

# Utvärdering av *Mentorer i våldsprevention*

## Slutrapport

Maria Eriksson, Lucas Gottzén, Kjerstin Andersson Bruck,  
Anna Franzén och Daniel Lindberg



2018-03-13

© Författarna

ISBN 978-91-7485-375-9

# Innehåll

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>4</b>
Övergripande slutsatser.....	4
Förändring kopplad till MVP .....	5
Programmets genomförande.....	7
Rekommendationer .....	8
<b>1. Inledning</b> .....	<b>9</b>
1.1. Genustransformativa våldspreventionsprogram med åskådaransats .....	9
1.2. Programmet Mentorer i våldsprevention .....	9
1.3. MVP inom ramen för projektet ”En kommun fri från våld” .....	11
1.4. Utvärderingen .....	12
1.5. Etik .....	16
1.6. Rapportens disposition .....	16
<b>2. Förändring i elevers kunskaper, attityder och beteenden</b> .....	<b>17</b>
2.1. Studiepopulation .....	17
2.2. Situation före insats .....	18
2.3. Förändring i attityder och ingripandebenägenhet.....	31
2.4. Fördjupad bild av förändring.....	43
2.5. Förändring i förhållande till olika grupper .....	49
2.6. Förändring i förhållande till skolmiljö .....	53
2.7. Slutsatser .....	55
<b>3. Programmets genomförande</b> .....	<b>57</b>
3.1. Relation till övrigt värdegrundsarbete .....	57
3.2. Att se eller inte se våld .....	57
3.3. Praktiska frågor .....	60
3.4. Relationen till manualen .....	62
3.5. Åskådarperspektivet .....	71
3.6. Feminism och kränkta killar .....	75
3.7. Slutsatser .....	78
<b>4. Mentorskap</b> .....	<b>80</b>
4.1. Mentorprogrammet i projektet ”En kommun fri från våld” .....	80
4.2. Lärarnas ledarroll .....	82
4.3. Slutsatser .....	86
<b>5. Slutsatser</b> .....	<b>87</b>
5.1. Diskussion .....	89
5.2. Rekommendationer .....	92
<b>Referenser</b> .....	<b>94</b>
<b>Bilaga 1: Metod</b> .....	<b>99</b>
<b>Bilaga 2: Tabeller</b> .....	<b>109</b>
<b>Bilaga 3: Översikt över index</b> .....	<b>146</b>
<b>Bilaga 4: Översikt över MVP-manualen</b> .....	<b>151</b>
<b>Bilaga 5: Enkät till elever</b> .....	<b>154</b>

# Sammanfattning

Rapporten presenterar resultaten från en utvärdering av det våldsförebyggande programmet *Mentorer i våldsprevention* (MVP). Programmet *Mentors in Violence Prevention* kommer från USA och är ett utbildningsprogram som syftar till att förebygga killars och mäns våld. Organisationen Män för Jämställdhet har översatt programmet från engelska, anpassat det till svenska förhållanden och under perioden 2015-2017 spridit MVP i ett antal skolor i Sverige inom ramen för projektet ”En kommun fri från våld”. Det är den version av MVP som Män för Jämställdhet utvecklat och sprider som den här utvärderingen berör. Utvärderingen har genomförts på uppdrag av Skolverket.

Utvärderingen har genomförts i grundskolans senare del (årskurs 7-9) och gymnasiet, genom tre delstudier. Den första delstudien är kvantitativ och har undersökt hur elevers kunskaper, attityder och beteenden förändrats då de gått igenom programmet. Elever har tillfrågats vid tre olika tillfällen om sina kunskaper, attityder och beteenden när det gäller att använda våld. De har också tillfrågats om sin egen och andras benägenhet att ingripa i situationer med våld. De har tillfrågats innan de genomgått lektionsserien (T1), i anslutning till att lektionsserien avslutats (T2), samt tre till sex månader efter att lektionsserien avslutats (T3).

Utvärderingen har genomförts vid sju olika skolor, varav sex är skolor som arbetar med MVP och en är jämförelseskola där programmet inte finns. Totalt 832 individer har deltagit i delstudie 1, varav 481 är elever som deltagit i MVP-insatsen och 351 elever utgör jämförelsegrupp. Jämförelsegruppen består dels av elever som går på skolor där MVP används, men som inte fått insatsen, dels av elever på jämförelseskolan.

Den andra delstudien är en fördjupande studie av hur programmet tillämpats i praktiken. Den har genomförts med hjälp av observationer i deltagande skolor, samt intervjuer med elever respektive skolpersonal. Totalt har 14 skolpersonal (främst lärare men också exempelvis kommunanställda som deltagit i projektet) och 26 elever i fem olika skolor intervjuats i den fördjupande studien. Deltagande observationer genomfördes vid Män för Jämställdhets utbildningar och handledning av skolpersonal, vid personalens planeringsmöten och programmets lektioner. Vidare genomfördes deltagande observationer med videokamera, så kallad videoobservation, av det som utgör programmets kärna: lektionerna.

Den tredje delstudien handlar om programmets mentorskomponent. Då utvecklingsarbetet med denna del av MVP varit begränsat under den period som utvärderingen pågått har det inte varit möjligt att samla kvantitativa data för att mäta mentorskomponentens eventuella effekter. Denna delstudie har därför genomförts som en fördjupning av den kvalitativa delstudien.

## Övergripande slutsatser

Utvärderingsuppdragets koppling till genomförandet av projektet ”En kommun fri från våld” ger vissa specifika förutsättningar och begränsningar, vilka är viktiga för tolkning och slutsatser från utvärderingen. Sammanfattat kan man uttrycka det som att utvärderingen är en studie av ett antal självselektade skolor mitt i en första fas av implementering av ett nytt program, där elever som fått insatsen framförallt jämförs med elever som fått sedvanligt värdegrundarbete på samma skola. I och med att skolorna är självselektade och inte utvalda utifrån kriterier formulerade med utgångspunkt i vetenskapliga frågeställningar bör man vara försiktig med hur resultaten generaliseras till skolor i Sverige mer allmänt. Man kan se

utvärderingen som en form av pilotstudie eller genomförbarhetsstudie av programmet MVP i svenska skolor.

Slutsatsen blir att det under den period som utvärderingen genomfördes inte fanns tillräckligt goda förutsättningar för att arbeta med MVP i samtliga undersökta skolor. Med tanke på att utvärderingen genomfördes mer eller mindre parallellt med att MVP introducerades på de skolor där det empiriska materialet samlades in – i bästa fall hade lektionsserien hållits en gång tidigare – är det inte förvånande att utvärderingen dokumenterar en rad exempel på problem och utmaningar i det praktiska genomförandet av programmet. Trots dessa svårigheter är dock vår bedömning att programmet under vissa förutsättningar är genomförbart i skolan, som att skolledningen fullt ut tar ansvar för att skapa organisatoriska och praktiska förutsättningar för genomförandet.

De förhållanden under vilka programmet genomförts betyder dock att den bild av förändringar som det empiriska underlaget i utvärderingen ger har påverkats av implementeringsproblem. De oavsedda negativa förändringar som dokumenteras skulle i vissa fall kanske delvis kunna förklaras av att programmet inte genomförts som det var tänkt. Vi kan också konstatera att det är relativt små rapporterade förändringar i elevernas kunskap, attityder och beteenden som dokumenteras i den här utvärderingen, och det är möjligt att med en bättre implementering skulle MVP kunna bidra till en ännu tydligare utveckling i positiv riktning. Med detta sagt konstaterar vi att även under förhållanden som är allt annat än optimala har MVP i de undersökta skolorna bidragit till en positiv utveckling hos de elever som fått insatsen. Mot bakgrund av det som sägs ovan om utvärdering parallellt med införande och implementeringsproblem finns dock ett stort behov av fortsatt kunskapsutveckling, genom systematisk uppföljning och utvärdering av fortsatt användning av MVP i svenska skolor.

I utvärderingen har elever som fått insatsen MVP framförallt jämförts med elever som tagit del av det "vanliga" värdegrundsarbetet på samma skolor. Det är i jämförelse med det vanliga värdegrundsarbetet på dessa skolor som MVP bidrar till förändring till det bättre. Det framgår dock att de skolor som valde att medverka i projektet "En kommun fri från våld" – och därmed i utvärderingen – oftast inte arbetat systematiskt med värdegrunden eller med preventionsprogram tidigare. Det betyder att det är svårt att veta hur MVP fungerar i jämförelse med andra preventionsprogram eller med systematiskt värdegrunds- och likabehandlingsarbete. Dessa är angelägna frågor för fortsatta studier.

#### Förändring kopplad till MVP

En central fråga för utvärderingar av olika insatser som rör människor är att vi behöver försäkra oss om att insatsen inte gör skada eller förvärrar problem. Den övergripande slutsatsen från den här utvärderingen är att våldspreventionsprogrammet MVP inte verkar ha förvärrat problem utan tvärtom har potential att skapa en positiv utveckling. Programmet har bidragit till att förändra de deltagande elevernas kunskap och attityder så 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. I synnerhet de fördjupade analyserna av enkätsvaren från elever i MVP-gruppen och jämförelsegruppen ger en sammantagen bild av att insatsen bidragit till en positiv förändring i MVP-gruppen och att denna förändring håller i sig vid uppföljningen tre till sex månader efter insats.

I förhållande till mått på förändring är attityder den indikator som framträder tydligast i resultaten från den kvantitativa delstudien. Resultaten är inte lika tydliga när det gäller ökad

tillit till den egna förmågan att ingripa, eller ingripbarbenägenhet. Det bör också noteras att vi sett en ökad rapportering av eget och andras våldsbeteende, och att vi tolkar detta resultat som ett uttryck för förändring i önskvärd riktning, snarare än som en indikation på ökat våld på de skolor som arbetar med MVP. Det finns i huvudsak tre skäl till det. Det första är att resultaten i delstudie 1 tyder på att elevernas syn på vad som är våld överlag förändras så att de uppfattar fler beteenden som våld, och därför kan antas bli mer uppmärksamma på eget och andras våldsbeteende. Det andra är att det inte finns någonting i resultaten från den kvalitativa delstudien som tyder på att våldet har ökat på de deltagande skolorna. Det tredje skälet är den korta tid som MVP använts på de skolor som ingår i utvärderingen. I många fall var det första gången programmet genomfördes, och det användes då endast i någon av årskurserna, och med tanke på vad forskningen säger om utmaningarna med att arbeta med våldsprevention i skolan kan man knappast förvänta sig en genomgripande påverkan på förekomsten av våld på skolan så snabbt efter att programmet startat.

Vissa resultat motsäger den övergripande bilden av önskvärd förändring. För vissa former av fysiskt våld verkar insatsen kunna påverka deltagarna i en riktning som inte var avsedd, så att de vid uppföljningen tre till sex månader efter insatsen i högre utsträckning tolererar vissa former av våld och våld i vissa sammanhang (hot med kniv eller andra vapen, våld vid provokation eller som hämnd/reaktion).

När det gäller vissa områden sker inte heller så tydliga förändringar, framförallt för att utgångsläget är sådant att det är svårt att förvänta sig en förbättring. Ett sådant område är åskådaringripanden, ett annat område är genusattityder där det redan på förhand existerar positiva attityder hos merparten av eleverna.

Det finns skillnader mellan killar och tjejer både när det gäller utgångsläget och förändring över tid. Den samlade bilden tyder på att killarna överlag förändras mer i önskad riktning genom MVP än tjejerna, även om det framgår att även tjejerna uppvisar en positiv utveckling. Ur våldspreventionsperspektiv kan man också säga att det från början fanns ett större behov av att åstadkomma förändring när det gäller killar.

Tecken på önskade effekter av insatsen, som ökad kunskap om och uppmärksamhet på olika former av våld, inklusive när det gäller det egna beteendet, är tydligast för eleverna i årskurs 7-9. Å andra sidan är det också i den gruppen vissa av resultaten pekar på en risk för oavsedda negativa effekter i form av ökad tolerans för vissa former av våld och minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld.

Merparten av förändringarna som sker och som är statistiskt säkerställda handlar om elever födda i Sverige och övriga Norden. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP-manualen är anpassad till olika grupper elever när det gäller födelseland och nuvarande situation i den svenska skolan. Med tanke på att gruppen födda utanför Norden är liten och att resultaten därför bör tolkas med försiktighet finns ett stort behov av fortsatta studier av hur väl MVP fungerar i förhållande till elever födda i Sverige och övriga Norden respektive elever födda utanför Norden.

Jämförelsen av utveckling över tid i två olika gymnasieskolor tyder på att elevgruppens sammansättning när det gäller kön, födelseland och typ av utbildning (teoretisk/praktisk) ger olika förutsättningar för att åstadkomma positiv förändring genom MVP.

## Programmets genomförande

Den kvalitativa utvärderingen av programmet visar att det har stor potential, men att det också finns en del fallgropar och risker. En rekommendation är att dessa bearbetas i ledarutbildningar och i handledning samt poängteras ännu mer i manualen än vad som är fallet idag.

En risk är åskådarperspektivet, vilket är en central komponent i insatsen. Fördelen med denna ansats är att det undviker skapa en dikotomi mellan potentiella förövare och offer och istället inkludera alla i en positivt laddad position. Dilemmat är att åskådarperspektivet samtidigt möjliggör nya starka dikotomier – denna gång mellan ett ”vi” som alltid agerar rätt och ”de andra” som agerar fel. Dessa hjältepositioner och ”andragöranden” gör det svårt att diskutera gråzonsbeteenden, en egen potentiell förövarposition eller misslyckanden i åskådaringripanden.

Vår bedömning är att den lektionsserie som utgör kärnan i MVP överlag har potential att fungera väl, utom den sista lektionen som skulle behöva utvecklas då den inte tycks skapa samma engagemang och tilltro som resten av lektionsserien.

MVP:s mentorsprogram genomfördes inte i de studerade skolorna och ingår därför inte i utvärderingen. Det finns dock lärdomar att dra utifrån de vuxna ledarnas erfarenheter av att använda MVP i svensk skola. Trots positiva omdömen om att utbildningen var tillräcklig tycks det finnas ett behov av en utvecklad utbildning och fördjupad handledning. De flesta ledarna verkade inte bekväma i MVP:s pedagogiska modell och i dess teoretiska ansats i tillräckligt stor grad, vilket gjorde att ledarna stundtals arbetade mot programmets intentioner. Exempelvis kunde ledarnas personliga berättelser riskera att motverka syftet de har i programmet, det vill säga att göra våldet talbart.

Förutom att ledarna inte alltid bottenar i programmets teori och innehåll, så finns det en viss konflikt mellan ledarnas ”vanliga” pedagogik i egenskap av lärare, och den processpedagogik som är central i MVP. Dessutom präglas MVP-manualen av en viss ambivalens i och med att samtalsprocessen lyfts fram som ett mål i sig och tillskrivs en styrka att förändra attityder och beteende just genom att skapa reflekterande samtal kring frågorna, samtidigt som det finns viss kunskap och vissa kunskapsmål som deltagarna förväntas att ta till sig. En utmaning för den enskilde ledaren med att genomföra ett våldspreventivt program är också att elevers egna erfarenheter av våld kan aktualiseras.

Såväl av erfarenheterna från fältarbetet i den kvantitativa delstudien som av den kvalitativa delstudien framgår att det i de studerade skolorna även uppstod en rad olika praktiska frågor och utmaningar då programmet skulle implementeras. Dessa utmaningar påverkade hur lektionerna genomfördes och hur ledarna förhöll sig till innehållet i manualen.

De problem med manualtrogenhet och genomförande som dokumenteras i utvärderingen pekar på betydelsen av att förtydliga de krav som bör ställas på organisation och ledning då MVP implementeras i skolan, liksom betydelsen av att utbildningen av och stödet till ledare av MVP utvecklas. Det gäller inte minst om det är lärare som ska vara MVP-ledare. När Universitetskanslersämbetet relativt nyligen kartlade hur mänskliga rättigheter, mäns våld mot kvinnor och våld mot barn tas upp inom en rad yrkesutbildningar, däribland lärarutbildningar, blev slutsatsen att det generellt finns stora luckor i många utbildningar när det gäller dessa frågor, inklusive lärarutbildningar (UKÄ 2015). Vi kan alltså utgå ifrån att de flesta lärare inte fått med sig särskilt mycket kunskap på området i sin grundutbildning, och det är inte säkert att de har fått fortbildning genom en arbetsgivare heller. Mot den bakgrunden

är det kanske inte så förvånande att utbildningen av MVP-ledare verkar ha varit för kort och grund för att lärarna ska kunna använda MVP som det är tänkt.

#### Rekommendationer

Trots förhållanden som är allt annat än optimala har MVP bidragit till en positiv utveckling hos de elever som fått insatsen. Programmet kan därför anses som lovande och vi kan rekommendera att MVP fortsätter prövas i svenska skolor, under vissa förutsättningar:

- Att programmanualen ses över och revideras med utgångspunkt i de problem som dokumenteras och de slutsatser som dras i utvärderingen.
- Att en manual för genomförande utvecklas, som tydliggör vilka krav som bör ställas på utbildning, praktiska förutsättningar, organisation och ledning för att programmet ska kunna genomföras så som det är tänkt.
- Att utbildningen för MVP-ledare ses över och utvecklas, liksom formerna för handledning och stöd, för att säkra att de som arbetar med programmet förstår programmets och de ingående övningarnas syfte, känner till de centrala delarna och övningarna i programmet, följer manualens logik och moment, samt bottenar i programmets teori och pedagogik.
- Att fortsatta utvärderingar av MVP särskilt uppmärksammar hur väl programmet fungerar för yngre åldersgrupper samt för elever födda utanför Norden.
- Att den fortsatta användningen av programmet systematiskt följs upp och utvärderas.



## 1. Inledning

Rapporten presenterar resultaten från en utvärdering av det våldsförebyggande programmet *Mentorer i våldsprevention* (MVP). Programmet *Mentors in Violence Prevention* är ett utbildningsprogram som syftar till att förebygga killars och mäns våld. Det är ett av de program från Kanada och USA som Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF) pekat ut och bedömt som möjligt att överföras för användning i Sverige (Sjögren et al. 2013). Utvärderingens syfte är att undersöka effekter av användningen av MVP i svensk skola. Utvärderingen har genomförts på uppdrag av Skolverket, som i sin tur fått ett regeringsuppdrag att låta externa forskare utvärdera MVP. Organisationen Män för Jämställdhet har översatt programmet från engelska, anpassat det till svenska förhållanden och även prövat det i ett pilotprojekt. Det är den version av MVP som Män för Jämställdhet utvecklat och sprider som den här utvärderingen berör. Programmet finns också i andra översättningar till svenska, men dessa versioner omfattas inte av utvärderingen.

### 1.1. Genustransformativa våldspreventionsprogram med åskådaransats

Både i Sverige och internationellt görs idag en rad insatser som vänder sig till bredare grupper för att förebygga olika former av våld, i synnerhet partnervåld och sexuellt våld. Både som praktikområde och forskningsområde är universellt våldspreventivt arbete ett relativt ungt fält. Ofta har insatserna handlat om kortare kampanjer och enstaka föreläsningssatsningar om mäns våld mot kvinnor och barn. Dessa har dock inte någon större förebyggande effekt (Flood 2009). Här går det dock att se en utveckling över tid och under det senaste decenniet har de universella satsningarna oftare kommit att bestå av längre interventioner som också tar hänsyn till preventionsinsatsernas kontext (Barker et al. 2007).

När det gäller prevention av mäns och pojkars våld mot kvinnor och flickor har exempelvis Världshälsoorganisationen WHO:s gjort sammanställningar av bland annat preventiva hälsoprojekt, inklusive mot våld i heterosexuella parrelationer. Enligt dessa kartläggningar verkar de program som tar hänsyn till genus ur ett kritiskt perspektiv ha bäst effekt (Barker et al. 2007, 2010). Enligt WHO:s analys är program med en genusförändrande ansats mer effektiva när det handlar om att uppnå beteendeförändringar, och även om den genusförändrande ansatsen är viktig när det gäller våld i allmänhet gäller det i synnerhet när det handlar om våld i nära relationer (Barker et al. 2007, 2010).

Ett lovande tillskott på preventionsfältet är program med åskådaransats, det vill säga insatser som tilltalar dem som står vid sidan av och kan ingripa för att stoppa våldet. En relativt färsk litteraturgenomgång av forskningsstödet för våldspreventiva program med åskådaransats tyder på att de är lovande när det handlar om att öka ungas vilja att ingripa mot våld, och deras tro på sin egen förmåga att ingripa mot partnervåld eller sexuellt våld (Storer, Casey & Herrenkohl, 2016). De utvärderingar som gjorts hittills ger dock inte lika tydliga svar om positiva effekter när det handlar om beteenden och faktiska ingripanden.

### 1.2. Programmet Mentorer i våldsprevention

MVP är ett av de preventionsprogram som både kombinerar en genusförändrande ambition med en åskådaransats. MVP utvecklades 1993 av Jackson Katz och beskrivs som ett utbildningsprogram för att förebygga genusbaserat våld och mobbning, genom att bjuda in elever som förebilder eller mentorer i våldsprevention (Katz 1995). Från början utvecklades programmet framförallt för målgruppen unga män inom sport. I den amerikanska versionen

används därför många sport-metaforer och själva förkortningen anspelar på "Most Valuable Player" (mest värdefulla spelare). Den version som sprids av Män för Jämställdhet är en version tänkt för att användas inom svensk skola och kopplingen till ungdomssport är borta. Till exempel används här inga referenser till sportstjärnor för att främja jämställdhet.

MVP används brett i USA, i sportsammanhang, vid universitet och motsvarande gymnasieskolan och grundskolans senare år (Cissner 2009, Katz 1995, Katz, Heisterkamp & Fleming 2011). Programmet har också spridits internationellt, till exempel till Skottland med stöd från the Justice Department and Education Scotland. Den amerikanska versionen har utvärderats vid ett flertal gånger i gymnasiemiljöer (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011, Ward 2000, 2001, 2002,) och vid universitet (Cissner 2009). Utvärderingarna, vilka fokuserar såväl effekter som processer, visar att programmet har positiva effekter när det handlar om förändrade attityder (Ward 2000, 2001, 2002), inklusive sexistiska attityder (Cissner 2009). De visar också att programmet har positiva effekter när det gäller förmodade beteendeförändringar. Till exempel är deltagarna mer benägna att se olika former av våld som förkastliga, och mer benägna att ingripa, jämfört med dem som inte gått programmet (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011). Deltagarna har också en stärkt tro på att de kan agera för att förhindra genusbaserat våld (Cissner 2009).

Teoretiskt bygger programmet på teori om social rättvisa (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011) och på en feministisk förståelse av våld och makt. Utgångspunkten i social rättvisa innebär ett fokus på våldets sociala sammanhang och på hur individer på olika sätt kan delta i upprätthållandet av våld och manliga privilegier. Målet med insatsen är inte så mycket att förändra de som utövar våld (åtminstone inte allvarliga former av våld) som att förändra gruppens syn på "mindre allvarliga" former av våld. Programmet lyfter fram mäns roll i att använda våld, våldets omfattning, hur våld är kopplat till maskulinitet och hur våldet behöver förstås som ett kontinuum där "mindre allvarliga" former av våld hänger ihop med det allvarliga våldet (jfr Kelly 1988). Den grundläggande idén är att det finns en "progression i övergrepp" och att fysiskt våld föregås av psykiskt eller emotionellt våld, samt mindre allvarliga former av fysiskt våld, som sexuella trakasserier och rasistiskt och homofobt språkbruk. Målet är att stödja individer, som åskådare, att på ett tidigt stadium känna igen tecken på våld och kontroll.

Det genusteoretiska begreppet hegemonisk maskulinitet (Connell 1995; Connell och Messerschmidt 2005), nämns inte explicit i programmet. Det finns dock tydliga teoretiska kopplingar (Gottzén et al. 2013). Programmets fokus på åskådares roll i att upprätthålla våld och normer som möjliggör våld är direkt relaterade till Connell's antagande om att genusordningen och hegemonisk maskulinitet bygger på legitimitet och samtycke. Man kan också notera att i USA använde programmet ursprungligen unga män med hög status, som sportstjärnor, för att åstadkomma förändring. Dessa sportstjärnor kan i alla fall i viss mån ses som att de förkroppsligar hegemonisk maskulinitet. Man kan också notera att Connell och Messerschmidt delvis omformulerat teorin (2005) så att dominerande maskulinitetspositioner inte nödvändigtvis behöver legitimera en patriarkal ordning. De kan i stället vara orienterade mot jämställdhet. Därmed kan programmet - åtminstone i sin ursprungsversion - ses som att det använder "hegemoniska" högstatus män för att föra fram ett budskap om icke-våld och jämställdhet.

Metodmässigt bygger alltså MVP på en åskådaransats, och en central del är scenarier som innehåller olika former av våld, och som inkluderar våldsutövare, utsatta och åskådare (se Bilaga 4 Översikt över MVP-manualen). Efter varje scenario ges olika alternativ för vad

Åskådaren kan eller förväntas göra. Målet är att diskutera deltagarnas egna erfarenheter och relatera dem till scenariot som presenterats, och i förlängningen att visa vad som är möjligt för olika individer eller grupper att göra i situationen, beroende på deras egen position. Genom att iscensätta olika våldssituationer och genusnormer (t.ex. sexism eller homofobi) utmanas deltagarna att reflektera och handla. Vanligtvis är dessa scenarier tänkta att initiera samtal om deltagarnas egna liv, genom frågor som ”är detta scenario realistiskt?” ”Om ja, har du upplevt det förut?”. I den diskussion som följer försöker ledarna göra kopplingar till frågor om genus och maskulinitet.

Det finns generellt ett antal utmaningar när det handlar om att implementera MVP i skolan. För det första kommer MVP ledarna in i den lokala skolmiljön där eleverna ofta redan har etablerade positioner. En tydlig utmaning är när vissa elever kräver mer uppmärksamhet, som elever med särskilda behov. Det är också en utmaning om man endast arbetar med vissa klasser. För att programmet ska vara effektivt kan det vara nödvändigt att arbeta med hela skolan under flera år, genom en så kallad ”hela skolan-ansats”. Ett exempel är *Bringing in the Bystander* som kombinerar arbete i klasser med en posterkampanj på skolan.<sup>1</sup> En erfarenhet från arbetet med att översätta och anpassa MVP till svenska förhållanden är att många grupper fungerar bäst vid övningar med åskådaransats, då elever uppfattar dessa som mer konkreta och relevanta. De samtal som förs utifrån scenarierna påminner en del om de samtal unga kan ha med varandra utan vuxna närvarande. MVP-programmet innehåller dock även andra typer av övningar, inklusive interaktiva medvetandehöjande övningar. Redan tidigare har vissa svårigheter beskrivits – särskilt vid de mer abstrakta övningarna – när det gäller att behålla deltagarnas intresse. Andra inslag, som filmer som vänder sig till en aktiv publik, har dock fungerat väl (Gottzén et al. 2013).

### 1.3. MVP inom ramen för projektet ”En kommun fri från våld”

Under perioden 2015-2017 bedrev Män för Jämställdhet projektet ”En kommun fri från våld” och inom ramen för detta projekt infördes MVP på ett antal grund- och gymnasieskolor runt om i landet. Programmet som utvärderingen berör introducerades alltså på skolorna som en del av ett större projekt med ambitionen att utveckla en hela-kommunen-ansats kring arbetet med våldsprevention i de medverkande kommunerna. Utvärderingsuppdraget har dock varit begränsat till att utvärdera effekter av MVP vid användning i skolan, och inte projektet ”En kommun fri från våld” som helhet.

Så som MVP i Män för Jämställdhets version är formulerat har programmet fyra övergripande syften som handlar om att 1) öka medvetenheten om våld, 2) utmana vedertagna normer kring kön, relationer och våld, 3) öppna för dialog samt att 4) inspirera till ledarskap och åskådaringsriparanden. Programmet är manualbaserat och manualen finns framtagen i två olika åldersanpassade versioner för årkurs 7-9 respektive gymnasieskolan (se bilaga 4 Översikt över MVP-manualen).

Kärnan i programmet är sju lektioner med olika teman: Vilken åskådare vill du vara?; Killar och mäns våld; Trånga genusregler; Sexualiserade trakasserier; Sexualiserat våld (två gånger på gymnasiet); Homofobi; Kreativ workshop om åskådarrollen.

I den version av MVP som utvärderas får de skolteam som ska arbeta med programmet tre dagars processutbildning ledd av Män för Jämställdhet. Utbildningen ger grundläggande kunskap om våld, genus och prevention och innehåller även en genomgång av de lektioner som

---

<sup>1</sup> Se <https://cola.unh.edu/prevention-innovations-research-center/bringing-bystander%C2%AE-person-prevention-program>

skolteamet ska hålla med eleverna. Efter utbildningen får skolteamen i uppdrag att utifrån manualen för MVP hålla sju tematiska lektioner med sina elever. Parallellt med att lektionerna genomförs erbjuder Män för Jämställdhet handledning till skolteamen vid ett flertal tillfällen.

Eftersom MVP genomförts inom ramen för ett större utvecklingsprojekt var tanken att ett utvecklingsarbete skulle ta vid på skolan efter att samtliga sju lektioner genomförts, för att programmets idéer och förhållningssätten som lärs ut skulle föras vidare. Det budskap som förmedlats till skolorna av Män för Jämställdhet är att MVP inte bör genomföras som en enskild insats utan att det ska kopplas samman med skolans pågående värdegrunds- och likabehandlingsarbete. Den delen av arbetet med MVP har som sagt legat utanför utvärderingens fokus.

#### 1.2.1. Programmets mentorskomponent

I USA genomförs MVP huvudsakligen av äldre elever som utgör mentorer för sina yngre skolkamrater. Tanken är inte att eleverna ska vara ämnesexperter på våld och genus utan i stället att de ska erbjuda arenor för samtal mellan unga och inspirera dem till att engagera sig för ett bättre skol- och samhällsklimat. I den inledande fasen av arbetet med den svenska versionen av MVP har Män för Jämställdhet valt att programmet ska genomföras av skolpersonal. I projektet "En kommun fri från våld" har det dock ingått att utveckla ett så kallat peer-to-peer-system eller en mentorskomponent med målet att de unga på sikt involveras som mentorer och/eller förebilder i det våldsförebyggande arbetet i skolan. Utvärderingsuppdraget har inkluderat att studera utvecklingen av peer-to-peersystemet.

#### 1.4. Utvärderingen

Utvärderingen har som sagt genomförts på uppdrag av Skolverket, som i sin tur fått ett regeringsuppdrag att låta externa forskare utvärdera MVP. Den har genomförts i grundskolans senare del (årskurs 7-9) och gymnasiet, genom tre delstudier. Den första delstudien är kvantitativ och har undersökt hur elevers kunskaper, attityder och beteenden förändrats då de gått igenom programmet. Elever har tillfrågats vid tre olika tillfällen om sina kunskaper, attityder och beteenden när det gäller att använda våld. De har också tillfrågats om sin egen och andras benägenhet att ingripa i situationer med våld. De har tillfrågats innan de genomgått lektionsserien (T1), i anslutning till att lektionsserien avslutats (T2), samt tre till sex månader efter att lektionsserien avslutats (T3).

Utvärderingen har genomförts vid sju olika skolor, varav sex är skolor som arbetar med MVP och en är jämförelseskola där programmet inte finns. Totalt 832 individer har deltagit i delstudie 1, varav 481 är elever som deltagit i MVP-insatsen och 351 elever utgör jämförelsegrupp. Jämförelsegruppen består dels av elever som går på skolor där MVP används, men som inte fått insatsen, dels av elever på jämförelseskolan (se vidare bilaga 1 Metod, Delstudie 1, samt bilaga 5 Enkät till elever).

Den andra delstudien är en fördjupande studie av hur programmet tillämpas i praktiken. Den har genomförts med hjälp av observationer i deltagande skolor, samt intervjuer med elever respektive skolpersonal. Totalt har 14 skolpersonal (främst lärare men också exempelvis kommunanställda som deltagit i projektet) och 26 elever i fem olika skolor intervjuats i den fördjupande studien. Deltagande observationer genomfördes vid Män för Jämställdhets utbildningar och handledning av skolpersonal, vid personalens planeringsmöten och programmets lektioner. Vidare genomfördes deltagande observationer med videokamera, så kallad videoobservation, av det som utgör programmets kärna: lektionerna. Dessa

videoobservationer genomfördes i en grundskoleklass och i en gymnasieklass under en termin (se vidare bilaga 1 Metod, Delstudie 2 och 3).

Den tredje delstudien handlar om programmets mentorskomponent. Då utvecklingsarbetet med denna del av MVP varit begränsat under den period som utvärderingen pågått har det inte varit möjligt att samla kvantitativa data för att mäta mentorskomponentens eventuella effekter. Denna delstudie har därför genomförts som en fördjupning av den kvalitativa delstudien (delstudie 2).

Den fördjupande studien av hur programmet tillämpas i skolan används för att förklara och förstå de förändringar som går att se genom jämförelsen av de elever som gått lektionsserien med dem som inte gjort det. Det är genom tolkningar av de kombinerade kvantitativa och kvalitativa resultaten som utvärderingens frågeställningar har besvarats.

#### 1.4.1. Frågeställningar

Utvärderingen har haft följande frågeställningar:

1. I vilken grad förändras elevers attityder och beteenden och då de går igenom lektionsserien som ingår i MVP?
2. I vilken grad håller eventuella effekter på elevers attityder och beteenden i sig över tid?
3. I vilken grad kan eventuella effekter på elevers attityder och beteenden tillskrivas lektionsserien?
4. Är det möjligt att identifiera effekter i relation till olika grupper?
5. Vilken effekt kan tillskrivas mentorsprogrammet (peer-to-peer) dels för mentorerna och dels för deltagande elever?
6. Hur genomförs utbildning av skolteam och lektioner med elever?
7. Hur genomförs utvecklingsarbetet rörande mentorsprogrammet (peer-to-peer)?
8. Vad är elevers och skolpersonals perspektiv på programmet och dess genomförande (inklusive mentorsprogrammet)?
9. Hur förhandlas programmets innehåll av lärare och elever?
10. Hur integreras programmet med övrigt värdegrundsarbete på skolan?
11. Hur samarbetar lärare, elevvårdspersonal, och skolledare med varandra, med Män för Jämställdhet och med det omgivande samhället kring programmet?
12. Går det att urskilja faktorer som främjar respektive hindrar implementeringen av programmet på de undersökta skolorna?

#### 1.4.2. Utvärderingens förutsättningar och begränsningar

Utvärderingsuppdraget formulerades på ett sådant sätt att studien skulle fokusera på MVP inom ramen för projektet ”En kommun fri från våld”. Kopplingen till det utvecklingsarbete som Män för Jämställdhet bedrivit har viktiga implikationer för hur utvärderingen kunde genomföras och vilka slutsatser som kan dras av resultaten. Så vitt vi i forskargruppen kan bedöma är skolorna som infört MVP inom ramen för projektet i princip självrekryterade: det har handlat om intresse från skolan och skolledningens sida för att införa programmet. Skolorna är alltså inte utvalda exempelvis för att de är representativa för olika typer av skolor i Sverige, eller för att de kan exemplifiera variation av förutsättningar för implementering av ett nytt våldspreventivt program (t.ex. genom tidigare systematiskt värdegrunds- och likabehandlingsarbete eller inte, tidigare erfarenhet av att arbeta med preventionsprogram eller inte). Vårt uppdrag som utvärderare blev alltså att undersöka programmet vid ett antal självselekerade skolor, och med utgångspunkt i de klasser som skolorna valt att ge insatsen till.

Vår bedömning är att skolorna i de flesta fall inte arbetat med systematiskt värdegrunds- och likabehandlingsarbete eller preventionsprogram tidigare. Kopplingen till projektet ”En kommun fri från våld” och de snäva tidsramarna för utvärderingsuppdraget betydde även att utvärderingen i många fall genomfördes parallellt med att programmet gavs för första gången. Tidpunkten var inte optimal med tanke på att det i princip alltid tar viss tid innan en ny metod eller ett nytt program har implementerats i en verksamhet. En generell slutsats från tidigare forskning är att programverksamhet bör vara väl etablerad vid en utvärdering för att man ska kunna vara säker på att resultaten från studien inte är påtagligt färgade av implementeringsproblem.

Från vår sida fanns från början en ambition att jämföra utvecklingen hos elever som fick insatsen MVP dels med elever på samma skolor som inte fick insatsen, dels med elever på andra skolor. I praktiken visade det sig vara mycket svårt att rekrytera dessa jämförelseskolor som inte arbetar med MVP, särskilt inom de snäva tidsramar som var satta för projektet. Därför kom jämförelsegruppen i huvudsak att bestå av elever från samma skolor som arbetat med MVP, men från klasser som inte fått insatsen. I och med att det i många fall var första gången programmet gavs och att programmet därför antagligen inte hunnit påverka det övriga värdegrundsarbetet på skolan i någon högre grad (något som bekräftats genom vår studie), kan man se det som att utvärderingen huvudsakligen jämfört gruppen som fått insats med ”sedvanliga insatser” (treatment as usual) på respektive skola, dvs. det värdegrundsarbete som bedrivs på skolorna i vanliga fall.

Sammanfattat kan man uttrycka det som att utvärderingen är en studie på ett antal självselektade skolor mitt i en första fas av implementering av ett nytt program, där elever som fått insatsen framförallt jämförs med elever som fått sedvanligt värdegrundsarbete på samma skola. Vad detta betyder för tolkningen av resultaten återkommer vi till i kapitel 5.

De tidsramar som sattes för studien har också påverkat vilket empiriskt underlag som var möjligt att få tillgång till framförallt i den kvantitativa delstudien. Utvärderingsprojektet pågick under perioden 15 oktober 2015 – 15 december 2017, och perioden då det varit möjligt att göra mätningar av elevers kunskaper, attityder och beteenden var i princip begränsad till år 2016 för att det skulle vara möjligt att också genomföra en uppföljning tre till sex månader efter avslutad insats. I vissa fall blev det en stor utmaning att genomföra mätningarna, exempelvis då skolorna sträckt ut programmet över mer än en termin, eller då skolans ändrade planering innebar att klassen hade hunnit splittras innan uppföljningen kunnat genomföras. De sista uppföljningarna var planerade till slutet av vårterminen 2017, men i praktiken gick datainsamlingen att slutföra först i oktober 2017. 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.

#### 1.4.3. Projektgrupp

Utvärderingen har genomförts av en forskargrupp från tre olika lärosäten: professor Maria Eriksson, fil. Dr. Daniel Lindberg och forskningsassistent Carl Johansson från Mälardalens högskola, professor Lucas Gottzén och fil. Dr. Anna Franzén från Stockholms universitet, samt fil. Dr. Kjerstin Andersson Bruck och forskningsassistent Jennie Jensen från Örebro universitet. Maria Eriksson har varit projektledare, Lucas Gottzén har lett arbetet med delstudie 2 och 3, och Kjerstin Andersson Bruck har samordnat delstudie 1. Daniel Lindberg, Carl Johansson och Jennie Jensen har arbetat med delstudie 1 och Anna Franzén med delstudie 2.

#### 1.4.4. Indikatorer på förändring

När utvärderingsprojektet inleddes var utgångspunkten att det skulle vara att föredra om den kunde genomföras med hjälp av ett mätinstrument – en enkät – som prövats i tidigare studier av MVP. Det skulle öka möjligheten att jämföra resultaten från den svenska utvärderingen med tidigare utvärderingar. Forskargruppen hade också kontakter med Jackson Katz och hans kollegor för att om möjligt få tillgång till en redan prövad enkät. Det visade sig dock inte vara möjligt använda en redan prövad enkät, och därför utvecklades en egen enkät (se bilaga 1 Metod och bilaga 5 Enkät till elever). Enkätsvaren analyseras i förhållande till tre olika mått eller indikatorer på förändring:

1. Förändrade attityder (t. ex. andelen elever som rapporterar att de ser olika typer av våldsbeteenden som våld, eller som rapporterar normkritiska attityder)
2. Ökad tillit till den egna förmågan att ingripa/agera utifrån åskådarposition (t.ex. andelen elever som rapporterar att det är troligt att de själva skulle ingripa i olika situationer, samt hur troligt det är att de skulle ingripa)
3. Minskad förekomst av kränkningar och våld (t.ex. andelen elever som rapporterar att de observerat andras kränkningar och våld, eller som rapporterar att de själva använt kränkningar och våld, samt typ av handlingar och frekvens).

Medan de två första indikatorerna använts i tidigare studier, är främst den tredje indikatorn – beteende – ett tillägg i förhållande till tidigare studier.

MVP bygger bland annat på den forskning som pekar på att det finns ett samband mellan våldsstödjande attityder och våld mot kvinnor, både på individ- och samhällsnivå (se Flood och Pease 2009). Tidigare utvärderingar av programmet har – i linje med programmets utgångspunkter - fokuserat på förändringar i attityder (t. ex Cissner 2009, Katz, Heisterkamp & Fleming 2011). Indikatorn tillit till den egna förmågan att ingripa i situationer med våld är kopplad till programmets åskådaransats, och har använts i tidigare studier (se Storer, Casey & Herrenkohl, 2016).

I sin presentation av programmet lyfter Män för Jämställdhet även fram ökad kunskap som en central del och en viktig strategi för att åstadkomma förändring. Teoretiskt är kunskap och attityd inte synonyma begrepp, även om de är kopplade till varandra på så sätt att man kan anta att ökad kunskap, exempelvis om vilka negativa konsekvenser sexuellt våld kan få för den som är utsatt, kan leda till attitydförändringar. I utvärderingen har det dock varit svårt att i praktiken operationalisera en distinktion mellan kunskap och attityd i mätningen av förändring: det har inte varit möjligt att skilja ut vilka aspekter av eventuella förändringar som kan ses som en fråga om kunskap, och vilka aspekter som kan ses som en fråga om attityd. Därför behandlas kunskap och attityd som synonyma begrepp i redovisningen av programmets effekter.

Utformningen av enkäten till eleverna har delvis tagit avstamp i det faktum att MVP ingår i en teoritradition där genusattityder ges en central roll som förklaring till våld. Utgångspunkten har varit att enligt MVP:s egen logik borde en observerad förändring på attityder rimligen följas av beteendeförändringar och en lägre nivå av kränkningar och våld. Delvis för att undersöka om så är fallet har frågor om beteende, inklusive det egna våldsbeteendet, inkluderats i enkäten till elever. Förekomsten av våld och kränkningar har dock även i sin egen rätt inkluderats som en indikator på förändring

Den enkät som använts i studien innehåller frågor både om andras och eget beteende, dels när det gäller att ingripa, dels när det gäller våldsutövande. Å ena sidan är frågor om såväl egna ingripanden som eget utövande av våld och kränkningar moraliskt laddade, vilket påverkar självrapporteringen: handlingar för att stoppa kränkningar och våld kan överrapporteras, medan eget utövande av kränkningar och våld kan underrapporteras. Å andra sidan visar den omfattande forskningen om exempelvis konflikter och våld i parrelationer att det går att ställa konkreta frågor om eget beteende samtidigt som man måste ha ett kritiskt reflekterande perspektiv när man analyserar och tolkar resultaten, exempelvis för att män har en tendens att underrapportera eget våldsutövande medan kvinnor har en tendens att överrapportera, troligen på grund av genusrelaterade normer kring våldsutövande (se t.ex. Dobash och Dobash 2004).

### 1.5. 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 den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala (dnr 2016/067). 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. EPN i Göteborg, dnr 904-16, se Broberg et al. 2015). 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 de möjlighet att kontrollera så att ingen oönskad information om dem kunde identifieras av andra. Alla skolor har i rapporten fått fingerade namn; i vissa fall har kön på elever och ledare i det kvalitativa materialet medvetet osynliggjorts för att säkerställa deltagarnas anonymitet. Även annan information som möjliggör identifikation av skola, ledare och elever har anonymiserats.

### 1.6. Rapportens disposition

Rapporten är disponerad så att den följer de olika delstudierna. Presentationen av resultaten inleds alltså med de kvantitativa analyserna (kapitel 2). Kapitlet är strukturerat med utgångspunkt i elevers kunskap och attityder, rapportering av eget beteende respektive andras beteende och analysen fokuserar dels eventuella förändringar och hållbarheten över tid, dels vilka effekter som kan tillskrivas MVP. Därefter följer ett kapitel (kapitel 3) som fokuserar den praktiska tillämpningen av programmet. Här ligger analysens fokus på genomförandet av programmet, på lärares och elevers perspektiv på MVP och hur det används, samt på hur programmets innehåll förhandlas av elever och skolpersonal när det tillämpas i skolan. Det tredje empiriska kapitlet (kapitel 4) handlar om mentorskomponenten och fokuserar dels vad det innebär att det varit skolpersonal som genomfört ett program utvecklat för att användas av elevmentorer, dels elevers erfarenheter av det peer-to-peersystem som utvecklats inom ramen för projektet. Rapporten avslutas med slutsatser och rekommendationer (kapitel 5).



## 2. Förändring i elevers kunskaper, attityder och beteenden

I vilken grad förändras elevers attityder och beteenden då de går igenom lektionsserien som ingår i MVP? I vilken grad håller eventuella förändringar i sig över tid? I vilken grad kan eventuella förändringar tillskrivas lektionsserien? Påverkar programmet olika grupper på samma sätt, eller olika sätt? Kapitlet redovisar resultaten från den kvantitativa delstudien. Det är uppdelat i sex avsnitt. Först beskrivs populationen, det vill säga hur många elever som deltagit i undersökningen, fördelningen mellan de elever som fått insatsen MVP (MVP-gruppen) och jämförelsegruppen, könsfördelning, fördelningen utifrån skolnivå samt fördelningen utifrån födelseland. Därefter beskrivs utgångsläget före insatsen MVP. Del tre består av analyser av förändring över tid när det gäller elevers kunskap och attityder, och av skillnader mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen, så som de framträder på gruppnivå, individnivå, skolnivå och i vissa fall även i relation till kön och födelseland. I den fjärde delen presenteras en fördjupad bild av förändring över tid. Därefter diskuteras förändring i förhållande till ålder, kön och födelseland. Avslutningsvis diskuteras skolmiljöns betydelse, med utgångspunkt i de skillnader som föreligger mellan två olika gymnasieskolor som har insatsen. De skillnader som redovisas är statistiskt signifikanta (se bilaga 1 Metod). För läsbarhetens skull redovisas inga tabeller i texten nedan. Samtliga tabeller återfinns i bilaga 2.

### 2.1. Studiepopulation

Undersökningsgruppen består av totalt 832 individer, varav 481 elever har deltagit i MVP-insatsen och 351 elever utgör jämförelsegrupp (se tabell 4). Detta innebär att 58 procent av eleverna ingår i den grupp som får MVP-insatsen och 42 procent ingår i jämförelsegruppen. Av dessa gick 506 elever i årskurs 7-9 (61 procent) och 326 elever i gymnasiet (39 procent).

#### 2.1.1. Kön

Det finns en viss överrepresentation av killar i studiepopulationen, sett i förhållande till könsfördelningen mellan killar och tjejer i svenska skolor.<sup>2</sup> Totalt 542 av eleverna var killar (65 procent) medan 290 elever var tjejer (35 procent) (se tabell 5). Snedfördelningen när det gäller kön kan inte hänvisas till bortfallet utan kan framförallt förklaras av urvalsgruppen. De gymnasieskolor som ingår i undersökningen har en hög andel killar i sin elevgrupp vilket får till följd att denna grupp är stor också i studien. De analysmetoder som används för att studera skillnader mellan killar och tjejer tar hänsyn till att det föreligger skillnader i gruppstorlek.

Man kan notera att andelen killar är större i MVP-gruppen (70,7 procent) jämfört med andelen killar i jämförelsegruppen (57,6 procent) (tabell 3). Det interna bortfallet är något större på denna fråga jämfört med vissa andra redovisade frågor, men det kan antas att bortfallet inte påverkar fördelningen nämnvärt då detta endast uppgår till 4 procent.

#### 2.1.2. Ålder

I både MVP-gruppen och jämförelsegruppen är andelen elever i årskurs 7-9 större än andelen gymnasieelever. I MVP-gruppen är 52,6 procent elever i årskurs 7-9 och 47,4 procent gymnasieelever. I jämförelsegruppen är den procentuella andelen elever i årskurs 7-9 66 procent och 34 procent av eleverna gick på gymnasiet (se tabell 7 och 8).

---

<sup>2</sup> Jfr t.ex. i årskurs 7-9 varierade andelen tjejer mellan 45,7% och 48% i kommunala grundskolor under läsåret 2016/17, och på nationella gymnasieprogram varierade andelen tjejer mellan 48,3% och 48,7% i år 1-3 på gymnasiet, se Skolverkets statistik för grundskolan, skolor och elever, tabell 5, och statistik för gymnasiet, skolor och elever, tabell 5D, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

### 2.1.3. Födelseland

I studien används även måttet födelseland för att undersöka hur MVP fungerar i förhållande till olika grupper och redovisningen här baseras på tre olika kategorier. I kategori 1 ingår de elever som är födda i Sverige och övriga länder i Norden. Denna sammanslagning har skett mot bakgrund att det är få individer som är födda i andra nordiska länder än Sverige samt att det finns många likheter länderna emellan. I kategori 2 ingår elever som är födda i övriga Europa och i kategori 3 ingår de elever som är födda i länder utanför Europa.

I det empiriska underlaget ingår också information om respektive förälders födelseland. En regressionsanalys visar att det finns en hög grad av överensstämmelse mellan den ena förälderns födelseland och den andra förälderns födelseland. Detta innebär att den ena förälderns födelseland ger en god indikation på den andra förälders födelseland. Mot denna bakgrund redovisas en förälders födelseland (se tabell 9). I relation till denna fråga är bortfallet på den specifika frågan 132 elever vilket motsvarar 15,9 procent. Storleken på bortfallet kan delvis förklaras av att resultatet baseras på självrapporterat födelseland.

Andelen elever födda i Sverige och övriga Norden uppgår till 629 elever av samtliga som ingår i undersökningen (75,6 procent) (tabell 10). Endast 17 elever (2 procent), är födda i något annat europeiskt land. Den stora gruppen som är födda utomlands är alltså födda utanför Europa och gruppen består av 54 elever eller motsvarande 6,5 procent av deltagande elever. Då både kategori 2 och 3 är små grupper har de slagits samman för att analysen inte ska påverkas negativt.

En jämförelse av fördelningen utifrån födelseland visar att det föreligger skillnader mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen. Andelen födda i Sverige och övriga Norden är större i MVP-gruppen: 84,4 procent jämfört med i jämförelsegruppen där andelen är 74,2 procent. Andelen födda utomlands är 15,6 procent i MVP-gruppen och 25,8 procent i jämförelsegruppen. Det föreligger inga större skillnader mellan andelen killar och tjejer utifrån födelseland (tabell 11).

### 2.1.4. Partners

Då programmet som undersöks handlar om genusrelationer och sexualitet kan elevernas egna erfarenheter av parrelationer tänkas ha betydelse för hur programmet fungerar. Därför ställdes inledningsvis en fråga om elevernas eventuella partners. Merparten av eleverna har inte någon partner, och så är fallet i båda grupperna. Andelen som har en partner är något större i MVP-gruppen (15,2 procent) än i jämförelsegruppen (10,4 procent) (tabell 12). Ungefär hälften av dem som har en partner vid första undersökningstillfället har varit tillsammans med sin partner mer än 6 månader (46,8 procent i MVP-gruppen och 50 procent i jämförelsegruppen). Åtta tjejer och 5 killar uppger att de är tillsammans med någon av samma kön.

## 2.2. Situation före insats

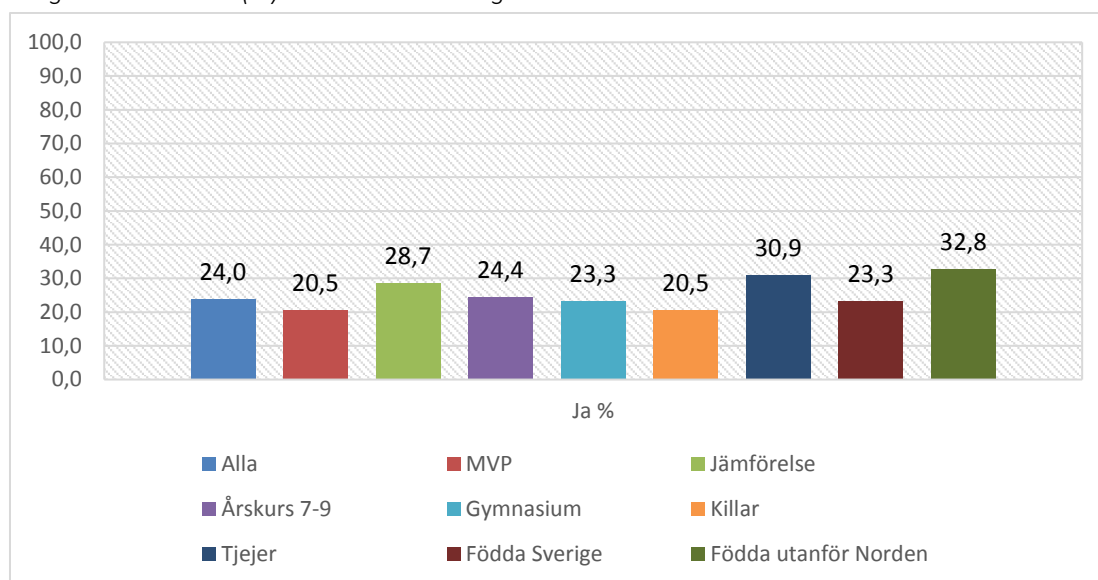
En grundtanke i MVP är att även milda former av våld ska uppmärksammas *som våld* (se avsnitt 1.2 ovan). Ett grundläggande antagande i MVP är att även exempelvis skojbråk, att retas och knuffas etcetera kan eskalera till våldshandlingar. I utvärderingen har eleverna vid samtliga undersökningstillfällen (före insats, direkt efter insats, och tre till sex månader efter insats) fått frågan om de anser att olika handlingar är våld eller inte (se bilaga 5 Enkät till elever).

### 2.2.1. Attityder till verbalt våld

Enligt MVP utgör *Att säga elaka saker* ett beteende som kan eskalera till våldshandlingar. När det gäller den här formen av våld finns det vissa skillnader mellan grupperna redan vid första undersökningstillfället (tabell 13). Exempelvis är det färre elever i MVP-gruppen som anser *Att säga elaka saker* är våld, jämfört med jämförelsegruppen. Likaså är det färre bland eleverna i årskurs 7-9 som anser detta, jämfört med elever på gymnasiet. Även andelen killar som anser att detta är våld är lägre än andelen tjejer som anser att det är våld *Att säga elaka saker*. Likaså anser en lägre andel av eleverna födda i Sverige och övriga Norden att detta är våld, jämfört med elever födda utanför Norden<sup>33</sup>. Dessa resultat betyder att det från början fanns ett större utrymme för positiv förändring för MVP-gruppen, elever i årskurs 7-9, killar och elever födda i Sverige och övriga Norden.

Diagram 1 ger en visuell bild av skillnaden i svar på frågan om *Att säga elaka saker* är att anse som våld vid första mättillfället (före insatsen).

Diagram 1 Andelen (%) som svarat *Att säga elaka saker* är våld



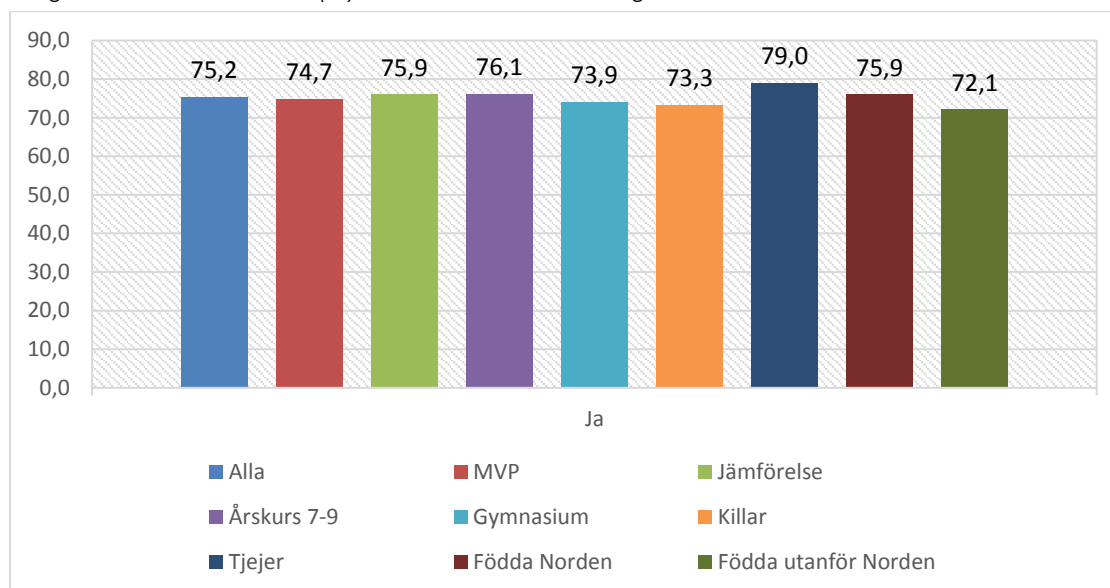
Av diagrammet framgår också att flertalet elever inte anser att det är våld *Att säga elaka saker*, oavsett grupp. Lägst andel som anser att detta är våld finns i MVP-gruppen som helhet (ca 20 procent) och bland killarna (ca 20 procent). Högst andel som anser detta är våld är elever födda utanför Norden (ca 33 procent) och tjejer (31 procent).

En annan av de frågor som ska fånga attityder till verbalt våld är frågan om det är våld *Att hota någon*. När det gäller denna våldsföreligger inte några direkta skillnader mellan grupperna (tabell 14). Andelen inom respektive grupp som svarar ja på den här frågan ligger på mellan 79 procent (tjejer) och 72 procent (födda utanför Norden). En något större andel av elever födda utanför Norden svarar att de är osäkra på om detta är att anse som våld.

Svaren på frågan om *Att hota någon* är våld illustreras också av diagram 2, som synliggör hur majoriteten i samtliga grupper anser att detta är våld.

<sup>33</sup> Observera att det är stora skillnader mellan antalet elever i gruppen födda i Sverige/Norden jämfört med födda utanför Norden. Resultatet bör därför tolkas med försiktighet.

Diagram 2 Andelen elever (%) som svarat Att hota någon är våld



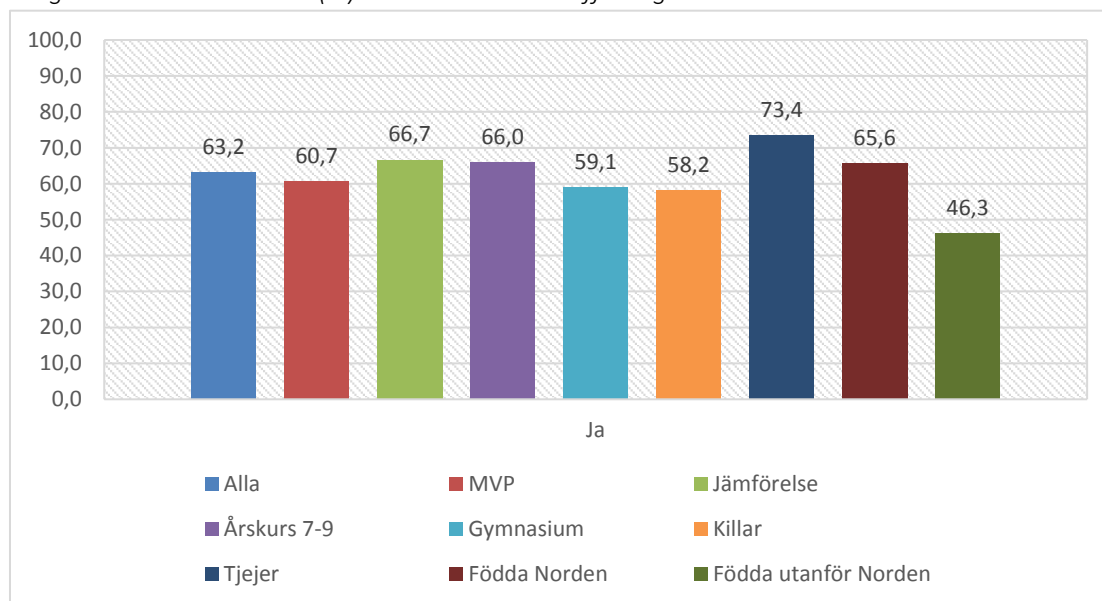
Störst andel som anser *Att hota någon är våld* återfinns inom gruppen tjejer (79 procent). Sammantaget ger denna beskrivning av elevernas utgångsläge en orientering om hur attityderna ser ut när det handlar om det verbala våldet. Det finns utrymme för förbättring inom några av dessa områden för gruppen som helhet där andelen *Att säga elaka saker* kan förväntas öka genom en insats som MVP, medan majoriteten redan i utgångsläget anser att det är våld *Att hota någon*. Någon större ökning av andelen som anser detta vara våld är därmed inte lika förväntad.

### 2.2.2. Attityder till fysiskt våld

Attityder till fysiskt våld fångas genom huvudfrågan *Vilka av följande saker anser du är våld* som följs av frågor om olika typer av våldsbeteende. En av frågorna är om eleven anser att *Knuffa någon* är våld. Här finns tydliga skillnader mellan grupperna (se tabell 15 och diagram 3). Gruppen MVP och gruppen killar är de som i lägst grad anser att beteende är att betrakta som våld medan gruppen tjejer är den som i högsta grad anser att beteendet är våld.

Vad som ytterligare framgår är att det på årskurs 7-9 finns mest "Vet ej" svar, det vill säga störst osäkerhet kring beteendet. Detta torde innebära att de tydligaste positiva förändringarna bör ske i bland annat denna grupp.

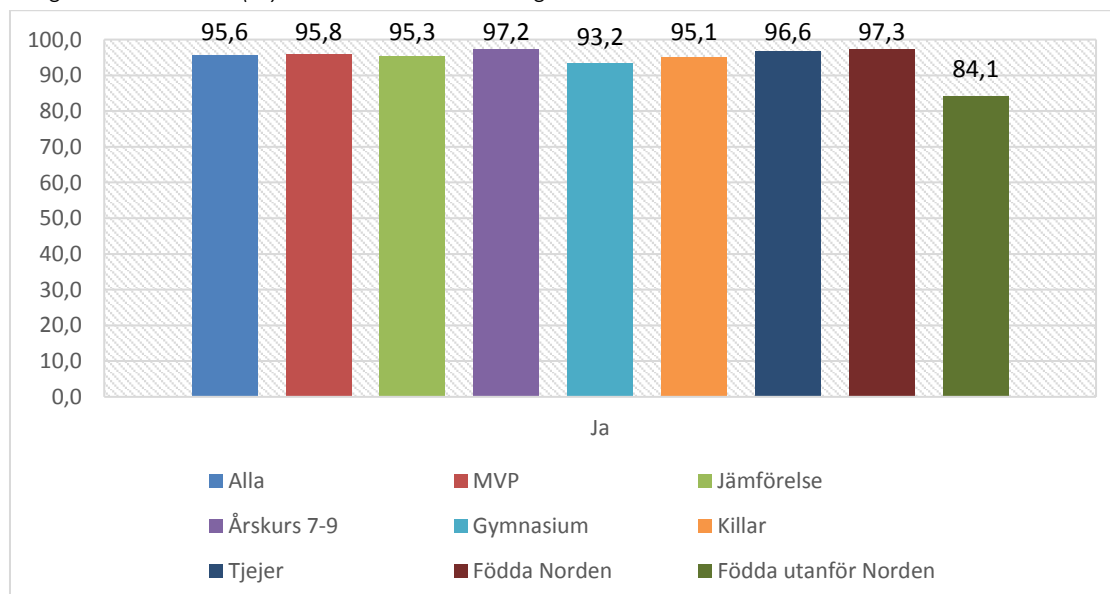
Diagram 3 Andelen elever (%) som svarat Att knuffa någon är våld



Störst samstämmighet i svaren går att se när det handlar om våldsformen *Att slå någon*. På frågan om *Att slå någon* är att anse som våld svarar mer än 90 procent inom respektive grupp ja, med undantag av gruppen födda utanför Norden där en något lägre andel (84,1 procent) svarar att detta är våld (tabell 16). Bland elever i årskurs 7-9 och i gruppen tjejer anser över 97 procent av eleverna att beteendet är en våldshandling. Man kan också notera att i relation till detta beteende är andelen osäkra lägst. Endast 1-2 procent svarar vet ej på frågan om *Att slå någon* är att anse som våld. Att skillnaden mellan elever födda utanför Norden och övriga grupper är så pass tydlig kan delvis förklaras av skillnaden i gruppstorlek, men trots att det föreligger storleksskillnader mellan grupperna är skillnaden i svar mellan födda i respektive utanför Norden signifikant och inte ett uttryck för en slump.

Diagram 4 illustrerar visuellt elevernas svar och visar att det finns ett mycket litet utrymme för förbättringar när det gäller frågan om att slå någon är att betraktas som våld. En positiv utveckling i denna fråga är därmed inte särskilt trolig för de olika grupperna, fransett gruppen födda utanför Norden som ligger något lägre än övriga grupper.

Diagram 4 Andelen (%) som svarat att Slå någon är våld

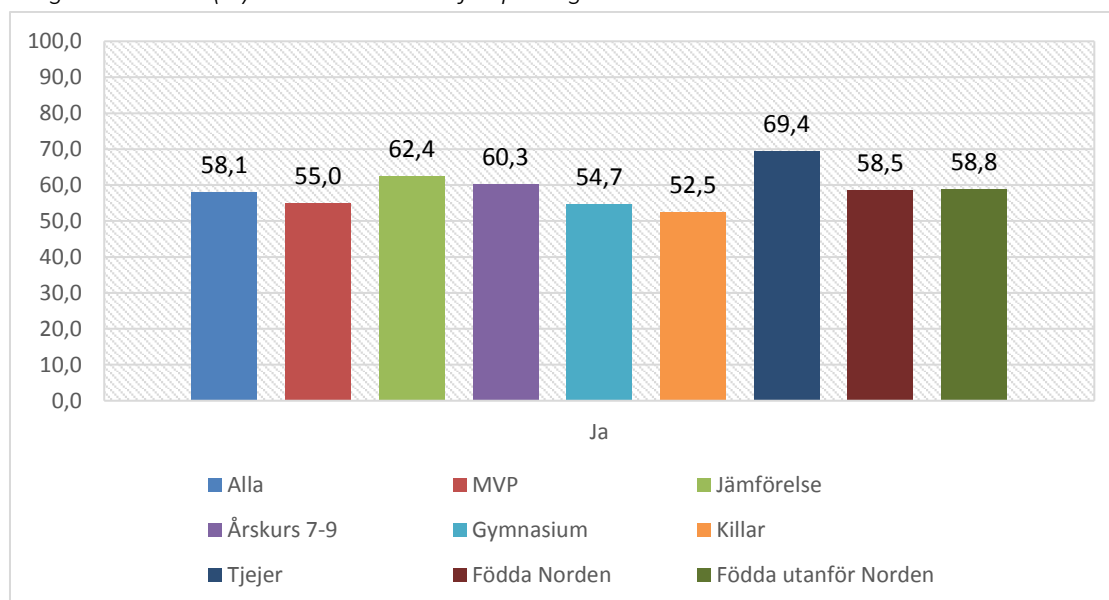


### 2.2.3. Attityder till sexuellt våld

Sexuellt våld utgör ett viktigt område i MVP. Insatsen har som ambition att öka elevernas kunskaper och förändra attityder på ett sådant sätt så *Att tafsa på någon* betraktas som en våldshandling av sexuell karaktär. Attityder till sexuellt våld fångas genom frågan om eleverna anser *Att tafsa på någon* är våld.

Av tabell 17 framgår att vid första undersökningstillfället anser mellan 52 procent och 69,4 procent av eleverna *Att tafsa på någon* är våld. I förhållande till denna handling är dock andelen vet ej svar relativt hög, vilket kan tolkas som att det inledningsvis råder en förhållandevis stor osäkerhet i gruppen om hur beteendet ska kategoriseras. Även när det gäller sexuellt våld finns skillnader mellan grupperna. Tjejer är den grupp som tydligast anger beteendet som en sexuell våldshandling. Andelen tjejer som svarar *Att tafsa på någon* är våld är 69,4 procent medan andelen av killarna är 52,5 procent. Denna skillnad ger vid handen att den mest troliga förändringen som MVP kan åstadkomma är att gruppen killar som får MVP-insatsen förändrar sina svar på frågan om det är våld *Att tafsa på någon*.

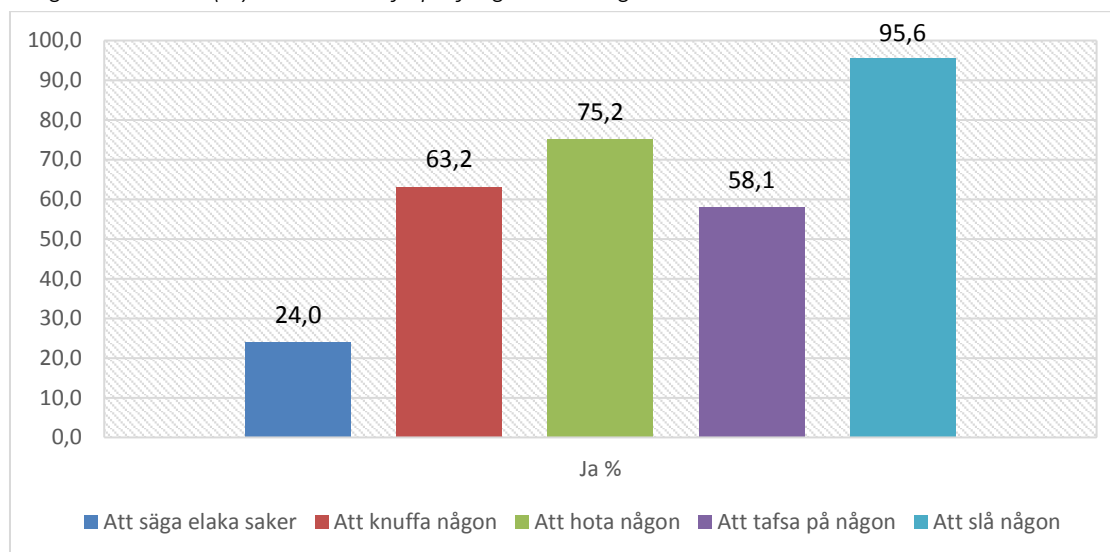
Diagram 5 Andel (%) som svarat *Att tafsa på någon* är våld



### 2.2.4. Den samlade bilden av attityder till våld

Vid första undersökningstillfället (före insats för MVP-gruppen) är den vanligaste handlingen som enligt eleverna är våld *Att slå någon*. Av diagram 6 framgår att vid första undersökningstillfället anser närmare 96 procent av eleverna att det är våld *Att slå någon*. Detta indikerar att andelen elever som uppfattar denna våldsform som våld generellt är väldigt hög i gruppen som helhet. Denna höga andel som svarar ja på den här frågan innebär vidare att någon förbättring efter insatsen inte är så trolig. När det gäller *Att säga elaka saker* är andelen elever som svarar att detta är våld som lägst. Av 832 svarande anser 24 procent att detta är våld. En större tveksamhet råder i fråga om huruvida *Att tafsa på någon* är våld. Ungefär 22 procent anser att detta är våld, 58 procent anser inte att det är våld, medan en femtedel, 20 procent, svarar att de inte vet om att tafsa är våld. Före insats anser också tre fjärdedelar att det är våld *Att hota någon* (se diagram 6).

Diagram 6 Andel (%) som svarat ja på frågan om något är våld



Diagrammet ovan visar andelen i procent av eleverna som före insatsen anser att detta är våld. En analys av elevernas förhållningssätt till olika former av våld visar att störst samstämmighet bland eleverna om att något är våld kommer till uttryck när det gäller våldsformerna att slå och hota någon. De två former som flest elever *inte* anser är våld är att tafs och att säga elaka saker. För att MVP skall sägas bidra till en positiv utveckling bör deltagarnas kunskaper kring olika våldsformer öka och deras attityder förändras. En ökning av kunskap och positiv förändring av attityder är dock mer trolig i fråga om *Att säga elaka saker* och *Att tafs på någon* snarare än på frågan om *Att slå någon* där nästan samtliga anser att detta är våld innan någon av dem fått insatsen MVP.

#### 2.2.5. Observerat beteende

När det gäller andras observerade beteenden innehåller elevenkäten frågor om både verbalt, fysiskt och sexuellt våld. Den vanligaste formen av verbalt våld som eleverna observerat hos andra elever skvaller och ryktesspridning, därefter följer förolämpningar och att säga elaka saker, att dra nedsättande skämt om homosexuella och om tjejer. Den ovanligaste formen av observerat verbalt våld är att se någon förödmjukad eller trakassera andra med ord och bilder på sociala media (se tabell 18). En summering visar att närmare 15 procent av eleverna i MVP-gruppen bevitnar att andra elever förolämpar och säger elaka saker till andra minst några gånger i veckan. Närmare 10 procent (9,7 procent) av eleverna i gruppen rapporterar att de bevitnar denna våldsform varje dag.

I jämförelsegruppen är den vanligaste verbala våldsformen som eleverna observerar hos andra förolämpningar och att elever säger elaka saker till andra elever (tabell 19). Därefter följer skvaller och sprida rykten samt övriga former i samma ordning som i MVP-gruppen. När det gäller hur ofta beteendet observeras uppger ca 12,5 procent av jämförelsegruppen att beteendet förekommer någon gång i veckan, det vill säga en högre andel än i MVP-gruppen. I jämförelsegruppen är det även fler som uppfattar att detta sker varje dag (13,5 procent).

När det gäller observerat fysiskt våld i MVP-gruppen är det tre formerna av våld som frågorna handlar om: 1) Jag har hört någon hota att fysiskt skada någon, 2) Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada och slutligen 3) Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan. Dessa våldsformer är jämförbara i hur ofta observeras. Lite mindre än en tredjedel (29,5-30,7 procent) har aldrig observerat detta beteende hos andra före insatsen.

Detta betyder att två tredjedelar eller närmare 70 procent av MVP-gruppen har observerat fysiskt våld. Av tabell 20 framgår det att eleverna observerar detta någon gång till en gång i månaden. Det är mer sällan att eleverna observerar detta en gång i veckan.

I jämförelsegruppen kan vi se en liknande rapportering som i MVP-gruppen, om än en något högre nivå av rapporterat beteende hos andra. Mellan 31,1 procent och 35,2 procent observerar aldrig fysiska våldshandlingar hos andra (se tabell 21). Sammantaget visar svaren i jämförelsegruppen att dessa elever observerat fysiskt våld i något lägre grad än eleverna i MVP-gruppen.

Ytterligare en central våldsform i MVP-insatsen är sexuellt våld. Denna form av våld har studerats igenom att eleverna har fått svara på hur ofta de observerat att andra elever gjort sexuella gester mot andra, sagt sexuella kommentarer till andra, diskutera andras sexuella aktiviteter på ett nedvärderade sätt och slutligen i hur ofta eleverna observerat att andra gjort sexuella närmanden mot någon som varit för onykter för att säga nej. I MVP-gruppen är den vanligaste sexuella våldsformen att eleven hört någon säga sexuella kommentarer till andra (se tabell 22). Närmare 70 procent har någon gång under den senaste terminen observerat detta. Därefter följer sett någon göra sexuella gester mot andra (46,1 procent) och att eleven hör någon på skolan diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt (45,9 procent). Den ovanligaste formen av sexuellt våld som eleverna observerat är andra som gjort sexuella närmanden mot någon som är för onykter för att säga nej. Närmare 18 procent (17,9) uppger att detta sexuella våldsbeteende förekommit senaste terminen.

I jämförelsegruppen rapporterar eleverna ungefär på samma sätt, när det handlar om deras observationer av olika former av sexuellt våld (tabell 23).

Den form av våld som rapporteras i lägst grad i de båda grupperna är att eleverna observerat att någon gjort sexuella närmanden mot någon som är för onykter för att säga nej. I MVP-gruppen har 82,1 procent aldrig observerat detta och i jämförelsegruppen har 85,7 procent aldrig observerat detta. Det är dock närmare 13 procent av eleverna i båda grupperna som observerat detta någon gång under senaste terminen.

Den form av våld som förekommer mest frekvent i elevernas rapportering är i MVP-gruppen att skvallra eller sprida rykten och där 91,6 procent har observerat detta minst en gång under senaste terminen. I jämförelsegruppen är en annan våldsform vanligast. I den gruppen är det vanligare att andra elever förolämpat eller sagt elaka saker till andra elever vilket 90,2 procent av eleverna observerat minst en gång senaste terminen.

#### 2.2.6. Eget beteende

En jämförelse mellan vad eleverna uppfattar att andra använder för våldsformer och rapporteringen av det egna beteendet pekar på stora skillnader. Sammanfattningsvis är eleverna bättre på att se våldsbeteenden hos andra än att rapportera hos sig själv. Negativa beteenden, våld, är något som andra ägnar sig åt medan eleverna inte rapporterar detta för egen del i samma utsträckning.

I relation till eget verbalt våld är den vanligaste formen som eleverna i MVP-gruppen uppger att de använt under senaste terminen att de förolämpat eller sagt elaka saker till andra elever. Av eleverna i MVP-gruppen rapporterade 55,6 procent att de gjort detta under den senaste terminen (se tabell 24). Hos andra observerades främst skvaller och ryktesspridning som verbal våldsform medan detta sker i andra hand när det gäller elevernas självrapporterade



beteende. Det är mest ovanligt att eleverna rapporterar att de själva förödmjukat andra med ord eller bilder på sociala medier.

I jämförelsegruppen ser situationen ut på liknande sätt. Den vanligaste formen av verbalt våld som elever i lägst angav att de använt senaste terminen är samma i båda grupperna: *Jag har förödmjukat eller trakasserat andra med ord eller bilder på sociala medier* (se tabell 25).

Av de fysiska våldsformerna är det vanligast att eleverna i MVP-gruppen rapporterar att de har sparkat eller slagit andra elever, därefter följer att knuffa i syfte att skada och slutligen att hota att skada någon (se tabell 26). Samma mönster föreligger i jämförelsegruppen även om det är färre som uppger att de själva använt dessa våldsformer (tabell 27).

När det gäller det sexuella våldet är det vanligast att eleverna i MVP-gruppen rapporterar att de sagt sexuella kommentarer till andra, följt av att diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt. Den sexuella våldsform som eleverna i MVP-gruppen rapporterar minst av är att de gjort sexuella gester mot andra (se tabell 28). I jämförelsegruppen förekommer en liknande former och frekvenser av sexuellt våld (tabell 29).

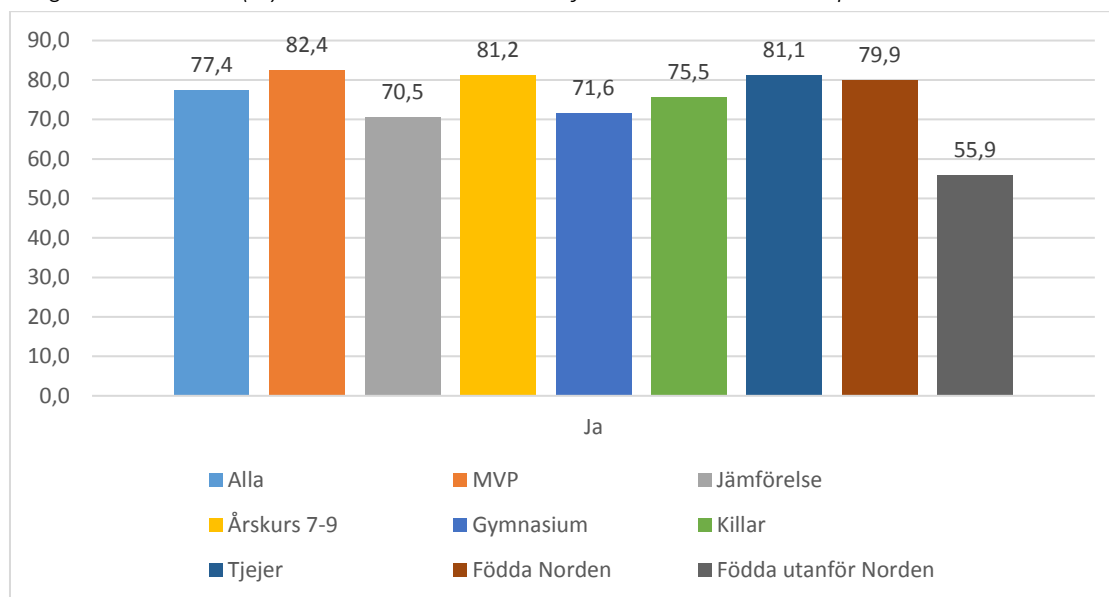
Sammantaget visar elevernas rapportering av eget våld att en att en hel del elever rapporterar eget utövande av våld åtminstone någon gång under den senaste terminen. När det handlar om eget verbalt våld är det över hälften i båda grupperna som rapporterar detta, ungefär en fjärdedel rapporterar eget fysiskt våld i båda grupperna, och mellan 14,3 och 17,9 procent rapporterar eget sexuellt våld.

#### 2.2.7. Genusattityder

En utgångspunkt för MVP är att en våldpreventiv insats behöver innehålla inslag som kan förändra begränsande, negativa och traditionella attityder kring genus och sexualitet (se avsnitt 1.2). MVP innehåller flera delar som syftar till att öka elevernas kunskaper om hur genusnormer och heteronormativitet kan vara begränsande och i förlängningen leda till våld. För att fånga elevernas attityder till genus och sexualitet, samt eventuella förändringar, ställdes i enkäten frågor som *Jag anser att* (det är ok för en kille att vara ihop med en kille, etc., se bilaga 5), med svarsalternativen Ja och Nej.

Utgångspunkten för MVP är att det ska anses vara ok att en kille är ihop med en kille. När det gäller denna fråga finns det en stor spridning mellan grupperna (tabell 30). Mest toleranta är MVP-gruppen där 82,4 procent anser *Att det är ok för en kille att vara ihop med en kille*. Även bland elever i årskurs 7-9 och bland tjejer anser över 80 procent att detta är ok (se diagram 7).

Diagram 7 Andelen (%) som svarar att det är ok för en kille att vara ihop med en kille

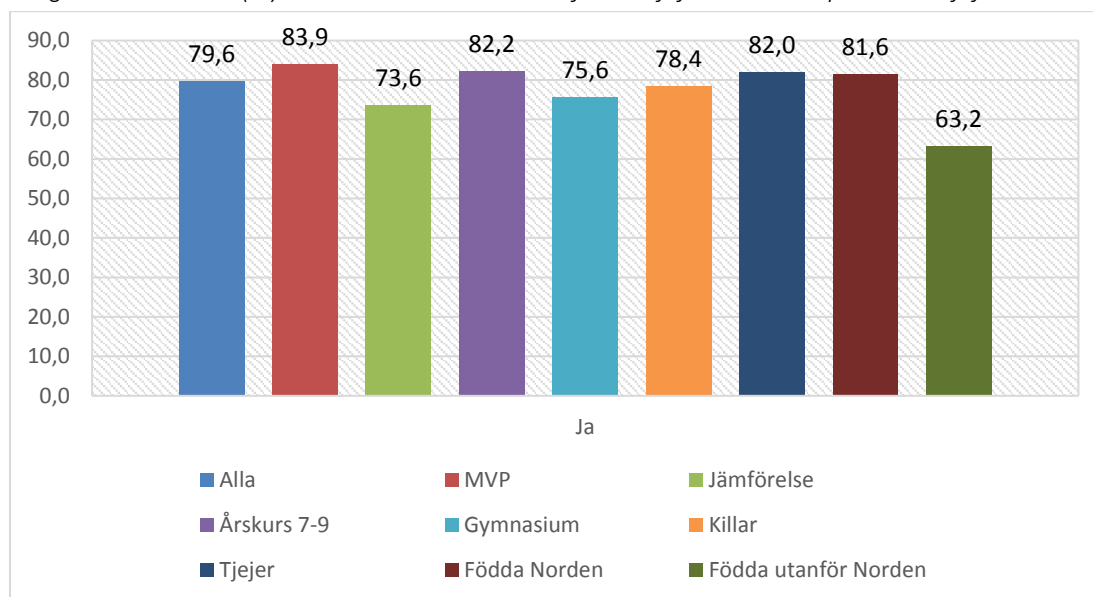


I diagram 7 illustreras skillnaden mellan grupperna visuellt. De tre grupperna som har mest utrymme för förändring är jämförelsegruppen, gymnasiet och gruppen födda utanför Norden. För 396 elever av 481 elever i MVP gruppen är det inte möjligt med någon positiv utveckling i relation till denna fråga. En slutsats är således att det redan på förhand existerar positiva genusattityder i relation till denna fråga hos merparten av eleverna som får insatsen. Den grupp som avviker är gruppen födda utanför Norden. Av dessa elever anser endast 55,9 procent att det är ok för en kille att vara ihop med en kille. Teoretiskt sett finns alltså störst utrymme för förbättring i denna grupp. I praktiken blir dock eventuella förändringar svårtolkade. Som redan påpekat är denna grupp liten: totalt 71 elever. Av dessa är det endast 38 som ingår i MVP-gruppen. Sannolikheten är stor att några av dessa inte svarat på enkäten vid samtliga tillfällen, vilket gör att även om de analysmetoder som används för att studera förändring tar hänsyn till det föreligger skillnader i gruppstorlekar, blir resultaten osäkra.

När det gäller frågan om *det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej* framträder en liknande bild som vid frågan om det är ok för en kille att vara ihop med en kille (diagram 8 och tabell 31).

Merparten eller mer än hälften anser att det är ok att en tjej är ihop med en tjej, med undantag av gruppen födda utanför Norden. Även i relation till denna fråga är MVP-gruppen och elever i årskurs 7-9 de grupper med bäst utgångsläge och med minst utrymme för positiv förändring. Även här är elever födda utanför Norden mer negativt inställda till detta påstående med över en tredjedel (36,8 procent) som svarat nej på frågan.

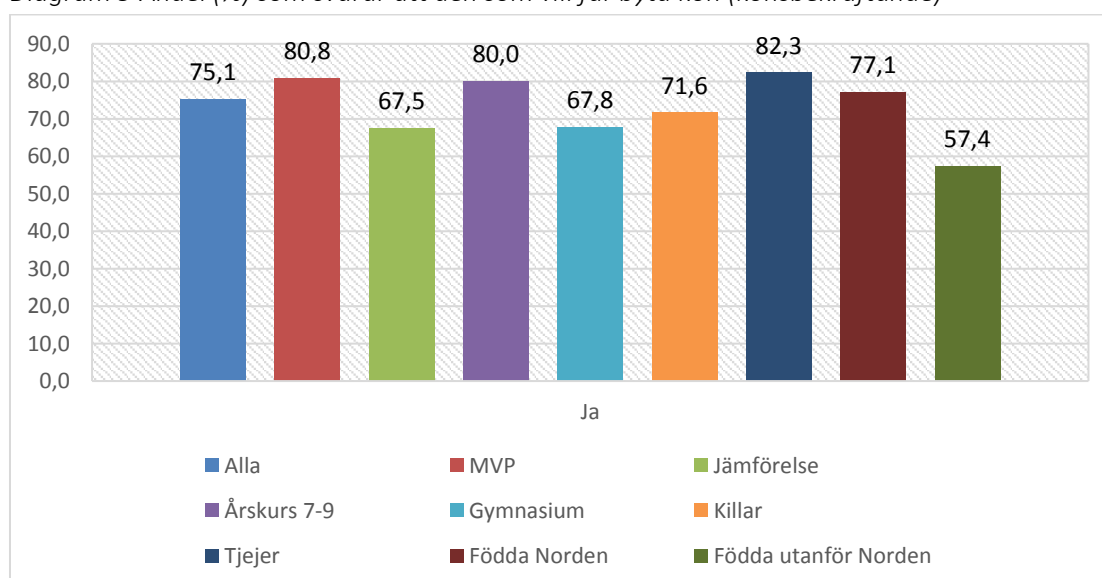
Diagram 8 Andelen (%) som svarar att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej



En annan indikation på begränsande och heteronormativa attityder är svar på frågor om könsbekräftande medicinska insatser. För att få en uppfattning om attityder till detta ställdes i enkäten en fråga om "den som vill ska få byta kön" (tabell 32). I svaren på den här frågan återkommer liknande mönster som vid de frågor som diskuterats hittills, vilket bekräftar att MVP-gruppen som helhet, i jämförelse med andra grupper jämförelsegruppen, redan i utgångsläget har relativt positiva attityder och därmed mindre utrymme för positiv förändring.

De grupper som här blir intressanta att särskilt lyfta fram och jämföra är elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever, killar och tjejer samt elever födda i Norden jämfört med elever födda utanför Norden. Mellan dessa grupper föreligger skillnader på över tio procentenheter. Den största procentuella skillnader kan ses när elever födda i Norden jämförs med gruppen elever födda utanför Norden (andelen som tycker det att det är ok födda i Norden 22,9 procent, andelen som tycker att det är ok födda utanför Norden 42,6 procent). Stora skillnaden föreligger även mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen, vilket också illustreras av diagram 9.

Diagram 9 Andel (%) som svarar att den som vill får byta kön (könsbekräftande)



Den sista frågan som ska fånga elevers genusattityder är om en kille ska kunna ta lite stryk. Ett jakande svar på denna fråga kan tolkas som ett uttryck för begränsande och problematiska genusattityder, specifikt när det gäller maskulinitet, det vill säga den typ av attityder som MVP syftar till att förändra (se avsnitt 1.2). Ett jakande svar på den här frågan skulle dock också kunna tolkas som att eleven svarar utifrån hur hen uppfattar att samhälleliga förväntningar på killar ser ut, det vill säga som ett uttryck för medvetenhet om problematiska genusattityder. Ett intressant mönster i svaren på frågan talar för att den kan uppfattas på olika sätt.

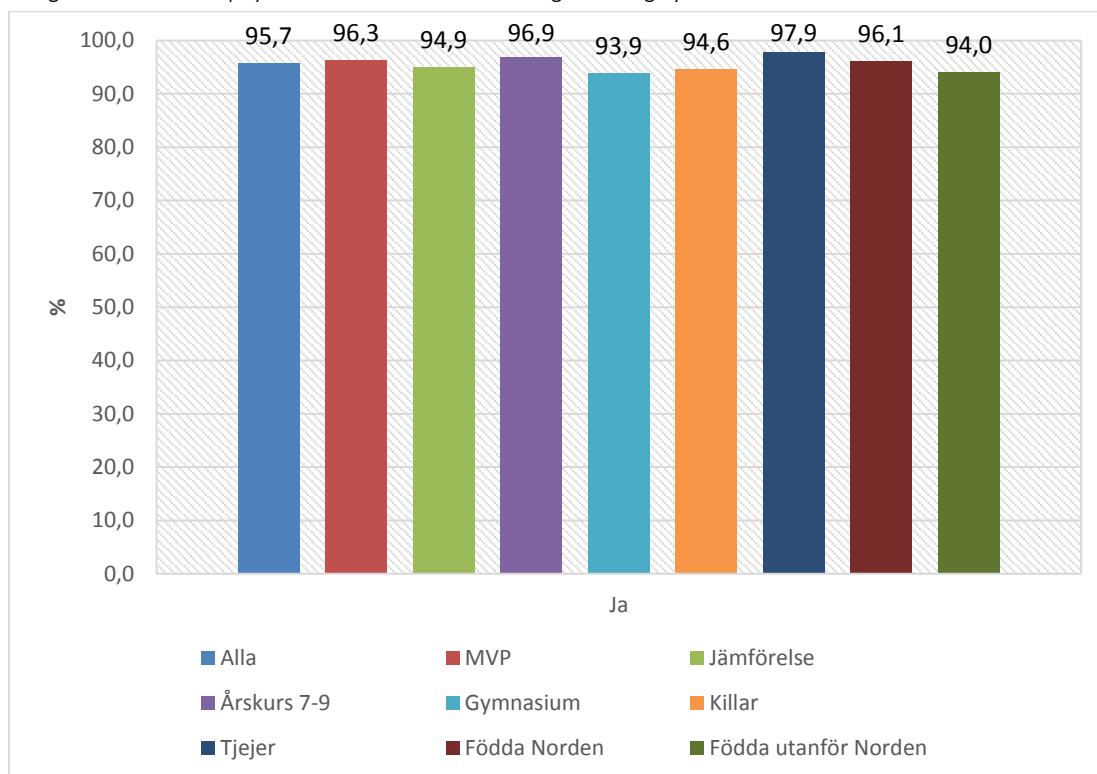
När det gäller svar på den här frågan kan man notera att det i samtliga grupper är en hög andel som svarar ja, en kille ska kunna ta lite stryk (tabell 33). Det finns även här tydliga skillnader mellan grupperna. Svarmönstret ser dock lite annorlunda ut, jämfört med svaren på övriga attitydfrågor. När det gäller *En kille ska kunna ta lite stryk är det gymnasieelever, killar och elever födda utanför Norden som är mest negativa*, det vill säga som kan tolkas som att de ifrågasätter stereotypa föreställningar om män och maskulinitet. Man kan för killarnas del också notera att detta är en fråga som handlar om dem själva. Det har inte varit möjligt att inom ramen för utvärderingen undersöka närmare hur just denna fråga uppfattats av eleverna, men att frågan kan ses som öppen för tolkning och att tendensen i svaren skiljer ut den här frågan från de andra attitydfrågorna talar för att det är oklart vad den egentligen fångar och att den kanske inte mäter det den avser att mäta.

#### 2.2.8. Åskådaringripande

Som diskuterats tidigare är åskådaringripanden en central del av insatsen MVP. Programmet är tänkt att öka elevernas kunskaper, förändra deras attityder och bidra till deras benägenhet att ingripa. För att fånga eventuella förändringar kopplat till elevernas ingripanden fick eleverna vid första undersökningstillfället dels ta ställning påståenden om vikten av ingripande dels svara på frågor om observerat ingripande från andra och eget ingripande i situationer med våld.

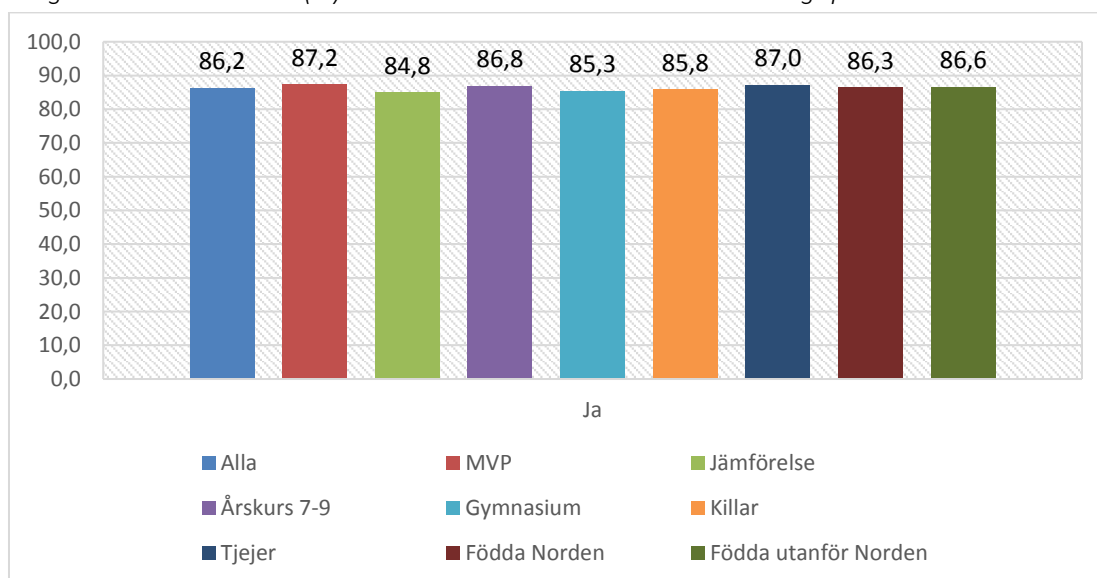
Av svaren på frågorna som ska fånga elevers attityder till åskådaringripanden framgår att när det gäller detta finns inte stort utrymme för förbättringar: mellan 94 och 97,9 procent av eleverna i de olika grupperna anser att det är viktigt att ingripa i situationer med våld (diagram 10 och tabell 34).

Diagram 10 Andel (%) som anser det vara viktigt att ingripa



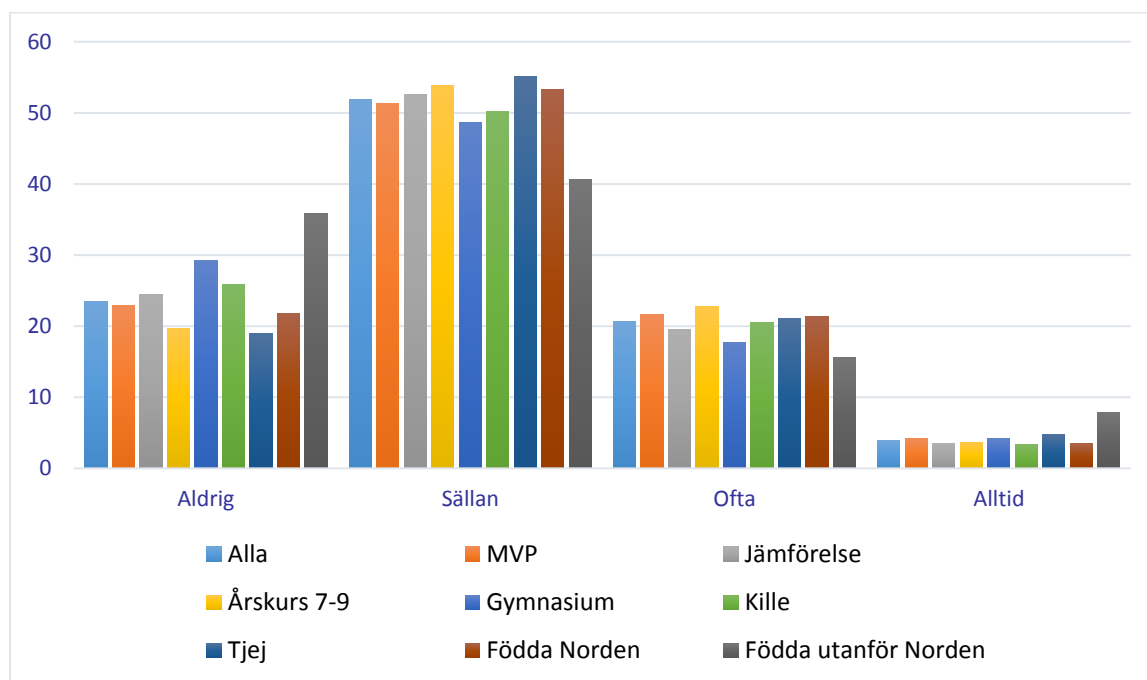
Även när det gäller vem som är ansvarig är det en stor samstämmighet mellan grupperna, och en stor andel som anser att det är allas ansvar att ingripa (mellan 84,8 och 87,2 procent, (diagram 11, tabell 35).

Diagram 11 Andel elever (%) som anser att det är allas ansvar att ingripa



Den här positiva bilden nyanseras dock av rapporteringen av andras och egna ingripanden i situationer med våld. Den vanligaste erfarenheten som eleverna rapporterar är att det är mer sällan som andra elever ingriper i situationer med verbalt våld (se diagram 12).

Diagram 12 Hur ofta försöker andra elever på din skola stoppa när någon säger elaka saker till någon annan



Vad diagram 12 visar när det gäller elevers erfarenheter av att andra elever ingriper för att stoppa när någon säger elaka saker till andra är att det finns många likheter i upplevelserna mellan de olika grupperna. Värt att lyfta fram är att det är störst variation bland elever födda utanför Norden på det sättet att det är den grupp som i högst grad svarar att andra elever aldrig ingriper, och även i högst grad svarar att andra elever alltid ingriper. Även gymnasieeleverna sticker ut som grupp, och rapporterar mindre ingripanden från andra elever jämfört med övriga grupper.

Något som också kan noteras är att det enligt eleverna är betydligt vanligare att lärare och andra vuxna ingriper än andra elever. Enligt eleverna är det ofta och alltid som lärare och andra vuxna ingriper mot verbalt våld (diagram 13).

Diagram 13 Hur ofta försöker lärare och andra vuxna på din skola stoppa när elever säger elaka saker till varandra (%) fördelat på grupp

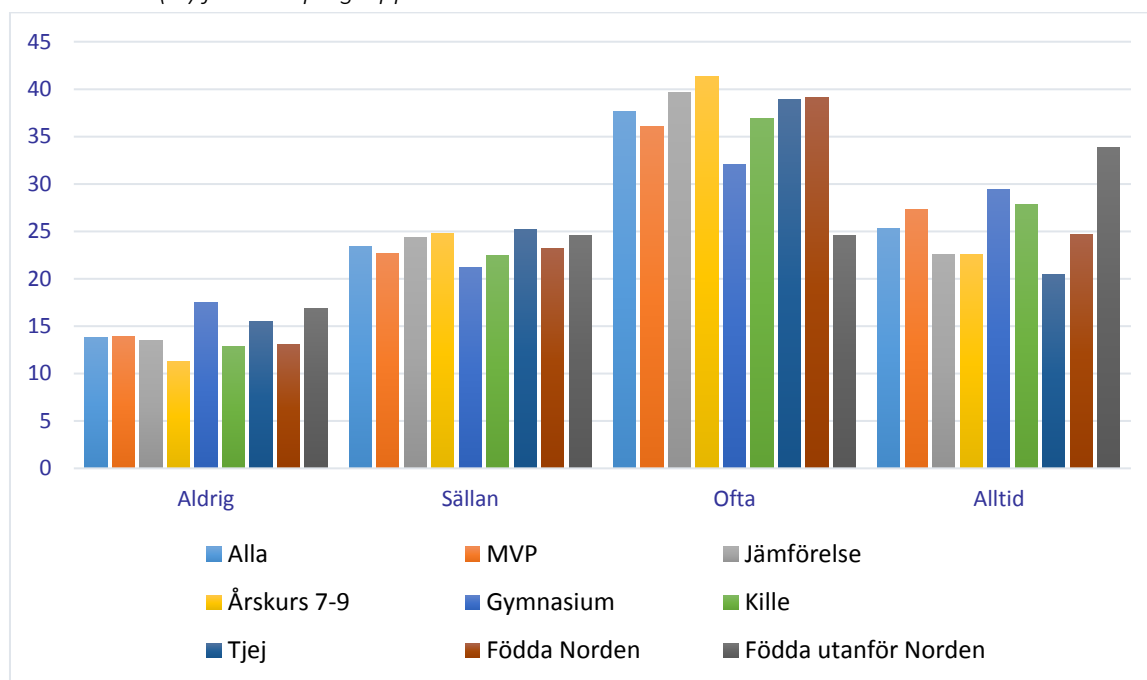
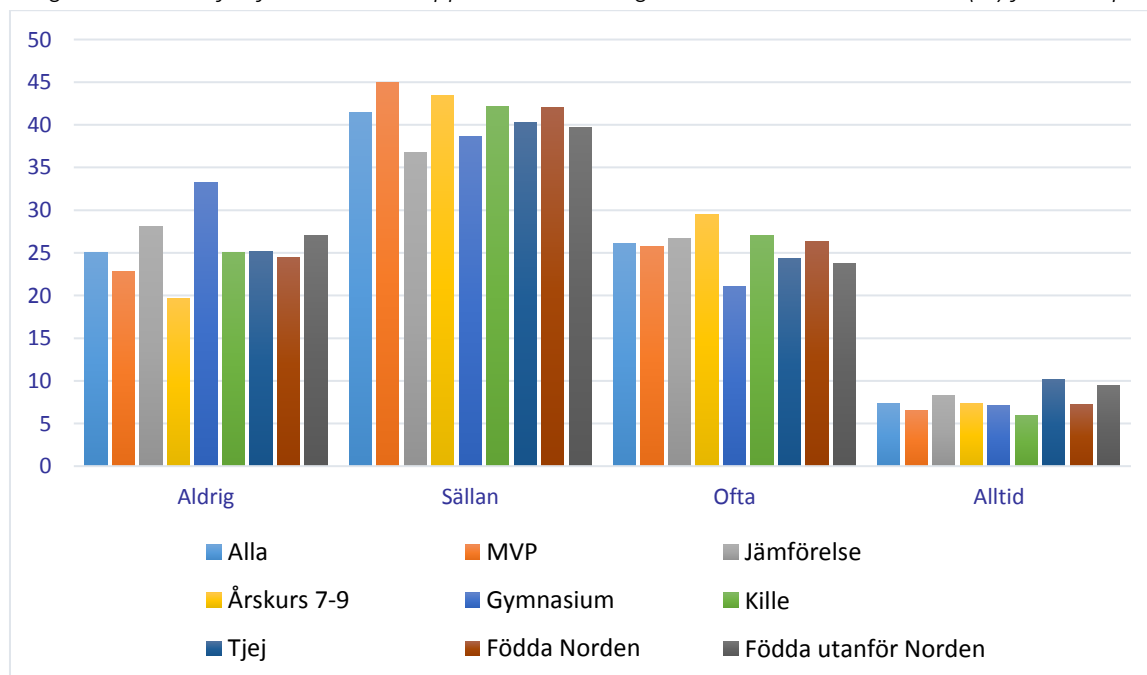


Diagram 14 Hur ofta försöker du stoppa när elever säger elaka saker till varandra (%) fördelat på grupp



Sammantaget visar detta att såväl andra elever som eleven sällan eller aldrig ingriper (diagram 14). Det är mer vanligt förekommande att lärare och andra vuxna ingriper vid det specifika beteendet än att andra elever eller eleven själv ingriper.

### 2.3. Förändring i attityder och ingripandebenenägenhet

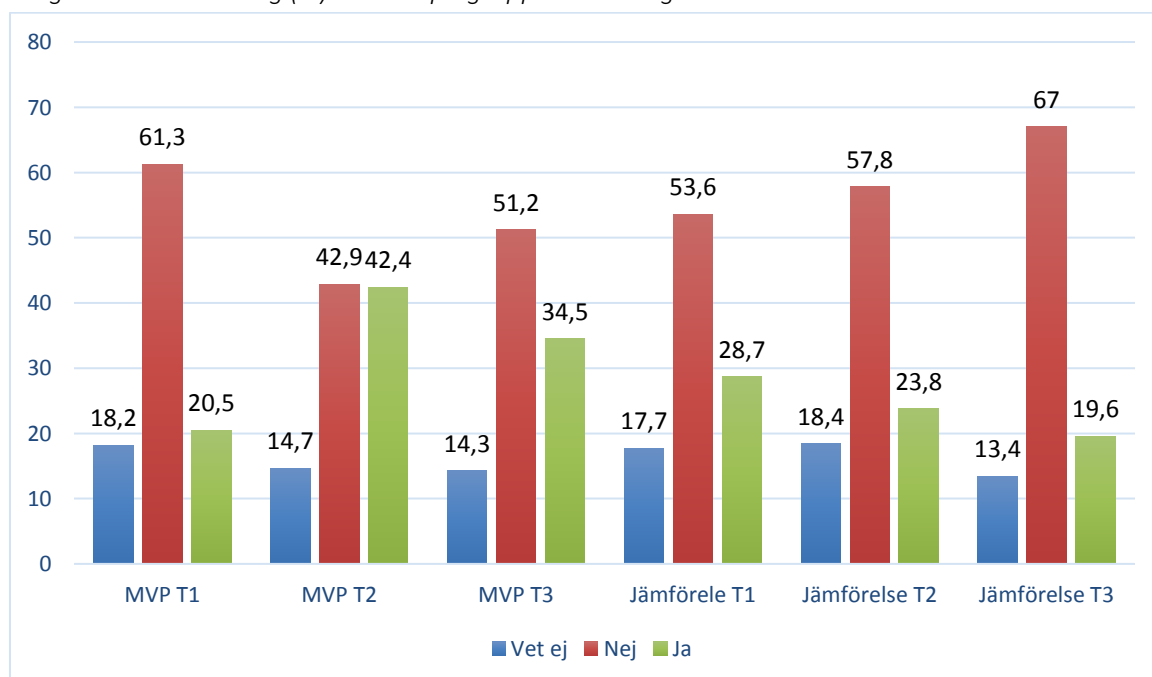
Över tid går det att se olika typer av förändringar både när det gäller attityder och tilliten till den egna förmågan att ingripa och när det gäller beteenden. I det här första avsnittet om förändringar ligger fokus på attityder. Utgångspunkten är huvudpåståendet *Jag anser att [beteende] är våld*, och de svar eleverna i MVP gruppen respektive jämförelsegruppen lämnat

angående detta. Svartalternativen i enkäten fångar graden av osäkerhet (Vet ej), synen på beteendet som att det inte är en våldshandling (Nej) samt synen på beteendet som våld (Ja). För att insatsen skall anses bidra till attitydförändring bör det i MVP-skolorna ske åtminstone en minskning av andelen osäkra elever över tid och helst också en ökning av andelen som anser att handlingen är våld. För att insatsen skall anses påverka elevernas attityder i positiv riktning bör insatsen även bidra till att det sker en minskning av andelen elever som anser att beteendet *inte* är våld. Redovisningen nedan beskriver den förändring som sker MVP-gruppen och jämförelsegruppen mellan det första undersökningstillfället före insatsen (T1) och undersökningstillfället efter insatsen (T2) respektive sex månader efter insatsen (T3).

### 2.3.1. Attityder till verbalt våld

När det gäller attityder till verbalt våld uppvisar MVP-gruppen en positiv utveckling. Före insatsen (T1) svarade ungefär en femtedel (20,5 procent) av eleverna i MVP-gruppen att det är våld att säga elaka saker (se avsnitt 2.2.1). Efter insatsen (T2) svarade mer än två femtedelar (42,4 procent) av eleverna att detta är våld, och vid uppföljningen (T3) svarade en tredjedel (34,2 procent) av eleverna att detta är våld (se diagram 15 och tabell 36). Andelen osäkra elever minskade också över tid från 18,4 procent som svarade vet ej vid T1, till 14,7 procent vid T2 och 14,3 procent vid T3. Man kan notera att utvecklingen är ganska typisk i det att den största förändringen skedde mellan T1 och T2, och att det skedde en viss återgång mellan T2 och T3. Det är dock en större andel elever som uppfattar Att säga elaka saker som våld sex månader efter att insatsen avslutades, jämför med utgångsläget innan insats. Den går med andra ord att se en positiv förändring som håller i sig över tid (diagram 16, tabell 36).

Diagram 15 Förändring (%) över tid på gruppnivå Att säga elaka saker är våld



Medan utvecklingen i MVP-gruppen är både positiv och ganska typisk (starkast effekt direkt efter insats), är mönstret ett annat i jämförelsegruppen. I jämförelsegruppen var utgångsläget bättre än för MVP-gruppen på så sätt att andelen som vid första mätningen svarade att det är våld att säga elaka saker var högre än i MVP-gruppen. Över tid minskade dock denna andel, från 28,7 procent vid T1 till 23,8 procent vid T2 för att ytterligare minska till 19,6 procent vid T3. Man kan också notera att andelen osäkra elever ökade i jämförelsegruppen från 17,7 procent vid T1 till 18,4 procent vid T2. Osäkerheten minskar något i jämförelsegruppen till T3

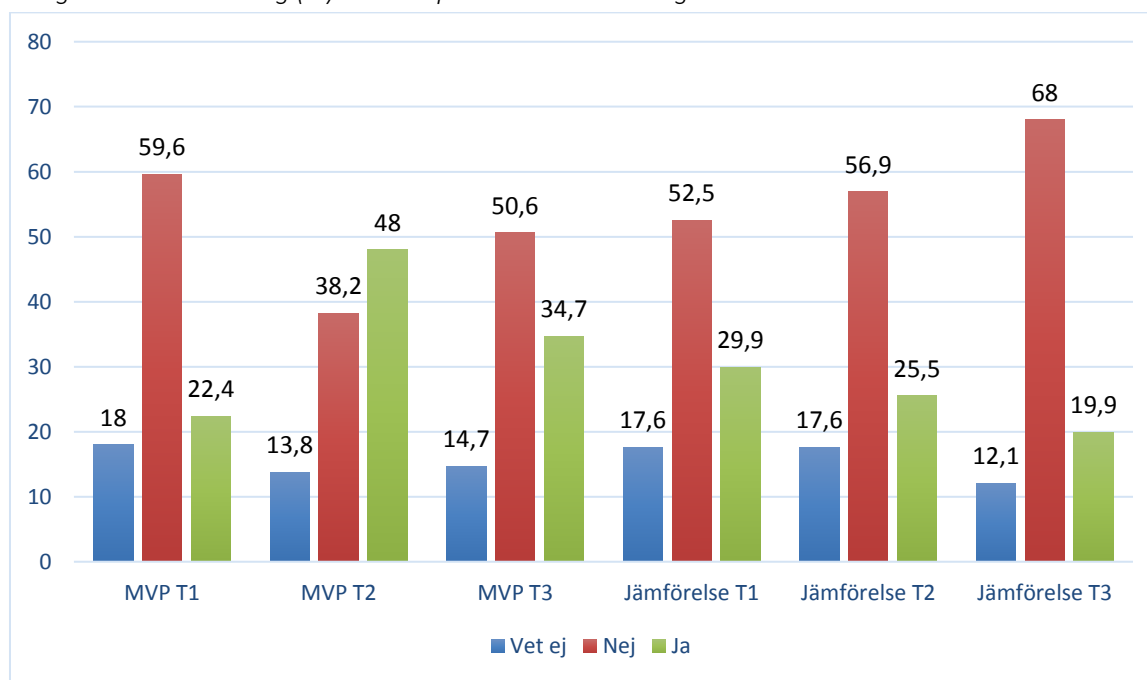


och det tycks som att dessa förflyttades till nej. Andelen elever som svarade att detta inte är en våldshandling ökade från 53,6 procent till 57,8 procent mellan T1 och T2 för att öka ytterligare något till 67 procent vid T3.

Så medan utvecklingen i MVP-gruppen är positiv är utvecklingen i jämförelsegruppen negativ, sett utifrån syftet med programmet. En Chitvå-analys (tabell 37) visar att skillnaderna i båda grupperna är signifikanta mellan T1 och T2 (MVP-gruppen Sig. 2 sided ,000, df 4, 27,983; Jämförelsegruppen Sig. 2 sided ,000, df 4, value 56,788) och mellan T2 och T3 (MVP-gruppen Sig. 2 sided ,000, df 4, 47,560; Jämförelsegruppen Sig. 2 sided ,000, df 4, value 40,315). Den negativa utvecklingen i jämförelsegruppen är något starkare mellan T1 och T2 (value 56,788) än vad den positiva utvecklingen är i MVP-gruppen under samma mätperiod. Den positiva utvecklingen är något starkare i MVP-gruppen mellan T1 och T3 (value 47,560) än vad den negativa utvecklingen är i jämförelsegruppen mellan T1 och T3 (value 40,315).

Ett annat sätt att undersöka utvecklingen över tid är att fokusera de individer som svarat vid samtliga tillfällen. Vid en sådan analys framträder en näst intill identisk bild som den som framkom vid den aggregerade analysen (diagram 16).

Diagram 16 Förändring (%) över tid på individnivå Att säga elaka saker är våld

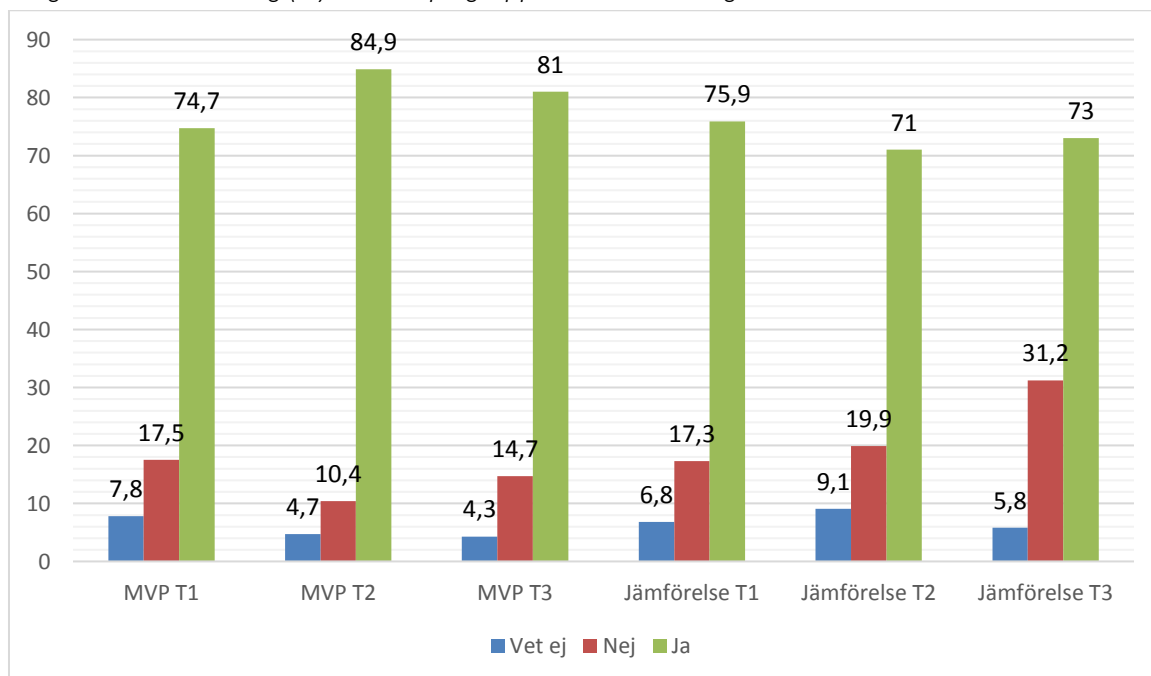


De förändringar över tid som redovisas här när det gäller frågan *Att säga elaka saker är våld* är statistiskt säkerställda på ,05 nivå (tabell 36). De förändringar som äger rum i MVP-skolorna eller jämförelseskolan är således inte uttryck för en slumpmässig förändring.

Hot är en annan form av verbalt våld som enkäten tar upp. På gruppnivå ser utvecklingen olika ut för de båda grupperna, MVP-grupp och jämförelsegrupp, när det gäller svaren på frågan om eleverna anser *Att hota någon är våld*. Andelen osäkra elever samt andelen elever som inte svarar att detta är våld minskar i MVP-gruppen såväl kortsiktigt från T1 till T2 som mer långsiktigt mellan T1 och T3 (diagram 17). Den här utvecklingen kan tolkas som ett stöd för antagandet att insatsen ska öka kunskaperna kring vad som är våld och påverka elevernas attityder, vilket i sin tur leder till att färre elever blir osäkra, att andelen som svarar nej minskar över tid samt att andelen av eleverna i MVP-gruppen som anser beteendet vara våld ökar. I jämförelsegruppen är utvecklingen en annan då osäkerheten ökade mellan T1 och T2 för att

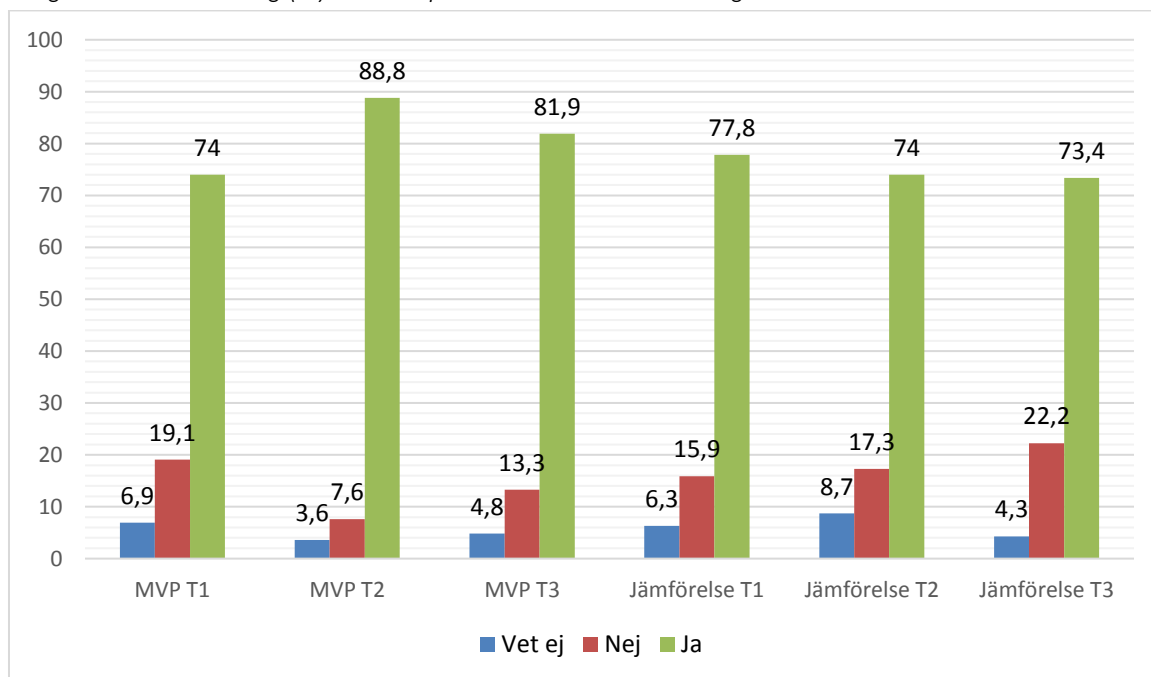
minska något mellan T1 och T3. Den tydligaste förändringen i jämförelsegruppen handlar om andelen som inte svarar att detta beteende är våld. I gruppen ökade andelen som svarar nej från 17,3 procent vid T1 till 19,9 procent vid T2 och slutligen till 31 procent vid T3. Detta kan ställas mot att andelen minskar i MVP gruppen från 17,5 procent vid T1 till 10,4 procent vid T2, för att sedan öka något till 14,7 procent vid T3.

Diagram 17 Förändring (%) över tid på gruppnivå Att hota någon är våld



Den bild som ges ovan av mönster på gruppnivå framträder även på individnivå (diagram 18). I MVP-gruppen kan en positiv utveckling ses över tid och då främst mellan T1 och T2, samt mellan T1 och T3 även om det sker en viss tillbakagång till T3.

Diagram 18 Förändring (%) över tid på individnivå Att hota någon är våld

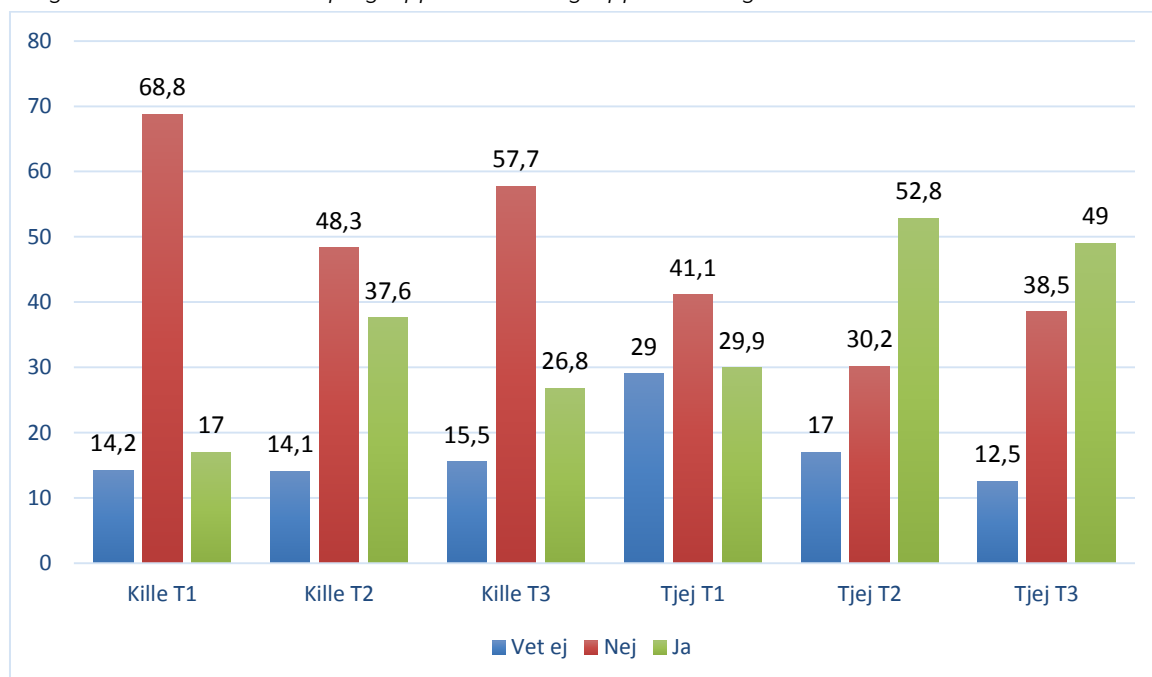


De förändringar som sker är signifikanta i båda grupperna (Fisher´s Exact Test MVP T1-T2, Sig. ,000, value 29,684; MVP T1-T3, Sig. ,000, value 27,895; Jämförelse T1-T2, Sig. ,002, 15,407; Jämförelse T1-T3, Sig. ,029, 9,759) (tabell 38).

### 2.3.2. Könsskillnader i attityder till verbalt våld

I MVP-gruppen fanns stora skillnader i utgångsläget mellan killar och tjejer. Generellt hade killarna en mer tillåtande inställning (det vill säga ogynnsam attityd i programmets perspektiv) till beteendet *Att säga elaka saker*. Vid första undersökningstillfället svarade hela 68,8 procent av killarna att detta inte är våld, jämfört med 41,1 procent av tjejerna. Andelen som svarade att detta är våld ökade i båda grupperna över tid (diagram 19). Av killarna fördubblades andelen som svarade att detta beteende är våld, från 17 procent till 37,6 procent, mellan T1 och T2. I gruppen tjejer ökade andelen inte lika mycket, men trenden är ändå tydlig. Bland tjejerna ökade andelen som anser *Att säga elaka saker är våld* från 29,9 procent till 52,8 procent mellan T1 och T2. Mönstret över tid, dvs. förändringens karaktär, framstår liknande i båda grupperna när det gäller andelen som svarat nej och som svarat ja. Det finns dock en skillnad när det gäller osäkra elever. Osäkerheten minskade över tid bland tjejerna såväl mellan T1 och T2, som mellan T1 och T3. Bland killarna går det inte att se en sådan förändring. Bland dem kan man i stället se en svag ökning av osäkerhet mellan T1 och T3 från 14,2 procent till 15,5 procent.

Diagram 19 Könsskillnader på gruppnivå i MVP-gruppen Att säga elaka saker är våld



När analysen fokuseras till de individer som svarat vid samtliga tillfällen visar det sig att förändringen över tid är statistiskt signifikant för killarna, men inte för tjejerna mellan T1 och T2 (tabell 39).

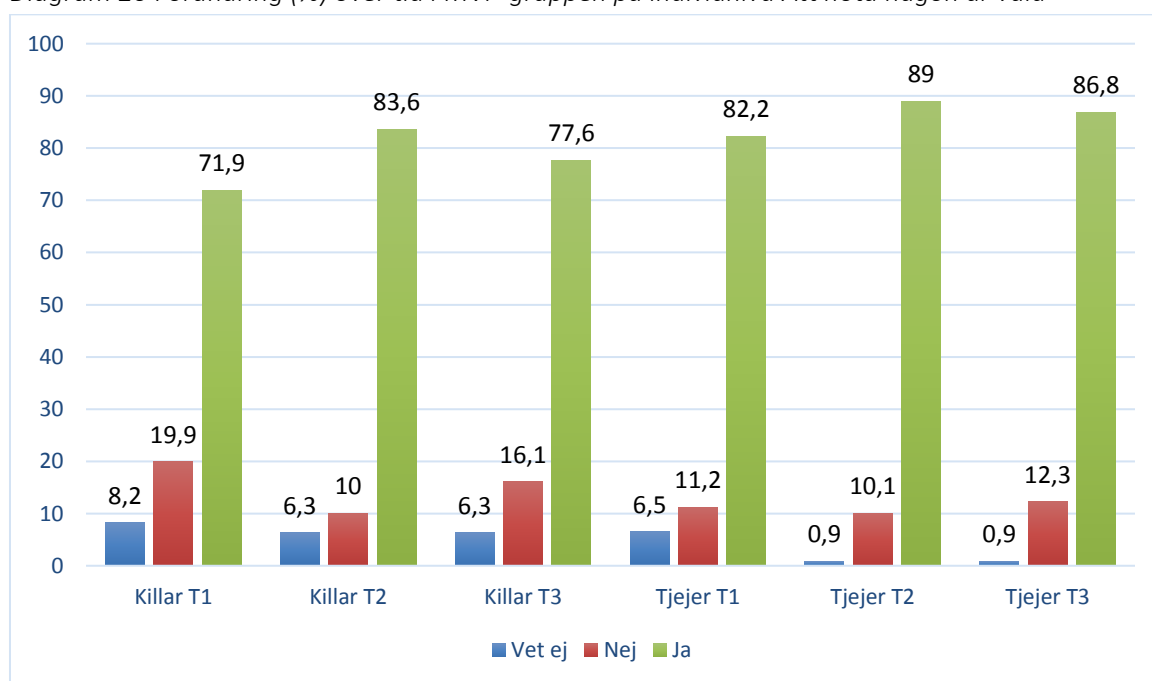
En analys på individnivå i MVP-gruppen visar att det föreligger könsskillnader avseende elevernas utveckling före och efter insats. Det sker en signifikant förändring för killarna i MVP-gruppen mellan T1 och T2 vilket inte gäller för tjejerna. I tjejerna fall finns det liknande tendenser som i killgruppen men skillnaderna är inte signifikanta. Analysen av utgångsläget pekade på mer positiva attityder bland tjejerna än bland killarna (se avsnitt 2.2.1) och en positiv utveckling är således inte lika trolig i tjejgruppen som i killgruppen. I ett längre

perspektiv, med fokus på utvecklingen mellan T1 och T3, har båda grupperna ett liknande mönster och båda grupperna visar signifikanta förändringar över tid. Förändringen är dock starkare bland killar (value 21,918) jämfört med tjejer (value 16,231) (tabell 39).

I jämförelsegruppen är förändring i gruppen tjejer tydligare mellan T1 och T2 medan förändringen är tydligare i killgruppen mellan T1 och T3. Samtliga förändringar i jämförelsegruppen är signifikanta (tabell 40).

Det går att se könsskillnader även när det gäller frågan *Att hota någon är våld* (diagram 20). Det fanns könsskillnader innan insatsen samtidigt som utvecklingen ser olika ut för killar och tjejer. Det var en lägre andel killar som svarade att det är våld att hota någon, jämfört med tjejerna (se 2.2.1). I killgruppen sker den största förändringen över tid, genom att andelen som inte svarar *Att hota någon är våld* minskar och andelen som svarar att detta är våld ökar. Utvecklingen framträder tydligast på individnivå.

Diagram 20 Förändring (%) över tid i MVP-gruppen på individnivå Att hota någon är våld



Analysen visar att de förändringar som sker över tid mellan T1 och T2 samt mellan T1 och T3, är signifikanta i de båda grupperna (Fisher's Exact test Killar T1-T2 sig. ,002, Value 15,217, Killar T1-T3, sig. ,000, Value 19,722 ; Tjejer T1-T2 sig. 000, Value 18,684; Tjejer T1-T3 sig. ,001, Value 13,783) (tabell 41).

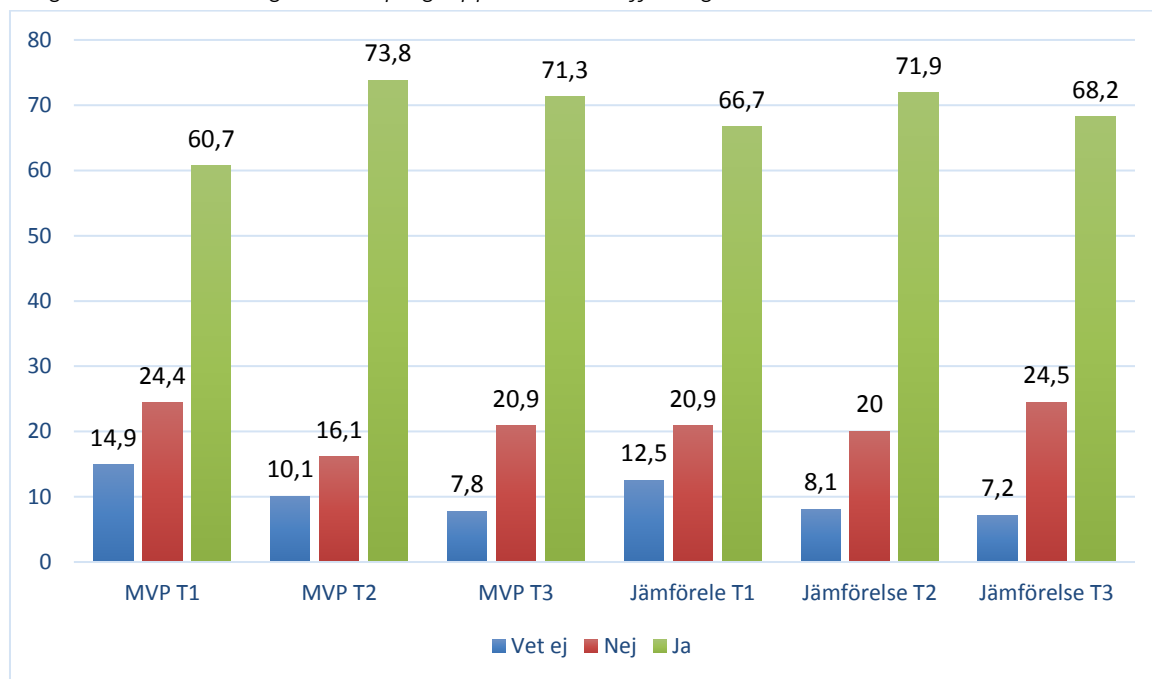
### 2.3.3. Attityder till fysiskt våld

Som diskuteras i avsnitt 2.2.1 svarade majoriteten av de elever som deltagit i studien redan vid första undersökningstillfället (T1) att det är våld att slå någon. Det var fallet både i MVP-gruppen och jämförelsegruppen. En positiv förändring är med andra ord svår att åstadkomma då utgångsläget för båda grupperna är högt. Trots detta går det att se en svag förbättring över tid, i båda grupperna (tabell 42). I relation till denna fråga finns det således ingen skillnad mellan den grupp som fått insatsen och den grupp som inte fått någon insats.

Även när det gäller andra frågor som berör attityder till fysiskt våld är grupperna relativt lika. På aggregerad nivå finns det till exempel stora likheter mellan gruppernas utveckling när det gäller svar på frågan om *Att knuffa någon är våld* (diagram 21). I båda grupperna minskar

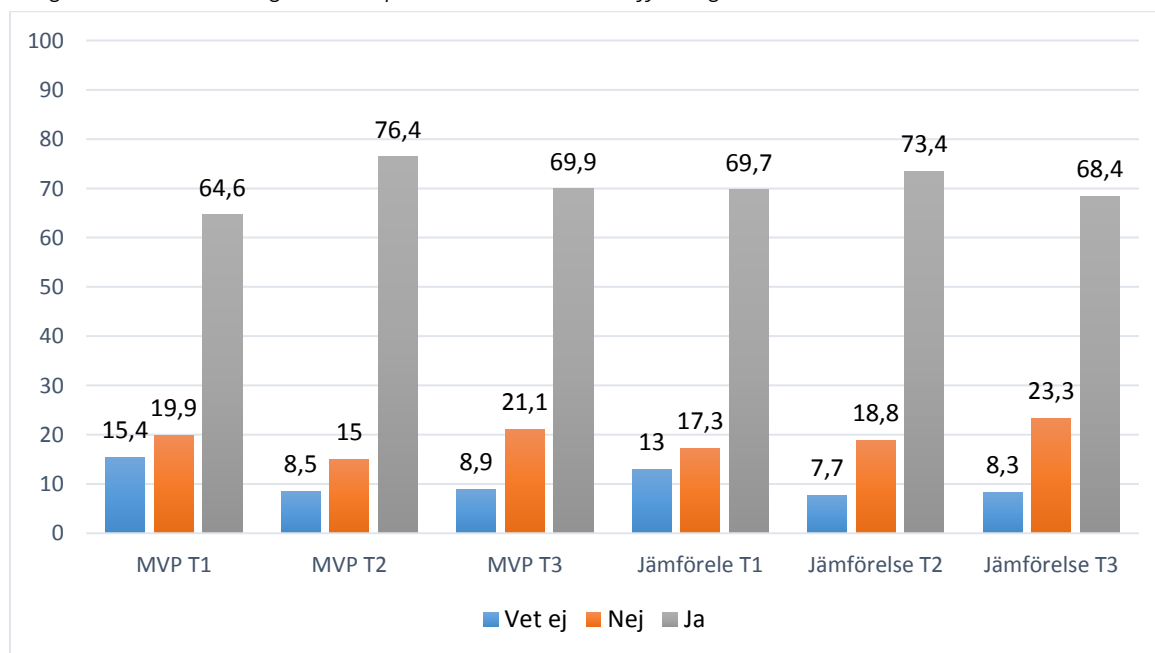
graden av osäkerhet över tid. Denna minskning tycks också hålla i sig över tid i båda grupperna. I MVP-gruppen minskar andelen som inte svarar att detta är våld tydligast mellan T1 och T2. Det sker en viss tillbakagång genom att andelen som svarade nej på denna fråga ökade något till T3 men utan att andelen kom upp i samma nivå som vid T1. I jämförelsegruppen är andelen som svarade nej relativt stabil mellan T1 och T2. Det sker dock en ökning mellan T1 och T3 av andelen som inte svarar att detta beteende är våld.

Diagram 21 Förändring över tid på gruppnivå Att knuffa någon är våld



Chitvå-analysen visar att skillnaden är större i MVP-gruppen än i jämförelsegruppen (tabell 42). En analys på individnivå, dvs. en analys där endast de elever som svarat vid samtliga tillfällen ingår, bidrar till att ytterligare förtydliga vilka skillnader som uppträder i MVP-gruppen och i jämförelsegruppen. I diagram 23 illustreras utvecklingen över tid i på individnivå när det gäller om eleverna svarar *Att knuffa någon är våld*.

Diagram 22 Förändring över tid på individnivå Att knuffa någon är våld



Ett gemensamt mönster i båda grupperna är att andelen osäkra elever minskar. Den största minskningen sker mellan T1 och T2. I MVP-gruppen minskade andelen osäkra elever från 15,4 procent till 8,5 procent under denna tidsperiod. I jämförelsegruppen minskade andelen osäkra elever från 13 procent till 7,7 procent. En skillnad mellan grupperna går att se när det gäller andelen som svarat nej i båda grupperna. I MVP-gruppen sker det en positiv utveckling mellan T1 och T2 då andelen som inte svarar att detta beteende är våld minskar något från 19,9 procent till 15 procent. Det sker dock en svag men negativ utveckling mellan T2 och T3 då andelen ökade till 21,1 procent. Sett till utvecklingen mellan T1 och T3 är utvecklingen positiv i MVP-gruppen på så sätt att det är en högre andel elever som anser att det är våld att knuffa någon (69,9 vid T3 jämfört med 64,6 vid T1). Andelen osäkra elever har också minskat från 15,4 vid T1 till 8,9 vid T3. Samtidigt är det en högre andel som efter insats anser att det inte är våld att knuffa någon (21,1 vid T3 jämfört med 19,9 vid T1). I jämförelsegruppen finns ett relativt tydligt mönster att andelen elever som svarar nej på frågan om det är våld att knuffa någon ökar över tid, från 17,3 procent vid T1, till 18,8 procent vid T2 och till 23,3 procent vid T3 (diagram 22, tabell 43).

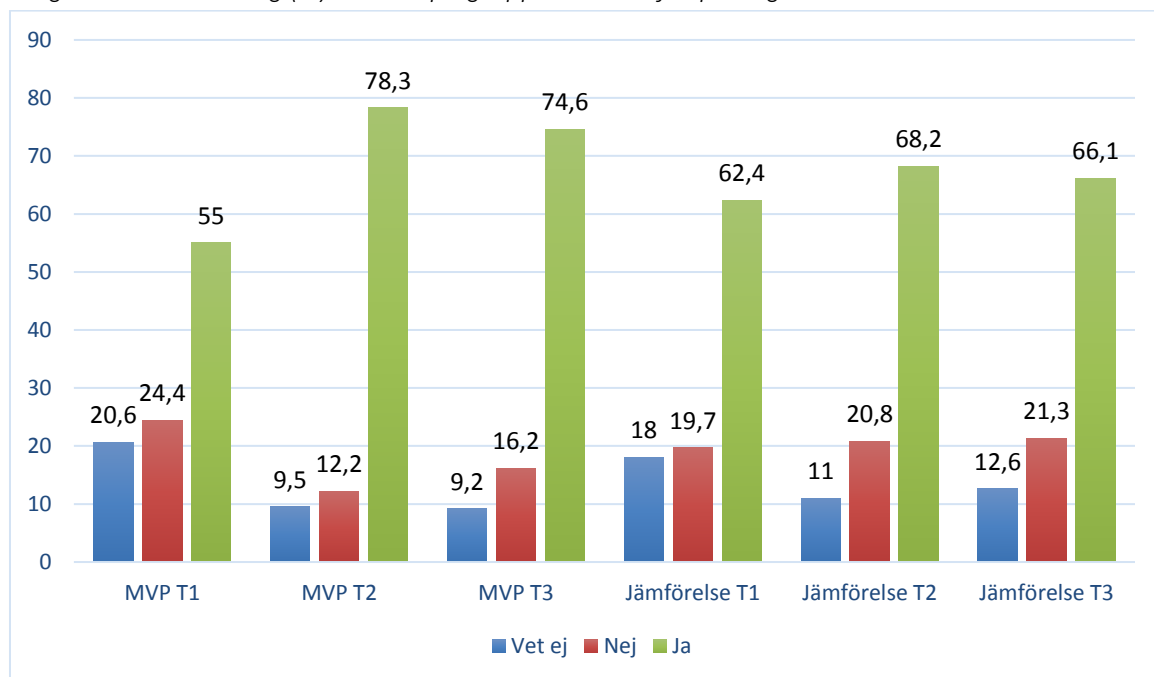
Det föreligger alltså såväl skillnader som likheter mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen i relation till frågan om elevernas svarar *Att knuffa någon är våld*. Den tydligaste skillnaden handlar om storleken på förändringen. Grupperna har i relation till denna fråga ett liknande utgångsläge (T1). Det förelåg då en något högre grad av osäkerhet i MVP-gruppen än vad som föreligger i jämförelsegruppen. I båda grupperna ökade andelen som inte svarar att detta är våld mellan T1 och T3. Denna ökning är dock tydligare i jämförelsegruppen. I MVP-gruppen minskade andelen som inte svarar att detta är våld mellan T1 och T2 för att sedan öka till en högre nivå vid T3. En slutsats i relation till denna fråga är att MVP-gruppen uppvisar en positiv utveckling, men att skillnaden är som tydligast under tiden insatsen pågår.

#### 2.3.4. Attityder till sexuellt våld

De mönster som kan ses när det gäller attityder till verbalt våld går igen också när det handlar om sexuellt våld. Utvecklingen över tid i MVP-gruppen och jämförelsegruppen pekar både på skillnader och likheter. I båda grupperna ökade andelen elever som anser att det är våld att tafs på någon (diagram 24). Andelen var högst vid T2 i båda grupperna, och minskade något i båda grupperna mellan T2 och T3.

En av skillnaderna som kan ses handlar om den förändring som sker avseende osäkerhet i båda grupperna och i relation till andelen som svarade att det inte är våld att tafs på någon. I MVP-gruppen minskade andelen som inte svarade att det är våld att tafs på någon, från 24,4 procent vid T1 till 12,2 procent vid T2 och till 16,2 procent vid T3 (diagram 23). I jämförelsegruppen ökade i stället andelen som svarade att det inte är våld att tafs på någon, från 19,7 vid T1 till 20,8 vid T2 och ytterligare något till 21,3 vid T3.

Diagram 23 Förändring (%) över tid på gruppnivå Att tafs på någon är våld

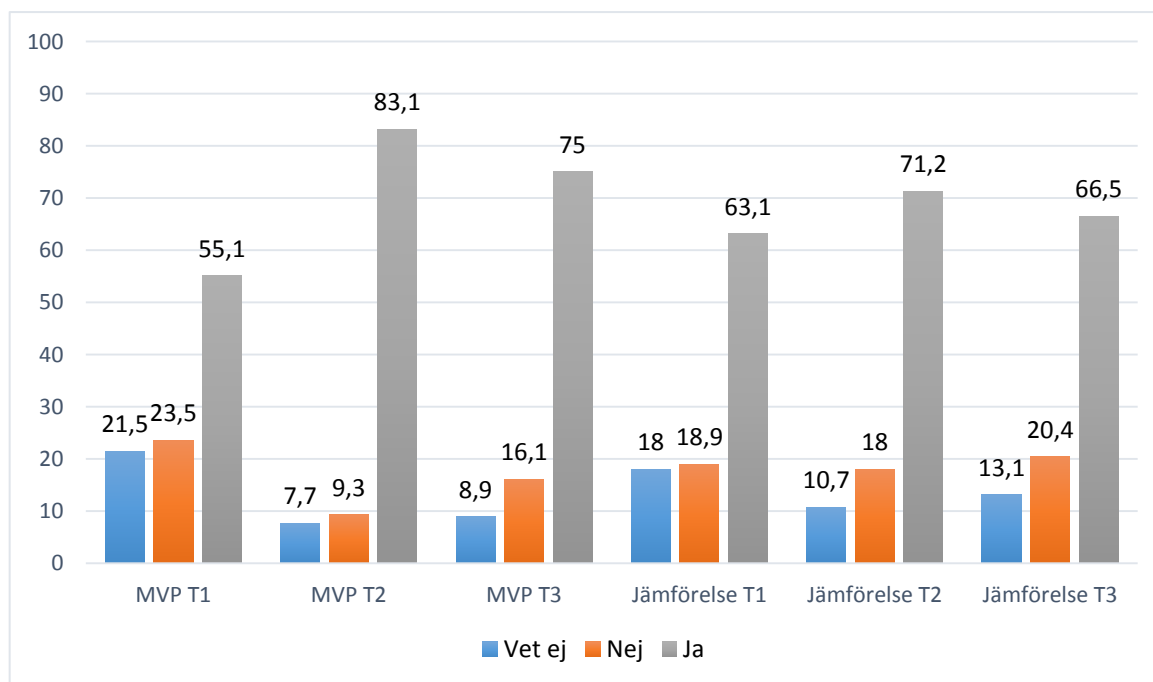


Analysen visar att de förändringar som sker över tid inom respektive grupp är signifikanta (Chi-Square MVP T1-T2 Sig. ,000, df 4, Value 29,668; MVP T1-T3 Sig. ,000, df 4, Value 26,145; Jämförelse T1-T2 Sig. ,000, df 4, Value 37,156; Jämförelse T1-T3 Chi-Square Sig. ,000, df 4, Value 31,137) (tabell 44).

På individnivå ser utvecklingen ut på ett liknande sätt. Osäkerheten minskar i båda grupperna över tid, även om förändringen är något större i MVP-gruppen (diagram 24). I MVP-gruppen minskar andelen som svarar att detta inte är våld över tid från 23,5 procent vid T1 till 9,3 procent vid T2. Den positiva förändringen avtar något till uppföljningen vid T3 men andelen som svarar nej hamnar ändå på en lägre nivå än vid utgångsläget. Vid uppföljningen är det 16,1 procent av MVP-gruppen som svarar att beteendet inte är våld (tabell 45).

I jämförelsegruppen var minskningen under 1 procent, från 18,9 procent till 18 procent mellan T1 och T2, och i förhållande till uppföljningen efter tre till sex månader ökade andelen som svarade att det inte är våld att tafs på någon, från 18,9 procent vid T1 till 20,4 procent vid T3. Även om utvecklingen i de båda grupperna påminner om varandra är den positiva utvecklingen tydligare i MVP-gruppen än i jämförelsegruppen (tabell 45).

Diagram 24 Förändring (%) över tid på individnivå Att tafsa på någon är våld



Samtliga förändringar inom grupperna är signifikant (Fisher's Exact Test MVP T1-T2 Sig. ,000, Value 19,894; Chi-Square MVP T1-T3 Sig. ,000, df 4, Value 22,105; Fisher's Exact Test Jämförelse T1-T2 Sig. ,001, Value 16,976; Fisher's Exact Test Jämförelse T1-T3 Sig. ,000, Value 22,796).

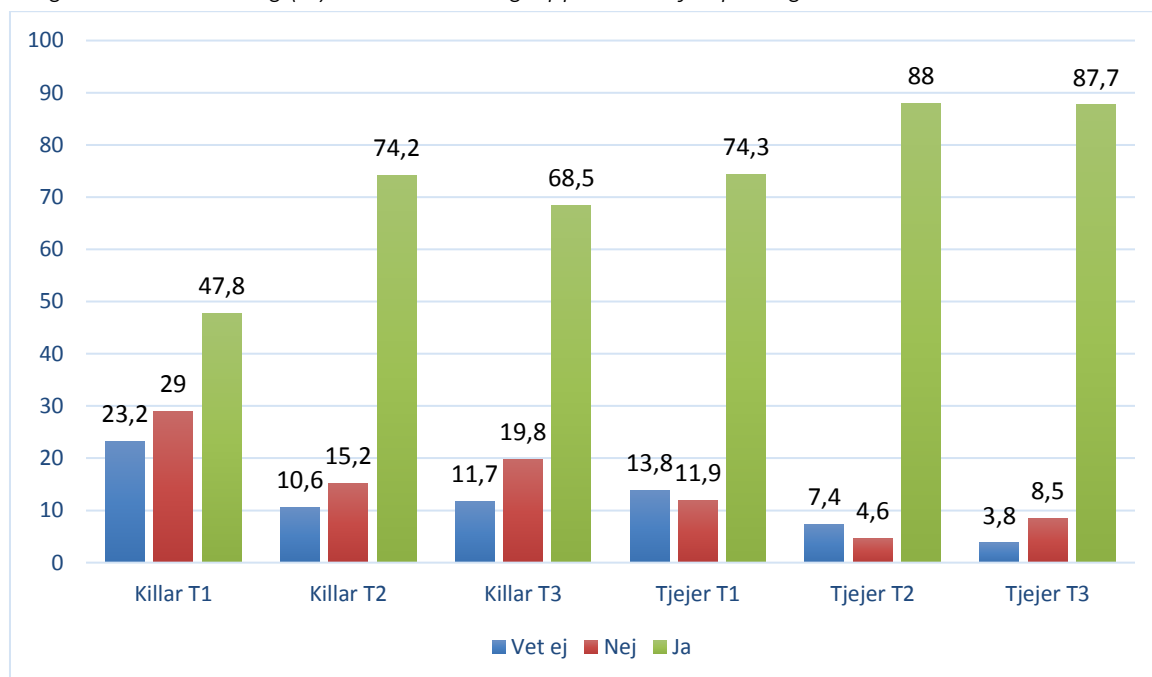
### 2.3.5. Könsskillnader i attityder till sexuellt våld

Även när det gäller *Att tafsa på någon* fanns tydliga skillnader mellan killar och tjejer vid första undersökningstillfället (se 2.2.3). Tjejerna svarade i högre grad att detta beteende är våld, jämfört med killarna. Tittar vi på MVP-gruppen var killarna betydligt mer osäkra på om detta beteende är våld före insats, 23,2 procent svarade vet ej vid T1, jämfört 13,8 procent av tjejerna som svarade vet ej vid T1 (diagram 25). Före insatsen svarade hela 29 procent av killarna inte att detta beteende är våld. I gruppen tjejer var motsvarande andel 11,9 procent. Av killarna i MVP-gruppen svarade 47,8 procent att det är våld att tafsa på någon, jämfört med 74,3 procent av tjejerna (tabell 46).

Det är också bland killarna det går att se den största förändringen i svar på frågan om det är våld att tafsa på någon. Andelen som svarade att detta är våld ökade från 47,8 procent vid T1 till 74,2 procent vid T2. I tjejgruppen ökade andelen som svarade att tafsa är våld från 74,3 procent före insats(T1) till 88 procent efter insats (T2). Här kan några saker uppmärksammas. För det första att andelen tjejer som anser att det är våld att tafsa är större före insats (vid T1), än den andel killar som anser det efter insats (T2), vilket är den största andel som går att se i killgruppen. För det andra minskar andelen killar som anser att det är våld att tafsa på någon mellan T2 och T3, från 74,2 till 68,5, medan andelen tjejer i princip ligger kvar på samma nivå (88 procent vid T2, 87,7 procent vid T3). Det är således möjligt att å ena sidan konstatera att det föreligger tydliga könsskillnader i MVP-gruppen, men å andra sidan också att insatsen tycks påverka såväl killar som tjejer i en positiv riktning i relation till beteendet *Att tafsa på någon*.



Diagram 25 Förändring (%) över tid i MVP-gruppen Att tafsa på någon är våld



### 2.3.6. Skillnader mellan årskurs 7-9 och gymnasiet i MVP-gruppen

Hittills har redovisningen fokuserat eventuella skillnader mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen, och mellan killar och tjejer. Granskas elevernas svar med hänsyn tagen till olika skolformer går det också att urskilja vissa skillnader mellan elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever. Förändringen tycks något starkare i gymnasiet när det gäller frågan om *Att tafsa på någon är våld*. Andelen som vid första undersökningstillfället (T1) svarade att detta beteende inte är våld var 26 procent bland elever i årskurs 7-9 och 22,3 procent bland gymnasieeleverna. Efter insatsen hade andelen som svarade nej minskat bland elever i årskurs 7-9 till 13,9 procent. Bland gymnasieeleverna minskade andelen ännu mer, till 9,9 procent (tabell 47). En märkbar skillnad mellan grupperna är att osäkerheten kring detta beteende minskar mer i gymnasiet än i årskurs 7-9. Bland gymnasieeleverna minskade andelen osäkra från 21 procent vid T1 till 6,2 procent vid T2. Detta kan jämföras med elever i årskurs 7-9 där andelen osäkra minskade från 20,2 procent vid T1 till 12 procent vid T2. I båda grupperna håller förändringen i sig även vid uppföljningen tre till sex månader senare.

### 2.3.7. Genusattityder

Insatsen har som målsättning att påverka deltagarnas genusattityder och programmet innehåller bland annat olika övningar som syftar till att få deltagarna att ifrågasätta och utmana snäva föreställningar om vad killar och män samt tjejer och kvinnor kan och får göra (se bilaga 4). För att fånga eventuella förändringar när det gäller genusattityder innehåller enkäten frågorna *Jag anser att det är ok för en kille att vara ihop med en kille*, *Jag anser att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej*, *Jag anser att den som vill får byta kön (könskorrigering)*, *Jag anser att man som kille ska kunna ta lite stryk* (se avsnitt 2.2.7). I relation till dessa frågor fanns det endast små skillnader mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen vid T1. En analys av förändringar i grupperna tyder endast på små förändringar och att detta sker i båda grupperna (tabell 48).

### 2.3.8. Åskådaringripanden

Ett grundantagande är att insatsen ska öka åskådarens ingripandebenenägenhet vid olika typer av våld. Tidigare forskning visar också att våldspreventiva insatser med en åskådaransats kan ha positiva effekter på individens syn på sina möjligheter att ingripa (Storer, Casey & Herrenkohl 2016). Enkäten fångar två nivåer av elevernas syn på åskådaringripande. Dels handlar det om insatsen har potentialen att förändra elevernas syn på vikten av att ingripa, dels om insatsen har potential att förändra synen på vem som bär ansvaret för att ingripa mot våld (se avsnitt 2.2.8).

I såväl MVP-gruppen som jämförelsegruppen svarade merparten av eleverna före insatsen att det är viktigt att ingripa genom att avbryta en situation, kalla på hjälp, anmäla händelsen eller prata med inblandade personer efteråt. I MVP-gruppen svarade 96,3 procent att det är viktigt att ingripa. I jämförelsegruppen var motsvarande siffra 94,9 (tabell 34). På grupp nivå finns det inget som tyder på att insatsen har påverkat gruppen så att denna redan höga andel ökat ytterligare. På individnivå föreligger samma mönster i MVP-gruppen som i jämförelsegruppen. En slutsats är att då samtliga grupper har en mycket positiv syn på ingripande i utgångsläget (T1), finns det små möjligheter för insatsen att påverka denna aspekt i positiv riktning. Några övriga skillnader, exempelvis mellan killar och tjejer, mellan elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever, eller mellan elever födda i respektive utanför Norden går inte heller att identifiera när det handlar om *vikten* av att ingripa.

I relation till frågan som rör synen på *ansvaret* för att ingripa finns det inte heller något i resultat som visar att insatsen påverkat synen på detta. På både grupp nivå och individnivå går det att se en liknande utveckling över tid för såväl MVP-gruppen som jämförelsegruppen. Det finns således inget som indikerar att grupperna har olika utveckling över tid. I likhet med frågan om vikten av att ingripa hade merparten i grupperna en positiv syn på vem som bär ansvar för att ingripa redan vid T1. Även här kan konstateras att några skillnader mellan grupper inte går att identifiera.

### 2.3.9 Den sammantagna bilden av attitydförändringar

I MVP-gruppen sker det signifikanta förändringar mellan T1 och T2 utifrån hur allvarligt individer anser att det är *Att skvallra eller sprida rykten* (MVP T1-T2 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 39,000). Detta visar på en förändring under insatsen men ingen kvarvarande effekt på attityder till detta beteende. I jämförelsegruppen sker ingen förändring. På fråga om *Att förolämpa och säga elaka saker* eller *Att stänga ute någon från samtal eller aktiviteter* sker ingen signifikant förändring i någon av grupperna. I MVP-gruppen sker det en signifikant förändring mellan T1 och T2 avseende frågan om *Att kalla någon för hora* (MVP T1-T2 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 7,000) en utveckling som håller i sig över tid (MVP T1-T3 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 2,000). Inga förändringar sker i synen på böger eller flata som skällsord över tid. Det sker dock en förändring i synen på detta beteende i jämförelsegruppen mellan T1 och T3 (Jämförelse T1-T3 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 17,000). En attityd som påverkats positivt mellan T1 och T2 är i synen på *Att knuffa och att brottas på skämt* (MVP T1-T2 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 1,000). Förändringen håller inte i sig över tid då skillnaden upphör mellan T1 och T3 i MVP-gruppen. I jämförelsegruppen sker det en signifikant negativ utveckling mellan T1 och T3 i relation till *Att knuffa och att brottas på skämt* (Jämförelse T1-T3 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. 44,000). *Att hota någon med kniv eller vapen* förändras inte över tid mellan T1 och T2 därmed sker det en negativ förändring mellan T1 och T3 i MVP-gruppen (MVP T1-T Related Samples Wilcoxon

Signed Rank Test Sig. ,000). På frågan om hur allvarligt eleverna anser det är att *Slå någon som provocerar dig* sker det en signifikant negativ utveckling mellan T1 och T3 (MVP T1-T2 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. ,000). På frågan om *Hur allvarligt det är att slå tillbaka* sker inga signifikanta förändringar i någon av grupperna. I relation till synen på beteendet *Att säga eller skriva sexuella kommentarer om någon kropp* sker det endast en positiv förändring i jämförelsegruppen mellan T1 och T2 (Jämförelse T1-T2 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. ,000). Attityderna till *Att skicka sexuella bilder på sig själv till någon* är oförändrade i de båda grupperna. I jämförelsegruppen sker det dock en negativ förändring i relation till denna fråga mellan T1 och T3 (Jämförelse T1-T3 Related Samples Wilcoxon Signed Rank Test Sig. ,000). På frågan om attityderna till *Att få någon att ofrivilligt skicka sexuella bilder till en* sker ingen förändring i grupperna. Slutligen attityderna till *Att tafs på någon (som inte ger tillåtelse)* sker ingen förändring i grupperna.

Sammanfattningsvis ger frågorna om attityder en svårtolkad bild av förändringar i grupperna när svaren analyseras fråga för fråga.

#### 2.4. Fördjupad bild av förändring

Hittills har redovisningen av utvecklingen över tid baserats på analys av svar på enskilda frågor. För att få en fördjupad bild av hur elevers kunskaper, attityder och beteenden utvecklas över tid har vi också skapat index över frågor som fångar flera olika svar om en typ av våld (se bilaga 1 metod och bilaga 3 Översikt över index). Genom att svar på flera frågor inkluderas i ett index blir det lättare att se mönster i elevernas rapportering. I detta avsnitt presenteras vilka förändringar som kan ses över tid när nio sådana index utgör analysenhet. Analysen bygger på metoder som fångar medelvärdesförändringar över tid, så kallat Paired Sample t-test. Här presenteras i första hand sådana skillnader som är signifikant ( $p < ,05$ ). Avsnittet redogör för förändringar i MVP-gruppen jämfört med förändringar i jämförelsegruppen, baserat på data där samma individer ingår i jämförelsen av förändring mellan T1 och T2 samt T1 och T3 i respektive grupp.

##### 2.4.1. Kunskaper om och attityder till fysiskt våld (KAFV)

I det första indexet som hanterar kunskap och attityder till fysiskt våld (KAFV) ingår frågor om tre former av våld: Hur allvarligt anser du att följande handlingar är? Att hota någon med kniv eller andra vapen; Att slå någon som provocerar dig, Att slå tillbaka. Indexet är tänkt att fånga i vilken grad elever uppfattar något som våld i de fall sammanhanget ger utrymme för normativa ställningstaganden (t.ex. "att slå tillbaka kan rättfärdigas" eller "det är fel att slå oavsett anledning"). Här bör läsaren ha i minnet att när det gäller handlingar som tydligt definieras som våld – "att slå" – var utgångsläget så bra att det är svårt att förvänta några positiva förändringar. Ett lågt medelvärde indikerar att handlingarna inte anses som allvarliga och ett högt medelvärde indikerar att handlingarna anses vara allvarliga. Antagandet i MVP är att insatsen skall bidra till att öka individernas kunskaper och attityder. För att insatsen ska kunna sägas ha önskvärd effekt på eleverna kunskaper om och attityder till fysiskt våld bör medelvärdet öka över tid för insatsgruppen i högre grad än för jämförelsegruppen.

I MVP-gruppen sker det en ökning av medelvärdet vilket indikerar att det sker en positiv förändring mellan utgångsläget T1 (före insats  $m = 4,67$ ) och efter insats T2 ( $m = 4,72$ ) (tabell 49). Ökningen av medelvärdet är inte signifikant. Till uppföljningen har dock medelvärdet sjunkit till ett värde under utgångsvärdet (från  $m = 4,76$  till  $m = 4,56$ ). Den negativa utvecklingen mellan T1 och T3 är signifikant (sig. ,003, df 287, t 3,02).

Medan MVP-gruppen förändras i positiv riktning från första undersökningstillfället (T1) till efter insats (T2) har den dock därefter förändrats i negativ riktning så att den vid uppföljningen tre till sex månader efter insats (T3) har en mer tillåtande attityd till fysiskt våld under vissa omständigheter än vid utgångsläget. I jämförelsegruppen sker det ingen förändring och medelvärdet ligger på 4,6 vid samtliga mättillfällen (tabell 50).

Jämförelsen mellan MVP-grupp och jämförelsegrupp utifrån detta index talar för att insatsen på vissa sätt kan påverka deltagarna i en riktning som inte var avsedd, så att de efter att de gått igenom insatsen i högre utsträckning tolererar våld i vissa sammanhang (t.ex. vid provokation eller som hämnd/reaktion).

#### 2.4.2. Kunskap om och attityder till skojbråk (KASB)

En av de centrala utgångspunkterna för MVP är teorin om ett våldskontinuum (Kelly 1988), och i linje med att skojbråk är något negativt som riskerar att leda till våld. För att fånga hur eleverna förhåller sig till skojbråk inkluderar detta index dels en direkt fråga om skojbråk, dels en fråga om att ingripa vid skojbråk: Hur allvarliga anser du att följande handlingar är? Att knuffa, slå eller brottas på skämt; Om någon knuffar, slår eller brottas på skämt är det viktigt att ingripa. Ett högt värde indikerar att eleven anser det vara allvarligt att knuffa, slå eller brottas på skämt och att det är viktigt att ingripa vid sådana händelser.

När det gäller detta index föreligger en signifikant skillnad mellan den första mätningen vid T1 ( $m = 2,83$ ) och efter insats vid T2 ( $3,20$ ) (sig. ,000, df 309,  $t -4,330$ ) (tabell 51). Här har det skett en förändring som innebär att eleverna i MVP-gruppen anser att det är allvarligare att knuffa, slå eller brottas på skämt och att det är mer viktigt att ingripa vid sådana händelser efter insatsen jämfört med före insatsen. Det är osäkert om denna positiva förändring finns kvar tre till sex månader efter insatsen då den medelvärdesökning som sker mellan T1 och uppföljningen vid T3 inte är statistiskt signifikant.

I jämförelsegruppen sker en delvis motsatt förändring över tid. Mellan den första mätningen vid T1 och eftermätningen T2 sjunker medelvärdet från 2,98 till 2,89 (tabell 52). Minskningen är något tydligare mellan T1 och T3 (från 2,92 till 2,75). Minskningen i jämförelsegruppen är dock inte statistiskt säkerställd.

Som diskuteras i avsnitt 2.3.8 hade samtliga grupper en mycket positiv syn på åskådaringripanden i utgångsläget (T1), vilket betyder att det fanns relativt små möjligheter för insatsen att påverka denna aspekt i positiv riktning. Trots det tyder jämförelsen utifrån detta index att insatsen kan bidra till viss positiv förändring, åtminstone om man ser till situationen direkt efter insatsen.

#### 2.4.3. Eget beteende verbalt våld (BEVV)

I detta index fångas elevernas rapporterade verbala våldsbeteende genom sex frågor: Jag har skvallrat eller spridit rykten om andra; Jag har förolämpat eller sagt elaka saker till andra elever; Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om tjejer; Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om homosexuella; Jag har retat andra för deras kroppar eller kläder; Jag har förödmjukat eller trakasserat andra med ord eller bilder på internet. Samtliga frågor besvaras med en skala som sträcker sig från aldrig till varje dag. Skalan består av sex steg. I tabell 53 redovisas medelvärden före insats och efter insats samt före insats och uppföljnings inom gruppen som erhållit MVP. I efterföljande tabell 54 redovisas medelvärdena för jämförelsegruppen med samma logik.

Analysen med utgångspunkt i detta index visar att eleverna rapporterade en relativt låg grad av utövande av dessa våldsformer före insats. Vidare att det sker signifikanta öknings av det självrapporterade verbala våldsbeteendet över tid där medelvärdet ökar från 1,36 före insats (T1) till 1,47 efter insats (T2) (sig, ,000, df 314, t -4,18). Utvecklingen fram till uppföljningen (T3) på en ytterligare ökning av medelvärdet till 1,53 (sig. ,000, df 288, t -5,182). Det självrapporterade verbala våldsbeteendet ökade alltså över tid och resultatet håller i sig tre till sex månader efter insatsens avslutats.

Resultaten kan både tolkas som att det verbala våldet ökar till följd av MVP, och som att insatsen ger effekten ökad uppmärksamhet på det egna verbala våldsbeteendet, som dock inte handlar om ökat faktiskt våldsutövande. Vi uppfattar den senare tolkningen som mer rimlig, inte minst med tanke på förändringen över tid när det gäller attityder till våld, där MVP-gruppen förändrats i den riktning som var avsedd (se avsnitt 2.3.1, 2.3.3 och 2.3.4). Resultaten kan därför tolkas som ett stöd för ambitionen i MVP att elevernas uppmärksamhet på våld ska förstärkas, och att insatsen ska bidra till att de efter insats definierar fler handlingar som våld. Detta kan också formuleras som att kunskaperna om vad som kan definieras som våld ökat, vilket gör att eleverna blir mer uppmärksamma på sitt eget beteende och därmed rapporterar mer av detta, utan att det per se innebär att det faktiska våldet ökat.

Även i jämförelsegruppen sker en ökning mellan T1 och T2, och möjligen också mellan T1 och T3 (tabell 54). Förändringarna i jämförelsegruppen är inte signifikanta.

Att det sker en förändring även i jämförelsegruppen skulle kunna tyda på att själva undersökningen också kan ha en viss effekt, det vill säga att det upprepade frågandet om dessa våldshandlingar också gör elever mer uppmärksamma på det egna beteendet och vilket gör att eleverna blir mer uppmärksamma på sitt eget beteende och därmed rapporterar mer verbalt våldsutövande, utan att det per se innebär att det faktiska våldet ökat. Med tanke på att jämförelsegruppen huvudsakligen består av elever på skolor där MVP genomförs skulle resultatet också kunna tolkas som att MVP även påverkar elever i andra klasser än i de klasser där lektionsserien genomförs. Förändringarna är dock så små, och jämförelsegruppen på annan skola för liten för att det utifrån den här analysen ska vara möjligt att svara på om så verkligen är fallet.

Oavsett tolkningen av en eventuell effekt av själva undersökningen kan man konstatera att förändringen är större i MVP-gruppen än i jämförelsegruppen när det handlar om självrapporterat verbalt våld.

#### 2.4.4. Eget beteende fysiskt våld (BEFV)

För att undersöka förändringar i det självrapporterade fysiska våldet används ett index med tre frågor: Jag har hotat att fysiskt skada någon; Jag har knuffat någon i syfte att skada; Jag har slagit, sparkat eller på annat sätt skadat någon. Liksom i fallet med det index som diskuteras i föregående avsnitt (2.4.3) indikerar en hög siffra att det förekommer en hög grad av dessa fysiska våldsbeteenden. När det handlar om det egna beteendet och fysiskt våld visar analysen att det över tid sker signifikanta förändringar i MVP-gruppen (se tabell 55). Medelvärdet ökar i förhållande till båda jämförelsepunkterna (T1-T2 sig. ,003, df 321, t-3,005, T1-T3 sig. ,008, df 292, t -2,665). Det är värt att notera att eleverna generellt rapporterar en mycket låg grad av eget fysiskt våld och medelvärdet är lågt; ett medelvärde på 1,0 indikerar att individen aldrig gjort något av detta.

I jämförelsegruppen sker det en svag ökning mellan första och andra mättillfället men vid uppföljningen har nivåerna sjunkit åter till utgångsläget (tabell 56). I jämförelsegruppen förekommer inga signifikanta förändringar.

#### 2.4.5. Eget beteende sexuellt våld (BESV)

För att undersöka förändringar i det självrapporterade sexuella våldet används ett index med tre frågor: I detta index ingår frågorna; Jag har gjort sexuella gester mot andra; Jag har sagt sexuella kommentarer mot andra och Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt. Resultatet visar att när det gäller sexuellt våldsbeteende sker signifikanta förändringar över tid för de elever som ingår i MVP-gruppen. Medelvärdet ökar över tid från 1,15 och 1,12 före insats (T1) till 1,23 efter insats (T2) och 1,28 vid uppföljningen 3 till 6 månader efter insatsen (T3) (T1-T2 sig. 0,004 df 319, t -2,890, T1-T3 sig. ,000, df 293, t -3,727) (tabell 57). Även i jämförelsegrupper sker det en viss ökning av medelvärdet men ökningen är inte signifikant (tabell 58).

Även när det gäller eget sexuellt våld är de självrapporterade nivåerna låga i båda grupperna. Medelvärdet ligger nära 1 vilket motsvarar att eleverna inte utövat denna våldsform. Den förändring över tid som kan ses i MVP-gruppen, med ökad rapportering av att ha utövat både fysiskt och sexuellt våld innebär alltså att de har gått från inget eget fysiskt eller sexuellt våld till lite eget våld, enligt vad de svarar i enkäten. Som redan påpekats finns alltid en osäkerhet när det handlar om att fråga om eget våldsbeteende, då våldsutövande är en moraliskt laddad fråga och våldet ofta uppfattas som förkastligt, vilket kan bidra till en underrapportering av det egna våldet. Det budskap som förmedlas i MVP om våld verkar dock inte ha fått till följd att deltagarna slutar rapportera eget våld, utan möjligen det motsatta att eleverna i högre utsträckning rapporterar eget våld (utan att det för den skull behöver betyda ökat faktiskt våldsutövande).

#### 2.4.6. Andras beteende verbalt våld (BAVV)

För att undersöka förändringar i rapporteringen av andras verbala våld används ett index som rymmer frågor av typen; Jag har hört någon skvallra och sprida negativa rykten om andra; Jag har hört någon förolämpa eller säga elaka saker till andra elever, Jag har hört någon dra nedsättande skämt om tjejer. Eleverna rapporterar i högre grad att andra använder dessa verbala våldshandlingar, jämfört med vad de rapporterar att de själva gör. Medelvärdet vid utgångspunkten är därmed högre jämfört med se exempelvis eget fysiskt våld (se avsnitt 2.4.4) eller eget sexuellt våld (se 2.4.5), i såväl MVP-gruppen såväl som i jämförelsegruppen. Det är dock värt att notera att det inte är fråga om några höga nivåer av våld, då ett medelvärde på 2,0 indikerar att beteendena är något som bara har observerats någon enstaka gång.

Inledningsvis (T1) var medelvärdet i MVP-gruppen 2,55 och 2,52 (se tabell 59). Vid andra tillfället (T2) har medelvärdet stigit till 2,69 och vid uppföljningen (T3) är medelvärdet 2,64 (se tabell 59). Samtliga skillnader i MVP-gruppen är signifikanta (T1-T2 sig. ,003, df 309, t -2,948, T1-T3 sig. 0,025, df 279, t -2,259).

Jämförelsegruppen och MVP-gruppen skilde sig inte nämnvärt åt vid det första undersökningstillfället (T1) (tabell 59 och 60). I jämförelsegruppen går det inte att se några förändringar över tid, och skillnaden i utveckling mellan de två grupperna kan tolkas som att insatsen bidragit till en högre rapportering av andras verbala våld. Liksom vid tolkningen av förändringar i rapporteringen av eget beteende är den mest rimliga tolkningen att insatsen fått till följd att deltagarna blivit mer uppmärksamma på våld, och att de därför också rapporterar

högre nivåer av andras verbala våldsutövande, utan att det behöver betyda en ökad förekomst av faktiskt verbalt våld på de skolor som arbetar med MVP.

#### 2.4.7. Andras beteende fysiskt våld (BAFV)

För att undersöka förändringar i det rapporteringen av andras fysiska våld används ett index med två frågor: Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada, Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan. När det gäller rapporteringen av andras fysiska våldsbeteende sker förändringar över tid i MVP-gruppen som är signifikanta, medan signifikanta skillnader inte kan ses i jämförelsegruppen (tabell 61 och tabell 62). I MVP-gruppen ökade medelvärden från 2,00 och 1,97 före insats (T1) samt till 2,16 efter insats (T2) och 2,09 vid uppföljning (T3) (T1-T2 Sig. ,001. df. t -3,264, T1-T3 Sig. ,031. df. t -2,174).

#### 2.4.8. Andras beteende sexuellt våld (BASV)

För att undersöka förändringar i det rapporteringen av andras sexuella våld används ett index med tre frågor som handlar om huruvida eleven sett andra göra sexuella gester mot andra; säga sexuella kommentarer mot andra samt diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt. I utgångsläget rapporterade både MVP-gruppen och jämförelsegruppen en låg grad av sexuellt våld bland andra elever på skolan. Efter insatsen rapporterade MVP-gruppen mer sexuellt våld bland andra elever (tabell 63). Även i relation till detta index föreligger signifikanta förändringar (sig. ,000, df 312, t -5,650). Ökningen håller också i sig över tid för MVP-gruppen (sig. ,000, df 284, t -,14747). I jämförelsegruppen ökar rapporteringen något men det går inte att se någon signifikant förändring över tid (tabell 64).

#### 2.4.9. Den samlade bilden av förändringar

Den sammantagna bilden av analysen av dessa index över kunskaper och attityder, egna och andras beteenden pekar på är tydliga, om än små, förändringar av medelvärdet i MVP-gruppen som inte uppträder i jämförelsegruppen. Det är endast i MVP-gruppen det går att se statistiskt säkerställda förändringar, vilket talar för att det är insatsen som leder till förändringen. Framst visar resultaten från index-analysen en ökad rapportering av olika typer av våldsbeteenden, både när det handlar om eget beteende och om andras beteende. I figur 1 sammanfattas vilka förändringar som sker och vilka förändringar som är statistiskt säkerställda (se tabell 65 och 66).

Figur 1 Den samlade bilden av signifikanta förändringar och skillnader mellan MVP och jämförelsegrupp

Index	Insats T1 – T2	Sig.	Insats T1 – T3	Signifikant	Jämförelse T1 – T2	Sig.	Jämförelse T1 – T3	Sig.
Kunskaper och attityder fysiskt våld (KAFV)	Ökning	Nej	Minskning	Nej	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende eget verbalt våld (BEVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende eget fysiskt våld (BEFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende eget sexuellt våld (BESV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras verbala våld (BAVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende andras fysiska våld (BAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende andras sexuella våld (BASV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej

Sammantaget sker det i MVP-gruppen signifikanta medelvärdesförändringar på totalt sju index. I sex av de sju indexen där det sker förändring är förändringen signifikant både direkt efter insats och vid uppföljningen. Samtliga signifikanta förändringar sker i MVP-gruppen. Den sammantagna bild som framträder är att insatsen bidragit till en positiv förändring i MVP-gruppen, framförallt när det handlar om att uppmärksamma både eget och andras våldsbeteende, och att denna förändring håller i sig över tid. När det gäller skojbråk går det också att se en tendens till att eleverna i ökad utsträckning ser det som ett beteende som det är viktigt att ingripa mot, även om det är mer osäkert om den förändringen håller i sig över tid. Ett resultat som motsäger den här övergripande bilden av önskvärd förändring är att för vissa former av fysiskt våld verkar insatsen kunna påverka deltagarna i en riktning som inte var avsedd, så att de vid uppföljningen tre till sex månader efter insatsen i högre utsträckning tolererar vissa former av våld och våld i vissa sammanhang (hot med kniv eller andra vapen, våld vid provokation eller som hämnd/reaktion). Ytterligare nyanseringar kan göras när MVP-gruppen bryts ner på de åldersrelaterade grupperna elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever, vilket görs i nästa avsnitt.



## 2.5. Förändring i förhållande till olika grupper

### 2.5.1. Förändring i förhållande till skolnivå

En central fråga för utvärderingen är om hur insatsen fungerar för olika grupper, däribland hur den fungerar när den ges i årskurs 7-9 respektive på gymnasiet. Ett sätt att fånga eventuella skillnader är genom att jämföra förändringen av medelvärdet på indexnivå på liknande sätt som i föregående avsnitt, uppdelat på skolnivå. I resultatredovisningen som följer nedan presenteras de signifikanta förändringar som kan ses i årskurs 7-9 respektive gymnasiet.

En analys av indexet kunskap och attityder fysiskt våld (KAFV) fördelat på skolnivå visar att det föreligger signifikant skillnader mellan de förändringar som sker i årskurs 7-9 och de förändringar som sker på gymnasiet. Eleverna i årskurs 7-9 visar inte några förändringar avseende medelvärdet före insats och efter insats (se tabell 67). Medelvärdet minskar till uppföljningen från 4,88 före insats (T1) till 4,60 vid uppföljningen (T3) (sig. ,006, df 181, t 2,779). Eleverna i årskurs 7-9 bedömer alltså vissa våldsbeteenden som mindre allvarliga (hot med kniv eller andra vapen, våld efter provokation, våld som hämnd/reaktion) tre till sex månader efter insatsen, jämfört med vad eleverna ansåg om dessa beteende före insatsen. Gymnasieeleverna uppvisar visserligen också en tendens till minskning, men ingen sådan signifikant förändring som elever i årskurs 7-9 (tabell 68). Denna skillnad kan tolkas som att det främst är bland elever i årskurs 7-9 som MVP riskerar att ha en oavsedd negativ effekt och bidra till ökad tolerans för vissa våldsformer, medan det inte finns så tydliga tecken på det när det handlar om gymnasieelever.

Även annat index, det som bygger på frågorna som rör kunskaper och attityder kring skojbråk (KASB) pekar på olika utveckling för eleverna i årskurs 7-9 jämfört med eleverna på gymnasiet. När det gäller detta index har elever i årskurs 7-9 en positiv utveckling sett över tid. Medelvärdet ökar från 2,96 före insats (T1) till 3,53 efter insats (T2) (tabell 69). De positiva effekterna sjunker något över tid men skillnaderna är signifikant vid båda jämförelsepunkterna (T1-T2 sig. ,000, df 173, t -4,898, T1-T3 sig. ,006, df 178, t -2,794). Några signifikanta förändringar sker inte i gymnasiegruppen (tabell 68). När det gäller denna fråga framstår det alltså som att insatsen kan bidra till förändring i önskvärd riktning bland eleverna i årskurs 7-9, men att den inte verkar göra någon skillnad bland gymnasieeleverna.

När det gäller frågan om elevernas kunskaper om och attityder till ingripande vid sexuellt våld (KASV) ser utveckling också olika ut för eleverna i årskurs 7-9 och gymnasieeleverna. För eleverna på förändras attityderna negativt på så vis att de anser att det är mindre viktigt att ingripa vid uppföljningen tre till sex månader efter avslutad insats (tabell 69). Skillnaden mellan första och sista mättillfället är signifikant (sig. ,048, df 182, t 1,995). Gymnasieeleverna uppvisar visserligen också en tendens till minskning, men ingen sådan signifikant förändring som eleverna i grundskolans senare år (tabell 70). Även här ser det ut som att det främst är bland elever i årskurs 7-9 som MVP riskerar att ha en oavsedd negativ effekt, i det här fallet genom att bidra till minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld, medan det inte finns lika tydliga tecken på negativa effekter när det handlar om gymnasieelever.

I relation till frågan om eget beteende och verbalt våld (BEVV) föreligger signifikanta öknings av självrapporterade verbalt våld både i årskurs 7-9 och på gymnasiet. Rapporteringen av eget verbalt våld ökar alltså över tid för båda grupperna (tabell 71). Förändringen är något större för elever i årskurs 7-9, jämfört med gymnasieeleverna. Effekterna ökar dessutom till uppföljningen tre till sex månader efter insats (T3). Båda dessa förändringar är signifikanta (årskurs 7-9 sig. ,000, df 183, -4,716, gymnasiet sig. ,029, df 104, f -2,210).

I figur 2 redovisas en sammanfattning av de signifikanta förändringar som äger rum över tid baserat på uppdelningen av MVP-gruppen i elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever (se även tabell 69 och 70)

Figur 2 Den samlade bilden av signifikanta förändringar och skillnader mellan elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever i MVP-gruppen

Index	Årskurs 7-9 T1 – T2	Sig.	Årskurs 7-9 T1 – T3	Sig.	Gymnasiet T1 – T2	Sig.	Gymnasiet T1 – T3	Sig.
Kunskap attityder till fysiskt våld (KAFV)	Ökning	Nej	Minskning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Minskning	Nej
Kunskap attityder till ingripande vid sexuellt våld (KASV)	Minskning	Nej	Minskning	<b>Ja</b>	Minskning	Nej	Minskning	Nej
Kunskaper och attityder kring skojbråk (KASB)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende eget verbalt våld (BEVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>
Beteende eget fysiskt våld (BEFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Ökning	Nej
Beteende eget sexuellt våld (BESV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Ökning	<b>Ja</b>
Beteende andras verbala våld (BAVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras fysiska våld (BAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende andras sexuella våld (BASV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej

Den sammantagna bilden är att de signifikanta förändringarna är koncentrerade till elever i årskurs 7-9. Av de totalt nio index där det föreligger signifikanta förändringar i svar från elever i årskurs 7-9 över tid är förändringen signifikant vid båda mättillfällena i sammanlagt sju fall. För gymnasieeleverna går det endast att se i ett fall av nio. Den samlade bild som presenteras här kan tolkas som tecken på önskade effekter av insatsen, som ökad kunskap om och uppmärksamhet på olika former av våld, inklusive när det gäller det egna beteendet, är tydligast för elever i årskurs 7-9. Å andra sidan är det också i den gruppen vissa av resultaten

pekar på en risk för oavsedd negativa effekter i form av ökad tolerans för vissa former av våld och minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld.

### 2.5.2. Förändring i förhållande till kön

Resultaten av den fördjupade analysen kan också nyanseras genom att gruppen delas in i killar och tjejer. I figur x presenteras den samlade bilden av de index där det föreligger signifikanta förändringar i MVP-gruppen över tid baserat på elevernas kön (se även tabell 72 och 73).

Figur 3 Den samlade bilden av signifikanta förändringar killar och tjejer i MVP-gruppen

Index	Killar T1 – T2	Sig.	Killar T1 – T3	Sig.	Tjejer T1 – T2	Sig.	Tjejer T1 – T3	Sig.
Kunskap attityder till fysiskt våld (KAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Minskning	Nej	Minskning	<b>Ja</b>	Minskning	<b>Ja</b>
Kunskaper och attityder kring skojbråk (KASB)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej
Beteende eget verbalt våld (BEVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>
Beteende eget fysiskt våld (BEFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende eget sexuellt våld (BESV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras verbala våld (BAVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej
Beteende andras fysiska våld (BAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras sexuella våld (BASV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>

Som diskuteras i avsnitt 2.3.2 och 2.3.5 finns det skillnader mellan killar och tjejer både när det gäller utgångsläget och förändring i attityder över tid. Den samlade bilden som presenteras här tyder på att killarna överlag förändras mer i önskad riktning än tjejerna. Samtidigt hade de ett sämre utgångsläge vilket gör det mer troligt att det kan ske en positiv förändring hos killarna. Ur våldspreventionsperspektiv kan man också säga att det från början fanns ett större behov av att åstadkomma förändring när det gäller killar. Samtidigt framgår det att även tjejerna uppvisar förändringar över tid.

### 2.5.3. Förändring i förhållande till födelseland

När det gäller en uppdelning av gruppen utifrån födelseland bör en viss försiktighet iaktas vid tolkningen av resultaten då gruppen födda utanför Norden är en liten grupp vilket påverkar möjligheterna att statistiskt säkerställa medelvärdesförändringar. Med anledning av detta har

även skillnader i gruppen födda utanför Norden som ligger nära konfidensintervallet på ,05 angivits. Den sammantagna bilden av de signifikanta skillnaderna som kan ses genom indexanalysen är att de förändringar som sker framförallt omfattar elever födda i Sverige och övriga Norden (figur 4. Se även tabell 74 och 75).

Figur 4 Den samlade bilden av signifikanta förändringar födda i Norden respektive utanför Norden, MVP-gruppen

Index	Födda i Norden T1 – T2	Sig.	Födda i Norden T1 – T3	Sig.	Födda utanför Norden T1 – T2	Sig.	Födda utanför Norden T1 – T3	Sig.
Kunskap attityder till fysiskt våld (KAFV)	Ökning	Nej	Minskad rapportering	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Oförändrat	Nej
Kunskaper och attityder kring skojbråk (KASB)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Oförändrat	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende eget verbalt våld (BEVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej (,064)
BEFV Beteende	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej (,081)	Ökning	Nej
Beteende eget sexuellt våld (BESV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras verbalt våld (BAVV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej
Beteende andras fysiska våld (BAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej* (,056)	Ökning	Nej*
Beteende andras sexuella våld (BASV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Ökning	Nej

\* Gruppstorleken påverkar

Vad denna sammantagna bild visar är att merparten av förändringarna som sker och som är statistik säkerställda handlar om elever födda i Sverige och övriga Norden. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP-manualen är anpassad till olika grupper elever när det gäller födelseland och nuvarande situation i den svenska skolan. Med tanke på att gruppen födda utanför Norden är liten och att resultaten därför bör tolkas med försiktighet finns ett stort behov av fortsatta studier av hur väl MVP fungerar i förhållande till födelseland.

## 2.6. Förändring i förhållande till skolmiljö

Som framgår av delstudie 2 om programmets genomförande påverkas implementeringen av programmet i hög grad av kontextuella förutsättningar (se vidare kapitel 3). Dessa förutsättningar kan ha betydelse för programtroheten, dvs. möjligheterna att följa programmets intentioner och genomföra det som det är tänkt. De medverkande skolornas avsteg från sådant som den tid som är tänkt vara avsatt till lektionerna, tillgång till – eller brist på – lokaler och olika hjälpmedel, samt avsteg från manualen kan få konsekvenser för möjliga programeffekter (jfr t.ex. Skolverket 2011). Ett sätt att kvantitativt fånga eventuella kontextuella skillnader och deras betydelse för programmets effekter är att jämföra utvecklingen över tid mellan olika skolor där insatsen implementerats. Utifrån det underlag som utvärderingen bygger på är vår bedömning att det är problematiskt att systematiskt jämföra samtliga skolor som ingår i studien, bland annat på grund av att grupperna blir små. För att ändå ge perspektiv på vilken betydelse skolmiljön kan ha presenteras här en jämförelse av förändringen över tid i två gymnasieskolor som skiljer sig åt både när det gäller elevgruppens sammansättning och hur länge MVP använts på skolan.

På gymnasieskola 1 ligger fokus på teoretiska ämnen i kombination med olika idrottsinriktningar. Elevsammansättningen är i denna skola homogen när det gäller födelseland och skolan har en mer jämn fördelning av killar och tjejer än i undersökningsgruppen som helhet. På skolan genomfördes insatsen för första gången under tiden data samlades in för utvärderingen. På gymnasieskola 2 genomfördes insatsen för andra gången och ledningen samt lärare hade därmed längre erfarenhet av att arbeta med MVP-insatsen. Vid fältarbetet på skolan framstod också både elever och lärare som påtagligt engagerade och positivt inställda till MVP. Gymnasieskola 2 lockar många elever som har ett praktiskt intresse och utbildningarna är inriktade på att eleverna ska lära sig olika typer av praktiska yrken såsom fordonsteknik mm. Elevgruppen är heterogen när det gäller födelseland, och har en betydligt högre andel killar än tjejer.

Redogörelsen för skillnader mellan de två skolorna fokuserar signifikanta förändringar över tid på det båda gymnasieskolorna samt om eventuella förändringar på något sätt skiljer sig åt. Syftet med detta avsnitt är att diskutera kontextens betydelse och vad den kan ha för betydelse när det gäller möjligheter att genom MVP påverka kunskaper, attityder och beteenden hos eleverna.

Inledningsvis får analys av ett index illustrera tendensen som kan ses i materialet som helhet när dessa två skolmiljöer jämförs med varandra. Indexet handlar om elevernas kunskap om och attityder till verbalt våld (KAVV). När det gäller denna typ av våld tyder medelvärdesförändringarna på att det sker en positiv utveckling över tid gymnasieskola 1, även om förändringen inte är statistiskt signifikant (tabell 76). Positiv utveckling handlar här om att eleverna i ökande utsträckning rapporterar olika former av verbalt våld som våld.

När det gäller denna typ av våld sker en negativ utveckling på gymnasieskola 2. På denna skola sker det en signifikant minskning av elevernas rapportering att olika verbala våldsbeteenden är att betrakta som våld (tabell 77) (Mean T1=4,585, T2=4,1366, sig. ,017, df 40, t 2,496). Förändringen över tid betyder att eleverna på gymnasieskola 2 inledningsvis rapporterade att det är allvarigare att använda olika typer av verbala våldsformer såsom exempelvis *Att skvallra eller sprida rykten* och *Att förolämpa eller säga elaka saker*, än vad de rapporterade efter insats. Den negativa förändringen är signifikant endast mellan första (T1) och andra mättillfället (T2) även om resultatet indikerar en minskning även till uppföljningen (T3).

Det går alltså att se i princip två olika utvecklingstendenser på de båda gymnasieskolorna, i positiv riktning på gymnasieskola 1 och i negativ riktning i gymnasieskola 2. Här kan också noteras att även om det inte sker några signifikant förändringar är förändringarna nära gränsen för signifikanta förändringar, vilket troligtvis beror på den begränsade mängden elever går att följa över tid i denna grupp. På gymnasieskola 1 är det möjligt att följa 57 elever mellan T1 och T2 och 62 elever mellan T1 och T3. Det mönster som beskrivs ovan framträder än tydligare när analysen av olika index sätts i relation till varandra. En samlad bild av förändringar över tid i dessa båda gymnasieskolor ges i figur 5 (se även tabell 78 och 79).

Figur 5 Den samlade bilden av signifikanta förändringar i MVP-gruppen fördelat på skolmiljö

Index	Gymnasie- skola 1	Sig.	Gymnasie- skola 1	Sig.	Gymnasie- skola 2	Sig.	Gymnasie- skola 2	Sig.
	T1-T2		T1-T3		T1-T2		T1-T3	
Kunskap attityder till verbalt våld (KAVV)	Ökning	Nej	Ökning	Nej	Minskning	<b>Ja</b>	Minskning	Nej
Kunskaper och attityder fysiskt våld (KAFV)	Ökning	Nej	Ökning	Nej	Oförändrat	Nej	Oförändrat	<b>Ja</b>
Kunskap attityder sexuellt våld (KASV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Minskning	Nej	Minskning	Nej
Kunskap attityder ingripande våld (KAIV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Oförändrat	Nej	Minskning	Nej
Kunskap attityder skojbråk (KASB)	Ökning	Nej	Ökning	Nej	Minskning	<b>Ja</b>	Minskning	<b>Ja</b>
Beteende eget verbalt våld (BEVV)	Ökning	Nej	Minskning	Nej	Ökning	Nej	Ökning	<b>Ja</b>
Beteende eget sexuellt våld (BESV)	Ökning	Nej	Ökning	Nej	Oförändrat	Nej	Ökning	Ja
Beteende eget ingripande våld (BEIV)	Ökning	Nej	Ökning	<b>Ja</b>	Minskning	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende andra fysiskt våld (BAFV)	Ökning	<b>Ja</b>	Ökning	Nej	Minskning	Nej	Oförändrat	Nej
Beteende andra sexuellt våld (BASV)	Ökning	Nej	Ökning	<b>Ja</b>	Minskning	Nej	Oförändrat	Nej

Med tanke på att det fanns en något längre erfarenhet av att arbeta med programmet vid gymnasieskola 2 hade man kanske kunnat förvänta sig en större positiv förändring efter insats i den skolmiljön. Mönstret som framträder är dock det motsatta. En förklaring kan vara att elevgruppens sammansättning ger olika förutsättningar för att åstadkomma positiv förändring. På gymnasieskola 1 går elever som valt teoretiska ämnen med inriktning på idrott, gruppen är homogen när det gäller födelseland med merparten av eleverna födda i Sverige och övriga Norden. Det är även en relativt jämn fördelning av killar och tjejer. På gymnasieskola 2 är gruppen elever mer blandat sett till födelseland men mer homogen könsmässigt med en stor andel killar. Som konstateras i föregående avsnitt tycks både kön och födelseland ha betydelse för de förändringar som kan ses efter insats: killar som grupp tenderar att förändras mer än tjejer, och svenskfödda som grupp tenderar att förändras mer än utlandsfödda som grupp (även om det resultatet är mer osäkert på grund av en liten undersökningsgrupp). Utvecklingen i gymnasieskola 1 och 2 kan tolkas som att användningen av MVP i gymnasieskola 1 tycks bidra till en positiv utveckling även om det är första året som programmet ges, medan det är en större utmaning på gymnasieskola 2 att åstadkomma positiva förändringar, trots den längre erfarenheten och lärarnas och elevernas engagemang, och trots att det är en hög andel killar i gruppen.

## 2.7. Slutsatser

En generell slutsats i relation till kunskaps- och attitydfrågorna är att det i vissa fall sker liknande förändring i både MVP-gruppen och jämförelsegruppen när det gäller elever som svarar att ett visst beteende är våld. Att grupperna visar samma utvecklingstendenser kan förklaras med hänvisning till främst två faktorer, 1) mätningseffekten, och 2) mognadseffekten. En del av ökningen av andelen elever som svarar att en typ av beteende är våld handlar om att eleverna får frågor om dessa beteenden och därmed blir elevgruppen mer uppmärksam på beteendet. En del av ökningen kan sannolikt också förklaras av att elevgruppen som helhet blivit äldre och därmed ändrat sitt sätt att se på beteendet, dvs. mognad.

Samtidigt kan inte de upprepade mätningarna och elevgruppens mognad förklara alla de skillnader som går att se mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen. Ett tydligt resultat är att i de fall det går att se en ökad rapportering över tid är ökningen större MVP-gruppen än i jämförelsegruppen. Ett annat tecken på att det är insatsen som bidrar till en positiv utveckling är hur andelen osäkra elever förändras över tid. Andelen vet ej-svar, dvs. osäkerheten, minskade i många fall över tid i båda grupperna. En skillnad mellan MVP-gruppen och jämförelsegruppen är dock att minskningen av osäkerheten i många fall höll i sig över tid i MVP-gruppen medan detta inte var fallet i jämförelsegruppen.

Ytterligare en viktig skillnad när det gäller kunskaps- och attitydfrågorna handlar om andelen som rapporterar att ett beteende inte är våld. I MVP-gruppen minskade denna andel i de flesta fall mellan T1 och T2. I många fall höll denna förändring i sig över tid till uppföljningen, T3, även om det skedde en viss tillbakagång. I jämförelsegruppen finns det fler exempel på motsatt tendens där det är färre elever som anser att ett beteende är våld vid de senare mättillfällena.

Samtliga signifikanstester ger stöd åt slutsatsen att den positiva utvecklingstendensen är starkare i MVP-gruppen än vad den är i jämförelsegruppen. Detta tyder på att MVP-insatsen har potentialen att förändra elevernas kunskap och attityder så att osäkerheten kring våldsbeteenden minskar och att fler beteenden betraktas som våld.

Även de fördjupade analyserna ger en sammantagen bild av att insatsen bidragit till en positiv förändring i MVP-gruppen, framförallt när det handlar om att uppmärksamma både eget och

andras våldsbeteende, och att denna förändring håller i sig över tid. När det gäller skojbråk går det också att se en tendens till att eleverna i ökad utsträckning ser det som ett beteende som det är viktigt att ingripa mot, även om det är mer osäkert om den förändringen håller i sig över tid. Ett resultat som nyanserar den här övergripande bilden av önskvärd förändring är att för vissa former av fysiskt våld verkar insatsen kunna påverka deltagarna i en riktning som inte var avsedd, så att de vid uppföljningen tre till sex månader efter insatsen i högre utsträckning tolererar vissa former av våld och våld i vissa sammanhang (hot med kniv eller andra vapen, våld vid provokation eller som hämnd/reaktion).

När det gäller vissa områden sker inte så tydliga förändringar, framförallt för att utgångsläget är sådant att det är svårt att förvänta sig en förbättring. Ett sådant område är åskådaringripanden, där merparten av eleverna i såväl MVP-gruppen som jämförelsegruppen svarade före insatsen att det är viktigt att ingripa genom att avbryta en situation, kalla på hjälp, anmäla händelsen eller prata med personen efteråt. Ett annat område är genusattityder där det redan på förhand existerar positiva genusattityder i relation till denna fråga hos merparten av eleverna. Där det finns utrymme för förändringar till det bättre är de små och det är inte tydligt att de håller i sig över tid. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP har förmåga att påverka attityder på detta område positivt.

Även andra resultat nyanserar den övergripande positiva bilden. Det finns skillnader mellan killar och tjejer både när det gäller utgångsläget och förändring över tid. Den samlade bilden tyder på att killarna överlag förändras mer i önskad riktning genom MVP än tjejerna, även om det framgår att även tjejerna uppvisar en positiv utveckling. Ur våldspreventionsperspektiv kan man också säga att det från början fanns ett större behov av att åstadkomma förändring när det gäller killar.

När det gäller skolform kan man konstatera att tecken på önskade effekter av insatsen, som ökad kunskap om och uppmärksamhet på olika former av våld, inklusive när det gäller det egna beteendet, är tydligast för elever i årskurs 7-9. Å andra sidan är det också i den gruppen vissa av resultaten pekar på en risk för oavsedd negativa effekter i form av ökad tolerans för vissa former av våld och minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld.

Merparten av förändringarna som sker och som är statistiskt säkerställda handlar om elever födda i Sverige och övriga Norden. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP-manualen är anpassad till olika grupper elever när det gäller födelseland och nuvarande situation i den svenska skolan. Med tanke på att gruppen födda utanför Norden är liten och att resultaten därför bör tolkas med försiktighet finns ett stort behov av fortsatta studier av hur väl MVP fungerar i förhållande till elever födda i Sverige och övriga Norden respektive utanför Norden.

Jämförelsen av utveckling över tid i två olika gymnasieskolor tyder också på att elevgruppens sammansättning när det gäller kön, födelseland och typ av utbildning (teoretisk/praktisk) ger olika förutsättningar för att åstadkomma positiv förändring genom MVP.



### 3. Programmets genomförande

Hur genomförs utbildningen av skolteam om MVP? Hur genomför lektionsserien med elever? Vad är elevers och skolpersonals perspektiv på MVP och hur det genomförs? Hur förhandlas programmets innehåll av lärare och elever? Hur integreras MVP med övrigt värdegrundsarbete på skolan? Hur samarbetar lärare, elevvårdspersonal, och skolledare med varandra, med Män för Jämställdhet och med det omgivande samhället kring MVP? Går det att urskilja faktorer som främjar respektive hindrar implementeringen av programmet på de undersökta skolorna? Kapitlet redovisar resultaten från den kvalitativa delstudien. Det är uppdelat i sex avsnitt. Först diskuteras relationen mellan MVP och det övriga värdegrundsarbetet i de undersökta skolorna, samt relationen till andra aktörer. Därefter behandlas frågan om de förhållningssätt till våld som kommer till uttryck på de undersökta skolorna, praktiska frågor av betydelse för hur MVP genomförts, samt relationen till manualen. Avslutningsvis kommer ett avsnitt som behandlar hur skolorna hanterat programmets åskådaransats samt ett om hanteringen av programmets feministiska utgångspunkter.

#### 3.1. Relation till övrigt värdegrundsarbete

I samtliga undersökta skolor såg den intervjuade personalen MVP som ett uttryck för det generella värdegrundsarbetet, men det var oftast första gången de hade arbetat systematiskt med ett manualbaserat program. Frågor rörande människosyn och kränkningar ansågs vara insprängt i många ämnen, särskilt de samhällsvetenskapliga. Skolorna hade tidigare haft värdegrunds dagar och enstaka föreläsningar kring mobbning, våld i skolan eller normkritik. En skola hade samarbetat med Friends, medan en annan arbetat med åskådarperspektiv genom Forum för levande historias material "Spela roll". Kopplingen till det övriga värdegrundsarbetet var i de flesta fall inte direkt eller systematiskt, vilket kanske inte är så förvånande med tanke på att det i många fall var första gången programmet hölls.

Att kopplingen till det övriga värdegrundsarbetet inte alltid var så uttalad kan också delvis bero på att skolledningen i flera fall inte var så tydligt närvarande i arbetet med MVP, så vitt vi kunde se. Det fanns en relativt stor variation mellan de deltagande skolorna vad gäller skolledningens relation till programmet. På vissa skolor var skolledaren påtagligt engagerad och engagemanget omfattade inte bara själva programmet utan också utvärderingen. Ett exempel på det är hur skolledare själva visat oss forskare runt i samband med datainsamlingen. På andra skolor framstod programmet mest som en angelägenhet för de lärare som arbetade med det.

En liknande variation kunde också ses i samarbetet mellan skolan och andra aktörer i kommunen kring våldsprevention. På vissa skolor framgick det tydligt att samarbetet med andra kommunala aktörer var väl utvecklat och strukturerat. Så var dock inte fallet vid samtliga av skolorna i utvärderingen. Vi kunde också konstatera att på en skola fungerade samarbetet med Män för Jämställdhet mindre bra under en period.

#### 3.2. Att se eller inte se våld

Ett grundläggande mål i MVP är att göra deltagare medvetna kring våld och lära sig att identifiera våld. I intervjuer med elever och lärare som vi genomförde efter att lektionsserien hållits var det inledande budskapet ofta att det inte fanns särskilt mycket våld på just deras skola. Låt oss exemplifiera från intervjuer med eleverna på två av gymnasieskolorna. På Bokskolan frågade vi om de såg våld omkring sig.

Intervjuare: Hur är det här på skolan, tycker ni att det förekommer våld här?

Kille 1: Nej, jag har inte sett någonting speciellt så. Jag tycker det verkar vara ganska lugnt.

Tjej 2: Mm, alltså det är ju inte något slagsmål.

Eleverna på Cederskolan svarade på liknande sätt, att det fanns väldigt lite våld på deras skola.

Kille 2: Jag tycker inte det är så mycket på den här skolan.

Kille 3: Nej, det är mest lugnt ändå.

Kille 4: Det är bra lärare.

Kille 3: Ja, det är det.

Det är inte tydligt vilka former av våld eleverna syftar på, men mycket tyder på att det rörde sig om grövre former av våld. Den form av våld de och eleverna på de andra skolorna främst nämnde var vad de kallade för ”skojbråk”, vilket de inte definierade som våld.

Intervjuare: Hur upplever ni det då, på skolan? Tycker ni att ni ser våld?

Kille 5: Nej. På idrotten är det ju lite skojbråk.

Intervjuare: Okej.

Kille 5: Ja, fast det blir inte... Det är ju bara någon gång det hänt, slagsmål. Att de retas lite med varann. Så kastar de runt varandra och så bara.

Kille 2: Och det är inte våld.

Intervjuare: Du tycker inte att det är våld.

Kille 2: Nej, det tycker jag verkligen inte.

Kille 4: Det är skoj.

Denna form av gränsdragning mellan olika former av våld – där vissa former inte ses som ”riktigt” våld – är återkommande i forskning med ungdomar (t ex Uhnoo 2011). När vi frågade om olika former av våld mer specifikt började eleverna dock att återge fler våldsberättelser. Eleverna på Cederskolan nämnde exempelvis ett allvarligt knivöverfall och ett något mindre överfall på skolgården tidigare under vårterminen.

Kille 4: Det var ju ett slagsmål ute. Men det var inte så seriöst. Det handlade om en cigg. ((Flera elever skrattar))

Intervjuare: Okej. Var det mer lite skojbråk?

Kille 4: Nej. ((Mer skratt)) Det var... Ja, två stycken, en kille kom och frågade om han hade en cigg. Han sa ”Nej”. Sen tog han upp en och rökte. Då vart det slagsmål.

Medan dessa elever inte upplevde att de såg så mycket våld på skolan, menade de att det var vanligare ”på stan” och på fester. I dessa fall beskrev de att våldet, som uteslutande ansågs ske mellan killar, kunde uppstå om en kille hade druckit alkohol eller ville visa makt och få respekt från andra killar.

På de specifika frågorna om våld började eleverna i de andra skolorna än i exemplet ovan rada upp olika våldshändelser och uttryck. De hade sett eller hört talas om såväl sexuellt, fysiskt som psykiskt våld. Eleverna vittnade om skolmiljöer med dagliga aggressiva skämt, sexualiserade kränkningar och homofobiska uttryck. De berättade återkommande också om fysiskt våld mellan killar och tafsande på tjejer. Olika former av våldsamma eller sexualiserade maktlekar nämndes också, som på en av grundskolorna.

Kille: Det var inte liksom våldtäkt, alltså det var ju inte så, men det var ju typ såhär... Det heter daim.

Intervjuare: Vad är det?

Kille: Det är typ att man... ((skrattar)). Man tar typ händerna i den andras rumpa, det är jättekonstigt. Jag har inte aldrig riktigt fattat det, men... Det var jätte...

Tjej: Daim?

Kille: Ja.

Intervjuare: Du sticker in handen i rumpan?

Kille: Alla gjorde så, hela tiden överallt, i min förra skola, det är jättekonstigt.

Många elever nämnde också kränkningar på sociala medier som mycket vanliga. Här på en av grundskolorna.

Intervjuare: Den här typen av saker som ni berättar om nu, att man får taskiga meddelanden på olika sociala medier, hur ofta tror ni att det händer?

Tjej 3: Jätteofta.

Tjej 1: Ofta.

Tjej 2: Ofta.

Intervjuare: Hör ni om det ofta i vardagen?

Tjej 1: Typ varje minut. ((Skratt och instämmanden från flera)) Alltså jag vet inte alltså, jag är inte direkt utsatt men hör.

Tjej 3: Jag hör det hela tiden, att folk bara ”Ja, den här skrev det igår” typ såhär...

Tjej 2: Men väldigt ofta.

Tjej 1: Hela tiden.

Tjej 2: Och sedan så finns det liksom olika nivåer.

Intervjuare: Just det.

Tjej 2: Alltså såhär på kränkningar, mobbning på internet.

Liksom eleverna menade ledarna till en början att de inte såg så mycket våld runt omkring sig. Flåderskolan beskrevs som en mycket lugn skola i jämförelse med andra, och ledarna talade stundtals om eleverna som oskuldsfulla och oerfarna vad gäller våld. Exempelvis sa en ledare

under ett handledningstillfälle att en del elever inte kunde känna igen sig i våldsbeskrivningarna i manualen.

Eleverna tycker att det är ganska orealistiskt och de skrattar och så där. Vi har gjort så gott vi kan, men sen är det också lite kort om tid också. Det är väldigt intressanta ämnen och jag vet inte om eleverna tycker det och jag vet inte om de förstår hur allvarligt det är. För de har skrattat ganska mycket: ”Vaddå våld, det händer väl inte här?” De är ganska distanserade. Till exempel den här filmen med killen som får huvudet i toaletten, de satt ju och skrattade en del ((En annan ledare: ”Va?? Jag hade en tjej som satt och grät”). Ja, inte alla, men en del, de förstår inte allvaret och det kanske är att det är så sent på dagen och sådär. (Handledning, Fläderskolan)

När samtalen blev mer specifika framkom flera exempel på våld och aggressiva beteenden. Detta bekräftas av våra deltagande observationer i skolan, där mycket skojbråk och aggressiva tonlägen i korridorerna förekom, och även elever som skrek kränkande ord. Samma ledare berättade något senare vid handledningstillfället om ett specifikt fall av våld på skolan. Ledaren hade blivit uppmanad att inte genomföra en av scenarioövningarna (”Inlåst”, lektion 2, Manualen för grundskolan), som handlar om hur ett gäng killar i årskurs 7-9 låser in en mindre kille i en förvaringsbox på en tågstation. Detta eftersom den var allt för lik en händelse som faktiskt hade skett på skolan då en kille blev inlåst i en garderob.

När frågan var om det här är trovärdigt så sa någon att ”Ja det är det ju, för det har ju hänt här.” [...] Alltså det hade börjat som lek, först hade han gått in själv och sen hade det varit ”stäng, stäng, stäng” och så hade de stängt och gått därifrån och det hade ju inte han tyckt var så roligt. (Handledning, Fläderskolan)

I intervjuer med elever och ledare framkommer olika förhållningssätt till våld. När våld diskuteras som ett globalt fenomen på skolan har de till en början svårt att identifiera våld, men kan senare rada upp en rad olika former av våld som förekommer på deras skolor. Detta kan tolkas som en form av normalisering av våld, där våld är så pass vardagligt att det inte är något elever och ledare reflekterar över – trots att de genomgått utbildningen. Men det kan också förstås utifrån en tendens att skjuta frågan om våld ifrån sig, att våld (i alla fall inte grova former av våld) inte är något som sker på vår skola.

### 3.3. Praktiska frågor

Vid implementeringen av MVP-programmet i de studerade skolorna uppstod en rad olika praktiska frågor och utmaningar. Dessa påverkade hur lektionerna genomfördes och hur ledarna förhöll sig till innehållet i manualen.

#### 3.3.1. Tid och schemaläggning

En återkommande utmaning för skolorna var schemaläggning och att kunna frigöra de två timmar i veckan som det är tänkt att MVP-lektionerna ska genomföras på. Skolorna hanterade detta på olika sätt. På flera skolor schemalades lektionerna med långa mellanrum, ibland flera veckor. På Fläderskolan präglades schemaläggningen av särskild tidsbrist och stress.

Programtillfällena var schemalagda till en timme och tjugo minuter, vilket gjorde det i princip omöjligt för ledarna att hinna gå igenom alla delar i varje pass. De tvingades att välja bort delar, och inte minst blev diskussionsmomenten väldigt korta i denna skola. Trots det så kom förslag om att dela upp lektionerna ytterligare, eftersom de upplevdes långa.

Och sen hade jag en idé: Varför inte göra två lektioner på 40 minuter istället för en på 80 minuter, för det är verkligen en lång tid även för oss. (Handledning, Fläderskolan)

Till skillnad från Fläderskolan schemalades MVP på Bokskolan under hela eftermiddagar en dag i veckan. I gruppintervjun berättade ledarna på skolan att detta schemaupplägg möjliggjorde en stor flexibilitet vad gäller längden på programtillfällena då lektioner ibland kunde pågå i upp emot tre och en halvtimme. Ledarna menade att detta var en fördel då de kunde vara mer följsamma och fördjupa diskussioner där det behövdes eller eleverna var engagerade. Dessa två exempel pekar på en stor spännvidd i hur lektionsserien genomfördes både när det gäller intensitet och den faktiska tiden avsatt för lektionerna.

En annan tidsrelaterad fråga var ledarnas tid till planering och förberedelse. Det behövs relativt mycket tid för att kunna sätta sig in i programmet och manualen. Det krävs också mycket av en ledare att kunna föra fram de budskap som efterfrågas i manualen, och framförallt för att klara av att hålla i och leda diskussionerna i rätt riktning. Ledarna genomgick en tre dagar lång kurs innan de genomförde sin serie lektioner. I denna presenterades de grundläggande perspektiven i MVP och ledarna fick pröva på att hålla i en övning själva. Ledarna fick också handledning i grupp ungefär en gång i månaden under lektionsseriens genomförande. De allra flesta ledare upplevde att de fått tillräckligt med utbildning och handledning för att kunna genomföra programmet. Det varierade kraftigt mellan skolorna hur mycket planeringstid ledarna verkade få. På Fläderskolan, exempelvis, uttryckte ledarna under observationerna att de ofta hade så ont om tid att förbereda sig att det var svårt att hinna läsa igenom manualen. Samtidigt menade de att detta är en del av vardagen som lärare.

### 3.3.2. Rum och plats

En annan praktisk fråga som påverkade programmets genomförande var lokalerna. Utformningen av MVP-programmet ställer vissa krav på de rum som det ska utföras i. På en skola påpekade lärarna att de i början av programperioden schemalades i salar med dåligt ljus och dålig ventilation. De var oroliga att eleverna inte skulle känna motivation att komma på programtillfällena och delta aktivt när lektionerna skedde i bristfälliga lokaler. Lokalerna bör också kunna vara flexibla. Enligt MVP bör det finnas möjlighet att placera deltagarna på stolar i en cirkel. Det är också viktigt att kunna ha "bikupor" och smågrupper där eleverna inte blir störda av varandra. Vidare så kräver vissa moment uppdelning av klassen i mindre diskussionsgrupper baserade på kön, då man utgår från att killar och tjejer ofta har olika erfarenheter av våld och det därför kan vara bra att få tala om detta ostört i könsspecifika grupper. I de fall då denna möjlighet inte fanns blev det inte möjligt att följa manualen.

### 3.3.3. Grupper och gruppestorlek

De allra flesta MVP-lektioner genomfördes i helklasser, vilket innebar att så många som 30 elever kunde delta samtidigt. En del ledare påpekade att det var svårt att hålla MVP i så stora grupper. Framförallt var det ett problem att genomföra diskussioner i helklass eftersom engagerade elever inte fick möjlighet att tala så mycket som de önskade samtidigt som alla

röster inte blev hörda. I en skola påpekade flera tjejer att de inte fick tillräckligt med utrymme att prata om de känsliga ämnen som kom upp på lektionerna. En del intervjuade ledare menade också att en del elever inte vågade eller ville tala om känsliga frågor som våld i en stor grupp. Det kunde därför vara svårt att få igång diskussionen.

### 3.4. Relationen till manualen

#### 3.4.1. Manualtrogenhet och lokal anpassning -

Manualbaserade program som MVP har alltid en inneboende spänning. Å ena sidan är lokal anpassning alltid nödvändig. Å andra sidan så bör ledarna vara någorlunda manualtrogna och insatsen inte förändras alltför mycket. Inom utvärderingsforskning påpekas ofta vikten av att ledare är trogna den manual som ett program har (Cross & West 2011). För att kunna dra säkra slutsatser om ett programs effekt behöver man veta vad man mäter. Exempelvis planerades i Sverige för några år sedan en effektutvärdering av Aggression Replacement Training (ART), ett manualbaserat program som riktar sig till ungdomar med utagerande problematik och som har varit en av landets mest spridda. Den inledande kartläggningen visade dock att 90 procent av de som använde ART inte var tillräckligt trogna programmet (Kauntiz & Strandberg 2009). En etnografisk studie av ART på ett ungdomshem visade att lektionerna tenderade att förstärka snarare än problematisera kriminella ideal (Andersson 2007, Andersson 2008a). Om en effektutvärdering hade visat positiva resultat skulle dessa inte med säkerhet kunna härledas till ART eftersom majoriteten av deltagarna i studien arbetat med ett alltför modifierat program (Foster & Ogden 2012). Frågan blir därmed *hur omfattande* de lokala anpassningarna av programmet är, *vad* som förändras och om genomförandet följer programmets grundläggande idé eller inte.

Ledarna i de studerade skolorna tycktes följa och justera manualen i olika utsträckning. Förändringarna hade olika motiv, exempelvis menade en del att vissa exempel behövde åldersanpassning, andra viss "etnisk" anpassning. På Pilskolan, där MVP genomfördes i årskurs 7, ansåg ledarna att programmets budskap delvis gick förbi eleverna.

Intervjuare: Vad känner du gick över deras huvuden?

Ledare 2: Ganska mycket frågeställningar och exempel och sånt som är anpassat för lite äldre barn skulle jag säga. Det blev lite krock mot vuxenvärlden för de här tolv-trettonåringarna det handlar om.

Ledare 1: Ja.

Intervjuare: Kan du ge ett exempel?

Ledare 2: Oj.

Ledare 1: Jo, men det handlar om, till exempel att man hånglar runt. En tjej hånglar runt på fester med alkohol och med flera killar och så vidare. Går man i sjuan så är man, man är inte i det stadiet att man har börjat utforska det här med att festa på helger och sånt. Knappt i nian.

Ledare 2: Nej.

Ledare 1: Och inte så mycket på den här skolan överlag, eftersom vi har en ganska stor andel muslimska barn.

Det är framför allt ledarna i grundskolorna som menar att de behövt göra anpassningar. Detta beror som syns ovan delvis på att ledaren ansåg att yngre elever – men också elever med

muslimsk bakgrund – inte festade eller hade sexuella relationer. På Fläderskolan var ledarna tvingade att göra justeringar i manualen eftersom lektionerna schemalagts till 1 timme och 20 minuter snarare än de avsedda två timmarna. I början av handledningen uppmanades ledarna att berätta om dilemman de hade stött på under programarbetet. En av ledarna gav då exempel på vad han förändrat.

Jag tycker att det spretar men det kan ha att göra med... Första passet valde vi att ta bort det här med mäns våld mot kvinnor eftersom det kom vid nästa. Då blev det mer stringent. Sen nästa pass så valde vi att inte dela upp i kill- och tjejgrupper.

Lite senare berättade en ledare om hur hon åldersanpassat materialet.

Materialet är inte bra om man ska följa allting, för man måste verkligen gallra snabbt alltså. Till exempel gallrade vi den här visualiseringsövningen med kvinnan som blev överfallen. Vi känner inte riktigt att de är mogna för det. Och som någon sa: ”Ja, men tänk om jag blir överfallen då ska jag försvara mig med en kniv”. Då blir man lite trött liksom som lärare, att ((skrattar)) jag orkar inte heller ha sådana diskussioner på eftermiddagen ((skrattar)). Ibland tar även mitt tålamod slut.

Ledaren aktualiserar att elever kunde vara trötta på vissa lektioner, särskilt om de var på eftermiddagen. En annan ledare beskrev hur de hanterade detta genom dramaövningar.

Vi gjorde lite improvisation. En av de här övningarna började balla ut lite, det var inget intresse för den övningen och då bestämde vi oss för att göra en liten scenframställning. Det var nog första gången och då skulle de iscensätta mobbning i små grupper och det funkade ganska bra. Vi satt i cirkeln och då fick man titta på en grupp som gjorde en framställning och så fick man säga att hur skulle ni [tänka som åskådare]. Det väcktes ett intresse och ett engagemang. Så jag tänker att lite improvisation och lite teater [är bra], så att det inte blir så mycket fakta. (Handledning, Fläderskolan)

#### 3.4.2. Individualiserande förklaringar

En teoretisk utgångspunkt i MVP är att våld behöver förstås och förklaras utifrån strukturella perspektiv. MVP:s strukturella perspektiv innebär att våld och mobbning till syvende och sist inte kan tas som uttryck för enskilda individers psykiska sjukdom eller sociala problem utan beror på övergripande, strukturella maktrelationer som ojämställdhet och sexism. Även om enskilda individer kan ha särskilda riskfaktorer så förstås våld på ett kulturellt plan, där enskilda våldsuttryck möjliggörs av en kultur som legitimerar sexism, homofobi och kränkningar. Denna acceptans öppnar också upp för grövre former av sexuellt och fysiskt våld (Kelly 1988). I genomförandet av programmet använde dock lärare återkommande individualiserande och kulturspecifika förklaringar till våld, vilka blandades med de mer strukturella förklaringsmodellerna.

Lektion 6 tar upp frågor om homofobi. På Aspskolan fick eleverna se på ett filmklipp om hur homosexuella har blivit förföljda, misshandlade och mördade. Eleverna fick sedan i uppgift att i smågrupper diskutera filmen utifrån några frågor som visades på en powerpoint: "Vad väcker filmklippet för tankar och känslor? Hur kommer det sig att killar tar till våld mot andra killar/män som de definierar som homosexuella? Vad handlar det om?" När eleverna diskuterat en stund i grupperna så uppmanade ledarna dem att delge för hela klassen vad de kommit fram till. De vände sig först till en av killgrupperna, som ansåg att det som visades var "hemskt" och att det var "helt gale". Sedan frågade ledaren om hur det kommer sig att människor kan utsätta hbtq-personer för våld. Utifrån det kom elever och ledare tillsammans fram till att svaret på detta kan vara förövarens inre kamp om homosexuell identitet som projiceras på offret och därmed leder till våld och övergrepp.

Kille 1: De är rädda för nånting.

Ledare 1: Rädda för nånting, ja. För det som är annorlunda eller?

Kille: Ja.

Ledare 1: Eller? Ja. Vad var det det landade i? Hur kommer det sig, hur kan man förklara att det händer?

Tjej 1: Det kan man inte.

Ledare 1: Man kan inte ens det!

Tjej 1: Nä.

Ledare 1: Nej, men ni sa ju jättemånga intressanta saker.

Tjej 2: Att man kanske är det själv och så här, för andra inte ska misstänka något.

Ledare 1: Just det, så att man kanske förtrycker sin egen sexualitet tänker du om man bara så här "Här sprider jag, har hat liksom". Ja, homofobiskt hat.

Ledare 2: En försvarsmekanism var det nån som sa!

Ledare 1: Aha! ((gör en fanfar))

Elev: Just det.

Ledare 1: Ja, och vad är det försvarsmekanism då? Har ni läst Freud?

Elev: Just det.

Elev: Ja.

Flera elever: Mm, jaa.

Ledare 1: Det är ju projicering!

Flera elever: Ja.

Tjej 1: Japp.

Tjej 1: Vi håller på med det exakt nu.

Ledare 1: Ja ((skrattar))

En annan förklaringsmodell kretsade kring religion och homofobi.

Kille 1: Nej, men om man har föräldrar som är anti eller som är homofoba då. Eller så om man själv bli- eller, ja alltså att man...

Ledare 2: Man identifierar sig...

Tjej 1: Religiöst.

Ledare 2: Och religiöst var det nån som sa också, ja. Precis, att de, vad är det med religiöst då?



Tjej 1: Det är inte accepterat inom religionen kanske?

Ledare 2: Det är inte accepterat i så fall. Det kan det ju vara, precis.

Efter detta följde en diskussion om religionens betydelse för homofobiskt våld. I den opponerade en muslimsk tjej sig mot religion som förklaringsmodell. Hon påpekade att varje individ måste tänka själv även om man är troende. Hon betonade också att hon själv är religiös men inte tänker på det sättet som i filmen. Ledarna bekräftade henne delvis genom att påpeka att det finns många olika tolkningar av olika religioner.

Medan stora delar av övningen kretsat kring att våld mot hbtq-personer kan förklaras utifrån individens projicering eller religionstillhörighet lyfte ledarna sedan en mer sammansatt förståelse av homofobi. Den fokuserade fortfarande på individens rädsla för att förknippas med homosexualitet, men även på att detta berodde på "heteronormen" som framstår som en struktur som påverkar individens förhållningssätt till sexualitet.

De här killarna, eller för den delen tjejer som också trakasserar folk trycker till på grund av heteronormen. Och man kanske inte vill förknippas med en homosexuell man, herregud. Som ni sa också, de kan ju tro att man själv är homosexuell, tro att man gillar killar. Whooo, läskigt. Då får man ju bara markera så, så det gäller att hela tiden hålla sig till normen.

Även om de mer strukturella förklaringsmodellerna fördes in, som i exemplet ovan, var det inte alltid tydligt hur ett sådant perspektiv kan relateras till de återkommande individualiserande och kulturspecifika förklaringar till våld. Därmed blev det upp till eleverna själva att försöka förstå hur olika förklaringar till våld kan relateras till varandra – eller inte kan det.

#### 3.4.3. Utmaningarna med att prata om genusfrågor

Genusperspektiv är centralt i MVP. Programmet beskrivs som att vara en "genusförändrande metod". Det innebär att programmet vill problematisera stereotypa föreställningar om kön. En grundläggande anledning till detta är att könsnormer anses begränsa individer i hur de får uttrycka sig och vara. Könsnormer – som strukturella förutsättningar – anses också möjliggöra sexism och våld i det att killars våld normaliseras. Programmet vill därför både "utmana vedertagna normer kring kön, relationer och våld" och "höja vår medvetenhet om killars och mäns våld" (Gymnasiemanualen, s. 20). I ledarutbildningarna poängterades att program med genusförändrande perspektiv och som främjar jämställdhet enligt WHO har visat sig vara mer effektiva i att skapa beteendeförändring (se Barker et al. 2010).

Att arbeta med ett genusperspektiv innebar dock stundtals utmaningar i genomförandet av programmet, som syntes exempelvis i den återkommande användningen av individualiserande förklaringsmodeller som beskrevs ovan. I vissa fall innebar det också att ledare och elever i någon mån riskerade att reproducera snarare än problematisera stereotypa föreställningar om kön. Trots att intentionerna troligtvis var de motsatta. I en av skolorna tipsade en av ledarna de andra att använda sig av drama och humor för att synliggöra normerna. Hon berättade om hur hon och hennes manliga kollega hade exemplifierat att normer går att bryta genom att dramatisera. Medan hon berättade ställde hon sig upp och visade hur hennes manliga kollega

hade gått runt och vickat på baken och hållit upp armen med slapp vrist – i ett sorts parodierande av feminint kroppsspråk. Skrattandes berättade hon hur eleverna tyckte att detta var väldigt roligt samtidigt som hon och hennes kollega vidhöll att det är möjligt för en man att ha detta kroppsspråk. Även om intentionen var att visa på ett brett spektrum av att ”vara man” är möjligt, inklusive att män kan iscensätta femininet så var detta iscensättande parodiskt och något som alla kunde samlas kring och skratta åt. Det skratt som uppstår i klassrummet då en man parodierar ett feminint kroppsspråk snarare befäster stereotypa föreställningar (kring kvinnligt kroppsspråk, feminina män, ”fjollor” osv) än destabiliserar dem. Skrattet förmedlar att ”en riktig man” inte rör sig på detta sätt och den man som ändå gör det är värd att skratta åt.

Många av ledarna uttryckte en medvetenhet om att övningar som Genuslådan medförde en risk att befästa stereotypa könsnormer. Samtidigt är det en övning som flera vittnade om kan skapa en ”aha-upplevelse” hos deltagarna om den fick ett lyckosamt utfall. Det är en övning där det är särskilt viktigt att ledarna styr diskussionen i klassrummet i en bestämd riktning och att alla diskussionspunkter i manualen följs för att övningen ska uppnå de tänkta målen: att ”visa på hur samhället är med och påverkar genusrepertoaren, speciellt de regler som förespråkar orättvisor mellan könen” och ”illustrera hur genusregler hänger samman med kontroll, kränkningar och våld” (Gymnasiemanualen, s. 69). Både i observationerna från klassrummen och i intervjuerna med elever blev det synligt att dessa mål inte alltid uppnåddes. I klassrummen kom inte alla diskussionsfrågor med – särskilt de frågor som är tänkta att koppla samman könsnormer med våld. Och i intervjuerna blev det synligt då en del elever mest mindes övningen som ett roligt tillfälle att få beskriva vad som är specifikt för killar och tjejer.

I MVP-programmet är det inte bara genus som diskuteras och inte enbart föreställningar om kön som är tänkta att problematiseras, utan även andra stereotyper lyfts. Under lektion 6 gjorde eleverna på Fläderskolan övningen ”Vem tar vem”.<sup>4</sup> I den fick de bilder på personer och uppmanades att diskutera vilka som kan tänkas ha en relation, för att sedan diskutera detta utifrån hur normer påverkar oss. Målet med övningen är enligt manualen att ”reflektera kring heteronormen” och ”koppla samman heteronorm och trånga genuslådor” (Manualen för grundskolan, s. 129). Efter att eleverna visat vilka de tycker bör vara i en relation ska ledarna leda en diskussion. Enligt manualen är ledarens uppgift att eleverna diskuterar kring varför ”människor ofta parar ihop personer från samma grupp eller kategori med varandra” (s. 131). Det poängteras också att ”Metoden handlar om att få upp ögonen för oskrivna regler som finns kring vilka som får vara tillsammans och att prata om vad som är vanligast att se i media och på stan” (s. 131). I slutet av diskussionen på Fläderskolan parade en elev ihop två funktionshindrade.

Ledare 1: Hur tänkte ni i grupperna? Höll ni med varandra eller var det svårt? Höll ni med varandra? Hur förhöll ni er till det här om att det var svårt att-

Kille 1: Jag tänkte så här: Den här personen som sitter i rullstol och personen som är blind borde ju vara ett par. Sen den här skogshuggaren och sen den här med en sopborste, båda de har så här städjobb och skogshuggare så de-

Ledare 2: Ja, men det var intressant. Så du tänker yrke också städjobb, alltså arbetare på nått sätt.

Ledare 1: Men du tänker också att de som har funktionshinder borde vara tillsammans?

---

<sup>4</sup> Övningen kommer från materialet *Bryt!*, vilket utvecklats av Forum för levande historia (Åkerlund 2011). Det finns inte med i den amerikanska versionen av MVP och är med andra ord ingen kärnövnig.

Ledare 2: Ja.

Ledare 1: ((Till klassen)) Tänkte ni så? Den blinda personen och den i rullstol?

Kille 2: Om de är tillsammans då är det som att de är hjälplösa.

((Många pratar i munnen på varandra))

Ledare 1: Okej, jag tror vi går vidare va? Okej hörni, då kan ni lägga bilderna åt sidan.

För att problematisera normer räcker det inte med att endast synliggöra dem. Efter att de har blivit explicita behöver de utmanas och destabiliseras, annars riskerar föreställningarna att befästa (Hearn 1996). Ledarna problematiserade inte här de stereotyper om funktionalitet som eleven synliggjorde, utan direkt efter detta avslutade de övningen genom att be eleverna att lägga bilderna åt sidan. Eftersom elevens val av att para ihop två funktionshindrade inte diskuterades vidare är det dels oklart vad han tänkte kring det hela. Men framför allt möjliggjorde inte ledarna en reflektion kring valet och framför allt kring de "oskrivna regler" som MVP-manualen menar är målet med övningen.

#### 3.4.4. Att följa manualen – eller inte

En utmaning med programmet för skolorna var som tidigare nämnt att få ordentligt med tid till diskussioner och övningar. Detta kunde leda till att ledarna hoppade över övningar eller inte fullföljde dem. Ledare kunde också välja att inte följa manualen i detalj av andra anledningar, så som att de upplever att de behöver anpassa innehållet till vad de upplever är elevernas särskilda omständigheter (se diskussion ovan). Oavsett anledning kan dessa förändringar motverka programmets intentioner. Ett exempel på hur olika det kan bli i klassrummet när ledarna följer manualen noggrant eller inte är kärnövingen "Att skydda sig mot övergrepp". I det följande diskuterar vi övningen och hur den genomfördes i två olika klassrum.

I övningen är det tänkt att eleverna i helklass ska lista olika sätt som de skyddar sig mot sexualiserade och fysiska övergrepp – killar i en kolumn, och tjejer i en. Målen med övningen är visa att tjejer fostras till att acceptera och anpassa sig till sexualiserade kränkningar, att killar anpassar sig till fysiska övergrepp från andra killar, samt att skapa empati hos killar för tjejers vardagliga strategier för att hantera sexuella kränkningar (Manualen för grundskolan, s. 97).

Manualen är tydlig med att i övningen ska killarna i klassen först svara på hur de skyddar sig mot att bli sexuellt kränkta, sedan hur de gör för att undvika fysiska kränkningar och slutligen vem de skyddar sig mot. Först därefter får tjejerna samma frågor. Ledarna ska skriva upp svaren i listor på tavlan. När listan är klar menar manualen att tjejernas lista kommer att vara betydligt längre än killarnas lista, framförallt vad gäller skydd mot sexuellt våld. Det finns därför en pedagogisk poäng med att ställa frågorna just i denna ordning: killarna före tjejerna, och sexuellt våld före fysiskt våld.

Här ska en diskussion ta vid där ledarna har frågor från manualen att använda sig av. Ledarna uppmanas också att tydliggöra att eleverna troligtvis är rädda för främlingar, medan de som utsätter andra för våld vanligtvis är en person som offret har en relation till, och att den vanligaste platsen för våldsutsatthet är skolan/arbetsplatsen och hemmet. Övningen ska enligt manualen mynna ut i en diskussion om, och inspiration till att könskulturella normer kring våld går att förändra.

Hur genomfördes då övningen i klassrummen? När en av klasserna genomförde övningen kastades momentens ordning om och de flesta diskussionspunkterna uteblev. Ledaren instruerade eleverna att först prata i mindre grupper om hur de skyddar sig mot fysiskt våld. Sedan ombads killarna att i helgrupp ge exempel på hur de skyddar sig mot fysiskt våld. Exempelen skrevs upp på en lista. Därefter fick tjejerna samma fråga. På tavlan stod till slut fem exempel på killistan och fem på tjejlistan.

Därefter fick eleverna återigen prata i mindre grupper om hur de skyddar sig mot sexuellt våld. Efter diskussionen uppmanade ledarna att tjejerna inledde med att berätta vad de gjorde för att skydda sig mot sexuellt våld. När ledarna fått fem exempel vände de sig till killarna och bad dem om exempel på hur de skyddar sig mot sexuellt våld. Killarna gav en rad exempel, men trots ledarnas förklaringar var förslagen mycket allmänna och det var oklart om de handlade om skydd mot just sexuellt våld.

Slutligen lade ledarna till tre egna exempel på strategier som de använder i sin vardag och sammanfattade att det går att se att flickor och kvinnor är de som är mest utsatta för sexuellt våld. Därefter avslutade de övningen och gick vidare till nästa.

Frågorna ställdes alltså i omvänd ordning mot hur de står i manualen. Frågan om vem de skyddar sig emot kom inte med. Det blev ingen särskilt markant skillnad mellan killistan och tjejlistan, vilket med stor sannolikhet berodde på att grupperna först fick diskutera och att killarna leddes in i att tänka på hur de skyddar sig mot fysiska övergrepp innan de skulle komma på exempel på hur de skyddar sig mot sexuella övergrepp. En annan anledning var att de fick höra tjejernas exempel på skydd mot sexuella övergrepp innan de själva uppmanades att komma med exempel, vilket gjorde att hela överraskningsmomentet gick förbi.

Vidare hoppade ledarna över diskussionsdelen som ska komma efter att listorna upprättats. Manualen uppmanar ledarna att ställa frågor som skapar empati för att tjejer – men också killars – liv begränsas av rädsla för övergrepp från killar. Avslutningen ska enligt manualen handla om att detta är del av en kultur vi lever i och att den kulturen går att förändra. Men i denna klass avslutades övningen istället endast med slutsatsen att det framförallt är tjejer som utsätts för sexuella övergrepp.

I en annan skola utfördes övningen betydligt mer manualtroget, och övningen tycktes få just de effekter som är förväntade i manualen. En av ledarna inledde övningen med att uppmana killarna att kort reflektera över sina strategier för att slippa bli ”sexuellt kränkta eller sexuellt utsatta av andra”. Efter en minut fick var och en av killarna ge förslag på strategier medan en av ledarna skrev på tavlan. Något exempel var oklart om det var just sexuella trakasserier som det gällde. Efter detta gjordes en ny runda där killarna ställdes frågan om hur de skyddar sig mot fysiskt våld. Nu kom det några fler förslag från killarna. Ledaren frågade slutligen vem killarna skyddar sig ifrån. De svarade att de skyddar sig mot någon ”pervers gubbe” eller ”ett tufft grabbgång”.

Efter det att killarna fått svara på dessa frågor upprepades samma procedur med tjejerna. Efter en kort betänketid svarade varje tjej snabbt och med korta, tydliga exempel. Samtliga strategier – som tydligt rörde sexuellt våld – skrevs upp på tavlan. Under tiden som tjejerna gav allt fler exempel så dämpades den tidigare uppslupna stämningen. Några tjejer kommenterade tyst att ”Gud, vad hemskt detta är”. Ledaren fick gå två varv runt innan tjejernas förslag på strategier började ebba ut. Vid det laget stod 21 strategier på tjejernas sida. När ledaren frågade om tjejernas strategier mot fysiskt våld skiljer sig från de på tavlan, svarade tjejerna att det

flesta strategier är likadana. På frågan om vilka de är rädda för, svarade tjejerna att det är alla killar och män som de inte känner väl, så länge de inte är små barn.

Ledarna ledde därefter en diskussion utifrån flera av manualens frågor. Det var mest tjejer i klassrummet som talade under denna diskussion, och flera lät upprörda och gav än fler exempel på saker de känner att de måste göra i sin vardag för att undvika killars våld. Någon påpekade att det var orättvist att killarna inte verkar behöva tänka på detta alls.

Efter diskussionen lyfte ledarna att ”Tjejer får lära sig att överleva i en kultur som inte prioriterar att förhindra att killar och män begår olika former av sexualiserade kränkningar och övergrepp.” Vidare att ”Killar får lära sig att överleva i en kultur som inte prioriterar att förhindra att killar och män begår våld mot varandra och mot tjejer.” En av ledarna läste från en powerpoint och betonade denna våldskulturs föränderlighet.

Och eftersom vi kallar det för just kultur så får vi lära oss att det ju är en social grej, det är inte så här vi är födda, och tack vare att det är en social grej så är det ju också något vi kan ändra även om det inte går snabbt och inte lätt eller nånting.

Några tjejer svarar på detta med uppgivenhet och riktar viss kritik mot övningen.

Tjej 1: Men vi fokuserar ju på det fel, asså dom där grejerna som vi har skrivit hade ju inte behövts funnits om vi bara hade lärt män att inte röra oss.

Ledare: Mm, det måste gå.

Tjej 1: Men det går ju inte.

Tjej 2: Men jag tycker att det är hemskt när folk säger att lösningarna är typ att att man tar på sig kläder, man går inte ut, man tar den tidiga bussen, man dricker inte typ så där.

Tjej: Det är ju ingen permanent lösning.

Tjej: Det är kortsiktigt.

Den andra ledaren svarade på detta genom att relatera till programmets åskådarperspektiv: ”Fast vi håller på att lära oss att ingripa”, och berättade sedan om en incident i deras stad som hade uppmärksammats i media nyligen då några bussresenärer ingrep när ett yngre par med utländsk härkomst blev kränkta av ett äldre par. Berättelsen fungerade som ett positivt exempel på hur åskådarangripanden kan fungera och att våldskulturen kan vara möjlig att påverka. Detta avslutar diskussionen och ledarna avslutar lektionen.

Lektionen framstod som att den framgångsrikt mötte upp de mål manualen satt upp för lektionen. Ledarna framstod som väl förberedda och insatta i hur övningen skulle gå till och vilka poänger som var viktiga att nå fram. De följde alla de steg som beskrevs som nödvändiga i manualen och de guidade eleverna i en bestämd riktning. De var också flexibla men samtidigt tydliga i sin ledning av diskussionen. När eleverna började skämta följde de med en kort stund – utan att minimera det som kom fram i rummet – och återgick sedan till allvaret i frågan. Detta bedömer vi möjliggjorde öppenhet i klassrummet. När eleverna blev allt mer allvarliga följde ledarna med i den stämningen också, utan att vare sig förstora eller förminska elevernas

upprördhet. När tjejerna diskuterade såg ledarna också vid något tillfälle till att killarna fick ge sin bild. Slutligen, när några tjejer på slutet uttryckte hopplöshet lyckades ledarna återknyta till MVP:s grundläggande syfte kring åskådaringripande och att ge ett positivt och relevant exempel.

#### 3.4.5. Brist på progression

Hittills har vi pekat på utmaningar i genomförandet av MVP, men det tycks även som om själva manualen har vissa brister. Detta gäller framför allt den sista lektionen (lektion 7). Generellt tycks den vara alltför abstrakt. Det lyckades inte engagera på samma sätt som flera av de andra lektionerna gjorde. Den verkar inte heller vara på tillräckligt hög nivå för eleverna, vare sig i årskurs 7-9 eller på gymnasiet. Det framstår vidare som att progression i denna kursens sista och avgörande lektion saknas. Låt oss exemplifiera från Aspskolan.

Många elever distanserade sig från den videofilm som visades upp i början av lektionen. I den är det ett antal amerikanska killar i tonåren, alla med snaggat hår, som talar om att de har varit utsatta för mobbning eller varit mobbare. Deras tal är korsklippat så att korta uttalanden upprepas i snabb takt samtidigt som dramatisk musik spelas i bakgrunden:

"I've been bullied." "I've been bullied." "I felt like an outsider." "Lonely."  
"Misunderstood." "Bullies love power", "and the silence of others." "Bullies look like they have all the power", "but they don't", "they don't." "Bullies are afraid." "Bullies are AFRAID" "of becoming the outsider", "who has the power." "You", "you have the power", "to give someone their life back." "You can be the light", "break the silence."  
"Be a better person", "that is true friendship." "I will not bully." "I will not be a passive bystander." "That is my pledge to you." "How about you?" ("Stand against bullying. Don't be a bystander", <http://www.nobystanders.me>)

Så fort filmen var klar utbrast en stor del av klassrummet i skratt och fnitter och några härmade någon av rösterna från filmen. Den framstod som alltför "amerikansk" i sitt tilltal. Ledarna tittade på varandra med road min. De frågade istället eleverna om de kunde uppfatta budskapet i filmen. En tjej svarade "man ska inte mobba", en annan "man ska vara en aktiv åskådare". Det fnittrades lite i rummet och någon skakade lite på huvudet. Ledarna knöt istället till åskådarperspektivet genom en aktuell händelse i staden, där en ung kvinna blev våldtagen mitt i centrum utan att någon ingrep, vilket var en berättelse som engagerade eleverna.

En annan övning under lektion 7 är "Våldsförebyggade insatser i vardagen". Här ska eleverna tänka kring hur de kan arbeta för att förebygga våld på olika sociala arenor i sina liv, i och utanför skolan. Eleverna får arbeta i grupper och får i uppgift att komma på 4-5 idéer. Detta är den sista övningen på hela programmet och utgör en sorts final. Men i Aspskolan framstod övningen som oengagerad. I relation till hur programmet hade varit fram till nu då eleverna hade uppmuntrats att tala om egna erfarenheter, och (i någon mån) uppmanats att problematisera våldshandlingar, framstod dessa övningar alltför förenklade och inte lika relevanta för deras egna liv.

När grupperna skulle komma på möjliga insatser för våldsförebyggande arbete var det en seg och fnittrig stämning i klassrummet. Lärarna gick runt och försökte få eleverna att fokusera. Det engagemang som tidigare blossat upp hos eleverna var nu frånvarande, de verkar snarare arbeta pliktskyldigt. Eleverna fick sätta upp sina förslag, som var skrivna på post-it lappar, på

tavlan. I manualen står det att lärarna kan avsluta övningen genom att uppmuntra eleverna att fortsätta detta arbete och genom att lämna förslagen till "den som bestämmer som exempelvis rektorn eller fotbollstränaren" (Gymnasiemanualen, s. 158). Ena ledaren sa att det var helt fantastiskt med alla förslag och att de kommer att lämna dem till rektorn. Sedan frågade hon om de också kan göra något mer, om det bara är skolledningens som ska få reda på vad eleverna har skrivit. En kille i klassen sa att de kanske skulle kunna skicka det till kommunen. Men på hans förslag följde fnitter och skämtsamma kommentarer om att de kan skicka dem till "Steffe" (Stefan Löfven) eller FN. Utifrån detta, och de fortsatta skämtet, framstår det som att eleverna inte upplevde det som realistiskt att kunna påverka samhället eller sin närmiljö genom denna övning.

### 3.5. Åskådarperspektivet

En central komponent i MVP är "åskådaren" (eng. "bystander"). MVP var ett av de första programmen med åskådarperspektiv, vilket under senare år kommit att bli populärt i många vålds- och mobbningspreventiva program (Storer, Casey & Herrenkohl 2016). Idén med åskådarperspektivet är att deltagarna inte adresseras som potentiella offer eller förövare, utan som personer i våldets närhet som antingen direkt kan bevittna våldet eller höra talas om det från offer, förövare eller andra. Målet med MVP och liknande program är att ge redskap för deltagarna att bli "aktiva åskådare" – att våga och veta hur man bäst kan ingripa i våldsamma situationer. Genom detta perspektiv är tanken att programmet undviker att killar känner sig utpekade och skuldbelagda som potentiella förövare (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011). Istället möjliggör programmet för deltagarna att inta en positivt laddad position. Denna position är dock inte helt oproblematisk.

Åskådarperspektivet möjliggör för alla i klassrummet att positionera sig som hjältar – det vill säga att vi i klassrummet, till skillnad från andra, vet vad som utgör en bra respons (jfr Andersson 2008b). Detta skapar en dikotomi mellan "vi" och "de andra". Det syns inte minst i de berättelser som elever och ledare presenterar i klassrummet där de själva intar hjältepositioner eller agerar korrekt enligt åskådaransatsen. Dikotomin gör det samtidigt svårt att synliggöra gråzoner, att prata om sig själv som förövare eller när man misslyckats att göra ett gott ingripande.

Ledare intog inte sällan hjältepositioner i sina berättelser av åskådaringripanden, som manualen uppmuntrar dem till att dela med sig av. En av ledarna inledde, i enlighet med manualen, en av lektionerna i programmet med en personlig berättelse om det aktuella ämnet för dagen: sexualiserat våld.

Fram till jag var nitton så var jag med om blottare väldigt många gånger. Jag har varit med om det säkert sex, sju gånger [...] Det mest märkliga och faktiskt nästan komiska det var ju på biblioteket, faktiskt, där jag satt. Det var en sån här balustrad, en liten balkongdel där jag stod och bläddrade i några böcker. Så tittade jag ned [...] och då såg jag ((skrattar)) en man som stod med en bok samtidigt som han hade tagit fram, ja, och stod och tillfredsställde sig själv, alltså inne i biblioteket. ((Några elever drar efter andan här, någon skrattar till.)) Väldigt märkligt. Jag har ju aldrig varit en särskilt rädd ung tjej så att jag blev mest arg. Jag blev inte rädd, utan det jag gjorde var att jag med beslutsamma steg bara gick ner dit. Jag tänkte att jag skulle liksom distrahera så att han skulle sluta och det lyckades ju såklart.

Ledarens berättelse innehåller mycket av det som efterfrågas i MVP-manualen vad gäller ledarnas personliga berättelser. Det är en berättelse som synliggör att vi alla har erfarenheter av våld, här som åskådare, och dessutom exemplifierar den ett lyckosamt åskådaringripande. Ledaren beskriver sig själv som en orädd ung tjej, och hur hon beslutsamt tar sig an att stoppa mannens problematiska beteende. Samtidigt är det en berättelse som snarare förenklar än problematiserar våldshandlingar och åskådaringripanden. Det är ett exempel där det inte råder några tvivel om vem som betar sig illa och vem som betar sig korrekt. ”Hjälten” och ”den Andre” som positioner är väldigt tydliga här, och berättelsen bidrar därmed inte till ett mer problematiserande samtal om exempelvis gråzoner kring förövare, åskådaringripanden och varför det ibland kan vara svårt att ingripa (och inte heller samtal om att de flesta förövare snarare är någon som har en relation till den som blir utsatt). Efter lektionen reflekterade ledaren också själv över vilka effekter denna berättelse kan ha haft på eleverna och kom fram till att det kan ha funnits en risk att den minimerade våldshandlingen. Det blir tydligt att uppgiften att välja en passande personlig berättelse är väldigt svår, och vare sig manualen eller utbildningen av ledarna ger tillräckligt med vägledning i dessa val.

Hjältepositioneringen gjordes också av elever under olika övningar och diskussioner. Exempelvis under övningen ”Slut dina ögon” som är en ”empatiövning” som bland annat syftar till att ”göra frågan om killars och mäns våld mer personlig”, ”få deltagarna att känna på utsatthet” och ”få igång samtal om vad alla kan göra när andra blir utsatta” (Gymnasiemanualen, s. 50). Övningen går i korthet till så att deltagarna sitter i mindre grupper och ledaren ber dem sluta sina ögon och slappna av. Därefter läser ledaren en text för deltagarna som inleds med ”Föreställ dig en kvinna eller tjej du verkligen bryr dig om: det kan vara din mamma, din flickvän, din syster, din vän, din farmor eller din mormor” (s. 52). Därefter följer en berättelse om hur denna kvinna eller tjej är på väg hem en kväll och utsätts för våld av en man, samt att det finns en åskådare som ser allt men väljer att bara gå förbi. Efter berättelsen initierar ledaren en diskussion kring hur deltagarna upplevde övningen samt vad de tänker om åskådarrollen.

Övningen verkade fungera väl i klassrummet då många elever uttryckte starka känslor av ilska eller hopplöshet riktade mot förövaren och åskådaren. I Aspskolan berättade killarna om starka reaktioner: ”Jag fick en klump i magen”, ”Jag blev arg, asförbannad” och ”Jag ville gå ut och knocka nån”. Samtidigt bidrog denna hjältepositionering till dikotomiseringen av ”vi”, de goda, och de Andra som utövar våld eller inte är aktiva åskådare.

### 3.5.1. Andragörande

Åskådarperspektivet tycks också öppna för ett andragörande, där andras negativa respons på våld kritiserar. Detta var särskilt synligt i ett av de fall som används i lektion 2, det så kallade Bjästa-fallet. Bjästa-fallet utgörs av klipp från dokumentären ”Den andra våldtäkten”, som SVT:s *Uppdrag granskning* sände 2010. Den handlar om en 15-årig kille som våldtog en 14-årig tjej på en skoltoalett i Bjästa, ett samhälle strax utanför Örnsköldsvik. Killen erkände dådet och dömdes i tingsrätt och senare i hovrätt. Dokumentären berättar sedan om hur samhället vände sig mot offret och stöttade förövaren, inte minst den lokale prästen.

I programmets manual beskrivs Bjästa-fallet som intressant eftersom det innehåller flera komponenter som det vill lyfta. Inte minst vill MVP visa på sociala mediers betydelse i omgivningens hantering av våld.



Bjästa-fallet har många komponenter: först en tjej som inte blir trodd. Facebook används för att sprida hat om henne. Killen får stöd från vänner och närsamhälle. Sen begår han en våldtäkt till och till slut vänder sig hatet mot honom. Alla dessa komponenter är intressanta men Facebooks roll i fallet är relevant med tanke på ungas användning av sociala medier. (Gymnasiemanualen, s. 49)

Bjästafallet beskrivs också som exempel på grovt våld som alla kan ta ställning mot. Syftet är att deltagarna ska "få en insikt om hur våldtäkt kan se ut" och om "hur lätt det är att dras in" i ryktesspridning. Men också visa på "hur lätt det är att göra något, både positivt och negativt".

Ledarna återkom ofta till att Bjästa var ett väldigt bra fall att arbeta med i klassrummet. Det berörde eleverna och skapade mycket diskussioner. Det fick eleverna "på kroken", som en manlig ledare uttryckte det.

Det som kan vara svårt ibland är att dra igång diskussionen, att få isen att brytas och få alla att börja prata. Men när det var den här om Bjästa-våldtäkten, den drog ju igång klassen något rejält.

Elevernas reagerade ofta kritiskt mot Bjästa och prästen. "Det var ju nästan som de var en mobb själva. De tyckte 'Men herregud vilka idioter'", sa en lärare som återgav elevernas reaktioner: "Den där prästen!" "Är de sådär i Bjästa?" "Det måste vara så att alla i Bjästa är idioter." Lärarna tyckte att elevernas utpekande av Bjästa var problematiskt. Samtidigt var lärarna själva med och möjliggjorde detta.

På Aspskolan inledde ledaren lektionen med att fråga om det var någon elev som kände till Bjästa. "Nej", svarade eleverna unisont. Ledaren berättade att fallet var mycket känt när dokumentären kom och tvekade först när hon skulle förklara att det ligger utanför Örnsköldsvik. Hon fortsatte: "Alltså, ett litet samhälle. Ja, men Örnsköldsvik är ju litet bara det ((skrattar)) och Bjästa ligger i anslutning till Örnsköldsvik så ni vet – ett litet, litet ställe är det här." När hon hade berättat om de initiala förhören med Oskar beskrev hon vad som hände i samhället.

Och nu börjar ryktena spridas. Tänk, ni vet: litet samhälle, snacket börjar gå. Snacket som går, det blir att Linnea ljuger, och att Oskar, som han heter, är oskyldig. Och de säger att Linnea är, så att säga, lösaktig, att hon har anmält våldtäkten för att hon ville hämnas på den här killen för att han inte ville vara ihop med henne. Och nästan alla på skolan tar Oskars parti.

Senare under lektionen påpekade ledaren återigen samhällets storlek. "Alltså det är ett litet samhälle" och drog på i:et, som för att betona dess litenhet. "Örnsköldsvik är ju litet bara det", sa ledaren och skrattade, "och Bjästa ligger liksom i anslutning till Örnsköldsvik, så ni vet det är ett litet, litet ställe är det här". Den andra ledaren påpekade också storleken som avgörande.

Det är ett litet samhälle och man träffas också, men det börjar spridas så himla, himla, himla mycket hat mot den här Linnea på nätet. Och det bildas grupper som verkligen är mot henne och som tror på honom.

Ledaren beskrev sedan prästens handlingar som irrationella och konstiga.

Det är ju så svårt det här men man tycker ju att han är helknasig prästen han verkar ju inte vetat nånting liksom. Sen vet ju kanske inte vi exakt hur journalisterna har klippt ihop det här och vinklat det och ni vet hur det går till. Det vet ju inte vi men det här var ju inte bra helt enkelt, det här var ju väldigt misslyckat av den här prästen.

Tematiken i lärarnas kommentarer av reportaget återkom sedan i elevernas diskussioner efter filmen. Deras förståelse av vad som hänt i Bjästa kretsade kring dess ringa storlek. Samhällets och prästens agerande fördömdes.

Prästen verkar ju vara helt stupid men han tolkar det ju på samma sätt som hela stan så det handlar ju inte bara om honom. (Kille)

Samhället tycktes som ålderdomlig och långt bort från eleverna.

Tjej: Var detta verkligen 2010? För att det verkar som om de var mer gammaldags?

Ledare: Ja, men det var mer gammaldags, då vet du.

Tjej: Ja men det känns fortfarande lite som 90-talet när man ser det.

Eleverna återkom också i samtalet till frågan om exakt hur litet Bjästa är. I slutet av diskussionen googlade en kille i klassen Bjästa och proklamerade för klassen att det år 2010 bodde 1808 personer i Bjästa, varpå klassen gemensamt brast ut i skratt och utrop om hur litet Bjästa är. Direkt efter detta gemensamma skratt avslutades övningen och eleverna gick på rast.

Inget i manualen uppmuntrar ledarna att fokusera på det rurala temat i Bjästafallet, utan avsikten med övningen är att få studenterna att reflektera över sociala medias betydelse. Men i klassrummet fokuserade både eleverna och ledare främst på samhällets litenhet, som ansågs kännetecknas av att "alla känner alla" och att rykten sprids snabbt. Sociala media ansågs förvärra skvaller, men jämförelser mellan Bjästa och hur rykten kan fungera i deras egen skola eller stad var frånvarande i klassrumsinteraktionen. Istället var Bjästa återkommande porträtterad som en radikalt annorlunda plats, en "undantagsplats" (Eriksson 2008). Detta andragörande måste förstås utifrån återkommande negativa framställningar av landsbygden, och särskilt Norrland, som omodernt och mer sexistiskt och ojämnställt i kontrast till ett annars urbant och progressivt Sverige (Stenbacka 2011). Under klassrumsdiskussionerna om Bjästafallet framstod inte sexuellt våld som något som nödvändigtvis karaktäriserar det rurala,

men de negativa åskådarresponserna på våldtäkterna blev förståeliga genom samhällets litenhet och att samhället antogs ha stark sammanhållning och en form av flockmentalitet.

### 3.6. Feminism och kränkta killar

#### 3.6.1. Feministen i klassrummet

Ett inte helt uttalat perspektiv inom MVP är feminism. Mycket av programmets fokus på genusnormer, våldets kontinuum och generellt strukturella perspektiv utgår från en feministisk grund (Katz 1995; Messner, Greenberg & Peretz 2015; Sjögren et al. 2013). Det är sällan någon av utbildarna eller handledarna som nämner detta, utan feminismen utgör snarare ett slags outtalad kunskap. Trots det uppfattar många av ledarna de teoretiska grunderna. En del ledare är tveksamma till perspektivet, eller åtminstone att det ska vara styrande.

Jag tänkte på en till grej, att jag upplever också att det här är ingen skolning i feminism. Den forskning som går att anknyta till feminism finns bakom det här men vi ska inte skola feminister, vad ska vi göra här egentligen, för då blir det ju tokigt, det handlar inte om att styra idéer. (Handledning, Fläderskolan)

Andra ledare menade att de omfamnade feministiska värderingar men var mycket tveksamma till kategoriseringen.

Kvinna 1: Alltså jag är emot själva, själva kategorin. Alltså, stämpeln. Jag är för det mesta som står för. Men jag tycker inte, alltså nej, jag vill inte. Det tycker jag känns jättejobbigt. Att bli kallad för feminist även om jag står för det det står för. Jag tycker inte att det ska behövas. Så därför tycker jag det är jättejobbigt.

Intervjuare: Vad är det som du tycker är jobbigt?

Kvinna 1: Alltså jag, jag tycker att man, alltså det blir så jävla mycket skit så fort man kategoriserar en tjej som feminist. Men jag kan gärna ta de diskussionerna, men jag vill inte ta diskussionen över "Varför är du feminist?" Jag tar gärna diskussionen "Varför är det så här", "Varför reagerar samhället så här", de diskussionerna tar jag gärna, men jag vill inte ta diskussionen "Varför jag är feminist".

Enligt vissa ledare dök frågan om feminism upp i klassrummet i samband med att MVP har införts, som på Cederskolan.

Kvinna 1: Det var mer i början, första året, tyckte jag, än vad det har varit i år faktiskt. I år har det inte varit så mycket, alltså det har varit lite så där men då nästan har jag fått ta upp det. Men innan har det varit, bara det stod så här "Män för Jämställdhet", ((med arg röst)) "Är du en sån här feminist eller vad?" Det är som ett skällsord, kan man säga, det är många som inte fattar vad det är, de har ingen aning.

Kvinna 3: Nej, jag måste säga att som lärare överlag, på lektioner och så har jag nästan varit lite så här positivt överraskad att jag ens vågar prata om jämställdhet. Eller att jag liksom när jag nämner, jag brukar börja lite försiktigt att prata om kvinnor i genom

historien till exempel, och då brukar jag se hur de reagerar. Det har väl varit någon klass där elever har varit såhär ”Ja, men jag hatar feminister bara så du vet.” [...] Men i vissa klasser då har man kunnat ta upp ganska mycket, och haft bra diskussioner.

### 3.6.2. Rädslan att kränka killar

MVP:s åskådaransats är en medveten strategi för att undvika konfrontation som annars är vanlig i våldspreventiva insatser (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011).

De flesta preventionsprogram med fokus på våld vänder sig till män som potentiella förövare och kvinnor som potentiella offer vilket ofta skapar försvarsreaktioner hos såväl män som kvinnor. Hos män i relation till att vara en förövare och hos kvinnor i relation till att vara ett offer/någon som är utsatt. (Gymnasiemanualen, s. 3)

Trots detta framstår det som att frågorna som behandlas i programmet är utmanande för såväl ledare som elever. Detta tycks relatera till den spänning som finns i programmet mellan förståelsen av våld och åskådaransatsen. Den första utgår från en feministisk förståelse av relationen mellan genus och våld, den andra fokuserar på åskådare som en tredje position för att inte peka ut kvinnor som offer och män som förövare.

I ledarenkäten påpekades att de delar som handlade om mäns våld fungerade sämst, eftersom ”killar känner sig väldigt utpekade som kön”. Ledare berättade i handledning om att de ändrat i upplägg så mindre fokus hamnar på män som förövare. Även tjejer anpassade sig emellanåt till killarna. På första lektionen på Aspskolan så gav en tjej en förvarning inför det hon sedan skulle berätta genom att säga: ”De killar som inte gjort nåt behöver inte ta åt sig nu.”

Denna rädsla inför att kränka killar syntes redan under ledarutbildningen, som exempelvis när deltagarna fick prova på att hålla och delta i övningen ”Att skydda sig mot övergrepp”. Efteråt frågade utbildarna hur deltagarna upplevde det hela. En av deltagarna lyfte då en fråga kring risken att män och killar kan känna sig anklagade:

Deltagare: Jag tror det finns en risk att killarna känner sig anklagade för när ni säger att jag är en risk hamnar jag i en försvarssituation.

Utbildare: Jag tänker att det är väldigt viktigt att vara tydlig med att det handlar om normer och inte individuella personer och att det är väldigt viktigt att lyfta det på en gång när man märker att någon blir arg. (Ledarutbildning, stad 1)

Trots att utbildarna (och andra deltagare) under ledarutbildningen tydliggjorde relationen mellan våldsstatistik och maskulinitetsnormer (och hur denna förståelse är en av grundpelarna i programmet och utformningen av övningarna) tycktes detta inte ha satt sig hos alla ledare efter de tre utbildningsdagarna. När utbildningsdeltagarna själva skulle hålla i programmet framstod det som att risken att kränka killar och män var det största orosmomentet.

Även i handledningen talade deltagarna ofta om denna oro om att inte kunna ge svar på vad de upplevde var elevernas provocerande frågor. Flera ledare tycktes också själva anse att

programmet pekar ut killar och män på ett problematiskt sätt. Som en ledare uttryckte det i handledning: "Det är ju också så att vi pekar ut killarna som våldsutövare, skuldbördan blir större." Flera ledare gjorde förändringar för att undvika att peka ut män, en av dem sa vid handledningen:

Det sker ju också en massa våld i olika riktningar och sen pratade vi inte så jättemycket om att det bara handlar om män, så att det inte skulle bli så utpekande.  
(Fältanteckning, handledning)

En annan ledare önskade stöd för att hantera potentiellt motstånd.

Det blir ju lite av en elefant i rummet, att vi pratar runt det där och det vore schysst om vi här kunde få nått verktyg kring det här. För att motverka risken att det blir killarna mot tjejerna.

### 3.6.3. Misstänksamhet mot kvinnliga offer

Ledarnas rädsla för att stöta på motstånd är delvis befogad. En form av kritik från eleverna rör ett ifrågasättande av att kvinnor som anmäler har varit utsatta eller att det verkligen är män som utövat våldet. Under lektion 4 fick eleverna på Aspskolan se en bit ur ett program från *Uppdrag granskning* om näthat där kvinnliga mediefigurer berättar om den mängd av grovt, sexualiserat näthat de utsätts för i sin vardag. Efter klippet fick eleverna diskutera i mindre grupper. På en powerpoint stod frågor att diskutera: "Hur kommer det sig att män kan skriva sådana kommentarer? Vad är det som driver dem? Hur ser näthat ut till killar och män? Hur tror ni att det är att få liknande hatiska mail? Varför blir kvinnor sexualiserade och inte männen?". I den efterföljande diskussionen kritiserade en tjej frågorna i helklass.

Tjej 1: Jag tycker att frågorna var jävligt dumma.

Ledare: Ja, få höra.

Tjej 1: För de vänder sig mot som om det bara är männen som gör det. Och de har skrivit det också, typ så här "Varför blir kvinnor sexualiserade och inte männen?" De bli ju också det, men kanske inte lika mycket.

Tjej 2: Men också sen den första "Hur kommer det sig att män kan skriva sådana kommentarer?" Vi vet ju inte ens att det är män liksom? Vi fick ju inte veta det i videon om det var män som hade skrivit det, och sen "Brevviks fanclub", det kan ju vara en grupp tjejer som skickade det där mailet till henne ((låter arg)).

Samtidigt, något senare under diskussionen, lyfter en av tjejerna upp hatet mot Zara Larsson.

Tjej 2: De är som till exempel Zara Larsson, 18 år har lyckats skitbra. Så är det så här femtioåriga män som skriver nedvärderande. Själv kanske de jobbar med något mycket mindre framgångsrikt. Varför ska de gå på henne för?

#### 3.6.4. Kritik mot tvåkönsnormen

En relaterad utmaning gäller att elever emellanåt riktar kritik mot den könsbinaritet som uppkommer i programmet. MVP utgår grundläggande från en könsbinär förståelse, vilket synliggörs i talet om mäns våld och i att könsuppdelade smågrupper är en återkommande metod i programmet. Men manualen är också noga med att påpeka att ledaren måste vara känslig inför icke-binära personer.

När du ska dela upp deltagarna i grupper utifrån kön är det viktigt att du är uppmärksam på att det kan finnas deltagare som identifierar sig som transpersoner. Vid uppmaningen att "välja grupp" är förhoppningen att alla deltagare ska vara bekväma med att välja den grupp de främst identifierar sig med. (Gymnasiemanualen, s. 5)

Kritiken mot könsbinaritet blev exempelvis synlig när eleverna från Aspskolan under lektion 3 gick igenom övningen "Trånga genusregler". Ledarna följde manualen ganska nära, introducerade övningen och berättade att de ska tala om genus. De förklarade kort vad genus innebär. Ganska snabbt ifrågasatte några tjejer övningen utifrån tvåkönsnormen, det vill säga föreställningen att alla människor tillhör ett av två befintliga kön, baserat på förmodad reproduktiv förmåga. En av ledarna förklarade att tvåkönsnormen och de genusnormer som finns för killar och tjejer påverkar även de som placerar sig själva utanför tvåkönsnormen. Efter lektionen tog ledaren upp detta i ett samtal och påpekade att det är jätteviktigt att ledarna är mer tydliga och konsekventa i att själva ta upp och kritisera tvåkönsnormen när det ska göras gruppindelningar och vid samtal där killar och tjejer ställs mot varandra.

Vid en annan lektion ifrågasattes tvåkönsnormen vid en gruppindelning. När tjejerna och killarna skulle göra scenario i olika grupper var det några elever som ifrågasatte indelningen och att alla kanske inte känner sig som sitt biologiska kön eller vill placera in sig i antingen det ena eller det andra. Ledaren bekräftade att så kan det ju vara men att det samtidigt är viktigt att dela in i grupper för att killar och tjejer också har olika erfarenheter av dessa ämnen som diskuteras. Det var ingen i rummet som uttryckte att hen ville byta grupp. I de könsspecifika grupperna talade sedan eleverna om erfarenheter av sexualiserat våld. I tjejgruppen kom många personliga erfarenheter upp av att ha blivit sexuellt utsatta på olika sätt. De talade länge om krav på att tjejer inte får ligga eller hängla eller klä sig som de vill utan att stämpas negativt. Ledaren påpekade i slutet av grupptiden att tjejerna hade berättat mycket specifika upplevelser som hon menade att killarna troligtvis inte delade.

#### 3.7. Slutsatser

Den kvalitativa utvärderingen av programmet visar att det har stor potential. Det är ett program som tar upp många viktiga frågor på ett systematiskt sätt och som söker att göra det utifrån elevernas egna erfarenheter. De allra flesta elever och lärare talar mycket gott om programmet, dess metodik och innehåll. Men det finns också en del fallgropar och risker. En

rekommendation är att dessa bearbetas i ledarutbildningar och i handledning samt poängteras ännu mer i manualen än vad som är fallet idag.

En risk är åskådarperspektivet, vilket är en central komponent i insatsen. Fördelen med denna ansats är att det undviker skapa en dikotomi mellan potentiella förövare och offer och istället inkludera alla i en positivt laddad position. Dilemmat är att åskådarperspektivet samtidigt möjliggör nya starka dikotomier – denna gång mellan ett ”vi” som alltid agerar rätt och de Andra som agerar fel. Dessa hjältepositioner och ”andragöranden” gör det svårt att diskutera gråzonsbeteenden, en egen potentiell förövarposition eller misslyckanden i åskådaringripanden.

Utifrån våra observationsdata kan vi också se att sista lektionen inte tycks skapa samma engagemang och tilltro som resten av lektionsserien. Till viss del tycks det vara relaterat till en viss avsaknad av progression i lärandet (i en programserie som i annat fall tycks ha logisk progression), men kanske framför allt att tron på att förändringsförslagen kommer leda till reella förändringar är liten.

Vidare har vi visat på att även om programmet har många goda syften så kan dess intentioner motarbetas genom att lektioner och övningar inte genomförs på föreslaget sätt och att ledarna inte helt bottnar i programmets utgångspunkter. Ledaren är avgörande för att manualens intentioner ska kunna verkställas i klassrummet. Vi kommer att diskutera detta vidare i nästa kapitel, men sammanfattningsvis menar vi att för att få en övning – och kanske hela lektionsserien – att fungera så det är avgörande att MVP-ledarna:

- (1) Förstår programmets och övningens syfte,
- (2) Känner till de centrala delarna och övningarna,
- (3) Följer manualens logik och moment stegvis och
- (4) Bottnar i programmets teori.

## 4. Mentorskap

En central idé i den amerikanska ursprungsversionen av MVP och hur det använts i exempelvis highschool i USA är mentorprogrammet. Detta är en form av kamratutbildning, där professionella utbildare knutna till MVP utbildar först unga så kallade kamratutbildare eller MVP-mentorer som i sin tur leder kortare workshops med sina jämnåriga. Poängen är inte att kamratutbildarna ska bli experter på prevention eller genusrelaterat våld, utan snarare tränas de i att kunna hålla i en diskussion kring dessa ämnen. Mentorsprogrammet består därför av tematiska ämnen kring våld och kränkningar, men också träning i själva MVP-manualen och att hålla i gruppdiskussioner och övningar så att de kan genomföra MVP-lektioner (Katz, Heisterkamp & Fleming 2011; Sjögren m fl. 2013).

Hur genomförs utvecklingsarbetet rörande mentorsprogrammet vid de studerade skolorna? Det här kapitlet diskuterar MVP:s mentorskomponent. Det bygger på materialet som samlats in inom ramen för den kvalitativa delstudien. Kapitlet är uppdelat i två avsnitt. Det första tar upp hur de skolor som ingår i studien arbetat med mentorskap, och det andra diskuterar vad det innebär att det är lärare som genomfört programmet i Sverige.

### 4.1. Mentorprogrammet i projektet "En kommun fri från våld"

Flera skolor som ingått i denna utvärdering har haft som mål att utveckla mentorsprogrammet. Dessvärre var det ingen av dem som under projekttiden lyckades genomföra detta. Eftersom mentorsprogrammet inte har genomförts i de skolor som ingått i studien så rör inte utvärderingen denna del av det ursprungliga MVP-programmet.

Endast en skola genomförde en – kraftigt modifierad – form av mentorsprogrammet. Denna ingick då i vad de kallar för ett "ledarskapsprogram". I det tog ledarna komponenter från MVP:s mentorsprogram, men kursen har till stor del andra komponenter som de blandat in. De har med andra ord inte följt en manual för sitt arbete, utan har kombinerat utifrån sina erfarenheter, fritidsverksamhet och MVP-materialet. Enligt ledarna på skolan skapades ledarskapsprogrammet utifrån en önskan om en fortsättning på MVP. De ansåg dock att det behövde anpassas till det lokala sammanhanget.

Vi tyckte inte att vi kunde köpa konceptet rakt av, för det är lite andra omständigheter här. Men vi skapade vad de kallar en ledarskapsutbildning på elevens val-tid där intresserade elever fick anmäla sig och så plockade man ut ett begränsat antal. För det kunde inte vara hur stor grupp som helst. Sedan har de jobbat vidare med [det]. Vissa delar från MVP med scenario och skapat egna. Sedan även plockat in andra bitar som har med ledarskap att göra. (Manlig ledare, Pilskolan)

I praktiken innebar detta att de dussintal elever i år 8 och 9 som genomgick utbildningen hade en lektion i veckan under en termin. Under dessa lektioner diskuterades ledarskapsfrågor. Kulmen var att genomföra en MVP-lektion med elever i år 7. I den hade de själva utvecklat övningar, lekar och scenarios så som värderingsövningar och "fyra hörn". Ledarna tyckte att det föll väl ut.



Det fungerade bra. Och jag tror eleverna uppskattade både de som ledde det och mina elever framförallt. Vissa moment och lekar och sånt tycker de är roliga då, sedan är det här med scenario, det är ju sånt som vi har kört i MVP och då tycker de ”Ja, det är det här igen”. De vet ju vad de ska svara. De får fundera och motivera lite och det är ju alltid tufft.

Eleverna berättade att de gick ledarskapsutbildningen för att de tyckte ledarskap verkade intressant. Andra tyckte att det var det minst dåliga av alternativ på elevens val. Alla elever hade tidigare gått MVP men flera hade ganska dåliga erfarenheter av det. De ansåg att idén med programmet var bra men att det inte alltid var relevant.

Själva MVP-saken vi hade i sjuan, den vi hade tyckte nästan hela klassen var jättetråkig, för att vara helt ärlig. Vi fick kolla på jättemycket filmer och powerpoints, och det var scenarios som spelades upp som var helt... De trodde att de visste vad ungdomar gillar. Fast när vi var inne på ledarskapen med mindre grupper, nu, då är det vi som gör scenarios, då är det vi som är aktiva. Då är det vi som tar hand om det och då är det mycket roligare. För då det känns realistiskt. (Tjej)

En av deras lärare kommenterade i en intervju:

Det är ganska ironiskt, flera av eleverna i min klass som har tyckt väldigt illa det är med MVP-programmet, de har varit väldigt intresserade att gå den här ledarskapsutbildningen. Då berättade jag för dom att det var fortsättning på MVP-programmet och det kunde de inte gå med på att det var.

Eleverna tyckte att ledarskapsutbildningen var lärorik. De poängterade framförallt vikten av att vara ett gott föredöme och att de lärde sig hur de kan bemöta andra, vilket gjort dem mer öppna för andras åsikter. Det hjälpte dem när de genomförde värderingsövningarna med år 7 att inte delge sina egna åsikter.

Det har blivit enkelt nu, för när vi började ledarskapen, i alla fall jag, jag var nog de mer direkt. Jag sa allt jag tyckte och såhär, jag var jättestörande och högljudd. Men sedan så har vi lärt oss att hålla det inne och vänta på vår tur, och kanske inte alltid behöva säga det vi tycker. Det finns andra sätt vi kan påverka [...] Man behöver bara fråga de rätta frågorna. (Tjej)

Även om eleverna hade olika erfarenheter av och åsikter kring MVP och ledarskapsprogrammet så tyckte de att deras benägenhet att ingripa generellt hade ökat.

Jag tror många kan tycka det, på grund av att man har pratat om det så de har tänkt såhär. Ja om jag kommer in så har jag ju lärt mig hur jag ska, hur jag ska göra. För många tror jag det kan ha hjälpt.

En kille menade att hans delaktighet i ledarskapsprogrammet har gjort honom lugnare.

Jag tyckte det var jättecoolt att vara kaxig typ en viss period. Jag har haft många perioder i mitt liv. Jag har varit kaxig, jag trodde det var coolt, men sedan när man är omringad av människor som är så snälla, och omringad av positiva exempel så tycker man bara det är dumt att vara kaxig och starta bråk, tycker jag i alla fall. [...] Det kanske är lite det, jag tror att när man har en bra klass så är man en bättre människa och MVP är en av de sakerna som kanske skapar en större gemenskap i klassen.

#### 4.2. Lärarnas ledarroll

Även om mentorsprogrammet inte genomfördes i de utvärderade skolorna så finns det lärdomar att dra relevanta för mentorskapsdelen utifrån den erfarenhet de vuxna ledarna i MVP har. I intervjuer ansåg de flesta ledare att utbildningen var tillräcklig. Många återkom till att den var inspirerande och inte minst ett avbrott från det vardagliga arbetet som lärare. Några nämnde att tematiken inte direkt var ny för dem eftersom de redan har ett intresse för jämställdhetsfrågor. Andra tyckte att de fick med sig mycket om det ”teoretiska paketet” men hade gärna velat ha mer fokus på själva manualen och att gå igenom den i detalj.

Även handledningen ansågs givande. Den gav framförallt tid att ta tillvara på den kompetens som finns inom arbetsgruppen och tid att sitta ned att dela med sig av erfarenheter från programlektionerna. De upplevde det också bra att kunna få stöd av handledaren om problem som uppstått.

Generellt upplevde sig ledarna som väl förberedda och trygga när de skulle hålla i undervisningen, men de hade gärna haft mer planeringstid. Inte sällan innefattade förberedelsen att de sågs en kvart och bestämde vem som skulle ansvara för vilken del och sen fick de läsa på var för sig inför lektionen.

Trots dessa positiva omdömen om att utbildningen var tillräcklig så tycker vi oss se vissa utmaningar. Detta gäller inte minst att lärarna inte verkade bekväma i MVP:s pedagogiska modell och i dess teoretiska ansats i tillräckligt stor grad, vilket gör att ledarna stundtals arbetade mot programmets intentioner. Detta har blivit synligt ovan vad gäller problematiserandet av normer kring exempelvis kön, samt andragörande. Bland vissa ledare uttrycktes det också genom en önskan att ”balansera” med att påpeka att sexuellt våld också händer män, som under en handledning på Aspskolan.

Min partnerledare tog upp hur det här händer för män också. Då gick det mer in, att vi sa att det är ju inte heller helt ovanligt att även män blir våldtagna, och då reagerade flera av dem. Och jag sa att då kan ni ju försöka föreställa er hur jobbigt det kan vara och hur svårt det kan vara att prata om det. Och då reagerade de och fick en

tankeställare. Och det tyckte jag var en riktigt bra kommentar som jag tar med mig längre fram.

Lite längre fram tillade ledaren.

Tillägget som min partnerledare gjorde var att han sa att det händer även att kvinnor våldtar. Det fördjupar intresset hos dem [eleverna] så jag tänker att det var rätt kommentar vid rätt tillfälle.

Handledaren kommenterade detta genom att relatera till att det är de ”stora tendenserna” (dvs. att kvinnor är utsatta för den övervägande delen av sexuellt våld) som bör vara fokus.

Det är olika vägar vi tar vi har de här sju tillfällena. Ni har med er den strukturella problembilden som en kunskap och det är det stora, att det är män framförallt som utsätter kvinnor. Och det är det stora. Men sen kan ni ta olika vägar dit.

Förutom att ledarna inte alltid bottenar i programmets teori och innehåll, så finns det en viss konflikt mellan ledarnas ”vanliga” pedagogik i egenskap av lärare, och den processpedagogik som är central i MVP. Den utgår från en idé där alla har rätt att tala och det inte finns rätt och fel. I manualen för gymnasiet står det exempelvis:

Var öppen och ärlig, men håll era personliga åsikter för er själva: Ert jobb att få deltagarna att tänka kritiskt och öppet om sina egna åsikter, inte att försämra möjligheterna till dialog genom att framhålla era egna åsikter. (s. 6)

Denna uppmaning skapade ibland dilemman för lärarna. På Aspskolan lyfte lärarna i handledning och intervju att det blev problem för dem när elever uttryckte extrema åsikter. De blev osäkra hur de skulle hantera detta när läraren inte får säga ifrån. I många fall avvek ledarna från MVP:s pedagogiska modell, exempelvis vid diskussioner kring könsnormer. Istället för att stödja eleverna i att tänka kritiskt berättade ledarna antingen vad de ansåg vara rätt eller fel, eller så lämnade de frågan helt öppen. Som en ledare berättade under en handledning.

Jag tycker att det går bra, men ett problem är ju att man förväntas sitta inne med rätt svar men jag är inte 17 ännu även om jag ju har varit det nån gång. Men jag försöker hitta ett förhållningssätt där jag säger att de måste lista ut vad som är rätt för dem själva. Man kan få känslan i klassrummet att de vill ha rätt svar eller att de kollar på mig för att få veta om de sa rätt. Då försöker jag bolla tillbaka att jag vet inte vad som är rätt för dig.

En relaterad problematik är att det finns en viss inneboende motsägelsefullhet i programmet: dess teoretiska grund pekar på ett visst budskap och därmed mer eller mindre rätt svar, men pedagogiken uppmanar till öppenhet vad gäller vad som är rätt svar. Vår tolkning är att ledarna troligtvis anade detta men att de inte riktigt visste hur de skulle ta eleverna till den kunskapen om de inte fick säga det rakt ut, och att de ibland inte riktigt tycktes veta eller förstå vad kunskapsmålet var. Detta kan vara ett uttryck för en viss ambivalens i MVP-manualen där samtalsprocessen lyfts fram som ett mål i sig och tillskrivs en styrka att förändra attityder och beteende just genom att skapa reflekterande samtal kring frågorna. Å andra sidan finns viss kunskap och vissa kunskapsmål som deltagarna förväntas att ta till sig, exempelvis att män utövar mer våld än kvinnor, att det finns könsnormer och att de påverkar oss, och att det finns en koppling och gradvis utveckling mellan lindrigt våld och allvarligt våld.

#### 4.2.1. Egna erfarenheter

Som vi diskuterat ovan – inte minst i relation till Bjästafallet – så satte ledarna genom sina berättelser och vad de valde att fokusera på till viss del ramarna för elevernas samtal i klassrummet. Detta gällde också när ledarna delar egna erfarenheter.

En återkommande programkomponent är att ledarna uppmanas att dela med sig av en personlig berättelse om erfarenheter av våld ”både av utsatthet, våldsanvändning och åskådarrollen” (Gymnasiemanualen, s. 2). I manualen beskrivs det som att syftet med detta är att ”visa att det kan hända vem som helst och att vi alla både har varit utsatta, använt och bevittnat våld” (s. 2). Målet är också att skapa dialog: ”[o]m ni som gruppleadare delar era erfarenheter av utsatthet, användning av våld och som åskådare, blir inte deltagarna ensamma med sina erfarenheter. Ni visar att det här kan vi prata om, det blir talbart!” (s. 22). Ett flertal ledare uttryckte i intervjuer och i handledningen att de inte kände sig bekväma med att dela med sig av berättelser från sitt privatliv på detta sätt. En del valde därför att hoppa över det momentet, medan andra valde att berätta om något som har hänt någon bekant eller att hitta på en berättelse som de kände sig bekväma med.

Av de berättelser som ledare valde att berätta framstod de flesta falla inom tre kategorier:

- (1) Väldigt milda berättelser (som att en bekant drog ett sexistiskt skämt på en middag utan att deltagaren själv sa till)
- (2) ”Hjälteberättelser” där den som berättar ingriper på ett modigt/heroiskt sätt (jfr Andersson 2008b).
- (3) Tydliga ”offerberättelser”, oftast i överfallssituation eller där förövaren är en okänd person.

Dessa berättelser var ”trygga” på olika sätt och tycktes inte hota ledarens position som lärare. Dessa berättelser skapade också en plattform för vad eleverna valde att berätta. Ett exempel på ett sådant var den blottarberättelse som vi diskuterat ovan, vilken förlade fokus på extrema och relativt ovanliga former av sexuellt våld istället för sexism och sexuellt våld i vardagen mellan unga, vilket var programmets intention med lektionen.

Generellt tycktes ledarna som inte helt medvetna om att vissa typer av berättelser med vissa centrala komponenter (t ex ledaren som inget vanligt offer, ledaren som hjälte, våldsutövaren som den Andre) gav ramar för vilka narrativ som eleverna sedan berättade. Blottarexemplet visar tydligt på detta. I manualen uppmanas ledaren att ”Viktigt att tänka igenom: Varför väljer jag den här berättelsen?” (s. 22). Den uppmanar att testa berättelsen med den andra ledaren för att hitta rätt nivå. Vidare syftet med berättelserna är att skapa dialog, möjliggöra för andra

att dela, att göra våldet och responsen på våldet "talbart" (jfr Kelly 1988) och att våld händer alla. I manualen är ett uttalat mål att röra sig från det spektakulära till det vardagliga våldet och sexismen. I blottarexemplet skedde inte detta, utan våldet fortsatte att vara spektakulärt, annorlunda och något som eleverna kunde enas kring och skratta åt eftersom det framstod som galet, normaliserat och icke hotfullt (eller inte tillräckligt farligt, eller allvarligt).

Här tycks det alltså som att de personliga berättelserna kan riskera att motverka syftet de har i programmet, det vill säga att göra våldet talbart. Utöver detta tycks de också motverka de mer övergripande målen i programmet kring att få killar att prata om sin egen våldsanvändning och kopplingen mellan våldsanvändning och genusregler.

#### 4.2.2. Att arbeta med våld

En utmaning för den enskilde ledaren med att genomföra ett våldspreventivt program är att elevers egna erfarenheter av våld kan aktualiseras. Elever kunde ibland öppet berätta om grövre våldsutsatthet, vilket skapade utmaningar för ledarna hur de skulle hantera berättelserna – och inte minst de som varit utsatta för våldet – i klassrummet. Ibland kan detta resultera i att eleven inte ville delta.

Det kom fram en elev efteråt till mig som sa att hen inte ville vara med om att prata om det här. Så kom hon fram sen och sa att "Fram till för något år sedan var det här min vardag och jag vill inte rota i det här mer". Då kände jag, jag har aldrig känt mig ute på så djupt vatten. Och hon var orolig för närvaro och så vidare. (Ledare, handledning, Aspskolan)

En annan utmaning är om offer och förövare går i samma klass. På en av gymnasieskolorna framkom exempelvis under programmets gång att en tjej utsatts för sexuella trakasserier av en kille i samma klass. Situationer som denna ställer höga krav på hur läraren ingriper så att offret får adekvat stöd och skydd, men också att kunna genomföra det fortsatta programmet i ett klassrum där flera elever har kännedom om offer och förövare – ibland direkt involverade – och därför inte vågar tala öppen om relaterade ämnen.

En annan balansgång rör berättelser av ledarnas egen våldsutsatthet. Som tidigare nämnt uppmanar manualen ledarna att använda sig av egna erfarenheter av mildare former av våld. Men när ledare berättade om egna erfarenheter kunde de återge alltför grova former av våld, som var svårt för eleverna att hantera. I skolorna fanns exempel på ledare som berättade ingående om allvarligt våld (både sexualiserat och icke sexualiserat) de själva har varit utsatta för under lång tid. Syftet med ledarnas personliga berättelser beskrivs i manualen som "att visa att det vi pratar om kan hända vem som helst och att vi alla både har varit utsatta, använt och bevittnat våld" (Manualen för grundskolan, s. 6). De grova och detaljerade berättelserna tycktes ha motsatt effekt: att eleverna, särskilt de yngre, blev tysta eller undvek frågan i den fortsatta diskussionen. Detta kan tolkas som att en berättelse om allvarlig utsatthet påverkar lyssnarna kanske alltför känslomässigt. För att en allvarlig berättelse ska vara användbar behöver eleverna få stöd i att hårbärgera berättelsen, vilket kan vara svårt att ge i ett klassrum.

### 4.3. Slutsatser

Även om mentorsprogrammet inte genomfördes i de utvärderade skolorna så finns det lärdomar att dra, framförallt när det gäller behovet av utvecklad utbildning och handledning. Lärarna verkade inte bekväma i MVP:s pedagogiska modell och i dess teoretiska ansats i tillräckligt stor grad, vilket gjorde att ledarna stundtals arbetade mot programmets intentioner. Förutom att ledarna inte alltid bottenar i programmets teori och innehåll, så finns det en viss konflikt mellan ledarnas "vanliga" pedagogik i egenskap av lärare, och den processpedagogik som är central i MVP. Dessutom präglas MVP-manualen av en viss ambivalens i och med att samtalsprocessen lyfts fram som ett mål i sig och tillskrivs en styrka att förändra attityder och beteende just genom att skapa reflekterande samtal kring frågorna, samtidigt som det finns viss kunskap och vissa kunskapsmål som deltagarna förväntas att ta till sig. Att hantera denna ambivalens är en tydlig utmaning för ledarna. En annan fråga som den enskilde ledaren kan behöva stöd i att hantera är det faktum att arbetet med ett våldspreventivt program som MVP kan medföra att elevers egna erfarenheter av våld kan aktualiseras och behöva hanteras, dels under lektionerna, dels efteråt.

## 5. Slutsatser

I förhållande till utvärderingens frågeställningar (se avsnitt 1.4.1) kan vi dra ett antal slutsatser. Dessa sammanfattas i förhållande till respektive frågeställning nedan, och diskuteras sedan mer ingående i följande avsnitt.

1. Vad gäller den grad elevers attityder och beteenden förändras efter att ha gått MVP:s lektionsserie (frågeställning 1) kan vi se en positiv utvecklingstendens i den grupp elever som fått insatsen. Samtliga signifikanstest ger stöd åt slutsatsen att den positiva utvecklingstendensen är starkare i MVP-gruppen än vad den är i jämförelsegruppen. Detta tyder på att MVP har potential att förändra elevernas kunskap och attityder så att osäkerhet kring våldsbeteenden minskar och att fler beteenden betraktas som våld. Det är inte fråga om några dramatiska förändringar, men förändringarna går att se på ett antal olika områden som undersökts när det gäller elevers attityder och beteenden.
2. De dokumenterade förändringarna ser också ut att hålla i sig till uppföljningen tre till sex månader efter att insatsen avslutades (frågeställning 2).
3. Som diskuteras i kapitel 1 kan den första delstudien av förändring kanske bäst beskrivas som en jämförelse av utvecklingen för de elever som får insatsen MVP med utvecklingen för de elever som får ”sedvanliga insatser”, det vill säga det som skolan annars erbjuder eleverna. Den grad av statistiskt signifikanta förändringar som kan ses i MVP-gruppen men inte i jämförelsegruppen är så pass stor att det är sannolikt att förändringarna i elevers attityder och beteenden kan tillskrivas lektionsserien (frågeställning 3).
4. Det går att se skillnader i förhållande till olika grupper (frågeställning 4): Den samlade bilden tyder på att killarna i MVP-gruppen överlag förändrades mer i önskad riktning genom insatsen än tjejerna i MVP-gruppen, även om det framgår att även tjejerna uppvisade en positiv utveckling. Ur våldspreventionsperspektiv kan man också säga att det från början fanns ett större behov av att åstadkomma förändring hos killarna. Tecken på önskade effekter av insatsen, som ökad kunskap om och uppmärksamhet på olika former av våld, inklusive när det gäller det egna beteendet, var tydligast för eleverna i årskurs 7-9. Å andra sidan är det också i den gruppen vissa av resultaten pekar på en risk för oavsedda negativa effekter i form av ökad tolerans för vissa former av våld och minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld. Merparten av förändringarna som dokumenterats och som är statistiskt säkerställda handlar om elever födda i Sverige och övriga Norden. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP-manualen är anpassad till olika grupper elever när det gäller födelseland och nuvarande situation i den svenska skolan.
5. Frågeställning 5, mentorsprogrammets effekter, har inte varit möjlig att svara på då mentorsprogrammet inte varit igång på de deltagande skolorna under undersökningsperioden.
6. När det gäller frågan om genomförandet av utbildning med skolteam samt genomförandet av lektionsserien med eleverna (frågeställning 6) är slutsatsen att programmet har stor potential, men att det också finns utmaningar. Den kvalitativa delstudien och våra erfarenheter från den kvantitativa datainsamlingen visar att det uppstod en rad olika praktiska frågor och utmaningar då programmet skulle implementeras i skolorna. Dessa utmaningar påverkade hur lektionerna genomfördes och hur ledarna förhöll sig till innehållet i manualen. De problem med manualtrohet och genomförande som dokumenteras i utvärderingen pekar på betydelsen av att förtydliga de krav som bör ställas på organisation och ledning vid implementering av MVP, liksom betydelsen av att

utbildningen av och stödet till ledare i programmet utvecklas. Det gäller inte minst om det är lärare som ska vara MVP-ledare. Även om lärarna uttryckte att de var nöjda med utbildningen ser vi behovet av utvecklad utbildning och handledning. Lärarna verkade inte bekväma i MVP:s pedagogiska modell och i dess teoretiska ansats i tillräckligt stor grad, vilket gjorde att de stundtals arbetade mot programmets intentioner. Förutom att ledarna inte alltid bottnade i programmets teori och innehåll, så fanns det en viss konflikt mellan ledarnas "vanliga" pedagogik i egenskap av lärare, och den processpedagogik som är central i MVP.

7. Eftersom mentorsprogrammet i princip inte hade kommit igång under undersökningsperioden kan svaret på frågeställning 7 (om hur utvecklingsarbetet rörande mentorsprogrammet har genomförts) endast bli att bara en skola genomförde en kraftigt modifierad form av mentorsprogrammet. Mentorsprogrammet ingick då i ett "ledarskapsprogram" som tog komponenter från MVP:s mentorsprogram, men kursen hade också en stor del andra komponenter.
8. En övergripande slutsats om elevers respektive skolpersonalens perspektiv på programmet (frågeställning 8) är att både skolpersonal och elever uttrycker sig positivt om programmet, dess metodik och innehåll. Samtidigt finns kritiska kommentarer som både handlar om programmets teoretiska grund, om olika delar av manualen och om svårigheter i genomförandet.
9. När det gäller hur programmets innehåll förhandlas av lärarna och eleverna (frågeställning 9) framstår åskådarperspektivet och det feministiska perspektivet på mäns och pojkars våld som viktiga områden för förhandlingar. Åskådarperspektivet är en central komponent i insatsen, som har fördelen att den undviker att skapa en dikotomi mellan potentiella förövare och offer och istället inkludera alla i en positivt laddad position. Dilemmat är att åskådarperspektivet samtidigt möjliggör nya dikotomier – denna gång mellan ett "vi" som alltid agerar rätt och "de andra" som agerar fel. Mycket av programmets fokus på genusnormer, våldets kontinuum och generellt strukturella perspektiv har en feministisk grund. Lärare och elever kan omfatta eller ta avstånd från denna grund, och då programmet genomförs behöver såväl lärare som elever hantera utmaningar förknippade med exempelvis att bli feministen i klassrummet, rädslan för att kränka killar, misstänksamhet mot kvinnliga offer samt kritik mot tvåkönsnormen.
10. Kopplingen till det övriga värdegrundsarbetet (frågeställning 10) var sällan direkt eller systematiskt på skolorna, vilket inte är så förvånande eftersom det i många fall var första gången programmet hölls. Att relationen till övrigt värdegrundsarbete inte var särskilt uttalad kan också bero på att skolledningarna inte alltid var tydligt närvarande i arbetet med MVP.
11. Skolorna visade en stor variation vad gäller samarbetet mellan skolan och andra aktörer i kommunen kring våldsprevention (frågeställning 11). På vissa skolor var samarbetet med andra kommunala aktörer väl utvecklat och strukturerat. Så var dock inte fallet vid samtliga av skolor i utvärderingen.
12. Det går att urskilja några faktorer som främjar respektive hindrar implementeringen av programmet på de undersökta skolorna (frågeställning 12). Den utbildning och handledning som Män för Jämställdhet tillhandahållit framstår som central, även om utbildningen och formerna för handledning skulle behöva utvecklas. Skolledningens engagemang och ansvarstagande för att skapa förutsättningar för att genomföra programmet som det är tänkt framstår som avgörande. Praktiska förutsättningar som schemaläggning anpassad till manualens uppläggning, tillgång till lämpliga lokaler, samt tillräcklig tid för förberedelse respektive reflektion och kollegial handledning före och



efter lektionerna främjar implementeringen av programmet. I de fall skolledningen inte tagit ansvar och de praktiska förutsättningarna inte funnits har möjligheterna att genomföra programmet så som det är tänkt påtagligt försvagats.

### 5.1. Diskussion

En central fråga för utvärderingar av olika insatser som rör människor är att vi behöver försäkra oss om att insatsen inte gör skada eller förvärrar problem (jfr t.ex. Andersson 2007, Danielsson, Fors & Freij 2011, Gifford-Smith m.fl. 2005). Den övergripande slutsatsen från den här utvärderingen är att våldspreventionsprogrammet MVP inte verkar ha förvärrat problem utan tvärtom har potential att skapa en positiv utveckling. Det har i de deltagande skolorna bidragit till att förändra elevernas kunskap och attityder så att osäkerheten kring våldsbeteenden minskar och att fler beteenden betraktas som våld. Vidare till att eleverna på dessa skolor i högre utsträckning uppmärksammar sitt eget och andras våldsbeteende. I synnerhet de fördjupade analyserna av enkätsvaren från elever i MVP-gruppen och jämförelsegruppen ger en sammantagen bild av att insatsen bidragit till en positiv förändring i MVP-gruppen och att denna förändring håller i sig vid uppföljningen tre till sex månader efter insats.

MVP är ett av de program som teoretiskt förutsätter att det finns en koppling mellan attityder och våldsutövande, men från forskningen vet vi att det faktum att en utvärdering pekar på förändring i attityd och kunskap inte med nödvändighet betyder att det går att se en minskning av våld, inte ens när en skola arbetat med ett program över en längre tid (Cissner 2009, Katz, Heisterkamp & Fleming 2011). I förhållande till mått på förändring är attityder den indikator som framträder tydligast i resultaten från den kvantitativa delstudien. Resultaten är inte lika tydliga när det gäller ökad tillit till den egna förmågan att ingripa, eller ingripbarheten.

Det bör också noteras att vi sett en ökad rapportering av eget och andras våldsbeteende, och att vi tolkar detta resultat som ett uttryck för förändring i önskvärd riktning, snarare än som en indikation på ökat våld på de skolor som arbetar med MVP. Det finns i huvudsak tre skäl till det. Det första är att resultaten i delstudie 1 tyder på att elevernas syn på vad som är våld överlag förändras så att de uppfattar fler beteenden som våld, och därför kan antas bli mer uppmärksamma på eget och andras våldsbeteende. Det andra är att det inte finns någonting i resultaten från den kvalitativa delstudien som tyder på att våldet har ökat på de deltagande skolorna. Det tredje skälet är den korta tid som MVP använts på de skolor som ingår i utvärderingen. I många fall var det första gången programmet genomfördes, och det användes då endast i någon av årskurserna. Med tanke på vad forskningen säger om utmaningarna med att arbeta med våldsprevention i skolan kan man knappast förvänta sig en genomgripande påverkan på förekomsten av våld på skolan så snabbt efter att programmet startat.

Vissa resultat nyanserar den övergripande bilden av önskvärd förändring. För vissa former av fysiskt våld verkar insatsen kunna påverka deltagarna i en riktning som inte var avsedd, så att de vid uppföljningen tre till sex månader efter insatsen i högre utsträckning tolererar vissa former av våld och våld i vissa sammanhang (hot med kniv eller andra vapen, våld vid provokation eller som hämnd/reaktion).

När det gäller vissa områden sker inte heller så tydliga förändringar, framförallt för att utgångsläget är sådant att det är svårt att förvänta sig en förbättring. Ett sådant område är åskådaringripanden, ett annat område är genusattityder där det redan på förhand existerar positiva attityder hos merparten av eleverna.

Som redan noterats finns skillnader mellan killar och tjejer både när det gäller utgångsläget och förändring över tid. Den samlade bilden tyder på att killarna överlag förändras mer i önskad riktning genom MVP än tjejerna, även om det framgår att även tjejerna uppvisar en positiv utveckling. Ur våldspreventionsperspektiv kan man också säga att det från början fanns ett större behov av att åstadkomma förändring när det gäller killar. Programmet kan därmed ses som att det har störst effekt på de elever som har sämst utgångsläge när det gäller attityder och beteenden.

Tecken på önskade effekter av insatsen, som ökad kunskap om och uppmärksamhet på olika former av våld, inklusive när det gäller det egna beteendet, är tydligast för elever i årskurs 7-9. Å andra sidan är det också i den gruppen vissa av resultaten pekar på en risk för oavsedda negativa effekter i form av ökad tolerans för vissa former av våld och minskad benägenhet att ingripa vid sexuellt våld.

Merparten av förändringarna som sker och som är statistiskt säkerställda handlar om elever födda i Sverige och övriga Norden. Resultaten väcker frågan i vilken grad MVP-manualen är anpassad till olika grupper elever när det gäller födelseland och nuvarande situation i den svenska skolan. Med tanke på att gruppen födda utanför Norden är liten och att resultaten därför bör tolkas med försiktighet finns ett stort behov av fortsatta studier av hur väl MVP fungerar i förhållande till elever födda i Sverige och övriga Norden respektive elever födda utanför Norden. Jämförelsen av utveckling över tid i två olika gymnasieskolor pekar också i den riktningen. Analysen tyder på att elevgruppens sammansättning när det gäller kön, födelseland och typ av utbildning (teoretisk/praktisk) ger olika förutsättningar för att åstadkomma positiv förändring genom MVP.

Den kvalitativa utvärderingen av programmet visar att det har stor potential, men att det också finns en del fallgropar och risker. En rekommendation är att dessa bearbetas i ledarutbildningar och i handledning samt poängteras ännu mer i manualen än vad som är fallet idag. En risk är åskådarperspektivet, vilket är en central komponent i insatsen. Fördelen med denna ansats är att det undviker skapa en dikotomi mellan potentiella förövare och offer och istället inkludera alla i en positivt laddad position. Dilemmat är att åskådarperspektivet samtidigt möjliggör nya starka dikotomier – denna gång mellan ett "vi" som alltid agerar rätt och "de andra" som agerar fel. Dessa hjältepositioner och "andragöranden" gör det svårt att diskutera gråzonbeteenden, en egen potentiell förövarposition eller misslyckanden i åskådaringripanden.

Vår bedömning är att den lektionsserie som utgör kärnan i MVP överlag har potential att fungera väl, utom den sista lektionen som skulle behöva utvecklas då den inte tycks skapa samma engagemang och tilltro som resten av lektionsserien.

MVP:s mentorsprogram genomfördes inte i de utvärderade skolorna och ingår därför inte i utvärderingen. Det finns dock lärdomar att dra utifrån de vuxna ledarnas erfarenheter av att använda MVP i svensk skola. Trots positiva omdömen om att utbildningen var tillräcklig tycks det finnas ett behov av en utvecklad utbildning och fördjupad handledning. Lärarna verkade inte bekväma i MVP:s pedagogiska modell och i dess teoretiska ansats i tillräckligt stor grad, vilket gjorde att ledarna stundtals arbetade mot programmets intentioner. Exempelvis kunde lärarnas personliga berättelser riskera att motverka syftet de har i programmet, det vill säga att göra våldet talbart.

Förutom att ledarna inte alltid bottenar i programmets teori och innehåll, så finns det en viss konflikt mellan ledarnas "vanliga" pedagogik i egenskap av lärare, och den processpedagogik

som är central i MVP. Dessutom präglas MVP-manualen av en viss ambivalens i och med att samtalsprocessen lyfts fram som ett mål i sig och tillskrivs en styrka att förändra attityder och beteende just genom att skapa reflekterande samtal kring frågorna, samtidigt som det finns viss kunskap och vissa kunskapsmål som deltagarna förväntas att ta till sig. En utmaning för den enskilde ledaren med att genomföra ett våldspreventivt program är också att elevers egna erfarenheter av våld kan aktualiseras.

Såväl av erfarenheterna från fältarbetet i den kvantitativa delstudien och av den kvalitativa delstudien framgår att det i de studerade skolorna uppstod en rad olika praktiska frågor och utmaningar då programmet skulle implementeras. Dessa utmaningar påverkade hur lektionerna genomfördes och hur ledarna förhöll sig till innehållet i manualen.

En omfattande forskning pekar på betydelsen av programtrohet, och på att ett program som tidigare visats ha god effekt måste användas på ett sådant sätt att det är troget den ursprungliga modellen för att kunna ge goda effekter även i en ny kontext (August m.fl. 2010). Som redan påpekats måste det dock finnas en balans mellan programtrohet och anpassning, och helst bör programkonstruktörerna utveckla riktlinjer för hur programmet kan anpassas. Den bild vi fått genom tidigare publikationer om Män för Jämställdhets arbete med att översätta och anpassa MVP (Andersson & Cater 2015, Gottzén m.fl. 2013) tyder på att organisationen - i linje med kunskapen från implementeringsforskningen - har anpassat programmet till den svenska kontexten, genom att använda samtida kulturella referenser och utesluta frågor om sexism som inte är relevanta för en svensk publik, samtidigt som de varit trogna programmets kärna (jfr August m.fl. 2010).

Frågan är om den anpassningen varit tillräcklig. Utvärderingens svar på den frågan är både ja och nej. Ett programs effekter är beroende av de personer som använder det, vilket betyder att program som är för komplexa till sin uppläggning eller när det gäller innehållet kommer att vara svåra att implementera av andra är programkonstruktörerna (Cross & West 2011). Vår bedömning är å ena sidan att programmet är möjligt att använda i en svensk kontext, och å andra sidan att det kan behövas ytterligare anpassningar om det ska användas i skolan och då specifikt med lärare som ledare.

De problem med manualtrohet och genomförande som dokumenteras i utvärderingen pekar på betydelsen av att förtydliga de krav som bör ställas på organisation och ledning då MVP implementeras i skolan, liksom betydelsen av att utbildningen av och stödet till ledare av MVP utvecklas. Att vi lyfter fram ett behov av utveckling särskilt om det är lärare som ska vara MVP-ledare har att göra med att det troligen finns en otillräcklig grundkompetens om dessa frågor bland lärare. När Universitetskanslersämbetet relativt nyligen kartlade hur mänskliga rättigheter, mäns våld mot kvinnor och våld mot barn tas upp inom en rad yrkesutbildningar, däribland lärarutbildningar, blev slutsatsen att det generellt finns stora luckor i många utbildningar när det gäller dessa frågor, inklusive lärarutbildningar (UKÄ 2015). Vi kan alltså utgå ifrån att de flesta lärare sannolikt inte fått med sig särskilt mycket kunskap på området i sin grundutbildning, och det är inte säkert att de har fått fortbildning genom en arbetsgivare heller. Mot den bakgrunden är det kanske inte så förvånande att utbildningen av MVP-ledare verkar ha varit för kort och grund för att lärarna ska kunna använda MVP som det är tänkt.

Eftersom utvärderingsuppdraget var kopplat till genomförandet av projektet ”En kommun fri från våld” har det vissa specifika förutsättningar och begränsningar av betydelse för tolkning och slutsatser. Man kan uttrycka det som att utvärderingen är en studie på ett antal självselektade skolor mitt i en första fas av implementering av ett nytt program, där elever som fått insatsen framförallt jämförs med elever som fått sedvanligt värdegrundarbete på

samma skola. Eftersom skolorna är självselektade och inte utvalda utifrån kriterier formulerade med utgångspunkt i vetenskapliga frågeställningar bör man inte generalisera resultaten till skolor i Sverige mer allmänt. Utvärderingen kan ses som en form av pilotstudie eller genomförbarhetsstudie av MVP i svenska skolor. Vår slutsats är att det under den period som utvärderingen genomfördes inte fanns tillräckligt goda förutsättningar för att arbeta med MVP i alla undersökta skolor. Med tanke på att utvärderingen genomfördes mer eller mindre parallellt med att MVP introducerades på skolorna där det empiriska materialet samlades in – i bästa fall hade lektionsserien hållits en gång tidigare – är det inte förvånande att utvärderingen dokumenterar en rad exempel på problem och utmaningar i det praktiska genomförandet. Trots dessa svårigheter är dock vår bedömning att programmet är genomförbart i skolan under vissa förutsättningar, som exempelvis att skolledningen tar ansvar för att skapa tillräckligt goda organisatoriska och praktiska förutsättningar för programmet.

Förutsättningarna för genomförandet av programmet betyder att den bild av förändringar som det empiriska underlaget i utvärderingen ger påverkats av implementeringsproblem. De oavsedda negativa förändringar som dokumenteras skulle i vissa fall åtminstone delvis kunna förklaras av att programmet inte genomförts som det var tänkt. Vi kan också konstatera att det är relativt små rapporterade förändringar i elevernas kunskap, attityder och beteenden som dokumenteras i den här utvärderingen, och det är möjligt att med en bättre implementering skulle MVP kunna bidra till en ännu tydligare utveckling i positiv riktning. Med detta sagt konstaterar vi att även under förhållanden som är allt annat än optimala har MVP bidragit till en positiv utveckling hos de elever som fått insatsen. Mot bakgrund av det som sägs ovan om utvärdering parallellt med införande och implementeringsproblem finns dock ett stort behov av fortsatta kunskapsutveckling, genom systematisk uppföljning och utvärdering av fortsatt användning av MVP i svenska skolor.

En fråga som är angelägen att undersöka i fortsatta studier av MVP är hur programmet fungerar i jämförelse med andra våldspreventiva program i skolan. I utvärderingen har elever som fått insatsen MVP som sagt framförallt jämförts med elever som tagit del av det ”vanliga” värdegrundsarbetet på de deltagande skolorna. Det är i jämförelse med det vanliga värdegrundsarbetet på dessa skolor som MVP bidrar till en förändring till det bättre. Det framgår dock att de skolor som valde att medverka i projektet ”En kommun fri från våld” – och därmed i utvärderingen – inte tenderade att ha arbetat så systematiskt med värdegrunden eller med preventionsprogram tidigare. I MVP-gruppen sker det ett systematiskt arbete med att förebygga hot, våld och kränkningar. Detta innebär dock inte att det inte sker någon typ av förebyggande arbete för att sätta stopp för dessa problem i jämförelsegruppen. Jämförelsen mellan grupperna kan snarare förstås som att det sker en jämförelse i utfall mellan ett mer systematiserat arbete i MVP-gruppen och ett icke-systematiserat arbete i jämförelsegruppen. Hur MVP fungerar i jämförelse med ett annat systematiskt arbete eller någon annan förebyggande insats mot genusbaserat våld kan inte den här utvärderingen besvara. Det blir en fråga för framtida studier.

## 5.2. Rekommendationer

Trots förhållanden som är allt annat än optimala har MVP bidragit till en positiv utveckling hos de elever som fått insatsen. Programmet kan därför anses som lovande och vi kan rekommendera att MVP fortsätter prövas i svenska skolor, under vissa förutsättningar:

- Att programmanualen ses över och revideras med utgångspunkt i de problem som dokumenteras och de slutsatser som dras i utvärderingen.

- Att en manual för genomförande utvecklas, som tydliggör vilka krav som bör ställas på utbildning, praktiska förutsättningar, organisation och ledning för att programmet ska kunna genomföras så som det är tänkt.
- Att utbildningen för MVP-ledare ses över och utvecklas, liksom formerna för handledning och stöd, för att säkra att de som arbetar med programmet förstår programmets och de ingående övningarnas syfte, känner till de centrala delarna och övningarna i programmet, följer manualens logik och moment, samt bottnar i programmets teori och pedagogik.
- Att fortsatta utvärderingar av MVP särskilt uppmärksammar hur väl programmet fungerar för yngre åldersgrupper samt för elever födda utanför Norden.
- Att den fortsatta användningen av programmet systematiskt följs upp och utvärderas.

## Referenser

- Andersson, K. (2007). "Att be om ursäkt": Interpersonell färdighetsträning och ART i praktiken, *Socionomen* 6: 36-49
- Andersson, K. (2008a). *Talking violence, constructing identity: Young men in institutional care* (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Andersson, K. (2008b). Constructing young masculinity: A case study of heroic discourse on violence, *Discourse & Society* 19: 139-161.
- Andersson Bruck, K. & Cater, Å. (2016). Men for Gender Equality: promising projects for preventing men's violence against women, i M. Steketee, R. Römkens, E. Smits van Waesberghe, T. Pels, K. Lünemann, J. Mak, J. Mejdoubi, H Harthoorn (red.) *Preventie van intergenerationeel geweld in Nederland en EU: Verkenning van wat werkt. Bijlagen* (ss. 51-63). Utrecht: Atria & Verwey-Jonker Instituut.
- August, G. J., Gewirtz, A. & Realmuto, G. M. (2010). Moving the field of prevention from science to service: Integrating evidence-based preventive interventions into community practice through adapted and adaptive models, *Applied and Preventive Psychology* 14(1-4), 72-85
- Bamberg, M. (2004). Form and functions of "slut bashing" in male identity constructions in 15-year-olds, *Human Development* 47: 331-353.
- Banyard, V. L., Moynihan, M. M. & Plante, E. G. (2007). Sexual violence prevention through bystander education: An experimental evaluation, *Journal of Community Psychology* 35: 463-481.
- Banyard, V. L., Plante, E. G. & Moynihan, M. M. (2004). Bystander education: Bringing a broader community perspective to sexual violence prevention, *Journal of Community Psychology* 32: 61-79.
- 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: 101-115
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.
- Broberg, A, Almqvist, K, Eriksson, M, Cater, Å, Grip, K, Axberg, U, Hultmann, O, Iversen, C, Röbäck de Souza, K, Draxler, H, Appel, P & Hjärthag, F (2015) *iRiSk – Utveckling av bedömningsinstrument och stödinsatser för våldsutsatta barn*. Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Chronbach, L. J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika* 16: 297-334
- Cissner, A. B. (2009). *Evaluating the Mentors in Violence Prevention programme: Preventing gender violence on a college campus*. New York: Center for Court Innovation.
- Connell, R.W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society* 19: 829-859.

- Cross, W. F. & West, J. C (2011) Examining implementer fidelity: conceptualising and measuring adherence and competence, *Journal of Children's Services* 6: 18-33
- Danielsson, M., Fors, A., Freij, I., (2011). *Behandlingsprogrammet ART i Kriminalvården. Utvärdering av återfall i brott för programdeltagande 2003-2006*. Norrköping: Kriminalvården.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1: samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dobash, R., P. & Dobash, R., E. (2004), *Women's violence to men in intimate relationships. Working on a puzzle, British Journal of Criminology* 44: 324-349
- Eriksson, M. (2008). (Re)producing a "peripheral" region—northern Sweden in the news. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 90: 369-388.
- Evaldsson, A. C. (2014). Doing being boys with ADHD: Category memberships and differences in SEN classroom practices, *Emotional and Behavioural Difficulties* 19: 266-283.
- Flood, M. (2009) *Advancing the field: best practice in schools-based violence prevention*. Domestic Violence Resource Centre, Partners in Prevention, Australien [www.dvrcv.org.au/pip/ 2011-06-03].
- Flood, M & Pease, B (2009). Factors Influencing Attitudes to Violence Against Women, *Trauma, Violence and Abuse* 10: 125-142
- Forster, M. & Ogden, T. (2012). Behandlingstrohet, i Sundell, K. (red.) *Att göra effektutvärderingar*. Stockholm: Gothia.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J. McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: Crossing the bridge from developmental to intervention science, *Journal of Abnormal Child Psychology* 33: 255-265.
- Gottzén, L., Lundqvist, E. & Hearn, J. (2013). Using feminist theory in violence prevention programmes with men and boys. Paper presenterat på *AtGender Spring Conference*, Göteborg, 28-29 april 2013.
- Gradin Franzén, A. (2014). *Disciplining freedom: Treatment dilemmas and subjectivity at a detention home for young men* (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Hearn, J. (1996). Deconstructing the dominant: Making the one(s) the other(s), *Organization* 3: 611-626.
- 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: 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: 1137-1153.
- Kaunitz, C. & Strandberg, A. (2009). Aggression Replacement Training (ART) i Sverige – evidensbaserad socialtjänst i praktiken? *Socionomen* 9: 37-50.

- Katz, J. (1995). Reconstructing masculinity in the locker room: The Mentors in Violence Prevention Project, *Harvard Educational Review* 65: 163-175.
- Katz, J., 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: 684-702.
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity.
- Messner, M. A., Greenberg, M. A., & Peretz, T. (2015). *Some men: Feminist allies and the movement to end violence against women*. Oxford: Oxford University Press.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "law" of statistics, *Advances in Health and Education* 15: 625-632
- Pett, M. (1997). *Nonparametric Statistics in Health Care Research: Statistics for Small Samples and Unusual Distributions*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage publications.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage publications.
- Ryan, W. & Smith, J. D. (2009). Antbullying Programs in Schools: How Effective are Evaluation Practices? *Prevention Science* 10: 248-59
- Sjögren, M., Berg, L., Hyllander, K., & Söderström, P. (2013). *Före han slår: Om effektiva våldsförebyggande metoder med genusperspektiv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm Skolverket.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm Skolverket.
- Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency, *Journal of Personality Assessment* 80:99-103.
- Stenbacka, S. (2011). Othering the rural: About the construction of rural masculinities and the unspoken urban hegemonic ideal in Swedish media, *Journal of Rural Studies* 27: 235-244.
- Storer, H. L., Casey, E., & Herrenkohl, T. (2016). Efficacy of bystander programs to prevent dating abuse among youth and young adults: A review of the literature, *Trauma, Violence, & Abuse* 17: 256-269.
- Sullivan, G. & Antino, A. (2013). Analyzing and interpreting data from likert type scale, *Journal of Graduate Medical Education* 5: 541-542
- Svahn, J., & Evaldsson, A. C. (2013). Talking moral stances into being: the interactional management of moral reasoning in Aggression Replacement Training (ART) classroom sessions, *Text & Talk* 33: 793-815.
- Uhno, S. (2011). *Våldets regler. Ungdomars tal om våld och bråk*. Göteborg: Daidalos.
- UKÄ (2015). *Hur mänskliga rättigheter, mäns våld mot kvinnor och våld mot barn beaktas i högre utbildning. Rapportering av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, Rapport 2015:25.



- Wadgrave, U. & Khairnar, M. (2016). Parametric test for Likert scale: For and against, *Asian Journal of Psychology* 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) *2001–2002 MVP Evaluation Report*. Boston: Northeastern University, Center for the Study of Sport in Society.
- Åkerlund, C. (red.). (2011). *Bryt! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm: Forum för levande historia.

## Bilagor

Bilaga 1: Metod

Bilaga 2: Tabeller

Bilaga 3: Översikt över index

Bilaga 4: Översikt över MVP-manualen

Bilaga 5: Enkät till elever

## Bilaga 1: Metod

### Delstudie 1

Den första delstudien har jämfört utvecklingen för elever som fått insats med en jämförelsegrupp. Elever har tillfrågats vid tre olika tillfällen om sina kunskaper, attityder och erfarenheter av att se, utsättas för eller använda våld. De har också tillfrågats om sin egen och andras benägenhet att ingripa i situationer med våld. De har tillfrågats innan de genomgått lektionsserien (T1), i anslutning till att lektionsserien avslutats (T2), samt tre till sex månader efter att lektionsserien avslutats (T3). Den grupp elever som genomgått lektionsserien MVP jämförs dels med elever i klasser på samma skola som inte erbjudits lektionerna, dels med elever på en annan skola, som inte ingår i projektet "En kommun fri från våld".

Som diskuteras i kapitel 1 har det funnits vissa specifika förutsättningar för utvärderingen i och med att den varit knuten till projektet som bedrivits av Män för Jämställdhet. Konsekvensen av denna koppling är att utvärderingen är en studie på ett antal självselektade skolor som befinner sig mitt i en första fas av implementering av ett nytt program, där elever som fått insatsen framförallt jämförs med elever som fått sedvanligt värdegrundarbete på samma skola. Vad detta betyder för tolkningen av resultaten utvecklar vi i kapitel 5.

Att mäta effekter av olika preventiva insatser i skolmiljö och då specifikt våldpreventiva insatser i skolan är i sig komplicerat (Skolverket, 2011; Storer, Casey & Herrenkohl, 2016). Tidigare studier pekar bland annat på stora svårigheter att säkerställa effekter till följd av att miljön är svår att kontrollera och manipulera. Det föreligger med andra ord begränsade möjligheter att i skolans värld kontrollera för endast sådana aspekter som utgör själva insatsen. Den föreliggande studien är i detta avseende inget undantag. I rapporten tydliggörs exempelvis skillnader mellan de deltagande skolorna avseende lärarnas kompetens och erfarenhet, tillgång till resurser som lokaler och andra hjälpmedel samt skillnader i genomförandet av själva insatsen. Ett exempel är att i vissa skolmiljöer har lärarna/ledarna följt rekommendationen om sju träffar á två timmar och genomfört programmet något så när kontinuerligt. På andra skolor har insatsen genomförts som 14 enkeltimmar med uppehåll mellan träffarna på ibland flera veckor. Sådana skillnader pekar på problem kopplade till programlogiken och programtrogenheten. I implementeringsforskningen är dessa båda aspekter viktiga förutsättningar för en lyckad implementering och en grundförutsättning för att en effektmätning skall kunna genomföras. De förutsättningar som funnits på de deltagande skolorna sätter således vissa gränser för den kunskap som är möjlig att få i en utvärdering som denna.

#### *Studiepopulation*

Det empiriska materialet har samlats in på sju skolor. Skolorna är i alla fall utom ett självselektade till studien genom att det är fråga om skolor som infört MVP genom att medverka i projektet "En kommun fri från våld" i regi av Män för Jämställdhet. En skola har rekryterats av forskargruppen som jämförelseskola. Den är jämförbar med en av de självselektade skolorna när det gäller kriterier som kommunstorlek, befolknings-sammansättning i kommunen, samt teoretisk/praktisk inriktning på skolan.

Samtliga tabeller återfinns i bilaga 2. Av tabell 1 framgår hur stor del av totalen av studiepopulationen som utgörs av elever på respektive skola. Av anonymitetsskäl har deltagande skolor fått fingerade namn. Störst andel elever kommer från Fläderskolan (30 procent) följt av Hasselskolan (16,7 procent), Ekskolan (14,4) procent, Lindskolan (13,3

procent), Aspskolan (10,1 procent), Bokskolan (8,5 procent) och slutligen Cederskolan (7,2 procent) (tabell 1).

Totalt 832 individer har deltagit i delstudie 1, varav 481 är elever som deltagit i MVP-insatsen och 351 elever utgör jämförelsegrupp (tabell 3). Jämförelsegruppen består dels av elever som går på skolor där MVP används, men som inte fått insatsen, dels av elever på jämförelseskolan som inte ingår i projektet "En kommun fri från våld".

Det har skett ett visst bortfall över tid. Av 823 elever som utifrån genomförande av MVP och rekryteringen till utvärderingen skulle ingå i studien uppgick bortfallet vid första mättillfället (T1) till 122 elever vilket motsvarar ett bortfall på 15 procent. Till andra mättillfället (T2) ökade bortfallet något till 157 elever vilket motsvarar ett bortfall på 19 procent. Vid tredje mättillfället (T3), uppföljningen, besvarades enkäten av 631 elever (se tabell 2 och 3). Detta ger en total svarsfrekvens på 76 procent vilket måste anses som tillfredsställande. En del av bortfallet beror på olika typer av frånvaro och att elever under perioden bytt skola eller utbildning. I en skola blev bortfallet högre än genomsnittet, högre än 50 procent, vid tredje mättillfället då eleverna var utspridda på fler olika utbildningar. Trots flera försök att nå dessa elever var det inte möjligt att få en högre svarsfrekvens.

För att kunna fånga MVP-insatsens eventuella effekter är det viktigt att kunna följa samma grupp elever från T1 till T2 och från T2 till T3. Vissa effekter kanske inte visar sig vid första uppföljningen samtidigt som det i vissa fall blir relevant att studera hur eventuella förändringar håller i sig över tid. Av de 832 elever som ingår i undersökningen går det att följa utvecklingen mellan T1 och T2 för 575 elever vilket motsvarar 69,1 procent. Totalt 535 elever besvarade enkäten vid både första och tredje mätningen vilket utgör 64,3 procent av den totala andelen elever. Antalet elever som besvarat enkäten vid samtliga tillfällen är 459 vilket utgör en svarsfrekvens på 55,2 procent (tabell 3).

I studien används två olika utfallsmått: dels tvärsnittsdata från alla de elever som svarat på enkäten vilket beskrivs på gruppnivå i redovisningen i kapitel 2, dels individdata som baseras på de elever som svarat vid samtliga mättillfällen. Dessa olika nivåer kan ge lite olika underlag för tolkningen av resultatet. Tvärsnittsdata baseras på en större grupp elever och har den fördelen att möjligheten att skillnaderna blir statistiskt säkerställda ökar. Ett problem med att dra slutsatser från tvärsnittsdata är att grupperna som svarat vid de olika tillfällena inte är identiska, vilket innebär att delar av insatsens förändringspotential försvinner eftersom det inte är samma elever som svarat vid de olika mättillfällena. Slutsatser som baseras på de individer som svarat vid samtliga tillfällen har den fördelen att förändringen blir tydligare men har i den här studien den nackdelen att förändringen kanske inte blir signifikant på grund av att färre elever ingår i analysen. En nackdel skulle också kanske kunna vara att programmets förändringspotential överskattas när endast de individer som fullföljt programmet ingår i analysen. I studier av effekter av behandlingsmetoder framhålls betydelsen av att titta på effekt med utgångspunkt i "intent to treat" (intention att gå behandlingen) för att man ska få en realistisk bild av effekter. Dessa resonemang om studier av behandlingsprogram avsedda för individer är dock inte omedelbart överförbara till utvärderingen av ett preventionsprogram som genomförs i en klass i en skola. Frågan och närvaro vid programmets olika moment (lektioner) respektive mätning av effekter är mer komplex i skolmiljö, bland annat eftersom avhopp från programmet inte är möjligt när det genomförs som en del av den obligatoriska svenska skolan, och bortfall i en mätning inte säger något om i vilken grad eleven deltagit i olika delar av programmet. Vi har därför valt att också analysera data från de elever som svarat vid samtliga mättillfällen.

### *Enkät till elever*

I tidigare forskning är vanliga mått på utfall dels kunskaper och attityder, dels eget och andras beteende (jfr. Ryan & Smith, 2009). Då utvärderingen inleddes var utgångspunkten att en befintlig enkät till elever skulle användas för att mäta förändring. Enkäten användes av Män för Jämställdhet i den egna uppföljningen inom ramen för projektet ”En kommun fri från våld”. Preliminära analyser av redan insamlade enkätsvar från hösten 2015 visade dock att den befintliga enkäten skulle behöva revideras för att bli användbar för utvärderingens syften. Projektgruppen utvärderade då de mätinstrument som utvecklats i USA för att mäta ingripanden, föreställningar om våldtäktsmyter och normer kring genus och jämställdhet (se Banyard et al. 2007; Banyard et al. 2004; Cissner 2009). De amerikanska instrumenten bedömdes vara problematiska att översätta och använda direkt, då de utvecklats för ett sammanhang som på många sätt skiljer sig från det svenska. Vissa frågor och viss struktur från de amerikanska enkäterna/instrumenten har dock inkluderats i den enkät som utvecklats inom ramen för utvärderingen, för att möjliggöra vissa jämförelser med resultat från tidigare studier. Den enkät som utformats inom ramen för utvärderingen har dock framförallt utformats med hjälp av redan genomförda utvärderingar i svensk skolmiljö (Hellfeldt, Johansson & Lindberg, 2014). Därtill har projektgruppen tagit del av det instrument som upphovsmannen till MVP, Jackson Katz utvecklat tillsammans med forskare vid California State University Long Beach. Deras mätinstrument bygger till stor del på Banyards tidigare mätinstrument, men lägger vikt vid ledarskap och vid elevernas relationer, ett tema som också ingår i utvärderingens enkät.

Enkäten som har utvecklats av projektgruppen fokuserar på de mål och de aktiviteter som ingår i den svenska versionen av MVP, vilket innebär kunskap, 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) ingripanden. Tidigare studier har visat god validitet och reliabilitet vad gäller frågor om ingripanden som rör intention att ingripa och självrapporterad ingripanden (Banyard et al. 2014). 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, ingripanden och genusattityder. Frågorna har handlar om följande områden (se bilaga 5):

- 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.
- Andras våld genom frågor om vilken typ av våld eleverna uppmärksammar att personer i deras närhet använder.
- Genusattityder genom frågor om hur eleverna ser på homosexuella relationer och 'hen', byte av kön, att kalla en tjej för hora, samt påståendet att man som kille ska kunna ta lite stryk.
- Kunskaper om och attityder till att ingripa samt ingripanden genom frågor om a) vikten av att ingripa då någon utsätts för en våldssituation (verbalt våld, fysiskt våld och sexuellt våld), och b) hur ofta de själva, andra elever eller lärare ingriper eller har försökt ingripa vid våldssituationer, samt hur troligt det är att de skulle ingripa vid verbalt våld, fysiskt våld och sexuellt våld.
- Hur de värderar sig själv och andra som förebilder.

Begreppsmässigt kan det vara väl motiverat att göra en distinktion mellan kunskap, attityd och beteende. Om vi använder ingripandenägenhet 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. Därför hålls kunskaper och attityder samman i analysen och i redovisningen av resultaten.

Enkäten innehåller i huvudsak frågor med svarsalternativen *Ja eller Nej*, svarsalternativen *Ja, Nej*, eller *Vet ej* samt svarsalternativ av rangordningstyp exempelvis *Nästan aldrig, Väldigt sällan, Ganska ofta eller Nästan alltid*. Den har funnits både i en elektronisk version och i pappersform för användning i de fall där det inte funnits tekniska möjligheter att använda den elektroniska versionen.

Enkäten har anpassats något till det aktuella mättillfället (första mättillfället, uppföljning efter insats, uppföljning tre till sex månader efter insats), men har annars 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 är dels för att underlätta jämförelser mellan grupperna, dels av praktiska skäl. Genom att ha samma frågor för samtliga deltagare vid de tre mättillfällena 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 stod det under fältarbetet klart att enkäten innehåller en del ord som vissa elever kan ha svårt att förstå, t.ex. "gester" eller "skällsord". Någon i forskarteamet har dock varit närvarande vid samtliga mättillfällen och har då kunnat svara på frågor som har med förståelse att göra (t.ex. om vad ord betyder) under tiden enkäten fyllts i.

De frågor som ska fånga kränkande beteenden är i stor utsträckning hämtade från en tidigare rikstäckande studie genomförd av Skolverket (Skolverket 2010). Forskarna i den studien (Johansson och Lindberg) hade goda erfarenheter av frågeformuläret som användes och dess mottagande i olika åldrar, vilket framkommer i Skolverkets rapport (2010). 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.

För användning i utvärderingen testades enkäten i en pilotstudie (se avsnitt om validitet och reliabilitet). I den enkäten ingick ett frågebatteri som var tänkt att fånga eleverna attityder till genus och sexualitet. Trots att frågorna fungerade tillfredsställande i pilotstudien visade det sig under datainsamlingen att de varit problematiska att svara på för ett stort antal elever, och det är osäkert om dessa frågor har mätt det de är avsedda att mäta. Denna del av enkäten har därför inte använts i analysen, och frågorna har utgått ur den enkät som finns i bilaga 5, tillsammans med ytterligare en fråga där analysen visat att det är osäkert vad den mäter.

#### *Analysmetoder*

I utvärderingen har icke-parametriska och parametriska analysmetoder använts. Analyserna har genomförts med IBM SPSS statistics 24. För de frågor där det finns två svarsalternativ

(dikotom) eller tre alternativ (trikotom) har Chitvå-test av fördelningen använts för att fånga eventuella skillnader i utveckling över tid. I vissa fall har Chitvå-testerna kompletterats med Fisher's exact test. Fisher's exact test 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 Chitvå-test flaggar IBM SPSS Statistics 24 för om 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 Chitvå-test eller Fisher's exact test redovisas. Fisher's exact test är utvecklat 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, Tan & Elashoff, R.M. 1991). Viss försiktighet bör dock viddas 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 förändring över tid har vi skapat 18 index. I ett index ingår i alla fall – med ett undantag - ett minimum av tre frågor. Ett index består av olika frågor som exempelvis mäter ett visst beteende eller en viss kunskap hos eleverna. För att ett index ska anses fånga hur väl de olika frågorna mäter samma bakomliggande fenomen genomfördes test av Chronbachs alpha. Testet är ett mått på den interna konsistensen beskrivet som ett tal mellan 0 och 1. Värdet bör inte vara under 0,7 eftersom den interna konsistensen då kan ifrågasättas. Ett Chronbachs alpha-värde bör heller inte överstiga 0,9. Chronbachs alpha-gränsen sattes till 0,68. I ett fall, Index 18 (KASB) ingår endast två frågor. I detta fall har regressionsanalys (Pearson r) använts för att bedöma om frågorna har ett samband med varandra. En regressionsanalys kan anta värden mellan 1 och -1. Ett värde närmare 1 indikerar ett starkt positivt samband.

För att analysera förändringen över tid på indexnivå har parametriska analyser med t-test genomförts. Enligt Norman (2010), Sullivan & Artino (2013) och Wadgare & Khairnar (2016) är parametriska analysmetoder tillräckligt robusta vid analyser där flera frågor slagits samman till index. För att det ska vara möjligt att använda parametriska analysmetoder behöver data vara normalfördelad. Endast i de fall där data är normalfördelad har vi använt parametriska analysmetoder där medelvärdet utgör utgångspunkten för analys. Vid skapandet av index över frågorna undersökte vi i ett första skede om det förelåg normalfördelning i de frågor som ingick i respektive index. 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. 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). En översikt över det fenomen som ska fångas, frågor i enkäten, index och Chronbachs alpha värden för respektive index återfinns i bilaga 3.

#### *Validitet och reliabilitet*

Det finns flera aspekter som skulle kunna hota 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 #metoo kampanjen. En sådan påverkan kan ändra det sätt som mäns våld mot kvinnor uppmärksammas vilket i sin tur kan öka kunskaperna om problemet och förändra attityderna till det. På så sätt kan en sådan handling eller liknande komma att leda till förändring och därmed misstolkas som en effekt av 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.

Mognadshotet är i den föreliggande undersökningen ett uppenbart validitetshot. Eleverna befinner sig i tonåren och är mellan 13 år och 19 år, en period i livet som innebär identitetssökande och för vissa kris och utveckling. Eleverna går i årskurs 7-9 och gymnasiet och kan således förväntas uppvisa olika grad av såväl mognad som stabilitet när det gäller identitetsutveckling. Mognad kan således 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 årskurs 7-9 och utvecklingen på gymnasiet i MVP-skolorna.

Testningshotet handlar om att effekter kan uppstå till följd av själva testningen. Vid upprepade mätningar kan således en viss del av förändringen bero just på den upprepade mätningen. Det kan vidare ske förändringar på grund av mätinstrumentet, så kallad instrumenteffekten, vilket kan komma att påverka validiteten i undersökningen. Detta kan ske till följd av att test-retest-reliabiliteten sällan eller aldrig är 100 procent. För att kontrollera för detta validitetshot ingick 50 elever i en test-retest pilot. Endast frågor med en test-retest-reliabilitet med Chonbachs alpha-värden över 0,7 ansågs som godtagbart (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. På indexnivå finns det visserligen någon individ som avviker men detta påverkar inte fördelningen nämnvärt.

Selektionsbias utgör studiens största validitetshot då vare sig undersökningsgruppen eller jämförelsegrupperna randomiserats utan det är fråga om ett självurval styrt av kopplingen till projektet "En kommun fri från våld". Urvalet av MVP-gruppen har styrts av vilka skolor och städer som använder insatsen och som av denna anledning kan ingå i undersökningen. I jämförelsegruppen har det varit relativt okomplicerat att få till en jämförelsegrupp på samma skola där insatsen ges. Det har dock varit mycket svårt att rekrytera en motsvarande jämförelsegrupp på annan skola. 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 ett möjligt hot mot 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 vid varje mättillfälle och ligger kring 30 procent vid sista mättillfället vilket får ses som tillfredsställande med tanke på de utmaningar som är förknippade med att genomföra den här typen av studier i skolmiljö. En efterhandbedömning av ett antal variabler tyder på att det inte finns något som talar för att de som besvarat enkäterna (completers) vid respektive mättillfälle på något sätt skulle avvika



från det ursprungliga urvalet. Slutsatserna blir dock inte lika säkra som vid ett randomiserat urval. En central fråga är hur de elever som ingår i denna undersökning kan sägas vara generaliserbara i förhållande till andra elever, dvs. hur studiens externa validitet ser ut. 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. I MVP-gruppen och jämförelsegruppen finns en blandning av såväl praktiskt orienterade program och mer teoretiskt orienterade program. En viss snedfördelning finns avseende kön där merparten av deltagarna är killar vilket bör beaktas då resultaten tolkas.

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 dock inte genomgått någon test av interbedömarreliabilitet. Ett problem med det föreliggande mätinstrumentet är att det inte har använts i andra studier. Det hade varit önskvärt om det genom tidigare forskning hade funnits ett redan testat instrument. Det fanns dock inte, och den enkät som utvecklades bygger på en sammansättning av frågor som använts i tidigare studier för att fånga kunskaper, attityder och beteende i förhållande till våld i olika sammanhang. Frågorna kring ingripanden har hämtats från Banyards studier av program med åskådaransats.

## Delstudie 2 och 3

Delstudie 2 har fokuserat på programmets praktik och processer för att kunna förklara och förstå hur MVP fungerar i en svensk skolkontext. Denna analys fokuserade främst på skolpersonal och på elever.

### *Empiriskt underlag och insamlingsmetoder*

Undersökningsgruppen i denna delstudie utgjordes av elever och personal som deltagit i programmet. För att förstå programmets praktik och processer behövdes kvalitativa insamlings- och analysmetoder. Mer specifikt utgjordes processutvärderingen av tre former av insamlingsmetoder: strukturerad dokumentation av genomförandet, gruppintervjuer och observationer. Huvudfokus i analysen låg på de senare två insamlingsmetoderna.

### *Dokumentation av genomförandet*

För att det skulle bli möjligt att förstå hur programmet tillämpats i praktiken var det viktigt att dokumentera om aktiviteterna inom MVP genomfördes som det var tänkt och hur detta skedde. För att få systematisk och jämförbar information från samtliga skolor som deltog i projektet En kommun fri från våld lämnade ansvarig skolpersonal information om genomförandet av MVP:s olika delar genom en enkät, som innehöll frågor exempelvis om när i tiden olika lektionstillfällen genomförts, vilken tid de haft för förberedelse, hur närvaron såg ut, om de lagt in ytterligare aktiviteter utöver det som ingår i programmet, och så vidare.

### *Gruppintervjuer*

Vi genomförde sammanlagt 15 gruppintervjuer med sammanlagt 14 skolpersonal som arbetat med MVP (främst lärare men också exempelvis kommunanställda som deltagit i projektet) och 26 elever i fem av de sex skolor som ingår i utvärderingen och som arbetat med MVP. Syftet med gruppintervjuerna var (i) att få en generell bild av var och en av skolorna och deras våldsförebyggande arbete, förståelse för de förutsättningar som funnits för programmet, samt för hur programmet relaterar till skolans värdegrundsarbete. (ii) Att få en fördjupad förståelse för elevers och skolpersonals perspektiv på att delta i eller arbeta med MVP.

Gruppintervjuerna med skolpersonal och elever skedde i slutet av år 1 (3 elevintervjuer, 2 personalintervjuer) och i slutet av år 2 (3 elevintervjuer, 3 personalintervjuer). Ett urval av skolpersonal och elever deltog på varje skola. En gruppintervju med elevmentorerna skedde i slutet av år 2 av programmet på en skola. Ett urval av dessa deltog. Det program eleverna deltagit i var dock kraftigt modifierat och kan därför inte sägas utgöra MVP:s mentorsprogram (se vidare kapitel 4).

I gruppintervjuerna ställdes frågor om synen på våld, samt omfattningen och dess orsaker bland skolans elever. Personalen på skolorna tillfrågades vidare om sina erfarenheter av arbetet med programmet, medan eleverna frågades om sina erfarenheter av att ha deltagit i programmet. Elevmentorerna frågades varför de valde att bli mentorer i programmet och om sina erfarenheter av mentorskapet. Syftet med de uppföljande intervjuerna (år 2) var att förstå positiva och negativa förändringar samt frånvaro av förändring i attityder till våld och benägenhet att agera i samband med våld. Alla intervjuer ljudinspelades.

### *Observationer*

Processutvärderingens materialinsamling bestod vidare av deltagande observationer av MVP-ledarutbildningen, planeringsmöten, handledningsmöten (då MVP-ledarna fick handledning av Män för Jämställdhet) och programmets lektioner i två skolor. Syftet med observationerna var att få en detaljerad förståelse för hur programmets innehåll förhandlas ”på golvet”. Under ledarutbildningen och vid handledningsmötena satt forskaren med och förde strukturerade

anteckningar kring hur skolpersonal, Män för Jämställdhet och andra involverade samarbetade kring programmet.

Vidare genomfördes deltagande observationer med videokamera, så kallad videoobservation, av det som utgör programmets kärna: lektionerna. Videoobservation är en relativt ny men redan etablerad kvalitativ forskningsmetod med bakgrund i antropologi och psykologi (Pink 2007). I Sverige har metoden använts för att studera grupprocesser i skolor och klassrum (Tholander 2002) och på behandlingshem (Gradin Franzén 2014). Det har också använts för att studera grupprocesser i våldspreventiva insatser (Andersson 2008; Svahn & Evaldsson 2013). Metoden har även använts för att studera hur könsnormer skapas och förhandlas bland barn och unga (Andersson 2008; Evaldsson 2014). En fördel med videoobservation är att forskaren kan återkomma till inspelade interaktioner och händelser. Detta gör forskaren mindre beroende av minnet och av fältanteckningar, samtidigt som det möjliggör för att de andra i forskningsgruppen som inte genomfört observationen att studera och analysera lektionen. Detta ökar studiens tillförlitlighet eftersom andra kan granska bärigheten i analyserna. Videoobservationer möjliggör också detaljanalyser av inte bara tal utan också av exempelvis blickar, gester och kroppsliga orienteringar, vilket ökar förståelsen för den pågående interaktionen. En deltagare kan exempelvis visa sitt motstånd mot programmet på andra sätt än verbala.

Sammanfattningsvis genomfördes följande observationer:

- Observationer på planerings- och introduktionsmöten av MVP, samt handledning i två skolor. Dessa dokumenterades genom fältanteckningar. Sammanlagt observerades 8 handledningstillfällen och en heldag av planering och utvärderingsmöten.
- Utbildning av MVP-ledare. Dessa dokumenterades med fältanteckningar (under observationer eller vid genomlysning av inspelad interaktion). Sammanlagt observerades 6 heldagar.
- Videoobservationer av programmets sju lektioner utfördes i 2 skolor: i en grundskoleklass och i en gymnasieklass under en termin. Sammanlagt cirka 25 timmar videofilm.

### *Analys*

Etablerade analysmetoder som utvecklats inom kvalitativ, samhällsvetenskaplig forskning användes för att analysera det kvalitativa materialet. Analysen genomfördes i tre steg.

### **Analyssteg I**

Först gjordes en inledande analys av intervjumaterialet, vilket transkriberades och kodades i sin helhet för att identifiera deltagarnas tal om programmet, upplevelser av att arbeta med- eller delta i programmet, om skolans förutsättningar, om synen på våld och om grupprocesser i programmet (Braun & Clarke 2006). Denna tematiska analys gav en översikt i hur informanterna beskrev programmet och dess betydelse på den enskilda skolan. Vidare synliggjorde det generella mönster vad gäller synen på våld och identifierade styrkor och svagheter med programmet och dess implementering.

### **Analyssteg II**

I nästa steg analyserades det videobaserade observationsmaterialet, som transkriberades utifrån vedertagna diskursanalytiska principer (Potter & Wetherell 1987). Detta analyssteg

identifierade hur ledare och elever positionerade sig i relation till programmets uttalade mål, i relation till varandra och i relation till normer kring våld och maskulinitet (jfr Bamberg 2004). På så sätt var det möjligt att analysera hur ledare och elever förhandlar om programmets innehåll och budskap i lektionerna. I detta analyssteg granskades också MVP-manualen och på vilket sätt ledarna använde sig av den i klassrummet. Sammantaget möjliggjorde detta analyssteg därmed en fördjupad analys av hur lektionerna genomfördes.

### **Analyssteg III**

I ett tredje analyssteg vidgades analysen genom att resultaten från intervjustudien och videoobserverade lektioner jämfördes med varandra, samt med observationerna av utbildning, möten och handledning, av skolornas dokumentering och med resultaten från den kvantitativa delstudien. Genom dessa jämförelser kunde vi validera resultaten och få en helhetsbild av programmet. Det har på så sätt varit möjligt att få en djupare förståelse för genomförandet av programmet. Vidare gav intervjuer, observationer samt analys av skolornas dokumentation förståelse för hur programmets anpassning till svenska förhållanden och implementering i de olika skolorna genomförts (t.ex. vad gäller organisatoriskt och resursmässigt stöd).

## Bilaga 2: Tabeller

Tabell 1 Antal skolor samt procentuell fördelning av elever som ingår i undersökningen

Skola	Procent
Aspskolan	10,1%
Bokskolan	8,5%
Cederskolan	7,2%
Ekskolan	14,1%
Fläderskolan	30,0%
Hasselskolan	16,7%
Lindskolan	13,3%
<b>Total</b>	(832) 100%

Tabell 2 Andel elever samt bortfallet vid respektive mättillfälle, i förhållande till förväntat antal deltagande elever enligt klasslistor

Svarsfrekvens och bortfall		Antal	Procent
<b>T1</b>	Total	710	85%
	Bortfall	122	15%
<b>T2</b>	Total	675	81%
	Bortfall	157	19%
<b>T3</b>	Total	631	76%
	Bortfall	201	24%

\* De totala antalet elever som svarat vid något tillfälle är 832

Tabell 3 Antal elever som besvarat enkäten fördelat på respektive mättillfälle, antal och procent av deltagande elever totalt

Tillfälle	Antal	Procent
<b>Alla tre tillfällena</b>	459	55,2%
<b>T1 &amp; T2</b>	575	69,1%
<b>T1 &amp; T3</b>	535	64,3%
<b>T2 &amp; T3</b>	533	64,1%

Tabell 4. Andel elever inom MVP-gruppen och jämförelsegruppen

Alla deltagare		
<b>MVP</b>	481	58%
<b>Jämförelse</b>	351	42%
<b>Totalt</b>	832	100,0%

Tabell 5 Andel elever fördelat på kön

Alla deltagare		
<b>Kille</b>	542	65%
<b>Tjej</b>	290	35%
<b>Totalt</b>	832	100,0

Tabell 6 Andel killar och tjejer fördelat på MVP-grupp och jämförelsegrupp

	<b>MVP</b>	<b>Jämförelse</b>	<b>Total</b>
<b>Kille</b>	326	194	520
	70,7%	57,6%	65,2%
<b>Tjej</b>	135	143	278
	29,3%	42,4%	34,8%
<b>n</b>	461	337	798
<b>Totalt</b>	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 7 Andel elever inom årskurs 7-9 och gymnasiet

Alla deltagare		
<b>Årskurs 7-9</b>	506	61%
<b>Gymnasiet</b>	326	39%
<b>Totalt</b>	832	100,0

Tabell 8 Andel elever i årskurs 7-9 och gymnasieelever fördelat på MVP-grupp och jämförelsegrupp

	<b>MVP</b>	<b>Jämförelse</b>	<b>Total</b>
<b>Årskurs 7-9</b>	266	215	481
	52,6%	66,0%	57,8%
<b>Gymnasiet</b>	240	111	351
	47,4%	34,0%	42,2%
<b>n</b>	506	326	832
<b>Totalt</b>	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 9 Andel elever utifrån födelse land fördelat på MVP- och jämförelsegrupp

Var är dina föräldrar födda	MVP	Jämförelse	Total
<b>Sverige och Norden</b>	335	219	554
<b>Procent</b>	84,4%	74,2%	80,1%
<b>Europa och övriga världen</b>	62	76	138
<b>Procent</b>	15,6%	25,8%	19,9%
<b>n</b>	397	295	692
<b>Totalt</b>	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 10 Andel elever utifrån födelse land

Var är du född	Antal	Procent
<b>Sverige, Norden</b>	629	75,6%
<b>Europa</b>	17	2,0%
<b>Utanför Europa</b>	54	6,5%
<b>Total</b>	700	84,1%
<b>Ej svarat</b>	132	15,9%
<b>Totalt</b>	832	100,0%

Tabell 11 Andel killar och tjejer efter födelse land

Var är du född	Kille	Tjej	Total
<b>Sverige, Norden</b>	422	207	629
<b>Procent</b>	90,2%	89,2%	89,8%
<b>Europa och övriga världen</b>	46	25	71
<b>Procent</b>	8,8%	10,8%	10,1%
<b>n</b>	468	232	700
<b>Totalt</b>	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 12 Elever som har en partner vid T1, T2 och T3, antal och procent

Är du tillsammans men någon?						
	T1	Procent	T2	Procent	T3	Procent
<b>Ja</b>	93	11,2%	104	12,5%	113	13,6%
<b>Nej</b>	613	73,7%	570	68,5%	517	62,1%
<b>Total</b>	706	84,9%	674	81,0%	630	75,7%
<b>Ej svarat</b>	126	15,1%	158	19,0%	202	24,3%
<b>Total</b>	832	100,0%	832	100,0%	832	100,0%

Tabell 13 Andel (%) elever som svarat Att säga elaka saker är våld

Vilka av följande saker anser du är våld? – Att säga elaka saker									
	Alla	MVP	Jämför-else	Åk 7-9	Gymn- asium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej %	58,0%	61,3%	53,6%	54,7%	63,2%	65,7%	42,6%	59,0%	49,3%
Ja %	24,0%	20,5%	28,7%	24,4%	23,3%	20,5%	30,9%	23,3%	32,8%
Vet ej %	18,0%	18,2%	17,7%	20,9%	13,5%	13,8%	26,5%	17,8%	17,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ej svarat	17,3%	17,9%	16,5%	16,6%	18,4%	11,9%	17,3%	2,4%	4%
Totalt, N=	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 14 Andel (%) elever som svarat Att hota någon är våld

Vilka av följande saker anser du är våld? - Att hota någon									
	Alla	MVP	Jämför-else	Åk 7-9	Gymna- sium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	17,4	17,5	17,3	16,8	18,4	19,1	14,0	17,4	16,2
Ja	75,2	74,7	75,9	76,1	73,9	73,3	79,0	75,9	72,1
Vet ej	7,3	7,8	6,8	7,1	7,7	7,5	7,0	6,6	11,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svarat	16,6	17,0	16,0	16,6	16,6	10,6	17,6	1,6	4,2
Totalt, N=	832	481	351	506	326	520	278	629	71



Tabell 15 Andel (%) elever som svarat att Knuffa någon är våld

Vilka av följande saker anser du är våld? - Att knuffa någon									
	Alla	MVP	Jämför- else	Åk 7-9	Gymna- sium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	22,9	20,4	20,9	18,2	30,1	27,5	13,7	21,4	34,3
Ja	63,2	60,7	66,7	66,0	59,1	58,2	73,4	65,6	46,3
Vet ej	13,9	12,5	12,5	15,8	10,9	14,4	12,9	13,0	19,4
Total	100,0	83,6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svarat	16,0	16,4	15,4	16,4	15,3	10,4	16,2	0,6	5,6
Totalt, N	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 16 Andel (%) elever som svarat Att slå någon är våld

Vilka av följande saker anser du är våld? - Att slå någon									
	Alla	MVP	Jämföre lse	Åk 7-9	Gym- nasium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	2,7	3,0	2,3	1,7	4,3	3,6	0,9	1,6	11,6
Ja	95,6	95,8	95,3	97,2	93,2	95,1	96,6	97,3	84,1
Vet ej	1,7	1,2	2,3	1,2	2,5	1,3	2,6	1,1	4,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svarat	15,3	16,0	14,2	16,2	13,8	9,6	15,5	0,2	2,8
Totalt, N	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 17 Andel (%) elever som anser Att tafsa på någon är våld

Vilka av följande saker anser du är våld? - Att tafsa på någon									
	Alla	MVP	Jämföre lse	Åk 7-9	Gymnas ium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	22,4	24,4	19,7	21,4	23,9	25,8	15,5	21,9	25,0
Ja	58,1	55,0	62,4	60,3	54,7	52,5	69,4	58,5	58,8
Vet ej	19,5	20,6	18,0	18,3	21,4	21,7	15,1	19,6	16,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svarat	16,2	16,4	16,0	16,8	15,3	10,6	16,5	1,1	4,2
Totalt, N	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 18 Andel (%) elever i MVP gruppen som observerat verbalt våld

MVP - Jag har hört någon på skolan	Skvallra eller sprida rykten	Förolämpa eller säga elaka saker till andra elever	Jag har hört någon dra nedsättande skämt om tjejer	Jag har hört någon dra nedsättande skämt om homosexuella	Jag har hört någon reta andra för deras kroppar eller kläder	Jag har sett någon förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier
Aldrig	8,4	10,7	26,6	24,8	28,0	34,9
Någon gång	52,1	42,2	42,7	37,0	41,8	40,4
En gång i månaden	10,9	10,2	15,1	11,7	11,6	9,5
En gång i veckan	11,2	12,4	7,8	9,7	7,9	7,7
Några gånger i veckan	11,9	14,9	5,0	8,7	6,7	4,0
Varje dag	5,5	9,7	2,8	8,2	4,0	3,5
Totalt	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 19 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som observerat verbalt våld

Jämförelse - Jag har hört någon på skolan	Skvallra eller sprida rykten	Förolämpa eller säga elaka saker till andra elever	Jag har hört någon dra nedsättande skämt om tjejer	Jag har hört någon dra nedsättande skämt om homosexuella	Jag har hört någon reta andra för deras kroppar eller kläder	Jag har sett någon förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier
Aldrig	11,4	9,8	25,9	23,9	29,8	31,9
Någon gång	50,8	45,1	36,7	35,7	36,1	45,3
En gång i månaden	8,7	8,4	12,8	8,8	10,7	10,4
En gång i veckan	11,4	10,8	8,8	14,5	9,7	6,0
Några gånger i veckan	10,0	12,5	10,1	9,1	10,0	4,4
Varje dag	7,7	13,5	5,7	8,1	3,7	2,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 20 Andel (%) elever i MVP gruppen som observerat fysiskt våld

MVP - Jag har hört någon på skolan	Jag har hört någon hota att fysiskt skada någon	Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada	Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan
Aldrig	30,7	30,4	29,5
Någon gång	49,4	51,4	54,5
En gång i månaden	9,5	11,0	9,4
En gång i veckan	6,5	4,7	3,2
Några gånger i veckan	2,5	1,0	2,2
Varje dag	1,5	1,5	1,2
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 21 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som observerat fysiskt våld

Jämförelse- Jag har hört någon på skolan	Jag har hört någon hota att fysiskt skada någon	Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada	Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan
Aldrig	31,1	35,2	35,1
Någon gång	49,7	52,7	52,2
En gång i månaden	9,1	6,0	6,4
En gång i veckan	4,7	3,4	2,0
Några gånger i veckan	4,7	2,3	3,0
Varje dag	,7	,3	1,3
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 22 Andel (%) elever i MVP gruppen som observerat sexuellt våld

MVP - Jag har hört någon på skolan	Jag har sett någon göra sexuella gester mot andra	Jag har hört någon säga sexuella kommentarer till andra	Jag har hört någon diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedvärderande sätt	Jag har sett någon göra sexuella närmanden på någon som är för onykter för att säga nej
Aldrig	53,9	30,3	54,1	82,1
Någon gång	35,2	44,2	33,7	12,7
En gång i månaden	5,0	11,4	6,2	1,7
En gång i veckan	3,0	6,5	3,7	2,5
Några ggr i veckan	2,2	4,2	1,2	0
Varje dag	,7	3,5	1,0	1,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 23 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som observerat sexuellt våld

Jämförelse - Jag har hört någon på skolan	Jag har sett någon göra sexuella gester mot andra	Jag har hört någon säga sexuella kommentarer till andra	Jag har hört någon diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedvärderande sätt	Jag har sett någon göra sexuella närmanden på någon som är för onykter för att säga nej
Aldrig	47,1	28,2	54,7	85,6
Någon gång	37,6	40,3	29,2	12,4
En gång i månaden	3,4	9,7	7,0	1,3
En gång i veckan	4,7	8,1	5,0	,7
Några gånger i veckan	5,1	8,7	3,0	0
Varje dag	2,0	5,0	1,0	0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 24 Andel (%) elever i MVP gruppen som rapporterar eget verbalt våld

MVP - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Skvallra eller sprida rykten	Förolämpa eller säga elaka saker till andra elever	Jag har skämtat på ett nedsättande om tjejer	Jag har skämtat på ett nedsättande om homosexuella	Jag har reta andra för deras kroppar eller kläder	Jag har förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier
Aldrig	60,7	44,4	80,2	73,6	81,8	90,8
Någon gång	35,3	47,4	17,1	17,8	14,8	6,9
En gång i månaden	1,2	3,2	1,2	4,2	2,0	1,5
En gång i veckan	1,5	2,2	,5	2,0	1,0	,2
Några gånger i veckan	1,0	1,5	1,0	2,2	,5	,2
Varje dag	,2	1,2	0	,2	0	,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 25 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som rapporterar eget verbalt våld

Jämförelse - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Skvallra eller sprida rykten	Förolämpa eller säga elaka saker till andra elever	Jag har skämtat på ett nedsättande om tjejer	Jag har skämtat på ett nedsättande om homosexuella	Jag har reta andra för deras kroppar eller kläder	Jag har förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier
Aldrig	55,2	47,5	83,5	74,7	80,4	90,2
Någon gång	39,4	41,8	14,5	15,9	15,2	8,4
En gång i månaden	2,4	4,0	1,7	5,1	1,7	,3
En gång i veckan	1,7	3,0	0	1,0	1,7	,7
Några gånger i veckan	1,0	1,3	,3	1,0	1,0	0
Varje dag	,3	2,4	0	2,4	0	,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 26 Andel (%) elever i MVP gruppen som rapporterar eget fysiskt våld

MVP - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Jag har hota att fysiskt skada någon	Jag har knuffa någon annan i syfte att skada	Jag har slagit, sparka eller på annat sätt skada någon annan
Aldrig	79,5	77,6	73,9
Någon gång	17,1	18,9	22,1
En gång i månaden	2,5	2,2	2,7
En gång i veckan	,5	,7	1,0
Några gånger i veckan	,5	,2	0
Varje dag	0	,2	,2
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 27 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som rapporterar eget fysiskt våld

Jämförelse - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Jag har hota att fysiskt skada någon	Jag har knuffa någon annan i syfte att skada	Jag har slagit, sparka eller på annat sätt skada någon annan
Aldrig	80,7	82,5	74,0
Någon gång	14,2	14,5	22,3
En gång i månaden	2,0	2,0	2,4
En gång i veckan	2,0	,3	,7
Några gånger i veckan	,3	0	,3
Varje dag	,7	,7	,3
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 28 Andel (%) elever i MVP gruppen som rapporterar sexuellt våld

MVP - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Jag har gjort sexuella gester mot andra	Jag har sagt sexuella kommentarer till andra	Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt
Aldrig	91,8	85,7	86,4
Någon gång	6,7	11,4	11,6
En gång i månaden	,2	1,0	1,0
En gång i veckan	,7	1,0	,7
Några gånger i veckan	,5	,5	,2
Varje dag		,5	0
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 29 Andel (%) elever i jämförelsegruppen som rapporterar sexuellt våld

Jämförelse - Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	Jag har gjort sexuella gester mot andra	Jag har sagt sexuella kommentarer till andra	Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt
Aldrig	91,5	82,1	82,5
Någon gång	6,4	15,2	15,5
En gång i månaden	1,4	1,0	,7
En gång i veckan	,3	,7	1,0
Några gånger i veckan	,3	,3	,3
Varje dag	0	,7	0
Totalt	100,0	100,0	100,0

Tabell 30 Andel (%) elever som svarar att det är ok för en kille att vara ihop med en kille

	Alla	MVP	Jämförelse	Åk 7-9	Gymnasium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	22,6	17,6	29,5	18,8	28,4	24,5	18,9	20,1	44,1
Ja	77,4	82,4	70,5	81,2	71,6	75,5	81,1	79,9	55,9
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	16,0	16,0	16,0	85	14,7	10,4	16,2	1,0	4,2
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 31 Andel (%) elever som svarar att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej

	Alla	MVP	Jämförelse	Åk 7-9	Gymnasium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	20,4	16,1	26,4	17,8	24,4	21,6	18,0	18,4	36,8
Ja	79,6	83,9	73,6	82,2	75,6	78,4	82,0	81,6	63,2
Totalt	100,0	404	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	15,9	16,0	15,7	16,8	14,4	10,2	16,2	0,8	4,2
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71



Tabell 32 Andel (%) elever som svarar att den som vill ska få byta kön (könskorrigering)

	Alla	MVP	Jämför-else	Åk 7-9	Gymn- asium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Nej	24,9	19,3	32,5	20,0	32,2	28,4	17,7	22,9	42,6
Ja	75,1	80,8	67,5	80,0	67,8	71,6	82,3	77,1	57,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	16,8	16,8	16,8	17,8	15,3	11,3	16,9	2,1	4,2
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 33 Andel (%) elever som svarar att en kille ska kunna ta lite stryk

	Alla	MVP	Jämför-else	Åk 7-9	Gymn- asium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Ja	30,4	31,8	28,5	21,7	43,3	39,7	11,8	29,9	35,8
Nej	69,6	68,2	71,5	78,3	56,7	60,3	88,2	70,1	64,2
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	17,4	17,7	17,1	19,0	15,0	11,9	17,6	2,7	5,6
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 34 Andel (%) elever som anser att det är viktigt att ingripa

	Alla	MVP	Jämför-else	Åk 7-9	Gymn- asium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Ja	95,7	96,3	94,9	96,9	93,9	94,6	97,9	96,1	94,0
Nej	4,3	3,7	5,1	3,1	6,1	5,4	2,1	3,9	6,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	16,3	16,6	16,0	17,2	15,0	11,0	16,2	1,3	5,6
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 35 Andel (%) elever som anser att det är allas ansvar att ingripa

	Alla	MVP	Jämföre lse	Åk 7-9	Gymnas ium	Killar	Tjejer	Födda Norden	Födda utanför Norden
Ja	86,2	87,2	84,8	86,8	85,3	85,8	87,0	86,3	86,6
Nej	13,8	12,8	15,2	13,2	14,7	14,2	13,0	13,7	13,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ej svar	17,2	17,0	17,4	17,6	16,6	11,9	16,9	2,2	5,6
Totalt	832	481	351	506	326	520	278	629	71

Tabell 36 Förändring på individnivå mellan T1 & T2 samt T1 & T3 Att säga elaka saker är våld, MVP-grupp

MVP	T2 Vet ej	T2 Nej	T2 Ja	MVP	T3	T3	T3
T1 Vet ej	+	-	+	T1 Vet ej	+	-	-
T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	(+)	-
T1 Ja	-	-	(+)	T1 Ja		-	+
Pearson Chi-Square	Sig. ,001	df 4	Value 39,343	Pearson Chi-Square	Sig. ,000	df 4	Value 39,709

\*Ns = not signifikant.

Tabell 37 Förändring på individnivå mellan T1 & T2 samt T1 & T3 Att säga elaka saker är våld, jämförelsegrupp

Jämförelse-grupp	T2 Vet ej	T2 Nej	T2 Ja	Jämförelse-Grupp*	T3 Vet ej	T3 Nej	T3 Ja
T1 Vet ej	+	-	+	T1 Vet ej	(+)	-	-
T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-
T1 Ja		-	(+)	T1 Ja		-	+
Pearson Chi-Square	Sig. ,000	df 4	Value 40,181	Pearson Chi-Square	Ns	Ns	Ns

Tabell 38 Förändring (%) över tid på individnivå Att hota någon är våld

Att slå någon är våld	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T2	Jämförelse T3
Nej	19,1	7,6	13,3	15,9	17,3	22,2
Vet ej	6,9	3,6	4,8	6,3	8,7	4,3
Ja	74,0	88,8	81,9	77,8	74,0	73,4
<b>Totalt</b>	100	100	100	100	100	100

(MVP T1-T2 Fisher's Exact Test, Value 29,684, Exact Sig. (2-sided) ,000; T1-T3 Fisher's Exact Test, Value 27,895, Exact Sig. (2-sided) ,000; Jämförelse T1-T2 Fisher's Exact Test, Value 15,407, Exact Sig. (2-sided) ,002; Jämförelse T1-T3 Fisher's Exact Test, Value, 9,759, Exact Sig. (2-sided) ,029).

Tabell 39 Förändring på individnivå i MVP-gruppen fördelat på kön T1 & T2 samt T1 & T3 Att säga elaka saker är våld

Kille	T2 Vet ej	T2 Nej	T2 Ja	Kille	T3 Vet ej	T3 Nej	T3 Ja	Tjej*	T2	T2	T2	Tjej	T3 Vet ej	T3 Nej	T3 Ja
T1 Vet ej	(+)	-	+	T1 Vet ej	+	-	+	T1 Vet ej	(+)	+	-	T1 Vet ej	(+)	-	-
T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-
T1 Ja	+	-	+	T1 Ja	-	-	(+)	T1 Ja	-	-	+	T1 Ja	-	-	+
Pearson Chi-Square	Sig. ,022	df 4	Value 11,317	Pearson Chi-Square	Sig. ,000	df 4	Value 21,918	Fisher's exact test	Ns		Ns	Fisher's Exact Test	Sig. ,001		Value 16,231

\*Ns = Not signifikant

Tabell 40 Förändringen på individnivå i jämförelsegruppen fördelat på kön T1 & T2 samt T1 & T3 Att säga elaka saker är våld

Kille	T2 Vet ej	T2 Nej	T2 Ja	Tjej*	T2	T2	T2	Kille	T3 Vet ej	T3 Nej	T3 Ja	Tjej	T3 Vet ej	T3 Nej	T3 Ja
T1 Vet ej	+	-	-	T1 Vet ej	(+)	-	+	T1 Vet ej	+	-		T1 Vet ej	(+)	-	-
T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-	T1 Nej	-	+	-
T1 Ja	+	-	(+)	T1 Ja	-	-	+	T1 Ja	+	-	(+)	T1 Ja	-	-	+
Fisher's Exact Test	Sig. ,000	df 4	Value 18,044	Fisher's exact test	Sig. ,000	df 4	Value 39,350	Fisher's Exact Test	Sig. ,000	df 4	Value 24,725	Fisher's Exact Test	Sig. ,003	df 4	Value 15,050

Tabell 41 Förändring (%) över tid i MVP-gruppen på individnivå Att hota någon är våld

Att slå någon är våld	T1	T2	T3
Nej	19,1	7,6	13,3
Vet ej	6,9	3,6	4,8
Ja	74,0	88,8	81,9
Totalt	100	100	100

(MVP T1-T2 Fisher's Exact Test, Value 29,684, Exact Sig. (2-sided) ,000; T1-T3 Fisher's Exact Test, Value 27,895, Exact Sig. (2-sided) ,000).

Tabell 42 Förändring på grupp nivå T1 & T2 samt T1 & T3 Att knuffa någon är våld

MVP	T2 Ve t ej	T 2 N ej	T2 Ja	MVP	T3 Ve t ej	T 3 N ej	T3 Ja	Jämföre lse- grupp	T2 Ve t ej	T 2 N ej	T2 Ja	Jämföre lse- grupp	T3 Ve t ej	T 3 N ej	T3 Ja
T1 Vet ej	+	-	-	T1 Vet ej	+	-	-	T1 Vet ej	+	+	-	T1 Vet ej	+	+	-
T1 Nej	+	+	-	T1 Nej	+	+	-	T1 Nej	+	(+ )	-	T1 Nej	-	(+ )	-
T1 Ja	-	-	(+)	T1 Ja	-	-	+	T1 Ja	-	-	+	T1 Ja	-	-	+
Pearson Chi- Square	Sig .000	df 4	Value 69,916	Fisher's Exact Test	Sig .000		66,041	Fisher's Exact Test	Sig .000		Value 38,569	Fisher's Exact Test	Sig .000		Value 20,867

Tabell 43 Förändring på individnivå T1 & T2 samt T1 & T3 Att knuffa någon är våld

MVP	T2 Ve t ej	T 2 N ej	T2 Ja	MVP	T3 Ve t ej	T 3 N ej	T3 Ja	Jämföre lse- grupp	T2 Ve t ej	T 2 N ej	T2 Ja	Jämföre lse- Grupp	T3 Ve t ej	T 3 N ej	T3 Ja
T1 Vet ej	+	-	-	T1 Vet ej	(+)	-	-	T1 Vet ej	+	+	-	T1 Vet ej	+	+	-
T1 Nej	+	(+ )	-	T1 Nej	+	+	-	T1 Nej	+	(+ )	-	T1 Nej	-	(+ )	-
T1 Ja	-	-	+	T1 Ja	-	-	+	T1 Ja		-	+	T1 Ja	-	-	+
Fisher's Exact Test	Sig .000		Value 50,789	Fisher's Exact Test	Sig .000	df 4	Value 57,908	Fisher's Exact Test	Sig .000		Value 32,360	Fisher's Exact Test	Sig .000		Value 24,573

Tabell 44 Förändring (%) över tid på gruppnivå Att tafsa på någon är våld

Att tafsa på någon är våld	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	24,4	12,2	16,2	19,7	20,8	21,3
Vet ej	20,6	9,5	9,2	18,0	11,0	12,6
Ja	55,0	78,3	74,6	62,4	68,2	66,1
Totalt	100	100	100	100	100	100

(MVP T1-T2 Pearson Chi-Square, Value 29,668, df 4, Asymptotic Significance (2-sided) ,000; MVP T1-T3, Pearson Chi-Square, Value 26,145, Asymptotic Significance (2-sided) ,000; Jämförelse T1-T2 Pearson Chi-Square, Value 37,136, df 4, Asymptotic Significance (2-sided) ,000; Jämförelse T1-T3, Pearson Chi-Square, Value 31,137, df 4, Asymptotic Significance (2-sided) ,000).

Tabell 45 Förändring (%) över tid på individnivå Att tafsa på någon är våld

Att tafsa på någon är våld	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	23,5	9,3	16,1	18,9	18,0	20,4
Vet ej	21,5	7,7	8,9	18,0	10,7	13,1
Ja	55,1	83,1	75,0	63,1	71,2	66,5
Totalt	100	100	100	100	100	100

(MVP T1-T2 Fisher's Exact Test, Value 19,894, Exact Sig. (2-sided) ,000; MVP T1-T3 Pearson Chi-Square Value, 22,105, df 4, ,000; Jämförelse T1-T2 Fisher's Exact Test, Value 16,976, Exact Sig. (2-sided) , ,001; Jämförelse T1-T3 Fisher's Exact Test, Value 22,793, Exact Sig. (2-sided) ,000).

Tabell 46 Förändring (%) över tid i MVP-gruppen Att tafsa på någon är våld, killar och tjejer

Att tafsa på någon är våld	MVP Killar	MVP Killar	MVP Killar	MVP Tjejer	MVP Tjejer	MVP Tjejer
Nej	29,0	15,2	19,8	11,9	4,6	8,5
Vet ej	23,2	10,6	11,7	13,8	7,4	3,8
Ja	47,8	74,2	68,5	74,3	88,0	87,7
Totalt	100	100	100	100	100	100

(Killar T1-T2 Pearson Chi-Square, Value, 23,560, df 4, Sig. (2-sided) ,000; Killar T1-T3 Pearson Chi-Square Value, 14,812, df 4, Sig. (2-sided) ,005; Tjejer T1-T2 Ns; Tjejer T1-T3 Fisher's Exact Test, Value, 8,877, Exact Sig. (2-sided) ,032).

Tabell 47 Förändring (%) över tid i MVP-gruppen Att tafsa på någon är våld, årskurs 7-9 och gymnasiet

Att tafsa på någon är våld	MVP 7-9	MVP 7-9	MVP 7-9	MVP Gymnasiet	MVP Gymnasiet	MVP Gymnasiet
Nej	26,0	13,9	19,2	22,3	9,9	11,0
Vet ej	20,2	12,0	10,0	21,2	6,2	7,9
Ja	53,8	74,1	70,8	56,4	84,0	81,1
Totalt	100	100	100	100	100	100

(Årskurs 7-9 T1-T2 Fisher's Exact Test Value, 26,912, Exact Sig. (2-sided) ,000; Årskurs 7-9 T1-T3 Fisher's Exact Test Value, 20,252, Exact Sig. (2-sided) ,000; Gymnasiet T1-T2 Ns; Gymnasiet T1-T3 Fisher's Exact Test, Value, 9,109, Exact Sig. (2-sided) ,034).

Tabell 48 Genusattityder

Jag anser att det är ok för en kille att vara ihop med en kille	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	17,6	14,4	12,3	29,5	9,4	27,5
Ja	82,4	85,6	87,7	70,5	90,6	72,5
Totalt	100	100	100	100	100	100
Sig						
Jag anser att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	16,1	13,7	9,1	26,4	5,2	25,1
Ja	83,9	86,3	90,9	73,6	94,8	74,9
Totalt	100	100	100	100	100	100
Jag anser att den som vill får byta kön	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	19,3	17,6	15,2	32,5	16,4	31,0
Ja	80,8	82,4	84,8	67,5	83,6	69,0
Totalt	100	100	100	100	100	100
Jag anser att man som kille ska kunna ta lite stryk	MVP T1	MVP T2	MVP T3	Jämförelse T1	Jämförelse T1	Jämförelse T1
Nej	68,2	66,8	65,7	71,5	72,1	71,7
Ja	31,8	33,2	34,3	28,5	27,9	28,3
Totalt	100	100	100	100	100	100

Tabell 49 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 KAVF

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index2	4,6773	313	1,20683	0,06821
	T2Index2	4,7252	313	1,26330	0,07141
Pair 2	T1Index2	4,7650	288	1,20778	0,07117
	T3Index2	4,5602	288	1,35873	0,08006

Tabell 50 Medelvärdesförändringar jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 KAVF

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index2	4,6955	243	1,25478	0,08049
	T2Index2	4,6845	243	1,27602	0,08186
Pair 2	T1Index2	4,6396	234	1,26571	0,08274
	T3Index2	4,6638	234	1,22172	0,07987

Tabell 51 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 KASB

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index18	2,8306	310	1,56815	0,08906
	T2Index18	3,2032	310	1,77240	0,10067
Pair 2	T1Index18	2,8935	277	1,57610	0,09470
	T3Index18	3,0722	277	1,71529	0,10306

Tabell 52 Medelvärdesförändringar Jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 KASB

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index9	1,8517	241	,84072	,05416
	T2Index9	1,8620	241	,91310	,05882
Pair 2	T1Index9	1,7750	230	,78584	,05182
	T3Index9	1,8565	230	,86227	,05686

Tabell 53 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 BEVV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index4	1,3635	315	0,44799	0,02524
	T2Index4	1,4788	315	0,65845	0,03710
Pair 2	T1Index4	1,3414	289	0,47134	0,02773
	T3Index4	1,5317	289	0,81665	0,04804

Tabell 54 Medelvärdesförändringar jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 BEVV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index4	1,3780	246	0,50128	0,03196
	T2Index4	1,4180	246	0,65166	0,04155
Pair 2	T1Index4	1,3405	233	0,39019	0,02556
	T3Index4	1,3848	233	0,46343	0,03036

Tabell 55 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 BEFV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index5	1,2836	322	0,51048	0,02845
	T2Index5	1,3851	322	0,59193	0,03299
Pair 2	T1Index5	1,2651	293	0,49028	0,02864
	T3Index5	1,3845	293	0,83449	0,04875



Tabell 56 Medelvärdesförändringar i jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 BEFV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index5	1,2716	243	,54825	,03517
	T2Index5	1,3484	243	,65713	,04215
Pair 2	T1Index5	1,2241	232	,43039	,02826
	T3Index5	1,2845	232	,60819	,03993

Tabell 57 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 BESV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index6	1,1510	320	0,38849	0,02172
	T2Index6	1,2344	320	0,53142	0,02971
Pair 2	T1Index6	1,1247	294	0,32751	0,01910
	T3Index6	1,2868	294	0,81587	0,04758

Tabell 58 Medelvärdesförändringar i jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 BESV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index6	1,1852	243	,42316	,02715
	T2Index6	1,2263	243	,57134	,03665
Pair 2	T1Index6	1,1724	234	,39333	,02571
	T3Index6	1,2464	234	,58396	,03817

Tabell 59 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 BAVV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index7	2,5559	310	1,01060	0,05740
	T2Index7	2,6946	310	1,02202	0,05805
Pair 2	T1Index7	2,5280	280	1,01488	0,06065
	T3Index7	2,6482	280	1,08709	0,06497

Tabell 60 Medelvärdesförändringar MVP T1-T2 och T1-T3 BAVV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index7	2,6765	237	1,15527	,07504
	T2Index7	2,6371	237	1,10664	,07188
Pair 2	T1Index7	2,5911	225	1,08914	,07261
	T3Index7	2,5452	225	,93664	,06244

Tabell 61 Medelvärdesförändringar MVP T1-T2 och T1-T3 BAFV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index8	2,0085	314	,84424	,04764
	T2Index8	2,1635	314	,91500	,05164
Pair 2	T1Index8	1,9764	282	,84086	,05061
	T3Index8	2,0981	282	1,02337	,06094

(MVP T1-T2  $t=3,264$ ,  $df=313$ , Sig. (2-tailed) ,001; MVP T1-T3  $t=-2,174$ ,  $df=281$ , Sig. (2-tailed) ,031)

Tabell 62 Medelvärdesförändringar Jämförelse T1-T2 och T1-T3 BAFV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index8	1,9394	242	,79649	,05120
	T2Index8	1,9394	242	1,02886	,06614
Pair 2	T1Index8	1,8993	235	,77581	,05061
	T3Index8	1,9319	235	,89745	,05854

(Jämförelse T1-T2,  $t=1,000$ ,  $df=241$ , Sig. (2-tailed) 1,000; Jämförelse T1-T3  $t=-,594$ ,  $df=234$ , Sig. (2-tailed) ,553)

Tabell 63 Medelvärdesförändringar MVP T1-T2 och T1-T3 BASV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index9	1,7149	313	,77829	,04399
	T2Index9	1,9457	313	,82858	,04683
Pair 2	T1Index9	1,6886	285	,78453	,04647
	T3Index9	1,9386	285	,98412	,05829

Tabell 64 Medelvärdesförändringar jämförelsegruppen T1-T2 och T1-T3 BASV

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	T1Index9	1,8517	241	,84072	,05416
	T2Index9	1,8620	241	,91310	,05882
Pair 2	T1Index9	1,7750	230	,78584	,05182
	T3Index9	1,8565	230	,86227	,05686

Tabell 65 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på Indexnivå i MVP-gruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	T1Index2 - T2Index2	-,04792	1,16491	,06584	-,17748	,08163	-7,28	312	,467
Pair 2	T1Index2 - T3Index2	,20486	1,15037	,06779	,07144	,33828	3,022	287	,003
Pair 3	T1Index4 - T2Index4	-,11534	,48919	,02756	-,16957	-,06111	-4,185	314	,000
Pair 4	T1Index4 - T3Index4	-,19031	,62432	,03672	-,26259	-,11803	-5,182	288	,000
Pair 5	T1Index5 - T2Index5	-,10145	,60578	,03376	-,16787	-,03503	-3,005	321	,003
Pair 6	T1Index5 - T3Index5	-,11945	,76733	,04483	-,20768	-,03123	-2,665	292	,008
Pair 7	T1Index6 - T2Index6	-,08333	,51586	,02884	-,14007	-,02660	-2,890	319	,004
Pair 8	T1Index6 - T3Index6	-,16213	,74598	,04351	-,24776	-,07651	-3,727	293	,000
Pair 9	T1Index7 - T2Index7	-,13871	,82837	,04705	-,23129	-,04613	-2,948	309	,003
Pair 10	T1Index7 - T3Index7	-,12024	,89047	,05322	-,22499	-,01548	-2,259	279	,025
Pair 11	T1Index8 - T2Index8	-,15499	,84136	,04748	-,24841	-,06157	-3,264	313	,001
Pair 12	T1Index8 - T3Index8	-,12175	,94058	,05601	-,23200	-,01150	-2,174	281	,031
Pair 13	T1Index9 - T2Index9	-,23083	,72282	,04086	-,31122	-,15044	-5,650	312	,000
Pair 14	T1Index9 - T3Index9	-,25000	,87939	,05209	-,35253	-,14747	-4,799	284	,000

Tabell 66 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på Indexnivå i jämförelsegruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	T1Index2 - T2Index2	,01097	1,30263	,08356	-,15363	,17558	,131	242	,896
Pair 2	T1Index2 - T3Index2	-,02422	1,30327	,08520	-,19207	,14364	-,284	233	,776
Pair 3	T1Index4 - T2Index4	-,03997	,57743	,03682	-,11249	,03254	-1,086	245	,279
Pair 4	T1Index4 - T3Index4	-,04435	,37929	,02485	-,09331	,00461	-1,785	232	,076
Pair 5	T1Index5 - T2Index5	-,07682	,65031	,04172	-,15899	,00536	-1,841	242	,067
Pair 6	T1Index5 - T3Index5	-,06034	,52654	,03457	-,12846	,00777	-1,746	231	,082
Pair 7	T1Index6 - T2Index6	-,04115	,63719	,04088	-,12167	,03937	-1,007	242	,315
Pair 8	T1Index6 - T3Index6	-,07407	,61473	,04019	-,15325	,00510	-1,843	233	,067
Pair 9	T1Index7 - T2Index7	,03938	,92088	,05982	-,07846	,15723	,658	236	,511
Pair 10	T1Index7 - T3Index7	,04593	,82156	,05477	-,06201	,15386	,839	224	,403
Pair 11	T1Index8 - T2Index8	,00000	,88583	,05694	-,11217	,11217	,000	241	1,000
Pair 12	T1Index8 - T3Index8	-,03262	,84191	,05492	-,14082	,07558	-,594	234	,553
Pair 13	T1Index9 - T2Index9	-,01037	,84588	,05449	-,11771	,09696	-,190	240	,849
Pair 14	T1Index9 - T3Index9	-,08152	,81447	,05370	-,18734	,02430	-1,518	229	,130

Tabell 67 Den samlade bilden av index som inte visar några signifikanta förändringar i årskurs 7-9 i MVP-gruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	T1Index1 - T2Index1	-,09620	1,35339	,15227	-,39934	,20694	-,632	78	,529
Pair 2	T1Index1 - T3Index1	,11264	1,27724	,13693	-,15957	,38486	,823	86	,413
Pair 3	T1Index10 - T2Index10	-,12083	1,34862	,10052	-,31919	,07752	-1,202	179	,231
Pair 4	T1Index10 - T3Index10	,20676	1,46105	,10742	-,00517	,41869	1,925	184	,056
Pair 5	T1Index12 - T2Index12	-,10734	1,35933	,10217	-,30899	,09430	-1,051	176	,295
Pair 6	T1Index13 - T2Index13	-,19493	1,55457	,11888	-,42960	,03974	-1,640	170	,103
Pair 7	T1Index13 - T3Index13	,17416	1,80089	,13498	-,09222	,44054	1,290	177	,199
Pair 8	T1Index14 - T2Index14	-,06439	1,29208	,09739	-,25661	,12783	-,661	175	,509
Pair 9	T1Index15 - T2Index15	-,17625	1,47846	,11208	-,39747	,04498	-1,572	173	,118
Pair 10	T1Index15 - T3Index15	,06742	1,66322	,12466	-,17860	,31343	,541	177	,589

Tabell 68 Den samlade bilden av index som inte visar några signifikanta förändringar i gymnasiet i MVP-gruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	T1Index1 - T2Index1	,09051	1,09812	,09382	-,09502	,27604	,965	136	,336
Pair 2	T1Index1 - T3Index1	-,07103	1,33466	,12903	-,32684	,18478	-,550	106	,583
Pair 3	T1Index10 - T2Index10	-,12591	1,33949	,11444	-,35223	,10040	-1,100	136	,273
Pair 4	T1Index10 - T3Index10	,02184	1,59737	,15739	-,29035	,33403	,139	102	,890
Pair 5	T1Index12 - T2Index12	-,15789	1,41571	,12276	-,40072	,08493	-1,286	132	,201
Pair 6	T1Index12 - T3Index12	-,21535	1,12807	,11225	-,43804	,00735	-1,919	100	,058
Pair 7	T1Index13 - T2Index13	-,16422	1,61983	,13890	-,43892	,11049	-1,182	135	,239
Pair 8	T1Index13 - T3Index13	-,32343	1,83149	,18224	-,68499	,03813	-1,775	100	,079
Pair 9	T1Index14 - T2Index14	-,09314	1,43311	,12289	-,33617	,14990	-,758	135	,450
Pair 10	T1Index14 - T3Index14	-,15033	1,25041	,12381	-,39593	,09528	-1,214	101	,228
Pair 11	T1Index15 - T2Index15	,00000	1,64386	,14308	-,28305	,28305	,000	131	1,000
Pair 12	T1Index15 - T3Index15	-,23232	1,23668	,12429	-,47897	,01433	-1,869	98	,065

Tabell 69 Den samlade bilden av index som visar signifikanta förändringar i årskurs 7-9 i MVP-gruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 4	T1Index2 - T3Index2	,23443	1,13809	,08436	,06797	,40089	2,779	181	,006
Pair 10	T1Index12 - T3Index12	,22131	1,50098	,11096	,00239	,44024	1,995	182	,048
Pair 11	T1Index18 - T2Index18	-,57184	1,54012	,11676	-,80229	-,34139	-4,898	173	,000
Pair 12	T1Index18 - T3Index18	-,34916	1,67169	,12495	-,59573	-,10259	-2,794	178	,006
Pair 13	T1Index4 - T2Index4	-,13594	,52718	,03940	-,21370	-,05818	-3,450	178	,001
Pair 14	T1Index4 - T3Index4	-,24094	,69295	,05109	-,34173	-,14015	-4,716	183	,000
Pair 15	T1Index5 - T2Index5	-,17391	,65561	,04833	-,26927	-,07855	-3,598	183	,000
Pair 16	T1Index5 - T3Index5	-,16844	,83056	,06058	-,28794	-,04894	-2,781	187	,006
Pair 17	T1Index6 - T2Index6	-,13004	,54918	,04071	-,21036	-,04971	-3,194	181	,002
Pair 18	T1Index6 - T3Index6	-,19326	,85064	,06204	-,31565	-,07088	-3,115	187	,002
Pair 19	T1Index7 - T2Index7	-,19553	,86995	,06502	-,32385	-,06722	-3,007	178	,003
Pair 20	T1Index7 - T3Index7	-,20670	,92566	,06919	-,34324	-,07017	-2,988	178	,003
Pair 21	T1Index8 - T2Index8	-,22857	,86647	,06550	-,35785	-,09930	-3,490	174	,001
Pair 22	T1Index8 - T3Index8	-,18889	,98851	,07368	-,33428	-,04350	-2,564	179	,011
Pair 23	T1Index9 - T2Index9	-,28371	,75229	,05639	-,39498	-,17243	-5,031	177	,000
Pair 24	T1Index9 - T3Index9	-,37295	,91982	,06799	-,50711	-,23879	-5,485	182	,000
Pair 28	T1Index14 - T3Index14	,21429	1,45566	,10790	,00138	,42719	1,986	181	,049



Tabell 70 Den samlade bilden av index som visar signifikanta förändringar på gymnasiet i MVP-gruppen

Pair		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 13	T1Index4 - T2Index4	-,08824	,43459	,03727	-,16193	-,01454	-2,368	135	,019
Pair 14	T1Index4 - T3Index4	-,10159	,47112	,04598	-,19276	-,01041	-2,210	104	,029
Pair 18	T1Index6 - T3Index6	-,10692	,50927	,04946	-,20500	-,00884	-2,161	105	,033
Pair 23	T1Index9 - T2Index9	-,16111	,67847	,05839	-,27660	-,04562	-2,759	134	,007

Tabell 71 Medelvärdesförändringar MVP-gruppen T1-T2 och T1-T3 BEVV, fördelat i årskurs 7-9 och gymnasiet

Årskurs 7-9	MVP-gruppen				Gymnasiet	BEVV			
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
T1Index4	1,2962	184	,39230	,02892	T1Index4	1,4206	105	,57832	,05644
T3Index4	1,5371	184	,85853	,06329	T3Index4	1,5222	105	,74143	,07236

Tabell 72 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på indexnivå killar MVP-gruppen

		Paired Differences								
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
					Lower	Upper				
Pair 1	T1Index2 - T2Index2	-,19336	1,17631	,07740	-,34586	-,04087	-2,498	230	,013	
Pair 3	T1Index18 - T2Index18	-,37168	1,53519	,10212	-,57291	-,17045	-3,640	225	,000	
Pair 5	T1Index4 - T2Index4	-,13709	,55165	,03630	-,20860	-,06557	-3,777	230	,000	
Pair 6	T1Index4 - T3Index4	-,23515	,70837	,04984	-,33343	-,13687	-4,718	201	,000	
Pair 7	T1Index5 - T2Index5	-,11765	,65901	,04272	-,20180	-,03349	-2,754	237	,006	
Pair 8	T1Index5 - T3Index5	-,14472	,89063	,06220	-,26736	-,02207	-2,326	204	,021	
Pair 9	T1Index6 - T2Index6	-,10169	,58428	,03803	-,17663	-,02676	-2,674	235	,008	
Pair 10	T1Index6 - T3Index6	-,21301	,86800	,06062	-,33254	-,09348	-3,514	204	,001	
Pair 11	T1Index7 - T2Index7	-,12646	,87185	,05774	-,24024	-,01269	-2,190	227	,030	
Pair 13	T1Index8 - T2Index8	-,19742	,88199	,05778	-,31127	-,08358	-3,417	232	,001	
Pair 14	T1Index8 - T3Index8	-,17259	1,05280	,07501	-,32052	-,02466	-2,301	196	,022	
Pair 15	T1Index9 - T2Index9	-,23268	,77370	,05091	-,33299	-,13238	-4,571	230	,000	
Pair 16	T1Index9 - T3Index9	-,23985	,93978	,06696	-,37190	-,10780	-3,582	196	,000	

Tabell 73 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på indexnivå tjejer MVP-gruppen

		Paired Differences								
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
					Lower	Upper				
Pair 1	T1Index2 - T2Index2	,36179	1,03333	,11411	,13474	,58884	3,170	81	,002	
Pair 2	T1Index2 - T3Index2	,40909	1,15771	,12341	,16379	,65439	3,315	87	,001	
Pair 3	T1Index18 - T2Index18	-,37500	1,46829	,16020	-,69364	-,05636	-2,341	83	,022	
Pair 5	T1Index4 - T2Index4	-,05556	,23899	,02608	-,10742	-,00369	-2,131	83	,036	
Pair 6	T1Index4 - T3Index4	-,08621	,34181	,03665	-,15906	-,01336	-2,352	86	,021	
Pair 11	T1Index7 - T2Index7	-,17276	,69707	,07698	-,32593	-,01960	-2,244	81	,028	
Pair 15	T1Index9 - T2Index9	-,22561	,55917	,06175	-,34847	-,10275	-3,654	81	,000	
Pair 16	T1Index9 - T3Index9	-,27273	,73073	,07790	-,42755	-,11790	-3,501	87	,001	

Tabell 74 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på indexnivå födda i Norden MVP-gruppen

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 2	T1Index2 - T3Index2	,23333	1,13230	,07022	,09505	,37161	3,323	259	,001
Pair 3	T1Index18 - T2Index18	-,40357	1,53909	,09198	-,58463	-,22251	-4,388	279	,000
Pair 5	T1Index4 - T2Index4	-,12218	,51011	,03043	-,18208	-,06228	-4,015	280	,000
Pair 6	T1Index4 - T3Index4	-,19167	,63428	,03934	-,26913	-,11421	-4,873	259	,000
Pair 7	T1Index5 - T2Index5	-,09144	,60624	,03572	-,16175	-,02112	-2,560	287	,011
Pair 8	T1Index5 - T3Index5	-,13258	,79053	,04865	-,22838	-,03677	-2,725	263	,007
Pair 9	T1Index6 - T2Index6	-,08943	,53048	,03131	-,15106	-,02780	-2,856	286	,005
Pair 10	T1Index6 - T3Index6	-,16730	,74203	,04558	-,25705	-,07754	-3,670	264	,000
Pair 11	T1Index7 - T2Index7	-,14448	,80786	,04845	-,23987	-,04910	-2,982	277	,003
Pair 12	T1Index7 - T3Index7	-,11373	,87001	,05448	-,22102	-,00643	-2,087	254	,038
Pair 13	T1Index8 - T2Index8	-,13167	,83693	,04993	-,22995	-,03339	-2,637	280	,009
Pair 15	T1Index9 - T2Index9	-,24377	,72068	,04299	-,32840	-,15914	-5,670	280	,000
Pair 16	T1Index9 - T3Index9	-,26062	,88382	,05492	-,36876	-,15247	-4,746	258	,000

Tabell 75 Den samlade bilden av signifikanta förändringar på indexnivå födda utanför Norden MVP-gruppen

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
No pair signifikant								

Tabell 76 Medelvärdesförändringar på gymnasieskola 1 KAVV mellan T1 och T2, T1 och T3.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed), df, t
Pair 1	T1Index1	4,4772	57	1,33403	,17670	(Ns) ,065
	T2Index1	4,7263	57	1,26414	,16744	
Pair 2	T1Index1	4,5968	62	1,31348	,16681	(Ns) ,071
	T3Index1	4,8774	62	1,31740	,16731	

a. Skola = Gymnasieskola 1 Ns = Not significant

Tabell 77 Medelvärdesförändringar på gymnasieskola 2 KAVV mellan T1 och T2, T1 och T3.

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed), df, t
Pair 1	T1Index1	4,5854	41	1,34862	,21062	,017, 40, 2,496
	T2Index1	4,1366	41	1,40174	,21892	
Pair 2	T1Index1	4,4216	37	1,50243	,24700	(Ns)
	T3Index1	4,0811	37	1,52203	,25022	

Skola = Gymnasieskola 2 Ns = Not significant

Tabell 78 Den samlade bilden av förändringar i MVP-gruppen fördelat på gymnasieskola 1

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	T1Index1 - T2Index1	-,24912	1,00091	,13257	-,51470	,01646	-1,879	56	,065
Pair 2	T1Index1 - T3Index1	-,28065	1,20243	,15271	-,58601	,02472	-1,838	61	,071
Pair 3	T1Index2 - T2Index2	-,16071	1,12095	,14979	-,46091	,13948	-1,073	55	,288
Pair 4	T1Index2 - T3Index2	,01613	1,10047	,13976	-,26334	,29560	,115	61	,909
Pair 5	T1Index3 - T2Index3	-,33333	,86739	,11804	-,57008	-,09658	-2,824	53	,007
Pair 6	T1Index3 - T3Index3	-,15574	,99285	,12712	-,41002	,09854	-1,225	60	,225
Pair 7	T1Index10 - T2Index10	-,38362	1,06707	,14011	-,66419	-,10305	-2,738	57	,008
Pair 8	T1Index10 - T3Index10	-,20492	1,47515	,18887	-,58272	,17288	-1,085	60	,282
Pair 9	T1Index18 - T2Index18	-,36842	1,52223	,20162	-,77232	,03548	-1,827	56	,073
Pair 10	T1Index18 - T3Index18	-,16949	1,78502	,23239	-,63467	,29569	-,729	58	,469
Pair 11	T1Index4 - T2Index4	-,07602	,40221	,05327	-,18275	,03070	-1,427	56	,159
Pair 12	T1Index4 - T3Index4	,05000	,34349	,04434	-,03873	,13873	1,128	59	,264
Pair 13	T1Index6 - T2Index6	-,08046	,57332	,07528	-,23121	,07029	-1,069	57	,290
Pair 14	T1Index6 - T3Index6	-,05914	,40274	,05115	-,16142	,04314	-1,156	61	,252
Pair 15	T1Index13 - T2Index13	-,33908	1,54401	,20274	-,74506	,06690	-1,672	57	,100
Pair 16	T1Index13 - T3Index13	-,44262	1,68953	,21632	-,87533	-,00991	-2,046	60	,045
Pair 17	T1Index8 - T2Index8	,09195	,71135	,09340	-,09509	,27899	,984	57	,329

Pair 18	T1Index8 - T3Index8	,07910	,63830	,08310	-,08725	,24544	,952	58	,345
Pair 19	T1Index9 - T2Index9	-,11818	,67160	,09056	-,29974	,06338	-1,305	54	,197
Pair 20	T1Index9 - T3Index9	,01667	,75754	,09780	-,17903	,21236	,170	59	,865

Tabell 79 Den samlade bilden av förändringar i MVP-gruppen fördelat på gymnasieskola 2

		Paired Differences								
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
					Lower	Upper				
Pair 1	T1Index1 - T2Index1	,44878	1,15133	,17981	,08538	,81219	2,496	40	,017	
Pair 2	T1Index1 - T3Index1	,34054	1,22190	,20088	-,06686	,74794	1,695	36	,099	
Pair 3	T1Index2 - T2Index2	,14634	1,03293	,16132	-,17969	,47237	,907	40	,370	
Pair 4	T1Index2 - T3Index2	,38739	,97345	,16003	,06282	,71195	2,421	36	,021	
Pair 5	T1Index3 - T2Index3	,13816	1,47008	,23848	-,34505	,62136	,579	37	,566	
Pair 6	T1Index3 - T3Index3	,08571	1,11300	,18813	-,29661	,46804	,456	34	,652	
Pair 7	T1Index10 - T2Index10	,00000	1,35755	,21465	-,43417	,43417	,000	39	1,000	
Pair 8	T1Index10 - T3Index10	,45714	1,58054	,26716	-,08579	1,00008	1,711	34	,096	
Pair 9	T1Index18 - T2Index18	,44872	1,21825	,19508	,05381	,84363	2,300	38	,027	
Pair 10	T1Index18 - T3Index18	,54688	,92770	,16400	,21240	,88135	3,335	31	,002	
Pair 11	T1Index4 - T2Index4	-,02917	,34774	,05498	-,14038	,08205	-,530	39	,599	
Pair 12	T1Index4 - T3Index4	-,31944	,52459	,08743	-,49694	-,14195	-3,654	35	,001	
Pair 13	T1Index6 - T2Index6	,02500	,26568	,04201	-,05997	,10997	,595	39	,555	
Pair 14	T1Index6 - T3Index6	-,11429	,31252	,05282	-,22164	-,00693	-2,163	34	,038	
Pair 15	T1Index13 - T2Index13	,19298	1,71835	,27875	-,37183	,75779	,692	37	,493	
Pair 16	T1Index13 - T3Index13	,05051	1,91507	,33337	-,62855	,72956	,151	32	,881	
Pair 17	T1Index8 - T2Index8	-,10317	,84740	,13076	-,36724	,16089	-,789	41	,435	



Pair 18	T1Index8 - T3Index8	-,10185	,87221	,14537	-,39697	,19326	-,701	35	,488
Pair 19	T1Index9 - T2Index9	- ,03750	,62417	,09869	-,23712	,16212	-,380	39	,706
Pair 20	T1Index9 - T3Index9	- ,05556	,74429	,12405	-,30739	,19628	-,448	35	,657

## Bilaga 3: Översikt över index

Sammanställning av det fenomen som ska fångas, frågor i enkäten, index och Chronbachs alpha värden för respektive index

<b>Kunskap &amp; attityder Index 1, 2, 3</b>		<b>Index</b>	<b>C. alpha</b>
<b>Index 1 Kunskap &amp; attityder verbalt våld</b>		KAVV	0,843
8 Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?	8.1 Att skvallra eller sprida rykten.	10_1	
	8.2 Att förolämpa eller säga elaka saker.	10_2	
	8.3 Att stänga någon ute från samtal eller aktivitet.	10_3	
	8.4 Att kalla någon för hora.	10_4	
	8.5 Att använda böger eller flata som skällsord	10_5	
<b>Index 2 Kunskap &amp; attityder fysiskt våld</b>		KAFV	0,680
8 Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?	8.12 Att hota någon med kniv eller andra vapen.	12_2	
	8.14 Att slå någon som provocerar dig.	12_4	
	8.15 Att slå tillbaka.	12_5	
<b>Index 3 Kunskap &amp; attityder sexuellt våld</b>		KASV	0,792
8 Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?	8.6 Att säga eller skriva sexuella kommentarer om någons kropp.	11_1	
	8.7 Att skicka sexuella bilder på sig själv till någon.	11_2	
	8.8 Att få någon att ofrivilligt skicka sexuella bilder till en.	11_3	
	8.9 Att tafsa på någon (som inte gett tillåtelse).	11_4	

<b>Index 18 Kunskap och attityder skojbråk</b>		KASB	
	8.11 Att knuffa, slå eller brottas på skämt.	12_1	Pearson r 0,749
	12.9 Om någon knuffar, slår eller brottas på skämt är det viktigt att ingripa	18_4	Pearson r 0,625 Sig. 0,01

<b>Kunskap och attityder Ingripa Index 10, 12</b>			
<b>Index 10 Kunskap och attityder att ingripa verbalt våld</b>		KAIV	0,864
12 Att ingripa	12.1 Om någon skvallrar eller sprider negativa rykten är det viktigt att ingripa.	17_1	
	12.2 Om någon förolämpar eller säger elaka saker till någon annan är det viktigt att ingripa.	17_2	
	12.3 Om någon stängs ute från samtal eller aktiviteter är det viktigt att ingripa.	17_3	
	12.4 Om någon kallas för hora är det viktigt att ingripa.	17_4	

<b>Index 12 Kunskap och attityder ingripa sexuellt våld</b>		KAIS	0,871
12 Att ingripa	12.5 Om någon kommenterar någons kropp sexuellt är det viktigt att ingripa.	17_5	
	12.6 Om någon ofrivilligt skickar sexuella bilder på sig själv till någon annan är det viktigt att ingripa	18_1	
	12.7 Om någon övertygar någon annan att skicka sexuella bilder till den är det viktigt att ingripa	18_2	
	12.8 Om någon blir ofrivilligt tafsad på, är det viktigt att ingripa	18_3	

<b>Beteenden, andras och eget, ingripande Index 13, 14, 15</b>			
<b>Index 13 Beteende eget ingripande verbalt våld</b>		BEIV	0,946
14 Hur troligt är det att du...?	14.10 Hur troligt är det att du ingriper om någon drar rasistiska skämt?	22_2	
	14.11 Hur troligt är det att du ingriper om någon drar sexistiska skämt?	22_3	
	14.12 Hur troligt är det att du ingriper om någon drar homofobiska skämt?	22_4	
<b>Index 14 Beteende eget ingripande fysiskt våld och hot om våld</b>		BEIF	0,830
14 Hur troligt är det att du...?	14.7 Hur troligt är det att du ingriper om en kompis blir hotad, slagen eller på annat sätt skadad?	21_3	
	14.8 Hur troligt är det att du ingriper om någon du känner igen blir hotad, slagen eller på annat sätt skadad?	21_4	
	14.9 Hur troligt är det att du ingriper om någon du inte känner blir utsatt hotad, slagen eller på annat sätt skadad?	22_1	

<b>Index 15 Beteende eget ingripande sexuellt våld</b>		BEIS	0,863
14 Hur troligt är det att du...?	14.1 Hur troligt är det att du ingriper om en kompis blir utsatt för sexuella trakasserier?	20_1	
	14.2 Hur troligt är det att du ingriper om någon du känner igen blir utsatt för sexuella trakasserier?	20_2	
	14.3 Hur troligt är det att du ingriper om någon du inte känner blir utsatt för sexuella trakasserier?	20_3	

<b>Beteenden, andras och eget Index 7, 8, 9</b>			
<b>Index 7 Beteende andras verbala våld</b>		BAVV	0,848
7 Hur ofta har du hört eller sett följande?	7.1 Jag har hört någon skvallra och sprida negativa rykten om andra.	8_1	
	7.2 Jag har hört någon förolämpa eller säga elaka saker till andra elever.	8_2	
	7.5 Jag har hört någon dra nedsättande skämt om tjejer.	8_5	
	7.6 Jag har hört någon dra nedsättande skämt om homosexuella.	8_6	
	7.7 Jag har hört någon reta andra för deras kroppar eller kläder.	8_7	
	7.10 Jag har sett någon förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier.	9_3	
<b>Index 8 Beteende andras fysiska våld</b>		BAFV	0,865
7 Hur ofta har du hört eller sett följande?	7.11 Jag har hört någon hota att fysiskt skada någon.	9_4	
	7.12 Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada	9_5	
	7.13 Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan	9_6	
<b>Index 9 Beteende andras sexuella våld</b>		BASV	0,791
7 Hur ofta har du hört eller sett följande?	7.3 Jag har sett någon göra sexuella gester mot andra.	8_3	
	7.4 Jag har hört någon säga sexuella kommentarer till andra.	8_4	
	7.8 Jag har hört någon diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedvärderande sätt	9_1	
	7.9 Jag har sett någon göra sexuella närmanden på någon som är för onykter för att säga nej.	9_2	

<b>Eget beteende Index 4, 5, 6</b>		<b>Index</b>	<b>Chronbachs alpha värde</b>
<b>Index 4 Beteende eget verbalt våld</b>		BEVV	0,842
10 Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	10.1 Jag har skvallrat eller spridit rykten om andra.	14_1	
	10.2 Jag har förolämpat eller sagt elaka saker till andra elever.	14_2	
	10.5 Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om tjejer.	14_5	
	10.6 Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om homosexuella.	14_6	
	10.7 Jag har retat andra för deras kroppar eller kläder.	14_7	
	10.10 Jag har förödmjukat eller trakasserat andra med ord eller bilder på internet.	15_3	
<b>Index 5 Beteende eget fysiskt våld</b>		BEFV	0,824
10 Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	10.11 Jag har hotat att fysiskt skada någon.	15_4	
	10.12 Jag har knuffat någon i syfte att skada.	15_5	
	10.13 Jag har slagit, sparkat eller på annat sätt skadat någon.	15_6	
<b>Index 6 Beteende eget sexuellt våld</b>		BESV	0,779
10 Under den senaste terminen (denna eller förra), har det hänt att du...?	10.3 Jag har gjort sexuella gester mot andra.	14_3	
	10.4 Jag har sagt sexuella kommentarer mot andra.	14_4	
	10.8 Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt.	15_1	

<b>Normer</b>		AGN	Ej tillförlitligt då värdet understiger 0,68
<b>Attityder genusnormer</b>			
9 Anser du att?	9.1 Jag anser att det är ok för en kille att vara ihop med en kille.	13_1	
	9.2 Jag anser att det är ok för en tjej att vara ihop med en tjej.	13_2	
	9.5 Jag anser att den som vill ska få byta kön (könskorrigering).	13_5	

<b>Kunskap genusnormer</b>		KGN	Ej tillförlitligt då värdet understiger 0,68
	16.4 Homosexuella utsätts för diskriminering i samhället på grund av sin sexualitet	24_4	
	16.5 Homosexuella utsätts för våld i samhället på grund av sin sexualitet	24_5	

## Bilaga 4: Översikt över MVP-manualen

Det finns två versioner av manualen, en för 16 åringar som används i gymnasieskolorna, och en för 13 åringar som används i grundskolorna med årskurs 7-9. Manualerna och upplägget för programmet i de två versionerna är relativt lika och följande översikt utgår från manualen för gymnasieskolan och specificerar när manualen för grundskolans senare år skiljer sig från den.

MVP-manualen ca 160 sidor lång och ett inledande avsnitt på ca 20 sidor som innehåller en kort presentation av programmet och ger förslag på förberedelse inför programmet samt pedagogiska knep. Därefter följer manualen för de sju lektionerna.

### *Inledning (instruktion och tips om förberedelser)*

I inledningen presenteras programmet kort, och åskådarperspektivet presenteras och motiveras exempelvis genom att alla människor kommer att vara åskådare till våld, samt att genom att fokus på åskådarrollen i programmet möjligtvis kan bidra till att minska eventuella försvarsreaktioner från deltagare. En förhoppning med programmet är också att påverka deltagares benägenhet att gripa in, på säkra sätt, då de bevittnar våld eller andra problematiska beteenden. Vidare presenteras programmets övergripande mål: ”öka medvetenheten”, ”utmana våra tankar”, ”öppna för dialog”, och ”inspirera till ledarskap”.

Inledningen innehåller också ett antal riktlinjer och tips för de som ska utbilda elever i MVP, exempelvis om att vara uppmärksamma på de skillnader som finns hos kvinnor och män vad gäller att göra säkra ingripanden, att det kan hända att de möts av initialt motstånd från gruppen med elever i början av programmet och hur de kan hantera detta och styra gruppen i rätt riktning (framförallt genom att ställa frågor till gruppen), samt om deras ansvar för att se till att de deltagare som behöver får ett emotionellt stöd. Här finns också listor med tips på hur ledarna bäst kan förbereda för uppstart av programmet i skolan, samt förberedelse inför varje session. I slutet av det inledande kapitlet finns detaljerade handlingsplaner för när det uppstår problem under lektionen, eller vid upptäckt att någon deltagare på något sätt befinner sig i utsatthet.

### *De sju lektionerna*

Programmet består av sju två-timmars lektioner. I gymnasieskolan har de följande rubriker:

- 1) Vilken åskådare vill du vara? Syftet med denna lektion beskrivs som att presentera programmets huvudidé: ”att vi alltid kan göra något för att motverka kränkningar och våld” (s. 20). Samt att introducera programmet och de kommande lektionerna, samt att skapa ett engagemang och en nyfikenhet inför de ämnen som programmet berör.
- 2) Sexualiserat våld. Syftet med lektionen beskrivs vara ”att visa fram ett exempel på grovt våld som alla kan ta ställning mot” (s. 42). Förhoppningen är att lektionen ska bidra till ett engagemang som leder till att fler väljer att agera när de ser kränkande beteenden.
- 3) Trånga genusregler. Syftet med lektionen är att ”synliggöra en av många grundstenar som spelar roll för hur våldsamt samhället är och har varit, regler kring kön som varandras motsatser” (sid 65). En förhoppning är att lektionen ska bidra till elevers reflektion kring, och motivation att förändra, de ohälsosamma förväntningarna på kvinnor och män samt hur de leder till en ökad risk för våld i nära relationer.
- 4) Sexualiserade trakasserier. Syftet med lektionen är att ”få deltagarna att tänka kring hur vardagskränkningar som äger rum hela tiden – spelar roll” (s. 85). Lektionen ska förhoppningsvis leda till att eleverna börjar reflektera kring sina egna handlingar och hur de kan försöka minska det verbala våldet, samt ingripa vid andras verbala våld.

- 5) Sexualiserat våld. Syftet med denna, andra lektion på temat sexualiserat våld, är dels att prata om killars utsatthet, och dels att ”problematisera och avliva myter kring vad som är en våldtäkt” (s. 107). Lektionen syftar också till att förtydliga på vilket sätt våldtäkt är kopplat till gråzons övergrepp och att det är möjligt att förebygga våldtäkt genom att ”lägga oss i hur våra vänner har det och agerar”.
- 6) Homofobi. Syftet med denna lektion är att ”få deltagarna att reflektera kring föreställningen om att heterosexuallitet är ”normalt”, nästan ”naturligt” och att få dem att se kopplingen mellan kränkningar som ”böjvävel,” ”fikus” och det grövre våldet som exempelvis hatbrott” (s. 129). Lektionen ämnar också synliggöra hur heterosexism hänger ihop med homofobi och hur smärtsamma verbala kränkningar är.
- 7) Kreativ workshop om åskådardrollen. Vid den sista lektionen är förhoppningen att deltagarna har lärt sig om olika typer av säkra ingripanden. Under lektionen får deltagarna möjlighet att skapa lösningar på olika dilemman som presenteras och de uppmanas även att reflektera kring en möjlig handlingsplan för att minska våldet i ungas vardag.

#### *Åldersanpassning av lektionerna i manualen för grundskolans senare år*

Den här versionen av manualen bygger på i stort sett samma tematik men en del övningar och filmer är andra i grundskolans senare år. En del av diskussionsfrågorna skiljer sig också åt, exempelvis genom att färre frågor ställs om deltagarnas egna erfarenheter av våld. I de olika lektionerna skiljer sig följande åt.

Lektion 2 heter i grundskolans senare år ”Killars och mäns våld”. Lektionen innehåller samma delar som lektion 2 i gymnasieskolan, men med ett fokus på mobbning snarare än sexualiserat våld, därför visas här en film om mobbning och ett scenario som handlar om allvarligt våld mellan killar. Det filmklipp som visas i gymnasieskolan under lektion 2 (om Bjästa), visas i årskurs 7-9 istället under lektion 5. Under lektion 4 är filmen ”Män som näthatar kvinnor” utesluten i manualen för grundskolans senare år. Under lektion 5 är filmen ”Vem är du” och scenariot ”Samtycke” utbytt mot filmen ”Min kille slår mig”. Under lektion 6 är filmen ”No tears for queers” utbytt mot filmen ”Hur mår unga hbt-personer?” Under lektion 7 används andra bilder än i gymnasieskolan under övningen ”Skapa egna svar – scenario”.

#### *Återkommande programkomponenter*

Varje lektion inleds med att ledarna informerar deltagarna om vilka stödinsatser som finns tillgängliga samt påminner om de regler för förhållningssätt som de kommit överens om vid första lektionen (exempelvis att lyssna på varandra och via respekt). Ledaren påminner också om vad föregående lektion handlade om, och vad som är målet med dagens lektion. Efter detta följer ett antal programkomponenter vissa är återkommande under de flesta av programmets lektioner. Varje lektion avslutas med en utvärdering.

#### *Scenario*

Scenarierna beskrivs som programmets kärnövnings, och de återkommer under de flesta lektionerna. Ledarna uppmanas att dela in klassen i två, helst könsuppdelade, grupper. Eleverna får ett scenario där en problemsituation relaterat till våld eller kränkningar, presenteras, och de uppmanas sedan att diskutera situationen utifrån frågor relaterade till hur realistisk scenariot upplevs, hur det kan komma sig att en sådan situation kan uppstå, och hur en skulle kunna ingripa på ett säkert sätt vid en liknande situation.



Ledarnas personliga berättelser

I majoriteten av lektionerna ombeds ledarna dela med sig av en personlig erfarenhet av den typ av våld som behandlas under den aktuella lektionen. Erfarenheterna kan vara sådana relaterade till utsatthet, egen våldsanvändning eller till åskådarrollen. Poängen med dessa personliga berättelser beskrivs vara att ”det vi pratar om kan hända vem som helst och att vi alla har varit både utsatta, använt och bevittnat våld” (s. 6).

Videoklipp

I programmet används många videoklipp kopplade till lektionernas olika teman. Efter videoklippen presenteras oftast ett antal diskussionsfrågor.

Andra tongivande övningar

- Definitioner av våld. Denna övning görs under lektion 1 och syftar till att ”bredda definitionen av våld så att deltagarna blir motiverade att lägga sig i ’det lilla’” (s. 36), samt att synliggöra hur lindrigt våld är kopplat till grövre former av våld. Under övningen får eleverna ge exempel på olika former av våld, psykiskt, fysiskt och sexualiserat samt gradera de olika exemplen på en skala från lindrigt till grovt. Därefter diskuteras hur handlingarna hänger ihop och vilka former av våld som är lättast för en åskådare att ingripa vid.
- Genuslådorna. Denna övning görs under lektion 3 och syftar till att ”visa på hur samhället är med och påverkar genusrepertoaren, speciellt de regler som förespråkar orättvisor mellan könen” och ”illustrera hur genusregler hänger samman med kontroll, kränkningar och våld.” Övningen syftar också till att uppmuntra deltagarna att definiera sina egna identiteter och stödja andra i deras identitetsarbete. Under övningen får deltagarna i uppgift att lista typiska egenskaper förknippade med killar och tjejer. Därefter uppmuntras de att reflektera kring vad som uppfattas som brott mot dessa förväntningar, och vad som händer när en bryter mot dem, och på vilket sätt förväntningarna påverkar våra liv och relationer. I slutet av diskussionen är målet att synliggöra kopplingen mellan genusnormerna och våld.
- Att skydda sig mot övergrepp. Denna övning görs under lektion 4 och syftar till att synliggöra den orättvisa som finns vad gäller kvinnors utsatthet för sexualiserat våld och att många kvinnor känner sig otrygga överallt. Övningen syftar också till att ”höja medvetenheten hos killar och män för handlingar som tjejer och kvinnor gör varje dag för att skydda sig mot olika former av sexualiserade övergrepp” (s. 99). Övningen görs i helklass och inleds med att killarna i rummet får frågor om vad de använder för strategier i sin vardag för att undvika att bli utsatta för först sexualiserat våld, och sedan, fysiskt våld. Ledaren listar strategierna på tavlan. Därefter får tjejerna i rummet samma två frågor och deras svar listas på tavlan. Därefter jämförs listorna och gruppen får diskussionsfrågor kring hur listorna skiljer sig åt och vad de tycker om det. På slutet av övningen uppmanar manualen ledarna att påpeka att rädslan troligtvis också är riktad mot fel personer eftersom den största delen av mäns våld mot kvinnor kommer från någon som kvinnan har en relation till.

## Bilaga 5: Enkät till elever



### Enkät om MVP

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 året, till exempel 2002)

--	--	--	--

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

Tjej     Kille     Annan könstillhörighet (om du inte är eller känner att

identifiera dig som tjej eller kille)

du kan

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

	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>4. Är du ihop med någon?</b>	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	
<b>Är du tillsammans med någon</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	Tjej	Kille	Annat
<b>Vilket kön har din partner?</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Hur längre har ni varit tillsammans?</b>	Mindre än 1 månad	1-6 mån	Mer än 6 månader
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 5. Vilka föreningar är du med i?

<input type="radio"/>	<b>Idrottsförening (fotboll, dans, hockey, ridskola m.fl.)</b>
<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"/>	Annan, ange nedan
	Annan förening:
<input type="radio"/>	Är inte med i någon förening

#### 6. Vilka av följande saker anser du är våld

	<b>Ja</b>	<b>Nej</b>	<b>Vet ej</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</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"/>

7. Hur ofta har du sett eller hört följande?

	Aldrig	Någon gång	En gång i månaden	En gång i veckan	Några gånger i veckan	Varje dag
	1	2	3	4	5	6
Jag har hört någon skvallra och sprida negativa rykten om andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon förolämpa eller säga elaka saker till andra elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har sett någon göra sexuella gester mot andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon säga sexuella kommentarer till andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon dra nedsättande skämt om tjejer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon dra nedsättande skämt om homosexuella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon reta andra för deras kroppar eller kläder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hur ofta har du sett eller hört följande?

	Aldrig	Någon gång	En gång i månaden	En gång i veckan	Några gånger i veckan	Varje dag
	1	2	3	4	5	6
Jag har hört någon diskutera andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedvärderande sätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har sett någon göra sexuella närmanden på någon som är för onycter för att säga nej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har sett någon förödmjuka eller trakassera andra med ord eller bilder på sociala medier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hört någon hota att fysiskt skada någon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har sett någon knuffa någon annan i syfte att skada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har sett någon slå, sparka eller på annat sätt skada någon annan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?**

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte så allvarligt</i> , 7 betyder <i>jätteallvarligt</i> .	Inte allvarligt						Jätteallvarligt
	1	2	3	4	5	6	7
Att skvallra och sprida rykten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att förolämpa eller säga elaka saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att stänga ute någon från samtal eller aktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att kalla någon för hora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att använda böger eller flata som skällsord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?**

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte så allvarligt</i> , 7 betyder <i>jätteallvarligt</i> .	Inte allvarligt						Jätteallvarligt
	1	2	3	4	5	6	7
Att säga eller skriva sexuella kommentarer om någons kropp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att skicka sexuella bilder på sig själv till någon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att få någon att ofrivilligt skicka sexuella bilder till en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att tafsa på någon (som inte gett tillåtelse)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att ha sex med någon som inte vill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hur allvarliga anser du att följande handlingar är?

Ange 1 till 7. 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 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"/>
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 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 tillbaka	<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 ...?

	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 beter 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"/>

10. Under den senaste terminen, har det hänt att du ...?

	Aldrig	Någon gång	En gång i månaden	En gång i veckan	Några gånger i veckan	Varje dag
	1	2	3	4	5	6
Jag har skvallrat eller spridit rykten om andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har förolämpat eller sagt elaka saker till andra elever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har gjort sexuella gester mot andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har gjort sexuella kommentarer mot andra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om tjejer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har skämtat på ett nedsättande sätt om homosexuella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har retat andra för deras kroppar eller kläder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Under den senaste terminen, har det hänt att du ...?

	Aldrig	Någon gång	En gång i månaden	En gång i veckan	Några gånger i veckan	Varje dag
	1	2	3	4	5	6
Jag har diskuterat andras sexuella aktiviteter eller sexliv på ett nedsättande sätt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har gjort sexuella närmanden på någon som är för onykter för att säga nej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har förödmjukat eller trakasserat andra med ord eller bilder på internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har hotat att fysiskt skada någon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har knuffat någon i syfte att skada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har slagit, sparkat eller på annat sätt skadat någon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ingripandenheten

### 11. Att ingripa

	JA	NEJ
	1	2
Det är viktigt att ingripa (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.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det är allas ansvar att ingripa (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.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 12. Att ingripa

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte viktigt alls</i> , 7 betyder <i>jätteviktigt</i> .	Inte viktigt alls						Jätte- viktig t
	1	2	3	4	5	6	7
Om någon skvallrar eller sprider negativa rykten 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 förolämpar eller säger elaka saker 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 stängs ute från samtal eller aktiviteter 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 kallas för hora 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 kommenterar någons kropp sexuellt 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"/>



Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte viktigt alls</i> , 7 betyder <i>jätteviktigt</i> .	Inte viktigt alls						Jätteviktigt
	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?

	Näst an aldri g	Väldi gt sälla n	Gans ka ofta	Nästa n alltid
	1	2	3	4
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 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 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"/>

14. Hur troligt är det att du...?

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte troligt alls</i> , 7 betyder <i>självl klart</i>	Inte troligt alls						Självl klart
	1	2	3	4	5	6	7
Hur troligt är det att du ingriper om en kompis blir utsatt för sexuella trakasserier	<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 du känner igen blir utsatt för sexuella trakasserier	<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 du inte känner blir utsatt för sexuella trakasserier	<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 en kompis blir utsatt för mobbning	<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...?

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte troligt alls</i> , 7 betyder <i>självl klart</i>	Inte troligt alls						Självl klart
	1	2	3	4	5	6	7
Hur troligt är det att du ingriper om någon du känner igen blir utsatt för mobbning	<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 du inte känner blir utsatt för mobbning	<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 en kompis 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 någon du känner igen 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...?**

Ange 1 till 7. 1 betyder <i>inte troligt alls</i> , 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 du inte känner 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"/>
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"/>

**15. Förebilder**

	JA	NEJ	VET EJ
	1	2	3
Jag tycker att det är viktigt att ha förebilder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tycker att det är viktigt att vara en förebild	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tror att jag är en förebild för andra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag tror att andra ser mig som en förebild	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag anser att de som ingriper är en förebild för andra	<input type="radio"/>	<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!