



Stockholms  
universitet

# Utvärdering av Mentors in Violence Prevention i Sverige: Slutrapport

Lucas Gottzén, Daniel Lindberg, Linnéa Bruno, Tanja  
Joelsson, Maria Eriksson & Joakim Billevik

Barn- och ungdomsvetenskap: Forskning (2021:3)

Barn- och ungdomsvetenskap: Forskning (rapport 2021:3)  
ISBN 978-91-633-4357-5

© Lucas Gottzén, Daniel Lindberg, Linnéa Bruno, Tanja Joelsson, Maria Eriksson &  
Joakim Billevik, Stockholms universitet 2021

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen  
Stockholms universitet  
SE-106 91 Stockholm

# Innehåll

Sammanfattning .....	3
Rekommendationer .....	7
Inledning.....	8
Rapportens disposition.....	8
Programmet Mentors in Violence Prevention .....	9
Förändringskomponenter i våldsprevention.....	13
Utmaningar med utvärdering av våldsprevention .....	14
Tidigare utvärderingar av MVP .....	15
Syfte och frågeställningar.....	18
Metod och material .....	20
Kvalitativa metoder .....	20
Hållbarhetsskolor .....	21
Elever som mentorer.....	22
Spridning.....	23
Analysmetod .....	24
Skolledare och kommunkontakter .....	25
Kvantitativa metoder.....	26
Det statistiska underlaget.....	27
Analysmetoder .....	30
Etik .....	33
Programmets genomförande .....	34
Övergripande intryck och upplevda effekter av MVP-programmet .....	35
Sexorna.....	35
Sjuorna.....	36
Niorna .....	37
Gymnasieettorna .....	38
Vuxna ledare och nyckelpersoner .....	39
Organisatoriska förutsättningar.....	42
Mentorsskolan .....	42
Hållbarhetsskolorna.....	44
Anpassningar .....	50
Manualtrogenhet – övergripande kommentarer.....	50
Strategisk anpassning av krav på mentorer.....	52
Gruppindelning.....	54
Anpassningar av selektiv omsorg.....	55
Att knyta an till elevernas vardag.....	58
Realistiskt – för vem?.....	59
Vardagserfarenhet av rasism .....	61
Att skapa ett tryggare rum .....	64
Vem tar plats? .....	64
Ett tryggare rum – för vem?.....	68
Ett tillräckligt tryggt rum för samtal om sexuellt våld? .....	73
Trygga rum även för ledarna .....	75
Pedagogiska utmaningar med MVP i skolan .....	76

Genusförändrande metodik? .....	77
Att skapa förutsättningar för samtal .....	79
Diskussion .....	82
<b>Skolledare och kommunföreträdare .....</b>	<b>87</b>
Kommunen som förutsättning för genomförande .....	87
Stöd .....	88
... och styrning? .....	89
Olika förutsättningar i olika kommuner .....	90
Skolledaren som förutsättning för genomförande .....	91
Eget engagemang .....	92
Engagera medarbetarna .....	92
Koppla MVP till det generella värdegrundsarbetet .....	93
Möjliggöra resurser och ge praktiska förutsättningar .....	94
Följa arbetet med MVP .....	96
Diskussion .....	97
<b>Programmets påverkan .....</b>	<b>99</b>
Analys insatsskolor och jämförelseskolor .....	99
Kön och etnicitet på insatsskolor .....	99
Kunskapsnivå kring våld och kränkningar insatsskolor och jämförelseskolor .....	100
Slutsatser elevernas kunskapsnivå i insatsskolor och jämförelseskolor .....	101
Insatsskolornas kunskapsnivå kring våld och kränkningar på skolnivå .....	102
Förekomsten av verbala kränkningar i insatsskolorna .....	103
Elevernas syn på beteende .....	104
Genusnormer i insatsskolorna och jämförelseskolorna .....	108
Eget självrapporterat beteende .....	110
Ingripande .....	112
Elevernas kunskap om ingripande .....	113
Förekomsten av ingripande .....	114
Mentorskolan .....	116
Kön och etnicitet i Mentorskolan .....	116
Kunskaper om våld i Mentorskolan .....	116
Förekomsten av verbala kränkningar i Mentorskolan .....	117
Genusnormer på mentorskolan .....	120
Eget beteende mentorskolan .....	121
Kunskaper om ingripande och vikten av ingripande i mentorskolan .....	124
Den självrapporterade förekomsten av ingripande i mentorskolan .....	124
Diskussion .....	126
<b>Slutdiskussion .....</b>	<b>131</b>
Programmets påverkan .....	132
Skolledning och samverkan .....	135
Förutsättningar och genomförande .....	136
Rekommendationer .....	138
<b>Referenser .....</b>	<b>140</b>
<b>Bilaga: Enkät om MVP .....</b>	<b>147</b>

# Sammanfattning

Rapporten presenterar resultat från en utvärdering av de två versioner av det amerikanska våldsförebyggande programmet Mentors in Violence Prevention (MVP) som implementerats i en svensk kontext. I Sverige finns för närvarande två versioner av MVP, vilka ingår i denna studie: en som organisationen MÄN och en som Botkyrka kommun har utvecklat. I den förstnämnda genomför vuxna personer, oftast lärare, lektionsserien med elever på högstadium eller gymnasium; i den senare genomför elever i årskurs 9 (med stöd från vuxna) lektionerna med elever i årskurs 6.

Syftet med utvärderingen har varit att undersöka MVP:s genomförbarhet, organisatoriska förutsättningar och påverkan. För att uppnå detta syfte har vi använt såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Fältarbetet pågick 2019–2020. Studien har gjorts på uppdrag av Sveriges kommuner och regioner och har godkänts av Etikprövningsmyndigheten.

Kvalitativa metoder har bestått av enskilda och gruppintervjuer med elever, ledare, nyckelpersoner och kontaktpersoner på kommuner samt etnografiska observationer av lektioner och handledning. Dessa metoder har gjort det möjligt att undersöka framförallt genomförbarhet och organisatoriska förutsättningar. Tre lektionsserier har följts i sin helhet: en på gymnasiet och en på högstadiet i skolor där programmet är väl etablerat (hållbarhetsskolor). Den tredje lektionsserien som studerats har genomförts med årskurs 6 av mentorer från årskurs 9 (mentorsskola). Lektionsserier och utbildning och handledning av ledare och mentorer har dokumenterats med hjälp av video eller ljudinspelning och fältanteckningar. På dessa skolor har även elever, elevmentorer, skolpersonal och skolledare intervjuats.

Utöver detta har intervjuer genomförts på skolor där programmen nyligen implementerats (spridningsskolor). För att skapa en bild av skolledningens roll vid genomförandet av MVP och hur skolledare och kommun kan samarbeta med varandra kring programmet har intervjuer genomförts med skolledare och kontaktpersoner i kommunerna. Det handlar om rektorer eller biträdande rektorer som ansvarat för arbetet med MVP skolorna och om kontaktpersoner i kommunerna som stått i direkt dialog med skolledare. Sammanlagt har 41 personer intervjuats på hållbarhets- och spridningsskolor: 15 elever, 5 elevmentorer, 21 skolpersonal och andra nyckelpersoner samt 8 skolledare och kontaktpersoner.

Den kvantitativa delen av rapporten utgörs en kvasiexperimentell studie baserad på data från för- och eftermätningar med elever som deltagit i MVP,

vilka jämförs med en jämförelsegrupp. Enkäten har fokuserat på informanternas kunskap, attityder och beteenden kring för programmet relevanta frågor. Sammanlagt har 521 elever som deltagit i MVP besvarat enkäten före lektionsserien och 421 elever har svarat på enkäten sex till åtta veckor efter insatsen. Resultaten från dessa mätningar har sedan jämförts med en jämförelsegrupp, som består av elever på skolor som har rankats högt av Skolinspektionen vad gäller det ordinarie systematiska kvalitetsarbetet. Jämförelsegruppen består av 123 elever.

I den kvalitativa delen av utvärderingen har programmets förutsättningar och genomförbarhet undersökts. Intervjuerna med skolledare och kontaktpersoner på kommunerna tyder på att de kommuner där skolorna som ingår i studien finns ger olika förutsättningar för programmets genomförande. Medan det i de flesta fall ser ut att finnas en väl eller mycket väl utvecklat struktur till stöd för införandet och upprätthållandet av programmet, finns också exempel i materialet där MVP-programmet framstår som ett isolerat inslag i kommunen, eller där skolledare beskriver ett marginellt stöd från kommunens när det gäller införandet eller upprätthållandet av programmet. Dessa skillnader i skolans kontext ställer olika krav på skolledarens egna engagemang. De intervjuade skolledarna ger samstämmigt en bild av att skolledare är nyckelpersoner och det behöver finnas ett engagemang från skolledarens sida för att införa och upprätthålla programmet. Samtidigt blir det tydligt att utan en stödjande struktur från kommunens sida behöver skolledaren vara än mer av en "eldsjäl" för att programmet ska införas och upprätthållas över tid.

Intervjuerna ger exempel på en rad framgångsfaktorer för genomförande och upprätthållande av programmet över tid som kan ses som förknippade med skolledarna, där de mest centrala är skolledarens eget engagemang och kännedom om programmets innehåll och uppläggning, förmåga att skapa engagemang hos medarbetarna och att koppla arbetet med MVP till det generella värdegrundsarbetet, möjliggörandet av resurser för att införa, genomföra och upprätthålla programmet, samt praktiska förutsättningar för dess genomförande. Även om skolledarnas egen uppföljning av programmet framstår som ett utvecklingsområde, är det tydligt att det är av betydelse att skolledarna aktivt följer upp hur arbetet fortskrider.

För de skolor som ingår i studien tenderar intervjupersonerna att beskriva en relativt hög grad av stöd från kommunens sida, och i något fall i kombination med en tydlig styrning mot genomförande av MVP. Det är dock värt att notera att det även finns ett exempel som tyder på att MVP genomförs "utan styrning, utan stöd". I och med att stödet i arbetet med MVP generellt ser ut att komma från andra enheter i kommunen än från den del av förvaltningen som ansvarar för skolan tenderar styrning mot arbetet med MVP i praktiken

inte ha en tydlig koppling till frågan om stöd, exempelvis i form av budgetförutsättningar för skolan som tar hänsyn till arbetet med MVP. Resultaten väcker frågan i vilken grad skolans huvudmän tar ansvar för ett mer utvecklat våldspreventivt arbete i skolan. Det är något som bör undersökas närmare vid fortsatta studier av genomförandet av ett våldspreventivt program som MVP i svensk skolkontext.

I fallstudierna kring lektionsseriernas genomförande har fokus framförallt riktats på vad som händer i klassrummen och hur skolpersonal och elever erfar och upplever programmet, men även på de förutsättningar programmet har på de olika skolorna.

Arbetet med MVP innebär på samtliga skolor, i kontrast till kontrollskolorna, att värdegrundsrelaterade arbetet med våld ges en systematik och legitimitet. De flesta vuxna ledare och nyckelpersoner både beskriver och visar att de har en stark övertygelse om programmets potential och tycks verkligen bottna i dess utgångspunkter. Medan ledare och elever i den förra utvärderingen uttalade kritik mot programmets teoretiska antaganden eller ifrågasatte dess kunskapsinnehåll är kritiken mindre framträdande i denna utvärdering. Därutöver har utvärderingen identifierat ett antal faktorer som främjar respektive hindrar en hållbar implementering av programmet, där de olika faktorerna ofta även samspelar med varandra. De främjande faktorerna utgörs av organisatoriska förutsättningar, ledarnas manualtrogenhet och ledarnas lyhördhet i klassrumssituationen för elevernas vardag. Det framstår som gynnsamt att det organisatoriska ansvaret och ansvarsfördelningen är utspridd på ett bredare ledar- eller stödkollektiv. Vidare är det av vikt att tid inte enbart för planering och utförande, utan även för efterarbete, reflektion, handledning och vidareutveckling/fördjupning, är något som tas i beaktande vid schemaläggning, tjänsteplanering och i långsiktig planering för programmet.

De hindrande faktorerna är även de kopplade till organisatoriska förutsättningar, men också till de sociala dimensioner och pedagogiska utmaningar skolan som arena för programmets genomförande för med sig. Stora klasser försvårar lektionsarbetet och lokalbristen försvårar uppdelning av klassen i mindre grupper. Skolan som genomförandearena styr in lärare och elever mot vissa sätt att vara och bete sig, vilka kan vara svåra att lösgöra sig från under lektionerna. Att skapa ett tryggt rum för alla deltagare försvåras på så vis dels av klasstorlek, dels av andra, mer sociala, dimensioner. I de skolor där lärare är ledare kan lärarerfarenheten också bli ett hinder, eftersom det är lättare att falla tillbaka på en pedagogik där kunskap förmedlas istället för att kunskap nås genom gemensam reflektion.

Den kvantitativa studien visar att MVP-insatsen i begränsad grad lyckas medföra övergripande positiva förändringar av elevernas attityder och beteende. Tidigare studier (Eriksson et al., 2018; Franzén & Gottzén, 2020; Lindberg & Billevik, 2020) har problematiserat svårigheten i att säkerställa positiva förändringar då elevernas utgångsläge ligger nära MVP-programmet målantaganden. Det är helt enkelt inte möjligt att visa på en positiv utveckling när utgångsläget är positivt. Resultatet pekar snarare på en negativ utvecklingen avseende elevernas attityder till vissa beteende där dessa bedömdes som mer allvarliga innan insatsen än efter insatsen. När det kommer till elevernas självrapporterade beteende verkar insatsen inte leda till några signifikant positiva förändringar.

Även om MVP-insatsen på ett övergripande plan inte leder till några positiva förändringar betyder det emellertid inte att positiva förändringar inte går att identifiera på grupp- eller skolnivå. På en gymnasieskola har exempelvis positiva förändringar skett, bland annat i elevernas perception om vad som är att betrakta som våld där eleverna efter insatsen betraktar fler beteenden som våld. Den stora förändringen sker i relation till andelen elever som är osäkra, där fler elever har blivit säkra på att vissa beteenden är att betrakta som våld.

MVP-programmet syftar bland annat till att eleverna ska nå ökad acceptans rörande normbrytande könsroller och att få eleverna att ifrågasätta konventionella normer för relationer, kön och våld. Studien visar att dessa normer och stereotyper inte verkar vara rotade i varken den jämförande gruppen eller MVP-gruppen. Istället tycks det finnas en allmän acceptans för överskridande av konventionella könsnormer bland eleverna.

Mentorsskolan skiljer sig vid första mätningen i flera avseenden från insatsskolorna och jämförelseskolorna när det gäller elevernas kunskaper, attityder och beteenden. Mentorsskolan är vid första mätningen längre ifrån programmets målantaganden än insatsskolorna och jämförelseskolorna. Samtidigt visar mentorsskolan på flera positiva tendenser i relation till kunskaper, attityder och beteenden, denna positiva utveckling är dock inte statistiskt säkerställd.

Både MVP-gruppen och jämförelsegruppen är i allmänhet nära programmets målantaganden kring attityder om våld, kön och könsroller. Båda grupperna rapporterar också värden nära programmets målantaganden när det gäller medvetenhet om våld och sexuella trakasserier redan vid första mättilfället. På samma sätt rapporterade båda grupperna höga värden vid första mättilfället när det gäller ingripanden. De initialt höga värdena visar på ett behov av att utveckla förståelse av relationen mellan genus och våld i en kulturell kontext där genus- och sexualitetsnormer tycks förändras samtidigt som våldet fortsätter.



Slutligen bör det påpekas att det kan finnas positiva förändringar på individ- och grupp nivå och i ett längre perspektiv, men på övergripande nivå kan inte några signifikanta positiva förändringar härledas till programmet under undersökningsperioden.

## Rekommendationer

- Att programmet utvecklas så att det blir mer sensitivt inför den kunskap om, och de förändrade attityder kring genus och sexualitet som kan ses hos ungdomar i Sverige.
- Att handledning av vuxna ledare säkerställs och utvecklas, exempelvis genom att de videofilmar sina lektioner för att kunna reflektera kring sin undervisning med nyckelpersoner.
- Att lektionsserien genomförs i mindre grupper och med ett större antal ledare, som i mentorsskolan.
- Att ansvar från skolledare och skolans huvudmän säkerställs långsiktigt när MVP implementeras.
- Förutsatt rekommendationerna ovan, att MVP fortsätter prövas i svenska skolor, och att den fortsatta användningen av programmet systematiskt följs upp och utvärderas.

# Inledning

Rapporten presenterar resultat från en utvärdering av det våldsförebyggande programmet Mentors in Violence Prevention (MVP). Programmet har sedan 2014 etablerats på ett flertal högstadie- och gymnasieskolor i Sverige, och har lyfts fram som särskilt lovvärt i ett universellt arbete mot mäns och killars våld (Sjögren et al., 2013). Det är också ett av de program som Jämställdhetsmyndigheten identifierat som en av de mer robust utvärderade våldspreventiva metoderna i Sverige (Franzén & Gottzén, 2020). En tidigare svensk utvärdering av MVP är försiktigt positiv och pekar på att programmet bidragit till viss attitydförändring och ”att osäkerheten kring våldsbeteenden minskar och att fler beteenden betraktas som våld. Vidare har det bidragit till att eleverna i högre utsträckning uppmärksammar sitt eget och andras våldsbeteende” (Eriksson et al., 2018, s. 5). Denna tidigare utvärdering pekar dock också på ett flertal utmaningar, bland annat att de organisatoriska förutsättningarna på skolorna är av stor betydelse för implementering, att behovet av utbildning och handledning av ledare är av vikt, och att det finns viss konflikt mellan konventionell pedagogik och den processpedagogik som MVP förordar.

Föreliggande utvärdering är en fristående fortsättning på den tidigare utvärderingen (Eriksson et al., 2018). Syftet med denna utvärdering är att undersöka MVP:s genomförbarhet, organisatoriska förutsättningar och påverkan i svensk skola. Studien har genomförts på uppdrag av Sveriges kommuner och regioner (SKR), som i sin tur fått ett regeringsuppdrag att låta externa forskare utvärdera programmet. I denna utvärdering studeras de två versioner av MVP som finns i Sverige: den som organisationen MÄN översatt, utvecklat och spridit, samt det som Botkyrka kommun översatt och utvecklat.

## Rapportens disposition

I detta inledande kapitel presenteras MVP och sätts i ett sammanhang av forskning kring våldsprevention och tidigare utvärderingar av programmet. Därefter presenteras först resultat från den kvalitativa delstudien och sedan från den kvantitativa. Rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion och rekommendationer.

## Programmet Mentors in Violence Prevention

MVP är en universell preventionsmetod, vilket innebär att den är riktad mot breda grupper i befolkningen. Programmet riktar framförallt in sig på insatser innan våldet äger rum (primär prevention) men kan också sägas utgöra en del av ett långsiktigt arbete (tertiär prevention; Chamberlain 2008). Programmet utvecklades i USA på 1990-talet av Jackson Katz. Inledningsvis var målgruppen unga män inom idrottsvärlden, och fokus låg på våldsprevention genom att omkonstruera problematiska normer kopplade till maskulinitet med hjälp av manliga idrottare med hög status (Katz, 1995). Programmet har fått stor spridning i USA och internationellt, och används förutom i idrottsområden även på universitet och skolor på motsvarande gymnasienivå (Cissner, 2009; Katz, Heiskamp & Fleming, 2011; Miller, 2018). I Sverige har MVP framför allt implementerats i skolor och med mindre fokus på manliga förebilder som mentorer.

MVP har sin grund i teorier om social rättvisa (Katz, Heiskamp & Fleming, 2011; Wilmerdin, Knuth-Bource & Edleson, 2018) och feministiska perspektiv på våld och makt, vilket innebär ett fokus på våldets sociala sammanhang och hur våld och manliga privilegier upprätthålls på olika sätt av individer (Eriksson, et al., 2018; Katz, Heiskamp & Fleming, 2011; Miller, 2018). Programmet har en åskådaransats, det vill säga att det främst adresserar deltagarna som våldets potentiella åskådare, snarare än som möjliga förövare eller våldsoffer. Det syftar till att förändra deltagarnas attityder till framför allt mildare former av våld. Våld förstås som kopplat till normer om maskulinitet, och som del av ett våldskontinuum där mildare former av våld (så som exempelvis homofobiskt språkbruk, eller sexuella trakasserier) hänger ihop med allvarligare former av våld (Eriksson, et al. 2018; jfr Kelly, 1988). Det förstås som att det finns en progression i övergrepp vilket innebär att allvarligt fysiskt våld föregås av psykiskt våld och mindre allvarliga former av fysiskt våld. Programmet fokuserar därför på att genom attitydförändringar och åskådar-ingripanden förhindra de mildare formerna av våld och därmed stoppa progressionen till allvarligare former. MVP har också en genusförändrande ansats. Huvudfokus ligger på hur genusnormer hänger samman med både utövande av våld och benägenhet att ingripa som åskådare. MVP vill stimulera kritiskt tänkande hos deltagarna för att ifrågasätta och förändra annars förgivtagna genusnormer (Katz, Heiskamp & Fleming, 2011).

### **Två svenska MVP-modeller**

MVP finns i två versioner i Sverige. MÄN har sedan 2012 arbetat med att översätta, anpassa och testa det nordamerikanska programmet till och i en

svensk kontext. Den andra versionen av MVP i Sverige har översatts och anpassats av Botkyrka kommun och implementerats från 2014. Denna utvärdering berör både MÄN:s version av MVP och versionen som används i Botkyrka kommun. Alla skolor förutom en som deltar i utvärderingen har använt sig av MÄN:s version av MVP.

MÄN:s MVP-manual finns i två versioner, en riktad till högstadieelever och en till gymnasieelever. Medan det amerikanska ursprungsprogrammet använder mentorer, så har MÄN:s program inte elevmentorer. Istället är det utbildade vuxna som håller i programmet. Oftast är det två lärare som leder MVP-lektionerna tillsammans i helklass med cirka 30 elever. Programmet består av 14 entimmeslektioner som är tänkta att ges en gång i veckan. Lektionerna berör teman så som åskådarperspektiv, killars våld, förebyggande av våld, genus, heteronormer, gruppträck, trakasserier på nätet och sexualiserat våld. Lektionerna består bland annat av information, filmer, olika diskussionsövningar, empatiövningar och ”scenarier”, det vill säga diskussioner centrerade kring ett tänkbart scenario relaterat till våld där eleverna bland annat får diskutera möjliga åskådaringripanden. MÄN har också utvecklat en tillhörande teorimanual som beskriver de teoretiska grunderna till MVP samt relevant forskning (MÄN, 2018). Utbildningen av ledare omfattar ett förankringssamtal med ledningen på skolan (1 timme), en kunskaps halv dag för all personal på skolan (3 timmar), en standardiserad tredagarsutbildning för de som ska bli MVP-ledare samt handledning av ledarna (3 tillfällen á 3 timmar med fokus på dilemman i genomförandet, att härbärgera elevernas upplevelser, utbyte av kunskap och tips) (Franzén & Gottzén, 2020).

I Botkyrkas version av MVP har man – likt den amerikanska förlagan – arbetat med elevmentorer där utvalda elever i årskurs 9 under handledning håller 11 lektioner (45 minuter långa) med elever i årskurs 6 under ett läsår. MVP-passen berör teman som åskådarperspektiv, normer, killars våld, våld mot HBTQ-personer, sexualiserat våld, rasism och hedersrelaterat våld. Passen innehåller bland annat information, filmer, olika sorters diskussionsövningar, empatiövningar och scenarier (Botkyrka kommun, 2020). Målet med att använda mentorer är att de äldre eleverna ska fungera som förebilder för de yngre och målgruppen för insatsen är alltså både de elever som utbildas för att vara mentorer i årskurs 9 och de elever i årskurs 6 som går programmet (MUCF, 2017). I årskurs 8 får elever anmäla intresse för att verka som mentorer i årskurs 9, vilket konkret innebär att de leder MVP-lektioner med elever i årskurs 6. 3–4 mentorer från årskurs 9 leder pass med grupper om ca 12 sexor. Under lektionerna finns också 2–4 vuxna närvarande. Elevmentorerna får en utbildning på två heldagar och handledning på en till en och en halv timme inför varje MVP-pass de ska hålla. Det är så kallade ”nyckelpersoner”

som håller i handledningen av elevmentorerna. Nyckelpersonerna är vuxna som arbetar på skolan eller inom räddningstjänst, polis eller socialtjänst och utbildas under två heldagar. Samordnare (socio-nomer) från kommunen utbildar nyckelpersoner på skolorna i två heldagar medan all personal på varje skola (även de som inte arbetar direkt med programmet) får en halvdagsutbildning om MVP. Medan de lärare som är nyckelpersoner har en mer indirekt stödjande roll som närvarande vuxna under passen, har lärarassistenten på den mentorsskola som ingår i utvärderingen en mer aktiv roll – både gentemot eleverna och som administrativt samordnande. Nyckelpersoner som är socio-nomer leder handledning med mentorerna i årskurs 9 varannan vecka och finns på plats som stöd under och efter varje pass. Nyckelpersonen som är skolkurator är med som aktivt stöd under handledning av mentorer och under många MVP-pass med sexorna. Någon gång i månaden har nyckelpersoner och skolledning avstämningsmöte om hur arbetet med MVP framskrider. Skolor som arbetar med MVP får också ett uppstarspass med fortbildning på cirka tre timmar i början av varje skolår och en årlig heldag med fortbildning för alla skolor som arbetar med MVP (Franzén & Gottzén, 2020).

Botkyrkas insats är tre lektioner kortare än MÄN:s, men innehåller trots detta tre teman som inte finns med i den senare: våld i ungas relationer, rasism samt hedersrelaterat våld och förtryck. I MÄN:s manual läggs istället större fokus på normer kring genus, sexualitet och könsuttryck i fler pass, varav en lektion specifikt handlar om gruppträck. En annan skillnad är att fokus i MÄN-manualen i huvudsak är på mildare former av våld i skolvardagen, med viss koppling till det omgivande samhället, medan Botkyrkas manual i högre grad tar upp förtryck och våld i familjen, i ungas nära relationer och i samhället i stort. I den senare är även medvetenheten om att deltagarna själva kan ha utsatts tydligare, trygghet i rummet betonas mer och att det är valfritt hur aktivt eleverna vill vara i övningarna. I MÄN-manualen uppmanas ledarna att dela personliga berättelser relaterat till lektionens tema, medan introduktioner och det faktainnehåll som förmedlas är mer styrt i Botkyrkas manual.

Figur 1. Våldspyramiden i MÄN:s material (fr. Högstadiemanualen, s. 35)



Båda manualerna använder sig av den så kallade våldspyramiden. Det är en pedagogisk modell för att illustrera hur mildare former av kränkningar relaterar till grövre våld. Hos MÄN är den pyramiden indelad i åtta delar (se figur 1) och i Botkyrkas version i tre (se figur 2). Det innebär att i den senare utgörs basen i pyramiden av vardagsrasism, sexism, skojbråk, homofobiska kommentarer, ryktesspridning, skämt om andras utseende och kränkningar på nätet – utan rangordning. I nästa steg är hot om våld, utfrysning, tafsande och misshandel, medan självmord, våldtäkt och mord är i översta delen). I Botkyrkas manual används vidare inte loggböcker och inte lika mycket film. Istället är det rundor och fler scenarier där olika alternativ för ingripande diskuteras och fler övningar med syfte att lära känna varandra, skapa gemenskap och energi i rummet (s.k. "ice-breakers").

Figur 2. Våldspyramiden i Botkyrkas material (efter Botkyrka kommun 2020, s. 25)



### Förändringskomponenter i våldsprevention

Våldspreventiva metoder som MVP är en förlängning av det arbete mot mäns våld som forskare och aktivister ägnat sig åt, och har på senare tid utvecklats till ett eget forskningsområde (Gottzén, Bjørnholt & Boonzaier, 2021). Det omfattar utveckling av våldspreventiva metoder och insatser, och – i mindre utsträckning – utvärdering (jfr Franzén & Gottzén, 2020). Eftersom ojämställdhet och konservativa normer och föreställningar kring genus har identifierats som riskfaktorer för våld mot kvinnor (Hageman-White et al., 2010; Jewkes, 2012; McCarthy et al., 2018) har många våldförebyggande program valt att anlägga ett mer eller mindre tydligt genusperspektiv. Att aktivt arbeta med genus och genusnormer har av WHO (2010) lyfts som en effektiv komponent i våldsprevention. Preventionsprogram har olika förhållningssätt till genus

(Jämställdhetsmyndigheten, 2020). Interventioner som MVP kan sägas vara genusförändrande, vilket innebär att de försöker förändra normer och ibland praktiker relaterade till kön. Genusförändrande ansatser har visat god effekt på attityder och beteenden, särskilt om de försöker förändra hela samhällen och grannskap (Franzén & Gottzén, 2020). Vidare har interventioner som riktar sig till pojkar och män som grupp också visat sig vara mer effektiva än utbildningsinsatser som enbart adresserar flickor och kvinnor, bland annat därför att män är primära våldsutövare. Forskning visar att preventiva insatser som involverar pojkar och män som sätter fokus på maskulinitet samt normer kring manlighet som understödjer våld är framgångsrika (Franzén & Gottzén, 2020).

Till detta har preventionsforskning identifierat en rad andra framgångsfaktorer. Exempelvis har både programtrogenhet och ledarskap identifierats som centrala komponenter i framgångsrika preventionsprogram generellt (Flay et al., 2005; Nation et al., 2003). Även goda organisatoriska förutsättningar har lyfts fram som avgörande för framgångsrik våldsprevention (WHO, 2010). Enligt Nation et al (2003) utgörs framgångsrika preventionsprogram bland annat av att de är omfattande, tidsanpassade, teoridrivna, socialt och kulturellt relevanta, använder varierande pedagogiska metoder och genomförs av välutbildade ledare. Dessutom ska programmet ges kontinuerligt i lagom doser, möjliggöra positiva relationer och inkludera effektutvärdering.

Slutligen har forskningen visat att en åskådaransats ger män och killar en positiv roll i arbetet med våldsprevention. Det kan höja deltagarnas åskådarrelaterade beteenden, inklusive benägenhet till att ingripa. Samtidigt har forskning pekat på tvetydiga effekter av åskådaransatser, och att de inte nödvändigtvis är mer effektiva än andra pedagogiska modeller vad gäller att förändra attityder kring sexuellt våld och våld i nära relation (t.ex. Kettrey, Marx & Tanner-Smith, 2019).

## Utmaningar med utvärdering av våldsprevention

Även om intresset för våldsprevention tycks öka finns det relativt få utvärderingar av universell våldsprevention, och det stora flertalet är inte metodologiskt robusta. Detta gäller inte minst i Sverige. Franzén och Gottzén (2020) konstaterar att få metaanalyser gjorts, det vill säga rigorösa och systematiska analyser av tidigare forskning. Ännu färre är systematiska forskningsöversikter av våldspreventiva genussensitiva eller -förändrande program riktade till killar och män.



För att identifiera effekt av en preventiv insats har samhällsvetenskapliga forskare alltmer kommit att ta inspiration från folkhälsovetenskap och medicin, där experimentell forskningsdesign anses ge bästa tillförlitlighet. Dessa studier jämför ofta en grupp, som genom lott bestäms att få genomgå en viss behandling, med en annan grupp, som inte får interventionen. Dessa så kallade randomiserade kontrollstudier (RCT) är svåra att genomföra kring våld eftersom de kräver förhållandevis stora resurser. Det kan också vara etiskt problematiskt eftersom man måste välja vem eller vilka som ska få en insats, och att det kan dröja lång tid innan man får svar på metodens effekt.

Eftersom renodlat experimentella metoder är svåra att genomföra i ett område som våld mot kvinnor tenderar de mer robusta utvärderingarna att vara kvasi-experimentella, oftast genom att mäta effekt genom för- och eftermätningar (ibland longitudinellt) samt ha jämförelsegrupper, men där grupperna inte är randomiserade. Det är en sådan design som den kvantitativa studien i denna utvärdering har.

En central fråga kring effekt rör vikten av att veta vad en studie mäter. Experimentella och kvasiexperimentella utvärderingar mäter oftast före och efter en insats. Detta kan visa på mer eller mindre positiv förändring, men kan inte säga särskilt mycket om vilka komponenter i en insats som varit verk samma. För att kunna identifiera detta krävs inte bara manualbaserade program, utan också manualtrogenhet (Cross & West, 2011). Program behöver förstås anpassas till den lokala kontexten och den enskilda situationen i exempelvis ett klassrum, men frågan är hur omfattande förändringarna är, vad som förändras och om genomförandet följer eller motverkar programmets grundläggande intention och perspektiv. Om alltför stora förändringar genomförs kan man tala om svag manualtrogenhet, vilket gör att effektstudien – hur metodologiskt robust den än annars är – inte mäter vad den säger sig mäta. För att veta vad som mäts behövs även analys av de processer som sker i ett program. För detta krävs kvalitativa och i synnerhet etnografiska metoder, där forskare följer programgenomförandet i praktiken, vilket denna utvärderingen gör. Kvalitativa och inte minst etnografiska metoder möjliggör också att utforska insatsens genomförbarhet och organisatoriska förutsättningar.

## Tidigare utvärderingar av MVP

MVP har utvärderats internationellt, främst i USA och flera experimentella och kvasiexperimentella studier har publicerats i refereegranskade vetenskapliga tidskrifter. Cissner (2009) fann i en kvasiexperimentell studie med 820 studenter på amerikanska universitet att programmet förändrade sexistiska at-

tityder och deltagarnas tro på att de skulle kunna agera för att förhindra genusbaserat våld. En treårig, kvasiexperimentell studie av MVP i nio skolor på gymnasienivå i Massachusetts i USA visade att MVP hade positiva effekter vad gäller förändrade attityder kopplat till genus, våld och åskådaringripanden. Resultaten höll också i sig över de tre åren som mätningar gjordes (Ward, 2000, 2001, 2002). När Katz själv utvärderade programmet i gymnasiemiljö med 894 deltagande gymnasiestudenter, fann han och hans kollegor att MVP hade effekt på förmodade beteendeförändringar så väl som på attityder kring vad som räknas som våld (Katz, Heisterkamp & Fleming, 2011).

En kvalitativ utvärdering av MVP i tre skolor på gymnasienivå har utförts i Skottland (Williams & Neville, 2017). Utifrån fokusgruppsintervjuer med skolpersonal och elever fann studien det troligt att MVP hade positiv effekt på både förändrade attityder och förändrat beteende. Studien pekade också på utmaningar med programmet och vikten av att ha könsuppdelade klasser då en del lärare angav att tjejer hade svårare att komma till tals i könsblandade grupper.

Skolverket har genomfört en utvärdering (Eriksson et al., 2018, se också Bruno et al., 2020; Gottzén & Franzén, 2019; Joelsson & Bruno, 2020) mellan 2016 och 2017 i sju högstadie- och gymnasieskolor, varav en var kontrollskola där programmet inte implementerades. Utvärderingen bestod både av en kvantitativ och en kvalitativ delstudie. I den kvantitativa delen undersöktes programmets effekter gällande förändring av elevers kunskaper, attityder och beteenden kopplat till användning av våld, samt om egnas and andras benägenhet att göra åskådaringripanden. Eleverna fick fylla i enkäter vid tre tillfällen: före, efter och tre till sex månader efter avslutat program. Totalt deltog 832 elever i den kvantitativa delstudien (481 i MVP-skolor och 351 i kontrollskolan). I den kvalitativa delstudien undersöktes implementeringsprocessen av MVP genom observationer och videofilmning av utförandet av programmet i klassrum, observationer av utbildning och handledning av MVP-ledarna, samt gruppintervjuer med elever och ledare.

Utvärderingen visar att skolorna inte hade tillräckligt goda förutsättningar för att genomföra programmet under den period då undersökningen genomfördes. Många ledare genomförde programmet för första gången under undersökningen och skolorna präglades också av olika nivåer av utmanande omständigheter som gjorde att programmet inte kunde genomföras så som var tänkt. Exempelvis schemalades lektionerna inte med tillräcklig tid för att ledarna skulle kunna följa manualen och fullfölja alla moment i programmet. Den kvalitativa delstudien visade också på att manualtrogenhet många gånger var bristande, samt att många lärare inte hade tillräckligt med tid att förbereda sig för att kunna följa manualen (jfr Bruno et al., 2020).

Dessa implementeringsproblem har troligtvis påverkat programmets effekt. Studien visar positiv effekt vad gäller attityder och kunskap (att fler beteenden betraktades som våld) samt att eleverna i högre utsträckning uppmärksammade egna och andras våldsbeteenden. Resultaten höll också i sig vid uppföljningsmätningen tre till sex månader senare. Förändring av attityder var det som framträdde tydligast i resultatet. Resultatet pekade också på en ökad rapportering av eget och andras våldsbeteende, och detta tolkades av forskarna som ett uttryck för en positiv förändring snarare än en faktisk ökning av våld på skolorna, detta eftersom studien också visar på elevernas syn på vad som räknas som våld hade breddats (jfr Lindberg & Billevik, 2020).

Resultatet visade dock relativt små förändringar i elevers kunskap, attityder och beteenden, och i några fall negativa förändringar (t.ex. ökade vissa former av våld något, hot med kniv eller andra vapen, våld vid provokation eller som hämnd/reaktion). Dessa negativa resultat skulle eventuellt delvis kunna förklaras av implementeringsproblemen som till viss del tycktes hänga ihop med att programmet precis hade introducerats på skolorna. På några av de områden där resultaten inte var så tydliga kan en annan förklaring vara att utgångsvärdet var relativt högt och att förbättring därför är svår att förvänta sig, det gällde exempelvis attityder till åskådaringripanden och genus. Studiens slutsats är att MVP, trots implementeringsproblem, har bidragit till en positiv utveckling i skolorna, men att vidare forskning behövs.

I den kvalitativa delstudien i Skolverkets utvärdering (Bruno et al., 2020; Eriksson et al., 2018; Gottzén & Franzén, 2019; Joelsson & Bruno, 2020) synliggörs också de utmaningar som finns med implementering av våldspreventiva metoder i skolkontext, så som att ha tillräckligt med tid och plats. Men också utmaningar kopplade till lärarrollen, exempelvis arbetet med en strukturerad manual och delvis bristande teoretisk kunskap. Detta synliggör att det är viktigt att fundera över om lärare är de som är bäst lämpade att vara ledare för våldspreventiva program, och om ett ökat behov av gedigen ledarutbildning i aktuell metod. MÄN har efter Skolverkets utvärdering reviderat manualen, lagt till en teorimanual och utökat utbildningen av ledare.

Botkyrkas version av MVP har tidigare effektutvärderats av FoU Södertörn (Jonsson, 2019). Utvärderingen omfattade två pilotskolor där tre enkätundersökningar genomfördes där elever skattade sin benägenhet att göra åskådaringripanden, utsatthet för kränkningar, samt trygghet och studiero. Utvärderingen innefattade också intervjuer med skolpersonal och mentorer, samt representanter från kommunen. Resultatet kunde dock främst visa att MVP inte tillför någon skada. I enkätmaterialen gick det inte att visa några förändringar kopplade till implementeringen av MVP, men Jonsson lyfter också fram begränsningar i underlaget som gör att resultatet bör tolkas med försiktighet.

Bland annat fanns det inte någon jämförelsegrupp och bitvis var det mycket små svarsunderlag samt svårt att separera resultaten bland olika grupper, exempelvis kön och årskurs (Jonsson, 2019). Däremot pekar resultaten av intervjudelen på flera positiva aspekter, bland annat att majoriteten av informanterna anser att våldsanvändningen har minskat och blivit mindre grov sedan implementeringen av programmet. Skolpersonalen lyfter fram att en intern samsyn på det förebyggande arbetet har vuxit fram (Jonsson, 2019).

## Syfte och frågeställningar

Denna rapport är en utvärdering av MVP-programmets förutsättningar, genomförbarhet och påverkan i en svensk skolkontext. Detta syfte specificeras i följande frågeställningar.

### *Frågor kring programmets förutsättningar och genomförbarhet:*

1. Hur genomförs utbildning och handledning av ledare samt lektioner med elever?
2. Vad är deltagares och ledares perspektiv på programmet och dess genomförande?
3. Hur förhandlas programmets innehåll av ledare och deltagare?
4. Hur samarbetar lärare, elevvårdspersonal och skolledare med varandra, med kommunen och det omgivande samhället kring programmet?
5. Hur integreras programmet med övrigt värdegrundsarbete på skolan?

### *Frågor kring programmets påverkan:*

6. I vilken grad förändras attityder och beteenden hos de elever som går igenom lektionsserien som ingår i MVP i relation till de elever som får ordinarie värdegrundsarbete?
7. I vilken grad kan eventuell påverkan på elevers attityder och beteenden tillskrivas lektionsserien MVP?
8. Vilka eventuella skillnader uppvisar elever som går i mentorsskolan i relation till insats- och jämförelseskolor?

Dessa frågor ligger till grund för den empiriska studien. Utifrån dessa kommer rapporten även diskutera faktorer som förefaller att främja en hållbar implementering av programmet på de undersökta skolorna.

## **Projektgrupp**

Utvärderingen har genomförts på uppdrag av Sveriges kommuner och regioner av en forskargrupp från tre olika lärosäten: Lucas Gottzén, Linnéa Bruno och Tanja Joelsson från Stockholms universitet; Maria Eriksson och Johan Hvenmark från Ersta Sköndal Bräcke högskola; samt Daniel Lindberg och Joakim Billevik från Mälardalens högskola. Gottzén har varit projektledare, Lindberg har lett arbetet med den kvantitativa delstudien och Eriksson har lett ledningsspåret. Bruno och Joelsson har arbetat med den kvalitativa delstudien.

# Metod och material

För att utforska MVP:s förutsättningar, genomförbarhet och påverkan har projektet studerat skolor där programmet genomförts en längre tid (hållbarhet) och skolor där insatsen genomförts för första gången (spridning). Utvärderingen har även jämfört MÅN:s modell med Botkyrkas för att utforska mentorskomponenten, samt jämfört MVP med skolors ordinarie värdegrundsarbete (dvs. jämförelseskolor).

## Kvalitativa metoder

För att förstå programmets genomförande användes kvalitativa insamlings- och analysmetoder där elever och personal som deltagit i programmet utgjorde de huvudsakliga deltagarna. Urval av samtliga skolor har skett i samråd med SKR, medan urval av vilka klasser som ska observeras skett antingen av skolan eller av forskaren.

Alla skolor i utvärderingen förutom en använde sig av den manual som tagits fram av föreningen MÅN från det amerikanska originalet och anpassats till svenska förhållanden. Den skola som skiljer sig från de övriga här använde en manual som Botkyrka kommun tagit fram. MÅN-manualens lektionsserie utgörs av 14 lektioner och Kommunmanualens av 11. Därtill ingår grupphandledning med mentorer vid 11 tillfällen i Kommunmanualens version av MVP.

Lektionsserierna i de tre skolorna som utgjorde fallstudier följdes av forskarna i sin helhet på respektive skola och dokumenterades med videoinspelningar och fältanteckningar. Efter lektionsseriens slut intervjuades elever och lärare, dessa intervjuer dokumenterades med ljudinspelning. Därutöver har forskarna medverkat på ledarträffar, på skolans terminsuppstart för lärare och på MVP-utbildning. Dessa har dokumenterats med ljudinspelningar och/eller fältanteckningar. Vidare har enskilda intervjuer genomförts med nyckelpersoner på skolan och i kommunen för att identifiera framgångsfaktorer och organisatoriska utmaningar.

De insamlingsmetoder som användes är strukturerad dokumentation av genomförandet (fältanteckningar), individuella intervjuer och gruppintervjuer och observationer. Programmets genomförande studerades genom observationer och intervjuer i hållbarhetsskolorna och mentorsskolan, samt genom intervjuer i spridningsskolorna. I den föregående utvärderingen av MVP (Eriksson et al., 2018) användes samma insamlingsmetoder.

Syftet med observationerna har varit att få en detaljerad förståelse av genomförandet och förhandlingar av MVP-programmet och dess innehåll ”på golvet”. Under MVP-lektionerna har forskaren suttit med och fört strukturerade fältanteckningar och spelat in lektionerna med videokamera. Under handledningstillfällen, ledarutbildning, ledarträffar och informationsmöten, har forskaren suttit med och fört fältanteckningar, men även i förekommande fall, gjort ljudinspelningar.

Syftet med intervjuerna har varit att få både en generell och mer fördjupande bild av hur programmet upplevs och erfars av både skolpersonal och deltagare. Samtliga intervjuer har genomförts efter att programmet avslutats, så när som på den gymnasieskola som utgjorde en del av arbetspaketet om spridning, där MVP-programmet pausades på grund av övergången till distansutbildning i mars 2020. Företrädesvis har gruppintervjuer genomförts, men enstaka individuella intervjuer förekommer också. Intervjuerna dokumenterades med ljudinspelningar. Samtliga intervjuer har transkriberats ordagrant.

Samtliga lektioner och handledningstillfällen har observerats vid de två hållbarhetsskolorna och mentorsskolan. Lektionsserierna i de tre skolorna som utgjorde fallstudier följdes av forskarna i sin helhet på respektive skola och dokumenterades med videoinspelningar och fältanteckningar.

## Hållbarhetsskolor

Programhållbarhet är en central fråga för implementering av våldspreventiva program. Erfarenheter från exempelvis USA visar att program oftast ger önskvärda resultat på våld och trakasserier i en specifik skolmiljö först efter några år (Katz, Heisterkamp & Fleming, 2011). Dessutom, eftersom preventionsprogram utförs utanför skolornas ordinarie arbete och inte är en del av läroplanen så riskerar en satsning på MVP att vara tillfällig och sedan dö ut efter några år. Ett av syftena med utvärderingen är att studera MVP-programmets hållbarhet över tid, vilket handlar om programmets genomförbarhet och organisatoriska förutsättningar. Av särskilt intresse har varit att undersöka den betydelse som skolledning, utbildningsförvaltning och befattningshavare har för att förstå det implementeringsstödet skolan fått, antingen från kommunen och/eller från MÄN. För att kunna svara på frågan om hållbarhet har en undersökning av genomförandet av MVP i skolor där programmet är väletablerat skett. Skolor som ingick i Skolverkets utvärdering (Eriksson et al., 2018) och fortfarande använder sig av programmet har studerats med kvalitativa och kvantitativa metoder. I denna utvärdering kallar vi dem för Måsviksskolan (högstadium) respektive Svandungeskolan (gymnasium).

Genom kvalitativa metoder har vi följt och utvärderat skolornas genomförande av MVP utifrån frågor om programtrohet, programmets påverkan och hållbarhet. Två lektionsserier på två olika skolor (en högstadieskola och en gymnasieskola) har följts. Totalt har fem skolpersonal (främst lärare, men även andra yrkeskategorier finns representerade, såsom kuratorer) och 10 elever intervjuats. Videoobservationer genomfördes av lektionsserierna. Observationer genomfördes dessutom av ledarutbildning, ledarträffar, och terminsuppstartsträffar för skolpersonal. Se Tabell 1 för en sammanställning av det material som samlats in från respektive hållbarhetsskola.

*Tabell 1. Översikt över det kvalitativa forskningsmaterialet på de två hållbarhetsskolorna*

	Lektionsserie	Eleveintervjuer	Personalintervjuer	Övrigt
Måsviksskolan (HÖ)	15 lektioner, videoinspelning (15 h) och fältanteckningar (80 s).	3 intervjuer med 8 elever, ljudinspelning (1 h 8 min)	1 intervju med 2 ledare, ljudinspelning (45 min).	Utbildning av ledare, ljudinspelning (14 h) och fältanteckningar (39 s).
Svandunge-skolan (GY)	12 lektioner, videoinspelning (11h) och fältanteckningar (71 s)	1 intervju med 2 elever, ljudinspelning (1 h 22 min)	2 intervjuer med 3 ledare, ljudinspelning (1 h 45 min)	Uppstart för lärare, fältanteckningar (3 s); ledarträff, ljudinspelning (75 min)

Videoobservationer av lektionsserien har även dokumenterats med fältanteckningar. Efter lektionsseriens slut intervjuades elever, lärare och nyckelpersoner på hållbarhetsskolorna. Dessa intervjuer dokumenterades med ljudinspelning. Därutöver har forskarna medverkat på ledarträffar, på skolornas terminsuppstart för lärare, samt på utbildningsträffar för lärare. Dessa har i regel dokumenterats med ljudinspelningar och/eller fältanteckningar. Intervjuer med nyckelpersoner har även genomförts.

### Elever som mentorer

På den skola i utvärderingen som använde sig av Botkyrka kommuns manual var elever i årskurs 9 mentorer – det vill säga de ledare som genomförde MVP-lektioner – till elever i årskurs 6 i grupper om ca 15 elever i varje grupp och med en eller flera vuxna nyckelpersoner närvarande som stöd. Vi kallar denna mentorsskola för Uggleboskolan. Observationerna från mentorsskolan omfattar 11 lektioner och 11 handledningstillfällen (varje handledning/pass var 45 min) med mentorer samt två och en halv dagars utbildning för nyckelpersoner



respektive övrig skolpersonal. De första fyra lektionerna på denna skola är videoinspelade. Från övriga lektioner och handledningstillfällen finns endast fältanteckningar. Videoinspelandet avbröts efter fjärde lektionen efter önskemål från deltagare, i samråd med nyckelpersoner, för att det av vissa elever upplevdes otryggt att bli inspelad. Se Tabell 2 för en sammanställning av det material som samlats in från respektive hållbarhetsskola.

*Tabell 2. Översikt över det kvalitativa forskningsmaterialet på mentorsskolan*

	Lektionsserie	Elevintervjuer	Mentorsintervjuer	Övrigt
Uggleboskolan (HÖ)	Kommunmanualen, Observationer med videoinspelning från 4 lektioner (4 h), fältanteckningar från 22 tillfällen: 11 lektioner och 11 handledningstillfällen (50 s).	1 ljud-inspelad intervju med 5 elever i årskurs 6 (25 min).	2 ljud-inspelade intervjuer med totalt 5 mentorer i årskurs 9 (48 min).	Utbildning av ledare, ljudinspelning (10 h) och fältanteckningar från två dagar (5 s).

## Spridning

Sedan MVP först introducerades i Sverige har programmet spridits till nya kommuner och skolor runt omkring i landet. Utvärderingen har därför studerat MVP-programmets organisatoriska förutsättningar och genomförbarhet i ett urval nya skolor. Av särskilt intresse har varit att undersöka den betydelse som skolledning, utbildningsförvaltningen och andra befattningshavare har för att förstå det implementeringsstöd skolan fått, antingen från kommunen och/eller från MÄN. För att kunna svara på frågan om hur spridning av programmet sker har vi undersökt genomförandet av MVP i ett urval av skolor där programmet genomförs för första gången. Dessa har valts ut i samarbete med SKR och har studerats med kvalitativa och kvantitativa metoder. Intervjuer har också genomförts med nyckelpersoner i kommunerna för att kartlägga det lokala förankringsarbetet och organisatoriska utmaningar. Vidare har enskilda intervjuer genomförts med nyckelpersoner i kommunen för att identifiera framgångsfaktorer och organisatoriska utmaningar. Kvantitativa metoder, med för- och eftermätningar, har använts för att mäta förändringar i attityder och beteenden.

Genom kvalitativa metoder, i gruppintervjuer med skolpersonal, har vi ställt frågor om programtrohet, programmets påverkan och hur programmet

relaterar till skolans värdegrundsarbete. På tre spridningsskolor (två högstadieskolor och ett gymnasium) har totalt 13 skolpersonal intervjuats enligt följande:

- Lupinskolan (Gymnasium) 3 lärare intervjuade (2 intervjuer)
- Krokusskolan (Högstadium) 4 lärare intervjuade (1 intervju)
- Tulpanskolan (Högstadium) 6 lärare intervjuade (2 intervjuer)

## Analysmetod

För att analysera materialet har etablerade analysmetoder inom kvalitativ samhällsvetenskaplig forskning använts. Analysen har genomförts i flera faser, och där pendlingen mellan de olika faserna under forskningsprocessens gång lett fram till de fynd som rapporten presenterar.

Under forskningsprocessens gång har de forskare som haft ansvar för materialinsamlingen kontinuerligt diskuterat och reflekterat över det insamlade materialet i olika skeden och faser. Huvudfokus i analysen låg på videoobservationer, fältanteckningar och intervjutranskriptioner. Materialet i sin helhet har dock analyserats genom kristallisering (Richardson, 2000) – en pendling mellan dessa olika material utifrån en ansats med både kontextualiserande och kontrasterande dimensioner (jfr Burawoy, 1998). Under processens gång har forskarna i dialog med varandra reflekterat över fynd och tolkningar i sina respektive skolor samt i den gemensamma skolan, och kollektivt arbetat fram resultaten.

Rapporten har inspirerats av etnografiska analysmetoder, särskilt teoretiskt informerad etnografi (Willis & Trondman 2000). Analysprocessen kan beskrivas som abduktiv, då forskarna haft med sig en del teoretisk förståelse om ungdomar, skola, våld, kön och andra maktordningar samt förhållit sig till på förhand givna frågeställningar inom ramen för utvärderingen. Samtidigt bereder etnografiska ansatser en stor möjlighet att förstå, tolka och analysera fenomen och situationer ur forskningsdeltagarnas perspektiv.

Analysen har inledningsvis genomförts vertikalt, det vill säga genom att skolorna analyserades var för sig i relation till de egna förutsättningarna och villkoren (kontextualiserande ansats). Därutöver har en horisontell analys genomförts, där de olika skolorna jämförts med varandra, men där de kontextuella faktorerna samtidigt bibehållits i analysen (kontrasterande ansats). Slutligen har analysen av det kvalitativa materialet tolkats och jämförts med analysen av kvantitativa data.

Forskarna gick igenom videoobservationsmaterialet och fältanteckningarna för att i ett nästa steg göra en fördjupad analys av de centrala temana, men också för att identifiera andra relevanta teman. Särskilt har sociala situationer varit i fokus i videoobservationerna, det vill säga situationer under

lektionerna där något märkbart – något som bryter med ett tänkt eller föreställt förlopp – ägt rum. Detta ”märkbara” har tolkats i relation till respektive manual, särskilt i relation till de uttalade målen för lektionen och för programmet i sin helhet, men också till sociala processer i klassrummet. Efter att videoobservationerna av lektionerna i hållbarhetsskolorna och mentorsskolan slutförts lästes allt skriftligt material igenom i sin helhet och fem centrala teman framträdde (Braun & Clarke 2006). Efterhand skapades underteman för vissa av de teman som inledningsvis identifierats som centrala, medan andra slogs ihop eller togs bort från föreliggande rapport av utrymmesskäl och för att behålla fokus på projektets frågeställningar. Efter ett inledande och mer deskriptivt avsnitt om deltagares, mentors och nyckelpersoners intryck och upplevda effekter av programmet är diskuterar vi följande fem övergripande teman:

1. Organisatoriska förutsättningar
2. Anpassningar
3. Att knyta an till elevernas vardag
4. Att skapa ett tryggare rum
5. Pedagogiska utmaningar

Intervjuerna har analyserats med avseende på hur deltagare och skolpersonal talar om, upplever och erfar arbete med eller deltagande i programmet. Även deltagares och skolpersonalens syn på skolans förutsättningar, gruppprocesser och perspektiv på våld framkommer. Även här har kodning av intervju-materialet gjorts och en tematisk analys genomförts (Braun & Clarke, 2006), men tolkningen av intervjuerna har skett i relation till den etnografiskt inhämtade kunskapen och inom ramen för den övergripande etnografiskt influerade ansatsen. Intervjuerna har med andra ord gett fördjupad kunskap om deltagarnas perspektiv, förståelse av och reflektioner kring programmet.

## Skolledare och kommunkontakter

För att skapa en bild av skolledningens roll vid genomförandet av MVP och hur skolledare och kommun kan samarbeta med varandra kring programmet har intervjuer genomförts med skolledare och kontaktpersoner i kommunerna. Det handlar om rektorer eller biträdande rektorer som ansvarat för arbetet med MVP skolorna och om kontaktpersoner i kommunerna som stått i direkt dialog med skolledare. Totalt har åtta personer intervjuats. Intervjupersonerna representerar ledningen på fem av de sex hållbarhets- och spridningsskolor som ingår i studien, och kommunkontakterna tre av de sex kommunerna. Kontaktpersoner i ytterligare två kommuner tackade först ja till medverkan, men de intervjuerna kunde inte genomföras bland annat på grund av sjukdom.

Skolledare på en av hållbarhets-/spridningsskolorna och kontaktpersonen i en av kommunerna har inte varit möjliga att få kontakt med.

Intervjuerna genomfördes digitalt under perioden oktober – november 2020 och varade mellan drygt 20 och knappt 60 minuter. De var tematiskt strukturerade och fokuserade frågor om hur skolledare/ kommunkontakter själva varit engagerade i arbetet med MVP, intervjupersonernas bild av vilka resurser som krävs för att programmet ska kunna användas på respektive skola, skolledningens ansvarstagande för att det finns tillräckliga personella, tidspersonella och materiella resurser för att arbeta med MVP på respektive skola, hur uppföljningen av arbetet med att implementera och använda MVP sett ut, samt intervjupersonernas bild av vad kontakterna mellan skolan och kommunen handlat om.

Intervjumaterialet från skolledare och kommunkontakter har analyserats tematiskt, först vertikalt (i förhållande till förutsättningarna för respektive skola/kommun) och sedan horisontellt (i förhållande till skillnader och likheter mellan skolor och kommuner). Därefter har mönster förts samman under två huvudteman – kommunen som förutsättning respektive skolledaren som förutsättning för MVP – med underteman.

## Kvantitativa metoder

Den kvantitativa delen av studien är en så kallad kvasiexperimentell studie som baseras på data från en för- och eftermätning med insatsgrupp (experiment) och jämförelsegrupp (kontroll) på ett antal högstadies- och gymnasieskolor under åren 2019 och 2020. Utvärderingsprojektet pågick således under den perioden då covidpandemin drabbade Sverige. I vissa fall blev det en stor utmaning att genomföra mätningarna, exempelvis då vissa skolor blivit tvungna att pausa programmet under en längre tid, för vissa mer än en termin, eller då skolans ändrade den planerade starten för insatsen på grund av pandemin. I skrivande stund har vissa av de skolor som skulle finnas med i underlaget inte genomfört insatsen fullt ut. De sista uppföljningarna var planerade till slutet av vårterminen 2020, men i praktiken gick datainsamlingen att slutföra först i oktober 2020. Därmed återstod en mycket kort tid för bearbetning och analys av det fullständiga datamaterialet, och vissa av de planerade analyserna var inte möjliga att genomföra för den här rapporten. En begränsning som i tidigare rapport (Eriksson et. al, 2018) pekats ut rör programtrohetsaspekterna, bland annat att programmet genomförs i enlighet med hur det är tänkt blir i ljuset av ovan anförda uppenbart. Att programmet pausats under en längre period för att sedan återupptas kan få konsekvenser för möjligheten

att fastställa eventuella förändringar som kan härledas till insatsen. Detta bör beaktas som en osäkerhetsfaktor vid tolkningen av resultatet och när eventuella förändringar eller frånvaro av förändring i insatsgrupperna diskuteras.

## Det statistiska underlaget

I underlaget ingår sju skolor som besvarat en tidigare validerad enkät (Eriksson et al., 2018). I insatsgruppen (experimentgruppen) har 521 elever besvarat enkäten före lektionsserien (T1) och 421 elever har svarat på enkäten sex till åtta veckor efter insatsen (T2). I insatsgruppen ingår både skolor som för första gången implementerat MVP-insatsen och uppföljningsskolor som genomfört programmet en längre tid. I jämförelsegruppen ingår 123 elever som även de besvarat enkäten vid två tillfällen under motsvarande tidperiod som insatsgruppen. Mellan förmätningen (T1) och eftermätningen (T2) har det passerat minst en termin men i vissa fall har det gått upp till två terminer. För svarsfrekvens inom respektive grupp se Tabell 3.

*Tabell 3. Svarsfrekvens inom respektive grupp i antal och procent*

	<b>Insatsskolor hög- stadiet</b>	<b>Insatsskolor gymnasiet</b>	<b>Mentorskola</b>	<b>Jämförelse- skolor</b>
<b>Totalt antal ele- ver</b>	366	215	52/53	166
<b>Elever som be- svarat enkäten vid T1</b>	332 (90,7%)	189 (87,9%)	36 (67,9%)	144 (86,7%)
<b>Elever som be- svarat enkäten vid T2</b>	304 (83%)	117 (54,4%)	43 (81,1%)	123 (74,1%)

Sammantaget är svarsfrekvensen vid T1 förhållandevis god i samtliga grup- per. Svarsfrekvensen varierar på mellan 90,7 procent och 74,1 procent. Till T2 minskar svarsfrekvensen något till mellan 83 procent och 54,4 procent. Svarsfrekvensen mellan T1 och T2 är dock högre, det vill säga merparten av elever som besvarat enkäten vid första mättillfället har även besvarat enkäten

vid andra mätillfället. Initialt ingick dock fler skolor och elever i den planerade undersökningen men då flertalet av skolorna till följd av covid-19 pausat insatsen eller inte kom igång som planerat med insatsen föll dessa bort.

### **Validitet och pålitlighet**

Enkäten består av frågor som avser att fånga de aktiviteter samt de mål som ingår i MVP-insatsen. Frågorna behandlar elevernas kunskaper, attityder och beteende i förhållande till 1) olika typer av våld, 2) normkritik rörande genus och sexualitet, 3) empati och självmedvetenhet, 4) sociala förebilder och 5) ingripandenägenhet. Tidigare studier har visat god validitet och reliabilitet vad gäller frågor om ingripandenägenheten som rör intention att ingripa och självrapporterad ingripandenägenhet (Banyard et al., 2014) men också god validitet och reliabilitet för frågor kring kunskaper, attityder beteende mer specifikt kopplat till MVP-insatsens grundantagande (Eriksson et.al, 2018). De frågor som ska fånga kränkande beteenden är i stor utsträckning hämtade från en tidigare rikstäckande studie genomförd av Skolverket (Skolverket, 2011). Forskarna i den studien (Hellfeldt, Johansson & Lindberg, 2014) hade goda erfarenheter av frågeformuläret som användes och dess mottagande i olika åldrar, vilket framkommer i Skolverkets rapport. När det kommer till frågor i utvärderingens enkät gällande kränkande beteenden har de formulerats så konkret som möjligt. Frågorna beskriver specifika handlingar, och syftet med dessa frågor är att identifiera hur eleverna graderar olika typer av våld, vilket är ett bärande inslag i MVP. De typer av kränkande beteenden som berörs är i främsta hand olika former av våldsbrott, inklusive sexuellt våld.

I den föreliggande utvärderingen har frågor ställts om elevernas kunskaper och attityder samt om deras eget och andras beteenden. Vi har i utvärderingen tittat på tre övergripande teman: olika typer av våld, ingripandenägenhet och genusattityder. Frågorna handlar om följande områden (se bilaga 2).

- Elevernas kunskaper om och attityder till våld genom frågor om hur allvarliga de anser att olika typer av våld är; verbalt våld, fysiskt våld och sexuellt våld.
- Elevernas eget våldsbeteende genom frågor om användningen av verbalt våld, fysiskt våld och sexuellt våld.
- Andra våld genom frågor om vilken typ av våld som eleverna uppmärksammar att personer på skolan använder.
- Genusattityder genom frågor om hur eleverna ser på homosexuella relationer och ”hen”, könsbekräftande vård, att kalla en tjej för hora etc.

- Kunskaper om och attityder till att ingripa samt ingriparbenägenhet genom frågor om a) vikten av att ingripa då någon utsätts för en våldssituation och b) hur ofta de själva, andra elever eller lärare ingriper eller har försökt ingripa vid våldssituationer.

Begreppsmässigt kan det vara väl motiverat att göra en distinktion mellan kunskap, attityd och beteende. Om vi använder ingriparbenägenhet som exempel kan kunskap handla om förmåga att känna igen och identifiera problematiska situationer, attityd om att värdera åskådaringripande (positivt), och beteende om att själva ingripa. I praktiken är det dock svårbedömt om förändringar i svar på vissa frågor, bland annat frågor om vad som är våld, är ett uttryck för förändrad kunskap eller förändrade attityder. Av den anledningen är det också svårt att hålla isär och renodla resonemanget om kunskaper och attityder.

Enkäten innehåller frågor med svarsalternativen *Ja* eller *Nej*, svarsalternativen *Ja*, *Nej*, eller *Vet ej*, svarsalternativ av rangordningstyp exempelvis *Nästan aldrig*, *Väldigt sällan*, *Ganska ofta* eller *Nästan alltid*, 1 = *inte allvarligt* till 6 = *mycket allvarligt* samt svarsalternativen av antal gånger eleven observerat verbala och fysiska våldsförmer. Den har endast funnits en elektronisk version av enkäten som eleverna besvarat antingen via mobiltelefon, dator eller surfplatta.

Enkäten har anpassats något till det aktuella mätillfället (första mätillfället och uppföljning efter insats). Därtill har enkäten anpassats efter ålder då eleverna i Mentorskolan går i 6 samt 7–9. I övriga fall har enkäten varit densamma för alla eleverna oavsett ålder, dvs. de elever som går i årskurs 7–9 har besvarat samma frågor som elever på gymnasiet. Att samma enkät använts för båda ålderskategorierna, årkurs 7–9 och gymnasiet, är dels för att underlätta jämförelser mellan grupperna, dels av praktiska skäl. Genom att ha samma frågor för samtliga deltagare vid de båda mätillfällena blir det möjligt att följa samtliga elevers utveckling över tid. Det var därför viktigt att eleverna kan tillgodogöra sig och förstå frågorna i enkäten oavsett ålder. Då skolorna som ingår i studien bland annat har elever födda utanför Sverige och elever med olika god läs- och språkförståelse har enkäten utformats för att vara så lättförståelig som möjligt. Trots den ambitionen och trots att enkäten tidigare använts på en liknande population stod det under datainsamlingen klart att enkäten innehåller frågor som kan tolkas på olika sätt. I merparten av mätillfällena har dock någon i forskarteamet varit närvarande vid merparten mätillfällena och har då kunnat svara på frågor som har med förståelse att göra under tiden eleverna fyllt i enkäten.

## Analysmetoder

I utvärderingen har såväl icke-parametriska som parametriska analysmetoder använts. Analyserna har genomförts med IBM SPSS Statistics 26. För de frågor där det finns två svarsalternativ (dikotom) eller tre alternativ (trikotom) har Chi två-test av fördelningen använts för att fånga eventuella skillnader i utveckling över tid. I vissa fall har Chi två-testerna kompletterats med Fisher's exact test, som har använts när analyserna baseras på grupper med individer och där det förväntade värdet i ett svarsalternativ är mindre än 5 (Pett, 1997). Vid statistiska analyser av Chi två-test flaggar programmet när det förväntade värdet i mer än 20 procent av cellerna understiger 5. I analysen har vi använt gränsen på 20 procent för att avgöra om Chi två-test eller Fisher's exact test redovisas. Fisher's exact test är ursprungligen framtaget för att analysera 2 x 2 tabeller. Testet har kritiserats för att vara allt för konservativt och goda argument finns för att testet kan användas även för 2 x 3 tabeller (se bl.a. Hirji & Elashoff, 1991). Viss försiktighet bör dock vidtas vid tolkningen av Fisher's exact test i de fall analys av 2 x 3 tabeller har genomförts. I samtliga analyser har 95 konfidensintervall (95 CI) använts.

För att analysera förändringen över tid har parametriska analyser med t-test genomförts. Parametriska analysmetoder är tillräckligt robusta vid analyser där flera frågor slagits samman till index eller då frågor innehåller ett flera svarsalternativ (Norman, 2010; Sullivan & Artino, 2013; Wadgare & Khairnar, 2016). En begränsning vid analyser där parametriska analysmetoder tillämpas handlar om fördelningen. Data bör vara normalfördelad för att det skall vara möjligt att genomföra exempelvis T-tester. Endast i de fall där data är normalfördelad har vi använt parametriska analysmetoder där medelvärdet utgör utgångspunkten för analys. I det fall det förelåg normalfördelning genomförde vi initialt icke-parametriska analyser (Wilcoxon Signed Rank Test) och därefter parametriska analyser (T-test). Den icke-parametriska analysmetoden som använts är analys av två beroende mätningar, och den parametriska analysmetoden som använts är T-test för upprepade mätningar så kallat repeated sample T-test. Analysmetoderna innebär att det blir möjligt att avgöra hur troligt det är att eventuella skillnader mellan grupperna beror på slumpmässig variation eller om skillnaden kan tillskrivas insatsen (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2011).

### Validitet och reliabilitet

Det finns flera aspekter som skulle kunna undergräva den föreliggande studiens validitet och reliabilitet. Validitet kan delas in i intern och extern validitet. Med intern validitet avses hur väl studien mäter det som avses att mätas. Den externa validiteten kan sägas fånga möjligheten för resultatet att generaliseras



till andra situationer, personer och platser. Reliabilitet handlar om hur tillförlitligt resultatet är exempelvis om resultatet håller över tid eller om resultatet påverkas av den som genomfört mätningen.

Studiens validitetshot kan summeras i historiska hot, mognadshot, testningshot, instrumenthot, statistiska regressionshot, bias till följd av snedvriden selektion och bortfall. Ett historisk hot kan vara ett hot som ”drabbar” hela populationen eller delar av den. Ett sådant exempel skulle kunna vara om datainsamlingen hade skett i samband med covid-19 pandemin. En sådan påverkan kan ändra det sätt som mäns våld mot kvinnor uppmärksammas vilket i sin tur ta fokus från insatsen. På så sätt kan en omfattande påverkan på samhället som helhet leda till förändring och därmed påverka insatsen. Ett sätt att minska det historiska validitetshotet är genom att som i utvärderingen använda olika jämförelsegrupper för att på så sätt kontrollera om samtliga grupper förändras eller om förändringen är koncentrerad till en grupp.

Mognad och erfarenhet är i den föreliggande undersökningen ett visst validitetshot. Ålderskillnaden mellan de yngsta eleverna i årskurs 6 och de äldsta eleverna i årskurs 3 på gymnasiet är sju år. Det är inte otänkbara att dessa olika perioder i livet som innebär mer eller mindre stora omställningar. Eleverna som går i årskurs 6 jämfört med eleverna i gymnasiet och kan således förväntas uppvisa olika kunskap, attityder och beteende. Dessa skillnader torde kunna förklara delar av den förändring som sker över tid. Ett sätt att hantera detta blir att studera förändringen genom att fokusera på skillnader mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen samt att specifikt lyfta eventuella skillnader mellan utvecklingen i de olika skolorna.

Testningshotet handlar om att effekter kan uppstå till följd av själva testningen. Vid upprepade mätningar kan en del av den förändringen som sker hänvisas till denna upprepade mätning. Det föreligger vidare en så kallad instrumenteffekten. Då enkäten innehåller frågor om kränkningar och våld blir eleverna uppmärksammade på detta vilket i sig kan leda till förändring av det som efterfrågas. Endast frågor med en test-retest-reliabilitetstest med Cronbachs alpha-värden över 0,7 i den tidigare utvärderingen av MVP (Eriksson et al., 2018) ansågs som godtagbart (jfr Cronbach, 1951; Streiner, 2003).

Problemet med statistisk regression antas i denna undersökning vara av mindre grad. Det finns inget i empirin som indikerar att gruppen som helhet eller att MVP-gruppen eller jämförelsegruppen har extrema åsikter eller liknande. Tester av normalfördelningen i materialet pekar snarare på en hög grad av samstämmighet.

Selektionsbias utgör studiens största validitetshot då varken undersökningsgruppen eller jämförelsegrupperna randomiserats utan det är fråga om ett styrt urval av skolor. Urvalet av MVP-gruppen har styrts av vilka skolor

och städer som använder MVP-insatsen och som av denna anledning kan ingå i undersökningen. I jämförelsegruppen har Sveriges Kommuner och Regioner förmedlat kontakten till skolor som har identifierats som att ha ett välfungerande ordinarie värdegrundsarbete. Det har dock varit störst problem med att rekrytera en jämförelsegrupp. Det är även i denna grupp som det varit störst bortfall. Detta bortfall kan delvis förklaras av att skolans ledning, lärare och elever inte såg samma poäng med att delta i undersökningen som MVP-skolornas ledning, lärare och elever.

Ytterligare en möjlig utmaning av studiens validitet handlar om bortfall. Ett bortfall kan vara problematiskt oavsett om detta är litet eller stort. Vanligtvis utgör dock större bortfall större problem än mindre bortfall. I undersökningen ökar visserligen bortfallet över tid men svarsfrekvensen bedöms som tillfredsställande med tanke på de utmaningar som är förknippade med att genomföra den här typen av studier i skolmiljö under pågående pandemi.

I relation till frågan om externa validitet blir slutsatserna från den föreliggande undersökningen inte lika säkra som vid en studie där randomiserade urvalsmetoder används. En central fråga blir i ljuset av detta hur de elever som ingår i undersökning kan sägas vara representativa i förhållande till elever på andra skolor. Av vikt är om det föreligger skillnader mellan eleverna som ingår i undersökningen avseende exempelvis ålder, etnicitet och socioekonomisk bakgrund etcetera. Med tanke på vilka skolor som ingått och deras spridning i landet finns inget som direkt talar för att gruppen elever som ingår i studien avviker på något markant sätt från elever i årskurs 7–9 och gymnasieelever generellt, varken avseende ålder, etnicitet eller socioekonomiska förhållanden.

Förutom dessa hot mot studiens validitet föreligger även ett antal reliabilitetshot. Reliabilitet (tillförlitlighet) är beroende av huruvida resultaten blir desamma om undersökningen görs på nytt. För att detta ska vara möjligt krävs det i princip att tillvägagångssättet är beskrivet på ett sätt som möjliggör replikering. I den föreliggande studien är det naturligtvis också centralt att enkäten förmår fånga förändringar avseende elevernas kunskaper, attityder och beteenden eftersom det är dessa aspekter som insatsen avser att förändra. Enkätens reliabilitet har undersökts genom analys av dess inre konsistens med test-retest metoden. Enkäten har vidare använts vid en tidigare utvärdering av MVP-insatsen med goda resultat (Eriksson et al., 2018).

## **Procedur**

Studien undersöker hur elevernas kunskaper, attityder och beteenden har förändrats till följd av att de har gått igenom MVP-programmet. Ändringarna jämförs sedan med ett urval av elever som inte får något strukturerat våldsintervention. Båda grupperna av elever frågades vid två olika tillfällen om deras

kunskaper, attityder och beteenden när det gäller att använda våld, och deras egen och andras benägenhet att ingripa i våldssituationer. Uppgifterna samlades in med hjälp av en enkät bestående av 15 frågorblock som fångade kärnan i MVP-interventionen.

## Etik

Etiska ställningstaganden är särskilt viktiga i studier med unga och vid känsliga ämnen som våld. Projektet som helhet har således etikprövats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2019–03260). Det var centralt att deltagarna informerades om projektet och gav sitt samtycke. De elever som besvarade enkäter i den första delstudien gjorde så anonymt och inga personuppgifter inhämtades. Resultaten redovisas endast på gruppnivå, inte individnivå. För deltagare under 15 år söktes och gavs även föräldrarnas samtycke för deltagande i intervjuer, genom en modell för passivt samtycke som tidigare prövats i flera studier av metoder i arbetet med våldsutsatta barn (t.ex. Eriksson et al., 2018). Samtliga informanter fick information om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande och att deras identiteter skulle anonymiseras då det kvalitativa materialet redovisades. Informanterna gavs också information om att inget i intervjun eller i observationer gick vidare till andra, och i efterhand gavs möjlighet att kontrollera så att ingen oönskad information om dem kunde identifieras av andra. Alla skolor har i rapporten fått fingerade namn; även annan information som möjliggör identifikation av skola, ledare och elever har anonymiserats.

# Programmets genomförande

Den kvalitativa delen av utvärderingen syftar till att undersöka programmets förutsättningar och genomförbarhet. Vi har således fokuserat dels på vad som händer i klassrummen och hur skolpersonal och elever erfar och upplever programmet, dels studerat de förutsättningar programmet har på de olika skolorna. De frågeställningar som väglett oss är följande:

1. Hur genomförs utbildning och handledning av ledare samt lektioner med elever?
2. Vad är deltagares och ledares perspektiv på programmet och dess genomförande?
3. Hur förhandlas programmets innehåll av ledare och deltagare?
4. Hur samarbetar lärare, elevvårdspersonal och skolledare med varandra, med kommunen och det omgivande samhället kring programmet?
5. Hur integreras programmet med övrigt värdegrundsarbete på skolan?

Som inledningsvis beskrivits har dessa frågor studerats på skolor där programmet varit igång en längre tid (hållbarhetsskolor), på skolor dit programmet spridits (spridningsskolor), samt på en skola där elever också är mentorer (mentorsskola). Därutöver har jämförelseskolor inkluderats (skolors ordinarie värdegrundsarbete) där insatsen inte genomförts. Hållbarhetsskolorna och mentorsskolan har studerats med hjälp av videoobservationer av lektionsserien, och med hjälp av efterföljande intervjuer med både skolpersonal och elever. På spridningsskolorna har intervjuer med skolpersonal genomförts, och på jämförelseskolorna har intervjuer med skolpersonal samt dokumentanalys genomförts. Därutöver har intervjuer med nyckelpersoner på skolan och i kommunen genomförts i samtliga skolor.

I detta kapitel kommer det kvalitativa materialet från samtliga skolor att redovisas. I huvudfokus är hållbarhetsskolorna och mentorsskolan, eftersom dessa utgör mer fördjupande fallstudier och materialet här är mer omfattande. Vi inleder med de deltagande elevernas och ledarnas övergripande intryck, för att sedan gå in på frågor rörande de olika skolornas organisatoriska förutsättningar, med särskilt fokus på de utmaningar som kan vara förknippade med dessa. Därefter berör vi de anpassningar som gjorts, med syftet att diskutera manualtrogenhet. Efter dessa, något mer deskriptiva avsnitt, följer ett antal analyserande delar där för utvärderingen centrala fynd lyfts fram som

teman. Temana berör: hur programmet knyter an till elevernas vardag; hur lektionerna förmår skapa och upprätthålla ”trygga platser”/”tryggare rum” för diskussioner om våld; samt de pedagogiska spänningar som skolkontexten bidrar till.

## Övergripande intryck och upplevda effekter av MVP-programmet

De intervjuade eleverna uppger överlag positiva erfarenheter av programmet, även om de också framför synpunkter på vissa inslag och upplägg. Nedan ges några illustrativa exempel från var och en av skolorna. I detta inledande avsnitt analyseras inte svaren närmare, utan vi ger exempel på vad deltagarna och ledarna själva uppger att de uppskattade, tar med sig, och har uttalade invändningar emot. Längre fram i kapitlet ges även tolkningar av, och så småningom slutsatser också utifrån analys av tvetydigheter, motstridigheter, spänningar, utmaningar och möjligheter.

### Sexorna

Det första exemplet är från en intervju som gjordes samma dag som det avslutande MVP-passet genomfördes på Uggleboskolan, ett pass under vilket ett par deltagare också uttryckte att det var synd att lektionsserien var slut, och att de skulle sakna MVP. Stämningen var uppsluppen, de hade just under ett slags avslutningsceremoni i tur och ordning fått ta emot diplom och applåder för sitt deltagande. Flera av de intervjuade sexorna uppgav sig ha lärt sig mycket. Passet om rasism lyftes som särskilt viktigt. Att lära sig om HBTQ-frågor tyckte en flicka var intressant, medan en pojke ansåg att det var för mycket fokus på det. Sist i intervjun, på frågan om någon ville säga något mer innan vi avslutade intervjun, lovade en flicka att hon själv en dag ska bli MVP-ledare.

Pojke 3: Jag tycker det är kul så här. Jag har lärt mig nya saker och, alltså de som utsätts för våld, de känner sig otrygga.

[...]

Flicka 1: Jag tycker att det är roligt att lära sig om det här, men det är bra. Att kunna veta om det här.

Intervjuare: Att kunna veta vad då?

Flicka 1: Så här om HBTQ och ja, sådant där.

Intervjuare: Var det något som ni tyckte var särskilt, så där roligt eller intressant som ni kommer ihåg?

Flicka 2: [ohörbart] Vad jag tycker om MVP, att det var jätteroligt och att alla vi fick lära varandra saker som inte vi hade, jag hade, alltså, några hade samma, olika kunskap så att vi kunde lära varandra. [...]

Pojke 1: Jag tycker MVP står för jämlikhet. Alltså, folk ska känna sig trygga vad de är.

## Sjuorna

I de tre intervjuer som genomfördes i årskurs 7 på Måsviksskolan lyfte eleverna fram värderingsövningarna som ett uppskattat inslag. Under dessa övningar handlade det om att ta ställning till olika påståenden genom att (beroende på övning) resa sig upp, placera sig i en viss del av rummet eller utefter en linje. Att motivera sitt ställningstagande var frivilligt, men inget krav. Medan de intervjuade ledarna var kritiska till dessa övningar, som de menade var för styrande och fostrande, verkade eleverna tvärtom uppleva att det inte var svårt att stå för sin egen uppfattning. Merparten av lektionstiden bestod annars i att i klassrumssittning lyssna på ledaren, titta på film, skriva reflektioner individuellt och diskutera filmer och scenarios (ofta kort i mindre grupper och därefter i helklass). Att få ett avbrott i allt sittande framstod under observationerna också som något som gav energi i rummet.

Flicka 1: Det kanske är det här när man skulle ställa sig i något hörn och så, att de var ganska bra.

Pojke: Ja, det håller jag med om.

Intervjuare: Okej? Sådana där värderingsövningar?

Pojke: Det kan vi göra mer av.

Flicka 2: Det tycker jag också. För det är ändå så, det är ju inte så jobbigt att visa vad man tänker, alltså så här på vissa, för det är alltid någon som står upp.

Eleverna från denna skola uppger att de tar med sig från lektionsserien handlar inte lika mycket som i Uggleboskolan om att förändra samhället, utan mer om att det kan vara bra att få perspektiv på hur det är att vara normbrytande, exempelvis en kille som sminkar sig. Vidare lyfts att det är bra att ta upp mobbing för att fler ska förstå hur det känns för den som utsätts, även om det också är jobbiga inslag för den som varit utsatt.

Intervjuare: Okej. Och var det något särskilt som ni tyckte var jobbigt eller tråkigt eller som man hade kunnat stryka?

Flicka 2: Alltså, inte att stryka, men det var väl när vi pratade om mobbing. Då tyckte jag att det var ganska jobbigt för att, ja, jag har

varit med om det och då tyckte jag att det var jobbigt. Men det är ju ändå viktigt att ta upp det.

Flicka 3: Jag, alltså, jag hade typ samma med mobbningen, för att det är så här, det är ju alltså, det är jätteviktigt att prata om, men när man ändå har liksom varit med om det och vet hur det känns, så känns det som att man sitter där som, liksom, så här obehag och tänker tillbaka på allt som hänt. Det blir väldigt jobbigt att sitta där inne och bara tänka, och så vill man helst inte höra dem prata liksom. Men det är ändå viktigt att ta upp, för så att alla förstår, liksom. Att man inte ska utsätta någon för det.

Eleverna på Måsviksskolan menade också att de inte lärt sig så mycket om våld, särskilt inte om våld i hemmet eller i det omgivande samhället, men en del om trakasserier digitalt och i skolan. Exempel på att ha fått större mod att ingripa som aktiv åskådare kom dock upp i en intervju:

Pojke: Ja alltså, jag vet inte riktigt, det var igår alltså, vi var ju lediga då så vi spelade fotboll. Så var det någon som började slå någon, så då gick jag, det var jag och några kompisar och sade till. Då slutade det. Jag känner verkligen att jag har blivit bättre på, alltså, jag känner med mig själv att jag vågar säga till mer ifall någon annan blir utsatt för våld.

Överlag gav de intervjuade sjuorna uttryck för att de uppskattat insatsen, men inte alla delar. Under lektionerna lyfte flera elever att mer behöver göras för att motverka i synnerhet homofoba kränkningar i skolmiljön, något som de menar att många lärare låter passera. Som vi kommer diskutera senare märks en stor diskrepans mellan de intervjuade ledarnas upplevelse av programmet och sjuornas erfarenheter, där de förra gav betydligt fler kritiska kommentarer på både form och innehåll.

## Niorna

I en gruppintervju med mentorer i årskurs 9 på Uggleboskolan, om varför de ville bli mentorer, svarade en tjej:

Jag tror att det är många av oss som har redan haft MVP när vi gick i sexan. Vi ville också göra en skillnad. Först när vi var elever så tänkte vi att men vad är det här, det kommer inte hjälpa oss men ju äldre vi blev desto mer hade det, alltså vi förstod mer att det här kommer hjälpa oss i framtiden. Dessutom kommer det att finnas på vårt CV.

Vilket ger också en annan boost. Och vi vill gärna pröva att förändra vårt samhälle till det bättre.

Den kollektiva lärandeprocessen och samhällsförändrande ambitionerna är framträdande i intervjuer med både sexor, nior och vuxna nyckelpersoner i Uggleboskolan. Tron på MVP som redskap i detta är stark, även om det också nämns saker som kan revideras i programmets form och innehåll. I en individuell intervju med en mentor (tjej) i årskurs 9 lyfts, liksom i intervjun med sexorna på samma skola, vikten att få tala om och lära sig mer om rasism och liknande med MVP:

Intervjuare: Du sa att du hade lärt dig mycket. Du nämnde några saker. Vad är det du tar med dig liksom, tydligast? Vad är det viktigaste?  
Mentor: Att vara aktiv åskådare. Och hedersrelaterat våld. Alltså jag visste lite om det förut, men jag fick lära mig mer om det. Rasism också och hur det funkar och hur det egentligen är. Alltså jag fick liksom syn på allt det här, det som händer på riktigt. Förut så tog man det som ett skämt. Eller inte ett skämt, men förut förstod man inte hur seriöst egentligen det kan vara. Alltså den som blir utsatt för sånt där. Men nu när man, ja men håller med MVP och har läst allt det här och får de här kunskaperna, då början man inse, men bara, ja men det här är nånting som vi måste göra nånting åt.

Flera deltagare och mentorer på Uggleboskolan talar om MVP som något som har förändrat dem själva. De nya kunskaperna uppfattas inkludera ett uppdrag att tillsammans med andra ta ett större ansvar för att förebygga våld. Förtryck och våld är något ”som vi måste göra nånting åt”, som tjejen ovan betonar.

## Gymnasieettorna

De två elever som intervjuades hade olika syn på MVP-programmet och hur de fallit ut i deras respektive klasser, men var eniga om att de båda lärt sig mer om våld och om ingripanden. Vanda, elev på Svandungeskolan, menade exempelvis:

Den [lektion] jag kommer ihåg liksom, som bäst och som jag tyckte var mest intressant, det är när man pratar om de här idealen och hur en tjej ska vara och en kille ska vara. Eller ska liksom, eller jag vet inte, det tycker jag är intressant liksom att man inte ska behöva följa normer, men det finns ju så tydlig norm som alla ska gå efter liksom.



En annan informant, gymnasieleven Diana, var positiv till de olika metoderna som används i MVP. I hennes klass ledde MVP, enligt henne, däremot inte till några fördjupande diskussioner och hon upplevde heller inte att klassen kom närmare varann, vilket Vanda upplevde i sin klass.

De intervjuade gymnasieeleverna och ledarna som kommenterade frågan om de erfärit eller upplevt en förändring av skolmiljön med avseende på våld, tyckte inte att något märkbart skett. Det var lika mycket skojbråk i korridorerna som innan, lika få som ingrep i våldssituationer och flera elever vittnade om regelbundna händelser exempelvis i sociala medier där elever utsatts eller utsatte andra för våld och kränkningar. Eleverna konstaterar dock att de nu ”ser” eller uppfattar mer som våld efter att de genomgått programmet, vilket kan tolkas som en kunskapshöjning.

Diana: Och jag tror att MVP har gett oss chansen att tänka över det [ingripanden]. Men sen är jag inte säker på att folk faktiskt lägger sig i eller försöker stoppa våld. Men det är bra att vi tänker på det i alla fall. Det är ju bra att omlägga det i praktiken istället för nånting man bara har sagt.

Intervjuare: Tycker ni att ni har blivit mer...?

Vanda: Alltså man har ju fått reflektera mycket, alltså, hur man kan hantera det, men sen så när man väl är i situationen så är det svårt att veta hur man faktiskt kommer att hantera det.

## Vuxna ledare och nyckelpersoner

I denna del ligger fokus på ledarnas och nyckelpersonernas övergripande intryck och upplevda effekter av programmet. Viktigt att här notera är att de olika skolornas relation till programmet skilde sig åt. Botkyrka kommun, där Uggleboskolan ligger, äger sin version av MVP-manualen. De har således investerat i MVP – både i engagemang och resurser – på ett helt annat sätt än kommunerna där de övriga inkluderade skolorna ligger. En del av de intervjuade nyckelpersonerna har varit med och arbetat fram den version av MVP-manual som används på mentorsskolan, medan andra intervjuade vuxna och övriga hade andra funktioner i förhållande till programmet. Socionomen Cindy ledde handledningen av mentorer och medverkade under många MVP-pass på Uggleboskolan. Hon talade med stolthet och stark övertygelse om viktigen av den kunskap som programmet förmedlar.

Cindy: Jag tänker ju så här att mycket av innehållet, visst det kanske är känsligt och man kan tycka och tänka 10 000 olika saker, men vi pratar om mänskliga rättigheter. För jag tänker så här att skolan är ju

ändå en plats där man formar elever, man ska forma goda medborgare som ska tro på demokratiska processer och bla, bla, bla. Varför ska man inte fostra någon till att känna till mänskliga rättigheter och känna till andra människors utsatthet och veta vad våld är? Men att hålla med om allting, nej, men du kanske ska ha viss kunskap om det här, du behöver det i livet. Förr eller senare. [...]

Alltså, det som hade varit optimalt vore ifall man kunde arbeta lite mer med MVP och att det inte är bara de årskurs 9-mentorer som är utvalda till mentorer och sexorna... Alltså folk kanske byter skola, folk kanske kommer in senare, det är ju lätt att man missar vissa, så jag tänker så här en ”whole school approach” på riktigt så att årskurs 7:orna får en temadag om MVP eller om nåt.

Intervjuare: Som en påminnelse då liksom?

Cindy: Ja, precis, att man arbetar med det liksom mer så här löpande.

Lärarassistenten Amel, som har arbetat med MVP i fyra av de sex år som programmet har genomförts på Uggleboskolan, uttryckte i en annan intervju en liknande uppfattning av programmet, när hon beskriver sin roll som nyckelperson under MVP-passen:

Jag hoppar ju in ganska mycket, för att... men jag vet att det finns vissa av mina kollegor som inte alls säger nånting och biter sig i tungan men nej, det som är att vi, jag, utgår alltid från gruppen. [...]  
Jag vill verkligen att sexorna ska få det som är tänkt att ska få förmedlat. Till varje pris. Sen om mina mentorselever gör det eller inte, det får de höra sen.

Både Cindy och Amel argumenterade utifrån rättighetsperspektiv och med en stark övertygelse om att MVP innehåller kunskaper som är nödvändiga för eleverna att få med sig – både för elevernas egen skull och som en del i ett samhällsförändrande arbete. Medan förbättringspotentialen för Cindy främst låg i att ännu fler timmar och i fler årskurser skulle avsättas för MVP, betenade Amel att lärare och övrig personal skulle kunna vara ännu mer engagerade i programmet.

Senare i samma intervju beskrev Amel hur hon upplever att MVP har haft positiva effekter för tryggheten på skolan:

I början var det mycket våld. Alltså fysiskt våld, och då, ja, det var mycket fysiskt våld. Nu har det övergått, eller det är ju lugnare nu, men nu har det övergått till sociala medier. Nu är det ju kränkningar och sånt, mer. Eller det var lika mycket som förr, men i och med att vårt fysiska våld har vi börjat arbeta för att minimera, så syns ju nu det psykiska våldet mer [...]. Då föll ju det där bort, och nu när jag

känner att, ja, men det har lugnat ned sig. Då kommer du det andra upp. Och det kanske kommer liksom som en våg upp och ned, men förändringen är att det finns ett lugn i eleverna också. Och de är mindre rädda att prata med vuxna [...] Det har gett resultat, även för högstadiel eleverna [...] Så, ja, det har skett en förändring från hur det var tidigare. Tonen var hård och ingen vuxen släpptes in, till att eleverna inte alls, ah, jag går förbi och de är inte tysta. Du vet de kan ju tystna ned och bara ”hon ska inte höra”. Men nej, det är mer öppet.

Även om vi i den kvalitativa delen av utvärderingen inte mäter effekter av MVP-programmet är det ett intressant resultat att upplevelsen av programmet och dess effekter är så olika, skolorna emellan. De intervjuade lärarna på Måsviksskolan upplevde inte att MVP gör någon större skillnad, utan menade att eleverna fortfarande utövade sådant som skulle klassas som våld enligt MVP i samma utsträckning som förut:

Marianne: Men jag tycker inte att de [eleverna] gör mindre saker, nej, tyvärr.

Vera: Nej, det tycker inte jag heller, och i vår klass är det snarare tvärtom där är det inte... Jag menar ju inte att MVP har förstärkt det. [...] Nej, det menar jag ju inte, men nej det kan jag tyvärr inte heller säga, men å andra sidan, vad är det vi lärare märker på en så stor skola där vi har så mycket att göra hela tiden? Det är inte mätbart skulle jag väl säga.

De uppfattade det inte som att försämringen har med MVP att göra, men hade många synpunkter – både på programmets innehåll, former och framförallt skolans organisatoriska förutsättningar att genomföra lektionsserien.

På den tvådagarsutbildning för nya ledare i MVP som genomfördes, lyftes däremot vid flera tillfällen Måsviksskolan upp som en skola som kommit långt med värdegrundsarbetet, just för att MVP implementerats. En man menade att det kändes tryggt för honom som nyanställd på skolan att ”det finns en struktur som man går in i tillsammans” och att man som ledare slipper plocka ihop sitt eget material. Han betonade hur nöjd han var med utbildningen och sina nya kollegor: ”Jag känner, gud vad bra, vilken bra personal. Det tycker jag att finns på skolan, ett engagemang.”

Eleverna på samma skola beskrev också överlag själva MVP-insatsen som meningsfull, att de för egen del hade fått en del nya kunskaper och redskap, även om de också hade synpunkter. I intervjuerna med ledare från den andra hållbarhetsskolan, Svandungeskolan, framkom att de inte heller upplevde att skolmiljön blivit tryggare sedan de börjat arbeta med MVP. De flesta ledare

ansåg däremot att de själva var mer uppmärksamma på våld i korridorerna och sade till eleverna oftare, vilket även var något som flera ledare i spridningsskolorna återkom till i intervjuerna.

Det verkar även finnas en ”nystartseffekt”, som blir synlig på två sätt. I de hållbarhetsskolor där MVP-programmet genomförts flera gånger tidigare är det de mer rutinerade ledarna som uttrycker mest kritik och missnöje med programmet, medan de relativt nya ledarna ofta är mer positiva. Detta syns också i jämförelse mellan hållbarhetsskolorna och spridningsskolorna, där de senare har varit betydligt mer entusiastiska till att få påbörja genomförandet av programmet. Skillnaden mot mentorsskolan i detta avseende är påfallande, som vi återkommer till nedan.

## Organisatoriska förutsättningar

Vår undersökning visar på betydelsen av rätt organisatoriska förutsättningar för att kunna genomföra programmet och uppnå dess mål. Vi kan inledningsvis konstatera att arbetet som utfördes av ledare och mentorer ”på golvet” för att genomföra MVP-programmet var krävande och innebar ett stort ansvar. Många, men inte alla, av de utmaningar vi visar på i rapporten behöver förstås i relation till de organisatoriska förutsättningarna. Utifrån intervjuer med elever och personal/ledare samt våra observationer drar vi slutsatsen att till exempel otillräcklig eller obefintlig tid avsatt för förberedelse och handledning och otillräckliga lokalresurser för att genomföra lektioner eller åtminstone delar av vissa lektioner i halvklass (eller mindre grupper) starkt begränsade dessa möjligheter. I detta bekräftar utvärderingen tidigare studier (Fenton et al., 2016, 2019; Flood, 2019; William & Neville, 2017). Resursfrågan handlar på lokal nivå dels om personella resurser (tjänster och tid), dels om lokalresurser. Dessa mer lokala resurser relaterar till frågor om hur den här typen av arbete hanteras i skolan i stort och på andra nivåer inom kommunen. Nedan diskuteras och ges fler exempel på betydelsen av de organisatoriska villkoren i de olika skolorna.

## Mentorsskolan

MVP-passen genomfördes på Uggleboskolan i grupper om ca 12 elever i årskurs 6, med 4 mentorer (som ledde passen) från årskurs 9 och alltid 2–4 vuxna nyckelpersoner närvarande i rummet. Upplägget krävde med andra ord stora personalresurser, men underlättade att lektionen blev interaktiv för alla, att deltagarnas frågor och reflektioner kunde fångas upp och ges utrymme, att

någon vuxen kunde se vad som hände i rummet och att elever som hade behov kunde bli sedda och få stöd. Efter passet diskuterade en nyckelperson med mentorerna om hur passet gick och vad de behövde tänka på till nästa gång. Mentorerna fick oftast i huvudsak positiv feedback, men det som kunde förbättras handlade ofta om att mer tysta elever behövde uppmuntras mer, eller att mentorerna behövde förbereda sig mer eller missade ta upp något centralt.

Nyckelpersonerna från Uggleboskolan lyfte betydelsen av resurser, relationsbyggande, engagemang och struktur för genomförandet av MVP. Lärarna var delaktiga, men inte huvudansvariga för genomförandet på skolan.

Amel: Och det är kanske därför också som jag är den som är kontaktperson för MVP just för att jag är en runtomkringperson och kan ta det. Och det har varit en framgångsfaktor för Uggelboskolan, just att det inte är en lärare som håller i det, utan att det är nån annan. För att, ja, frigöra lärarna till det de primärt är ansvariga för (...) Den personen måste ha ett driv, måste känna att man tror på MVP...

Intervjuare: Just det. Det kan ta tid att bygga förtroende också hos eleverna?

Amel: Gud ja, för det där är jättejätteviktigt. En del av mitt arbete och varför det har blivit bra, det är ju just för att jag har tagit, alltså jag har fått tiden för att bygga relationer. Och finns inte den tiden, vi diskuterar faktiskt jobbiga saker i MVP och det krävs att man har nån typ av relation. För det är ingen som vill prata om våldtäkt, eller ”mamma och pappa slår mig”.

Cindy underströk betydelsen av gemensamma regelbundna möten med nyckelpersoner och ledning:

Cindy: Dels kan vi ta saker direkt med ledningen om beslut måste fattas. Alltså om det är avslutning, alltså om det är med den här mentorn, det kanske är en viss problematik och ledningen kanske måste ha ett samtal med föräldrarna till den mentorn. Alltså att man kan ta såna saker direkt. Jag vet att på vissa skolor är inte ledningen ens med på nyckelpersonsmöten. Och då kanske det blir lite svårare, men vi kan liksom prata om dilemman, eller om vi behöver göra om gruppkonstellationer, är det någonting vi ser med en viss mentor. Och eftersom Ida som är kurator är en nyckelperson också, så kan man tänka så här att ”behöver jag följa upp det här?”. ”Ja, men jag kanske kan ta ett samtal med den här eleven”. Så de är jätteviktiga. Absolut.

Intervjuare: Så det blir lite som nån slags grupphandledning för er också då kan man säga?

Cindy: Mm. Och att man får lite olika input och det är ju också det enda tillfället vi kan prata om hur det går i respektive klassrum.

Skolkuratoren Ida belyste systematiken i kommunens våldsförebyggande arbete, och hur samverkan mellan olika aktörer stärkts genom MVP:

Om det inte fanns en sån här tydlig struktur där också socialtjänsten hjälpte oss och liksom resursmässigt, med personer och tid och sådär så tror jag inte att lärare skulle alls prioritera det här. Vi skulle sitta liksom mycket med elevhälsan och vi är så få så vi skulle inte kunna göra, driva det på samma sätt och jag tycker också att det är jättebra att det är så mycket elever inblandade, för vi behöver verkligen jobba med elevers delaktighet på alla möjliga sätt mer i skolan. Så det här är ju typ verkligen ett sätt att göra det på. Sen finns det mer att göra men jag tycker det är en bra modell, så jag tror att vi skulle tappa... Dessutom så tror jag att relationen nior till sexor att det spelar roll också liksom. Alltså att de får lära känna varandra.

Uggleboskolan ligger i ett socioekonomiskt utsatt område, vilket innebär att det bland eleverna rimligtvis fanns en överrepresentation avseende erfarenhet av fattigdom, våld, otrygghet i flera dimensioner, psykisk ohälsa och begränsade handlingsutrymmen. Utifrån vad som uppges i intervjuer med mentorer och hur de tog sig an sitt uppdrag under MVP-passen framstår dessa strukturella villkor inte som ett hinder, utan möjligen snarare som motiverande till att engagera sig i det våldspreventiva arbetet.

## Hållbarhetsskolorna

Vid tidpunkten för fältarbetet hade MVP-programmet genomförts på Måsviksskolan i tre omgångar. Programmet genomfördes med andra ord för fjärde gången, med alla klasser i åk 7 parallellt. På Måsviksskolan tilldelades vi en klass att följa med start efter höstlovet, eftersom skolan hade beslutat sig för att påbörja lektionsserien efter att eleverna lärt känna varandra något. Klassen hade sedan en entimmeslektion i veckan och lektionsserien spände över både höst- och vårtermin. Totalt genomfördes femton lektioner, varav två lektionspass inte var manuellektioner. Tretton MVP-lektioner genomfördes (lektionerna 1–12 och 14 i högstadiemanualen). De lektioner som lades till var relaterade till MVP, där en lektion behandlade barn och brott och den andra samtyckeslagen.

På Svandungeskolan hade MVP-programmet genomförts i tre omgångar tidigare. Eftersom eleverna var många (16 klasser varje läsår) delade skolan upp MVP-arbetet så att Naturvetenskapsprogrammets (NA) och Barn- och Fritidsprogrammets (BF) klasser genomförde MVP under höstterminen och

de övriga programmen under vårterminen. Vi följde en NA-klass och dess lektionsserie under höstterminen. Arbetet med MVP startade direkt efter terminsstart. Programmet var schemalagt varannan vecka, men en del klasser (som den vi följde) hade bara 6 lektionstillfällen. Det betyder att det som i MVP-manualen utgör två lektioner på denna skola genomfördes som en lektion, alltså drygt 2 timmar, inklusive rast, per tillfälle. Dessutom hade klassen uppehåll på närmare 6 veckor under en period på grund av höstlov och utvecklingsmöten.

På både Måsviksskolan och Svandungeskolan var arbetet med MVP väl förankrat hos ledningen på skolan, och MVP-ledarna ansåg generellt att det var ett arbete som prioriterades och som många såg som viktigt. Måsviksskolan hör till en stadsdel där arbete med MVP ingår som en del av utbildningsförvaltningens uppdrag sedan ett antal år tillbaka, och det finns också en person som periodvis arbetar med utbildning och handledning på förvaltningen. I Svandungeskolans kommun finns en särskild samordnare för arbete mot våld som varit med i arbetet med att introducera MVP i en del av kommunens skolor. Arbetet mot våld framstod på så sätt som etablerat i båda kommunerna och skolornas arbete bäddades in i denna större kontext. Båda hållbarhetsskolorna hade en samordnare för MVP-arbetet. Maja, Svandungeskolans samordnare, anordnade ledarträffar någon gång per termin. Ibland anordnades informationsdagar för hela skolan, för att berätta om MVP-arbetet och synliggöra vad det går ut på. Svandungeskolans arbete med MVP skedde också samtidigt som andra, ofta ideella, initiativ/föreningar arbetade med liknande frågor parallellt på skolan. Dessa föreningar arbetade till exempel för ökad trygghet i skolan och i samhället, eller mot mobbing.

I båda hållbarhetsskolorna saknades en särskild budget för MVP-programmet utöver den tid som lärarna fått för lektionerna i sin tjänsteplanering. Det innebar att vidareutveckling av programmet var tänkt att ske inom ramen för den ordinarie tjänsteplaneringen, vilket flera av ledarna bedömde som för snålt tilltagen. Det gjorde också att den motivation flera ledare uppgav att de kände för att vidareutveckla och anpassa MVP sällan kunde omsättas i praktiken. Stressen över att inte kunna planera lektionerna tillräckligt ledde till en ond cirkel, och kunde resultera i att man som ledare inte upplevde att programmets syfte uppnåddes – och då till att man slutade som ledare. Maja, MVP-samordnaren på Svandungeskolan, menade att arbetet med MVP behövde prioriteras tydligare från ledningens sida, och att det saknades dialog och kommunikation kring programmet (exempelvis kring det schematekniska). Dessutom, menade hon, behövs även att uppskattning och bekräftelse ges till MVP-ledarna för att understryka vikten av deras arbete.

På ledarträffen för MVP-ledare på Svandungeskolan diskuterade ledarna möjligheten att anordna exempelvis en temadag eller utbildningsdag för lärarna. Det sågs både som ett sätt att vidareutbilda sig, och som ett sätt att träffas, diskutera och motivera varandra. Ledarna diskuterade hur svårt det är att arrangera extra evenemang då det saknas utrymme i tjänsten.

Lärare 3: Men just då blir det så här stort och det är ingen som vill ta på sig det. Det är ingen som har det i sin tjänst. Det är ju hela tiden det här dilemmat att: ”Hur mycket ska läggas på de här sakerna, när vi upplever att vi inte får tillräckligt med tid för MVP ens i tjänsten?”. Det skulle vara så kul att ordna sådana här grejer.

Lärare 2: Jag tror, om man nu inte vill, alltså, jag håller med dig om att det skulle vara svinbra, men jag känner att: ”Fine! Men jag orkar inte ta tag i det!”. Men det vore kanske bra för skolan om vi hade fler utbildade MVP-lärare. Så att vi får en spridning där.

[...]

Lärare 3: [D]et har ju sjunkit, just på grund av de här sakerna runt omkring. Att man tackar nej, därför att det inte är, villkoren inte har varit bra. Och schemat. Och det har vi ju tjatat om hela tiden. Men vi får inget gehör. Och det är jättetråkigt.

Medan lärarna hade en mindre central roll i arbetet med programmet på mentorskolan, var det istället just de som i huvudsak var ledare/mentorerna vid MVP-passen på hållbarhetsskolorna. Ledarna i de två hållbarhetsskolorna återkom till att de inte upplevde sig ha tillräcklig tid, varken för förberedelse, efterarbete eller handledning, som två ledare på Måsviksskolan:

Marianne: Så har det inte planerats in att mentorsparen ska ha tider att träffas. Och det är väl där det har skitit sig tänker jag.

Vera: Nej, men för mitt mentorspar, och det har ju du också märkt att vi ångar ju in och vi är liksom såhär och vi står nästan och pratar om [saker] som också måste diskuteras mellan oss. Samtidigt som vi skriver på tavlan och försöker liksom, så att det är sällan som man har den här tiden att verkligen gå igenom allting.

Under terminen hade Vera och Svante på Måsviksskolan 10 minuter för gemensam planering, precis innan själva MVP-lektionen drog igång. Vera menade att det också får konsekvenser för hur de skulle vilja anpassa materialet vidare:

Man får impulser att göra bra saker så att säga, som intresserar ungarna. Men det är ju det som är problemet att man vet ju att det finns



väldigt bra frågeställningar, och väldigt bra filmklipp, väldigt bra saker, men att vi inte har tid, vi har så himla lite tid till att plocka fram sådana där saker.

Maja på Svandungeskolan menade att skolans organisation inverkar på hur utmanande det är med ”frågor som går på tvärs” och som inte handlar om specifika skolämnen. Skolans ämneslag hade hög status och en viktig funktion på Svandungeskolan, och samtliga ämneslag hade en representant som kunde ta upp frågor med schemaläggarna eller i undervisningsrelaterade forum. MVP betraktades inte som ett ämne likt andra ämnen och saknade därför också representation på det sätt som ämneslagen hade, vilket påverkade till exempel att lektionerna schemalades tidigt på morgnarna eller sent på eftermiddagarna, eller mot slutet av skolveckan då eleverna var trötta.

Ingen av hållbarhetsskolorna hade regelbunden handledning för ledarna (varken av MÄN eller av egna handledare). På Måsviksskolan fanns det däremot möjlighet till handledning vid behov från den MVP-utbildade tjänsteman på stadsdelsförvaltningen som arbetade deltid med metoden. Flera ledare på hållbarhetsskolorna uppgav att de inte hade behov av handledning, ofta eftersom handledningen då riskerade bli ytterligare en sak de redan belastade lärarna ska utföra. Flera ledare menade med andra ord att de inte hade tid till att ha handledning, men att handledning vore bra vid behov. Fia, ledare på Svandungeskolan, menade att ”man vet ju aldrig liksom vad som händer, och då hade man kanske känt att man haft behov av det [handledning]”. Situationer där handledning uppgavs vara bra var exempelvis ”i de här situationerna när vi fått avbryta MVP för att det inte funkade” (Stina, ledare på Svandungeskolan).

Handledning kan ses som en organisatorisk förutsättning om man förstår stöd till ledarna som en central del av programmets implementering och underhåll. På Måsviksskolan ställde ledarna återkommande frågor om forskarnas uppfattning om olika inslag i programmet och kring olika anpassningar, vilket kan tolkas bekräfta ett behov av handledning och tid för att med andra reflektera över MVP-arbetet.

En organisatorisk förutsättning som blev särskilt tydlig på hållbarhetsskolorna i jämförelse med mentorsskolan var elevantalet i klassen. På hållbarhetsskolorna (dvs. Svandungeskolan och Måsviksskolan) var elevantalet i klasserna hög, uppemot 30 elever. Elevantalet påverkade programmets genomförbarhet på flera sätt, eftersom det blev svårare och ibland till och med omöjligt att genomföra alla övningar enligt manualen. Till exempel kunde vissa diskussionsinriktade övningar som rekommenderas könsseparata grupper eller rollspelsövningar inte genomföras för att eleverna var för många,

även om man är två ledare närvarande. Ibland gick det heller inte att hitta ersättare om en av ledarna var frånvarande, vilket satte ytterligare press på den närvarande ledaren. Det som ofta prioriterades vid sådana tillfällen när enbart en ledare var närvarande, var övningar som inte krävde förflyttning i rummet.

Ett exempel var när ledaren Anders på Svandungeskolan hade en lektion om trakasserier offline och online (lektion 9–10 i Gymnasiemanualen) på egen hand. Fia, den andra MVP-ledaren i klassen, var vanligtvis den som hade hand om strukturen för lektionerna: att hålla sig till lektionsupplägg, återkopplar till tidigare lektion och ramar in lektionen i relation till programmet. Det blev också en särskilt viktig funktion i en så stor klass som denna, med över 30 elever. Lektion 9 ska enligt Gymnasiemanualen börja med att ledaren återkopplar till vad förra lektionen handlade om. Anders hoppade dock direkt in i lektionen genom att säga att de ska prata om trakasserier. Han ställde frågan om eleverna vet vad trakasserier är. Några elever gav förslag. Anders klickade fram våldspyramiden på skärmen längst fram i klassrummet och frågade sedan var den här typen av våld kan placeras. Kort därpå meddelade han att de ska se en film. Eftersom ljudnivån redan var hög i klassrummet och flera av eleverna satt och pratade om annat märkte endast ett fåtal att filmen rullade igång. Först halvvägs in i filmen märkte eleverna att filmen var på, men eftersom filmen var väldigt kort tog den slut bara efter någon minut. Enligt Gymnasiemanualen ska eleverna diskutera filmen, så Anders klickade fram reflektionsfrågorna på skärmen. Eleverna ombads reflektera vad för slags tankar filmen väckt och om de känner igen sig från högstadiet. Flera tjejer sa nej, någon tjej uttryckte att ”Jag fattar inte frågan”, medan en tredje sa till sina klasskompisar: ”Jag såg inte filmen”. Flera elever verkade förvirrade eftersom de missade (hälften av) filmen och dessutom vittnade många ganska högljutt att de inte alls kände igen sig i det som visats. Anders valde då att gå vidare.

Efter filmaktiviteten skall eleverna enligt manualen träna på att ingripa. Anders använde däremot inte den inramningen, utan sa att eleverna skulle genomföra en scenarioövning. Han delade ut utskrivna lappar till varje bord, med scenariot om Kim som blir utfrys. Eleverna tog sig an uppgiften, men det var högljutt och stökigt i bakre delen av klassen. Under presentationen av diskussionsuppgiften i helklass var det svårt för forskaren att höra vad eleverna sa, och större delen av diskussionen handlade snarare om att Kim på något sätt måste ha varit konstig eller märklig och i och med det manipulerat resten av sin kompisgrupp, än om att Kim var utsatt. Under övningen fokuserade Anders på de mest grundläggande frågorna (s. 142 i Gymnasiemanualen), och frågorna om hur Kim könades eller de ytterligare frågorna kring tje-

gers sätt att frysa ut andra tjejer berördes inte alls. Enbart en liten del av diskussionen ägnades åt att diskutera ingripanden, eftersom eleverna mest pratade om huruvida det är värt att ingripa för Kims skull då hen tolkades som märklig.

Anders missade att förtydliga när den inledande filmen började och tappade en del av eleverna som istället började ägna sig åt annat, som att prata med sina kompisar. Ljudnivån i klassrummet höjdes successivt och Anders fick ägna tid till att både försöka tysta eleverna och genomföra lektionens aktiviteter. En trött Anders betonade efter lektionen till forskaren hur lång tid som filmvisningen och scenarioövningen tog: det dubbla mot vad som manualen menade att det skulle ta. På grund av att det var så hög ljudnivå i klassrummet var det svårt att ens genomföra de två aktiviteterna (filmvisning med frågor, samt scenarioövningen) han planerat.

Exemplet illustrerar en sårbarhet gällande personalresurser. Detta var ett betydligt mindre problem på Uggleboskolan, där den organisatoriska strukturen med en mer utspridd ansvarsfördelning till viss del gjorde arbetet på golvet mindre sårbart vid plötslig frånvaro av mentorer. Ett exempel är från slutet av mars 2020, när smittspridning och insjuknande i covid-19 var som mest utbredd och många, såväl elever som personal, var frånvarande. På kort varsel åtog sig tre mentorer som annars inte brukade leda samma grupp att vid detta tillfälle göra det – för att inte behöva ställa in veckans MVP-pass och för att ge åtminstone de sexor som fanns på plats sin lektion. De tre grupperna av sexor slogs ihop så att de blev ett 20-tal sexor i rummet mot det vanliga 12. Som alltid under större delen av MVP-passen på denna skola var deltagarna placerade i en halvcirkel, medan mentorerna stod framme vid tavlan. I intervjun med nyckelpersonen Cindy lyfte hon fram detta tillfälle som något av det mest minnesvärda under lektionsserien denna gång:

Men det var så här att de kunde ta sig an det i sista minuten, så här: ”Hur känner ni, skulle ni vilja hålla i passet för typ samtliga?” Och de var tre stycken och de var så här, ”ja, ja, jo men vi klarar nog av det”. Det säger ju jättemycket, för de kunde absolut ha sagt att ”nej, varför ska vi göra det, vi är ju inte ens med i samma grupp vi tre. Och nu ska vi hålla för massa människor, vi ställer bara in och så kan vi gå och göra nånting annat.” Men att de tar sig an det. De tyckte att det var kul, det kändes bra efter, vi körde feedback. Och att de blir stolta över sig själva, det tycker jag är framgång.

Från flera av klassrumsobservationerna från de hållbarhetsskolor som genomförde MVP-lektioner i helklass fanns exempel på att det ofta var hög ljudnivå och svårt för ledarna att få och behålla gruppens fokus på presentationer och

övningar. Många elever var också helt tysta under de flesta lektioner. Det kan delvis tolkas som en effekt av klasstorleken, vilket också påverkar möjligheten till att skapa förutsättningar för trygga samtal och platser.

## Anpassningar

Manualtrogenhet är centralt för ett preventionsprogram som MVP (Franzén & Gottzén, 2020). Om anpassningarna eller avstegen från manualen blir för många och stora blir det inte möjligt att dra slutsatser om programmets potential, genomförbarhet och än mindre om effekter. För att MVP-programmet ska få kallas MVP måste vissa kärnövnningar ingå: scenarierna, ”definition av våld” (i lektion 3), samt ”genuslådorna” (i lektion 6 i Högstadiemanualen och lektion 5 i Gymnasiemanualen). Teman som alltid bör vara med är genus (lektion 5–6), våld (lektion 2–3,) samt åskådarsatsen (lektion 1 och scenarioarbetet). MÅN:s manual ger visst utrymme för lokala anpassningar. I manualen betonas att detta anpassningsarbete behöver få ta tid, och att det kommer att bidra till ett enklare genomförande. Manualen från Botkyrka kommun, som användes av Uggleboskolan, är mer detaljerad i sina instruktioner om vad som ska tas upp och göras under varje pass, samt inför och efter varje pass, även om mentorerna uppmuntras att använda sina egna ord i vissa moment under lektionerna.

Givet de organisatoriska utmaningar som vi beskrivit är det inte förvånande att anpassningar av manualen gjordes. De anpassningar eller avvikelser från vad manualerna föreslår och betonar identifierar vara antingen *organisatoriska*, *strategiska* eller *spontana*. Strategiska anpassningar gjordes utifrån övervägande om en viss poäng, pedagogiskt vad gäller upplägg, eller innehållsmässigt utifrån vad ledarna ansåg att gruppen eller vissa elever behövde. Anpassningar av mer spontan karaktär var de som framstod som att de skedde i stunden, utan förberedelse eller övervägande. Utifrån programmets syfte kan de många anpassningarna problematiseras eller tolkas som intressanta. Dock ligger det utanför utvärderingens ramar eller våra möjliga anspråk att dra slutsatser om effekter av att en viss anpassning gjorts. Nedan redogörs för de viktigaste resultaten vad gäller manualtrogenhet och anpassningar av skilda slag.

## Manualtrogenhet – övergripande kommentarer

På hållbarhetsskolorna talade ledarna om tidspress vad gäller att hinna med det som står i manualen och påtalade ofta hur och varför de gjort vissa anpassningar. Ofta innebar det att de tog bort pausövningar, en del moment eller ett

antal frågor som listats i respektive diskussionsmoment eller, som på Svandungeskolan, tillägg som att eleverna ska reflektera enskilt i loggbok.

På Svandungeskolan var ledarna manualtrogna gällande programmets uppbygg, det vill säga att inte ändra ordningsföljd på lektionerna och att utföra de kärnövningar som ses som centrala för MVP-programmet. De anpassningar som gjordes handlade oftast om att vissa övningar inom ramen för en specifik lektion valdes framför andra och att vissa frågor valdes för de mer fördjupande diskussionerna som skulle utföras under en lektion. Dessa mindre anpassningar var med andra ord inget avsteg från manualen eller programmet, utan baserades på de rekommendationer om lokala anpassningar som ges i manualen.

På Uggleboskolan (mentorsskolan) var manualtrogenheten hög. Alla lektioner genomfördes i den ordning de angavs i manualen och med samtliga övningar. Vad som kunde missas eller hoppas över under ett pass var aldrig en viss övning, däremot kunde viss inledande information missas om någon av mentorena inte var ordentligt förberedd. Ofta fyllde någon av nyckelpersonerna då i, och avbröt ibland för att fråga ”Förstod alla vad som menades med x?”

I Måsviksskolan gjordes flest anpassningar. Lektionsserien sträckte sig över 1,5 termin, och medgav på så vis ett större utrymme för att lägga till andra lektioner mellan de manualbaserade MVP-lektionerna. Det kunde röra sig om att diskutera en nyhetsartikel om barn och brott eller improviserade lektioner om ett MVP-relaterat ämne (såsom samtyckeslagen). Ledarna i klassen kunde också välja att ägna två lektioner istället för en åt ett ämne i manualen, om de ansåg att klassen behövde fördjupa sig mer i det.

Strategiska anpassningar på Måsviksskolan gjordes bland annat då ledarna upplevde att eleverna behövde träna sig i empati. Under lektion 8 (tema trakasserier offline) sa läraren Svante (utifrån vad som verkade vara en förberedd anpassning): ”Nu ska vi jobba lite med charader, två och två, och uttrycka känslor”. Alla reste på sig och det blev rätt stimmigt med en del skratt. Ledarna bröt sedan för en ny, liknande övning. Vera och Svante visade först hur paren skulle säga ”Jag såg en räv igår” med olika känslor varefter den andra skulle gissa vilken känsla som förmedlades. Ljudnivån var fortsatt hög. Ledarna ropade efter en stund att det är dags att sluta. De påminde om att lämna in de skrivhäften de använde för enskilda reflektioner (loggboken). När eleverna gått ut sa Svante och Vera till forskaren att ”som du kanske märkte ändrade vi upplägget ganska mycket”. De förklarade att eftersom de tyckte att eleverna behövde träna empati och att läsa av varandra behövdes mer utrymme läggas där.

Spontana anpassningar gav vid vissa tillfällen energi eller ökat lugn och fokus, som när en ledare bröt klassens sorl för en avslappningsövning. Återkommande exempel på spontana anpassningar som inte bidrog till ett sådant ökat fokus i klassrummet var dock när ledare berättade personliga anekdoter utan tydlig koppling varken till passets tema eller programmets övergripande syfte. Ibland bidrog också ledares långa och ostrukturerade monologer till att en del elever tappade koncentrationen, vilket kunde bidra till exempelvis skojbråk eller prat mellan elever, eller till att elever fick svårt att sitta stilla.

## Strategisk anpassning av krav på mentorer

På samtliga skolor skedde såväl organisatoriska, strategiska som spontana anpassningar, men som vi sett i tidigare avsnitt utmärkte sig Uggleboskolan från de övriga på ett avgörande sätt i det att de organisatoriska förutsättningarna utgjorde ett starkt stöd i arbetet med MVP. Att skolan och andra verksamheter i denna kommun är investerade i programmet var märkbart på flera sätt. Anpassningar som gjordes på Uggleboskolan blev följaktligen mer av strategisk och/eller spontan karaktär.

En viktig strategisk fråga var vilka krav som skulle ställas på mentorerna – de elever i årskurs 9 som valts ut för att leda MVP-lektioner med sexorna. I Kommunmanualen betonas att mentorerna ska vara en förebild, tydlig, visa empati, lyssna och bidra till att alla känner sig trygga. De flesta mentorer tycktes ta sitt uppdrag seriöst, förbereda sig väl och vara förankrade i programmets intentioner. Som framträdde både i intervjuer med nyckelpersoner, observationer under MVP-pass och i synnerhet under de gemensamma handledningstillfällena med alla skolans mentorer, hade dock ett par eller några av mentorerna svårt att ibland att leva upp till dessa förväntningar. En mentor kom också att för en tid stängas av från att leda passen.

I intervjuerna med nyckelpersonerna framträder en spänning mellan ambitionen att å ena sidan ge äldre ungdomar med enligt de vuxna problematiskt ledarskap chansen att ändra kurs, och å andra sidan målsättningen att skapa trygghet och ge lektioner där så mycket som möjligt förmedlas enligt programmets syfte till de yngre eleverna. Skolkuratoren Ida reflekterade kritiskt över detta dilemma:

Det är liksom att kombinationen är att de ska vara bra mentorer för sexor och så blir det liksom att de ska vara förebilder och sådär, samtidigt som det ska vara deras egen personliga utveckling som, och då tänker jag att till exempel att förebyggaren som håller i det på socialtjänsten, att de har ett perspektiv att man ska nästan inte kunna inte få

vara med utan att det är liksom väldigt viktigt att även nån som är liksom, det här med att vi ska ha en blandad grupp och att även nån som är på gränsen till att själva använda våld att de ska få vara med för att det är viktigt, för att inte de ska hamna i ett sämre sammanhang. Utan att de ska ändå få vara med på nånting och sådär. Och att det är väldigt svårt när man kommer från skolans håll med det här grupperpektivet att dels så ser yngre att vi låter nån som kanske utövar våld vara MVP-mentor. Det blir väldigt dåligt, och att vi tycker att det viktigaste kanske på nåt sätt är att de ska hålla bra pass för sexorna.

Ida ställer i citatet ovan ett ”vi” som ”kommer från skolans håll med det här grupperpektivet” och som har de yngre deltagarna i fokus mot ett ”de” på socialtjänsten som hon anser prioriterar vissa av de äldre ungdomarnas utveckling. Detta kan tolkas som att MVP inte används som universell prevention, utan som selektiv eller indikerad prevention för en målgrupp med begynnande eller påtagliga sociala problem. ”Det blir väldigt dåligt”, menar Ida, och återkommer dessutom senare i intervjun till att vad de ungdomar som kränker andra bäst behöver själva kanske inte är ett uppdrag som MVP-mentor, utan snarare någon annan typ av insats från socialtjänsten. Nyckelpersonen Amel intog ett mer ambivalent förhållningssätt inför samma problem.

Amel: Vi har ju några kriterier som vi måste följa, alltså dels att elever måste vara godkända i ämnen. Det här är ju ingenting som ska ta ifrån dem tid och energi, om det är akademiskt eller har svaga betyg då ska det här inte liksom, även om det kan bidra till att de höjer sig. Och det får man ju ta en ställning till lite, att hur angelägna är personerna att vara MVP-mentor. Alltså vi har ju haft några som har haft dåliga betyg, men verkligen brinner för det här. Ok, men ok. Vad behöver vi för att vi ska komma upp då, för att du ska kunna vara MVP-mentor. Och så har vi jobbat mot det och sen att, liksom att vi verkligen betonar det här med att vara förebild. Och vi ger alla en chans, även de som kanske betar sig normbrytande och utåtagerande, för att vi ser en [suckar] egenskap eller en liksom nånting är där som vill förändras och vill kan, behöver bara den här pushen. Så att det är lite det här att de mest osannolika personerna kan bli stjärnor liksom bara de får chansen. Och det är ju lite det vi kollar på.

Intervjuare: Ja, nej men det är spännande det där med mentorerna, men jag vet att det är någon eller några som har fått sluta förra året.

Amel: Mm. Och det har ju också det här med psykisk ohälsa. Alltså har vi gjort allt vi har kunnat göra då, vi måste ju... Ja, men det är ju det här, finns det omständigheter där vi ser att den här personen inte mår bra eller den här personen har en svår tid just nu. Får vara med i passen, nej får vara med i handledningen, men inte i passen kanske.

Eller har uttryckt sig på ett sätt som inte är i linje med MVP också. Alltså då har vi ju liksom, vi har ju en konsekvenstrappa som vi följer.

Amel talade också om ett ”vi”, som ställdes mot ett ”de”. Vi:et kan tolkas som ”alla vi som jobbar med MVP på skolan/i kommunen”. Detta vi ”ger alla en chans, även de som kanske betar sig normbrytande och utåtagerande”, menade Amel. Hon talade om formella kriterier, konsekvenstrappa och om hur vikten av att vara en förebild betonas, men gav samtidigt exempel på omständigheter att beakta – om mentorerna ”brinner för det här”, om det finns psykisk ohälsa, om eleven kan tillåtas vara med på vissa pass eller enbart handledningen. Kraven på mentorerna var således öppna för förhandling mellan nyckelpersoner, och strategiska anpassningar skedde. Såväl kuratorn som lärarassistenten arbetade på skolan och framstod som de mer engagerade i MVP bland skolpersonalen. Skillnaderna i deras förväntningar på mentorerna var inte märkbara under lektioner och handledningstillfällen, men kom till uttryck i intervjuerna. Snarare än en motsättning mellan skola och socialtjänst, tycktes det i lokala implementeringen av MVP finnas en latent konflikt mellan två olika mål: å ena sidan det *uttalade* syftet universell våldsprevention för elever i årskurs 6 och å andra sidan det *outtalade* syftet av selektiv eller indikerad prevention för elever i årskurs 9 i riskzon för sociala problem och kriminalitet. I viss mån kunde dessa mål kombineras, men de kunde även hamna i konflikt i de fall en mentor agerade på sätt som undergrävde tryggheten i rummet och i det bidrog till att MVP-passet inte uppnådde sin potential enligt programmets intentioner.

## Gruppindelning

Återkommande i MÄN-manualen rekommenderas att gruppen ska delas upp i mindre grupper, och ibland även att halva klassen förflyttar sig till ett annat rum. Detta var oftast inte möjligt. Dels för att eleverna var för många, dels för att det saknade andra utrymmen och lokaler att använda (se ”Organisatoriska förutsättningar”). Tiden som programmet hade till förfogande på de flesta skolor omöjliggjorde också att förflytta sig någon längre sträcka, och ledarna prioriterade ofta att genomföra lektionsövningarna. Det var också svårare att möblera om i de oftast små klassrummen, även om Måsviksskolan vid ett antal tillfällen gjorde olika övningar, både manualbaserade och andra, som krävde att möblerna flyttades. På Måsviksskolan delades klassen in i mindre grupper av MVP-ledarna på förhand inför varje lektion, men själva gruppindelningen ägde rum i början av eller under MVP-lektionen beroende på lektionsupplägg



och vilka övningar man skulle utföra. Gruppindelningen var ett återkommande dilemma. Svante och Vera talade om hur de behövde ta hänsyn till dels programmets metodik, sociala grupperingar och elevernas olika förutsättningar. En del elever klarade till exempel inte av ändringar i rutiner. Vissa elever placerades inte ihop eftersom det då kunde bidra till stök eller försvåra diskussioner. Gruppindelningen var på sätt en till stor del organisatoriskt styrd anpassning – de hade inte möjlighet att göra de indelningar som manualen föreslår och som de skulle vilja. Samtidigt fanns inom dessa begränsningar ändå förutsättningar att tänka strategiskt kring vilka elever som kunde placeras tillsammans, och att vid behov ändra dessa mindre grupper i klassrummet.

På Svandungeskolan var eleverna indelade i basgrupper som också blev de grupper de hade i klassrummet under MVP-lektionerna och som bestämmer med vilka man delar bord. Dessa basgrupper förändrades några gånger per termin. Även om klassen var stor gjordes gruppindelningar inför och under MVP-lektionerna, men vanligtvis utgjorde basgrupperna den grundläggande indelningen.

## Anpassningar av selektiv omsorg

En inledande instruktion för alla lektioner i MÄN-manualen är: ”Hjälp gruppen att hålla fokus på temat – killars och mäns våld. Se till att du är tydlig med programmets mål, då blir du tydligare som ledare” (Högstadiemanualen, s. 11). Innan lektionen ”Killars och mäns våld” (lektion 3, Högstadiemanualen) förberedde sig Vera och Svante för vem som ska göra vad, och talade om att dagens tema är väldigt känsligt. Svante uttryckte det som att det är ”asjobbigt, som man känner du dig jävligt träffad”. Vera nickade och jakade. De gick vidare in på att det varit stressigt och att de inte hunnit reflektera så mycket som de skulle vilja med eleverna. Lektionen har två mål: ”Att föra frågan om våld närmare deltagarna” samt ”Att få deltagarna att vilja vara med i arbetet att förebygga våld i sin vardag” (Högstadiemanualen, s. 41). I manualens inledande instruktioner betonas också att:

En utmaning är att få killar att prata om sin privilegierade position. Om ni har möjligheten att ha olikkönat ledarskap kan den ledare som ’läses som man’ berätta om utsatthet och våldsanvändning. (Högstadiemanualen, s. 11)

Innan statistiken presenterades under lektionen återkom Svante inför eleverna till hur anklagande det är att som kille ta del av siffror gällande mäns våld. Han berättade även en anekdot om hur ställd och besvärad han själv blivit då

han insett att en obekant kvinna blivit rädd för honom. Att som man reagera i affekt – inte över omfattningen och konsekvenserna av våldet, utan över att ”behöva känna sig anklagad” – framställdes som självklart och problematiserades inte. Fokus under denna lektion kom inte att ligga på våldet i sig och dess konsekvenser, exempelvis den för programmet grundläggande utgångspunkten att (vissa) mäns våldsanvändning begränsar kvinnors handlingsutrymme och bidrar till att upprätthålla mäns strukturella överordning också i demokratier med formell jämställdhet (t ex Walby, 1990; Wendt Höjer, 2002). Med denna anpassning av fokus blev lektionens mål svårare att uppnå.

Vid en fristående och spontant planerad lektion om samtycke togs många för ämnet relevanta frågor upp, som en genomgång av vad samtyckeslagen innebär och hur den juridiska definitionen av våldtäkt har förändrats. Denna anpassning kan ses som en fördjupning av ämnet sexualiserat våld – ett ämne som ges mer utrymme i Gymnasiemanualen än i Högstadiemanualen. Presentationen engagerade eleverna, som lyssnade uppmärksamt och ställde mestadels seriösa frågor. Anpassningen kan på så sätt tolkas som välavvägd och fungerande utifrån klassens behov. I Gymnasiemanualen, som alltså inte är den aktuella manualen för denna klass i årskurs 7, anges att MVP ska bidra till att utmana våldtäktsmyter. En sådan myt är att kvinnor ofta ljuger om våldtäkt. Föreställningen har inte stöd i forskning, men är utbredd. Särskilt bland polisen är kunskapen om sexuellt våld låg, och det finns utrymme för förbättringar i bemötande och utredning (Adolfsson, 2018; BRÅ 2019a). I samma manual betonas även att det är viktigt att avliva våldtäktsmyten att det är lätt att få någon dömd för våldtäkt, och i instruktionerna för en värderingsövning uppges att cirka 1 procent av alla som begått våldtäkt döms. Vera, som var ensam ledare under den spontant planerade fristående lektionen om samtyckeslagen, valde istället lyfta att ”det finns ju tjejer som ljuger för att straffa killar, helt fruktansvärt!” Några killar instämde i påståendet medan samtliga tjejer var tysta. Mot bakgrund av forskning som visar att 40 procent av tjejer i årskurs 9 upplevt sexuella övergrepp under sin livstid fanns det stor sannolikhet att åtminstone någon med sådan erfarenhet fanns i klassrummet (Jernbro & Jansson, 2017). Sexualiserat våld är utbrett bland unga och få anmäler. Mörkertalet uppskattas dock ha minskat något de senaste åren (BRÅ 2019a, 2020b). Endast 5 av 100 anmälda våldtäkter leder till fällande dom (BRÅ 2019b). Att underrapportering och svårighet som våldsutsatt att bli trodd och få upprättelse av rättssystemet är ett betydligt mer utbrett problem än falska anklagelser nämndes inte under lektionen. Även om den informationen låg utöver Högstadiemanualens ramar att förmedla måste påståenden om falska anklagelser tolkas som en anpassning på tvärs mot programmets intentioner (jfr Bruno et al., 2020; Eriksson et al., 2018).

Exemplen ovan visar att i några av de mer eller mindre strategiska eller spontana anpassningar som gjordes vid Måsviksskolan framträdde ett mönster som handlar om att relativt stor hänsyn togs till (oskyldigt anklagade) killarnas förmodade känslor. I manualen för högstadiet lyfts frågan om att det kan finnas våldsutsatta eller anhöriga/bekanta till våldsutsatta i gruppen, och att det ”kan vara bra att du som ledare informerar om att det går bra att stanna kvar en stund efter lektionen om det är någon som vill prata” (s. 12). Att det kan vara känsligt att tala om och ta del av berättelser om våld utifrån att du själv har varit utsatt var ett nästan helt frånvarande perspektiv under de observerade MVP-lektionerna på skolan. Mycket sällan nämndes var du som våldsutsatt kan vända dig, eftersom hänvisningar till den stödlista som omnämns i början av lektionsserien inte gjordes kontinuerligt. Att inte våldsutsattas perspektiv gavs utrymme på samma sätt som de förmodat oskyldigt anklagades perspektiv kan tolkas som ett uttryck för *selektiv omsorg* – budskapet riskerade på så sätt att bli att problemet med falska anklagelser om sexuellt våld är ett större och mer allvarligt samhällsproblem än själva våldet.

Ytterligare exempel i samma riktning gavs under lektion 6. Målen för denna lektion är enligt manualen: ”Synliggöra stereotypa normer kring genus; Synliggöra kopplingen mellan begränsande könsnormer och våld; Att öka deltagarnas motivation att bryta mot stereotypa könsnormer” (Högstadiemanualen, s. 87). Här anpassades budskapet till att förmedla att killar drabbas hårdast av könsnormer. I manualen nämns visserligen att en kille som ses som feminin kan förlora i status och ”bestraffas hårdare”, men understryks samtidigt att detta ska förstås i relation till att det som förknippas med män och manlighet har högre status i samhället – genusnormerna bygger på en hierarki (s. 95).

Vera och Svante hade beslutat sig för att dela upp lektion 6 om trånga genusregler i två lektioner i gruppen. Det innebar att de fortsatte att arbeta med normer och kön/sexualitet och att de under lektionen skulle diskutera mer kring hur könsnormerna förhåller sig till status. Efter den inledande mindfulnessövningen i empati (en strategisk anpassning med syfte att träna avslappning och empati), tog sig ledarna an dagens uppgifter. Vera hade skrivit upp tecknet för kvinna och man i två olika spalter på tavlan och Svante plockat fram de post-its på vilka eleverna skrivit ner olika ord och begrepp som de uppfattade att samhället kopplar ihop med kvinna respektive man. Vera bad Svante läsa upp vad som står på lapparna för kvinnor/tjejer först. Svante läste upp vad som står på lapparna och eleverna lyssnade uppmärksam. Några killar kommenterade orden som lästes upp ibland och Vera sade efter ett tag att lapparna är slut, och lade till med ironi i rösten att tjejerna inte ska känna någon press när de ser listan. Ingen sade något efter Veras kommentar. När

turen gick över till att lista killarnas ord började däremot många killar att kommentera och skoja kring de olika orden som lästes upp. Listan på tavlan var mycket längre än tjejernas och mer tid ägnades åt killarnas lista, vilket bidrog till intrycket att det framstod som viktigare att diskutera den. Diskussionen som tog vid, där eleverna ombads koppla de listade orden till status och vem som ”drabbas hårdast” om man bytte ord med könskategori, handlade mycket om att visa på hur killar också påverkas av könsnormer. Efter att eleverna diskuterat dessa frågor i mindre grupper bad Vera de olika grupperna att presentera vad de diskuterat i helklass. De flesta verkade överens om att det är killar som har svårast att bryta mot normer. Här specificerades inte olika normer något närmare, så normer kring utseende likställdes med normer för sexualitet eller normer kring yrkesval. Den efterföljande diskussionen handlade således mycket om att identifiera vem, i betydelsen killar eller tjejer, som ”straffas” hårdast om man skulle bryta med könsnormerna. Vera nämnde frustrerat efter lektionen att hon inte tyckte att det budskapet gick fram till eleverna.

Dessa anpassningar (och avvikelser från MVP) bildar sammantaget ett mönster av att selektiv omsorg kan vara missriktad, också utifrån killarnas perspektiv. På en direkt fråga i en intervju med en pojke i årskurs 7 svarade han att han redan visste att det är män som utövar det mesta våldet och inte känner sig anklagad eller kränkt när mäns våld mot kvinnor förs på tal.

Att lektionen i Måsviksskolan av ledarna upplevdes som ”trög” kan tolkas ur flera ytterligare perspektiv. Manualen för högstadiet tydliggör att uppgiften handlar om föreställningar och normer som är kulturella och skapas socialt, och att uppgiften går ut på att diskutera samhällets syn på genusnormer (vilket inte behöver vara detsamma som elevernas syn). Skillnaden mellan egna och samhällets normer förtydligades inte närmare under lektionen. Det finns också en spänning mellan kunskap om problematiska och begränsande normer, och att dessa samtidigt är/kan vara föränderliga. Det kan också tolkas i termer av att spänningen mellan programmets dialogfokus där elevernas lärande bygger på att de ska diskutera sig fram kontra konventionell undervisning där något lärs ut. Det sista är något vi återkommer till i kapitlet om pedagogiska utmaningar med MVP-programmet i skolkontexten.

## Att knyta an till elevernas vardag

Båda versionerna av MVP bygger på att arbeta med scenariometoden. Scenarierna utgör programmets kärna och ska ingå om programmet ska få kallas MVP. Metoden går ut på att deltagarna får ta del av en situation, ofta där nå-

gon verkar utsatt (för trakasserier, hot eller våld) på något sätt: ”Vi läser scenarion, korta berättelser som handlar om våld, där vi kommer undersöka vad en åskådare kan göra för att ingripa” (Kommunmanualen, s. 10). Enligt MÄN-modellen är scenariernas funktion att ”fånga vardagen för de unga” (Högstadiemanualen, s. 10). Inledningsvis ska eleverna reflektera över om scenariot är realistiskt eller om det behöver revideras, eller om eleverna till och med ska skapa ett eget scenario. Scenariot diskuteras sedan i mindre grupper utifrån frågor som föreslås i manualen. Syftet med scenariometoden är att ”ge deltagarna en verktygslåda av lösningar som de kan använda när det väl behövs” (s. 55 Gymnasiemanualen).

I MÄN:s version introduceras deltagarna till scenarier i lektion 4, ”Våld går att förebygga”. Andra scenarier återfinns sedan i några ytterligare lektioner. I Kommunmanualen kommer det första scenariot under lektion 3, ”Vad är våld?” och därefter under 5 av de återstående 10 lektionerna. Efter varje scenario under de observerade MVP-passen på UGGLEBOSKOLAN frågade en av mentorerne deltagarna om scenariot är realistiskt, det vill säga, om det skulle kunna hända i verkligheten. Efter scenariot läste de högt ”Tankar som snurrar” – ett stycke mer informell text kring dilemmat utifrån åskådarens perspektiv – och fick välja ett av flera handlingsalternativ eller skapa ett eget. Detta följdes ofta av en diskussion om varför det kan vara viktigt, svårt, omotiverat eller självklart att ingripa, hur de inblandade personerna kan tänkas känna och tänka och hur problemen kan motverkas. I samtliga fall på UGGLEBOSKOLAN menade åtminstone de som uttryckte en uppfattning att scenariot var realistiskt. Ofta delade även någon spontant med sig av ett liknande exempel som den själv sett eller erfarit – det gällde såväl deltagare, mentorer som (i mindre utsträckning) nyckelpersoner.

## Realistiskt – för vem?

Flera ledare på hållbarhetsskolorna såg däremot manualen som delvis föråldrad och därför oförmögen att knyta an till elevernas erfarenheter och vardag. En stor del av detta handlade om den digitala kultur som eleverna lever i, som ledarna menade inte går att särskilja i termer av offline/online:

Stina: Det gör att det känns omodernt, för varför pratar vi på till exempel. Ja vad ska vi ta för exempel. Jag tycker den första övningen är ganska bra när man själv ska beskriva våld och så vidare och vad det kan vara. Men sen så tappar det stinget lite grann. Det känns som omodernt, vi är inte där de är, i den kontexten som de är. Jag känner mig ungefär som att jag är liksom 63 bast och står och försöker prata för ungdomar som är i en helt annan värld. Vi hänger liksom inte med.

Intervjuare: Men vad är det som är annorlunda då tänker du?

Stina: Jag vet inte.

Anders: Jag tycker materialet var jättemossigt, om man ska använda det uttrycket, förut, det var så mycket fokus på online och off-line, och så här. Det är som att nån skulle prata om så här: ”Ja, Anders du kommer väl ihåg innan vi hade elektricitet, men nej, jag är född på 70-talet så vi har liksom haft elektricitet i hela mitt liv”. Precis som att våra ungdomar är ju uppfödda online. Alltså de förstår inte skillnaden mellan online och off-line, det är alltid online. De har inte något dial up-modem som liksom såhär att åh nu är klockan sex och nu kan jag gå ut på internet. De fattar ju inte skillnaden, de har vart hemma, de har haft wifi, de har haft ja men på telefonen. Så de fattar inte skillnaden, kan man mobbas i det reella livet. Och det har ju tagits bort, alltså det är inte alls lika mycket, förut var det någon reklamfilm och de fattade ju inte, helt plötsligt stod det nån i duschen och mobbade nån. Så det har ändrats liksom.

På liknande sätt menade Svante på Måsviksskolan efter lektionen om att våld går att förebygga (lektion 4 i Högstadiemanualen) att ”rallarslagsmål på Snapchat är vad eleverna är bekanta med”. Efter lektionen uttryckte både Vera och Svante frustration, eftersom lektionen var ”passiverande” och inte tog i beaktande elevernas egna erfarenheter. Anledningen till att lektionen inte fungerade, ansåg de, var för att eleverna inte kände igen sig i scenarierna, eftersom de är ”förlegade”. Den digitala vardagen som eleverna lever i måste också synas i manualen, menade Marianne i intervjun efter programmets genomförande:

De är på nätet, de är på sociala medier, jag vet att det kommit två nya eller tre nya lektioner utifrån det, men jag vet att det är det som saknas. (Marianne, ledare på Måsviksskolan)

Under en senare lektion på samma skola om trakasserier online (lektion 10, Högstadiemanualen), där eleverna ska genomföra en scenarioövning, uttryckte Vera däremot:

Det kan hända att ni upplever att herregud det här är vem gör det här, att ni inte är bekant med det. Speciellt det här, de som är sexuell karaktär, att det inte hänt ännu. Men det är att ge er lite beredskap. Så ni kan tänka att det kan hända. Scenarierna är inte orealistiska.

Svante höll med henne och Vera upprepade att ”de är inte orealistiska”. Eleverna började därpå med scenarioövningen i mindre grupper. Efter att eleverna diskuterat det scenarier de tilldelats, redovisade varje grupp, längst fram i klassrummet, vilket scenario de haft och vad de diskuterade i sin grupp. Gruppredovisningarna är inlagda av ledarna för att eleverna, som Vera uttryckte det, ”ska träna lite på att stå framför klassen”. Redovisningarna var kortfattade. Någon, oftast en kille, läste upp scenariot och övriga elever, oftast tjejerna, i gruppen svarade sedan på frågor som Svante ställde. Det blev sällan några följdiskussioner i hela klassen, utan det var mest ledarna som ställde frågor till eleverna i gruppen som presenterade, oftast förtydligande frågor om hur de menade med något de sagt.

I Kommunmanualen görs ingen skillnad mellan trakasserier på och utanför nätet (online eller offline). Våldet som sker digitalt behandlas på så sätt inte som en särskild sorts våld, utan digitala verktyg och nätet blir mer som ännu en arena där olika typer av kontroll och våld kan utövas – oavsett om det är i en nära relation, är skolkamrater som sprider kränkande bilder eller utövas av familjemedlemmar i en hederskontext. Nedan fördjupar vi hur Botkyrkamodellen av MVP knöt an specifikt till elevernas vardagserfarenheter av rasism.

## Vardagserfarenhet av rasism

Unikt för Uggleboskolan i denna utvärdering är att de använde en MVP-manual där en lektion (nr 9 av 11) är avsatt för temat rasism. Redan under lektionsseriens andra pass, ”Normer”, introduceras dock det i sammanhanget centrala begreppet vithetsnorm tillsammans med begreppen heteronorm, tvåkönsnorm, stereotypa könsnormer och machonorm. I introduktionen till rasismpasset under lektion 9 gavs en genomgång om rasismens historiska rötter – kolonialism, transatlantiska slavhandeln, rasbiologiska institutet. Raslagar som de tidigare hade i USA togs upp. Historien kopplades därefter till vardagsrasismen idag, som var i passets fokus. Målet för lektion 9 är att eleverna ska få prata om rasism som en form av våld, hur rasistiska skämt hänger ihop med grövre former av våld och hur åskådare kan göra om en rasistisk situation uppstår. Under passet diskuterades våldspyramidens grader av våld, där högerextremism, hatbrott och folkmord är överst gällande rasistiskt våld.

Ett scenario om vardagsrasism användes, för att föra fram poängen att rasism är något som alla är delaktiga i och många påverkas av i vardagen. Som inledande exempel på vardagsrasism visades en kort tecknad film om en tjej som ifrågasätts för att hon idrottar i hijab. Därefter frågade en av mentorerna sexorna:

M1: På vilket sätt är det våld?

P1: Man trycker ner folk.

F1: Går på utseendet.

M1: Hur kan man vara aktiv åskådare i situationen?

Cindy: Nu vill jag se fler händer i luften, ni som inte pratat förut.

P2: Alltså, jag skulle ju säga emot.

Cindy: Hur hade du sagt emot? Frågat hur hon menar?

P2: Ja.

Det första exemplet kunde identifieras av deltagarna som en vardaglig form av kränkning, eller även våld i den breda våldsdefinition som MVP utgår ifrån. Cindy och mentorerna tog även upp andra former av rasism som förtrycket av samerna och vithetsnormen som skönhetsideal. Sexorna var aktiva och gav flera egna exempel på hur rasism kan ta sig i uttryck – som diskriminering i arbetslivet, eller hur ord snabbt kan eskalera till sparkar och miss-handel. Efter det andra exemplet, då de skulle ta ställning till olika handlingsalternativ, genomfördes en runda. Många elever svarade ”pass”, eller att de inte uppfattade situationen som problematisk i betydelsen att den krävde något slags ingripande. Scenariot handlade om att en vän uppfattas som icke-svensk på grund av utseendet och beröms för sin svenska, trots att hen är född i Sverige. Sexorna uppmanades att dela med sig av reflektioner över detta scenario, men det var tyst. Massoud, en annan nyckelperson som är lärare och brukade hålla en låg profil under MVP-pass och handledning, berättade till slut att han ofta fått höra att hans svenska är bra och att han tidigare tog det som en komplimang, men inte längre. Cindy nickade, tackade för hans inspel och vände sig sedan till sexorna och undrade sedan varför frågan ”Var kommer du ifrån?” är problematisk. En längre tystnad uppstod i rummet. Samma fråga blev däremot föremål för engagerade och utdragna diskussioner, både under den gemensamma utbildningen av nyckelpersoner från flera skolor i kommunen, liksom under handledningen med niorna på Uggleboskolan. Flera lärare som var nyckelpersoner ifrågasatte under sin utbildning i MVP att frågan nödvändigtvis måste tolkas som rasistisk. Särskilt en kvinnlig lärare med utländsk bakgrund invände bestämt, och menade tvärtom att frågan oftast bara är ett uttryck för vänligt intresse. Såväl utifrån observationer från nyckelpersonernas utbildning, som under mentorernas handledning, lektionen med sexorna och intervjuer, står det klart att ämnet rasism är något som berör och kräver utrymme. En tolkning av sexornas relativa passivitet (i jämförelse med tidigare under passet) kan vara att även de ställer sig tveksamma till om frågan ”Var kommer du ifrån?” alltid behöver vara rasistisk.

Rasism är ett omtvistat begrepp som inte kan ges en enkel lexikalisk betydelse (Gardell & Molina, 2020). Följaktligen kan samma fråga eller handling



även skifta i innebörd eller effekt för de inblandade, beroende på relation och kontext. Exempelvis kan det antas att det är en sak att vara den enda personen med minoritetsbakgrund på en arbetsplats eller i en skolklass och konstant få frågan om sin bakgrund, och en annan att få frågan i ett sammanhang där de flesta kommer från någon annanstans. Definitionen skiftar över tid och rum och är även politiskt laddad, då den används som skällsord och få (om ens någon) beskriver sig själva som rasister eller skulle medge att de agerat rasistiskt. Som Barnombudsmannens rapport *Utanförskap, våld och kärlek till orten* (2018) visade, påverkas många ungdomar av att av ledande politiker och media beskrivas uteslutande som börda, importerat problem och hot – oavsett om de levt hela sina liv i Sverige eller inte. I Barnombudsmannens intervjuer beskriver ungdomar som har utländskt, särskilt muslimskt, klingande namn att de som vuxna troligen kommer att ha svårare än andra att få arbete. Inom psykologisk forskning benämns sådant som ”minoritetsstress”, som också har hälsoeffekter (Ramirez & Paz Galupo, 2019). Följande dialog uppstod spontant när deltagarna tillfrågades om de hade liknande erfarenheter som i scenariot, av en rasistisk situation med någon form av ingripande:

P4: Får jag fråga en sak. Är Jimmie Åkesson rasist?

Cindy: (ler och drar lite efter andan) Alltså, jag vet inte vad jag ska svara på det.

Massoud (ler också): Inte enligt honom.

Cindy: Nej precis, inte enligt honom.

En av mentorerna läste därefter upp olika alternativa slut på scenariot och de tog en runda igen, om vilket handlingsalternativ de skulle ha valt. De flesta valde alternativ 2: Byta samtalsämne. Några valde alternativet att konfrontera och fråga vad han menar. Cindy avslutade med att tacka alla för kloka reflektioner. I manualen beskrivs att *situationer* kan vara rasistiska, och understryks att rasism bygger på en struktur som ger mer makt till vissa på andras bekostnad – något som inte bara rasister i högerextrema organisationer gör, utan alla i vardagen. En tolkning är att passets mål uppfylldes, men att det fanns behov av mer fördjupning och utrymme att möta funderingar som sexorna bar på. Exemplet ovan visar på ett dilemma i skolkontexten: Hur ge rum för ett tryggt samtal om vad det innebär att med hänvisning till etnicitet eller religion utpekas av etablerade politiker som problem och börda, samtidigt som partipolitisk neutralitet iakttas? Fokus under lektionen på det vardagliga, institutionaliserade sorterandet utan rasistisk *intention* men som kan innebära rasistiska *effekter* är intressant. Inte minst mot bakgrund av hur rasism hanteras och

(färgblind) antirasistisk utbildning ofta annars bedrivs i skolan (Pérez-Aronson, 2019; León Rosales & Jonsson, 2019).

## Att skapa ett tryggare rum

Innan vi gör något annat tillsammans ska vi tillsammans skapa ett Tryggare rum. Tryggare rum betyder att vi tillsammans ska komma överens om förhållningssätt som vi vill ha gentemot varandra när vi deltar i MVP-passen. Anledningen till att vi gör Tryggare rum är för att det ska kännas bra att dela med sig (Kommunmanualen, s. 7).

I MVP är skapandet av trygga rum centralt. I MÄN:s manualer uttrycks det som att målet är att skapa ”trygga platser där det är möjligt att testa tankar och prata om våld och normer” (s. 8). Tanken är att detta ska ske genom att deltagare och ledare kommer överens om gemensamma förhållningsregler som ska gälla under MVP-passen. Så ska ett så tryggt samtalsklimat som möjligt skapas – en lärandemiljö som främjar att det känns bra att dela med sig, att ingen kränks och att varje individ känner sig bekräftad. Reglerna ska påminnas om vid varje lektion, och kan vid behov revideras. Från samtliga skolor finns exempel på att ledarna på olika sätt – och med skilda förutsättningar och varierande framgång – försöker skapa ett tryggare rum genom att exempelvis fördela ordet, uppmuntra och bekräfta deltagarna på olika sätt. Ett viktigt resultat från observationer och intervjuer är betydelsen av gruppstorlek, där vi sett att förutsättningarna för att de närvarande vuxna ska kunna se vad som händer i rummet och ge stöd ökar om gruppen är mindre.

## Vem tar plats?

Å ena sidan är det påfallande att det inte vid något tillfälle under själva MVP-passen på Uggleboskolan förekom att någon deltagare behövde tillrättavisas för att hen skrattat åt eller avbrutit någon, skojbråkat, eller fällt någon kränkande kommentar under lektionen. Å andra sidan deltog många av sexorna, särskilt flickorna och i början av lektionsserien, osäkert och motvilligt i diskussionen. Vid ett par av de första passen viskade flera av flickorna ofta sina svar till Amel, och bad henne förmedla vidare till resten av gruppen. Både mentorer och nyckelpersoner fokuserade mycket på att uppmuntra och bekräfta deltagarna, och olika tips på hur detta kunde göras togs upp både under handledning och i den korta feedback som nyckelpersonerna nästan alltid

hade med mentorerna efteråt. Passen med sexorna avslutades alltid med positiva ord och applåder. Under lektionsseriens gång tycktes också tryggheten i gruppen öka, uttryckt på så sätt att alla deltagarna deltog mer aktivt. Passet om våld i nära relationer (lektion 8) illustrerar en sådan interaktion. De såg ett filmklipp och en sms-konversation om någon som verkar hotas av sin partner. En av mentorerna frågade först vad som händer i filmklippet, sedan hur du som vän kan agera ifall någon utsätts på liknande sätt.

P1: Jag hade först sagt till att hen skulle sluta, annars skulle jag polisanmäla.

F1: Jag skulle prata med henne och fråga vad hon ville att jag skulle göra.

P1: Jag tror att han har hotat henne tidigare.

P2: Hon kanske är rädd för att han ska sprida några saker om henne.

M1 sammanfattar diskussionen.

Amel: Jättebra reflektioner.

Mentor 1 (tjej) fortsatte läsa ur manualen om tecken på att en vän kan vara utsatt för våld i nära relation, förklarade därefter med egna ord och frågade om alla förstod. De såg ett sista klipp – vad som verkade vara konversation mellan två killar om en gemensam vän. Mentor 3 kille tände ljuset och bad om kommentarer.

P2: Alltså indirekt säger de ju att det var hennes fel med ”inte vår grej”. För att alla vet att han är aggressiv.

M1: Vad skulle du göra om din kompis utsätter sin partner för våld?

Ska vi ha talsak?

De svarade ja och tog en runda. De flesta uppgav att de skulle prata med sin vän men om det inte hjälper även med en vuxen. Några skulle polisanmäla.

P1: Jag går till rektorn om han inte slutar.

F1: Jag hade frågat varför han gör så.

M1: Det finns sådana fall även i Sverige. Det var en kvinna som var misshandlad och inte fick hjälp, inte av vänner heller och till slut dödade han henne. [Fortsätter därefter läsa ur manualen.] Förstår ni?

Stämningen i rummet var lugn, koncentrerad och eftertänksam. Under nästa värderingsövning instämde flera i att det kan vara svårt att lämna en våldsam relation och att man kan bli hotad och skadad om man lämnar. En pojke föreslog att man ska anmäla om man är otrygg i sin relation, vilket blev en bra övergång till nästa del då mentor 3 läste ur manualen om ”victim-blaming”

och normaliseringsprocessen. Mentor 1 frågade om alla förstått vad som menas med ”victim-blaming”. När sexorna var tysta förtydligade då Amel med egna ord: ”Såhär – om jag inte diskat och sen blir slagen för det. Är det mitt fel?” Mentor 1 läste sedan vidare ur manualen om hjälp som finns att få för den som utsätts. Efter det var det dags för scenarioövning, så mentor 3 delade ut papper med scenario och sexorna turades om att läsa. Mentor 3 frågade därefter om scenariot är realistiskt. Några nickade och ingen motsatte sig. En pojke svarade att han sett precis det – en kille som knuffade sin tjej mot en vägg.

P2: Varför tror vissa att de är bra kompis när de inte lägger sig i?

Amel: Bra fråga!

M3: Vilka varningssignaler ser ni? Vad känns fel här?

Att hon inte reagerar, svarar någon och får medhåll från flera. De fortsätter läsa.

M3: Hur kan det komma sig att han gör såhär?

M1: Vad tänker ni?

Flera svarade kort olika varianter på att killen i scenariot vill visa sin makt; visa vad som kan hända om man trotsar honom.

M3: Varför tror ni att ingen som ser reagerar?

F2: De är rädda.

M3: Vad kan konsekvenserna bli om ingen ingriper?

P2: Kan bli som grönt ljus för honom att göra värre saker, också mot andra.

M3 fortsätter läsa ur manualen om passiv åskådare.

M2: Läs igenom, välj ett alternativ för hur ni skulle agera.

M3: Säg till om det är något om ni inte förstår.

Sexorna läste och det var helt tyst några minuter. De tog en runda med ”tal-saken”. Alla var med, men talade lågt och allvarligt. Mentor 1 följde upp allas svar, upprepade, förtydligade och gav beröm. Det blev plötsligt högljutt stök i korridoren utanför. Amel gick ut och kom tillbaka, det lugnade sig något.

M1: Vi ska avsluta med att man kan göra något före, under och efter. Så snälla, efter det här passet – försök ingripa och säga till om ni ser något.

M3: Och glöm inte att det aldrig är den utsattas fel.

Amel: Yes. Nu är det min tur att prata lite. Såna här situationer kan ske vid olika tidpunkter i livet. Det är inte alltid lika lätt att se våld när man tycker om någon, för den är ju inte taskig hela tiden.

Efter att Amel sammanfattat passet, fortsatte hon ”Ni kan självklart prata med era mentorer, men gärna med oss nyckelpersoner. Det finns alltid stöd att få”. Sedan avslutade hon ”Ni har varit superduktiga! Alla var med. Applåd!” Amel börjar applådera och de applåderar alla tillsammans.

De perspektiv som antogs under detta pass var den våldsutsattas, den våldsutsattas vän och – i viss mån – den våldsutövandes vän. Fokus låg kvar på vad våldet gör och hur det kan motverkas, och gled aldrig över i diskussion om falska anklagelser, skuldbeläggande eller oskyldigt anklagades perspektiv. Sexorna lyfte själva omgivningens ansvar att markera innan våldet eskalerar då den som utsätts kan vänja sig vid våldet, normalisera det och behöva hjälp. En tolkning är att det hos dem redan fanns en hel del insikter om hur kontroll och våld i nära relationer fungerar. Målet att de ska få förståelse för varför det inte är så lätt att bara lämna framstod därmed som redan uppfyllt, åtminstone för flera av deltagarna. Lektionens övriga mål om att få igång ett samtal om våld i ungas nära relationer och att tänka på möjliga sätt att agera om en vän utsätts uppnåddes (Kommunmanualen, s. 74). Vad som också kan noteras är att mentorerna var samspelade och väl förberedda. Lärarassistenten Amel behövde inte påminna dem om saker att inte missa, än mindre hyssja eller tillrättvisa någon. Istället räckte det med att hon lade in några uppmuntrande eller konkluderande kommentarer under lektionen. Intressant är också att pojkar och flickor visade liknande nivå av engagemang i ämnet.

Diana, som var elev på Svandungeskolan, talade däremot i intervjun om hur klassrumskulturen var ”obekvämt” och hindrade mer nyanserade diskussioner mellan eleverna i hennes klass:

Diana: Jag tror att det största problemet var att försöka öppna upp sig. För det kändes inte som en miljö där man kunde öppna upp sig på nåt sätt. Det kände liksom inte bekvämt att öppna upp sig om vad man faktiskt tyckte. Tyckte jag i alla fall. Det kändes liksom lite obekvämt, eller inte obehagligt men obekvämt att bara försöka säga vad man faktiskt. Det fanns ju vissa som faktiskt sa vad det tyckte men det blev ganska repetitiv för att det var bara de som pratade. för det blev lite såhär enformigt... att det bara var samma personer som sa en sak. Och då blev det nästan liksom hela vår definition. Deras åsikter blev klassens åsikter liksom och det tycker jag inte var så bra.

Intervjuare: Tycker du att alla i klassen deltog lika mycket? Fanns det såna som var frånvarande, eller var det såna som valde att sitta tyst mesta delen av tiden?

Diana: Det var många som valde att sitta tyst. Som kanske inte tog upp så mycket. Ibland, det var ganska få gånger de kanske sa nånting. Det fanns vissa som var knäpptysta under hela MVP-perioden och det

tyckte jag inte var jättepositivt egentligen. För det är ju bra om man har flera olika åsikter så man får flera perspektiv, för att försöka vidga ens syn på det hela.

Diana menade att de sociala hierarkierna i klassen skapade en slags monokultur, där ”samma personer” pratar, vilket också ledde till att ”deras åsikter blev klassens åsikter”. Sociala hierarkier i klassrummet eller skolan lyfts ofta upp som betydelsefulla att synliggöra i forskning om skolan, och kopplas till olika normer och föreställningar kring exempelvis kön (se t.ex. Martinsson & Reimers, 2014; Rawlings, 2017). Det här spelar också roll för vem som tar plats, och, för vilka rummet är tillräckligt tryggt för samtal om våld.

### Ett tryggare rum – för vem?

Från Uggeboskolan finns några exempel på att handledningstillfällena (då mentorererna i grupp går igenom inför nästa veckas MVP-pass tillsammans med minst två vuxna nyckelpersoner) framstod som betydligt längre ifrån idealet om ett tryggt rum, än vad MVP-passen med sexorna gjorde. Tystnad, passivitet (eller skämt) kan tolkas på många sätt och behöver nödvändigtvis inte alltid ha med otrygghet att göra. I vilken mån deltagarna kände sig trygga eller otrygga är utanför våra anspråk att analysera. Vad som däremot står klart utifrån observationerna är att två-tre killar vid flera handledningstillfällen tog upp nästan allt talutrymme, avbröt nyckelpersonerna och framförallt andra mentorer, och att endast en av tjejerna sa något överhuvudtaget. Tjejerna var tysta, ofta allvarliga, och skrattade heller inte åt skämten eller provokationerna. Eftersom mönstret inte upprepade sig under MVP-passen, då mentorererna istället hade förberett en jämlik fördelning mellan sig, och även hakade i varandras uttalanden på ett bekräftande sätt utan att avbryta, verkade det inte handla om blyghet/osäkerhet från de kvinnliga mentorernas sida. Under handledningen inför passet om hedersrelaterat våld:

P2: Känner att det är mycket fokus på tjejer här. För om en kille håller på med droger drar han skam över hela släkten.

Ida: Bra input här när vi ska revidera manualen igen.

P2: [Upprört] Ingen bryr sig när killar utsätts för våld!

Amel: Men behåll tanken – vi återkommer till det.

F2 läste vidare ett tag, varpå en kort film på några minuter från Polisen visades. Filmen handlade om en orolig tjej som drar sig undan när jämnåriga tjejer och killar söker kontakt. Den avslutande uppmaningen i filmen kom lite plötsligt: ”Drömmer du om att vara med på gymnastiken och att slippa bli bortgift?”

Då kan du vara utsatt för hedersrelaterat våld. Kontakta oss – Polisen”. Flera (mest killar) började skratta och uttryckte: ”Allvarligt?!” En tolkning av vad som verkade ge upphov till skratt är att niorna tyckte att stegen mellan vanlig tillbakadragenhet till risken att bli bortgift och därefter till att kontakta Polisen är stora, och att uppmaningen på så vis blir för drastisk. En annan möjlig tolkning är att de inte ansåg att Polisen skulle kunna hjälpa någon i den situationen, utan snarare tvärtom. Som flera studier visar är ungdomar i en hederskontext ofta rädda att familjen ska skadas om de söker hjälp. Skolan har en mycket viktig roll på så sätt att det är dit som ungdomar uppger att de i första hand skulle vända sig om de var utsatta och behövde någon att tala med (Bai-anstovu et al., 2018; Socialstyrelsen, 2018). Amel försökte bringa reda i vad som uppfattas så skrattretande i filmens budskap:

Amel: Men nu tycker jag att vi ska reflektera över er starka reaktion. [Flera talar i mun på varandra igen. P2 talar/ropar med upprörd röst överröstande de andra om att boken är hycklande och att detta tema är ännu ett exempel på det. Han får delvis medhåll från ett par killar.]  
P1: Om jag tycker att det bara finns två kön och är obekvämt med homosexuella så hatar de mig, de som skrivit den här boken.  
F1: Jag tycker att det är viktigt att respektera olika åsikter. Om du inte tycker att det finns fler än två kön så måste du ändå respektera de som inte ser sig som varken kille eller tjej.  
P1: Ja, men de ska respektera mig också.

Cindy svarade inte på anklagelsen om hat, utan gick istället igenom övningen om handlingsutrymmet och hur de ska göra den med sexorna. Kuratorn Ida förtydligade å sin sida att de begränsningar och kränkningar det handlar om gäller mänskliga rättigheter, inte om att få ta droger eller att få spela hur mycket dataspel man vill. P1 och P2 pratade högt och avbröt ledarna flera gånger, genom att upprepa att det är för mycket fokus på tjejer. Några andra killar skrattade. Tjejerna var nästan helt tysta och allvarliga. Det lugnade sig igen och P2 ställde sedan mer seriösa frågor om upplägget och om hur de kan tala om detta med sexorna. P3 frågade, mer uppriktigt och i vänligare ton, om det verkligen är så viktigt att få klä sig hur man vill.

Ida: Jag tänker att det kanske inte är så stor fråga för dig, men jag har mött många ungdomar som lever i en hederskontext. Det spelar roll för hur man ser på de här sakerna.  
Amel: Vi behöver gå vidare.  
P1: Jag kan läsa igen tack.  
Amel: Nej, det är F2 nu.

F2 fortsätter läsa. Avsnittet avslutas med en fråga om vad som kan begränsa.

P1: Att inte få spela spel.

[Flera killar håller med. P2 tar upp att när man inte kan spela för att man har för dåliga spel.]

Cindy: Får jag fråga er då – tänker ni att detta är hedersförtryck?

Flera elever, både killar och tjejer, svarade ”nej” med eftertryck. F1 räckte upp handen länge, fick sedan ordet och började tala men blev genast avbruten. Amel sade till dem som pratade att istället lyssna. F1 försökte igen genom att säga att ”det är viktigt att få ha vänner”.

När den typ av våld som i första hand tjejer utsätts för behandlades under handledningstillfällena – som det i nära relationer samt hedersrelaterat våld – verkade det vara allra svårast för ett par av killarna att behålla fokus. Exemplet ovan från handledningstillfället om hedersrelaterat våld visar hur ett par av killarna försökte dra med andra killar i vad som föreföll vara en relativisering eller ett förminskande av allvaret i våldet och i skrott, och i viss mån lyckades.

Intressant i interaktionen under handledningen i exemplet ovan är att samma person kunde inta vitt skilda positioner, inom en helt kort tidsrymd. Starka känslor, anklagelser, ironiska skämt och seriösa frågor om pedagogiska tips blandades. Upplevelsen, som P1 ger uttryck för, att mäns våldsutsatthet inte tas på lika stort allvar som kvinnors, har stöd i en del studier (Greig, 2012). Oavsett hur det ser ut på en generell nivå, i rättspraxis och dylikt, behövde känslorna hanteras i den aktuella handledningssituationen. Känslan, som P2 delade med sig av, att inte accepteras som han är, och att programmet hycklar då det inte verkar tillåtet att känna obehag inför homosexuella, behövde även den hanteras. Nyckelpersonerna hade flera olika hänsyn att balansera under handledningen, som krävde stor närvaro. De svarade seriöst och bekräftande, även på frågor som kunde tolkas som ironiska och provocerande, samtidigt som de försökte att se till hela gruppen och fördela ordet, något som kan tolkas som en omsorgsriktad strategi. Att bidra till bästa möjliga förutsättningar för att niorna följande vecka skulle kunna förmedla programmets intentioner till sexorna var i tydligt fokus.

Cindy och Ida var kvar efteråt och talade om hur handledningen inte blev som de tänkt sig med vissa mentorer som tog upp nästan allt talutrymme och kanske inte förstod allvaret i problematiken. Ida underströk att det inte alls kändes bra inför nästa vecka. Hon ansåg att mentorerna inte fick den förberedelse de behövde för att kunna hålla bra pass med sexorna. Cindy var inte lika orolig, men heller inte nöjd. De stämde sedan av vilka av nyckelpersonerna



som kunde vara med på passet med sexorna nästa vecka, och kom överens om att de skulle tala med mentorerna och påminna dem om att förbereda sig ordentligt.

Kontrasten mot passet veckan efter, som hade samma tema, blev också avsevärd. En flicka i årskurs 6 som deltagit kom till och med tillbaka in i klassrummet bara för att tacka dem för dagens pass efteråt, när mentorer och nyckelpersoner reflekterade över passet. En tolkning av utbytet mellan Cindy och Ida efter handledningen är att detta ytterligare stärker resultatet om betydelsen av tillräcklig tid för både förberedelse, att reflektera över vad som fungerar och vad som behöver läggas mer arbete på att få till, för att deltagarna ska få ut så mycket som möjligt av programmet.

Att under handledningen ta upp det mesta talutrymmet, avbryta och styra samtalet framstår som starkt könat och kan tolkas som ett iscensättande av en viss slags maskulinitet (Jonsson, 2014). Det bör här också understrykas att de som dominerar är några, inte alla, killar. I en individuell intervju med den tjej som mer än de andra tjejerna tog plats under handledningen bekräftas bilden av begränsande könsnormer:

Mentor: Inte visa för mycket, vara snäll, vara tyst alltså inte högljudd, och det här jag tror, det här är nog orsaken till varför vi tjejer för att... men jag är lite annorlunda där...Men att vi tjejer i klassen inte vågar liksom räcka upp handen och prata så mycket.

Intervjuare: Ok, man är orolig för vad nån ska tycka om man tar plats?

Mentor: Exakt, jag vet inte om killarna, det känns som att killarna inte vill att vi tjejer ska ta plats. De vill inte det, jag vet inte varför. Men jag har varit en tjej som alltid har velat, ja, men jag bryr mig inte, alltså jag säger mitt alltså jag räcker upp handen. Och det är ju därför jag får för det mesta, det känns som att killarna... alltså alla killarna i min klass, de går inte emot mig, men de stör sig på mig. Där har till och med mina lärare sagt, de har till och med pratat med dem, men jag tror att där är en av orsakerna. Men bara för att de går emot eller stör sig på mig, jämför med andra tjejerna, fortfarande vill jag inte vara den tysta.

Mönstret med att tjejerna generellt inte tog så stor plats var inte unikt för Uggleboskolan. På Måsviksskolan verkade de intervjuade tjejerna uppleva att klassrummet snarare var motsatsen till en trygg plats, även under MVP-passen:

Flicka 2: För man har ju varit med om att man har sagt sin åsikt eller man har sagt fel, alltså till exempel svarat fel på någon fråga, så har folk skrattat åt en. Och det har blivit för mig att jag inte vill prata inför

klassen, för att jag har lite fobi för det. Men jag tänker mer att, kanske i åttan kommer det att bli lättare för att man då mer känner klassen. Men det är liksom inga som skrattar eller viskar, utan det är mer att alla är tysta.

Intervjuare: Okej. Så du tror att, liksom, alla är rädda för att bli skratade åt eller att det är många som inte vågar?

Flicka 2: Jag tror att, det är ganska många som är det, tror jag.

Flicka 1: Jag tror flest tjejer, tror jag.

Flicka 3: Jag tror att det är mer för killarna, från mitt perspektiv känns det som att killar vågar, typ, så här mer bjuda på sig själva i klassrummet och så här. Att de vågar liksom uttrycka sig mer än tjejer, för att vi... Alltså, jag vet inte men ur mitt perspektiv känns det som att fler tjejer är rädda att säga vad de egentligen tycker, i klassrummet.

Kön är inte den enda sociala kategorien av betydelse för möjligheterna att skapa ett tryggt rum (Kommunmanualen, s. 7). Inga deltagare, nyckelpersoner eller mentorer i studien identifierade sig, så långt vi det, som HBTQ. Under handledningen inför passet om våld mot HBTQ-personer diskuterades normbrytande sexualitet och/eller könsuttryck av mentorerna på Uggleboskolan. Cindy gick igenom instruktioner och de genomförde en värderingsövning, där olika påståenden om kön och sexualitet, om man måste vara homo eller hetero eller om det kan ändra sig under livet och så vidare lästes upp. Amel läste påståenden, förtydligade och ställde följdfrågor. En kille berättade leende att han gillade rosa när han var liten och att en del därför trodde att han var bög. Några skrattade varpå Amel kommenterade: ”Exakt! Det är det jag menar.” Efter värderingsövningen såg de en film om heteronormen med olika HBTQ-personer som berättar personligt om både utsatthet de erfarit och stöd som de fått. Det utbröt gapskratt bland killarna, i synnerhet åt en kille i filmen, som är homosexuell och har ljus röst. Cindy avbröt filmen och frågade varför de skrattade. ”Jag är säker på att ni inte menar något illa, men tänk på att ni är förebilder. Klarar ni av detta, kan vi fortsätta se filmen?” Eleverna jakade och såg klart filmen, men flera av killarna fortsatte fnissa och skratta som i krampanfall. Budskapet i filmen är ”ungas trygghet är vuxnas skyldighet”. ”Ok, vi överlevde detta. Men kom ihåg: Om någon skrattar kan det störa och kränka jättemycket. Så ni vet att det inte känns så bra. Ok, tack!”, sa Cindy. Amel läste sedan upp frågor om filmen och instruktioner till övningen, att i bikupor reflektera över filmen.

Cindy: Vad fick ni för tankar, förutom att ni blev så glada och ville skratta?

P2: När jag såg filmen tänkte jag på hur svårt de har det.

F1: Ja, rädslan de har.

P3: Många såg ut som kvinnor. Det är väl mer accepterat att vara lesbisk.

Efter att de fått skratta av sig, kunde eleverna reflektera på ett seriöst och empatiskt sätt över den utsatthet som kan drabba öppna HBTQ-personer. Att den typen av trakasserier, diskriminering och våld är ett samhällsproblem ifrågasattes å ena sidan inte. Å andra sidan var diskussionen på detta tema under handledningen i Uggleboskolan inte lika engagerad som när andra teman tagits upp under lektionsserien.

### Ett tillräckligt tryggt rum för samtal om sexuellt våld?

Vissa delar av MVP-programmet engagerade eleverna mer än andra, framför allt teman kring samtycke och våldtäkt. Frågan om sexuellt våld engagerade också tjejerna mer, särskilt på gymnasiet. Det var tydligt att det för många tjejer och killar var frågor som berörde dem och att flera hade funderingar kring gränser och gråzoner inom ramen för sexuella relationer. På så sätt var hanteringen av detta ämne något som även verkade lyckas knyta an till deltagarnas vardag.

De lektioner som skapade mest diskussion och ett bredare engagemang i klassen på Svandungeskolan handlade om sexuellt våld (lektion 3 och 11 i Gymnasiemanualen) och frågor om samtycke och gränser och gränsdragningar i sexuella situationer. Lektion 11–12 (”Våldtäkt, vad är det?” och ”Hantera en sexualiserad vardag” i Gymnasiemanualen) var en lektion som skapade engagemang och mycket diskussion bland eleverna, även om det också ledde till en del stök, och till en del skämt och missförstånd. Det som intresserade eleverna mest handlade om gränser – för när någon vill ha sex och inte vill ha sex, för när något är våldtäkt eller inte, för när någon gett sitt samtycke eller inte. En del av frågorna som ställdes av tjejerna i klassen vittnade om sexuella erfarenheter och hur det kan vara att vara i en parrelation. Två tjejer frågade vid två separata tillfällen huruvida det är våldtäkt eller inte om man varken visar/säger ja eller nej till sex då man är i en parrelation. Under lektionen bollade Anders över frågan till Fia genom att säga ”kan du inte ta den här, Fia”, och den andra gången frågan ställdes var efter lektionens slut då en av tjejerna som annars alltid satt tyst gick fram till Fia och frågade samma sak till henne. Flera av killarna lyssnade, ville förstå och diskuterade ämnet under lektionen och många visade att de kände till vad tjejerna gör för att exempelvis förebygga sexuell utsatthet. Tjejerna delade med sig av många strategier för att skydda sig mot sexuellt våld, exempelvis som att använda mobiltelefonen inte bara till att ringa någon eller prata med någon (t.ex. på

väg hem), utan även för att beskriva någon enligt dem suspekt mans utseende (som t.ex. stirrar) till en vän på sms eller i en aktiv chatt när man sitter på bussen.

Både Fia och Anders ansåg att lektionen gick bra, men att man ibland inte vet var det specifika ämnet och temat landar då eleverna kan ha så olika erfarenheter. Tolkningen av Svandungeskolans klass under denna lektion är att det ändå blev en tillräckligt trygg plats för eleverna att ventilerade förhållandevis svåra frågor om sexuellt våld och sexualiserad utsatthet. Även om talutrymmet fortsättningsvis dominerades av att de elever som vanligen diskuterade ställde frågor och kommenterade, var ämnet så pass intressant att det också skapades ett bredare engagemang (vilket synliggjordes i mängden följdfrågor och hur eleverna började diskutera mer sinsemellan i helklass och inte bara svarade på ledarnas frågor). Det är också möjligt att tolka lektionens placering som välvald, eftersom eleverna lärt känna varandra bättre och diskuterat andra (mer eller mindre känsliga) teman innan. Även Vanda bekräftade i intervjun efteråt att lektionerna där sexuellt våld berörs skapade diskussioner i hennes klass.

Vanda: Det var väldigt mycket diskussioner när det var kring... Jag kommer inte ihåg exakt men det var sexuella trakasserier, övergrepp överhuvudtaget. Då har jag för mig att det blev mer diskussioner liksom.

Intervjuare: Kommer du ihåg vad de diskussionerna handlade om då?

Vanda: Men det är lite så här att killarna i alla fall, de tycker lite grann att man drar alla killarna över en kant. Och sen så att, man känner sig lätt utsatt som tjej liksom. Även om killarna inte menar nåt illa, även om de inte tänker på det riktigt så, det händer att tjejerna kan känna sig rädda och så.

Vanda tycks mena att killars och tjejers olika erfarenheter av utsatthet också gjorde att diskussionen också kom att beröra frågor om kollektivt utpekande av killarna i relation till tjejers generella rädsla för killar och män.

Flera tjejer, både på Måsviksskolan och Uggleboskolan, uppgav att de helst hade haft diskussionerna om sexuellt våld i könsseparata grupper, medan några var av motsatt uppfattning. Den skotska, kvalitativa utvärderingen av MVP pekar på att könsblandade grupper försvårar för tjejer att aktivt delta under lektionerna (Williams & Neville, 2017). Studier om nätverk i arbetslivet (Pettersson & Lindberg, 2013) och om unga tjejers vardagsliv (Sixtensson 2018) belyser separatism som en strategi för att möjliggöra motstånd, skapa gemenskap, men också som en tillflyktsort för återhämtning. I föreliggande

utvärdering har vi dock inte tillräckligt tydliga fynd för att kunna ge rekommendationer om könsblandade eller könsuppdelade grupper.

## Trygga rum även för ledarna

Även om en väsentlig del av MVP är att skapa trygga rum för eleverna är det också några ledare, särskilt på Svandungeskolan, som pratade om att MVP inte längre innebär ett tryggt rum för dem som ledare. Stina var den som uttrycker det här tydligast:

Sen tycker jag att när du själv ska gå in och berätta om en situation du har varit med i. Det har liksom aldrig, eller de senaste gångerna så har det inte känts bra att göra det. Eftersom det har varit den här typen av stämning i klassrummet och då vill inte jag heller öppna upp mig, för jag förväntas inte att bemötas med den respekten som jag kanske vill få.

”Stämningen i klassrummet”, där respektfullt bemötande inte finns från elevernas sida, gjorde också att Stina inte ville dela med sig av personliga erfarenheter. Detta ledde till en ond spiral där hon upplevde att lektionerna snarare blev ”ett forum för att snacka skit och kränka varandra”, vilket inte är programmets syfte.

Men mest liksom nu, de senaste i alla fall tre gångerna jag har kört så har det känt som att det bara, det leder till bara ett forum till att snacka skit och kränka varann. När elev har tagit upp en kamera och helt plötsligt börjat filma mig när jag har stått och haft en genomgång eller inlett en övning eller nåt. ”Den ska jag skicka till min advokat” och liksom börja, ja, men det blir bara en arena för trassel och har helt motsatt effekt och därför har jag svårt att ge ett exempel där det känns sådär att, det här gick ju bra!

Det är dock få av ledarna som gav liknande grova exempel på problem under MVP-lektionerna, men det är givetvis viktigt att tillgodose en fungerande psykosocial arbetsmiljö för de ledare som genomför MVP. Att få till en plats för respektfulla samtal under lektionerna för både elever och lärare kan också ses som en del i att på sikt skapa en tryggare skola.

## Pedagogiska utmaningar med MVP i skolan

Båda varianterna av MVP genomförs i skolan. MÄN:s manual uttrycker att ”komma in så tidigt som möjligt innan våldsamma lösningar blivit praktik” (båda manualerna, s. 6) som en anledning till att börja i skolan. För universella preventionsprogram ses skolan som en passande arena eftersom barn och unga spenderar en stor del av sin tid i skolan (Watson et al., 2012; WHO, 1997).

Eftersom MVP genomförs på skolan i de klassrum som eleverna vanligtvis vistas, är det svårt för eleverna att inte förhålla sig till skolan som fysiskt och socialt rum. Det innebär att vara på skolan, och att gå in i de klassrum där MVP-lektionerna genomförs, redan på förhand tilldelar eleverna – och ledarna – möjliga positioner. Den mest grundläggande ordningen vilken eleverna förhåller sig till är förstås den mellan elev och lärare, manifesterad i hur skolan och klassrummen är utformade, vem som har tillträde var och vem som rör sig var. Denna ordning uttrycks ofta som fostrande, men även som disciplinerande (Martinsson & Reimers, 2014). Mellan eleverna tillkommer även de sociala hierarkierna i klassen/skolan. Därutöver så förhåller sig eleverna till samhälleliga föreställningar och diskurser som färgar, och iscensätts av, elever och lärare i klassrummet och på skolan. Det går med andra ord inte att säga att det finns en renodlad elevposition, utan att ta i beaktande även andra sociala och kulturella arenor och nivåer, som alla utgör det sammanhang vari en individs (eller en grups) handlingar kan göras begripliga.

Programmet är obligatoriskt att delta i för eleverna, men är samtidigt inte en tydlig del av skolarbetet. För en del killar kan detta med att tydligt orientera sig mot skolan, oavsett om det är MVP eller ett skolämne, inte upplevas bidra till ens sociala status och position. ”Stökigheten”, den höga ljudnivån, och skämtandet bland framförallt killar under lektionstid, kan förstås som sätt att konstruera maskulinitet som bygger på distansering till skolan och skolarbete i klassrummet (jfr Jonsson, 2014; León Rosales, 2010; Nyström, 2012). Samtidigt kunde samma högljudda eller pratsamma killar reflektera ingående om det diskuterade ämnet, varför det blir problematiskt att anta att oberördhet eller fokusering på annat automatiskt innebär att eleverna som ägnade sig åt detta inte samtidigt var uppmärksamma och tog in det som hände runtom dem. Eller som gymnasieeleven Diana uttrycker det, ”Även om det kanske inte verkar som att man tar det seriöst så tror jag att många av dem [klasskompisarna] tänker på det, de har det bara lite vid sidan”.

Ett resultat från den förra utvärderingen av implementeringen av MVP i Sverige är att flera av ledarna hade invändningar mot programmets teoretiska utgångspunkter och emellanåt även arbetade på sätt som var i motsats till pro-

grammets intentioner (Eriksson et al., 2018; jfr Bruno et al., 2020). Manualtrogenhet handlar också, liksom den föregående svenska utvärderingen pekade på, om att ”bottna i” programmets teoretiska utgångspunkter. I avsnittet om anpassningar och i andra delar av rapporten har vi redogjort för några exempel som kan tolkas som uttryck för bristande förankring i programmets teoretiska grundantaganden och intentioner. De flesta ledare och nyckelpersoner både beskrev och visade dock att de hade en stark övertygelse om programmets potential och tycktes verkligen bottna i programmets teoretiska utgångspunkter. Programmets metoder och metodik lyftes däremot också upp av både ledare och elever i både positiva och negativa ordalag. Som Diana, en gymnasieelev, framhöll:

Det var roligt att sätta upp massa post it-lappar, vi fick sätta upp massa postitlappar på tavlan för att svara på en massa frågor och det tyckte jag var kul. Jag tyckte att det var lättare än att säga det rakt ut. Man kunde bara klistra upp en post it-lapp, så var det bara det. Så att man var anonym. Det kändes liksom lättare att uttrycka sina åsikter genom de här post it-lapparna, eller vad man tyckte. Så det tyckte jag var bra och sen fick vi gå igenom alla punkter på tavlan liksom det som folk hade skrivit och så. Så det tyckte jag var en bra sak med MVP, om man pratade om hur man lärde ut det, metoden att försöka lära ut MVP.

I våra observationer och intervjuer har vi identifierat vissa utmaningar och spänningar kopplade till utförandet som kan tolkas och förstås i relation till pedagogik. Ett resultat av utvärderingen är att innehållet i MVP-programmet har potential att vara norm- och attitydförändrande, men att ledarna har återkommande utmaningar med dess interaktiva och processorienterade pedagogik.

## Genusförändrande metodik?

Att dela programmets teoretiska grundantaganden och anse att den dialogfokuserade metodiken fungerar hänger inte nödvändigtvis ihop, och är heller inte något som kopplas ihop i MÄN:s manual. Fia på Svandungeskolan var en av de lärare som anser att MVP-programmet fungerade bra och var också en av de ledare som följde manualen nära. En förutsättning för henne var att inte bara tilltalas av de ämnen som MVP berörde, utan även den interaktiva metodiken programmet bygger på:

Alltså jag tycker väl att det är viktiga frågor att jobba med, så när det drog igång först så var jag inte med, men jag hoppade på utbildnings-tillfälle två när det liksom erbjöds att få bli ledare för MVP då eller vad man ska kalla det. Och sen tycker jag att det är ett sånt här bra sätt att jobba själva metodiken kring så här diskussion att det är väldigt interaktivt, eftersom mina andra ämnen också är mycket så, jag har ju filosofi och religionskunskap där man jobbar ganska mycket med etiska frågor och sådär. Så jag tänkte lite att just att formatet då passade mig och sen tycker jag att det är viktigt, alltså hela konceptet. Alltså att jobba med det här lite mer systematiskt i skolan så här. Så att därför så ville jag vara med.

Hon menade vidare att de pedagogiska färdigheter hon hade som lärare i religionskunskap och filosofi, om etiska frågor och ”känsliga frågor”, gav henne en fördel i att pedagogiskt hantera ”oenighet och heta diskussioner”:

Jag tycker ändå att det går ganska bra. I och med att jag har min ämneskombination, alltså jag jobbar ju med en del känsliga frågor i andra ämnen också... så jag har liksom tränat på det, mycket längre än vad jag varit MVP-ledare. För i religionsfrågor så kan det bli liksom konflikter om etik och allt möjligt, alltså mellan elever i klassen och så. Så jag tycker inte att oenighet och heta diskussioner i elevgrupper är särskilt jobbigt. Det hör liksom till såna här ämnen tänker jag.

Trots att manualen uppmuntrar ledarna att göra anpassningar till det egna sammanhanget, verkade några av ledarna uppleva en alltför tydlig styrning i hur de ska genomföra lektionerna. Denna styrning handlar framförallt om de teoretiska utgångspunkterna, men spiller även över på de föreslagna metoderna. På den utbildning för nya ledare, bland andra från Måsviksskolan, diskuterade några lärare intrycket av manualen när de fått i uppgift att förbereda en lektion. Å ena sidan föreställde de sig att arbetet med MVP blir svårt eftersom de själva inte gjort materialet, det vill säga det finns redan färdigt att använda. Å andra sidan riktades kritik mot manualen för att den skriver ledarna – och särskilt lärarna – på näsan:

Kvinna 2: Det är svårt när vi inte själva har gjort materialet. Men det kommer kanske visa sig.

Kvinna 1: Ja men lite tror jag att det kommer att lösa sig själv. Den är ju skriven så som att vi aldrig jobbat i skolan liksom. Det finns ju mycket här att ta av, det kommer inte att bli så att lektionen blir tom.



Utbildaren Veronika, själv MVP-ledare på Måsviksskolan, uppmuntrade de blivande ledarna med att betona sin kompetens som pedagoger: ”Ni är så vana med det här, ni har varit lärare i tusen år. Och ni kommer märka det här, när behöver ni mer tid och när blir det tyst”. Lärarna anses vara så pass rutinerade med att handskas med elever att den stora utmaningen föreställs vara just ämnets förmedling snarare än metoderna eller pedagogiken.

## Att skapa förutsättningar för samtal

Ett av MVP:s mål är att ”öppna för dialog och skapa reflekterande samtal” (MÄN:s manualer, s. 8), eller ”Utmana våra tankar [...] Samtal och dialog mellan deltagarna är det som ska vara i fokus” (Kommunmanualen, s. 3). Även om alla ledare ansåg att ämnet är viktigt var det inte alla som delade programmets utgångspunkter eller tyckte att manualen fungerar i alla lägen. Vera, lärare på Måsviksskolan, var den ledare som uttryckte detta allra tydligast:

Så att och, men jag håller nog med om att, att även om man märker på upplägget och lektionerna att ambitionen är att ska vara interaktivt och att de ska vara aktiva, så är ändå budskapet ganska tydligt att det faktiskt är en envägskommunikation.

Detta menade hon påverkar själva programmets dialogbetonade kärna, alltså att diskussioner och den dialog där eleverna ska ”få stöta och blöta saker” och pröva sig fram uteblir. Det är dock inte enbart den fostrande dimensionen som är problematisk enligt Vera, utan också att programmets sätt att hantera vissa frågor inte blir intressant för eleverna: ”Är frågan inte intressant, så blir det inte heller ett samtal”.

Man förstår liksom att, och jag tycker ju också att hela, alltså de här lektionerna känns ju ibland ganska styrande åsiktsmässigt, alltså att det är så här man ska tycka. Det här är en bra åsikt, och det här är en dålig åsikt, för att på flera ställen i boken så kan till och med jag som vuxen säga att, nej men sådär, det där är inte vetenskapligt ens bevisat, eller att det tas fram som en åsikt som är självklar, men det är inte självklart alla saker.

Flera lärare upplevde det utmanande att balansera elevernas diskussionsvilighet och kanalisera det på ett konstruktivt sätt. Inte sällan porträtterades just pratiga elever som stökiga, och att prata vid fel tillfälle var en återkommande

elevhandling som ledde till upprepade tillrättavisande från MVP-ledarnas sida.

På UGGLEBOSKOLAN var skillnaden mellan handledningssituationerna och lektionstillfällena en källa till viss oro och frustration hos nyckelpersonerna. Utmaningen detta läsår, menade Cindy, var just handledningen. Den fungerade inte som avsett, då några personer ofta dominerade på sätt som tog tid från det de behövde gå igenom. Samtidigt axlade mentorena ett ansvarsfullt ledarskap under själva MVP-passen med sexorna. De lyckades på så sätt genomföra lektionerna enligt programmets intentioner.

Cindy: Den här gruppens start, jag blev helt golvad jag har aldrig sett mentorer börja så starkt. Jag har aldrig sett mentorer känna sig så trygga, jag har aldrig sett dem leverera så. Alltså jag var ju tvungen att ta ett varv och alla mina kollegor bara ”Wow, det var det värsta, det här var det sjukaste jag sett i hela mitt liv”. Och till och med nyckelpersonerna här blev ju helt tagna. De har ju gjort det här ett par gånger, men det var så här att ”Gud det här kanske är den starkaste kullen vi någonsin har haft”. De började häruppe. Öh, så jag tror nog att, jag vet inte, jag har funderat på det här, tänkte de att ”Ja, men det här var ju lätt, det här klarar ju vi. Inga problem, vi behöver inte ens anstränga oss?”

Cindy drog i intervjun slutsatsen att ”stökigheten” eller disciplinproblemen under handledningen var ett utslag av att mentorena började på en hög nivå där de också fick mycket bekräftelse, och sedan slappnade av för mycket och lade för lite tid på att förbereda sig för en del av lektionerna. Hon menar dock att det inte gick utför, utan mer upp och ner, och mycket beroende på saker som hände i vissa av mentorens liv. En tolkning av interaktionen bland UGGLEBOSKOLANS mentorer, särskilt några av killarna, är dock att den åtminstone delvis kan förstås i termer av en lärandeprocess i linje med MVP-programmet, i det att handledningen kom att bli ett rum där motsatta åsikter och upprörda känslor kunde visas på (för åtminstone vissa mentorer) relativt trygga sätt.

Det motsatta sågs av ledare och nyckelpersoner också som ett problem; att få andra elever att prata. Det här kan tolkas som en spänning mellan processpedagogiken och den konventionella pedagogiken, men handlar också om hur processen får ta sig uttryck. Liksom tidigare utvärdering konstaterade bygger MVP-programmets pedagogiska metoder på en blandning av konventionell pedagogik och det som benämndes som processpedagogik (Eriksson et al., 2018). Dels finns starka komponenter av dialogbaserade övningar där diskussionen kan sägas vara både medlet och målet (eller antingen det ena eller det andra), dels finns komponenter där kunskapsförmedling och kunskapshöjning

är målet. De förra övningarna uppfattades som mer aktiverande (och är därför mer eftersträvansvärda), medan de senare oftast förstods som passiverande (och som att de därför bör undvikas). Å ena sidan fanns alltså en vilja till elevaktivering genom de metoder som MVP förordar. Å andra sidan reglerar själva skolkontexten och elev-lärare-hierarkin, den disciplinerande ordningen, de möjliga sätt eleverna aktiveras på. Ett exempel är just själva dialogen eller diskussionen, som är en central komponent i MVP.

Vera på Måsviksskolan och Stina på Svandungeskolan menade exempelvis att lektionen om trånga genusregler (lektion 6 i Högstadiemanualen och lektion 5 i Gymnasiemanualen) också kan bidra till att förstärka de normer man vill problematisera, även om lektionen i övrigt engagerar eleverna. Flera elever omnämnde i intervjuerna lektionen om könsnormer som en mycket uppskattad lektion. Lektionen, som kommer tidigt i lektionsserien, gav upphov till uppsluppen stämning och många skratt och kommentarer i flera av de observerade klasserna. Men, de fördomar lektionen är tänkt att utmana kan istället spås på så att lektionen får ”motsatt effekt”, enligt Stina.

Jag upplever många gånger att, jag har tänkt på det flera gånger, att det har liksom lett till att man har spätt på elevernas redan förutfattade meningar eller den här tunnelseenderollen. De fördomar som vi vill utmana de spår vi på. Och det skapas nån typ av arena för att jävlas med varandra och uttrycka den här typen av konservativa idéer. Så att det har fått motsatt effekt. Så ibland har vi liksom till och med avbrutit, för vi märker att vi ger dem verktyg att hålla på. Att det blir motsatt effekt, och det tycker jag blir svårt när man märker att ja, det blir liksom en arena för att uttrycka kränkande eller, sådär. Det blir ju svårt.

Det går att tolka Stinas uttalande både utifrån en metodsynvinkel och en teoretisk synvinkel. Metodmässigt verkar Stina syfta på upplägget med att elever ska diskutera hur normer och kön hänger ihop och att detta kan leda till att stereotypa föreställningar lyfts fram av eleverna – och att dessa stereotypa föreställningar heller inte diskuteras och därmed problematiseras, utan enbart förmedlas i klassrummet. Det blir då en pedagogisk fråga för ledarna att kunna rama in diskussionen och övningen i ett sammanhang av ojämlikhet, vilket kan vara som Stina påpekade ovan, ett arbete som inte alltid går att utföra. Att förmedla vad lektionen handlar om är heller inte alldeles enkelt, och kan sägas kräva att ledaren är väl insatt i programmets syfte och de teoretiska utgångspunkter som MVP vilar på. Stina avslutade sin reflektion genom att fråga Anders hur han tänker kring just den lektionen, och han svarade:

Det är ju min favoritlektion, jag tycker inte om när nån snackar illa om den, som Stina gör. Nej, jag skojar, nej, men den är ju jättesvår. Den är liksom, det är som ett simhopp såhär att ju högre svårighetsgrad den har, ju högre poäng kan man få. Lite så är det med den lektionen också. Lyckas man med den lektionen så har man jättemycket gratis längre fram för då kan man säga ”Jamen precis, för du tänker att du måste vara sån för att samhället kräver alltså du har ett socialt... Du har liksom de här påtryckningarna från samhället”. Men det är klart som Stina säger, blir den svår och man misslyckas med den, då kan det bli jättejättejobbigt.

Anders verkade mena att det till stor del handlar om att finjustera lektionen så att den hamnar på rätt nivå för eleverna i den klass man genomför MVP. För eleverna kan den här lektionen vara antingen gammal skåpmat eller en ögonöppnare, och att diskutera genusnormer utan att hamna i en förstärkande cirkel, särskilt när elevdiskussionerna under lektionerna också blandas med många skämt och humor, upplevdes som utmanande av ledarna.

MVP kräver även mycket av eleverna, ”att man ger liksom”, som Diana (elev på Svandungeskolan), uttryckte det. I Dianas klass var de ”bara klasskamrater och inget mer”, vilket gjorde det svårt att nå den nivå av förtrolighet som MVP tycktes kräva:

Jag tror att grejen med vår klass är vi pratade ju och konverserade mycket i början, och det gör vi fortfarande, men det är bara liksom på ytan, ingen av oss eller jag upplever det så att ingen av oss känner oss riktigt, liksom på en djupare nivå. Så det är väldigt svårt att öppna upp sig, så det är liksom. Jag tror att många av mina klasskamrater ser det som att vi är bara klasskamrater och inget mer. Så att jag tror att vi har lagt barriär på nåt sätt mellan varandra, så det har varit svårt att prata om saker som kanske är lite allvarligare så. Och har större betydelse.

I alla klasser nådde man inte den klassrumskultur där detta givande var eller blev en möjlighet. I motsats till Vandas klass på samma skola, där MVP enligt henne snarare förde klassen samman, skedde alltså det motsatta i Dianas klass.

## Diskussion

Arbetet med MVP innebär på samtliga skolor som inkluderats i utvärderingen att frågor om våld görs närvarande under en period under läsåret, eller hela läsåret beroende på upplägg. På så sätt skapas ett (återkommande) rum och en

tid då frågor om våld kan lyftas och diskuteras. Att programmet dessutom kopplas till eller till och med utgör det ordinarie värdegrundsarbetet på skolan ger talet om våld ett slags avdramatiserad vardaglighet. Värdegrundsarbetet ges en systematik och legitimitet som inte enskilda temadagar kan uppnå. Det gör att tal om våld både blir en närvarande möjlighet och att detta (sam)tal i sig är tänkt att transformera våldets praktiker och rumsligheter.

Utifrån denna delstudie identifierar vi en rad faktorer som främjar respektive hindrar en hållbar implementering av programmet på de undersökta skolorna.

De främjande faktorerna vi identifierat är:

- Att det organisatoriska ansvaret och ansvarsfördelningen är utspridd på ett bredare ledar- eller stödkollektiv.
- Att tid ges inte bara för planering och utförande, utan även för efterarbete, reflektion, handledning och vidareutveckling/fördjupning.
- Manualtrogenhet
- Att förmå knyta an till elevernas vardag

De hindrande faktorerna är:

- Stora klasser försvårar lektionsarbetet
- Lokalbrist försvårar uppdelning av klassen i mindre grupper
- Att skapa ett tryggt rum för alla deltagare försvåras dels av klasstorlek, dels av andra sociala dimensioner.
- Skolan som genomförandearena styr in lärare och elever mot vissa sätt att vara och bete sig, vilka kan vara svåra att lösgöra sig från under lektionerna
- I de skolor där lärare är ledare kan lärarerfarenheten också bli ett hinder. Att falla tillbaka på konventionell pedagogik kan i vissa fall försvåra att arbeta med MVP-programmets budskap.

De organisatoriska förutsättningarna är ett viktigt stöd i arbetet med MVP på mentorsskolan, medan dessa villkor på de övriga hållbarhetsskolorna verkar försvåra arbetet och ibland till och med underminera programmets syften. Att sprida ansvaret på flera ledare och mentorer, dela upp arbetet på flera funktioner även utanför skolan samt avsätta tid för planering och handledning verkar bidra till att arbetet inte upplevs som lika tungt. Den här typen av kollektivt organisatoriskt ansvar gör det möjligt att bibehålla ork och motivation för de ledare som arbetar med MVP, samt skapar möjligheter att böttna i programmet, arbeta med fördjupning och vidareutveckling av det. Gruppstorleken framstår som en avgörande organisatorisk förutsättning för ett framgångsrikt

genomförande av MVP. Möjligheten att ha lektionerna ens i halvklass fanns inte på de andra två hållbarhetskolorna – något som starkt begränsade möjligheterna till aktivt deltagande med engagerande samtal där alla kan ta plats. Att skapa ett tryggare rum för samtal om våld var dock emellanåt en utmaning också på Uggleboskolan, i synnerhet under handledningen med mentorerna i årskurs 9. På Uggleboskolan, och i någon mån på en av hållbarhetskolorna, fanns dock flera exempel på MVP-pass eller delar av lektioner då dialogen och interaktionen i rummet kunde tolkas som att ett tryggt rum i alla fall delvis möjliggjorts. Av de intervjuade eleverna uppger de flesta att MVP gett dem värdefull kunskap och att de tycker att programmet behövs på skolan.

De flesta vuxna ledare och nyckelpersoner både beskriver och visar att de har en stark övertygelse om programmets potential och tycks verkligen böttna i dess utgångspunkter, särskilt på mentorsskolan. En skillnad mot den förra utvärderingens resultat är att uttalad kritik mot programmets teoretiska antaganden eller ifrågasättanden av det kunskapsinnehåll som ska förmedlas är mindre framträdande i föreliggande utvärdering. Det som däremot kan framhävas är de utmaningar MVP-programmet medför med skolan som genomförandearena. Dessa kan framförallt relateras till skolmiljöns befintliga hierarkier (lärare-elev) och till de metoder som MVP-programmet använder och som ibland skapar spänningar i klassrummet. Flera ledare vittnar om att det krävs en oerhörd *närvaro* av ledarna under MVP-lektionerna – ”det duger inte liksom att man går på halvfart” som en av ledarna uttrycker det på Svandungeskolan – för att lektionerna ska falla väl ut och att det i sin tur ställer höga krav på att ledarparen är samspelade och lyhörda för varandra. På Uggleboskolan och Svandungeskolan ställdes ofta frågan till deltagarna om de kunde relatera till de scenarierna som togs upp. Scenariometoden framstod som mer utmanande på Måsviksskolan, där ledarna i högre utsträckning föll tillbaka på en konventionell pedagogik och berättade för eleverna att scenarierna var realistiska istället för att fråga dem om det.

De anpassningar eller avvikelser från vad manualerna föreslår och betonar kan tolkas som i olika grad *organisatoriskt styrda*, *strategiska*, respektive *spontana* anpassningar. En viktig strategisk fråga på mentorsskolan (där manualtrogenheten var hög) var vilka krav som skulle ställas på mentorerna i årskurs 9. De flesta tycktes ta sitt uppdrag på stort allvar, men det fanns också några som hade större utmaningar. Dessa krav var föremål för förhandling mellan nyckelpersoner, och det fanns en spänning mellan det uttalade målet att ge sexorna en så meningsfull lektionsserie som möjligt enligt programmets intentioner (universell våldsprevention) och det mer uttalade målet att ge de nior med delvis problematisk ledarstil en chans att lyckas som mentorer, som en del i ett (mer selektivt eller indikerat) förebyggande socialt arbete.

På en av skolorna fanns från ledarnas sida många synpunkter på MVP och gjordes flertalet anpassningar, tillägg och avsteg från manualen. En intressant och tydlig diskrepans mellan svaren från några av de intervjuade eleverna och ledarna på båda hållbarhetsskolorna är erfarenheterna av värderingsövningar, där eleverna bland annat skulle ställa sig i ett visst hörn beroende på om de höll med om ett visst påstående. Medan några av ledarna inte tyckte att dessa övningar blev bra i klassen för att de ansåg att eleverna inte egentligen kunde uttrycka sin åsikt fritt, var dessa övningar det som flera av de intervjuade eleverna uppskattade mest. Anpassningarna gick på en skola i en viss riktning, bildade ett mönster av vad vi tolkar som *selektiv omsorg* om oskyldiga killars föreställda känslor vid tal om våld och kön, vilket framstår som i strid med programmets intentioner. Fyra exempel på denna strategi:

1. Att som kille/man inte reagera mot våld utan i första hand bli kränkt över att ta del av kunskap och statistik om våld framställdes av ledarna som självklart och oframmatiskt.
2. Att det som våldsutsatt kan vara påfrestande att tala om och se filmer om våld var däremot ett nästan helt frånvarande perspektiv.
3. Att tjejer ljuger om våldtäkt framställdes som ett utbrett problem. Istället för att utmana våldtäktsmyter riskerade dessa således att förstärkas.
4. Att killar drabbas hårdast av genusnormer framställdes som en sanning som eleverna behövde ta till sig.

Ett tydligare fokus på våldet och dess effekter (både diskursiva och levda effekter, se Bacchi 1999) var märkbar på mentorsskolan. Därtill fanns början till en intersektionell ansats i mentorsskolans MVP-manual och genomförande, det vill säga en medvetenhet om att våldsutövande och -utsatthet inte bara villkoras av genusnormer och heteronormer, utan av ett flertal sociala kategoriseringar och fler dimensioner av samspelade ojämlikheter i samhället i stort. Detta är en aspekt som belysts som relevant i en del studier om våldsprevention (Franzén & Gottzén, 2020; Pease, 2019).

På Uggleboskolan hade ett fåtal elever helsvensk bakgrund. Lektionen om rasism (som inte fanns i den andra manualen) framstod som central och mer kunskap om detta efterfrågades av eleverna, vilket kan tolkas som att lektionen lyckades knyta an till elevernas egna erfarenheter av rasism. Tidigare studier om hantering av rasism i skolan, och om antirasistiska moment i undervisningen, tyder på behov av mer kunskap hos lärare och ett mer strukturerat arbete kring problemen (Pérez-Aronsson, 2019; Rosales & Jonsson, 2019). Sedan 2013 har anmälda hatbrott ökat med 29 procent i Sverige. Rasism är en

utbredd form av våld, bland annat uttryckt i att två tredjedelar av alla anmälda hatbrott har främlingsfientligt/ rasistiskt motiv (BRÅ 2020a). Forskning föreslår att det finns ett samspel mellan svårigheterna att motverka våld, den nationella självbilden och att hantera rasism i Sverige (Pringle, 2010; Bruno, 2018). Det är därför välkommet att temat ska läggas till i kommande reviderad version av MÄN-manualerna, så att också de skolor med överväldigande majoritet elever som själva saknar erfarenhet av att utsättas för rasism, men har desto större möjligheter att motverka den, inkluderas i arbetet att förebygga även detta slags våld.



# Skolledare och kommunföreträdare

Några av de frågor som undersöks i utvärderingen är om ett program som MVP är genomförbart i en ordinarie svensk skolkontext, och vilka organisatoriska förutsättningar som krävs i kommuner och skolor för att introducera, genomföra och vidmakthålla MVP på ett programtroget vis. I det här avsnittet diskuteras frågorna om MVP-programmets förutsättningar och genomförbarhet i en svensk skolkontext med hjälp av skolledares och kommunföreträdares beskrivningar av sitt arbete i förhållande till MVP i skolan. Avsnittet bidrar till att besvara utvärderingens frågeställningar om hur lärare, elevvårdspersonal och skolledare samarbetar med varandra, med kommunen och det omgivande samhället kring programmet, samt hur programmet integreras i övrigt värdegrundsarbete på skolan.

Det finns en omfattande diskussion om hur ledning och ledarskap ska begreppsliggöras och vilken betydelse det har för utvecklingsarbete och kvalitet i skolans kontext (t.ex. Bush & Glover, 2014) liksom i förhållande till implementering av forskningsbaserade metoder mer allmänt (t.ex. Fixsen et al., 2005; Reichenpfader et al., 2015; Richter et al., 2015). I den här studien om MVP har frågan om ledarskap undersökts främst i förhållande till skolledarna, och det är sex olika aspekter av ledarskap som stått i fokus i datainsamlingen: 1) skolledarnas mandat till medarbetarna att arbeta med MVP, 2) närvaro och personligt engagemang i arbetet med MVP, 3) kunskap om MVP och om vilka förutsättningar som krävs för att programmet ska kunna implementeras som avsett, 4) ansvarstagande för tillräckliga personella, tidspersonella och materiella resurser, 5) aktiv uppföljning av hur implementering av och arbete med MVP fortskrider, 6) relationen mellan ledning av arbetet med MVP och ledning i vardagen mer allmänt. När det gäller kommunen som kontext för programmet har studien fokuserat på frågan om de kontakter som skolledarna haft med olika aktörer i kommunen.

## Kommunen som förutsättning för genomförande

Ur de intervjuade skolledarnas och kontaktpersonernas beskrivningar av relationerna mellan skolorna som arbetar med MVP och respektive kommun framträder en bild av skilda förutsättningar för de olika skolor som ingår i studien. I förhållande till det stöd som de olika kommunerna beskrivs erbjuda kan förhållandet mellan skolan och kommunen placeras in i ett kontinuum

som sträcker sig från en ”mycket hög grad av stöd” till ”marginellt stöd” från kommunens sida.

## Stöd...

Det finns ett par exempel i materialet där skolans arbete med MVP framstår som något av en isolerad företeelse i kommunen eller där skolledaren beskriver det som att MVP genomförs med ett relativt begränsat stöd från kommunen. Det övergripande mönstret är dock ett annat och intervjupersonerna beskriver snarare en hög grad av stöd från företrädare för kommunen.

Det kan handla om en rad olika former av stöd. En är själva introduktionen av programmet på skolan, där en del intervjupersoner beskriver det som helt centralt för arbetet med MVP att företrädare från kommunen tagit initiativ till att starta programmet på skolan, diskuterat med skolledaren vad som är viktigt att tänka på vid införandet av ett program som MVP, samt att de hjälpt till med kontakter med MÄN eller med SKR som inneburit att skolan inkluderats i något av de projekt som möjliggjort utbildning av personalen utan extra kostnader för skolan. Stödet i introduktionsfasen har också handlat om att kontaktpersoner i kommunen hjälpt till att informera ansvariga tjänstemän och politiker för att förankra MVP på olika nivåer av kommunledningen. Kontaktpersonerna har vidare varit med vid informationsinsatser för medarbetare på skolan för att hjälpa till att introducera programmet för dem.

Vid själva igångsättandet av programmet har stödet i en del fall handlat om att organisera utbildningen av personal eller hjälpa till med praktiska saker kring utbildningen, och vissa kontaktpersoner har själva deltagit i utbildningarna. När programmet kommit igång har kontaktpersoner från kommunen i en del fall också medverkat i genomförandet som MVP ledare. Inte minst skolledarna i några av de mindre kommunerna och / eller på skolor som nyligen introducerat programmet beskriver det direkta och praktiska stödet från kommunen sida som oerhört värdefullt och som en viktig hjälp i att få igång programmet. I den här fasen har det även varit värdefullt att ha en dialog med kommunens kontaktpersoner om hur man kan skapa engagemang hos personalen, menar en av de intervjuade skolledarna.

När MVP väl kommit igång har formen av stöd från kommunen förändrats något till att vara inriktat på att upprätthålla arbetet med programmet. I materialet finns exempel på hur kommunens kontaktpersoner deltagit i utbildningar för utbildare så att de kan bidra till den fortsatta personalförsörjningen och tillgodose behov av ytterligare MVP-ledare när några försvinner på grund av personalomsättning på skolan. Kontaktpersonerna har i en del fall också själva medverkat eller bjudit in MÄN att medverka vid uppstarts- och temadagar för

att ge personalen ”påfyllning” och upprätthålla deras engagemang för programmet. I de flesta fall har handledning av MVP-ledarna erbjudits av MÄN, men det finns även beskrivningar av att kontaktpersoner i kommuner bidragit med handledning.

Vid tiden för intervjuerna var frågan om en licens för att arbeta med MVP på intervjupersonernas agenda genom att MÄN aktualiserat frågan inför år 2021. Även när det gäller detta har i en del fall kommunens kontaktpersoner försökt hjälpa till att reda ut vad licensen skulle innebära för kommunen och skolorna, och hur ekonomiska resurser för detta kan säkras. Frågan om licens exemplifierar hur kommunens kontaktpersoner kan fungera som ett löpande stöd för skolledarna i att hantera de olika frågor som kan uppkomma vid upprätthållandet av programmet. Ett annat exempel är hur kommunen agerat i förhållande till utmaningar som corona-pandemin ställt skolan inför, till exempel genom att möjliggöra MVP-lektioner i andra lokaler under en period då skolans lokaler varit stängda.

### ... och styrning?

Ytterligare en typ av stöd som beskrivs av intervjupersonerna är kommunens aktiva uppföljning av arbetet med MVP: det framgår att det i vissa fall finns en tydlig förväntan på skolan att den ska arbeta med MVP, och kommunen önskar återrapportering om hur det går med genomförandet av programmet. En skolledare beskriver det som att kommunens intresse och uppföljning fungerar som en ”blåslampa” och att den här blicken utifrån, och då inte i första hand från kontaktpersonerna utan snarare från ansvariga tjänstemän högre upp i förvaltningen, bidrar till upprätthållandet av programmet över tid.

Utifrån beskrivningen som ges av intervjupersonerna skulle stöd i form av ”blåslampa” också kunna definieras som styrning från kommunens sida. Det handlar om att ansvarig förvaltning kommunicerar tydliga krav och förväntningar på att MVP genomförs på skolan, förväntningar som kombineras med aktiv uppföljning och krav på återrapportering från skolledare om hur arbetet fortskrider. Även om det i materialet finns exempel på beskrivningar av den typen av relativt tydlig styrning när det gäller arbetet med MVP, är den övergripande tendensen bland de skolor som ingår i studien dock att det inte finns det. I ett fall beskriver skolledaren snarare en frånvaro av intresse och säger att det egentligen inte skulle väcka några reaktioner alls om hen valde att avbryta arbetet med MVP:

Skulle jag bestämma mig nästa år för att nu skiter vi i det här, det skulle passera helt obemärkt. Ingen skulle... jag kanske skulle få en

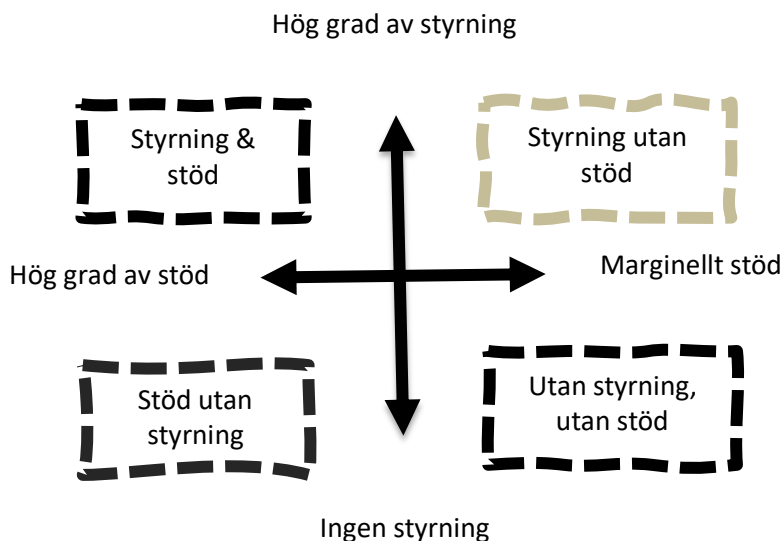
fråga, ”men det där, vad händer med det?”, ”Nej, vi lade ner det”, ”Okej”, skulle de säga.

Den här intervjupersonen beskriver det alltså som att det saknas en tydlig styrning ”uppifrån”, vilket betyder att hen inte ställs inför några krav på att arbeta med MVP, trots att stöd möjliggjorts från kommunens sida och det generellt finns en positiv inställning till programmet bland kommunens politiker och ansvariga tjänstemän. En brist på styrning gör att programmets vara eller inte vara i praktiken hänger på inställningen hos hen som enskild skolledare.

### Olika förutsättningar i olika kommuner

Sammantaget kan alltså beskrivningarna av kommunernas styrning av arbetet med MVP i skolan placeras in på ett kontinuum som sträcker sig från ”hög grad av styrning” till ”ingen styrning”. När kontinuumet för styrning sätts i relation till det kontinuum för stöd som diskuteras ovan framträder olika kategorier av förutsättningar för genomförandet av MVP i skolan (figur 3).

Figur 3. Grad av stöd och grad av styrning



Kategorierna i figur 3 är idealtypiska beskrivningar och matchar inte direkt de skolor som ingår i studien. Med detta sagt går det ändå att se att utifrån de

beskrivningar som intervjupersonerna ger ligger de deltagande skolorna relativt nära någon av kategorierna ”styrning och stöd”, ”stöd utan styrning” eller ”utan styrning, utan stöd”. I materialet finns däremot inget exempel på beskrivningar av en kommun som försökt styra mot användning av MVP utan att erbjuda stöd för att åstadkomma detta. Intervjupersonerna tenderar att prata om en relativt hög grad av stöd och i något fall i kombination med en tydlig styrning mot genomförande av MVP. Det är dock värt att notera att det i materialet även finns ett exempel på att MVP genomförs ”utan styrning, utan stöd”. Ytterligare en aspekt att uppmärksamma är att det överlag ser ut att vara olika delar av kommunen som står för ”stöd” respektive ”styrning”. Stödet i arbetet med MVP kommer i de flesta fall från personer med ansvar för kommunens våldsförebyggande och/eller hälsofrämjande arbete, inte i första hand från den del av förvaltningen som ansvarar för skolan. På så sätt tenderar styrning mot arbetet med MVP i praktiken inte ha en tydlig koppling till frågan om stöd, exempelvis i form av budgetförutsättningar för skolan som tar hänsyn till arbetet med MVP.

Det ligger bortom studien att närmare undersöka vilken roll ansvariga tjänstemän och politiker tar för att möjliggöra användningen av ett våldspreventivt program som MVP, men resultaten väcker frågan i vilken grad skolans huvudmän tar ansvar för ett mer utvecklat våldspreventivt arbete i skolan. Det är något som bör undersökas närmare vid fortsatta studier av genomförandet av ett våldspreventivt program som MVP i svensk skolkontext.

## Skolledaren som förutsättning för genomförande

Intervjupersonerna ger samstämmigt en bild av att skolledare är nyckelpersoner i genomförandet och upprätthållandet av MVP. Det är inte tillräckligt med en stödjande kommun utan krävs även en skolledare som aktivt möjliggör arbetet. Det framgår bland annat av beskrivningar av att även om det finns en mycket väl utvecklad stödstruktur för det våldsförebyggande arbetet i en kommun som helhet, har arbetet med MVP i vissa skolor ”runnit ut i sanden” i och med byte av skolledaren.

Intervjuerna ger exempel på en rad framgångsfaktorer för införande, genomförande och upprätthållande av programmet över tid som kan ses som förknippade med skolledarna, vilka beskrivs nedan.

## Eget engagemang

En första framgångsfaktor är skolledarens eget engagemang i arbetet med MVP. Engagemanget behöver finnas för att det ska vara möjligt att införa, genomföra och upprätthålla programmet. Det framgår av materialet att graden av engagemang dock kan skrifta: från att skolledaren beskriver sig själv som att ha varit den som tagit initiativ till införandet och drivit att MVP används i skolan, till att vara den som driver genomförandet av programmet på skolan efter att initiativet kommit utifrån, till en något mer tillbakalutad roll där engagemanget från skolledaren framförallt handlar om att möjliggöra och ge legitimitet, men inte själv driva på utvecklingsarbetet.

Intervjuerna gör det också tydligt att de skillnader i skolans kontext som beskrivs ovan – graden av stöd respektive styrning från kommunen – ställer olika krav på skolledare. Utan en stödjande struktur från kommunens sida behöver skolledaren vara än mer av en ”eldsjäl” för att programmet ska införas och upprätthållas över tid. Detta mönster är något som framgår både av beskrivningar av erfarenheter från skolor som i studien valts ut som ”spridnings-skolor” och från de som definierats som ”hållbarhetsskolor” där intervjupersonerna pratat om hur det var tidigare när programmet startades för första gången på skolan och/eller i kommunen.

När det gäller närhet till det konkreta arbetet med programmet kan skolledarnas engagemang sträcka sig från en vilja att gå grundutbildning i programmet och själv hålla i MVP-pass, till att egentligen inte vara involverad i det praktiska arbetet med MVP utan i stället se till att skapa goda förutsättningar för MVP ledare och genomförandet på skolan.

## Engagera medarbetarna

För att programmet ska genomföras krävs inte bara en engagerad skolledare, utan även engagerade medarbetare, och en viktig del av skolledarnas roll i förhållande till MVP är att bidra till och uppmuntra medarbetarna. Här beskriver skolledarna olika strategier för att åstadkomma engagemang hos personalen. Medan vissa intervjupersoner betonar att det är viktigt att medarbetarna kan välja om de vill engagera sig i MVP eller inte, och att det måste vara på frivillig basis som man är MVP-ledare, menar andra skolledare att det är viktigt att försöka skapa uppslutning kring programmet i hela personalgruppen, även hos dem som inte aktivt arbetar med programmet i klasserna. I linje med det beskriver skolledarna också olika strategier i förhållande till utbildning i programmet: på vissa skolor utbildas samtliga i personalen, medan det är en mindre grupp på andra skolor. På en av de skolor där det endast är vissa i

personalen som gått utbildningen för MVP-ledare beskrivs det också som något av en ”bonus” för medarbetare som vill engagera sig i MVP att få miljöombyte och åka iväg på utbildning ett par dagar.

Att upprätthålla engagemanget för MVP handlar även om att hålla programmet levande, exempelvis genom att det är en stående punkt på arbetsplatsträffar (APT) och att det finns utrymme för att utbyta erfarenheter och planera arbetet med MVP vid olika studie- och temadagar för personalen. Bland skolledarna finns också de som betonar att engagemanget hänger ihop med att lärarna får rimliga förutsättningar för att arbeta med MVP, så att det inte är något de behöver göra ”utanpå allt annat”. Frågan om skolledarnas syn på personalens arbetstid diskuteras mer utförligt nedan.

Ytterligare en aspekt av att skapa engagemang är att själv vara en förebild och genom att tydligt förmedla ett budskap om att MVP är viktigt. En av intervjupersonerna kommenterar också att det har betydelse att skolledaren själv – som ”en vit heterosexuell medelålders man” – framhåller det viktiga i att arbeta våldsförebyggande och med frågor om genus och makt med hjälp av MVP.

## Koppla MVP till det generella värdegrundsarbetet

Ett ytterligare sätt att skapa engagemang är att tydliggöra kopplingen mellan arbetet med MVP och skolans generella värdegrundsarbete. Ett mönster i skolledarintervjuerna är att intervjupersonerna för resonemang som presenterar MVP-programmet som en integrerad del i skolans generella värdegrundsarbete. Det som återkommer är *att* MVP är ett självklart inslag, samtidigt som det finns vissa variationer i *hur* det generella värdegrundsarbetet beskrivs och på vilket sätt MVP sägs ingå i det. Arbetet med MVP kan så både presenteras som en fråga om ”likabehandling” och beskrivas som grunden för skolans likabehandlingsplan, och som en fråga om att arbeta med eleverns ”sociala utveckling”, med ”inkludering” och ”trygga lärandemiljöer”, och som en fördjupning av skolans redan etablerade profilering. Det finns också beskrivningar av hur det tidigare varit något av en utmaning att omsätta personalens engagemang i värdegrundsfrågor i praktik i möte med eleverna, och att MVP blivit ett redskap som möjliggjort för skolan att gå ”från ord till handling” i arbetet med värdegrundsfrågor i klassrummet.

I synnerhet skolledare från skolor som arbetat med MVP under en viss tid pekar på betydelsen av att koppla MVP till det generella värdegrundsarbetet och att man lyckas kommunicera till medarbetarna att MVP är ett viktigt verktyg i det. En intervjuperson säger till exempel:

Vi måste liksom hålla samman det vi gör, det måste vara samma sak, man kan inte hela tiden lägga på någonting för då kommer liksom kollegiet och personalen att slå bakut. Och det tycker jag att vi har lyckats här, att tala om att ”det här är samma sak” men vi får liksom ett praktiskt redskap, där vi kan använda oss av. Jag menar, har man jobbat i skolan ett tag så vet man att det finns andra typer av program man också kan använda sig av för att jobba med de här frågorna, men för oss har det här funkat väl.

En annan beskrivning i linje med detta är att det är viktigt att man som skolledare kommunicera att arbetet med MVP ”är till gagn” för alla processer på skolan, så att programmet inte kommer ”som något som är utanpå”, utan att man som skolledare i förhållande till elever framhåller att programmet är ”en del i din utbildning här” och i förhållande till personalen att det är ”en del i ditt uppdrag då du jobbar här”.

## Möjliggöra resurser och ge praktiska förutsättningar

Det krävs resurser både för att sätta igång och upprätthålla ett våldspreventivt program som MVP. I de flesta fall har inte igångsättningskostnader i form av utbildningskostnader varit en direkt fråga för de skolledare som intervjuats, i och med att de skolor som ingår i studien i de flesta fall ingått i projekt där utbildningen av MVP-ledare och utbildare finansierats på annat sätt än av skolan själv. De resurser som skolledarna behöver frigöra för att det ska vara möjligt att arbeta med MVP handlar därmed primärt om resurser för att genomföra och eventuellt också för att upprätthålla programmet om inte kommunen tar en del av kostanderna förknippade med det (som utbildning av nya MVP-ledare till exempel).

Även med en engagerad skolledare kan det finnas olika perspektiv på vad som utgör ”tillräckliga” resurser för att driva programmet. Det går att urskilja olika förhållningssätt till frågan om huruvida arbetet med MVP ska läggas utanpå befintlig arbetstid eller om det ska ingå i ordinarie arbetstid, och även till frågan om det ska avsättas planeringstid för MVP i lika stor omfattning som för andra ämnen eller inte. Frågan om resurser för MVP är alltså i skolledarperspektiv i hög grad en fråga om arbetstid. En av intervjupersonerna från en skola där MVP pågått en tid uttrycker det så här:

En framgångsfaktor är att lärarna har tid för det här, att de får in det här i sina tjänster, att det är synligt. Det skulle inte vara på samma sätt om jag ”det här får du göra utöver allt annat”.



Det går att se en viss skillnad i beskrivningarna av hur skolledarna hanterar resursfrågan, framförallt mellan skolor där programmet är relativt nytt (spridningsskolorna), och där programmet pågått en tid (hållbarhetsskolorna). Där programmet är relativt nytt tenderar intervjupersonerna att beskriva det som att det ”tar mer tid än vi kanske trodde” att genomföra programmet, och att de har insett att de behöver se över de resurser som ställs till förfogande för att arbeta med MVP. En skolledare säger till exempel att lärarna inte har fått någon tidsmässig kompensation för att de genomför MVP, ”så det har inte belastat budgeten”, och att detta var möjligt för att lärarna ”blev så engagerade” att det ville arbeta med detta det ändå, enligt skolledaren. Hen konstaterar dock samtidigt att personalen nu ”är trötta”.

När det gäller tid avsatt för planering av MVP blir det tydligt att skolledare och personal kan ha skilda perspektiv på såväl vad som utgör tillräcklig omfattning som lämplig placering i schemat. Medan skolpersonalen beskriver bristande tid och möjligheter att förbereda och följa upp MVP-lektioner, kan skolledarna mena att personalen får tillräcklig planeringstid, inte minst i de fall när samma planeringstid ges för MVP som för annan undervisning. Samtidigt kommenterade någon av skolledarna att det kan vara en utmaning för personalen att använda den här generellt avsatta planeringstiden, eftersom planeringstimmarna sällan ligger i anslutning till MVP-passen, utan planeringen behöver ha gjorts i förväg.

Om personal som är MVP-ledare inte arbetar ”utöver” utan i stället inom ramen för sina ordinarie tjänster blir det mindre timmar kvar att undervisa elever i den ordinarie undervisningen, ”och det är ju självklart en kostnad”, menar en av skolledarna. Hen lyfter också fram att ”jag får ju inget extra för det här överhuvudtaget” och kommenterar att andra skolor som inte arbetar med MVP eller något annat motsvarande program inte har den typen av kostnader. ”Då krävs det lite mod att göra en sån här sak”, menar skolledaren, eftersom det kan komma dubbla budskap från kommunen. Intervjupersonen beskriver så hur ansvariga politiker å ena sidan ”tycker att det här är jättebra”, samtidigt förvaltningen har förväntningar på skolan om ”att budgeten ska ligga på plus”.

Att kostnaderna för att driva programmet är en fråga som det i första hand blir upp till skolledarna – inte huvdmännen – att hantera är ett genomgående tema i intervjuerna. Intervjupersonerna beskriver delvis olika förhållningssätt till dessa kostnader. I materialet finns både beskrivningar av att skolledaren vid starten av programmet inte varit helt förberedd på vilka resurser som krävs utan behövt omvärdera efter hand och frigöra mer resurser, och beskrivningar från en hållbarhetsskola att skolan nu behöver göra vissa neddragningar i den avsatta tiden av ekonomiska skäl. Det finns också

exempel på skolledare som i och för sig menar att programmet kräver en hel del resurser, särskilt med tanke på att undervisning i MVP inte är något som skolan måste göra:

Jag likställer ju det här med vilken undervisning som helst, trots att det inte ingår i betygsättning och det inte är reglerat i någon författning, och de arbetar i par, så det är en extra kostnad, och de lägger förhållandevis mycket tid på att planera tillsammans, så det kan ses som en dyr insats.

Samtidigt framgår det att intervjupersonen inte uppfattar att det är orimliga kostnader, utan att programmet är värt det. Hen säger också att ”det handlar egentligen mer om att man bestämmer sig” och att ”värdegrundsuppdraget måste ju få kosta pengar också”.

När det gäller skolledarnas roll att möjliggöra programmet genom andra praktiska förutsättningar, exempelvis schemaläggning av MVP-lektionerna på ett sätt som underlättar genomförandet (med hänsyn tagen till tidpunkt på dagen, pauser efter lektionspassen som ger möjlighet att följa upp frågor som dyker upp, osv), att skapa forum för erfarenhetsutbyte mellan MVP-ledarna, eller gemensam planeringstid i lärarlaget, går det också att se en variation i hur skolledarna beskriver sitt ansvarstagande för detta. På så sätt bekräftar skolledarintervjuerna det som framkommer i intervjuerna med övrig personal, att det på de skolor som ingår i studien inte alltid funnits en skolledare som tagit ansvar för att skapa tillräckliga praktiska förutsättningar för att genomföra programmet så som det är tänkt.

## Följa arbetet med MVP

Det finns exempel på att skolledare försökt följa upp programmets eventuella effekter på skolan genom att titta på faktorer som elevers närvaro, rapporterad trygghet och så vidare. Beskrivningarna av hur skolledningen följer upp arbetet med MVP tyder dock på att uppföljning framförallt handlat om att inhämta synpunkter från personalen, löpande i vardagen, genom APT, genom planeringsdagar termins- eller årsvis, och i något fall också som en del i skolans systematiska kvalitetsarbete. En av intervjupersonerna från en skola där MVP bedrivits under en tid menar att det generellt är en utmaning att utvärdera värdegrundsarbetet, men säger också att hen tycker sig se att MVP-passen innebär att eleverna tränar på att ta olika perspektiv och förhålla sig till olika uppfattningar, vilket ger färdigheter i att diskutera saker som kommer till uttryck i andra ämnen också. På så sätt ger MVP färdigheter som eleverna har nytta

av mer generellt och intervjupersonen menar vidare att det finns en tydlig koppling mellan MVP och elevers delaktighet i skolan mer allmänt. I svaren på frågan om hur arbetet följs upp lyfter också en del intervju personer fram den pågående utvärderingen, det vill säga den här studien, som ett slags uppföljning av arbetet med MVP.

En slutsats som kan dras är att skolledarnas egen uppföljning av programmet är ett utvecklingsområde. Att uppföljning är viktigt framgår dock, och i materialet finns flera olika exempel på att arbetet med programmet justerats och förutsättningarna förbättrats genom olika anpassningar exempelvis av scheman och planeringstid efter synpunkter från främst personalen.

## Diskussion

Intervjuerna med skolledarna och kontaktpersoner i kommunerna tyder på att de kommuner där skolorna som ingår i studien finns ger olika förutsättningar för programmets genomförande. Medan det i de flesta fall ser ut att finnas en väl eller mycket väl utvecklad struktur till stöd för införandet och upprätthållandet av programmet, finns också exempel i materialet där MVP programmet framstår som ett isolerat inslag i kommunen, eller där skolledare beskriver ett marginellt stöd från kommunens när det gäller införandet eller upprätthållandet av programmet. Dessa skillnader i skolans kontext ställer också olika krav på skolledarens egna engagemang. De intervjuade skolledarna ger samstämmigt en bild av att skolledare är nyckelpersoner och det behöver finnas ett engagemang från skolledarens sida för att införa och upprätthålla programmet. Samtidigt blir det tydligt att utan en stödjande struktur från kommunens sida behöver skolledaren vara än mer av en "eldsjäl" för att programmet ska införas och upprätthållas över tid.

Intervjuerna ger exempel på en rad framgångsfaktorer för genomförande och upprätthållande av programmet över tid som kan ses som förknippade med skolledarna, där de mest centrala är skolledarens eget engagemang och kännedom om programmets innehåll och uppläggning, förmåga att skapa engagemang hos medarbetarna och att koppla arbetet med MVP till det generella värdegrundsarbetet, möjliggörandet av resurser för att införa, genomföra och upprätthålla programmet, samt praktiska förutsättningar för dess genomförande. Även om skolledarnas egen uppföljning av programmet framstår som ett utvecklingsområde, är det tydligt att det är av betydelse att skolledarna aktivt följer upp hur arbetet fortskrider.

För de skolor som ingår i studien tenderar intervjupersonerna att beskriva en relativt hög grad av stöd från kommunens sida, och i något fall i kombination med en tydlig styrning mot genomförande av MVP. Det är dock värt att notera att det även finns ett exempel som tyder på att MVP genomförs ”utan styrning, utan stöd”. I och med att stödet i arbetet med MVP generellt ser ut att komma från andra enheter i kommunen än från den del av förvaltningen som ansvarar för skolan tenderar styrning mot arbetet med MVP i praktiken inte ha en tydlig koppling till frågan om stöd, exempelvis i form av budgetförutsättningar för skolan som tar hänsyn till arbetet med MVP. Resultaten väcker frågan i vilken grad skolans huvudmän tar ansvar för ett mer utvecklat våldspreventivt arbete i skolan. Det är något som bör undersökas närmare vid fortsatta studier av genomförandet av ett våldspreventivt program som MVP i svensk skolkontext.

# Programmets påverkan

Den kvantitativa delen av utvärderingen syftar till att undersöka den påverkan MVP har på deltagarna. Detta studeras genom för- och eftermätningar av kunskaper, attityder och beteende hos de elever som genomgått programmet, och genom att jämföra med en jämförelsegrupp. Enkätsvaren analyseras på statistisk väg. Syftet specificeras i följande frågeställningar:

5. I vilken grad förändras attityder och beteenden hos de elever som går genom lektionsserien som ingår i MVP i relation till de elever som får ordinarie värdegrundsarbete?
6. I vilken grad kan eventuell påverkan på elevers attityder och beteenden tillskrivas lektionsserien MVP?
7. Vilka eventuella skillnader uppvisar elever som går i mentorsskolan i relation till insats- och jämförelseskolor?

## Analys insatsskolor och jämförelseskolor

I insatsskolorna besvarade 523 elever enkäter vid första mättillfället. Eftermätningen besvarades av 423 elever vilket motsvarar en svarsfrekvens vid eftermätningen på 81 procent. I jämförelsegruppen ingår två skolor, totalt besvarade 144 elever enkäten vid första mättillfället och 123 elever besvarade uppföljningsmätningen. Detta innebär en svarsfrekvensens på 85,4 procent vid T2 i jämförelseskolorna. Mellan första och andra mättillfället är det lite drygt en termin. I jämförelsegruppen är det en överrepresentation av pojkar (75,7%) vilket kan förklaras av att gymnasieskolan som ingår är en teknikutbildning där pojkar är överrepresenterade.

## Kön och etnicitet på insatsskolor

Vid första mättillfället identifierar sig 290 (55,6%) elever i insatsskolorna som tjejer och 219 (42%) elever som killar. Åtta elever (1,5%) uppgav inte något kön och fem elever (1%) identifierar sig varken som tjej eller kille. Till uppföljningsmätningen förändrades inte könsfördelningen nämnvärt. I jämförelseskolan identifierar sig 32 (22,2%) elever som tjejer och 109 (75,7%) elever som killar.

Majoriteten av eleverna i insatsskolorna, 453 av 523 (87,1%), är födda i Sverige. Andelen födda utanför Sverige uppgår 12,9 procent. Födda i annat land utanför Europa 9,2 procent. Födda i annat land i Europa 2,5 procent, födda i annat land i Norden 0,4 procent och andelen elever som anger att det inte vet vilket land de är födda i uppgår till 0,8 procent. I jämförelseskolorna var 119 av 144 (82,6%) elever födda i Sverige. Antalet födda utanför Sverige uppgick till 16,6 procent. Till uppföljningsmätningen förändrades inte denna fördelning nämnvärt i de båda grupperna.

## Kunskapsnivå kring våld och kränkningar insatsskolor och jämförelseskolor

För att studera förändringen över tid tas utgångspunkten från de elever som besvarat före- och eftermätningen. Detta gör det möjligt att följa utveckling över tid för mellan 411 och 420 elever i insatsskolorna. Detta motsvarar en svarsfrekvens på mellan 78,5 procent och 80 procent av de elever som besvarade enkäten vid första mätillfället.

Våldet kan brytas ner i ett flertal frågor från att säga elaka saker till någon annan till att mer handgripligen utsätta någon för fysiskt våldshandlingar. I Tabell 4a presenteras beskrivande statistik i syfte att dels belys elevernas kunskapsnivå i insatsskolorna och i jämförelseskolorna vid T1 och T2 och dels för att visa på om det sker någon förändring efter MVP-insatsen.

På påståendena om ”Att säga elaka saker är våld” och ”Att knuffa någon är våld” sker det en procentuell förändringen mellan T1 (första mätningen) och T2 (andra mätningen) i både insatsskolorna och i jämförelseskolorna. Utgångsläget skiljer sig dock åt mellan insatsskolorna och jämförelseskolorna. Andelen elever som före insatsen ansåg detta vara våld i uppgick till 31,8 procent i insatsskolorna medan endast 13,5 procent i jämförelseskolorna ansåg detta vara våld. I de båda grupperna ökade andelen elever som ansåg detta vara våld över tid. Den största delen av eleverna ansåg inte *Att säga elaka saker var våld*. Merparten av eleverna ansåg *Att knuffar någon* bör räknas som våld. I insatsskolorna ökade andelen elever som ansåg att detta beteende var våld mellan T1 och T2 medan andelen elever i jämförelseskolorna som ansåg detta vara våld minskade under samma period. Förändring är dock för liten för att det ska vara möjligt att tala om statistiskt säkerställda förändringar.

Tabell 4a. Kunskapsnivå insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 i procent

Jag anser att följande beteende är våld	Att äga elaka saker är våld	Att knuffa någon är våld	Att hota någon verbalt är våld	Att tafsas på någon är våld	Att slå någon är våld
<b>Ja T1/T2 (Jämförelse)</b>	47,1/40,5 (13,5/18,0)	73,4/76,9 (59,4/56,6)	65,9/71,4 (54,3/61,5)	68,9/78,3 (52,8/65,6)	96,3/96,9 (95,1/94,2)
<b>Nej T1/T2 (Jämförelse)</b>	31,8/37,9 (71,6/56,6)	15,8/12,6 (30,1/17,2)	22,6/17,2 (34,5/25,4)	15,9/12,6 (27,5/21,3)	1,3/1,4 (4,2/1,6)
<b>Kan inte avgöra T1/T2 (Jämförelse)</b>	21,1/21,7 (14,9/24,6)	10,8/10,5 (10,5/26,2)	11,5/11,5 (11,3/13,1)	15,3/9,1 (19,7/13,1)	2,3/1,7 (0,7/4,0)
<b>%</b>	100	100	100	100	100

På frågan om *Att hota någon verbalt är våld* sker det visserligen en positiv utveckling i insatsskolorna mellan T1 och T2 på så vis att en högre procentuella andel av elever anser att detta är våld efter MVP-insatsen jämfört med den procentuella andelen innan insatsen. Liknande tendens går att se i jämförelseskolorna. Resultatet visar på en positiv utveckling när det gäller kunskapsnivå om *Att tafsas på någon är våld* i båda grupperna. Fler anser detta vara våld efter insatsen jämfört med innan insatsen. I relation till frågan om *Att slå någon är våld* visar resultatet på goda kunskaper om detta beteende. Över 96 procent av eleverna i insatsskolorna och över 95 procent i jämförelseskolorna ansåg att detta var våld innan och efter insatsen. Några större förändringar sker inte i relation till denna fråga.

### Slutsatser elevernas kunskapsnivå i insatsskolor och jämförelseskolor

Ett flertal tolkningar av elevernas kunskapsnivå är möjliga. Inledningsvis tycks insatsen inte påverka elevernas kunskaper om beteenden som *Att säga elaka saker*, *Att knuffas*, *Att hota*, *Att tafsas* och *att slå någon*. Denna tolkning baseras på att det inte sker några signifikant förändring avseende kunskapsnivåer bland eleverna i insatsskolorna mellan T1 och T2 och då jämförelseskolorna visar på likande utveckling. Det är således inte möjligt att fånga några statistiskt säkerställda förändringar i elevernas kunskapsnivå efter insatsen. Detta aktualiserar frågan om insatsen i dessa nuvarande utformning lyckas förmedla antagandet om våldet kontinuum till eleverna.

Analyserna pekar i riktning mot att kunskapsnivån förändras i jämförelse-skolan och att denna förändring liknar utvecklingen i insatsskolorna. En orsaksförklaring till att förändring liknar förändringen i insatsskolorna kan sannolikt relateras till enkäteffekten, det vill säga att den uppmätta förändringen är ett resultat av att eleverna fått svara på enkäten vid två tillfällen. Genom att enkäten sätter fokus på dessa beteenden startar en tankeprocess hos individen kring dessa frågor. En annan delförklaring kan säkerligen tillskriva mognadsaspekter, det vill säga att eleverna blivit äldre mellan första och andra mätningen. En tredje orsaksförklaring till denna förändring kan även tillskrivas det ordinarie värdegrundsarbete som sker i jämförelseskolorna.

## Insatsskolornas kunskapsnivå kring våld och kränkningar på skolnivå

Resultatet kan även brytas ner på skolnivå för att på så vis fånga eventuella skillnader i utgångsläge mellan skolorna som ingår i insatsgruppen. I Tabell 4b presenteras de likheter och skillnader som föreligger mellan de skolor som ingår i insatsgruppen. Någon djupare statistiskt analys har inte genomförts av dessa skillnader då det blir små jämförelsegrupper vilket begränsar möjligheterna att dra statistiska slutsatser.

*Tabell 4b. Skillnader i utgångsläge och förändring övertid; Kunskapsnivå på skolnivå*

Kunskapsnivå gymnasium XX före MVP-insatsen	Att säga elaka saker är våld	Att knuffa någon är våld	Att hota någon verbalt är våld	Att tafsa på någon är våld T1	Att slå någon är våld T1
<b>Ja T1/T2</b>					
Hållbarhetsskola gymn.	42,7/45,7	78,9/75,9	78,9/81,0	83,7/85,3	97,6/94,9
Hållbarhetsskola grund.	28,3/30,8	73,4/78,0	55,9/65,0	68,4/73,1	96,2/98,3
Spridningsskola 1	22,6/30,0	54,8/74,0	64,5/74,0	51,6/68,0	90,3/98,0
Spridningsskola 2	31,2/45,5	70,1/86,4	74,0/72,3	54,5/83,1	98,7/98,5
<b>Nej T1/T2</b>					
Hållbarhetsskola gymn.	32,9/40,6	11,4/10,3	14,5/11,2	7,8/11,2	1,2/2,6
Hållbarhetsskola grund.	51,8/44,7	14,3/13,8	27,7/23,5	17,1/21,1	1,6/0,0
Spridningsskola 1	62,9/50,0	33,9/14,9	25,8/14,0	27,4/10,0	3,2/2,0
Spridningsskola 2	36,4/25,8	15,6/4,5	14,3/9,2	19,5/7,7	0,0/1,5
<b>Kan inte avgöra T1/T2</b>					
Hållbarhetsskola gymn.	24,4/13,8	9,6/13,8	6,0/7,8	8,4/3,4	1,2/2,5
Hållbarhetsskola grund.	19,7/24,3	12,2/8,1	16,3/11,3	14,4/5,6	2,2/1,6
Spridningsskola 1	14,5/20,0	11,3/12,0	9,7/12,0	21,0/22,0	6,5/0,0



Spridningsskola 2	32,5/28,8	14,3/9,1	11,7/18,5	26,0/9,2	1,3/0,0
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0/

## Förekomsten av verbala kränkningar i insatsskolorna

Ett tema i enkäten handlar om hur ofta eleverna har observerat beteenden i form av skvaller och ryktesspridning, sexuella kommentarer, nedsättande skämt om tjejer, nedsättande skämt om killar, nedsättande skämt om homosexuella och observerat att någon reta andra för deras utseende. Dessa former av handlingar kan likställas med verbala former av våld i enlighet med MVP:s grundantagande. I Tabell 5 redovisas hur ofta eleverna uppmärksammar detta vid för- och eftermätningen i insatsskolorna och i jämförelseskolorna.

Tabell 5. Rapporterad förekomst av verbalt våld på insats- och jämförelsegrupp i procent T1 och T2

Hur ofta har du hört eller sett följande på din skola:	... någon skvaller/sprida rykten	... någon dra nedsättande skämt om tjejer	Nedsättande skämt om killar	... någon dra skämt om homosexuella	... någon reta andra för deras utseende
<b>Aldrig/Mycket sällan (Jmf.)</b>	45,5/42,2 (44,4/36,1)	57,0/48,0 (61,8/50,7)	71,7/67,4 (72,2/52,1)	43,2/37,6 (38,9/36,1)	52,6/49,9 (48,6/47,2)
<b>Någon gång i mån/ dagligen (Jmf.)</b>	54,5/55,8 (55,6/63,9)	43,0/52,0 (38,2/49,3)	28,3/32,6 (27,8/47,9)	56,8/62,4 (61,1/63,9)	47,4/50,1 (51,4/52,8)
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Detta resultat visar att eleverna oberoende av insatsskola eller jämförelseskola observerar liknande mängd verbalt våld vid för- och eftermätningen. Även om det förekommer vissa variationer i initialvärdena så visar utvecklingen över tid på liknande tendenser. Det beteende som eleverna på insatsskolorna och jämförelseskolan uppmärksammar mer vid eftermätningen jämfört med föremätningen är *Att någon dra nedsättande skämt om tjejer* och *Att någon drar nedsättande skämt om killar*. Chi två-analys visar att beteenden inte minskar eller ökar i den omfattningen att förändringen är statistiskt säkerställd. MVP-insatsen verkar inte påverka de verbala våldsförhållandena i den utsträckning att eleverna på insatsskolan observerar mer eller mindre av detta beteende efter insatsen. Detta resultat visar på svårigheterna att via olika insatser förändra beteende som sedan kan beläggas statistiskt.

## Elevernas syn på beteende

Eleverna har svarat på frågor kring hur allvarliga de anser att vissa beteenden är (se Tabell 6a). De beteenden som fångas i enkäten handlar om hur eleverna värderar allvarlighetsgraden i *Att skvallra eller sprida rykten, förolämpa, säga elaka saker, stänga ute någon, kalla någon för hora* och vidare hur allvarligt eleverna anser det vara *Att skicka sexuella bilder till någon som inte vill, Att få någon att skicka sexuella bilder, Att tafsa på någon* och *Att ha sex med någon som inte vill*. Eleverna har bedömt allvarlighetsgraden på en skala från 1 till 7 där värdet 1 representerar att beteendet inte bedöms som allvarligt till 7 representerar att eleverna ser beteendet som mycket allvarligt. I analysen har icke-parametriska analysen genomförts med Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test och parametriska tester genomförts med Paired Sample T-test då det föreligger normalfördelningen.

Resultatet visar att det sker signifikanta förändringar i insatsskolorna i relation till *Att förolämpa och säga elaka saker*. Detta beteende betraktas inte som lika allvarligt efter insatsen som före insatsen. Medelvärdet sjönk från 4,67 av 7 vid T1 till 4,37 efter insatsen. Det sker med andra ord en medelvärdessänkning med 0,3 över tid för detta beteende (sig. 2-tailed .006). I jämförelseskolorna ser det initialt ut som att utvecklingen är mer positiv, det vill säga att dessa beteenden ses som mer allvarliga till uppföljningsmätningen. Dock är det endast frågan om *Att kalla någon för hora* som visar på en signifikant förändring över tid. Medelvärdet vid T1 var 4,40 och ökade till 4,91, det vill säga en medelvärdesförändring med 0,5 vilket innebär att detta beteende ses som mer allvarligt över tid (sig. .036). Resultatet bör tolkas med försiktighet då det inte sker några dramatiska förändringar av medelvärdet även om dessa är signifikanta.

Flera av de frågor som fångar elevernas syn på hur allvarliga dessa beteenden är visar på en likande utveckling, det vill säga att beteendet ses som mer allvarligt innan insatsen än efter insatsen. Exempelvis sjunker medelvärdet signifikant i flertalet av dessa beteende såsom *Att kalla någon hora, Att tafsa på någon, Att ha sex med någon som inte vill* mellan T1 och T2 vilket innebär att dessa beteenden sågs som allvarligare innan insatsen än efter insatsen. Hur denna utveckling kan förklaras är svårt att dra några slutsatser.

Två beteenden, *Att slå någon som provocerar* och *Att slå den man är tillsammans med*, betraktas som mer allvarliga efter insatsen jämfört med hur dessa betraktades före insatsen. En sammanvägd analys av samtliga insatsskolor visar inte på några signifikanta förändringar när det gäller hur allvarliga eleverna anser att dessa beteende är. Insatsen verkar inte leda till att eleverna betraktar dessa beteende som mer allvarliga efter MVP-insatsen. Det kan dock

vara svårt att förändra elevernas syn på dessa beteende i en positiv riktning då eleverna redan på förhand betraktar dessa som allvarliga. Detta kan illustreras i relation till *Att slå den man är tillsammans med* (se tabell 6b). Innan insatsen var medelvärden 6,13 av maxvärdet 7 och efter insatsen låg medelvärdet på 6,11. Detta innebär att majoriteten av eleverna i insatsskolan på förhand anser detta beteende som mycket allvarligt.

*Tabell 6a. Elevernas syn på beteenden insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärden, t-test och antal*

Hur allvarligt anser du att följande beteende är	Att skvallra/sprida rykten	Att förolämpa/säga elaka saker	Att frysa ute någon	Att kalla någon för hora eller bög	Att säga eller skriva sexuella kommentarer om någon
<b>Medelvärde T1/T2 (Jämförelse)</b>	4,23/4,18 (3,92/4,11)	4,67/4,37 (4,20/4,31)	4,98/4,57 (4,45/4,48)	5,30/4,84 (4,96/4,89)	5,25/5,10 (5,01/4,96)
<b>Sig. förändring (Jämförelse)</b>	Nej (Nej)	Nej (Nej)	Nej (Nej)	Ja (Nej)	Nej (Nej)
<b>If=Ingen förändring Ö= Ökning M=Minskning (Jämförelse)</b>	M (Ö)	M (Ö)	M (Ö)	M (M)	M (M)
<b>N (Jämförelse)</b>	414 (122)	412 (121)	412 (121)	414 (122)	414 (122)

*Tabell 6b. Elevernas syn på beteenden insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärden, t-test och antal*

Hur allvarligt anser du att följande beteende är:	Att skicka sexuella bilder på sig själv till någon som inte efterfrågat detta	Att få någon annan att ofrivilligt skicka sexuella bilder	Att tafs på någon	Att slå någon som provocerar dig	Att slå den man är tillsammans med
<b>Medelvärde T1/T2 (Jämförelse)</b>	5,43/5,09 (5,17/5,11)	6,23/5,99 (6,05/5,89)	6,28/6,09 (6,04/6,11)	3,83/3,84 (6,78/6,77)	6,13/6,11 (5,86/5,94)

<b>Sig. förändring (Jämförelse)</b>	Nej (Nej)	Nej (Nej)	Nej (Nej)	Nej (Nej)	Nej (Nej)
<b>If=Ingen förändring Ö= Ökning M=Minskning (Jämförelse)</b>	M (M)	M (M)	M (Ö)	Ö (M)	M (Ö)
<b>N (Jämförelse)</b>	416 (122)	414 (122)	410 (119)	412 (120)	406 (118)

Tabell 6c. Attityder och kunskap om verbalt våld på skolnivå vid T1 och T2 i procent

Hur allvarligt anser du att följande är?	Skvallra/sprida rykten T1/T2	Att förolämpa, säga elaka saker T1/T2	Att stänga ute någon T1/T2	Att kalla någon för hora T1/T2	Att säga eller skriva sexuella kommentarer till/om någon T1/T2
<b>1. Inte allvarligt</b>					
Hållbarhetsskola gymn.	1,8/6,1	2,4/3,5	1,8/1,8	4,2/6,1	1,8/1,7
Hållbarhetsskola grund.	5,2/4,1	1,1/2,4	2,1/3,3	4,7/8,1	2,6/3,2
Spridningsskola 1	0,0/0,0	1,6/2,0	1,6/0,0	1,6/6,1	1,6/2,0
Spridningsskola 2	0,0/1,5	0,0/1,5	0,0/1,5	1,3/0,0	1,3/0,0
<b>2. Hållbarhetsskola gymn.</b>	7,8/8,7	4,2/6,1	2,4/1,8	3,0/4,3	2,4/3,5
Hållbarhetsskola grund.	10,9/10,6	8,4/8,9	6,8/7,3	5,2/9,8	4,2/1,6
Spridningsskola 1	6,5/10,0	3,3/8,2	3,3/12,2	3,2/0,0	3,3/4,1
Spridningsskola 2	17,3/15,2	3,8/7,7	1,2/6,1	2,6/4,5	6,6/3,0
<b>3. Hållbarhetsskola gymn.</b>	18,1/21,7	17,0/21,9	7,8/19,5	8,4/12,2	9,6/15,7
Hållbarhetsskola grund.	26,0/26,0	16,8/20,2	14,7/19,5	9,4/13,8	8,4/12,9
Spridningsskola 1	12,9/16,0	6,6/14,3	1,6/8,2	11,3/18,4	9,8/10,2
Spridningsskola 2	24,0/15,2	12,9/15,4	10,3/13,6	6,4/9,1	5,3/7,6
<b>4. Hållbarhetsskola gymn.</b>	22,3/17,4	23,0/21,1	18,7/16,8	13,3/14,8	17,5/14,8
Hållbarhetsskola grund.	20,3/22,8	18,9/31,5	25,7/28,5	10,9/17,1	11,0/19,4
Spridningsskola 1	21,0/20,0	23,0/28,6	14,8/30,6	11,3/8,2	16,4/20,4
Spridningsskola 2	20,0/24,2	23,3/23,1	16,8/22,7	10,3/12,1	22,4/18,2

<b>5. Hållbarhetsskola gymn.</b>	24,1/23,5	19,4/17,5	24,1/21,2	18,1/18,3	18,7/17,4
Hållbarhetsskola grund.	18,8/22,0	26,3/16,9	19,4/16,3	12,0/18,7	19,9/16,1
Spridningsskola 1	25,8/26,0	23,0/12,2	21,3/16,3	11,3/28,6	9,8/18,4
Spridningsskola 2	17,3/24,2	25,9/27,7	20,7/27,3	15,4/21,2	14,5/19,7
<b>6. Hållbarhetsskola gymn.</b>	11,4/11,3	17,6/15,8	16,9/16,8	19,3/17,4	21,1/15,7
Hållbarhetsskola grund.	7,8/7,3	15,8/10,5	17,3/13,0	25,0/13,8	24,1/28,2
Spridningsskola 1	14,5/10,0	23,0/20,4	29,5/14,3	12,9/16,3	13,1/16,3
Spridningsskola 2	9,3/9,1	15,5/13,8	23,3/12,1	14,1/28,8	11,8/27,3
<b>7. Mycket allvarligt</b>					
Hållbarhetsskola gymn.	14,5/11,3	16,4/14,0	28,3/22,1	33,7/27,0	28,9/31,3
Hållbarhetsskola grund.	10,4/5,7	12,1/8,1	13,6/10,6	32,3/17,1	28,3/17,7
Spridningsskola 1	19,4/18,0	19,7/14,3	27,9/18,4	48,4/22,4	45,9/28,6
Spridningsskola 2	12,0/10,6	18,0/10,8	27,7/16,7	48,7/24,2	38,2/24,2
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 6d. Attityder och kunskap om sexuellt våld på gymnasiet terminen före MVP-insatsen (T1) och 6 till 8 veckor efter MVP-insatsen (T2) i procent

Hur allvarligt anser du att följande är?	Att skicka sexuella bilder till någon som inte vill	Att få någon att skicka sexuella bilder	Att tafsa på någon	Att ha sex med någon som inte vill
	T1/T2	T1/T2	T1/T2	T1/T2
<b>1. Inte allvarligt</b>				
Hållbarhetsskola gymn.	3,0/6,1	2,4/3,5	1,8/0,9	0,6/0,9
Hållbarhetsskola grund.	3,6/3,2	1,6/3,2	2,6/1,6	1,0/0,8
Spridningsskola 1	1,6/2,0	3,2/2,1	3,2/0,0	0,0/0,0
Spridningsskola 2	1,3/3,0	1,3/0,0	0,0/0,0	0,0/0,0
<b>2. Hållbarhetsskola gymn.</b>	6,6/7,0	1,2/0,9	0,0/0,9	0,0/1,8
Hållbarhetsskola grund.	4,7/4,8	1,6/1,6	1,0/0,0	1,6/0,0
Spridningsskola 1	3,2/4,1	1,6/0,0	4,8/2,1	0,0/0,0
Spridningsskola 2	5,1/1,5	3,8/0,0	0,0/1,5	0,0/0,0

<b>3. Hållbarhets- skola gymn. Hållbarhetsskola grund. Spridningsskola 1 Spridningsskola 2</b>	10,2/8,8	3,0/5,3	1,2/6,1	0,0/1,8
	4,2/7,3	3,6/0,8	1,6/3,3	0,5/0,8
	9,7/8,2	0,0/2,1	4,8/2,1	0,0/0,0
	9,0/13,6	1,3/9,1	1,3/4,5	0,0/0,0
<b>4. Hållbarhets- skola gymn. Hållbarhetsskola grund. Spridningsskola 1 Spridningsskola 2</b>	13,3/8,8	5,4/5,3	4,2/2,6	0,6/0,0
	9,4/11,3	4,2/5,6	6,8/4,9	1,0/0,8
	19,4/26,5	9,7/10,4	6,5/2,1	3,2/0,0
	15,4/13,6	1,3/6,1	5,3/6,1	1,3/0,0
<b>5. Hållbarhets- skola gymn. Hållbarhetsskola grund. Spridningsskola 1 Spridningsskola 2</b>	13,9/15,8	15,1/11,4	11,4/7,9	1,2/0,9
	16,1/25,8	6,8/12,1	9,9/16,3	2,1/2,4
	12,9/22,4	19,4/20,8	14,5/17,0	6,5/2,0
	14,1/28,8	7,7/12,1	7,9/13,6	1,3/4,6
<b>6. Hållbarhets- skola gymn. Hållbarhetsskola grund. Spridningsskola 1 Spridningsskola 2</b>	18,1/21,1	14,5/19,3	16,9/30,7	3,6/5,3
	20,8/24,2	16,1/22,6	15,7/25,2	4,7/7,3
	9,7/10,2	8,1/16,7	17,7/31,9	11,3/14,0
	16,7/7,6	17,9/21,2	14,5/30,3	6,6/4,6
<b>7. Mycket all- varligt</b> Hållbarhetsskola gymn. Hållbarhetsskola grund. Spridningsskola 1 Spridningsskola 2 %	34,9/32,5	58,4/54,4	64,5/50,9	94,0/89,5
	39,6/22,6	64,6/53,2	60,7/48,0	87,4/87,1
	43,5/26,5	58,1/47,9	48,4/44,7	79,0/84,0
	16,7/7,6	66,7/51,5	71,1/43,9	90,8/90,8
	100,0	100,0	100,0	100

## Genusnormer i insatsskolorna och jämförelseskolorna

Elevernas genusnormer fångas i enkäten genom frågor om inställningen till samkönade relationer, om ”hen” är bra att använda samt inställningen till

transpersoner. Initialt har eleverna en positiv inställning till samkönade relationer, till begreppet "hen" och till transpersoner. Tabell 7 visar att över 92 procent av eleverna i insatsskolan och över 89 procent av eleverna i jämförelseskolan var positiva till påståendet *Att en kille får vara ihop med en kille*. Resultatet visar en svag nedgång till uppföljningsmätningen till ca 90 procent i insatsskolan och till ca 83 procent i jämförelseskolan. Inställningen till *Att tjejer får vara ihop med tjejer* visar liknande grundvärden i insatsskolan (T1: 92%) i jämförelseskolan (T1: 92,6) och utvecklingen visar samma tendens som i relation till den föregående frågan om samkönade relationer. Utgångsläget är med andra ord väldigt positivt i relation till dessa frågor där närmare 90 procent av eleverna är positivt inställda till samkönade relationer. På frågan om "hen" är ett bra och användbart ord sker det en tydligare negativ utveckling i jämförelseskolorna än den utveckling som sker i insatsskolorna. Det sker en minskning av den procentuella andelen som anser detta vara ett bra och användbart ord i jämförelseskolorna från närmare 74 procent vid första mätillfället till ca 55 procent vid uppföljningsmätningen. Inga av dessa förändringar är signifikanta varken i insatsskolorna eller i jämförelseskolorna. Den slutsats som dras av detta resultat är att eleverna i såväl insatsskolorna som i jämförelseskolorna initialt har genusnormer som ligger nära eller "mitt i prick" för insatsens målantagande vilket begränsar vilket begränsar sannolikheten att förändra dessa normer i positiv riktning.

Tabell 7. Elevernas värderingar insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 i procent

Jag anser att:	... det är ok för en kille att vara ihop med en kille	... det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej	... "hen" är ett bra och användbart ord	... den som vill ska få byta kön
<b>Ja T1/T2 (Jämförelse)</b>	92,4/90,1 (79,9/83,6)	92,0/91,8 (86,7/88,5)	73,6/72,0 (52,1/55,4)	87,3/85,7 (74,3/74,4)
<b>Nej T1/T2 (Jämförelse)</b>	7,6/9,9 (20,1/16,4)	8,0/8,2 (13,3/11,5)	26,4/28,0 (47,9/44,6)	12,7/14,3 (25,7/25,6)
<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100

## Eget självrapporterat beteende

För att fånga ytterligare dimension av beteendeförändringar ställdes även frågor om elevernas beteende. Detta kan ge en fingervisning om det sker beteendeförändringar över tid och om dessa kan relateras till insatsen. För att få en mer sammanhängande bild av eventuella förändringar behöver dock andra källor användas för att komplettera den bild som växer fram av elevernas självrapporterade beteende. Fokus i denna del av rapporten är på att beskriva vad som händer avseende elevernas självrapporterade *skvaller och ryktesspridning, förolämpningar och säga elaka saker till andra elever, tafsa, dra ner byxorna, busvissla, säga sexuella kommentarer till andra elever, att tala nedsättande om tjejer, att tala nedsättande om killar, att skämta på ett nedsättande sätt om homosexuella, reta andra för deras utseende, diskutera andra sexuella aktiviteter och sexliv på ett nedsättande sätt, att göra sexuella närmanden mot någon som är för full för att säga nej, förödmjukat eller trakasserat andra med ord eller bilder på internet och hotat att fysiskt skada någon* (se tabell 8a och 8b). Sammantaget fångar detta ett brett spektrum av kränkningar och verbala former av våld till mer fysiska våldshandlingar. Låga medelvärden indikerar att eleverna rapporterar låg grad av dessa beteenden och höga medelvärden indikerar att beteendet förekommer mer frekvent.

Tabell 8a. Elevernas självrapporterade beteende insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärde, t-test och antal

Under senaste termen, har det hänt att du ...?	Jag har skvallrat eller spridit rykten om andra elever	Har förolämpat och sagt elaka saker till andra elever	Har tafsat, dragit ned byxorna, busvisslat till någon el. liknande	Jag har sagt sexuella kommentarer om/till andra	Jag har talat på ett nedsättande sätt om tjejer	Jag har talat på ett nedsättande sätt om killar	Jag har skämtat om homosexuella
Medelvärde* T1/T2 (Jämförelse)	1,51/1,56  (1,38/ 1,41)	1,61/1,71  (1,93/ 1,61)	1,04/1,06  (1,13/ 1,06)	1,18/1,23  (1,20/ 1,20)	1,32/1,32  (1,18/ 1,28)	1,49/1,45  (1,43/ 1,61)	1,52/1,70  (2,07/1,61)
Signifikant förändring	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Ja



<b>(Jämförelse)</b>	(Nej)	(Ja)	(Nej)	(Nej)	(Nej)	(Nej)	(Ja)
<b>If=Ingen förändring Ö= Ökning M=Minskning (Jämförelse)</b>	Ö  (Ö)	Ö  (M)	Ö  (M)	Ö  (If)	If  (Ö)	M  (Ö)	Ö  (M)
<b>N (Jämförelse)</b>	418 (123)	416 (121)	417 (123)	416 (122)	419 (123)	417 (122)	413 (122)

*Tabell 8b. Elevernas självrapporterade beteenden i insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärde, t-test och antal*

<b>Under senaste terminen, har det hänt att du ...?</b>	<b>Jag har retat andra för deras utseende</b>	<b>Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt</b>	<b>Jag har gjort sexuella närmanden på någon som är onykter för att säga nej</b>	<b>Jag har förödmjukat eller trasserat andra med ord eller bilder på internet</b>	<b>Jag har hotat att fysiskt skada någon</b>	<b>Jag har knuffat någon i syfte att skada</b>	<b>Jag har slagit, sparkat eller på annat sätt skadat någon</b>
<b>Medelvärde* T1/T2 (Jämförelse)</b>	1,33/ 1,40  (1,42 /1,45)	1,22/ 1,18  (1,16/ 1,18)	1,03/ 1,03  (1,01/ 1,04)	1,15/ 1,13  (1,18/ 1,17)	1,21/ 1,26  (1,24/ 1,30)	1,17/ 1,16  (1,22/ 1,19)	1,25/ 1,25  (1,31/ 1,33)
<b>Signifikant förändring (Jämförelse)</b>	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)	Nej  (Nej)

<b>If=Ingen förändring Ö= Ökning M=Minskning (Jämförelse)</b>	Ö	M	If	M	Ö	M	If
	(Ö)	(Ö)	(Ö)	(M)	(Ö)	(M)	(Ö)
<b>N (Jämförelse)</b>	415 (119)	414 (122)	415 (123)	415 (123)	409 (122)	414 (123)	410 (120)

De beteenden som eleverna själva rapporterar att de använder mest frekvent är Att föroläpa och säga elaka saker till andra elever, Att skämta nedsättande om homosexuella, Att skvallra och sprida rykten och Att tala nedsättande om killar. Resultatet visar inte på några positiva självrapporterade beteendeförändringar efter insatsens. I ett fall sker det en signifikant negativ förändring då eleverna rapporterar mer nedsättande skämtar om homosexuella efter MVP-insatsen. Den generella bilden som växer fram av elevernas självrapporterade beteende, de låga medelvärdena, är att dessa beteenden sker förhållandevis sällan i insatsgruppen. Hur väl detta stämmer med den verkliga förekomsten av dessa beteende är dock inte möjligt att fånga med denna studie. I den kartläggning som Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF) om förekomsten av sexuella trakasserier i ungas utbildningsmiljö från år 2020 visar resultatet på en hög grad av utsattheten bland unga. Kartläggningen visar att 60 procent av tjejerna och 18 procent av killarna blivit utsatta för sexuella trakasserier en eller flera gånger (MUCF, 2020). Här uppstår således en diskrepans mellan resultatet från den föreliggande studien och den kartläggning som MUCF genomfört. Visserligen fångas inte den självupplevda utsattheten i den föreliggande undersökningen men det är ändå intressant att eleverna inte observerar eller rapporterar mer av dessa beteenden. Tidigare studier kan ge vissa förklaringar till denna diskrepans, bland annat visar den tidigare utvärderingen på en rad problem med att dels fånga beteendeförändringar dels att basera slutsatser på data som bygger på självrapporterade beteendeförändringar (Eriksson et al., 2018).

## Ingripande

MVP bygger på antaganden om att våld är allas ansvar (MÄN, 2020). Genom att öka kunskaperna om våldet och öka medvetenheten om det individuella ansvaret vid våld och kränkningar antas detta leda till ökat ingripande. Genom

att öka ingripanden kan potentiella situationer där våld uppstår avbrytas och undvikas. Antagandet om ingripanden kan brytas ner i ett antal kunskapsfrågor kopplat till att ingripa och beteendefrågor kring förekomsten av andra och eget ingripande. I detta avsnitt presenteras inledningsvis de kunskaper eleverna har vid för- och eftermätningen, förekomsten av ingripande utifrån hur eleverna observerat andra vuxna samt andra elever ingripa och det självrapporterade ingripandet.

## Elevernas kunskap om ingripande

En sammanställning av kunskapsfrågorna kring ingripande presenteras i tabell 9. Utifrån resultatet i tabellen dras slutsatsen att merparten av eleverna vet vad det innebär att ingripa redan innan insatsen. Därmed inte sagt att kunskaperna är oförändrade efter MVP-insatsen. Det kan mycket möjligt vara så att kunskaperna kring innebörden i ingripande ökat. Frågan *Jag vet vad det innebär att ingripa* fångar således inte om eleverna fått en breddad förståelse för ingripandet. Därav kompletteras denna fråga med frågor om hur eleverna ser på vikten av ingripande och frågan om vem som ansvarar för det är att ingripa. En ökning av dessa tre delar kopplat till ingripande över tid kan då sägas fånga en ökad kunskap om ingripande. Närmare 96 procent av eleverna i insatsskolorna och närmare 97 procent av eleverna i jämförelseskolorna uppger att de vet vad det innebär att ingripa i situationer där det förekommer våld och kränkningar. Efter insatsen uppger 96,9 procent av eleverna i insatsskolan att de vet vad det innebär att ingripa. Jämförelseskolorna visar på liknande höga kunskapsnivå vid eftermätningen. Före insatsen värderade över 96 procent av eleverna ingripande som viktigt i situationer där det förekommer våld och kränkningar. Efter MVP-insatsen sjönk siffran något, till ca 95 procent. Med tanke på de höga utgångsvärdena i de båda grupperna blir det svårt att fånga en positiv utveckling. Det finns dock ett visst, om än begränsat, utrymme till förändring i relation till ingripande i insatsgruppen och då i relation till antagandet i MVP om åskådaransvaret. I relation till påståendet Det är allas ansvar att ingripa instämmer ca 78 procent av eleverna i detta påstående före insatsen. Detta värde ligger relativt stabilt över tid. En ökning i insatsgruppen skulle kunna ge en indikation om att insatsen har ökat kunskaperna om åskådaransvaret. Insatsen har som målsättning att öka kunskaperna och vad det innebär att ingripa och vikten av ingripande och i relation till denna målsättning visar resultatet en oförändrad utveckling. Med tanke på det endast sker begränsade statistiska förändringar över tid och då skillnaderna mellan grupperna är begränsad är det svårt att på statistisk väg identifiera eventuella förändringar som kan härledas till insatsen.

Tabell 9. Elevernas kunskaper om ingripande insats- och jämförelsegrupp T1 och T2 i procent

	Jag vet vad det innebär att ingripa	Det är viktigt att ingripa	Det är allas ansvar att ingripa
<b>Ja T1/T2 (Jmf.)</b>	95,8/96,9 (95,1/96,7)	96,3/95,6 (93,7/94,3)	78,3/78,6 (74,5/74,8)
<b>Nej T1/T2 (Jmf.)</b>	4,2/3,1 (4,9/3,3)	3,7/4,4 (6,3/5,7)	21,7/21,4 (25,5/25,2)
<b>%</b>	100,0	100,0	100,0

## Förekomsten av ingripande

Eleverna har svarat på frågor om hur vanligt de är med ingripande på skolan – både andras ingripande och hur vanligt det är att eleven själv ingriper i olika situationer där våld och kränkningar förekommer. Eleverna i insatsskolorna och i jämförelseskolorna rapporterade en förhållandevis hög grad av ingripande från vuxna på skolan. Eleverna i både insatsgruppen och jämförelsegruppen rapporterar att närmare 70 procent av de vuxna på skolan ingriper Ganska ofta/Nästan alltid i situationer då det förekommer våld och kränkningar (se tabell 10). Vid uppföljningsmätningen sjunker de rapporterade ingripandet från vuxna något i insatsskolorna till närmare 67 procent. Vid eftermätningen tyder resultatet på en viss skillnad mellan insatsgruppen och jämförelsegruppen. Det sker även en minskad rapporteringen av vuxnas ingripande i jämförelsegruppen. Nedgången i jämförelseskolorna är något större än i insatsgruppen. Vid uppföljningsmätningen rapporterar närmare 55 procent av eleverna i jämförelsegruppen att vuxna ingriper Ganska ofta/Nästan alltid vid våld och kränkningar på skolan. Ingripandet sjunker när det gäller hur ofta elevernas uppfattar att andra elevers på skolan ingripande och hur ofta eleven själv ingriper. Var tredje elev (30,2%) i insatsskolorna rapporterar före MVP att andra elever ingriper. I jämförelseskolan angav var femte (20,7%) elev att andra ingriper ganska ofta till nästan alltid. Efter MVP-insatsen rapporteras minskat ingripande från andra elever i insatsskolan. I jämförelseskolan ökade rapporteringen av andra elevers ingripandet. När det kommer till eleverna självrappporterade ingripande före insatsen visar resultatet att lite drygt hälften, 51,2 procent, av eleverna i insatsskolorna ingriper. Efter MVP minskade det självrappporterade ingripandet (36,9%). Jämförelseskolan visar på en motsatt utveckling då det självrappporterade ingripandet ökade (39,8%). Detta resultat bör tolkas med försiktighet då skillnaden inom respektive grupp inte är statistiskt säkerställda.

Tabell 10. Förekomst av ingripande insats- och jämförelsegrupp i procent T1 och T2

	Hur ofta ingriper vuxna på din skola	Hur ofta ingriper andra elever på din skola	Hur ofta ingriper du
<b>Nästan aldrig T1/T2 (Jämförelse)</b>	7,1/9,8 (18,1/12,2)	21,5/24,8 (19,0/22,8)	12,6/21,6 (21,6/14,6)
<b>Väldigt sällan T1/T2 (Jämförelse)</b>	23,3/23,5 (22,5/33,3)	48,2/49,8 (49,6/43,9)	36,2/41,5 (36,7/45,5)
<b>Ganska ofta T1/T2 (Jämförelse)</b>	45,8/44,1 (39,9/43,1)	24,1/21,3 (27,7/22,8)	33,0/28,6 (31,7/30,9)
<b>Nästan alltid T1/T2 (Jämförelse)</b>	23,9/22,5 (19,6/11,4)	6,1/4,2 (3,6/10,6)	18,2/8,3 (10,1/8,9)
<b>%</b>	100	100	100

## Mentorskolan

I en av de skolor som ingår i före- och eftermätningen tillämpas MVP:s mentorsprogram. I gruppen ingår mellanstadieelever årskurs 6 och högstadieelever. Denna skola ingår inte i den samlade analysen för insatsskolor utan presenteras för sig. I mentorskolan har 36 elever besvarat enkäten före MVP-insatsen och 44 elever har besvarat enkäten efter insatsen. Mentorskolan avviker således från insatsskolorna och jämförelseskolorna i ett flertal avseenden. Andelen elever som besvarat enkäten är relativt låg och försiktighet bör vidtas vid presentation och tolkning av resultatet. Utifrån att det låga antalet elever finns det en risk att konfidentialitet röjs. Av denna anledning presenteras resultatet mer sammanfattande. Med hänsyn till det låga antalet elever används beskrivande statistik och analysmetoder som är bättre lämpade för små urval (Fisher's Exact Test och T-tester) för att fånga eventuella förändringar.

### Kön och etnicitet i mentorskolan

I mentorskolan identifierar sig 38,9 procent av de som besvarat enkäten före insatsen som tjejer och 58,3 procent som killar. Närmare 90 procent (88,9%) av eleverna är födda i Sverige. Av eleverna har cirka 77 procent föräldrar som är födda i ett annat land.

### Kunskaper om våld i mentorskolan

När det gäller kunskaperna om våld i mentorskolan finner vi en liknande utveckling på mentorskolan som i insatsskolorna (se tabell 11). Det tydligaste förändringarna sker i relation till andelen osäkra elever. Insatsen verkar skapa en ökad säkerhet då andelen osäkra elever minskar över tid. De beteende som visar på tydligast positiv förändring är i relation till beteendet att knuffa någon och att tafsa på någon. Den procentuella andelen osäkra elever minskar efter insatsen samtidigt som andelen elever som anser att detta beteende är våld ökar. De statistiska analyser visar inte på några signifikanta förändringar vilket kan förklaras av att antalet elever i mentorskolan är begränsat.

*Tabell 11. Kunskapsnivå mentorskola och jämförelsegrupp i procent*

<b>Jag anser att följande beteende är våld</b>	<b>Att säga elaka saker är våld</b>	<b>Att knuffa någon är våld</b>	<b>Att hota någon verbalt är våld T1</b>	<b>Att tafsa på någon är våld T1</b>	<b>Att slå någon är våld T1</b>
--	-------------------------------------	---------------------------------	--	--------------------------------------	---------------------------------

<b>Ja T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	45,7/40,5 [31,8/37,9] (13,5/18,0)	54,3/66,7 [73,4/76,9] (59,4/56,5)	82,9/81,0 [65,9/71,4] (54,2/61,5)	72,2/80,5 [68,9/78,3] (52,8/65,5)	94,3/95,2 [96,3/96,9] (95,1/94,2)
<b>Nej T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	34,3/38,1 [47,1/40,5] (71,6/57,0)	17,1/14,3 [15,8/12,6] (30,1/17,2)	5,7/16,7 [22,6/17,2] (34,5/25,4)	11,1/12,2 [15,9/12,6] (27,5/21,3)	2,9/2,4 [1,3/1,4] (4,2/1,6)
<b>Kan ej av- göra T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	20,0/21,4 [21,1/21,7] (14,9/24,7)	28,6/19,0 [10,8/10,5] (10,5/26,2)	11,4/2,4 [11,5/11,5] (11,3/13,1)	16,7/7,3 [15,3/9,1] (19,7/13,1)	2,9/2,4 [2,3/1,7] (0,7/4,0)
<b>%</b>	100	100	100	100	100

## Förekomsten av verbala kränkningar i Mentorskolan

Resultatet visar på en positiv förändring på merparten av frågorna som fångar verbala kränkningar på Mentorskolan. Undantaget från denna mer positiva förändring handlar ofta eleverna har hört någon dra nedsättande skämt om killar.

*Tabell 12a. Förekomsten av verbala kränkningar mentorskola och jämförelsegrupp T1 och T2 i procent*

Hur ofta har du hört eller sett följande på din skola	...någon skvallra/sprida rykten	... någon dra nedsättande skämt om tjejer	... någon dra nedsättande skämt om killar	...någon reta andra för deras utseende	... någon dra skämt om homosexuella
<b>Aldrig/Mycket sällan T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	20/43 [45,7/42,0] (44,4/42,3)	34/41 [57,2/48,8] (61,8/59,3)	41/36 [71,7/67,4] (72,2/61,0)	25/32 [53,1/50,5] (38,9/55,3)	23/27 [43,6/38,1] (39,2/42,3)
<b>Någon gång i månaden/Dagligen T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	80/57 [54,3/58,0] (55,6/57,7)	66/59 [42,7/51,3] (38,2/40,7)	59/64 [28,3/32,6] (27,8/39,0)	75/68 [46,9/49,5] (61,1/44,7)	77/73 [56,4/61,8] (60,8/57,7)
<b>%</b>	100	100	100	100	100

På temat verbala kränkningar ställes ett antal frågor om elevernas syn på skvaller och ryktesspridning, verbala förolämpningar, utestängning och att kalla någon för hora. Ett antagande är att för att insatsen ska sägas påverka elevernas attityder och kunskaper ska dessa beteende företrädesvis ses som

mer allvarliga efter insatsen. Nedan redovisas de förändringar som sker avseende elevernas uppfattning om fysiskt våld från mindre allvarliga våldsformer till mer allvarliga former av fysiskt våld. Ett ökat medelvärde ska tolkas som en förändring som ligger i linje med programantagandet, det vill säga att beteendet ses som mer allvarligt efter insatsen.

*Tabell 12b: Hur allvarligt anser du att följande beteende är medelvärdesförändringar Mentorskolan och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärde, t-test och antal*

Hur allvarligt anser du att följande beteende är	Att skvallra eller sprida rykten	Att förolämpa någon	Att stänga ute någon	Att kalla någon för hora	Att säga eller skriva sexuella kommentarer
<b>Medelvärde T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	4,74/4,56 [4,23/4,18] (3,92/4,11)	5,14/4,48 [4,67/4,37] (4,20/4,31)	5,10/4,69 [4,98/4,57] (4,45/4,48)	5,72/5,21 [5,30/4,84] (4,96/4,89)	6,14/5,86 5,25/5,10 (5,01/4,96)
<b>Sig. förändring</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Ja] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)
<b>If=Ingen förändring</b> <b>Ö= Ökning</b> <b>M=Minskning</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jmf.)</b>	M  [M] (Ö)	M  [M] (Ö)	M  [M] (Ö)	M  [M] (M)	M  [M] (M)
<b>N</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	27 [414] (122)	29 [412] (121)	29 [412] (121)	29 [414] (122)	29 [414] (122)

*Tabell 12c. Hur allvarligt anser du att följande beteende är medelvärdesförändringar Mentorskolan och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärde, t-test och antal*

Hur allvarligt anser du att följande beteende är	Att skicka sexuella bilder	Att få någon att skicka sexuella bilder	Att tafsa på någon	Att knuffa, slå eller brottas på skoj T1/T2



<b>Medelvärde T1/T2 [Insats] (Jämförelse)</b>	6,33/6,07 [5,43/5,09] (5,17/5,11)	6,87/6,17 [6,23/5,99] (6,05/5,89)	6,52/6,61 [6,28/6,09] (6,04/6,11)	3,36/2,91 [2,71/2,71] (2,12/2,7)
<b>Sig. förändring [Insats] (Jämförelse)</b>	Nej [Nej] (Nej)	Ja [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)
<b>If=Ingen för- ändring Ö= Ökning M=Minskning [Insats](Jmf.)</b>	M [M] (M)	M [M] (Ö)	Ö [M] (Ö)	M [If] (Ö)
<b>N [Insats] (Jämförelse)</b>	30 [416] (122)	30 [414] (122)	30 [410] (119)	33 [418] (121)

Tabell 12d. Hur allvarligt anser du att följande beteende är medelvärdessförändringar Mentorskolan och jämförelsegrupp T1 och T2 medelvärde, t-test och antal

<b>Hur allvarligt anser du att följande beteende är</b>	<b>Att slå tillbaka T1/T2</b>	<b>Att slå någon som retar dig T1/T2</b>	<b>Att slå den man är tillsammans med T1/T2</b>	<b>Att hota någon med kniv</b>
<b>Medelvärde T1/T2 [Insats] (Jämförelse)</b>	3,39/2,91 [3,34/3,30] (3,07/2,85)	3,61/3,24 [3,83/3,84] (6,78/6,77)	5,81/5,75 [6,13/6,11] (5,86/5,94)	6,55/6,85 [6,67/6,69] (6,79/6,69)
<b>Sig. förändring [Insats] (Jämförelse)</b>	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)
<b>If=Ingen för- ändring Ö= Ökning M=Minskning [Insats] (Jmf.)</b>	M [M] (M)	M [Ö] (M)	M [Ö] (Ö)	Ö [Ö] (M)
<b>N [Insats] (Jämförelse)</b>	33 [417] (121)	33 [412] (120)	32 [406] (119)	33 [416] (121)

Resultatet visar att medelvärdet minskar något i fyra av fem våldsformer. De genomförda t-testerna visar inte på några statistiskt signifikant förändringen i

Mentorskolan. Mentorskolan har initialt relativt höga medelvärden vilket indikerar ett stort flertalet av eleverna anser att detta är allvarligt redan insatsen. Även om det sker en viss minskning av medelvärdet över tid så är denna inte statistiskt säkerställd. De beteenden som ses som minst allvarligt är skvaller och ryktesspridning medan det mest allvarliga är att kalla någon för hora (se Tabell 12b).

Resultatet visar även på höga värden i relation till sexuella handlingar och beteenden. Det maxvärde som kan uppnås på dessa frågor är 7,0 och medelvärdet ligger den initiala mätningen över 6,0. Endast en handling visar på signifikanta förändringar. Att få någon att skicka sexuella bilder minskade från ett medelvärde på 6,87 före insatsen till 6,17 (se Tabell 12c). Medelvärdet efter insatsen indikerar trots denna negativa utveckling på höga medelvärden och frångår på intet sätt antagandet i insatsen. Att medelvärdet minskar ska inte ses som problematiskt med utgångspunkt från att det i princip är den enda plausibla utvecklingsvägen.

## Genusnormer på mentorskolan

Eleverna på Mentorskolan är vid T1 delade på mitten när det kommer till samkönade relationer och då främst till påståendet att det är ok för en kille att vara ihop med en kille. Av eleverna i mentorskolan som svarat *Ja* eller *Nej* på detta påstående ansåg 52 procent att det var ok för en kille att vara ihop med en kille före programmet. Efter MVP ökade denna andel till 68 procent. Andelen som inte ansåg att det var ok var 48 procent. Efter insatsen hade andelen som inte tyckte att detta var ok minskat till 32 procent. Denna förändring kan inte vederläggas statistiskt men indikerar ändå en ökande tolerans i mentorskolan med tanke på den procentuella förändringar som ändå sker i mentorskolan.

Tabell 13: Genusnormer mentorsskola, insatsskolor och jämförelseskolor T1 och T2 i procent

Jag anser att:	... det är ok för en kille att vara ihop med en kille	... det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej	... "hen" är ett bra och användbart ord	... den som vill ska få byta kön (könskorrigering)
<b>Ja T1/T2</b>	52/68	55/68	61/61	59/67
<b>Insats (Jämförelse)</b>	92,4/90,1 (79,9/83,6)	92,0/91,8 (86,7/88,5)	73,6/72,0 (52,1/55,4)	87,3/85,7 (74,3/74,4)
<b>Nej T1/T2</b>	48/32	45/32	39/39	41/33
<b>Insats (Jämförelse)</b>	7,6/9,9 (20,1/16,4)	8,0/8,2 (13,3/11,5)	26,4/28,0 (47,9/44,6)	12,7/14,3 (25,7/25,6)
<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100

Elevernas attityder till den andra av två frågorna som handlar om samkönade relationer, *Jag anser att det är ok för en tjej att vara tillsammans med en tjej* visar på likande utvecklingstendenser som *Jag anser att det är ok för en kille att vara tillsammans med en kille*. Innan insatsen var 55 procent av eleverna i Mentorskolan positivt inställda till samkönade relationen mellan tjejer, 45 procent var negativt inställda. Efter MVP har andelen positivt inställda ökat till 68 procent.

I relation till påståendet *Om tjej blir kallad för "hora" beror det på hur hon klär sig eller beter sig* höll 23 procent av eleverna med i detta påstående före MVP-insatsen. Lite mer än hälften, 57 procent, tog avstånd från detta påstående och 20 procent var osäkra. Efter insatsen sker vissa förändringar som inte faller in i den förväntade utvecklingstrenden. Lite mer än en var fjärde elev, 27 procent, höll med om detta påstående efter MVP-insatsen, 44 procent tog avstånd från påståendet och 29 procent var osäkra. Denna förändring mellan T1 och T2 går delvis mot det förväntade antagandet och kan nog delvis förstås som ett uttryck för att påståendet i sig går att missuppfatta vilket tydliggjorts vid datainsamlingen. Ett flertal elever i såväl insatsskolorna som jämförelseskolorna frågade under datainsamlingen specifikt om vad de skulle svara på detta påstående. Exempelvis uttryckte ett antal elever sig i likande termer *"Ska vi svara hur vi tror att det är eller som vi tycker att det bör vara?"*. Denna fråga redovisas inte i någon av tabeller av denna anledning. Frågan behöver, om den ska vara kvar i enkäten, omformuleras eller ramas in på ett sådant sätt för att denna osäkerhet ska skingras.

Före insatsen ansåg 61 procent av eleverna att "hen" är ett bra och användbart begrepp, 39 procent ansåg inte att "hen" var ett bra begrepp. MVP-insatsen förändras inte den procentuella fördelningen av elever inom respektive svarskategori. I relation till frågan om transpersoner sker det bland eleverna i mentorskolan en förändring där andelen negativt inställda elever minskar från 41 procent till 33 procent. En försiktigt positiv tolkning av resultatet är att den förändring som sker kan vara första steget i en mer långsiktig förändring av genusnormer bland eleverna.

## Eget beteende mentorskolan

För att fånga beteenden och eventuella beteendeförändringar ställdes som tidigare nämnts ett antal frågor om hur vanligt det är med verbala handlingar till mer fysiska våldshandlingar. Höga medelvärden närmare 6,0 i relation till de frågor som nedan behandlar självrapporterat beteende innebär att det förekommer mer frekvent och låga medelvärden närmare 1,0 indikerar att beteendet mer sällan förekommer.

Resultatet (se tabell 14a; 14b) visar på en minskning av medelvärden över tid i 9 av de 13 frågorna som fångar självrapporterat beteende. Tabell 12a visar att eleverna rapporterar *minskat skvaller och ryktesspridningen, att säga elaka saker till andra elever minskar, att förekomsten av att tafsande, byxdragningar och likande minskat efter MVP-insatsen*. Vidare rapporterar eleverna mindre *sexuella kommentarer till andra, mindre nedsättande skämt om killar och en minskad förekomst att reta andra för deras utseende* efter insatsen. Resultatet visar också att eleverna rapporterar en minskning av *hot om att fysiskt skada någon, att knuffar i syfte att skada och att slag, sparkar och andra former av handgripliga våldsbeteenden* minskat över tid. Det finns beteenden som är undantagna denna utveckling och där eleverna rapporterar likande mängd eget beteende eller en ökning av beteendet efter insatsen. Till det beteende som inte förändras över tid hör *att diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt och förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på internet*. Till de beteende som eleverna i Mentorskolan rapporterar mer av hör *nedsättande skämt om tjejer och om homosexuella* som visar en ökning av medelvärdet. Ingen av de uppmätta förändringarna är statistiskt signifikant vilket kan förklaras av att förändringarna av medelvärdet är små i kombination av att antalet elever i mentorskolan är begränsat. Det kan vidare tilläggas att medelvärdena initialt är låga och att det beteende som eleverna själva uppger att det använder mest frekvent är *Att säga elaka saker till andra elever*.

Tabell 14a. Eleverna självrapporterade beteende Mentorskola, insatsskolor och jämförelsesskolor

Jag har gjort följande:	Skvallrat eller spridit rykten om andra elever	Sagt elaka saker till andra elever	Sagt sexuella kommentarer om/till andra	Skämtat på ett nedsättande sätt om tjejer	Skämtat på ett nedsättande sätt om killar	Skämtat om homosexuella
<b>Medelvärde T1/T2 [Insats] (Jämförelse)</b>	1,59/1,31 [1,51/1,56] (1,38/1,41)	2,48/2,34 [1,61/1,71] (1,93/1,61)	1,17/1,13 [1,18/1,23] (1,20/1,20)	1,07/1,10 [1,32/1,32] (1,18/1,28)	1,43/1,25 [1,49/1,45] (1,43/1,61)	1,70/2,03 [1,52/1,70] (2,07/1,61)
<b>Sig. förändring [Insats] (Jämförelse)</b>	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Ja)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Ja] (Ja)
<b>If=Ingen förändring Ö= Ökning</b>	M	M	M	Ö	M	Ö

<b>M=Minskning</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	[Ö] (Ö)	[Ö] (M)	[Ö] (If)	[If] (Ö)	[M] (Ö)	[Ö] (M)
<b>N</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	29 [418] (123)	29 [416] (121)	30 [416] (122)	29 [419] (123)	28 [417] (122)	30 [413] (122)

Tabell 14b. Eleverna självrapporterade beteende Mentorskola, insatsskolor och jämförelsesskolor

Jag har gjort följande:	Retat andra för deras utseende	Diskuterat andras sexuella aktiviteter	Trakasserat andra med ord eller bilder på internet	Hotat att fysiskt skada någon	Knuffat någon i syfte att skada	Slagit, sparkat eller på annat sätt skadat någon
<b>Medelvärde T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	1,45/1,28 [1,33/1,40] (1,42/1,45)	1,06/1,06 [1,22/1,18] (1,16/1,18)	1,09/1,09 [1,15/1,13] (1,18/1,17)	1,23/1,17 [1,21/1,26] (1,24/1,30)	1,43/1,13 [1,17/1,16] (1,22/1,19)	1,48/1,30 [1,25/1,25] (1,31/1,33)
<b>Sigförändring</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)	Nej [Nej] (Nej)
<b>If=Ingen förändring</b> <b>Ö= Ökning</b> <b>M=Minskning</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	M  [Ö] (Ö)	If  [M] (Ö)	If  [M] (M)	M  [Ö] (Ö)	M  [M] (M)	M  [If] (Ö)
<b>N</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	29 [415] (119)	32 [414] (122)	32 [415] (123)	30 [409] (122)	30 414 (123)	27 410 (120)

## Kunskaper om ingripande och vikten av ingripande i mentorskolan

Merparten av eleverna vet vad det innebär att ingripa redan innan insatsen. Därmed inte sagt att kunskaperna är oförändrade efter MVP-insatsen. Det kan mycket möjligt vara så att kunskapen kring innebörden i ingripande ökat. Fråga *Jag vet vad det innebär att ingripa* fångar således inte om eleverna fått en breddad förståelse för ingripandet. Därav kompletteras denna fråga med frågor om vikten av ingripande och frågan om vem ansvar det är att ingripa. En ökning av dessa tre delar kopplat till ingripande över tid kan då sägas fånga en ökad kunskap om ingripande. Hela 94 procent av eleverna i mentorskolan uppger att de innan insatsen vet vad det innebär att ingripa i situationer där det förekommer våld och kränkningar. Efter insatsen uppger samtliga elever (100%) att det vet vad det innebär att ingripa. Före insatsen ansåg 83 procent att det var viktigt att ingripa i situationer där det förekommer våld och kränkningar. Efter MVP-insatsen ökade andelen elever som anser det vara viktigt att ingripa till 93 procent. I relation till påståendet *Det är allas ansvar att ingripa* sker det dock en minskning av andelen elever i Mentorskolan som anser att alla har ansvar för att ingripa från 68 procent före insatsen till 65 procent efter insatsen.

Tabell 15. Elevernas kunskaper om ingripande Mentorskolan, insatsskolor och jämförelseskolor

	Jag vet vad det innebär att ingripa	Det är viktigt att ingripa T1	Det är allas ansvar att ingripa
<b>Ja T1/T2</b> [Insats] (Jämförelse)	94/100 [95,8/96,9] (95,1/96,7)	83/93 [96,3/95,6] (93,7/94,3)	68/65 [78,3/78,6] (74,5/74,8)
<b>Nej T1/T2</b> [Insats] (Jämförelse)	6/0 [4,2/3,1] (4,9/3,3)	17/7 [3,7/4,4] (6,3/5,7)	32/35 [21,7/21,4] (25,5/25,2)
%	100	100	100

## Den självrapporterade förekomsten av ingripande i mentorskolan

Kunskapen om ingripande och vikten av att ingripa kan vidare kompletteras med information om hur ofta eleverna uppfattar att vuxna på skolan, andra elever och självrapporterade ingripande i situationer där det förekommer våld och kränkningar (se tabell 16).

Tabell 16. Elevernas självrapporterade ingripande Mentorskolan, insatsskolor och jämförelseskolor

	Hur ofta ingriper andra vuxna på din skola	Hur ofta ingriper andra elever på din skola	Hur ofta ingriper du
<b>Nästan aldrig T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	14/5 [7,1/9,8] (18,1/12,2)	8/8 [21,5/24,8] (19,0/22,8)	6/5 [12,6/21,6] (21,6/14,6)
<b>Väldigt sällan T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	8/18 [23,3/23,5] (22,5/33,3)	47/33 [48,2/49,8] (49,6/43,9)	42/26 [36,2/41,5] (36,7/45,5)
<b>Ganska ofta T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	47/35 [45,8/44,1] (39,9/43,1)	17/43 [24,1/21,3] (27,7/22,8)	36/56 [33,0/28,6] (31,7/30,9)
<b>Nästan alltid T1/T2</b> <b>[Insats]</b> <b>(Jämförelse)</b>	31/43 [23,9/22,5] (19,6/11,4)	28/18 [6,1/4,2] (3,6/10,6)	17/13 [18,2/8,3] (10,1/8,9)
<b>%</b>	100	100	100

Resultatet visar att 78 procent av elever observerar vuxna ingripa ganska ofta till nästan alltid i situationer där det förekommer våld och kränkningar. Detta förändras inte över tid. Vidare ökar de tillfällena när andra elever ingriper från 45 procent före MVP-insatsen till 61 procent efter insatsen. Eleverna i Mentorskolan rapporterar även en ökad ingripandenheten. Före insatsen angav 53 procent av eleverna att de ofta eller nästan alltid ingrep efter MVP-insatsen anger 69 procent av eleverna att de i ofta eller nästan alltid ingriper. Dessa skillnader är visserligen inte signifikanta men det indikerar en positiv utveckling.

MVP har som målsättning att öka kunskapen och vad det innebär att ingripa och vikten av ingripande och i relation till denna målsättning visar resultatet en positiv utveckling. Insatsen bygger vidare på att skapa en förståelse för att alla som observerar våld och kränkningar ska ta ansvar för att ingripa. Eleverna i Mentorskolan förändrar inte sin föreställning om ansvarsfrågan efter insatsen. Men inte heller här kan vi se att programmet leder till några signifikanta ökningarna när det gäller åskådaringripande. Det finns indikationer på att eleverna betraktar åskådaringripande som viktigare efter insatsen och att något fler fått kunskap om vad åskådaringripande innebär. Detta speglar sig också i själva ingripandet där tillfällena som andra elever ingriper ökar från 45 till 61 procent efter insatsen. Elevernas egna ingripandenheten ökar också något; från 53 till 69 procent som ofta eller nästan alltid ingriper. Dessa

skillnader är visserligen inte signifikanta men det indikerar en positiv utveckling. Ingridparbenägenheten hos vuxna är dock tämligen opåverkad. I relation till de övriga insatsskolorna går det dock se positiva skillnader i mentorsskolan. Medan ingripanden i insatsskolorna tenderar att minska något tenderar de att öka något i mentorsskolan.

## Diskussion

I denna del av rapporten har frågor kring elevernas kunskaper, attityder och beteende undersökt på statistisk väg. Den första frågeställningen berör i vilken grad attityder och beteenden som ingår i lektionsserien förändras och om dessa på något sätt skiljer sig från de förändringar som sker för elever som tar del av skolans ordinarie värdegrundsarbete. Den andra frågeställningen handlar om i vilken grad eventuella förändringar kan tillskriva lektionsserien MVP. Nedan diskuteras dessa frågeställningar mer sammanhängande.

Studien av MVP:s påverkan visar programmet i begränsad grad lyckas medföra övergripande positiva förändringar 6–8 veckor efter det att insatsen avslutats. Det kan såklart finnas positiva förändringar på individnivå, men på övergripande nivå kan inte några positiva förändringar härledas till programmet. Tvärtom verkar programmet lett till att vissa beteenden ses som mindre allvarliga efter programmet, framför allt synen på att kalla någon för hora, böj osv. Där har insatsgruppen en mer negativ utveckling emedan jämförelsegruppen har en signifikant positiv utveckling i frågan.

Flera av dessa frågor visar på likande utveckling, dvs. att beteendet ses som mer allvarligt innan insatsen än efter insatsen. Exempelvis sjunker medelvärdet signifikant i flertalet av dessa beteende såsom *Att kalla någon hora*, *Att tafs på någon*, *Att ha sex med någon som inte vill* mellan T1 och T2 vilket innebär att dessa beteenden sågs som allvarligare innan insatsen än efter insatsen. Hur denna utveckling kan förklaras är svårt att dra några definitiva slutsatser om.

Inte heller när det kommer till det egna rapporterade beteendet verkar insatsen leda till några signifikant positiva förändringar. MVP syftar till att synliggöra och göra eleverna varse om sina egna handlingar och hur dessa kan komma att uppfattas hos mottagaren (MÄN, 2020). Givet detta antagande skulle en ökad rapportering av egna kränkningar kunna härledas till en ökad kunskap kring sitt eget handlande och att den där skämtsamma kommentaren till kamraten efter programmet kommer att ses som en kränkning. Detta innebär att en ökad rapportering av ett beteende inte behöver innebära att beteendet ökat per se utan att medvetenheten kring beteendet ökat.



Detta var också fallet i frågan om skämt om homosexuella, ett beteende där självrapporteringen ökat efter insatsen. Detta kan leda till två slutsatser: 1) Resultaten kan tolkas så att skämt om homosexuella ökar till följd av MVP. 2) Resultatet kan tolkas så att MVP leder till en ökad uppmärksamhet för elevers eget verbala våldsbeteende, vilket dock inte indikerar en faktisk ökning av själva våldet. Vi uppfattar den senare tolkningen som mer trolig, inte minst med tanke på den försiktigt positiva förändringen över tid när det gäller kunskaper om våld, där MVP-gruppen förändrades i den riktning som var tänkt. Resultatet kan därför tolkas som stöd för MVP: s ambition att uppmärksamma sitt eget beteende. Insatsen verkar dock i andra frågor ha svårt att få eleverna att problematisera sitt egna beteende.

Även om MVP-insatsen på ett övergripande plan inte leder till några större positiva förändringar betyder emellertid detta att positiva förändringar går att identifiera på grupp eller skolnivå. På en gymnasieskola (se tabell 4b) har exempelvis positiva förändringar skett, bland annat i elevernas perception om vad som är att betrakta som våld där eleverna efter insatsen betraktar verbala kränkningar som våld efter insatsen. Den stora förändringen sker i relation till andelen elever som är osäkra. Före insatsen var 24,4 procent av eleverna osäkra på om att säga elaka saker är våld och efter MVP-insatsen är andelen osäkra elever 13,8 procent. Fler elever har blivit säkra på om detta beteende är våld. Samma utveckling går att se på en högstadieskola (se tabell 4b) där kunskaper kring våld bland eleverna ökar. Efter insatsen betraktar eleverna *elaka kommentarer*, *knuffar* och *tafsande* som våld. De kunskaper som inte förändras är i relation till frågan om *Att hota någon*. Här sker en förändring avseende svaret *nej* (T1 14,3%, T2 9,2%) och svaret *kan inte avgöra* (T1 11,7%, T2 18,5%). Färre elever svarare nej på denna fråga efter insatsen. Osäkerheten kring om detta är våld ökar samtidigt. Detta kan förklaras av att andelen som före insatsen var säkra på att detta inte var våld efter MVP inte kan avgöra om detta beteende är våld.

MVP-programmet syftar också till att nå ökad acceptans rörande brott mot genusnormer och att få eleverna att ifrågasätta konventionella normer för relationer och våld. Studien visar att dessa normer och stereotyper inte verkar vara rotade i varken den jämförande gruppen eller MVP-gruppen, där ”normbrytande” kön, genus och förhållandefaktorer är allmänt accepterade bland eleverna (t.ex. positiva attityder till samkönade förhållanden, positiva attityder gentemot transpersoner och användning av könsneutrala pronomen). Utgångsvärdena är så pass höga att någon positiv förändring av programmet är svårt att nå.

Både MVP-gruppen och jämförelsegruppen är i allmänhet väl insatta i attityder om våld, kön och könsroller. Båda grupperna har också högt rapporterade värden när det gäller medvetenhet om våld och sexuella trakasserier redan på T1. På samma sätt rapporterade båda grupperna höga värden vid T1 när det gäller ingripanden. Detta kan motivera frågor om programmet och dess förankring ibland unga i Sverige. Är de antaganden som programmet vilar på motiverade eller bygger det på förutfattade meningar? Resultaten kan tyda på att programmets antaganden kan bygga på förutfattade meningar. Trots detta är det ungdomar som i högst utsträckning är både offer och förövare när det kommer hatbrott, fysiskt våld och sexuella övergrepp (BRÅ, 2012; Ungdomsstyrelsen, 2013; Øverlien, 2018; Blom, 2015; MUCF, 2020), vilket bör motivera behovet av program som MVP. Även om många män inte tolererar eller använder våld gör ett betydande antal av dem det (Tolman et al., 2016; BRÅ, 2012; Ungdomsstyrelsen, 2013; Øverlien, 2018). MVP kan ha viss, om än blygsam, positiv påverkan i att minska detta beteende.

Eleverna i insatsskolorna och i jämförelseskolorna uppvisar redan vid T1 i många avseenden attityder och beteenden som ligger nära målantagandet i MVP före insatsen. Därmed blir det problematiskt att genom den enkät som tillämpats fånga nyanserna i de eventuella förändringar som sker.

I relation till frågeställningen vilka eventuella skillnader eleverna uppvisar i mentorskolan i relation till insats- och jämförelseskolorna föreligger det skillnader i resultat. Ett problem med att dra allt för stora växlar på dessa skillnader kan kopplas till att gruppen i flera avgörande aspekter skiljer sig från övriga grupper. En sådan skillnad är förutom att antalet elever är begränsat även att det ingår elever från årskurs 6. Därmed inte sagt att det inte finns intressanta resultat men dessa behöver förstås i relation till dessa begränsningar. Att dra några definitiva slutsatser om förändringar visar sig i likhet med insatsskolorna och jämförelseskolorna problematiskt. Frånvaron av statistiskt säkerställda förändringar mellan T1 och T2 behöver emellertid inte innebära att några förändringar inte har skett, det låga elevantalet i mentorskolan försvårar sådana slutsatser. Resultatet kan dock ge viktiga fingervisningar kring attityd- och beteenderörelser. Resultatet visar exempelvis på en positiv förändring i frågor som fångar verbala kränkningar på mentorskolan. Resultatet ska inte tolkas som ett uttryck för faktisk förändring men kan ge en anvisning om en positiv utveckling på mentorskolan. I kombination med den kvalitativa analysen nås en djupare förståelse för de mekanismer som ligger bakom dessa observationer.

Det föreligger även skillnader mellan utgångsläget i mentorskolan och utgångsläget på insatsskolorna och jämförelseskolorna. Visserligen är det stor

skillnad på gruppstorleken men på procentnivå föreligger betydande skillnader mellan utgångsläget på mentorskolan i jämförelse med insatsskolorna och jämförelseskolorna. På insatsskolorna och jämförelseskolorna rapporterar eleverna en avsevärt lägre grad av verbala kränkningar jämfört med i mentorskolan. Å andra sidan är den procentuella förändringen i mentorskolan mer positiv. Ett flertal förklaringar kan här lyftas fram som tänkbara orsaker till dessa skillnader. Först och främst torde ett ”sämre” utgångsläge kunna vara ”lättare” att förändra med insatser. Tidigare studier (jfr Eriksson et al., 2018; Franzén & Gottzén, 2020; Lindberg & Billevik, kommande) har problematiserat svårigheten i att säkerställa positiva förändringar då elevernas utgångsläge ligger nära MVP:s uttalade mål. Det är helt enkelt inte möjligt att visa på en positiv utveckling när utgångsläget är positivt. Därutöver kan en tänkbar förklaring vara att eleverna på mentorskolan i jämförelse med övriga skolor inte förhåller sig på samma sätt till förväntningar på hur svaret ”bör” vara, eventuellt beroende på ålder. Således är det inte otänkbart att den sociala önskvärden ser olika ut beroende på kontextuella villkor.

Erfarenheterna från datainsamlingen tyder på olikheter vad gäller hur eleverna förhåller sig till datainsamlingen som sådan och till specifika frågor i enkäten. Detta kan exemplifieras i relation till frågan om synen på homosexualitet. Eleverna besvarade frågan om hur det ser på samkönade relationer genom att bland annat svara på frågan om det anser att en kille får vara tillsammans med en kille. En av eleverna i insatsskolorna ställde då frågan om hur denna fråga skulle besvaras ”Svarar jag att jag inte tycker det är ok är jag homofob och svarar jag att jag tycker det är ok är jag böj”. Detta uttryck fångar således den konflikt som kan uppstå hos individen till följd av förväntningar och konsekvenser av vissa svar. Detta skapar förstås också en osäkerhet kring hur resultatet skall tolkas.

Resultatet (se tabell 14a; 14b) visar på en minskning av medelvärden över tid i 9 av de 13 frågorna som fångar självrapporterat beteende. Tabell 14a visar att eleverna rapporterar *minskat skvaller och ryktesspridningen, att säga elaka saker till andra elever minskar, att förekomsten av att tafsande, byxdragningar och likande minskat efter MVP-insatsen*. Vidare rapporterar eleverna mindre *sexuella kommentarer till andra, mindre nedsättande skämt om killar och en minskad förekomst att reta andra för deras utseende* efter insatsen. Resultatet visar också att eleverna rapporterar en minskning av *hot om att fysiskt skada någon, att knuffar i syfte att skada och att slag, sparkar och andra former av handgripliga våldsbeteenden* minskat över tid. Vid tolkning av resultatet är det viktigt att understryka att underlaget baseras på självrapporterade beteenden. En minskning av medelvärden kan ses utifrån två perspektiv,

något som försvårar analysen. Antingen kan resultat tolkas som att: 1) Skval-ler och ryktesspridning minskar till följd av MVP. 2) Resultatet kan tolkas så att MVP inte lyckas åstadkomma en ökad uppmärksamhet för elevers eget verbala våldsbeteende, vilket dock inte indikerar en faktisk minskning av vål-det som sådant. Därför ska man vara försiktig att dra slutsatser utifrån föränd-ringen. Däremot skulle den positiva utvecklingen i synen på vad som uppfattas som våld kunna indikera på att eleverna har kunskap om sitt beteende och att programmet kan ha en mycket svag positiv påverkan på beteendet.

En sammanställning av elevernas genusnormer visar på några grundläggande skillnader mellan mentorskolan och övriga skolor (se tabell 13). Ele-vernerna på mentorskolan är mer negativt inställda till samkönade relationer, och då främst till påståendet att det är ok för en kille att vara ihop med en kille. Här sker dock en positiv förändring mellan T1 och T2 där andelen som är positiva till att en kille ska få vara tillsammans med en kille ökar med 16 procentandelar (från 52 till 68 %). Denna förändring kan inte vederläggas statistiskt men indikerar ändå en ökad tolerans bland eleverna på mentorskolan.

MVP-insatsen har som målsättning att öka kunskapen och vad det innebär att ingripa och vikten av ingripande och i relation till denna målsättning visar resultatet en positiv utveckling. Insatsen bygger vidare på att skapa en förstå-else för att alla som observerar våld och kränkningar ska ta ansvar för att in-gripa. Eleverna i mentorskolan förändrar inte sin föreställning om ansvarsfrå-gan efter insatsen. Men vi ser inte heller att programmet leder till några signi-fikanta ökningar när det gäller åskådaringripande. Det finns indikationer på att eleverna betraktar åskådaringripande som viktigare efter insatsen och att något fler fått kunskap om vad åskådaringripande innebär. Detta speglar sig också i själva ingripandet där tillfällena som andra elever ingriper ökar från 45 till 61 procent efter insatsen. Elevernas egna ingripanden ökar också något; från 53 till 69 procent som ofta eller nästan alltid ingriper. Dessa skill-nader är visserligen inte signifikanta men det indikerar en positiv utveckling. Ingripanden hos vuxna är dock tämligen opåverkad. I relation till de övriga insatsskolorna går det dock se positiva skillnader i mentorskolan. Medan ingripanden i insatsskolorna tenderar att minska tenderar de att öka i men-torsskolan.

# Slutdiskussion

Denna rapport har presenterat resultat från en utvärdering av de två versioner av det amerikanska våldsförebyggande programmet MVP som implementerats i en svensk kontext. I Sverige finns för närvarande två versioner av MVP, vilka ingår i denna studie: en som organisationen MÄN och en som Botkyrka kommun har utvecklat. I den förstnämnda genomför vuxna personer, oftast lärare, lektionsserien med elever på högstadium eller gymnasium; i den senare genomför elever i årskurs 9 (med stöd från vuxna) lektionerna med elever i årskurs 6.

Syftet med utvärderingen har varit att undersöka MVP:s genomförbarhet, organisatoriska förutsättningar och påverkan. För att uppnå detta syfte har vi använt såväl kvalitativa som kvantitativa metoder.

Den kvalitativa datainsamlingen har bestått av enskilda och gruppintervjuer med elever, ledare, nyckelpersoner och kontaktpersoner på kommuner samt etnografiska observationer av lektioner och handledning. Dessa metoder har gjort det möjligt att undersöka framförallt genomförbarhet och organisatoriska förutsättningar. Tre lektionsserier har följts: en på gymnasiet, en på högstadiet, i skolor där programmet är väl etablerat (hållbarhetsskolor), samt i årskurs 6 som letts av mentorer från årskurs 9 (mentorskola). Utöver detta har intervjuer genomförts på skolor där programmen nyligen implementerats (spridningsskolor).

Den kvantitativa delen av rapporten utgörs en kvasiexperimentell studie baserad på data från för- och eftermätningar med elever som deltagit i MVP, vilka jämförs med en jämförelsegrupp. Enkäten har fokuserat på informanternas kunskap, attityder samt våldsrelaterat beteende och åskådaringripande. Den har studerat de hållbarhets- och spridningsskolor som använder sig av MÄN:s manual samt mentorsskolan, som använde Botkyrka kommuns manual. Resultaten från dessa mätningar har jämförts med en jämförelsegrupp, som består av elever på skolor som har rankats högt av Skolinspektionen vad gäller det ordinarie systematiska värdegrundsarbetet.

## Programmets påverkan

Den kvantitativa studien har varit förhållandevis liten och resultaten behöver där tolkas mycket försiktigt. Dessutom har studien funnit få statistiskt signifikanta förändringar. Med tanke på att det endast sker begränsade statistiska förändringar över tid och då skillnaderna mellan grupperna är begränsad är det svårt att på statistisk väg identifiera eventuella förändringar som kan härledas till insatsen.

Med det sagt visar studien att MVP i begränsad utsträckning lyckas medföra övergripande positiva förändringar. Det kan såklart finnas positiva förändringar på individnivå, men på övergripande nivå kan inte några positiva förändringar härledas till MVP. Tvärtom verkar programmet lätt till att deltagarnas *attityd* kring vissa beteenden förändrats så att de anses vara mindre allvarliga efter programmet. Här har faktiskt insatsgruppen en mer negativ utveckling medan jämförelsegruppen har en signifikant positiv utveckling i frågan. Exempelvis sjunker medelvärdet signifikant i attityder kring sexuellt våld (*Att kalla någon hora, Att tafs på någon, Att ha sex med någon som inte vill*). Dessa beteenden sågs alltså som allvarligare före MVP än efter. Det är svårt att dra några definitiva slutsatser om denna utveckling.

Inte heller när det kommer till egenrapporterat *beteende* tycks insatsen leda till några signifikant positiva förändringar. Givet att MVP syftar till att synliggöra och göra eleverna varse om sina egna handlingar och hur dessa kan komma att uppfattas hos mottagaren (MÄN, 2020) borde en ökad rapportering av egna kränkningar kunna härledas till en ökad kunskap kring eget handlande. Detta innebär att en ökad rapportering av ett beteende inte behöver innebära att beteendet ökat i sig utan att *medvetenheten* kring beteendet ökat. Så var fallet i frågan om skämt om homosexuella, ett beteende där självrapporteringen ökat efter insatsen. Det kan tolkas som antingen att skämt om homosexuella ökar till följd av MVP, eller att programmet leder till en ökad uppmärksamhet för elevers eget verbala våldsbeteende. Vi uppfattar den senare tolkningen som mer trolig, inte minst med tanke på den försiktigt positiva förändringen över tid när det gäller kunskaper om våld, där MVP-gruppen förändrades i den riktning som var tänkt. Resultatet kan därför tolkas som stöd för MVP: s ambition att uppmärksamma sitt eget beteende.

Men i andra frågor tycks MVP ha svårt att få eleverna att problematisera sitt egna beteende. I majoriteten av frågorna som fångar självrapporterat beteende kring våld – så som ryktesspridning, säga elaka saker, tafsande, sexuella kommentarer, nedsättande skämt, reta andra för utseende, hot om våld, knuffar för att skada samt slag, sparkar och andra handgripliga våldsbeteenden – ser vi en minskning över tid. En sådan minskning av självrapporterat våldsbeteende kan antingen ses som att detta minskar till följd av MVP eller

att programmet inte lyckas åstadkomma en ökad uppmärksamhet för elevens eget verbala våldsbeteende (vilket dock inte indikerar en faktisk minskning av våldet som sådant). Vi är försiktiga att dra slutsatser utifrån förändringen. Där-  
emot skulle den positiva utvecklingen i synen på vad som uppfattas som våld kunna indikera på att eleverna har kunskap om sitt beteende och att programmet kan ha en positiv, om än mycket svag, påverkan på beteendet.

Åskådaransatsen är en central komponent i MVP. Inte heller i detta fall ser vi någon positiv förändring på generell nivå. Studien kan inte visa på att programmet leder till några signifikanta ökningarna när det gäller *åskådaringripande*. Det finns dock indikationer på att eleverna *betraktar* åskådaringripande som viktigare efter insatsen och att något fler fått kunskap om vad åskådaringripande innebär. Dessa skillnader är visserligen inte signifikanta men det indikerar en positiv utveckling. Den rapporterade ingripandenheten hos vuxna är dock tämligen opåverkad. I relation till de övriga insatsskolorna går det dock att se positiva skillnader i mentorsskolan. Medan ingripanden i övriga insatsskolor tenderar att minska något tenderar de att öka något i mentorsskolan.

Även om MVP-insatsen på ett övergripande plan inte leder till några större positiva förändringar kan positiva förändringar identifieras på skolnivå. På en gymnasieskola (se Tabell 4b) har exempelvis positiva förändringar skett, bland annat i elevernas förståelse om vad som är att betrakta som våld där eleverna efter insatsen i högre grad betraktar verbala kränkningar som våld. Den stora förändringen sker i relation till andelen elever som är osäkra. Exempelvis var 24,4 procent av eleverna osäkra på om *Att säga elaka saker* är våld före insatsen medan andelen osäkra elever sjönk till 13,8 procent efter MVP. Fler elever har med andra ord blivit säkra på om detta beteende är våld. Samma utveckling går att se på en högstadieskola (se Tabell 4b) där kunskaper kring våld bland eleverna ökar. Efter insatsen betraktar eleverna elaka kommentarer, knuffar och tafsande som våld. De kunskaper som inte förändras rör frågan om *Att hota någon*, där osäkerheten kring om detta är våld ökar. Resultatet kan tolkas som att de som före MVP var säkra på att detta inte var våld, efter insatsen inte kan avgöra om så är fallet.

MVP-programmet har en genusförändrande ansats, vilket bland annat syftar till att skapa ökad acceptans rörande brott mot genusnormer och att få eleverna att ifrågasätta konventionella normer för relationer och våld. Studien visar att dessa normer och stereotyper inte verkar vara rotade i varken jämförelsegruppen eller MVP-gruppen, där normbrytande kring kön, genus och sexualitet framstår som allmänt accepterade bland eleverna. Värdena är därmed så pass höga redan från början så att någon positiv påverkan av programmet är svårt att nå. Den slutsats som kan dras är att eleverna i såväl insatsskolorna som i jämförelseskolorna redan initialt har attityder kring genus som

ligger nära insatsens målantagande, vilket begränsar sannolikheten att förändra dessa normer i positiv riktning. Båda grupperna har också högt rapporterade värden när det gäller medvetenhet om våld och sexuella trakasserier före lektionsserien. På samma sätt rapporterade båda grupperna initialt höga värden när det gäller ingripanden.

Dessa initialt höga värden väcker frågor om programmets möjlighet till förändring kring våld i en svensk kontext. Resultaten kan faktiskt tyda på att programmet bygger på felaktiga antaganden om elevernas kunskap kring våld, genus och sexualitet. Eleverna i insatsskolorna och i jämförelseskolorna uppvisar redan före insatsen attityder och beteenden som ligger nära MVP:s mål. Resultaten är i linje med forskning som visar på att ungdomar är allt mer positivt inställda i HBTQ-frågor (t.ex. Cover, 2018; McCormack, 2013). Samtidigt så bör det påpekas att ungdomar i högre utsträckning än vuxna är både offer och förövare när det kommer till hatbrott, fysiskt våld och sexuella övergrepp (BRÅ, 2012; Ungdomsstyrelsen, 2013; Øverlien, 2018; Blom, 2015; MUCF, 2020). Detta i sig pekar på behovet av ett program som MVP, som riktar sig till denna åldersgrupp. Men de initialt höga värdena visar också ett behov av att utveckla förståelse av relationen mellan genus och våld i en kulturell kontext där genus- och sexualitetsnormer tycks förändras samtidigt som våldet fortsätter (Gottzén & Berggren, 2021).

Mätningarna i mentorsskolan visar något mer positiva resultat än övriga insatsskolor. Man bör dock vara mycket försiktigt med att dra allt för stora växlar på dessa skillnader eftersom förändringarna inte är statistiskt säkerställda. Detta behöver inte innebära att förändring inte skett, men det låga antalet informanter på mentorsskolan försvårar sådana slutsatser. Resultatet ger dock viss fingervisning om attityd- och beteenderörelser. Det visar exempelvis på en positiv förändring i frågor som fångar verbala kränkningar.

Även vad gäller genusnormer visar mentorskolan positiv förändring (se Tabell 13). De är förvisso genomgående mer negativt inställda till samkönade relationer, men det sker en positiv förändring mellan mätningarna där andelen som är positiva ökar markant (från 52 till 68 %). Förändringen kan inte vederläggas statistiskt men indikerar ändå en ökad tolerans.

Liksom i övriga insatsskolor förändrar eleverna i mentorskolan inte sin föreställning om ansvarsfrågan för åskådaringripande efter insatsen. Vi ser inte heller att programmet leder till några signifikanta ökningar när det gäller åskådaringripande. Men det finns indikationer på att eleverna betraktar åskådaringripande som viktigare efter insatsen och att något fler fått kunskap om vad åskådaringripande innebär. Detta speglas också i att tillfällena som andra elever ingriper ökar efter insatsen, liksom elevernas egna rapporterade ingripanden. Skillnaderna är inte signifikanta men indikerar positiv utveckling.



Mentorsskolans något mer positiva resultat måste förstås i ljuset av att det finns skillnader mellan utgångsläget på den skolan jämfört med insats- och jämförelseskolorna. På de senare rapporterade eleverna exempelvis en avsevärt lägre grad av verbala kränkningar jämfört med i mentorskolan, men den procentuella förändringen i mentorskolan är mer positiv. En förklaring kan vara att ett ”sämre” utgångsläge kan vara ”lättare” att förändra med insatser. Redan den tidigare utvärderingen (Eriksson et al., 2018) pekade på svårigheten i att skapa positiva förändring när elevernas utgångsläge ligger nära MVP:s uttalade mål. Det är helt enkelt inte möjligt att visa på en positiv utveckling när utgångsläget är förhållandevis positivt. Därutöver kan en tänkbar förklaring vara att eleverna på mentorskolan i jämförelse med övriga skolor inte förhåller sig på samma sätt till förväntningar på hur svaret ”bör” vara, kanske framför allt beroende på en lägre ålder. Således är det inte otänkbart att den sociala önskvärdheten ser olika ut beroende på kontextuella villkor. Till viss del skulle också resultaten kunna indikera på att mentorsskolan tycks ha en högre grad av manualtrogenhet än övriga studerade hållbarhetsskolor, vilket diskuteras längre fram.

## Skolledning och samverkan

För att skapa en bild av skolledningens roll vid genomförandet av MVP och hur skolledare och kommun kan samarbeta med varandra kring programmet har intervjuer genomförts med skolledare och kontaktpersoner i kommunerna.

De kommuner där skolorna som ingår i studien finns ger olika förutsättningar för programmets genomförande. Medan det i de flesta fall ser ut att finnas en väl eller mycket väl utvecklad struktur till stöd för införandet och upprätthållandet av programmet, finns också exempel där MVP framstår som ett isolerat inslag i kommunen, eller där skolledare beskriver ett marginellt stöd från kommunen. Dessa skillnader i skolans kontext ställer olika krav på skolledarens egna engagemang. Skolledarna ger samstämmigt en bild av att skolledare är nyckelpersoner och det behöver finnas ett engagemang från dem för att införa och upprätthålla programmet. Samtidigt blir det tydligt att utan en stödjande struktur från kommunens sida behöver skolledaren vara än mer av en ”eldsjäl” för att programmet ska införas och upprätthållas över tid.

En rad framgångsfaktorer för genomförande och upprätthållande av programmet över tid förknippade med skolledarna är: skolledarens eget engagemang och kännedom om programmets innehåll och uppläggning, förmåga att skapa engagemang hos medarbetarna och att koppla arbetet med MVP till det

generella värdegrundsarbetet, möjliggörandet av resurser för att införa, genomföra och upprätthålla programmet, samt praktiska förutsättningar för dess genomförande.

Skolledarna beskriver en relativt hög grad av stöd från kommunens sida, och i något fall i kombination med en tydlig styrning mot genomförande av MVP. Det finns dock exempel som tyder på att MVP genomförs vare sig utan styrning eller stöd. I och med att stödet i arbetet med MVP generellt ser ut att komma från andra enheter i kommunen än från den del av förvaltningen som ansvarar för skolan tenderar styrning mot arbetet med MVP i praktiken inte ha en tydlig koppling till frågan om stöd, exempelvis i form av budgetförutsättningar för skolan som tar hänsyn till arbetet med MVP. Resultaten väcker frågan i vilken grad skolans huvudmän tar ansvar för ett mer utvecklat våldspreventivt arbete i skolan, vilket bör undersökas närmare vid fortsatta studier av genomförandet av ett våldspreventivt program som MVP i svensk skolkontext.

## Förutsättningar och genomförande

Även om skolledarna beskriver ett engagemang i MVP och att de både ger och får stöd för genomförande av programmet tyder våra övriga intervjuer och observationer på att det på hållbarhetsskolorna och spridningsskolorna inte fanns tillräckligt med stöd och resurser. Det tycktes finnas i princip obefintlig tid avsatt för förberedelse och handledning, otillräckliga lokalresurser vilka begränsade möjligheterna för att genomföra lektioner eller åtminstone delar av lektioner i mindre grupper.

Samtidigt innebär MVP att arbetet med våld (som en del av det värdegrundsarbetet) ges en systematik och legitimitet på skolorna. De flesta vuxna ledare och nyckelpersoner både beskriver och visar att de har en stark övertygelse om programmets potential och tycks verkligen böttna i dess utgångspunkter. En skillnad mot den förra utvärderingen är att färre i denna studie riktar kritik mot programmets teoretiska antaganden eller ifrågasätter det kunskapsinnehåll som ska förmedlas.

Utvärderingen har identifierat ett antal faktorer som främjar respektive hindrar en hållbar implementering av programmet, där de olika faktorerna ofta även samspelar med varandra. De *främjande faktorerna* utgörs av goda organisatoriska förutsättningar, ledarnas manualtrogenhet och ledarnas lyhörddhet i klassrumssituationen för elevernas vardag. Det framstår som gynnsamt att det organisatoriska ansvaret och ansvarsfördelningen är utspridd på ett bredare ledar- eller stödkollektiv. Vidare är det av vikt att inte enbart ha tid för planering och utförande, utan även för efterarbete, reflektion, handledning,

vidareutveckling och fördjupning. Detta bör tas i beaktande vid schemaläggning, tjänsteplanering, budget och i långsiktig planering för programmet.

De *hindrande faktorerna* är även de kopplade till organisatoriska förutsättningar, men också till de sociala dimensioner och pedagogiska utmaningar skolan som arena för med sig. Stora klasser försvårar lektionsarbetet och lokalbristen försvårar uppdelning av klassen i mindre grupper. Skolan som genomförandearena tycks styra in lärare och elever mot vissa sätt att vara och bete sig, vilka kan vara svåra att lösgöra sig från under lektionerna. Att skapa ett tryggt rum för alla deltagare försvåras på så vis av klasstorlek och andra, mer sociala dimensioner. I de skolor där lärare är ledare kan lärarerfarenheten också bli ett hinder, eftersom de har lättare att falla tillbaka på en pedagogik där kunskap förmedlas istället för att kunskap nås genom gemensam reflektion. Här framstår scenariometoden som mer utmanande för de yngre eleverna i årskurs 7 än vad den var för de äldre eleverna.

En främjande faktor för god implementering av preventionsprogram som MVP är manualtrogenhet (Cross & West, 2011). Anpassningar behöver alltid göras men frågan är om hur dessa görs och vad som förändras i relation till programmets intentioner. Anpassningar eller avvikelser från manualerna kan i olika grad vara *organisatoriskt styrda*, *strategiska* eller *spontana*. En viktig strategisk fråga på mentorsskolan (där manualtrogenheten var hög) var vilka krav som skulle ställas på mentorerna i årskurs 9. De flesta tycktes ta sitt uppdrag på stort allvar, men det fanns också några som hade större utmaningar. Dessa krav var föremål för förhandling mellan nyckelpersoner, och det fanns en spänning mellan det uttalade målet att ge sexorna en så meningsfull lektionsserie som möjligt enligt programmets intentioner (universell våldsprevention) och det mer outtalade målet att ge de nior med delvis problematisk ledarstil en chans att lyckas som mentorer, som en del i ett (mer selektivt eller indikerat) förebyggande socialt arbete.

På en av skolorna fanns från ledarnas sida många synpunkter på MVP och gjordes flertalet anpassningar, tillägg och avsteg från manualen. En del av dessa var spontana. Exempel på spontana anpassningar som inte följer manualens intentioner är när ledare berättade personliga anekdoter utan tydlig koppling varken till passets tema eller programmets övergripande syfte. Ibland bidrog också ledares långa och ostrukturerade monologer till att en del elever tappade koncentrationen, vilket kunde bidra till exempelvis skojbråk eller prat mellan elever, eller till att elever fick svårt att sitta stilla.

En intressant och tydlig diskrepans mellan svaren från några av de intervjuade eleverna och ledarna på hållbarhetsskolorna är erfarenheterna av värderingsövningar, där eleverna bland annat skulle ställa sig i ett visst hörn beroende på om de höll med om ett visst påstående. Medan några av ledarna inte tyckte att dessa övningar blev bra i klassen för att de ansåg att eleverna inte

egentligen kunde uttrycka sin åsikt fritt, var dessa övningar det som flera av de intervjuade eleverna uppskattade mest. På en skola gick anpassningarna i en viss riktning och bildade ett mönster av vad vi tolkar som *selektiv omsorg* om oskyldiga killars föreställda känslor vid tal om våld och kön, vilket framstår som i strid med programmets intentioner.

MVP har i internationella studier visat på positiva resultat och en tidigare utvärdering i Sverige har visat på försiktigt positiv effekt av programmet. Denna utvärdering kan inte visa på samma positiva förändring som en följd av MVP. Detta har till viss del att göra med ett litet underlag och delvis höga ingångsvärden, men de övergripande tendenserna visar på inga eller till viss del negativa utfall av programmet. Samtidigt pekar intervjuer och observationer att eleverna uppfattade att det är lika mycket skojbråk i korridorerna som tidigare och lika få som ingrep i våldssituationer. Flera elever vittnade om regelbundna händelser exempelvis i sociala medier där elever utsatts eller utsatte andra för våld och kränkningar. Eleverna konstaterade dock att de nu ”ser” eller uppfattar mer som våld efter att de genomgått programmet – vilket kan tolkas som en kunskapshöjning. Detta kan alltså ge en ökad förståelse för frånvaron av tydlig positiv förändring i den kvantitativa undersökningen. Samtidigt bör påpekas att den kvantitativa studien visar på positiv förändring inom vissa grupper.

Den kvalitativa utvärderingen av programmet visar på att ledare bottnar i programmets teori bättre än tidigare utvärdering, men att utmaningar kvarstår med att bedriva lektionsserien i helklass och att lärare inte får tillräckligt med förberedelse- och utvecklingstid och handledning. Vidare identifierar studien fortsatta anpassningar som motsäger programmets intentioner. Dessa anpassningar tycks främst ske när vuxna lärare leder lektionerna, medan manualtrogenheten är högre när elever agerar som ledare/mentor för yngre elever.

## Rekommendationer

- Att programmet utvecklas så att det blir mer sensitivt inför den kunskap om, och de förändrade attityder kring genus och sexualitet som kan ses hos ungdomar i Sverige.
- Att handledning av vuxna ledare säkerställs och utvecklas, exempelvis genom att de videofilmar sina lektioner för att kunna reflektera kring sin undervisning med nyckelpersoner.
- Att lektionsserien genomförs i mindre grupper och med ett större antal ledare, som i mentorsskolan.
- Att ansvar från skolledare och skolans huvudmän säkerställs långsiktigt när MVP implementeras.

- Förutsatt rekommendationerna ovan, att MVP fortsätter prövas i svenska skolor, och att den fortsatta användningen av programmet systematiskt följs upp och utvärderas.

## Referenser

- Adolfsson, K. (2018). *Blaming victims of rape: Studies on rape myths and beliefs about rape* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bacchi, C. L. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. London: Sage.
- Banyard, V., Moynihan, M., Cares, A., Warner, R. (2014). How do we know if it works? Measuring outcomes in bystander-focused abuse prevention on campuses. *Psychology of Violence, 4*(1), 101–115.
- Banyard, V. L., Plante, E. G., & Moynihan, M. M. (2003). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention. *Journal of Community Psychology, 32*(1), 61–79.
- Baianstovu, R., Strid, S., Särnstedt Gramnaes, E., Cinthio, H., & Enelo, J-M. (2019). *Heder och samhälle. Det hedersrelaterade våldets och förtryckets uttryck och samhällets utmaningar*. Örebro: Örebro universitet.
- Barnombudsmannen (2018). *Utanförskap, våld och kärlek till orten. Barns röster om att växa upp i utsatta kommuner och förorter*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Blom, H. (2015). *Violence exposure among Swedish youth*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Botkyrka kommun. (2020). *MVP Botkyrka. Mentors in Violence Prevention – En våldsförebyggande metod*. Botkyrka: Botkyrka kommun.
- BRÅ. (2012). *NTU 2011. Om utsatthet, trygghet och förtroende*. Stockholm: Fritzes.
- BRÅ. (2019a). *Indikatorer på sexualbrottsutvecklingen 2005–2017* (rapport 2019:5). Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- BRÅ. (2019b). *Våldtäkt från anmälan till dom. En studie av rättsväsendets arbete med våldtäktsärenden* (rapport 2019:9). Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- BRÅ. (2020a). *Självrapporterad utsatthet för hatbrott. Analys utifrån Nationella trygghetsundersökningen, Politikernas trygghetsundersökning och Skolundersökningen om brott* (rapport 2020:14). Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- BRÅ. (2020b). *Skolundersökningen om brott 2019. Om utsatthet och delaktighet i brott* (rapport 2020:11). Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

- Bruno, L. (2018). National self-image as an obstacle to ensuring children's rights in the context of domestic violence and family law – the case of Sweden. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 40(4), 426–440.
- Bruno, L., Joelsson, T., Franzén, A. G., & Gottzén, L. (2020). Heroes and others: Tensions and challenges in implementing Mentors in Violence Prevention in Swedish schools. *Journal of Gender-Based Violence*, 4(2), 141–155.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), 4–33.
- Cissner, A. B. (2009). *Evaluating the Mentors in Violence Prevention program: Preventing gender violence on a college campus*. New York: Center for Court Innovation.
- Chronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334
- Cover, R. (2018). *Emergent identities: New sexualities, genders and relationships in a digital era*. London: Routledge.
- Cross, W. F., & West, J. C (2011). Examining implementer fidelity: Conceptualising and measuring adherence and competence. *Journal of Children's Services*, 6(1), 18–33.
- Djurfeldt, G., Larsson, R., & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1: Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder (2:a uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, M., Gottzén, L., Andersson Bruch, K., Franzén, A., & Lindberg, D. (2018). *Utvärdering av Mentor i våldsprevention*. Eskilstuna: Mälardalens högskola.
- Fenton, R., McCartan, K., Mott, H., & Rumney, P. (2016). *A review of evidence for bystander intervention to prevent sexual and domestic violence in universities*. London: Public Health England.
- Fenton, R., Jones, C., Moss, S., Cooke, K. (2019). The challenges of developing and implementing a bystander intervention for the prevention of domestic violence and abuse in UK communities. *Journal of Gender-Based Violence*, 3(2), 215–231.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa: University of South Florida.
- Flay, B. R., Graumlich, S., Segawa, E., Burns, J. L., Holliday, M. Y., & Investigators, A. A. (2004). Effects of 2 prevention programs on high-risk behaviors among African American youth: A randomized trial. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 158(4), 377–384.

- Fleming, P. J., McCleary-Sills, J., Morton, M., Levto, R., Heilman, B., & Barker, G. (2015). Risk factors for men's lifetime perpetration of physical violence against intimate partners: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) in eight countries. *PloS One*, 10(3), e0118639.
- Flood, M. (2019). *Engaging men and boys in violence prevention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Franzén, A., & Gottzén, L. (2020). *Våldsprevention i Sverige: En forskningsöversikt* (Barn- och ungdomsvetenskap: Forskning 2020:2). Stockholm: Stockholms universitet.
- Gardell, M., & Molina, I. (2020). Vad är rasism? Centrum för mångvetenskaplig forskning om rasism. Elektroniskt dokument hämtat från <https://rasismforskning.uu.se/forskning/vad-ar-rasism->
- Greig, A. (2012). *Mobilising men in practice: Challenging sexual and gender-based violence in institutional settings*. London: Institute of Development Studies.
- Gottzén, L., & Franzén, A. (2019). Othering the rapist: Rurality, sexual violence and the Bjästa case. I Heinskou, M. B., Skilbrei, M.-L. & Stefansen, K. (red.), *Rape in the Nordic countries: Continuity and change* (s. 155–170). London: Routledge.
- Gottzén, L., & Berggren, K. (2021). The rape capital or the most gender-equal country of the world? Masculinity, hybridity and young men's intimate partner violence in Sweden. I Gottzén, L., Bjørnholt, M. & Boonzaier, F. (red.) *Men, masculinities and intimate partner violence* (s. 61–80). London: Routledge.
- Gottzén, L., Bjørnholt, M., & Boonzaier, F. (2021). What has masculinity to do with intimate partner violence? I Gottzén, L., Bjørnholt, M., & Boonzaier, F. (red.), *Men, masculinities and intimate partner violence* (s. 1–15). London: Routledge.
- Hagemann-White, C., Kavemann, B., Kindler, H., Thomas Meysen, T., & Puchert, R. (2010). *Review of research on factors at play in perpetration*. Bryssel: European Commission.
- Hellfeldt, K., Johansson, B. & Lindberg, O. (2014). Mobbning och socialt stöd från lärare och klasskamrater: En longitudinell studie av barns erfarenheter av mobbning. *Sociologi i dag*, 44(4), 81–106.
- Hirji, K. F., Tan, S. J., & Elashoff, R. M. (1991). A quasi-exact test for comparing two binomial proportions. *Statistics in Medicine*, 10(7), 1137–1153.
- Jernbro, C. & Jansson, S. (2017). *Våld mot barn 2016. En nationell kartläggning*. Stockholm: Allmänna barnhuset.



- Jewkes, R. (2012). *Rape perpetration: A review*. Pretoria: Sexual Violence Research Initiative.
- Joelsson, T., & Bruno, L. (2020). Proximal or peripheral: Temporality and spatiality in young people's discourses on gender violence in Sweden. *Gender and Education*, doi: 10.1080/09540253.2020.1860199
- Jonsson, R. (2014). Boys' anti-school culture? Narratives and school practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292.
- Jonsson, A. (2019). *Mentors in Violence Prevention: En utvärdering av ett skolbaserat våldsförebyggande program i Botkyrka kommun* (Slutrapport). Botkyrka: FoU Södertörn.
- Jämställdhetsmyndigheten. (2020). *Inget att vänta på. Handbok för våldsförebyggande arbete* (3:e uppl.). Angered: Jämställdhetsmyndigheten.
- Katz, J. T., Heisterkamp, H. A., & Fleming, W. M. (2011). The social justice roots of the Mentors in Violence Prevention model and its application in a high school setting. *Violence Against Women*, 17(6), 684–702.
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity.
- Kettrey, H. H., Marx, R. A., & Tanner-Smith, E. E. (2019). The effects of bystander programs on the prevention of sexual assault across the college years: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 212–227.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns – om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola* (Doktorsavhandling). Tumba: Mångkulturellt centrum.
- León Rosales, R., & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistiskt rum? *Educare*, (4), 1–15.
- Lindberg, D., & Billevik, A. (2020, submitted). Preaching to the choir.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.). (2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- McCarthy, K. J., Mehta, R., & Haberland, N. A. (2018). Gender, power, and violence: A systematic review of measures and their association with male perpetration of IPV. *PloS One*, 13(11), e0207091.
- McCormack, M. (2013). *The declining significance of homophobia: How teenage boys are redefining masculinity and heterosexuality*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, E. (2018). Reclaiming gender and power in sexual violence prevention in adolescence. *Violence Against Women*, 24(15), 1785–1793.
- MUCF. (2020). *Fokus 20. Det blir ju bara värre om jag berättar: Ungas erfarenheter av sexuella trakasserier i utbildningsmiljöer*. Växjö: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor.
- MÄN. (2020). MVP. Stockholm: Män för jämställdhet. Elektroniskt dokument hämtat från <https://mfj.se/vad-vi-goer/anlita-oss/mvp>

- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6/7), 449–456.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Our Watch. (2020). *Tracking progress in prevention: A national monitoring report on progress towards the primary prevention of violence against women and their children in Australia*. Melbourne: Our Watch.
- Pease, B. (2019). *Facing patriarchy: From a violent gender order to a culture of peace*. London: Zed Books.
- Pérez-Aronsson, F. (2019). ”Åh vad kul, nu börjar det invandrare på skolan!”: Ungas upplevelser av rasism och överlevnadsstrategier i svenska skolan. *Educare*, (4), 71–95.
- Pett, M. (1997). *Nonparametric statistics in health care research: Statistics for small samples and unusual distributions*. Thousand Oaks: Sage.
- Pettersson, K., & Lindberg, M. (2013). Paradoxical spaces of feminist resistance: Mapping the margin to the masculinist innovation discourse. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 5(3), 323–341.
- Pringle, K. (2010). Swedish welfare responses to ethnicity: The case of children and their families. *European Journal of Social Work*, 13(1), 19–34.
- Ramirez, J. L., & Paz Galupo, M. (2019). Multiple minority stress: The role of proximal and distal stress on mental health outcomes among lesbian, gay, and bisexual people of color. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 23(2), 145–167.
- Rawlings, V. (2017). *Gender regulation, violence, and social hierarchies at school. “Sluts”, “gays”, and “scrubs”*. London: Palgrave Macmillan.
- Reichenpfader U., Carlffjord S., & Nilsen P. (2015). Leadership in evidence-based practice: a systematic review. *Leadership in Health Services*, 28(4), 298–316.
- Richardson, L. (2000). Writing as a method of inquiry. I Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.), *Handbook of qualitative research* (s. 923–948). London: Sage.
- Richter, A., von Thiele Schwarz, U., Lornudd, C., Lundmark, R., Mosson, R., & Hasson, H. (2015). iLead—a transformational leadership intervention to train healthcare managers’ implementation leadership. *Implementation Science*, 11(1), 108.

- Sixtensson, J. (2018). *Härifrån till framtiden. Om gränslinjer, aktörskap och motstånd i tjejeers vardagsliv* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö universitet.
- Sjögren, M., Berg, L., Hyllander, K., & Söderström, P. (2013). *Före han slår: Om effektiva våldsförebyggande program med genusperspektiv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Skolverket. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen. (2019). *Ett liv utan våld och förtryck. Slutredovisning av uppdraget att genomföra en nationell kartläggning av hedersrelaterat våld och förtryck*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.
- Sullivan, G. M., & Artino Jr, A. R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541–542.
- Tolman, R. M., Casey, E. A., Allen, C. T., Carlson, J., Leek, C., & Storer, H. L. (2016). A global exploratory analysis of men participating in gender-based violence prevention. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(16), 3438–3465.
- Ungdomsstyrelsen. (2013). *Unga och våld – en analys av maskulinitet och förebyggande verksamheter*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Walby, S. (1990). *Theorising patriarchy*. Oxford: Blackwell.
- Wadgrave, U., & Khairnar, M. (2016). Parametric test for Likert scale: For and against. *Asian Journal of Psychiatry* 24, 67–68.
- Ward, K. J. (2000). *Evaluation 1999/2000. Mentors in violence prevention*. Boston: Northeastern University Center for the Study of Sport in Society.
- Ward, K. J. (2001). *2000–2001 MVP evaluation report*. Boston: Northeastern University Center for the Study of Sport in Society.
- Ward, K. J. (2002). *2000–2002 MVP evaluation report*. Boston: Northeastern University Center for the Study of Sport in Society.
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., Boushel, M. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Bristol: Policy Press.
- Wendt Höjer, M. (2002). *Rädslans politik. Våld och sexualitet i den svenska demokratin*. (Doktorsavhandling). Malmö: Liber.
- WHO. (1997). *Promoting health through schools*. Genève: World Health Organization.

- WHO. (2010). *Violence prevention: The evidence*. Genève: World Health Organization.
- Williams, D. J., & Neville, F. G. (2017). Qualitative evaluation of the mentors in violence prevention pilot in Scottish high schools. *Psychology of Violence, 7*(2), 213–223.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto of ethnography. *Ethnography, 1*(5), 5–16.
- Øverlien, C. (2018). Våld mellan ungdomar i nära relationer: Digitala medier och utövande av kontroll. *Socialvetenskaplig tidskrift, 25*(1), 67–86.

## Bilaga: Enkät om MVP



## Enkät om MVP2

Under de närmaste veckorna kommer du att delta i programmet MVP – *Mentorer i våldsprevention*. Den här enkäten är en del av utvärderingen av programmet. Du hjälper oss väldigt mycket genom att fylla i enkäten. Vi är intresserade av att lära oss mer om hur du och de andra eleverna på din skola tycker innan programmet börjar.

Fyll i frågorna så noga du kan och så ärligt som möjligt. En del frågor kan kanske vara svåra att besvara men fyll i det svarsalternativ som stämmer bäst för dig. **Det finns inga rätt eller fel svar.** Är det någon fråga du inte förstår kan du fråga forskaren eller din lärare.

**Deltagandet är frivilligt** och det går att avbryta enkäten när som helst. En del frågor i enkäten kan ibland upplevas som känsliga. Om du skulle vilja prata med någon efter att ha svarat på enkäten så kommer du få en lista med telefonnummer och webbadresser dit du kan vända dig.

**Du är helt anonym när du fyller i enkäten** och ingen kommer kunna veta vad just du har svarat. Dina svar kommer att hanteras så att inga obehöriga kan ta del av dem. **Skriv inte ditt namn någonstans på enkäten.** För att skydda din identitet har vi istället skrivit en kod i enkäten som är unik för dig. Denna unika kod är mycket viktig för utvärderingen.

**1. Vilket år är du född?** (skriv hela årtalet, till exempel 2002)

--	--	--	--

**2. Är du...?** (Sätt ett kryss i rutan.)

- Tjej       Kille       Annan könstillhörighet (om du inte är eller känner att du kan identifiera dig som tjej eller kille)

**3. Var är du och dina föräldrar födda?** Sätt ett kryss perrad.

	Sverige	Norden	Europa	Utanför Europa	Vet ej
<b>Du själv</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Din ena förälder/vårdnadshavare</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Din andra förälder/vårdnadshavare</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>
<b>Är du tillsammans med någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<b>Tjej</b>	<b>Kille</b>
<b>Vilket kön har din partner?</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 5. Vilka föreningar är du med i?

<input type="radio"/>	Är inte med i någon förening
<input type="radio"/>	Idrottsförening (fotboll, dans, hockey, ridskola m.fl.)
<input type="radio"/>	Kulturförening (musik, teater, konst m.fl.)
<input type="radio"/>	Politisk förening (partipolitiskt ungdomsförbund m.fl.)
<input type="radio"/>	Friluftsförening (scouterna, friluftsförbundet m.fl.)
<input type="radio"/>	Kyrka, moské, tempel eller annan religiös förening
<input type="radio"/>	Annat, ange nedan
	Annant:

### 6. Anser du följande saker vara våld

	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Jag saknar kunskap om att detta är våld</b>
<b>Att säga elaka saker</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Att knuffa någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Att hota någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Att tafsa på någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Att slå någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>







Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?

Nedan följer ett antal påståenden som du ska ta ställning till. Marker för varje påståden vad du tycker där 1 betyder <i>inte så allvarligt</i> , 7 betyder <i>jätteallvarligt</i> .	Inte allvarligt						Jätteallvarligt
	1	2	3	4	5	6	7
Att knuffa, slå eller brottas på skämt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att slå tillbaka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att slå någon som provocerar dig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att slå sin partner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att hota någon med kniv eller andra vapen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Anser du att ...?

Nedan följer ett antal påståenden som du ska ta ställning till. Marker för varje påståden vad du tycker där 1 betyder <i>ja</i> och 2 betyder <i>nej</i> .	Ja	Nej
	1	2
Jag anser att det är ok för en kille att vara ihop med kille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att det om en tjej blir kallad för hora kan det bero på hur hon klär sig eller betar sig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att <i>hen</i> är ett bra och användbart ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att den som vill ska få byta kön (könskorrigering)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





Nedan följer ett antal påstående om ingripande som du ska ta ställning till. Marker för varje påståden vad du tycker där 1 betyder <i>inte viktigt alls</i> , 7 betyder <i>jätte viktigt</i> .	Inte viktigt alls						Jätte viktigt
	1	2	3	4	5	6	7
Om någon ofrivilligt skickar sexuella bilder på sig själv till någon annan är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om någon övertygar någon annan att skicka sexuella bilder till den är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om någon blir ofrivilligt tafsad på, är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om någon knuffar, slår eller brottas på skämt är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om någon hotar någon med kniv eller andra vapen är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Om någon slår sin partner är det viktigt att ingripa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 13. Förekomst av ingripande?

Nedan följer ett antal frågor om hur vanligt de är med ingripande på din skola både andras ingripande och hur vanligt det är att du själv ingriper i olika situationer där våld och kränkningar förekommer. Med <i>att ingripa</i> menas att hjälpa en person genom att avbryta en situation, kalla på hjälp, anmäla händelsen eller att prata med personen efteråt m.m.	Nästan aldrig	Väldigt sällan	Ganska ofta	Nästan alltid
Hur ofta försöker lärare och andra vuxna på din skola stoppa när elever säger elaka saker till varandra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta försöker andra elever på din skola stoppa när någon säger elaka saker till någon annan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta har du försökt stoppa när elever på din skola säger elaka saker mot varandra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



16. Hur troligt är det att du...?

Nedan följer ett antal påstående om ingripande som du ska ta ställning till. Marker hur troligt det är på en skala 1 till 7 att du skulle ingripa. 1 betyder <i>inte troligt alls</i> och 7 betyder <i>självlklart</i> .	Inte troligt alls						Självlklart
	1	2	3	4	5	6	7
Hur troligt är det att du ingriper om en <i>kompis</i> blir hotad, slagen eller på annat sätt skadad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur troligt är det att du ingriper om <i>någon du känner igen</i> blir hotad, slagen eller på annat sätt skadad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur troligt är det att du ingriper om <i>någon du inte känner</i> blir utsatt hotad, slagen eller på annat sätt skadad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Hur troligt är det att du...?

Nedan följer ett antal påstående om ingripande som du ska ta ställning till. Marker hur troligt det är på en skala 1 till 7 att du skulle ingripa. 1 betyder <i>inte troligt alls</i> och 7 betyder <i>självlklart</i> .	Inte troligt alls						Självlklart
	1	2	3	4	5	6	7
Hur troligt är det att du ingriper om någon drar rasistiska skämt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur troligt är det att du ingriper om någon drar sexistiska skämt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur troligt är det att du ingriper om någon drar homofobiska skämt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Förebilder

Nedan följer ett antal påstående om förebilder som du ska ta ställning till. Marker JA eller NEJ hur väl du håller med i flöjande ställningar.	JA	NEJ
--	----	-----

<b>Jag tycker att det är viktigt att ha förebilder</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jag tycker att det är viktigt att vara en förebild</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jag tror att jag är en förebild för andra</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jag tror att andra ser mig som en förebild</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jag anser att de som ingriper är en förebild för andra</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Tack för din medverkan!**

Är det något annat du skulle vilja berätta eller har du några synpunkter på frågorna i denna enkät? Skriv gärna i rutan nedan!