



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Pedagogisk forskning i Sverige*.

Citation for the original published paper (version of record):

Evaldsson, A., Nilholm, C. (2009)

Evidensbaserat skolarbete och demokrati: Mobbning som exempel.

Pedagogisk forskning i Sverige, 14(1): 65-82

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Open access-tidskrift

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-10905>

Evidensbaserat skolarbete och demokrati

Mobbning som exempel

ANN-CARITA EVALDSSON

Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

CLAES NILHOLM

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

Inom det utbildningsvetenskapliga området förs idag en internationell och nationell diskussion om vad det innebär att utbildningsvetenskaplig forskning skall ha relevans för utbildningsvetenskaplig praktik. Framförallt märks ett ökat intresse för vad som kommit att kallas evidensbaserad pedagogik.¹ Evidensbaserad forskning är i ökande grad en angelägenhet också för dagens politiker. Ett tydligt uttryck för att idén om evidensbaserad forskning är på frammarsch är det uppdrag som Myndigheten för skolutveckling har haft av regeringen att genomföra en kartläggning av forskningsbaserade och utvärderade program mot mobbning. I ett pressmeddelande från utbildningsdepartementet citeras skolministern:

- Sverige har varit ett u-land när det gäller mobbningsbekämpning. Även om nästan alla skolor har olika mobbningsprogram och planer så vet vi inte om de fungerar.
- Många skolor handlar i bästa välvilja men famlar i blindo. När en patient ska opereras så skulle vi aldrig acceptera en läkare som inte använde forskningsbaserade metoder utan i stället gissade sig till vilken metod hon eller han skulle använda.
- Uppdraget från regeringen är att hitta och sprida fungerande metoder mot mobbning. Ingen ska behöva vara rädd för att gå till skolan.²

Intressant i sammanhanget³ är att de metoder som används i skolan för att bekämpa mobbning ska ha stöd i vetenskapliga undersökningar. Även om begreppet *evidensbaserad praktik* inte används i pressmeddelandet så genomsyras det av en idé om att de metoder som används i skolors mobbningsarbete ska vara vetenskapligt utprovade. Vidare antyder den parallell som görs till medicinsk verksamhet att resultat inom forskningen ska vara avgörande för metoder och arbetssätt i skolan. Således ges Myndigheten för skolutveckling

ett uppdrag att sammanställa och utvärdera program mot mobbning som är »forskningsbaserade».

Dessutom genomför myndigheten en utbildningsatsning baserad på forskningsbaserade och utvärderade program mot mobbning. Målet är alltså att de program som används i skolorna ska vara vetenskapligt utvärderade vilket förväntas garantera att skolans mobbningsarbete blir effektivt. Här finns en skillnad gentemot hur idén om »evidensbaserad» kommit att uppfattas inom medicinsk praktik, där det inte endast handlar om att en metod ska ha en vetenskapligt kartlagd effekt utan också huruvida effekten av en viss metod är större än av en annan. Vi menar dock att initiativet vad gäller skolors arbete mot mobbning ska ses som ett första steg mot »evidensbaserad» och att vi kan förvänta oss att argumentationen kommer att bli mer sofistikerad.

I den här artikeln kommer vi att kritiskt granska de antaganden som idén om evidensbaserade praktiker vilar på och de konsekvenser som en ensidig betoning av evidensbaserad har för, å ena sidan, forskning om skolan och, å andra sidan, för skolans praktik. Vi kommer att argumentera för att frågan om evidensbaserade praktiker inte kan ses i ett snävt nyttoperspektiv utan behöver relateras till övergripande frågor som gäller kunskapens »natur», forskningens uppgifter och inte minst frågan om vem som ska bestämma över skolans verksamhet. Vi har valt att använda området mobbning som exempel.

Vi kommer att inledningsvis beskriva Myndighetens uppdrag och hur detta genomförs för att senare använda denna »empiriska» situation för att föra en principiell diskussion om evidensbaserad. Syftet med artikeln är först och främst att kritiskt diskutera idén om evidensbaserad. Ett annat syfte är att redogöra för och kritiskt diskutera mobbningsforskningen och dess implikationer för skolors arbete. Efter den inledande beskrivningen av uppdraget till Myndigheten för skolutveckling och av hur man till en början genomfört sitt uppdrag, ger vi en kort bakgrund till framväxten av begreppet *evidensbaserad praktik*. Vi kommer att argumentera för att begreppet till stor del återspeglar gamla idéer om hur relationen mellan teori och praktik bör gestaltas, vilka i stor utsträckning har övergivits i den pedagogiska forskningen.

Att synsättet till väsentliga delar övergivits har att göra med en rad principiella problem, vilka knappast har funnit någon lösning. Vi kommer att i tur och ordning diskutera fem principiella problem med evidensbaserad praktik: (i) Att identifiera de arbetssätt som har goda effekter, (ii) att avgöra vad som »fungerat», (iii) att överföra forskningsresultat till praktiken, (iv) utslutandet av grundforskning på a-priori grunder, samt (v) synliggörandet av faktorer utanför skolkontexten. Vår diskussion leder fram till standpunkten att evidensbaserad inte kan ses fristående från frågor om demokrati och makt, det vill säga frågor om vem som ska bestämma över skolans arbete. Avslutningsvis i artikeln diskuterar vi denna avgörande fråga.

MYNDIGHETENS UTVÄRDERING AV PROGRAM MOT MOBBNING

Mobbning är förstås ett problem som måste tas på största allvar. Utan tvekan är det också så att man inom vissa skolor haft svårt att åtgärda mobbning.

Sådana värderingar ledde till att Myndigheten för skolutveckling av Regeringen fick i uppdrag att utforma och genomföra en utbildningsåtgärdsprogram för skolor om forskningsbaserade och utvärderade åtgärdsprogram mot mobbning (Regeringsbeslut U2007/1205/S). Myndigheten formulerar själva uppdraget som att de:

ska också kartlägga program för att förebygga och åtgärda mobbning vars effekter är systematiskt utvärderade och dessutom utvärdera effekterna av program som används i skolorna mot mobbning. Syftet är att ge skolorna kunskaper för att kunna utveckla arbete mot och välja program mot mobbning som har vetenskapligt dokumenterad effekt. (Myndigheten för skolutveckling 2007a s 2)

Arbetet har när denna artikel skrivs resulterat i två rapporter och en delrapport. Den första rapporten *Olikas lika värde – Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* (Myndigheten för skolutveckling 2003) presenterar en kartläggning av 21 program mot mobbning. Den andra rapporten är en »Granskning av utvärderingar av program mot mobbning 2007» (Myndigheten för skolutveckling 2007a), vilken har sammanställts av Tomas Matti, som av Myndigheten fått i uppdrag att granska befintliga utvärderingar av de 21 programmen.

Matti kom i sin granskning fram till att ett flertal av de 21 programmen saknade en direkt koppling till mobbning ur ett vetenskapligt perspektiv (Myndigheten för skolutveckling 2007a). Den definition av vad som är ett »strikt vetenskapligt perspektiv» som ges, är att programmen måste vara väl utvärderade avseende deras effekt på mobbning. Enligt Matti behöver ett väl utvärderat program inte vara det bästa program som finns bara det uppfyller vetenskapligt ställda krav på utvärderingar.

Företrädare för de 21 programmen anmodades att skicka in material kring programmen inklusive de utvärderingar som genomförts. Ett flertal av de texter som skickats in belyser enligt Matti (Myndigheten för skolutveckling 2007a) inte programmens effekter mot mobbning och har därmed inte kunnat betraktas som egentliga utvärderingar. Bristen på välgjorda och väl presenterade utvärderingar som visar programmens effekter mot mobbning har därmed gjort det svårt att jämföra programmen med varandra.

Två förklaringar ges av Matti till varför det råder brist på utvärderingar av programmens effekter. Det ena är att få programföreträdare tycks veta vad en vetenskaplig utvärdering egentligen är (Myndigheten för skolutveckling 2007a). Den andra förklaringen är att endast några av de 21 programmen som fokuserats i rapporten *Olikas lika värde – Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* (Myndigheten för skolutveckling 2003) har bedömts ha som syfte att motverka mobbning. Programmen indelades i fyra varandra uteslutande kategorier; (i) förebyggande och åtgärdande program (3 st), (ii) kamratstödsmodeller (3 program), (iii) medlings- och konfliktlösningsmodeller (6 program), samt (iv) värdegrundsstärkande program (9 st).

Endast de program som i rapporten kategoriserats som förebyggande och åtgärdande anses syfta till att motverka mobbning. Dessa är Olweus-programmet, Anatol Pikas »Gemensamt bekymmermetoden» (GBm) och Farsta-

modellen. Övriga program, det vill säga kamratstödsmodeller, medlings- och konfliktlösningsmodeller samt värdegrundsstärkande program, har enligt Matti (Myndigheten för skolutveckling 2007a) inte som enda syfte att motverka mobbning, även om de också kan användas för detta ändamål.

Detta anser han i sin tur ha betydelse för att övriga program inte är utvärderade ur ett mobbningsperspektiv. Enligt granskaren är endast ett av de 21 programmen, Olweus program, utvärderat på ett vetenskapligt godtagbart sätt avseende effekter mot mobbning. Matti (Myndigheten för skolutveckling 2007a) menar att Olweus program är väldokumenterat och vetenskapligt utvärderat. Myndigheten för Skolutveckling genomför för närvarande med hjälp av forskare »en kvantitativ och kvalitativ effektstudie av programmen Friends, Farstaprogrammet, Olweusprogrammet, SET, Stegvis och Skolkomet. Programmen har valts ut därför att de används på många skolor och/eller att det finns indikationer på att de är effektiva» (Myndigheten för skolutveckling 2007b s 1).⁴

EVIDENSBASERAD PEDAGOGIK – ETT NYTT FENOMEN?

Diskussionen om evidensbaserad pedagogik berör ytterst frågan om relationen mellan pedagogisk forskning, policy och skolans praktik. Evidensbaserad pedagogik betyder att pedagogisk praktik ska gestaltas utifrån bästa möjliga kunskap i form av vetenskaplig kunskap och beprövade erfarenheter. Det är svårt att se hur man ska kunna argumentera mot en sådan idé. Vad skulle en alternativ position innebära? Att praktiken inte ska påverkas av forskning? Att beprövad erfarenhet inte är betydelsefull?

Sedan länge har exempelvis lärarutbildningarna strävat efter att forskningsanknyta utbildningen samtidigt som betydelsen av beprövade erfarenheter poängteras. Det går att urskilja »olika traditioner vad gäller hur relationen mellan vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet ska se ut». Men knappast någon tradition förnekar att både vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet bör ha betydelse för hur utbildningspraktiken gestaltas. De flesta forskare utgår, som Biesta (2007b), påpekar från att det finns ett glapp mellan forskning och praktik som behöver överbryggas.

Forskning antas producera kunskaper som (idealt) bör användas i pedagogisk praktik av praktiker. Biesta menar dock att frågor som berör hur kunskaper kan användas, och mer generellt, de olika sätt på vilket pedagogisk forskning har relevans för praktiken, mer sällan ställs. Med stöd i De Vries (1990), urskiljer Biesta (2007b) två olika sätt som pedagogisk forskning kan berika pedagogisk praktik vilka beskrivs utifrån sina respektive kunskapssyner som »technocratic» och »cultural».

Å ena sidan kan forskning favorisera en »technocratic model» eller instrumentell kunskap, som indikerar vad man skall göra för att uppnå ett visst resultat. Den senaste tidens diskussioner om evidensbaserad praktik med omfattande krav på att producera vetenskaplig kunskap, som talar om »vad som fungerar» i skolan i form av effektiva undervisnings- och utvärderingspraktiker, är exempel på hur en instrumentell kunskapssyn fått starkt fotfäste i skolans praktik i vissa länder.

Biesta (2007b) påpekar samtidigt att det vid sidan av en syn på forskning, som utgår från vad som fungerar, så kan forskning bidra med olika tolkningar och en annan förståelse av skolans praktik. Enligt De Vries (1990) omfattar det sistnämnda en syn på kunskap som han betecknar »the cultural role of research». Forskning kan i detta perspektiv öppna upp för nya handlingsvägar och hjälpa praktikern att få en annan förståelse av vad som sker i skolpraktiken. Vi återkommer i avsnittet om evidensbaserad forskning och grundforskning till hur sådan forskning bidrar till en mer komplex förståelse av fenomenet mobbning genom att till exempel ta in ett elev- eller genusperspektiv.

Men hur ska vi då förstå det nya talet om »evidensbaserad pedagogik»? I nästa stycke kommer vi att argumentera för att det inte är ett nytt fenomen utan snarare handlar om en vetenskaplig positionsförskjutning, som i sin tur speglar gamla motsättningar inom det pedagogiska området. I detta sammanhang kan begreppet *evidensbaserad pedagogik* ses som en retorisk figur närmast av metonymisk karaktär. Begreppet pekar således mot ett större sammanhang.

EN VETENSKAPLIG POSITIONSFÖRSKJUTNING?

Vi vill alltså argumentera för att det kontroversiella inte handlar om själva idén att den pedagogiska praktiken ska vara grundad i vetenskap och beprövad erfarenhet. Snarare handlar det om vetenskapliga positionsförskjutningar där en viss forskningstradition försöker att få ensamrätt på hur relationen mellan forskning och praktik bör förstås. Enligt Biesta (2007a) vilar idén om evidensbaserad forskning på två av varandra beroende antaganden. Det ena är att forskning ska producera användbar kunskap. Här etableras en hierarki mellan olika former av vetenskapliga metoder där randomiserade och därefter kvasiexperimentella studier hamnar främst.

Detta är givetvis inte något nytt sätt att se på den vetenskapliga kunskapen utan är ett uttryck för en lätt igenkännbar positivism. Den andra idén är enligt Biesta att praktiken skall genomsyras av eller vila på vetenskaplig kunskap. Biesta visar hur det ökade kravet på evidensbaserad forskning i England under de senaste två decennierna medfört en dubbel transformation av såväl forskning som av skolans praktik. Till exempel har skolans verksamhet i England och även i andra västerländska samhällen transformerats till en evidensbaserad verksamhet. En konsekvens är att endast den forskning som genererar kunskap som är användbar i skolan får ekonomiskt stöd. I sammanhanget lyfts evidensbaserad medicin fram som ett föredöme för hur forskning och praktik optimalt bör länkas samman utifrån idéer om vad som är användbar kunskap med utvärderbara effekter för praktiken.

Om vi istället övergår till att beskriva utvecklingen av den svenska pedagogiska forskningen är, enligt Englund (2004), en huvudlinje hur pedagogiken lösgör sig från en positivistiskt influerad psykologi. Denna frigörelse handlar bland annat om att lämna ett tänkande som innebar att vetenskapligt utprovade metoder skulle styra arbetet i klassrummet. Under 1960-talet kom detta tänkande till exempel till uttryck i undervisningsteknologin. Englund (1994)

argumenterar kraftigt för ett vidgat didaktikbegrepp, som innebär att lärare reflexivt förhåller sig till de didaktiska frågorna; vad, när, hur och varför?

Med De Vries (1990) begrepp kan den kunskapssyn som förs fram inom ramen för ett vidgat didaktikbegrepp sägas höra hemma inom »the cultural role of research». I stället för någon som utför det andra föreskriver får läraren här, och även eleven, en mer självständig och reflekterande roll i relation till vad som är användbar forskning. Vi återkommer till denna diskussion, om lärarens och elevens roll, och vem som ska bestämma vad som sker i skolan i ett senare avsnitt. För närvarande vill vi bara göra läsaren uppmärksam på att vi måste betrakta ett begrepp som »evidensbaserad pedagogik» i ett historiskt och samhälleligt sammanhang.

I ett sådant perspektiv innebär begreppet inte enbart något nytt utan snarare ett försök till återupprättande av vetenskapliga positioner med utgångspunkt i en instrumentell kunskapssyn. Av betydelse är förstås också framgångarna för den evidensbaserade medicinen (se också Biesta 2007a). Genom att skapa ensamrätt till tolkningen av begreppet kan en psykologiskt influerad positivism som efterliknar sin medicinska föregångare göra framsteg. Den betoning som görs av evidensbaserad utbildningsforskning som undervisningsteknologi sker som vi redan antytt samtidigt på bekostnad av andra delar av utbildningsvetenskaplig forskning som berör mer sociala och kulturella aspekter eller kritiska dimensioner (se Biesta 2007a, b; De Vries 1990). Men hur har man då löst de problem som gjort att ett snävare metodtänkande börjat att ifrågasättas? I det följande ska vi närmare kritiskt syna de anspråk som görs i den evidensbaserade pedagogiken och använda området mobbning som exempel. Vi kommer att i de följande styckena i tur och ordning diskutera fem principiella problem.

ATT IDENTIFIERA DE ARBETSSÄTT SOM HAR GODA EFFEKTER

I den evidensbaserade pedagogiken är det i huvudsak kvantitativa studier som bedömts duga som underlag för evidens. Här finns som redan påpekats en hierarki mellan olika former av studier, där det randomiserade experimentet anses ha högst bevisvärde. Metaanalyser genomförs av forskning som bedöms svara mot de kriterier på god forskning som ställs upp. På så sätt menar man att man systematiskt kan dra slutsatser från forskning med god kvalité. Intressant är att resonemanget bygger på en föreställning att forskarsamhället skulle kunna enas om en enda beskrivning av verkligheten och att det också är ett eftersträvanvärt tillstånd. I realiteten förefaller det dock bli så att flera konkurrerande analyser av forskningsfältet föreligger. En central fråga är hur lärare och andra i skolan ska kunna identifiera den forskning, som de kan bygga sin evidensbaserade praktik på. Vi ska med exempel på metaanalyser av forskning om mobbning illustrera detta problem.⁵

Beskrivningar av forskningsläget inom mobbningsområdet har genomförts, framförallt i form av internationella översikter men även nationella.⁶ Det innebär i sin tur att den praktiker som vill ha en översikt över forskningsområdet måste orientera sig i dessa kunskapsöversikter, metaanalyser, och rapporter, och förhålla sig till motsägelsefullheter. Det finns dock ett principiellt

problem som sammanhänger med att metaanalyser ofta kommer till olika slutsatser och bygger på delvis olika premisser.

Vi kommer för enkelhetens skull att begränsa diskussionen till tre metaanalyser: Matti (Myndigheten för skolutveckling 2007a), Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen och Rørnes (2006) och Rigby (2002). De två förra analyserna utgår ifrån befintliga program i de kontexter där analyserna genomförs. I den norska utvärderingen (Nordahl m fl 2006) som behandlar program inom olika områden menar man att endast två program har sitt huvudsakliga fokus på mobbning, Olweusprogrammet och Zero. Båda bedöms ha stöd i vetenskapliga utvärderingar.

Vidare bedömer man att ett flertal andra program som fokuserar på beteendeproblem och sociala färdigheter har vetenskapligt stöd. Mattis (Myndigheten för skolutveckling 2007a) utvärdering, vilket beskrevs utförligt ovan, finner också att få program direkt inriktar sig mot mobbning och att utvärderingar av effekter mot mobbning nästan alltid är bristfälliga. Av tre program som Matti identifierar, och som direkt riktar sig mot att åtgärda mobbning, finner han att effekterna endast är dokumenterade på ett vetenskapligt tillfredsställande sätt vad det gäller Olweus program. Vilka slutsatser ska man då dra av de svenska och norska metaanalyserna?

Det förefaller som om Olweus program är ett säkert kort. Vidare finns ett stöd för Zero i den norska undersökningen. Effekterna på mobbning hos de program som riktar sig mot beteendeproblem och sociala färdigheter diskuteras dock inte lika utförligt i den norska undersökningen som i den svenska. Eftersom det delvis rör sig om olika program kan man alltså fråga sig om några av de norska programmen också skulle kunna användas mot mobbning. Frågan är också om man ska utesluta program som inte är utvärderade? Hur som helst förefaller de svenska och norska metaanalyserna ge relativt samstämmiga indikationer för hur mobbningsarbete bör bedrivas.

Bilden kompliceras dock om vi adderar den internationella undersökningen (Rigby 2002), som utgör ett mer heltäckande försök att systematisera evidensen inom området. Rigby (2002) går i sin metaanalys igenom 13 utvalda program. Programmen väljs ut utifrån noggrant angivna kriterier. Metaanalysen omfattar program från Schweiz, USA, Canada, England, Finland, Norge, Belgien, Australien och Spanien. Bland de utvärderade programmen återfinns två av de anti-mobbingsprogram som finns i den svenska utvärderingen. Dessa är Olweus program och Pikas program GBm (Gemensamt bekymmermetoden). Pikas program har utvärderats inom ramen för bland annat »The Sheffield cooperative learning study» (se Rigby 2002). Olweus program utvärderas, förutom av Olweus själv, även i andra sammanhang såsom i »The Toronto study» och »The Rogaland sample» (se Rigby 2002).

Rigby (2002) pekar i sin metaanalys på ett antal problem med att identifiera något anti-mobbingsprogram som uppvisar hög effekt. Förutom Olweus egen utvärdering, har åtgärdsprogrammen haft en marginell effekt. Det man med säkerhet kan säga är att mobbning är mer förekommande på skolor som saknar åtgärdsprogram. Rigby lyfter i sin utvärdering fram en rad aspekter som har betydelse för de effekter som åtgärdsprogram mot mobbning får. Generellt uppvisar program som vänder sig till yngre barn bättre resultat. Det

är även lättare att begränsa fysisk mobbning än verbal. Det märks ingen större skillnad med avseende på kön. Flickor har generellt mer positiv inställning till interventionsprogram, men interventionerna har mer kortvarig effekt.

Vidare bidrar åtgärdsprogram till att andelen barn som blir mobbade minskar medan antalet barn som mobbar inte minskar i samma grad. Rigby (2002) menar också att det förefaller viktigt att de som genomför ett program tror på programmet och är engagerade i genomförandet. Rigby (2002) pekar vidare att andra forskare haft svårt att upprepa Olweus goda resultat från hans tidiga studie i Bergen. I mobbningsforskningen står denna studie närmast ut som exceptionell. I de program som Rigby (2002) menar helt eller delvis bygger på Olweus forskning (c:a 7 stycken beroende på de definitioner som används) är det endast Olweus själv som i sin egen studie har kunnat uppmäta säkra och betydande effekter.⁷

Rigbys metaanalys komplicerar bilden av vad som utgör relevant forskning för skolans praktik. Viktigast i detta sammanhang är att Rigby kommer till en annan slutsats än den svenske granskaren och Utdanningsdirektoratet i Norge. Utdanningsdirektoratet rankar Olweus program som tillhörande högsta nivån, Nivå 3, för fortsatt användning i skolan. Beroende på vilken metaanalys vi väljer att följa kommer alltså praktiken att gestaltas på olika sätt. Poängen i detta sammanhang är dock inte att argumentera för att metaanalyser är funktionella om de genomförs på rätt sätt (vilket skulle kunna vara en tolkning) utan att visa på principiella problem med motsägelsefulla metaanalyser.

Även om mobbningsforskningen är i sin begynnelse, vilket innebär att det endast finns ett fåtal studier som lever upp till de metodologiska krav som ställs på forskning som ska räknas som »evidens», tror vi inte att mer forskning kommer att ge entydiga implikationer för praktiken. Istället illustrerar de motsägelsefulla resultaten forskningens natur, där olika tolkningsmöjligheter alltid föreligger. Snarare än att hämta sanningar från forskningen menar vi, med stöd i Rigbys metaanalys, att det är viktigare att praktiker kritiskt förmår granska de studier som genomförts och på så sätt blir delaktig i ett samtal om forskningens möjligheter och begränsningar snarare än dess apostel.

ATT IDENTIFIERA VAD I ARBETSSÄTTET SOM »FUNGERAT»

Om vi utgår från att man kan bestämma sig för ett program som är evidensbaserat uppstår en ytterligare komplikation. Hur ska vi veta vad det i arbetssättet är som fungerar? Exempelvis så innebär Olweus program en intervention omfattande anti-mobbning åtgärder på tre nivåer, skolan (till exempel regelbundna lärarmöten, lärarnärvaro på skolgården, förbättrad utomhusmiljö) klassrummet (regler mot mobbning i samverkan med elever, rollspel, elevcentrerat lärande) och individen (bl a icke aggressiva sanktioner och samtal med förövare, kamratstödjare, överflyttning av mobbare).

Som framgår omfattar alltså Olweus program en rad komponenter och aktiviteter vilka långtifrån alla uteslutande är inriktade mot att förebygga och åtgärda mobbning. Mer allmänt krävde antimobbningsarbetet en omstrukturering av hela skolan på så vis att en kommitté bestående av lärare, administra-

törer, föräldrar och elever såg till att mobbning motarbetades samtidigt som en varm och understödande atmosfär etablerades på skolan.

Enligt Rigby (2002) är det svårt att bedöma vad i åtgärdsprogrammen som ger effekt. De flesta åtgärdsprogram mot mobbning omfattar som i Olweus fall ett stort antal kompletterande komponenter. Interventionen sker på olika nivåer samtidigt (hela skolan, klassrummet, individuella barn, föräldrar), och omfattar olika ansatser och interventionsmetoder. Till exempel betonas i Olweus program tydliga regler och sanktioner, medan Pikas metod GBm undviker straff och skuldbeläggande och använder elevmedling. Det faktum att olika åtgärdsprogram som omfattar motsatta metoder uppnår effekt nämns inte i den svenska granskningen. Tvärtom framstår det i den svenska granskningen som oproblemiskt att kategorisera och urskilja komponenter i mobbningsprogram som enbart »förebyggande och åtgärdande». Sammantaget är det tydligt att det är problematiskt för den skola som vill arbeta »evidensbaserat» att veta vilka delar av tidigare program som har fungerat.

REKONTEXTUALISERING AV FORSKNINGRESULTAT

Om vi sätter parentes kring den problematik som diskuterades i det förra avsnittet och utgår från att det finns entydiga forskningsresultat som ska omsättas i en konkret skolpraktik, vilka svårigheter uppstår då? Vanliga svårigheter i sådana sammanhang är att deltagare och kontexter skiljer sig från de sammanhang där programmet utarbetats och där det ska implementeras. Program tenderar att modifieras när de används i nya sammanhang av nya aktörer som genomför dem under delvis nya premisser.

Frågor som uppstår för praktiker gäller huvudsakligen man ska anpassa programmen till de lokala förutsättningarna och vilka modifieringar av dem som kan vara lämpliga. Intressant är att Rigby (2002) i sin metaanalys betonar betydelsen av att praktiker själva bör ta ställning till vilket program de anser är mest verkningsfullt och användbart i det specifika skolsammanhanget. Ett programs effekt går inte att bestämma oberoende av användarnas (här lärarnas) inställning till och användning av detsamma. Detta är ett exempel på att implementering av ett program inte är någon enkel fråga.

Biesta (2007b s 298) tar också upp svårigheten med att applicera evidensbaserad forskning i skolans praktik, »where we do not simply observe but generate knowledge through intervention». Han menar att evidensbaserad forskning kan visa upp vad som är möjligt och vad som har fungerat men inte vad som fungerar »in the sense of ›what will work› (once and for all)». Ett problem är synen på kausalitet. Som framgått går förändringar i elevers mobbningsbeteende inte ensidigt att relatera till effekter av vissa specifika åtgärdsprogram utan är en process som ytterst bestäms av hur elever och lärare tolkar och förstår de olika komponenter som programmen innehåller.

Även om det vore möjligt att med forskning visa upp de mest effektiva sätten att utvärdera pedagogisk praktik och lägga till rätta detsamma, infinner sig alltid frågan om detta sätt är det mest önskvärda. Att kunna uttala sig om frågor som berör »Effective for what? Effective for whom?», ställer krav på att någon fattar beslut om vad som är önskvärt att uppnå. Det reser i sin tur

frågan om vem som skall tillåtas att delta i de beslut som fattas i en pedagogisk praktik, en fråga vi återkommer till.

En viktig skillnad mellan undersökningssituationen och den situation där arbetssättet ska rekontextualiseras berör frågan om målen i de två situationerna. I den förra utvärderas programmet gentemot det som programmet är avsett att påverka, förekomst av mobbning, i den senare kontexten är minskning av mobbning endast ett av de mål som ska uppnås. I styrdokument som läroplaner och kursplaner finns ett otal mål som skolan ska uppnå och man måste således sätta sitt antimobbningsarbete i relation till alla dessa mål. Därför skulle det också vara att föredra att program utvärderas i relation till dess effekt på skolans mål generellt.

Bristande validitet är också en aspekt som Pikas tar upp som kritik av Skolverkets granskning på sin hemsida⁸. Han menar att en validering bestäms av sina prioriteringar och påpekar »som det viktigaste validitetskriteriet att en metod står i innehållslig överensstämmelse med skolans Mål och Riktlinjer om elevsamverkan». Inte utan förvåning kan konstateras att han därefter understryker att hans egen metod motsvarar detta kriterium på elevsamverkan och elevsamarbete. Vi återkommer senare i texten till varför medel och mål svårligen låter sig separeras inom pedagogisk verksamhet.

Som framgått är alltså evidensbaserad praktik beroende av att de mål som skall uppnås är definierade. Vi kan också föreställa oss att vissa skolor ser problemet med mobbning som något som inte bara berör elev-elevrelationer utan även vill arbeta med relationerna vuxna-elever. Vilka studier ska man då luta sig mot? Och om man väljer att inrikta sig på det bredare begreppet »kränkande behandling», vilka implikationer får då den evidensbaserade forskningen? Eller om skolor uppmärksammar problem med att mobbning mellan elever sker via digitala teknologier, vilka program finns då att ta till? I vissa skolor kan man också ha en elevsyn eller en syn på elevdemokrati som man menar är förenlig med läroplanen men som rimmar sämre med vissa program. Som vi visat ovan finns en skiljelinje mellan program som tydligt pekar ut förövare och sådana som inte vill skuldbelägga enskilda elever. Vad händer när en skola måste arbeta emot en elevcentrerad ideologi? Inte heller här finns det någon evidens i den mening som begreppet ges inom ramen för evidensbaserad pedagogik.

UTESLUTANDET AV GRUNDFORSKNING PÅ APRIORIGRUNDER

Vi kommer i det här avsnittet att visa på hur grundforskning med fokus på det sociala livets komplexitet i skolsammanhang kan bidra med olika tolkningar och förståelse av innebörden av mobbning, vad som i tidigare avsnitt beskrivits som »the cultural role of research» (jfr Biesta 2007a, De Ries 1990).

Rigby (2004) identifierar i sin översikt olika perspektiv som används inom rådande internationell mobbningsforskning, varav i huvudsak ett individualistiskt synsätt (med Olweus som förgrundsgestalt) genomsyrat forskningen (se Eriksson, Lindberg, Flygare och Daneback, 2001, för en svensk översikt). Orsaken till mobbning har förlagts till enskilda individer, deras dispositioner

och uppväxtvillkor. Enligt den mobbningsdefinition som tillämpas omfattar mobbning en maktobalans mellan förövare och offer, vilket utsätts för avsiktliga och upprepade aggressiva verbala (retningar, förlöjligande, förolämpningar, hot, miner, ryktesspridning, utfrysning, etc) eller fysiska våldshandlingar (slag, knuffar, sparkar, etc) (Olweus 1993, Rigby 2004). Som en följd har den evidensbaserade mobbningsforskningen framförallt inriktats på att kartlägga mobbningens utbredning och uppkomst utifrån egenskaper hos enskilda individer, förövare och offer, och att utvärdera mobbningsprogram (se Rigby, 2002, för en översikt).

Den kunskap som finns om skolmobbning är till stora delar baserad på enskilda elevers svar på enkäter i form av självskattning, kamratnominering, etcetera. Dessa visar bland annat att mobbning ökar i högre årskurser, att pojkar och flickor utsätts för olika former av mobbning och har skilda mobbningsbeteenden (indirekt versus direkt aggression) (Lagerspetz, Björkquist & Peltonen 1988; Salmivalli m fl 1996). Ett flertal studier rapporterar att pojkar oftare än flickor initierar mobbning och att flickor ofta utsätts för verbala övergrepp från pojkar (Salmivalli m fl 1996, Olweus 1993, Eliasson 2007, Rigby 1997).

Ett annat resultat är att pojkar som mobbar och blir mobbade har låg status, medan flickor som mobbar har hög status (Salmivalli m fl 1996). Den här forskningen ger dock inga förklaringar till de fenomen som kartlagts. Vi vet alltså inte varför flickor använder mer subtila former av mobbning än pojkar, eller varför flickor som mobbar har hög status. Vi vet inte heller hur mobbningen organiseras i skolvardagen eller vilka betydelser den har för eleverna själva. Det faktum att forskning om mobbning inte baseras på elevers och lärares vardagliga verksamhet har bland annat inneburit att grupper som inte motsvarar bilden av hur pojkar och flickor idealt förväntas bete sig inte har uppmärksamats (Rigby 2004). Exempelvis baseras traditionell mobbningsforskning på stereotypa närmast naturgivna könskategorier som att flickor är omhändertagande, etablerar nära relationer och undviker konflikter (för en kritik se Evaldsson, 2007, och Goodwin, 2006). Det dröjde dessutom länge innan man överhuvudtaget uppmärksamade att flickor kunde mobba varandra. Den osynliga normen inom mobbningsforskning var under lång tid att mobbaren var en pojke med aggressiva fysiska beteenden (Olweus 1978).

Trots att gängse mobbningsdefinition utgår från att mobbning utvecklas i samspel mellan barn och unga i skolsammanhang finns det jämförelsevis få studier som belyser den sociala komplexiteten i mobbningsproblematiken utifrån analyser av sociala processer i kamratgrupper i olika skolsammanhang (t ex Eliasson 2007; Evaldsson, 2002, 2007; Goodwin 1990, 2006; Jonsson 2007; Wrethander Bliding 2007).

Etnografiska analyser av flickors samspel visar till exempel att de negativa handlingar som omfattas av begreppet *verbal mobbning*, inte uteslutande handlar om att avsiktligt skada andra. Snarare visar det sig att de elever som deltar i handlingar som ryktesspridning, skvaller, förolämpningar, social uteslutning och liknande är upptagna med att etablera status och definiera sociala normer med avseende på alltifrån sociala beteenden, sexualitet, utseende till materiella tillgångar. De personer som överskrider de normer som etableras

inom kamratgruppen förtalas och utesluts (Evaldsson 2009; Goodwin 2002, 2006). Etnografiska analyser ger alltså en avsevärt mer komplex bild av elevers relationsskapande, vilket inte låter sig infångas i på förhand definierade statistiska kategorier om vad mobbning är eller vad som definierar pojkars respektive flickors mobbningsbeteende.

Owens Shute och Slee (2000) visar till exempel i en studie baserad på fokusgruppintervjuer att verbala kränkningar som förtal, ryktesspridning och skvaller, och liknande inte uppfattades som kränkande utan som ett sätt att skapa spänning och minska tristessen i skolan. De flickor som deltog tog avstånd från skolans antimobbningsarbete, som de bland annat menade bidrog till att förvärra och öka ryktesspridningen bland eleverna på skolan (se också Evaldsson & Karlsson 2008). De som deltog var ofta populära och hade hög status i kamratgruppen och uppfattades inte som mobbare av andra elever.

Etnografiska analyser av kamratgruppsinteraktion i flickgrupper där en person blir utsatt för verbal mobbning (skvaller, ryktesspridning, förolämpningar, utfrysning) visar även att den som blir mobbad i det längsta undviker att ta på sig rollen som mobbad för att slippa bli utestängd från den sociala gemenskapen (Evaldsson 2007; Goodwin 2002). Studierna gör det begripligt varför det är lättare att ändra beteendet hos den som blir mobbad än hos den som mobbar och varför skolans antimobbningsprogram har kortvarig effekt på framförallt verbal mobbning bland flickor. Detta pekar i sin tur på att mobbning inte är ett isolerat elevproblem utan samhället med lärares arbete, skolans organisation och samhälleliga värderingar. Paradoxalt nog har den här typen av grundforskning lågt bevisvärde inom ramen för den snäva kunskapssyn som tillämpas inom evidensbaserad forskning.

Som framgått utgör grundforskning som uppmärksammar det sociala livets komplexitet bland elever i kamratgrupper och lärar-elevrelationer en viktig grund för att förstå vad i skolans mobbningsprogram som fungerar respektive inte fungerar i skolpraktiken. Resultaten pekar på behovet av att inta ett elev- eller genusperspektiv och att beakta normerande praktiker i kamratgrupper och belysa relationen till skola och samhälle (se också Evaldsson 2009). Vi återkommer till betydelsen av en mer komplex förståelse av mobbningsfenomenet, och att göra barn delaktiga i skolans mobbningsarbete när vi diskuterar evidensbaserad pedagogik i relation till demokrati.

OSYNLIGGÖRANDET AV FAKTORER UTANFÖR SKOLKONTEXTEN

Intressant är att man inte i någon av metaanalyserna i någon högre grad problematiserat sociala och kulturella aspekter som så att säga finns i och utanför skolkontexten.⁹ Jämförande studier mellan olika kulturella kontexter (Skolverket 2002) visar till exempel på relativt stora skillnader i förekomst av mobbning. En aspekt som inte heller tydligt uppmärksammas är om förekomsten av mobbningsbeteenden enbart beror på skolsituationen eller också har att göra med mer övergripande sociala mönster i samhället i övrigt.

Det är endast i kraft av ett antagande om biologisk universalism som vi kan förvänta oss samma förekomst av mobbning i olika skolor, kulturer och samhällen. Därför vore det intressant med en vidgad förståelse när det gäller evidensbaserad forskning som knyter förekomst av mobbning i skolan till ett socialt, kulturellt och samhälleligt sammanhang. Paradoxalt kommer dock sådan forskning att få lågt bevisvärde inom ramen för den nuvarande snäva förståelsen av evidensbaserad forskning eftersom experimentella metoder blir omöjliga att använda!

Ett relativt litet antal forskare har uppmärksammat att också fenomenet skolmobbning sträcker sig utanför skolan (Kowalski, Limber & Agatston 2007; Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet 2006; Willard 2004). En aspekt som inte beaktas i nationella och internationella översikter av mobbningsforskning eller i skolans antimobbningsarbete (Eriksson m fl 2002, Rigby 2004) är att ungas (pojkers och flickors) sociala relationer både i och utanför skolan i hög grad upprätthålls via digitala teknologier (Aarsand 2007, Smith m fl 2006, Willard 2004). Nya teknologier som internet och mobiltelefoner innebär att unga kan forma relationer med jämnåriga som omfattar kränkningar och våld, så kallad cybermobbning, där skolmiljön utgör en central arena (Smith m fl 2006, Willard 2004).

Intressant i sammanhanget är att nästan 30% av flickorna och 10% av pojkarna rapporterar att de blivit mobbade online. En siffra som ständigt ändrar sig med teknikens ökande utbredning. Vanligast är att flickor är förövare (Hanewald 2008). Studierna pekar på ett samspel mellan mobbning i skolan och cybermobbning, men också en rad särskiljande faktorer. Cybermobbning är till exempel svårare att upptäcka för vuxna och kan därför pågå under lång tid. Unga rapporterar framförallt övergreppen till kompisar och sällan till vuxna.

Alla dessa aspekter gör att mobbning på nätet upplevs av unga som allvarligare än konventionella former av mobbning. En försvårande faktor för evidensbaserad forskning och praktik är att de elever som använder ny teknologi har en betydligt mer avancerad kunskap än de vuxna som hanterar ansvarsfrågor. Det faktum att fenomenet cybermobbning inte omfattas av skolans program mot mobbning synliggör en del av de begränsningar som den evidensbaserade forskningen och praktiken omfattar. Framförallt berör det elevernas bristande delaktighet i produktionen av kunskap om mobbning.

EN FÖRSKJUTNING I DEMOKRATIN?

Vi har alltså diskuterat fem principiella problem med idén om evidensbaserad pedagogik som den har kommit att tolkas: (i) Att identifiera de arbetssätt som har goda effekter, (ii) Att avgöra vad i arbetssättet som »fungerat», (iii) att överföra forskningsresultat till praktiken, (iv) uteslutandet av grundforskning på a-priori grunder, samt (v) osynliggörandet av faktorer utanför skolkontexten.

Sammantaget menar vi att det finns goda skäl att förhålla sig kritisk till det »nya» talet om evidensbaserad pedagogik. Givetvis har studier av metodens och arbetssätts effektivitet sin plats i den pedagogiska forskningen, inte minst

när det gäller att utmönstra arbetssätt som uppenbarligen inte fungerar eller till och med kan vara kontraproduktiva. Kanske det framförallt är när det gäller att på Poppers vis förkasta hypoteser som är uppenbart felaktiga som denna forskning är betydelsefull. Slutsatsen av vår genomgång är dock att den evidensbaserade pedagogiken bör ses som en idé om en förskjutning i makten över skola och undervisning snarare än att man har hittat lösningar på de principiella problem vi identifierat.

Rigby (2004) betonar betydelsen av aktiv medverkan av lärare för vilka effekter åtgärdsprogrammen får i skolan. Forskares närvaro förbättrar inte programmets effekter utan snarare tvärtom. Slutsatsen är att praktiker, det vill säga lärare, själva måste ta ställning till vilket program de vill använda.

Resultatet är intressant i relation till att det ökade kravet på evidensbaserad pedagogik begränsar möjligheterna för praktiker att göra sådana bedömningar i relation till vad som är relevant i det egna skolsammanhanget (jfr Biesta 2007a s 5). Rigby (2004) visar även i sin metaanalys av 40 antimobbingsprogram i Australien att lärare har olika förklaringar till varför mobbning uppkommer och använder olika modeller för att motverka mobbning. Vi menar att det är betydelsefullt att se diskussionen om evidensbaserat arbete generellt mot bakgrund av demokratifrågor. Vem ska ha makten över skolans mobbningsarbete? Att myndigheter och forskare åläggs att utarbeta metoder som sedan ska implementeras i den vardagliga verksamheten kan ses som en (åter)förskjutning i demokratin från det lokala till det centrala. I utbildningsdepartementets formulering av problemet ligger redan idén om att det inte är skolorna som har lösningen på mobbningsproblematiken, utan det är i vetenskapligt utprovade program som denna finns.

Om skolor ska arbeta utifrån mer eller mindre föreskrivna metoder kommer det att kräva en utökad kontrollverksamhet som till exempel tydliggör vilka metoder som är gångbara och vilka avvikelser från dessa som är tillåtna. Uppenbart använder vissa skolor ineffektiva metoder och misslyckas med sitt arbete mot mobbning. Idag föreligger också sanktionsmöjligheter när skolor misslyckas med sitt mobbningsarbete, vilket också kan belysas vid Skolverkets inspektioner. Det är dock svårt att se att detta inte skulle strypa det ansvarstagande och den kreativitet som krävs av lärare och elever för att utveckla skolan. Den decentraliserade skolan har inneburit att de professionella i verksamheten har varit ansvariga för hur målen uppnås. Häri ligger ett dilemma mellan att uppmuntra lokalt ansvarstagande och kreativitet samtidigt som en likvärdighet i utbildningen ska garanteras.

Idén om evidensbaserad öppnar inte bara för en hårdare styrning av skolan utan också för ett mer marknadsliberalt synsätt på skolans verksamhet. Det finns redan idag ett utbrett entreprenörskap kring förebyggande arbete mot mobbning. Mobbingsprogram har alltmer kommit att ses som en affärsidé. Det faktum att ett program definieras som evidensbaserat ger det en godkänd stämpel som gör det möjligt att marknadsföra (och sälja) kurser till lärare och skolor i hur man utvecklar specifika program. På Olweus hemsidan erbjuds till exempel kommuner och andra organisationer som är skolägare utbildning av egna Olweus-instruktörer, som kan införa Olweus-programmet inom deras skolor.⁹

En viss förskjutning kan på så viss märkas i att innehållet i arbetet inte längre är en professionell angelägenhet utan en produkt som säljs och marknadsförs av enskilda personer och företag. Detta sker utan någon form av sanktionering av staten förutom att programmen är evidensbaserade. Det man framförallt kan diskutera i detta sammanhang är den lokala demokratin i förhållande till skolors konkreta mobbningsarbete. Oavsett var arbetsmodellerna kommer från så stipulerar de vissa roller för aktörerna inom skolan ifråga om vem som har rätt att definiera problem, åtgärder och utvärdering.

Enligt skollagen skall skolans verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Speciellt skall den som verkar i skolan motverka alla former av kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteenden (Lpo 94, Skolverket 1999). Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (Skolverket 1999) pekar samtidigt på stora variationer i skolors mobbningsarbete. Trots att det nationella uppdraget till skolan genomsyras av krav på elevers delaktighet hör det till undantagen att elever aktivt medverkar i arbetet med att forma skolans vision, strategi och handlingsprogram för att nå värdegrundsmålen.

Man kan fråga sig på vilket sätt skolans lokala mobbningsarbete öppnar upp för elevers deltagande i förhandlingar om vad kränkande behandling är, hur det uppkommer, åtgärdas och motverkas? Som framgått finns mycket att vinna på att införliva elevers kunskaper om mobbning i skolans antimobbningsarbete, som annars tenderar att bli en lärarbaserad aktivitet i skolans vardag med lite betydelse för eleverna. Bristen på elevers delaktighet i skolans mobbningsarbete ger budskap om att elever inte själva kan bedöma de situationer de ingår i, vilket i sin tur går emot läroplanens krav på elevers delaktighet i skolans arbete.

Inom svensk utbildningsvetenskaplig forskning och praktik har förvånansvärt lite uppmärksamhet ägnats den evidensbaserade pedagogikens konsekvenser och utbredning. I linje med Biesta (2007b s 300) vill vi framhålla behovet av kritisk distans mellan forskning och praktik. Forskare och praktiker har olika expertis och ansvar. Genom att inte hålla isär de två rollerna finns det risk att forskaren förlorar sin kritiska distans vis-à-vis pedagogisk praktik. Speciellt problematiskt blir det när forskare producerar kunskaper som inte ligger i linje med vad policymakare vill höra.

Avslutningsvis vill vi ställa den i sammanhanget självklara frågan huruvida idén om evidensbaserad pedagogik i sig är evidensbaserad. Vi talar här om evidensbaserad pedagogik i dess snävare mening, det vill säga som begreppet kommit att uppfattas i en mer positivistiskt orienterad psykologi. Kan vi visa att det historiskt sett varit ett framgångsrecept? Om vi ska ta tanken om evidensbaserad pedagogik på allvar, bör kanske förespråkarna först visa att evidensbaserad pedagogik är något gott? En gissning är att idén om evidensbaserad pedagogik till stor del bygger på samma orsak som ligger bakom alla större förändringar i samhälle och utbildning, det vill säga vår tro på att något specifikt är rätt och riktigt.

De stora förändringarna i samhälle och utbildning under 1900-talet har knappast byggt på att samhällsforskare respektive pedagoger visat empiriskt att något är rätt och riktigt. Införande av allmän rösträtt, avskaffande av skolagan och katederundervisningen, förbudet mot skolaga, betydelsen av att

uppfostra barn till att bli självständiga och reflekterande individer, betydelsen av att lyssna på och respektera barn är viktiga landvinningar som knappast kan sägas vara evidensbaserade. Gustavsson, Tössebro och Traustadottír, (2005) menar att inom handikappforskningen, ett samhällsområde där stora reformer onekligen genomförts sedan 1960-talet, har forskarna undersökt effekter av reformerna medan dessa genomförts av politiska och humanitära skäl för att öka inflytande, delaktighet och bestämmanderätt för grupper som varit marginaliserade i samhället.

Om vi spekulerar något i en framtida utveckling så kan alltså en situation uppkomma där staten hårdare föreskriver vilka metoder som man får använda i mobbningsarbetet. Man måste då också ha någon form av kontrollverksamhet vad gäller huruvida skolorna implementerar relevanta program. Det innebär, till skillnad från exempelvis skolor i Rigbys (2002) metaanalys, att en del skolor tvingas använda program som man känner sig skeptiska till eller som man anser inte passar in i den egna verksamheten.

Paradoxalt nog saknas evidensbaserad forskning som har bäring på frågan om vilken evidens som finns för program som implementeras mot skolors vilja! Sålunda uppstår vad vi vill benämna som den *evidensbaserade pedagogikens paradox*: kravet på att arbeta med evidensbaserade metoder leder till arbetssätt som inte stöds av evidensbaserad forskning! Genom att skolan inte längre har makt över arbetssättet blir förutsättningarna för arbetet också helt förändrade.

Avslutningsvis kan vi alltså konstatera att det är betydelsefullt att sätta frågan om evidensbaserad pedagogik i ett vidare socialt, kulturellt och samhällsligt sammanhang och se vilka konsekvenser en ensidig betoning av evidensbaserad praktik får för vem (politiker, lärare, elever) som har makten över skolans arbete. Utan tvekan är det så att vi kan lära en hel del av forskning där olika program utprovats. Det är också positivt att yrkesverksamma orienterar sig mot aktuell forskning, även om forskning inom ramen för det evidensbaserade tänkandet ges en alldeles för snäv definition. Att tro att man på ett enkelt sätt kan använda resultat från metaanalyser i skolans vardagliga verksamhet är, som vi försökt visa i denna artikel, dock att till stora delar ignorera det sociala livets komplexitet. Det finns inga garantier för att det inte leder till mer skada än nytta.

NOTER

1. Till exempel anordnade Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté i oktober 2007 ett seminarium kring begreppet evidensbaserad forskning. <http://www.vr.se/huvudmeny/pressochnyheter/nyhetsarkiv/nyheter2007/seminariumkringeevidensbaseradforskning.5.1145e299115288c5a1680001200.html> (2009.04.27)
2. <http://www.regeringen.se/sb/d/8542/a/76898> (2009.04.27)
3. Anmärkningsvärt är föreställningen om att man i »u-länder» är generellt dåliga på att hantera mobbning och det i sammanhanget gjorda påståendet att man i Sverige är speciellt dålig på att hantera mobbning. Påståendet kan jämföras med att Skolverket (2002) refererar en internationell jämförande hälsoundersökning som visar att situationen i Sverige vad gäller mobbning faller väl ut. I samma publikation framkommer att mobbningsforskningens pionjär Olweus uppger att förekomsten av mobbning är ungefär lika stor i ett flertal västländer inklusive Sverige och Norge.

4. Bland annat har företrädare för program som inte kommer att bli utvärderade uttryckt stark oro för att skolor inte kommer att välja dessa program (Myndigheten för skolutveckling 2007b).
5. Mobbningsforskning är ett exempel. Inom exempelvis läsforskning finns idag många fler konkurrerande metaanalyser, där svårigheten att orientera sig i de olika metaanalyserna blir än mer komplext än inom mobbningsforskningen.
6. Förutom de två nationella översikter som genomförts på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling har Skolverket (2002) sammanställt en kunskapsöversikt över svensk och internationell mobbningsforskning.
7. Olweus (2005) bemöter den kritik som förs fram mot hans egen utvärdering i en senare artikel med titeln, »A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program».
8. <http://www.pikas.se/GBm/> (2008.02.13)
9. Se Olweusprogrammet mot mobbning och antisocialt beteende – nya aktiviteter 2008 (<http://www.olweus.se/>).

LITTERATUR

- Aarsand, P.A. 2007: *Around the screen – computer activities in children's everyday lives*. Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn.
- Biesta, G. 2007a: Why »what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. 2007b: Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- De Vries, G.H. 1990: *De ontwikkeling van wetenschap* (The development of Science). Groningen, The Netherlands: Wolters-Noordhoff.
- Eliasson, M. 2007: *Verbal abuse in school. Constructing gender and age in social interaction*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Englund, T. 1994: Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I Lärarförbundet: *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Englund, T. 2004: Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 37–49.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E & Daneback, K. (2002) *Skolan – en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Evaldsson, A-C. 2002: Boys' gossip telling: Staging identities and indexing (non-acceptable) masculine behaviour. *Text*, 22(2), 1–27.
- Evaldsson, A-C. 2007: Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 377–401.
- Evaldsson, A-C. 2009: Ja va inte mobbad – ja sa att ja va retad nån gång ja men inte jämt – Om verbal mobbning och normerande praktiker i flickors samspel. *Educare*, 2/2009. (i tryck)
- Evaldsson, A-C. & Karlsson, M. 2008: Resisting the categorization of »victim» and »bully»: Category-work and gender in the bullying of girls by girls. *Discourse Studies*. (manus)
- Evaldsson, A-C & Nilholm, C. 2009: Evidensbaserat ett hot? *Magasin 360*, 1/2009, 5.
- Goodwin, M.H. 2002: Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, 45, 392–315.
- Goodwin, M.H. 2006: *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell.
- Goodwin, M.H. & Harness, M. 1990: *He-said-she-said. Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.

- Gustavsson, A., Tössebro, J. & Traustadottir, R. 2005: Introduction: Approaches and perspectives in Nordic disability research. I A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustadottir & J. Tössebro (red): *Resistance, reflection and change. Nordic disability research*. Lund: Studentlitteratur.
- Hanewald, R. 2008: Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3). <http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/333/Hanewald.pdf> (2009.04.22)
- Jonsson, R. 2007: *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront Förlag.
- Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. 2007: *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Lpo 94. 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Myndigheten för skolutveckling, 2003: *Olikas lika värde – Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. En kartläggning av 21 program mot mobbning. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling, 2007a: *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling, 2007b: *Utbildningssatsning mot mobbning – Delrapport*. (Dnr 2007:101) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. 2006: *Forebyggande insatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og utdanningsdirektoratet.
- Olweus, D. 1993: *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. 2005: A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program, *Psychology, Crime and Law*, 11(4), 389–402.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. 2000: »Guess what I just heard!»: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.
- Rigby, K. 1997: *Bullying in schools – and what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. 2002: *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia*. Canberra: Commonwealth Attorney-General's Department.
- Rigby, K. 2004: Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287–300.
- Skolverket 1999: *Nationella kvalitetsgranskningar. Arbetet mot mobbning och annan kränkande behandling. Undervisning om sex och samlevnad*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002: *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippet, N. 2006: *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Anti-Bullying Alliance. <http://shorl.com/hafrugrobrigrosa> (2009.04.30)
- Wrethander Bliding, M. 2007: *Inneslutning och uteslutning: barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Willard, N. 2004: *An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf> (2005.10.06)