken lett till att lärare och skolpersonal förlorat den auktoritet som behövs för att skapa studiero, ordning och disciplin i skolan. Utvidgade befogenheter för rektor och lärare presenteras här som en av lösningarna. Samtidigt är de barn som utsätts för kränkande behandling relativt osynliga i texten, även om dessa förändringar innebär större möjligheter och krav på skolan att vidta åtgärder då elever utsätts för kränkande behandling.

Diskrimineringslagen från 2009 är betydande för hur elever som utsätts för kränkande behandling skrivs fram i skollag och läroplan. Intressant i detta sammanhang är att meningskontexten inte är svenska elevers situation, utan utgår från krav på likabehandling inom EU. Detta innebär en förskjutning och tillfällig tillslutning bort från en psykologisk diskurs till en juridisk diskurs rörande kränkande behandling. Jämte de lagar som reglerar skolans arbete har också Skolverket och Myndigheten för skolutveckling haft stort inflytande på hur arbetet mot kränkande behandling förstås. Analyserna visar hur det sker en perspektivförskjutning i dessa myndigheters texter. Inledningsvis görs kartläggningar över framgångsfaktorer i arbetet mot mobbning. Efter hand framträder en meningskontext som genom att massiv kritik riktas mot de program och modeller som använts i skolans förebyggande arbete kring mobbning är kritisk och granskande.

Vidare visar våra analyser att Skolverkets egna utvärderingar om mobbning anges som skäl för att revidera de allmänna råden. Det är också i de allmänna råden som de barn som blir utsatta tydligare framträder i texterna som ett subjekt jämfört med andra texter. I de allmänna råden är meningskontexten skolans värdegrund. Värdegrunden används återkommande för olika artikulationer som motiveras genom bristande auktoritet hos lärare, vetenskapliga kriterier eller barns rättigheter. Det finns också vad som kan tolkas som en antagonistisk relation mellan å ena sidan en syn på ett kompetent barn med egna rättigheter och agens och å andra sidan en juridisk och disciplinerande diskurs med anmälningsskyldighet, där den som utsätts förlorar makten att själv definiera händelsen och vilka åtgärder som ska vidtas.

Vår studie bidrar i första hand till kunskap som är tillämpbar på policy- och inte professionsnivå. Samtidigt är det viktigt att understryka att brukare av policy inom området ges möjlighet att förstå att de modeller, regler, förordningar och råd som de presenteras för och ska använda är diskursivt producerade och därmed föränderliga, och vad dessa förskjutningar innebär för praxis. På så vis kan professionen förhålla sig mer kritiskt reflekterande och göra mer självständiga bedömningar av till exempel olika modeller som presenteras för dem.

Tendensen att implementera ett juridiskt inslag i relation till skolans verksamhet utgör en komplex fråga och konjunktion av olika, ibland antagonistiska, intressen och perspektiv (se Hall, 1996; Laclau & Mouffe, 1985/2008). Å ena sidan blir skolan del i en straffande diskurs som handlar om disciplin, fler anmälningar, polisrapporter och sanktioner. Forskning pekar på att dessa åtgärder inte på egen hand kan minska omfattningen av eller allvaret i t.ex. mobbning (Greene, 2006; Shariff, 2004). Dessutom kan möjligheterna att skapa en inkluderande skola med ömsesidigt respektfulla relationer försvåras av en mer kontrollerande och straffande miljö. Å andra sidan kan den juridiska diskursen, resultera i ett ökat fokus på barns utsatthet och på skolans lagliga ansvar att skapa en trygg lärandemiljö. Genom att dessutom undvika att kategorisera t.ex. diskriminering, homofobi, trakasserier, sexism eller rasism under det gemensamma paraplybegreppet mobbning, kan man synliggöra dessa handlingars allvar och den sociala kamp som föregått deras konstruktion. Likaså kan de juridiska

rättigheter som följer i deras spår förstärkas. Slutligen tenderar ett ensidigt fokus på mobbning, genom dess psykologiserande ansats, att individualisera och stämpla barns handlingar samt osynliggöra de strukturella faktorer som bidrar till kränkande behandling i samhället.

Hur kränkande behandling artikuleras i texter producerade under det senaste decenniet, kan inte förstås som av varandra helt beroende händelser, utan snarare som flera olika och av varandra delvis oberoende händelser. Vi menar därför att betydelsebildningen av kränkande behandling förstås bäst som en konjunktion av olika artikulationer, meningskontexter, perspektiv och intressen eller som en diskursordning av konkurrerande diskurser verkandes inom samma fält (Hall, 1996). Sammantaget visar vår studie att den idag tillfälliga diskursiva förskjutningen i betydelsebildningen av kränkande behandling har resulterat i att den tidigare positionen mobbad elev nu istället allt mer framträder som och antar formen av en brottsutsatt elev.

Referenser

- Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Ball, Stephen J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Beronius, Mats (1994). *Bidrag till de sociala undersökningarnas historia - eller till den vetenskapliggjorda moralens genealogi*. Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Betänkande 2005/06:UbU4. *Trygghet, respekt och ansvar - om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm.
- Bickmore, Kathy (2011). Policies and programming for safer schools: Are 'anti-bullying' approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy* 25(4): 648–687.

- Bliding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brank, Eve M., Hoetger, Lori A. & Hazen, Katherine P. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8: 213–230.
- BRÅ. (2009). *Grövre våld i skolan*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- DeVoe, Jill F., Bauer, Lynn & Hill, Monica (2011). *Student Victimization in US Schools*. National Center for Education Statistics: US Department of Education.
- Ellmin, Roger (2014). *Att förebygga mobbning i skolan*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, Björn, Lindberg, Odd, Flygare, Erik & Daneback, Kristian (2002). *Skolan – en arena för mobbning. En forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Farrington, David P. (1993). Understanding and preventing bullying. In: Michael T (ed.) *Crime and Justice: A Review of Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Greene, Michael B. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
- Hall, Stuart (1996). Cultural studies and its theoretical legacies. In S. Hall, D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies* (p. 262-275). London; New York: Routledge.
- Hall, Stuart (1999). Betydelse, representation och ideologi: Althusser och den poststrukturalistiska debatten. I J. Curran, D. Morley & V. Walkerdine (Red.), *Samtidskultur och kommunikation* (s. 16-48). Lund: Studentlitteratur.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2012). Moral aspects of therapeutic education: a case study of life competence education in Swedish education. *Journal of Moral Education*, 41(1), 23-37.
- Juvonen, Jaana & Graham, Sandra (eds) (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.

- Kolfjord, Ingela (2004). Offerskapandet problematik. *Raetford*, (2), 54-71.
- Laclau, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Larsson, Joakim, Löfdahl, Annica & Pérez Prieto, Hector (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 1(3), 177-195.
- Meyer, Elizabeth J. (2008). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education* 43(1): 33-48.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Olika lika värde*. Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Granskning och utvärdering av program mot mobbning*. Stockholm.
- Nilsson, Roddy (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press.
- Olweus, Dan (1991). Victimization among school children. In: Baenninger R (ed.) *Targets of Violence and Aggression: Advances in Psychology*. Amsterdam: North-Holland.
- Orlenius, Kennert (2001). *Värdegrunden - finns den?*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Qvarsebo, Jonas (2006). *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Prop. 2006/07:69. *Förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Ring, Jonas (2010). *Brott bland ungdomar i årskurs nio: resultat från skolundersökningen om brott åren 1995-2008*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

- Salmivalli, Christina, Lappalainen, Miia & Lagerspetz, Kirsti M. J. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behaviour* 24(3): 205–218.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shariff, Shaheen (2004). Keeping Schools out of Court: Legally Defensible Models of Leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 222-233. DOI: 10.1080/00131720408984634.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009a). *På tal om mobbning och det som görs*. Kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *För arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Sutton, Jonathan & Smith, Peter K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour* 25(2): 97–111.
- Talja, Sanna (1999). Analyzing Qualitative Interview Data. The Discourse Analytic Method. *Library and Information Science Research*, 12(4), 459–77.
- von Brömssen, Kerstin (2013). Skolan är en lättköpt arena – livskunskap i kritisk belysning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 65-92.
- Wahlgren, Paula (2014). *De laglydiga. Om skolans brottsförebyggande fostran*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.