

# Slutrapport

## Ekonomiskt stöd till utvärdering av lokalt brottsförebyggande arbete

Det sker mycket brottsförebyggande arbete runtom i landet, både som projekt och i den löpande verksamheten. Några av dessa insatser har utvärderats med hjälp av ekonomiskt stöd från Brottsförebyggande rådet (Brå).

Brå publicerar ett urval av slutrapporterna på myndighetens webbplats för att sprida kunskap om goda exempel och hjälpa andra aktörer i deras brottsförebyggande arbete. Det här är en sådan rapport.

För sakuppgifter och slutsatser i dessa rapporter står respektive författare eller organisation.

Fler rapporter finns att ladda ner på [www.bra.se/ekostod](http://www.bra.se/ekostod)

Utvärderad med stöd från: 



Uppföljning av Tryggare Skola Blekinge

## Sammanfattning

Uppföljningen av verktyget *Tryggare skola* syftar till att sammanställa vilka *erfarenheter som finns i arbetet med verktyget Tryggare Skola och vilka effekter arbetet gett i skolverksamheten*. Uppföljningen genomfördes med en kombination av olika datainsamlingar, enkät- och intervjustudie med de lokala arbetsgrupperna, elevdialoger samt dokumentstudier. Materialet ligger till grund för resultatet, som besvarar följande tre frågeställningar:

- Vad fungerar/verkar lovande i verktyget Tryggare Skola?
- Vad fungerar inte/är mindre bra i verktyget?
- Vad kan utvecklas vidare i verktyget?

Resultatet visar att verktyget Tryggare Skola är mycket uppskattat av aktörer inom skolverksamheten. Det som fungerar i verktyget är främst det systematiska arbetssättet och inkluderingen av elevperspektivet, vilket är en tydlig framgångsfaktor. Det som inte fungerat rör två faktorer. Arbetet med verktyget är i vissa delar för omfattande och tidskrävande samt att det funnit svårigheter att bibehålla samverkan efter implementeringen av verktyget. Sådant som kan utvecklas vidare i arbetet med verktyget Tryggare Skola är i förstahand att hantera den teoretiska förskjutning som uppstår i tillämpningen av verktyget: från platsbaserad kriminologin och situationell prevention, till att även inkludera organisationsfaktorer och sociala faktorer). Arbetet med verktyget behöver även kontextualiseras tydligare med utgångspunkt i de lokala förutsättningarna som finns för olika åtgärder.

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
1.3 Uppföljningens förutsättningar .....	3
1.4 Rapportens disposition.....	3
<b>2. Uppföljningens kontext</b> .....	4
2.1 Tidigare forskning om brott och otrygghet i skolmiljöer.....	4
2.2 Beskrivning av verktyget Tryggare Skola .....	7
2.3 Lokala förutsättningar för de medverkande skolorna .....	9
2.4 Uppsummerande reflektioner.....	12
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	13
3.1 Organisering, organisationer och samverkan .....	13
3.2 Åtgärdsarbetet .....	14
3.2 Verktøyets uppbyggnad och tillämpbarhet i praktiken .....	15
<b>4. Genomförande av uppföljningen</b> .....	17
4.1 Material och materialinsamling .....	19
4.1.1 Primärmaterial .....	19
4.1.2 Sekundärmaterial .....	21
4.2 Uppföljningens forskningsdesign och valda analysmetoder.....	22
4.2.1 Analysmetoder.....	22
4.3 Etiska reflektioner .....	23
4.4 Material och metoddiskussion .....	23
<b>5. Resultat</b> .....	25
5.1 Enkät- och intervjustudierna: erfarenheter från de lokala arbetsgrupperna .....	25
5.1.1 Anledningar till att arbeta med verktyget Tryggare Skola.....	25
5.1.2 Organisationsfaktorer och samverkan.....	26
5.1.3 Arbetsprocesser och verktyget Tryggare Skolas olika moment .....	27
5.1.4 Arbetet med handlingsplanen, implementering av åtgärder samt uppföljning .....	29
5.1.5 Upplevda effekter av arbetet med verktyget Tryggare Skola .....	32
5.1.6 Framgångsfaktorer, utmaningar och utvecklingspotential i verktyget Tryggare Skola .....	33
5.1.7 Summering av enkät- och intervjustudierna .....	34
5.2 Dokumentanalys .....	36
5.2.1 Identifierade lokala problembilder .....	36
5.2.2 Handlingsplanernas innehåll.....	37

5.2.3 Åtgärder i den fysiska miljön .....	39
5.2.4 Potentiella hinder i relation till arbetet med handlingsplanerna och den fysiska miljön ....	42
5.2.5 Effekter av verktyget Tryggare Skola i relation till dokumentanalysen .....	42
5.2.6 Slutsatser av dokumentanalysen .....	44
5.3 Elevernas upplevelse av skolmiljön.....	45
5.3.1 Inomhusmiljön.....	45
5.3.2 Utomhusmiljön.....	47
5.3.4 Trygghetsupplevelsen.....	48
5.3.5 Slutsatser av elevdialogerna .....	50
5.4 Komparativ analys: erfarenheter och effekter av Tryggare Skola .....	50
5.4.1 Inomfallsanalys: uppföljning av de enskilda skolornas utfall.....	51
5.4.2 Mellanfallsanalys: processer, praxis och koncept .....	56
5.4.3 Uppföljningens resultat och rekommendationer för vidare arbete .....	59
<b>6. Avslutande diskussion .....</b>	<b>62</b>
6.1 Brottsförebyggande och trygghetsfrämjande arbete i skolor: en utmanande uppgift .....	62
6.2 Avslutande reflektioner.....	63
<b>Referenser .....</b>	<b>65</b>
<b>Bilaga 1: Enkätfrågor .....</b>	<b>69</b>
<b>Bilaga 2: Tematiserad intervjuguide: lokala arbetsgrupper .....</b>	<b>76</b>
<b>Bilaga 3: Intervjuguide: elevdialoger .....</b>	<b>77</b>
<b>Bilaga 4: Underlag dokumentanalys .....</b>	<b>78</b>

# 1. Inledning

Följande rapport summerar den uppföljningen som genomfördes av verktyget Tryggare Skola under 2021. Utvärderingen genomfördes av Charlotta Thodelius, fil. dr. i Arkitektur och universitetslektor i kriminologi, Akademien för Polisiärt Arbete, Högskolan i Borås, med stöd av Marika Haug, Stiftelsen Tryggare Sverige och Annie Lees och Ida Karlsson, Länsstyrelsen Blekinge. Utvärderingen finansierades av Brottsförebyggande rådet (Brå), där Länsstyrelsen Blekinge sökt medel samt varit medelförvaltare och skött de formella kontakterna med finansiären.

I det praktiska arbetet med utvärderingen har Charlotta Thodelius, arbetat med uppföljningen, i rollen som extern forskare. Marika Haug, Annie Lees och Ida Karlsson har bidragit med underlag till studien, fungerat som gatekeepers gentemot verksamheterna samt varit deltagit i analysmöten och vid intervjuer och dialoger, för att dels bidra med sin kunskap och erfarenhet, dels för att öka validiteten i utvärderingsprocessen. På så sätt har våra olika kompetenser och kunskapsområden både kompletterat varandra och kunnat kontrasteras.

## 1.1 Bakgrund

Verktyget Tryggare Skola kan beskrivas som både ingången och resultatet av ett samverkansprojekt mellan Olofströms kommun, Karlshamns kommun, Karlskrona kommun, Ronneby kommun, Sölvesborgs kommun, Länsstyrelsen i Blekinge och stiftelsen Tryggare Sverige som initierades 2019. Syftet med samverkansprojektet var att *generera kunskap och skapa ett verktyg för att kunna arbeta systematiskt och långsiktigt mot brotts- och otrygghetsproblem i skolmiljön.*

I de fem samverkande kommunerna implementerades en första version av verktyget Tryggare Skola på en skola per kommun under 2019. Arbetet i skolorna var tvärssektoriellt och genomfördes i form av skolspecifika arbetsgrupper. I de arbetsgrupper som tillsattes fanns en bred representation av aktörer, såsom lokala representanter ifrån skolledning (rektor), elever, kommunal folkhälso- och/eller brottsförebyggande samordnare, fastighetsförvaltare, fastighetsägare, representant ifrån skolhälso, säkerhetsansvarig samt representanter ifrån fritidsverksamhet och biblioteksverksamhet om sådan fanns i nära anslutning till skolan.

Stiftelsen Tryggare Sverige hade upphandlats som projektledare för arbetet, för att ge kunskaps- och processtöd, vilket gjorde att projektledaren även deltog i arbetsgrupperna. Projektet, byggde på att systematiskt arbeta med skolornas specifika problembilder, genom att systematiskt arbeta utifrån följande moment som återfinns i verktyget:

(1) *Kartläggning av skolornas brotts- och otrygghetsproblem i skolmiljön.* Kartläggningen baserades på att samla in olika typer av material, såsom statistik, styrdokument, dialoger med elever och personal samt inventering av den fysiska miljön för att kunna kartlägga förekomsten av skydds- och riskfaktorer<sup>1</sup> i miljön.

---

<sup>1</sup> Med risk- och skyddsfaktorer i miljön avses faktorer som främjar eller hindrar brottstillfällen eller otrygghet, t.ex. orienterbarhet, siktlinjer, visibilitet etc. (se bl.a. Thodelius 2018: 20;55.).

(2) *Analys av kartläggningens resultat*, där bakomliggande orsaker till de problem som framkom i kartläggningen analyserades och dokumenterades, och en prioritering mellan de olika problemen gjordes tillsammans med projektets styrgrupp.

(3) *Framtagande av en handlingsplan* som ger förslag på åtgärder som ska genomföras vilka togs fram gemensamt mellan projektledaren, arbetsgruppen på skolan samt elever och berörd personal och där åtgärderna kan genomföras inom kommunens verksamhet.

En första uppföljning gjordes av Länsstyrelsen Blekinge våren 2020, med syfte att säkerställa att momenten i verktyget Tryggare Skola var genomförbart för verksamheterna och att verktyget var ett stöd för att hitta rätt insatser för de problem som dokumenterats. Uppföljningen visade även på ett positivt resultat, deltagarna var nöjda med verktyget samt upplevde att tryggheten hade ökat och brottsligheten minskat på skolorna.

I samband med uppföljningen togs även ett verktyg fram i skriftlig form som beskrev hur kommunerna ska arbeta med kartläggning, orsaksanalys, val av insatser och uppföljning för att implementera konceptet Tryggare skola i fler skolor i länet. Verktyget, vilket kommer att beskrivas mer genomgående i avsnitt 2.2, innefattar inte bara ett systematiskt arbetssätt med brott, otrygghet och ordningsstörningar, utan beskrivs även som flexibelt och kan användas på både grundskolor och gymnasium.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Uppföljningen syftar till att sammanställa vilka *erfarenheter som deltagandet i projektet och arbetet med verktyget Tryggare Skola* som finns i de fem skolor som deltog i projektet 2019. Därtill kommer det att ske en analys av vilka *upplevda effekter* av arbetet som finns hos skolorna som deltagit. Det kommer således att både ske en helhetsbedömning av projektdeltagandet, men uppföljningen kommer även att se till vilka framgångsfaktorer som finns i verktyget relaterat till de enskilda skolorna i projektet och hur arbetet kan utvecklas.

Utifrån projektets upplägg, där varje enskild skola har sin specifika handlingsplan, är det svårt att leta efter samma effekter komparativt mellan skolorna, likadant kan arbetsprocesserna ha sett lite olika ut, vilket det måste tas hänsyn till i bedömningen av verktyget som helhet. Uppföljningen kommer därför att innefatta multipla datainsamlingar som analyseras både enskilt och komparativt, för att kunna bedöma erfarenheters förhållande till tre faktorer *process, praxis och koncept* (jfr. Sahlin 2000:23ff).

I praktiken innebär detta att uppföljningen först kommer att analysera de erfarenheter som finns kring arbetsprocesserna för att identifiera vilka möjliggörare och hinder som funnits i de tvärssektoriella arbetsgrupperna på en lokal nivå (*process*). Därefter kommer det att genomföras en uppföljning av de enskilda skolornas arbete med handlingsplanerna och det konkreta åtgärdsarbetet, där projektets positiva effekt bedöms utifrån ett samlat mått, grundat i subjektiva skattningar av verksamheten och eleverna, dels från konkreta genomförda förändringar (*praxis*)<sup>2</sup>. Till sist kommer verktyget Tryggare Skola följas upp i sin helhet med

---

<sup>2</sup>Här går det att notera att det skett en förändring i syftesbeskrivningen mellan ansökan och genomförandet. I ansökan återfinns skrivningen att ”effekten bedöms som positiv om minst hälften av de av de brotts- och otrygghetsproblem”, vilket inte kunnat genomföras på grund av att skolverksamheterna fått lägga om sina resurser till följd av Covid-19 pandemin (se avsnitt 1.3).

fokus verktygets metodik, innehåll och tillämpbarhet (*koncept*). Förvisso är det i praktiken svårt att särskilja dessa olika delar, från varandra i ett samverkansprojekt kring brottsförebyggande arbete, vilket gör att dessa särskiljs analytiskt. Genom att studera processer, praxis och koncept kommer uppföljningen att besvara följande tre frågeställningar:

- Vad fungerar/verkar lovande i verktyget Tryggare Skola?
- Vad fungerar inte/är mindre bra i verktyget?
- Vad kan utvecklas vidare i verktyget?

Som framkommer i syftesbeskrivningen, kommer uppföljningen av verktyget Tryggare Skola ha fokus på både processer och effekter av arbetet, vilket kan verka lite oortodox. Argumentet för att kombinera två olika typer av uppföljningsmetoder i studien, grundar sig i att genom att följa implementerings- och arbetsprocesser i viss mån retrospektivt, så kommer utfallet (resultatet eller effekten) att kunna, inte bara synliggöras, utan också förstås och i relation till verksamheternas lokala förutsättningar, unika arbetsprocesser samt val av åtgärder.

### 1.3 Uppföljningens förutsättningar

Uppföljningen av Tryggare Skola genomfördes under år 2021, vilket gjort att arbetet till viss del har påverkats av pandemin. Främst märks detta i att verksamhetsrepresentanterna (från skolor och kommuner), inte har kunnat medverka i den omfattning som varit önskvärd – på grund av andra åtagande. Därtill, har pandemin även påverkat det konkreta åtgärdsarbetet i skolverksamheterna under 2020–2021, vilket gör att verksamhetsrepresentanterna inte alltid haft möjlighet att genomföra de åtgärder som de tänkt sig under tidsperioden, vilket påverkar uppföljningens utfall i sin helhet.

### 1.4 Rapportens disposition

Rapporten består totalt av sex avsnitt. I det inledande avsnittet av rapporten presenteras kort bakgrunden till uppföljningen, genom att i korthet presentera verktyget Tryggare Skola, projektet i Blekinge samt uppföljningens syfte, frågeställningar och förutsättningar. I rapportens andra avsnitt presenteras uppföljningen i kontext i form av en forskningsöversikt kring otrygghet och brottsförekomst i skolmiljöer, följt av en fördjupad genomgång av verktyget Tryggare Skola och en presentation av de medverkande skolornas lokala förutsättningar i form kommun- och skolspecifika förhållanden.

I det tredje avsnittet presenteras uppföljningens teoretiska utgångspunkter, en kombination av organisationsteoretiska och kriminologiska perspektiv. Det fjärde avsnittet diskuterar genomförandet av studien, i form av redovisning av materialinsamling och metodövervägande. Resultatet av uppföljningen presenteras i avsnitt fem, vilket sedan följs av en diskussion i rapportens avslutande avsnitt.



## 2. Uppföljningens kontext

Följande avsnitt syftar till att översiktligt ge en bakgrundsbeskrivning till uppföljningen och kontextualiserar den i relation till tidigare forskning, utformningen av verktyget Tryggare Skola samt de lokala förutsättningarna för de deltagande skolorna. Först sker en kort sammanfattning av den tidigare forskningen kring brottsutsatthet och otrygghet i skolmiljöer. Därefter, beskrivs verktyget Tryggare Skola i relation till teoretiska anspråk samt arbets sätt. Till sist sker en sammanställning av data på kommun- och skolspecifikt nivå, för att föra ett resonemang kring de deltagande skolornas lokala förutsättningar i projektet.

### 2.1 Tidigare forskning om brott och otrygghet i skolmiljöer

I såväl skollagen som arbetsmiljölagen regleras frågor om trygghet och säkerhet i skolan. Skollagen ger alla elever rätt till en trygg skolmiljö och från och med förskoleklass räknas skolan som en arbetsplats, vilket innebär att arbetsmiljölagens regler gäller för såväl personal som elever. Frågor om trygghet och säkerhet i skolan omfattar en rad olika sammanhang som involverar såväl den fysiska som den psykosociala miljön. Det handlar om mycket olikartade situationer: från vardagliga fallskador på skolgården, till otrygghet och brott- och hotsituationer. I fråga om trygghet, kommer översikten av tidigare forskning att domineras av kriminologiska perspektiv, men samtidigt har perspektiv från socialt arbete och folkhälsovetenskap integrerats, eftersom trygghetsfrågan är ett gränsland mellan flera olika discipliner.

Skolan förknippas främst med att vara en utbildningsinstitution, där den är den dominerande institutionen för samhälleligt lärande och genom utbildning förmedlas kunskaper till i första hand unga människor (Säljö 2000:206). Samtidigt är skolan mer än ”bara” en utbildningsinstitution, där pågår även ett socialt lärande som överskrider det som finns i ämnesbeskrivningar, läroböcker och veckoscheman. Inte minst är detta knutet till skolan som en social mötesplats, i första hand mellan barn och unga i samma generation, men även i förhållande till professionella vuxna. Skolan är en av få arenor där barn och ungdomar möts tvärs över olika bakgrundsförhållanden, även om vidare samhällsförhållande kan slå igenom och skapa segregerade skolmiljöer (Gottfredsson 2001:1).

Skolhuset måste därför, inom en begränsad yta, skapa rum för allt från lärande och arbete till lek och rekreation (de Laval 2017:5). Ett sätt att hantera detta komplexa förhållande är att utforma skolhus avsedda för att stödja förväntade aktiviteter och situationer i skolmiljön, vilket gör att utformningen kan vara dysfunktionell vid oönskade eller oväntade situationer (Thodelius 2019). Utformningen är även av betydelse för att skapa trygghet i skolmiljön och kan även indirekt eller direkt påverka förekomsten av brottsituationer i skolan (Fennely & Perry 2014; Vagi m.fl. 2018; Wahab, Sakip & Zainol 2018).

I den nationella skolenkäten (Skolenkäten VT 2020) framkommer att majoriteten av eleverna i årskurs 9 upplever sig trygga i skolmiljön. 41% av niondeklassarna uppger att de helt och hållet instämmer i påståendet att de är trygga i skolan, ytterligare 38% tycker att påståendet

stämmer ganska bra. Variationen gällande trygghet är emellertid stor mellan olika skolor i landet, och det finns även en mycket stor variation mellan könen<sup>3</sup>.

Pojkar upplever sig i högre grad än flickor samt respondenter som definierar sig som annat kön eller ej vill uppge kön i enkäten trygga i skolmiljön i skolenkäten. Skillnaden som finns i den upplevda tryggheten mellan könen kan förstås genom att flickor och pojkar upplever och använder miljöer på olika sätt samt exponeras för olika typer av oönskade situationer (jfr. Ceccato 2012; Petterson 2021). Felson och Eckert (2018:330-332) lyfter till exempel fram att flickor och kvinnor har fler negativa upplevelser i vardagen, eftersom de utsätts för handlingar, som går från icke-konfrontiva till konfrontiva, samt från icke-straffbara till straffbara handlingar. Det kan till exempel handla om främlingar som visslar efter dem, främlingar som ”tafsar” i köer eller på bussen till bekanta som kommenterar deras kroppar, rör vid dem, ger sexuella inviter eller utsätter dem för sexuellt tvång.

Känslan av trygghet kan förstås utifrån tre olika aspekter: vilken typ av brott som personen exponeras för, situationella resurser samt kognitiva eller mentala kartor. I fråga om exponering och utsatthet för brott., går det att se att flickor utsätts till exempel i högre grad för sexuella kränkningar, pojkar utsätts däremot för mer våld i skolmiljöer, även mobbningsituationer tar sig olika uttryck, då pojkar är mer utsatta för direkt mobbning och flickor indirekt (Eriksson m.fl. 2002:80). Resurs begreppet, i relation till trygghet, avser inte bara ekonomiska resurser, utan inkluderar även fysiska, psykiska och sociala resurser, till exempel styrka, snabbhet, möjligheter att få hjälp i en utsatt situation (Sandstig 2010). Otrygghet uppstår när en individ bedömer att hens resurser inte räcker till, för att till exempel kunna ta sig ur en situation på grund av att gärningspersonen är fysiskt starkare, att ingen ser och kan ingripa eller liknande. Mentala kartor i sin tur, är en process, där kartor byggs utifrån egna och andras erfarenheter av en miljö. Dessa kartor blir vägledande i vardagen, kring vilka platser som är säkra och vilka som ska undvikas (Koskela & Pain 2010).

Upplevelsen av skolan som trygg är även något paradoxal, eftersom den nationella skolundersökningen om brott (SUB) som genomförs av Brottsförebyggande rådet (2020), samtidigt visar att skolmiljön är den vanligaste brottsplatsen för både lindrig och grov misshandel för elever i årskurs 9. Andelen som utsätts för lindrig misshandel i skolmiljön har ökat både bland flickor (från 38% 2015 till drygt 47% 2019) och pojkar (från drygt 58% till 65%). I en, något äldre studie från 2003, framkommer att någonstans mellan 7–20% av skoleleverna har blivit offer för våld i skolan, och att cirka 25% av elever i de svenska skolorna har bevittnat våld i skolmiljön (Svensson 2003:229).

Skolmiljön är också den vanligaste platsen för fysiska och verbala kränkningar. 70% av pojkar i årskurs 9 som uppgett att de utsätts för fysiska sexuella kränkningar anger att det är i skolmiljön det skett, motsvarande siffra för flickor är 20% (Brå 2020)<sup>4</sup>. Flickors utsatthet för sexuella kränkningar, är numerärt högre än pojkars i skolmiljön, men procentuellt mindre till

---

<sup>3</sup> Begreppet trygghet definieras inte heller i Skolenkäten, vilket kan påverka respondenternas svar, eftersom de själva måste tolka och definiera begreppet.

<sup>4</sup> Däremot är det numerärt fler flickor än pojkar som utsätts för fysiska sexuella kränkningar i skolan (SUB 2020)

följd av att flickor exponeras och utsätts för sexuella kränkningar på fler arenor, jämfört med pojkar (t.ex. i stadsmiljön, på kollektivtrafiken, hemma hos vänner etc.).

I Friendsrapporten (2020) uppger även 27% av flickorna i årskurs 6–9 och 16% av pojkarna, att de har utsatts för kränkningar, och cirka 7%, uppger att de är utsatta för mobbning. Mobbning, som är ett svårdefinierat begrepp, kan innefatta allt från verbala eller icke-verbala utfall, kränkningar hot, ofredande till fysiskt våld, rör sig i gränslandet mellan icke-brottsliga och brottsliga handlingar (Farrington 1993; Munthe 2011:89ff). I den tidigare forskningen framkommer bland annat att mobbning har flera konsekvenser, bland annat försämrade skolresultaten, ökad risk för psykisk ohälsa och ökad suicidrisk (Kim & Leventhal 2008), vilket gör mobbning till ett reellt folkhälsoproblem (Blosnich 2011).

Mobbning har även direkta konsekvenser i vardagen, som rör att undvika vissa miljöer och aktiviteter. Bland flickor som utsatts för mobbning har drygt 34% uppgett att de hållit sig borta från skolan en hel dag, motsvarande siffra bland dem som inte utsatts för mobbning är 4.2%. Likadant uppger närmare 60% av pojkarna som utsatts för mobbning uppgav att de medvetet undvikit vissa personer, motsvarande andel bland pojkar som inte utsatts för mobbning är drygt 27% (Brå 2020).

Förutom de negativa effekter som brottsutsatthet och otrygghet har på enskilda elever, i form av försämrade prestationer, psykisk ohälsa, ett lågt välbefinnande och undvikande, så påverkas alla elever negativt av förekomsten av våld i skolmiljöer. En studie visar att förekomsten av våld har en negativ effekt på samtliga elevers trygghet (Burdick-Will 2013), en annan att elever som exponeras för våld förändrar sitt beteende och blir mer antingen mer aggressiva eller undviker skolan i högre grad (Janos m.fl. 2008). Vilket gör att våld både har konsekvenser för den enskilde och för skolan som helhet.

Frågan om otrygghet, och framför allt brottsutsatthet, i skolmiljön är även förknippad med ett stort mörkertal. Alla incidenter fångas inte upp i vare sig statistik eller självrapporteringar, och det är därför svårt att uttala sig kring omfattningen av problemet, även om det finns indikationer på att svenska skolor har en större problematik jämfört med andra länder i Norden. I PISA-undersökningen 2018, framkommer att 7% av eleverna i årskurs 9 utsatts för fysiskt våld av andra elever, 4% utsatts för hot samt 5% utsatts för stöld eller skadegörelse (OECD 2019).

Vad är det då som gör att problemen inte uppmärksammas och rapporteras i större omfattning? En anledning är att incidenter i skolan sker i gränslandet mellan lek och allvar, där en situation eskalerar (Farrington 1993), en annan är att vuxna i skolmiljön inte reagerar på brotts handlingar på ett konsekvent sätt. I skolenkäten framkommer bland annat att bara 15% av eleverna i årskurs 9 anser i hög grad att vuxna i skolan reagerar på kränkningar i skolmiljön (Skolenkäten VT 2020). Det förebyggande arbetet måste därför inkludera olika perspektiv, från personal- till elevperspektiv för att ge en bild av vilka problem som förekommer i skolmiljön.

Att arbeta förebyggande mot brottsutsatthet och otrygghet i skolmiljöerna, handlar därför om att arbeta utifrån ett integrerat ramverk, där olika aspekter av våld och otrygghet förebyggs genom olika typer av strategier. Att arbeta med mobbning kräver till exempel att både folkhälsoperspektivet (om mobbningens konsekvenser), strategier för socialt stöd, vuxna som ingriper och normklargörande samt platser analyseras och åtgärdas. Våld och hot mot lärare,

behöver en annan form av förebyggande strategier, baserad på sociala och fysiska åtgärder, föräldrakontakt samt normklargörande och sanktioner. Egendomsbrott i skolmiljön kräver i sin tur en tredje typ av åtgärder (se bl.a Astor & Benbenishty 2019; Cohen 2021; Thodelius 2019). För att kunna genomföra ett systematiskt arbete kring de förebyggande frågorna i skolmiljöerna, krävs därför att det både är tvärssektoriella och specifika – eftersom insatser i skolmiljön måste rikta sig mot ett problem i taget, men med en samlad kompetens (jfr. Ekblom 2011).

## 2.2 Beskrivning av verktyget Tryggare Skola

Verktyget Tryggare Skola som utvecklades av Länsstyrelsen Blekinge och Stiftelsen Tryggare Sverige under 2019 syftar till att skapa trygga och brottsfria skolmiljöer, genom att ge stöd till strukturerade arbetsprocesser och ett systematiskt förebyggande arbete. På en övergripande nivå, kan verktyget beskrivas innefatta dels lagmässiga hänvisningar, dels teoretiska utgångspunkter – vilket ligger till grund för metodiken och arbetsprocesserna.

Verktyget förankras i skollagen, som beskriver att skolmiljön ska präglas av trygghet och studier (kap. 5 §3), att ordningsregler ska finnas på varje skolenhet (kap. 5 §4) samt att huvudmannen ska se till att det bedrivs ett målinriktat arbete mot kränkningar (kap. 6 §6) och se till att det genomförs åtgärder för att förebygga och förhindra kränkningar (kap.6 §7). Verktyget Tryggare Skola beskrivs även direkt bidra till att säkerställa Förenta nationernas (FN) globala mål för hållbar utveckling år 2030.

Genom att arbeta utifrån konceptet Tryggare Skola skapas förutsättningar att direkt och indirekt genomföra insatser kopplade till följande av FN:s globala mål: mål 4 (god utbildning för alla), mål 5 (jämnställdhet), mål 10 (minskad ojämlikhet) samt mål 16 (fredliga och inkluderade samhällen). Därtill knyter verktyget an till Barnkonventionen, vilket synliggörs i praktiken, genom att både personal och elever från skolan deltar i processen för att säkerställa skolbarns rättigheter enligt barnkonventionen.

De teoretiska utgångspunkterna i verktyget bygger på en kombination av fem olika teorier, som gemensamt belyser vikten av rutiner, platser och den fysiska miljön, nämligen:

1. *Rutinaktivitetsteorin*, som tar sin utgångspunkt i att brott uppstår när tre element sammanfaller: 1) En motiverad gärningsperson, 2) Ett lämpligt objekt samt 3) En avsaknad av kapabla väktare. Där ett brottsförebyggande arbete kan inrikta sig på att antingen få färre motiverade förövare, minska de lämpliga objekten eller stärka de kapabla väktarna (Cohen & Felson 1979).

2. *Broken windows*, som något förenklat kan beskrivas vara en teoretisk inriktning inom kontroll- och tillfälleteorin som beskriver hur oordning kan eskalera till brottslighet (Wilson & Kelling 1982). I Broken Windows framhålls vikten av att återställa ordning, till exempel genom att laga trasiga rutor, klottersanera eller renoвера – för att inte trigga igång ännu mer oönskat beteende på platsen och/eller skapa en otrygghet eller undvikande av platsen.

3. Förekomsten av så kallade *hotspots* (heta platser), är platser med en hög koncentration av antingen brott eller otrygghet (Sherman 1995). Hotspots är ett begrepp som innefattar en förståelse för att brott eller otrygghet inte uppstår randomiserat i en miljö, utan koncentreras

rumsligt, antingen till följd av platsspecifika egenskaper eller på grund av spatio-temporala faktorer, i form av tidsmässiga faktorer som påverkar platsen, till exempel hur skolgården används efter skoltid.

4. *Placemaking*, kan beskrivas som en process av medskapande, där relationen mellan platsen och platsens användare förstärks genom anpassning av platsen. Placemaking, är ofta en metodologisk ingång för att arbeta med det urbana rummet, men i Tryggare Skola, verkar det ha anpassats till elevdialoger och inkluderingen av elevperspektivet – där platsens utformning inte bara ska stötta önskade aktiviteter, utan även vara värdeskapande.

5. *Prospect, refuge, escape*, är tre begrepp som har sitt ursprung i tillfällighetsteorierna, där en plats med dessa tre specifika exteriörer skapar otrygga platser, genom att de ger förövare en tillgång till platsen, genom viss slutenhet (*refuge*), samtidigt som offren får begränsade öppenhet (*prospect*) och flyktmöjligheter (*escape*). (Fisher & Nazar 1992).

Utifrån de teoretiska utgångspunkterna, går det att se att verktyget definierar det förebyggande arbetet ur ett övervägande situationellt perspektiv, där det handlar om att förändra situationsdynamiken som leder till brott och/eller otrygghet. Lite förenklat, kan det sägas att verktyget inte riktar in sig på att besvara frågan *varför personer begår brott*, utan istället besvarar frågan om *var och när* uppstår brott och otrygghet (jfr. Braga & Clarke 2014).

Vad innebär då detta i praktiken? Arbetet med Tryggare Skola inleds med att det tillsätts tvärssektoriella arbetsgrupper för de enskilda skolorna, där arbetsgruppen även inkluderar en elevrepresentant. Arbetsgruppernas sammansättning kan variera, men det centrala är att den fångar upp aktörer kan hjälpa och stötta skolan i framtagandet av åtgärder, till exempel teknisk förvaltning, kommunpolisen samt representanter för fritidsverksamhet.

När arbetsgruppen är tillsatt, så görs det en gemensam tidsplan för arbetet och deltagarna ska genomgå en utbildning kring verktyget. Arbetsprocessen består därefter av sex olika moment:

1) *Genomgång av statistik*, där det rekommenderas att relevanta datamaterial för analys är skolan och huvudmannens egna enkäter, kommunala trygghetsundersökningar samt Skolinspektionens skolenkät.

2) *Genomförande av fokusgruppsintervju*: där syftet är identifiera fokusområden för framtida insatser genom att samla in personalens tankar kring situationen på skolan, samt vilka möjligheter och begränsningar som finns gällande det förebyggande arbetet.

3) *Genomförande av elevdialog*: vilket syftar till att identifiera fokusområden för framtida insatser genom att samla in elevernas tankar kring situationen på skolan, samt vilka möjligheter och begränsningar som finns gällande det förebyggande arbetet

4) *Genomgång av styrdokument*: syftar till att ta reda på hur skolan arbetar brottsförebyggande och trygghetsskapande, samt om dokumenten vägleder i det avseendet för att identifiera fokusområden för framtida insatser. Det kan till exempel handla om: plan mot diskriminering och kränkande behandling, ordningsregler/trivselregler, rastvärdsschema och konsekvenstrappa.

5) *Genomförande av trygghetsbesiktning*: Momentet består av tre olika besiktningar, en på förmiddagen, en på eftermiddagen samt en på kvällstid och syftar till att ta reda på hur den fysiska miljön på skolan är planerad och om den stöttar förutsättningarna för att skolan ska vara säker och trygg.

6) *Framtagande av handlingsplan*: grundar sig på en analys av de fem tidigare kartläggningmomenten och de fokusområden som identifierats. Handlingsplanen ska innehålla sju punkter, 1) problembild och orsaksanalys, 2) mål, 3) åtgärd, 4) ansvar för åtgärdens genomförande, 5) när åtgärden ska vara klar, 6) uppföljning samt 7) övriga kommentarer.

Momenten genomförs av en eller flera aktörer i arbetsgruppen, utifrån deras lämplighet/kunskap inom området, det finns inga rekommendationer kring vilken tid på året som momenten bör genomföras, utan det viktiga är att arbetet integreras i skolan och huvudmannens befintliga verksamhet. Verktøget är även utformat så att kartläggningen ska kunna genomföras och följas upp årligen, vilket gör att det är en iterativ arbetsprocess, där både uppföljning och revidering ingår som en naturlig del och inte blir en ad-hoc lösning.

### 2.3 Lokala förutsättningar för de medverkande skolorna

Uppföljningen av verktyget Tryggare Skola och resultatet är dock inte bara beroende av hur arbetet har genomförts, utan även av den lokala kontexten (Tilley 2009). Björger (2015:19) lyfter bland annat fram att resultatet av en åtgärd, är beroende av både den identifierade mekanismen i problemet och kontexten, det vill säga en åtgärd kan vara väl definierad – men ändå falla till följd av kontexten den implementeras i.

I den lokala kontexten kring uppföljningen av verktyget Tryggare Skola kan tre faktorer påverka utfallet, nämligen aktörernas erfarenhet, de kontextuella förutsättningar samt de specifika enhetsförhållandena.

- *För det första* kan aktörernas tidigare erfarenheter av Tryggare Skola påverka nuvarande förväntningar samt uppfattningar om resultat och målbilder.
- *För det andra* kan den kommunala kontexten, i form av strukturella förhållanden påverka resultaten, eftersom det indirekt eller direkt kan påverka möjligheten att arbeta med riktade åtgärder i enskilda skolor (t.ex. i form av ekonomiska resurser)
- *För det tredje*, kan även den enskilda skolverksamhet och skolförhållande påverka utvärderingen, eftersom den enskilda skolan kan ses som ett mikrosamhälle i sig. Detta eftersom enskilda skolan både kan ha mer eller mindre kriminogena förutsättningar (i form av vuxennärvaro, elevantal och elevsammansättning) samt att skolan är ett resultat av graden av social (des-)organisation och stabilitet som eleverna för med sig in i skolverksamheten (i form av studiemotivation, studievana etcetera).

Genom att kombinera olika typer av kvalitativt och kvantitativt data hämtat från Länsstyrelsen Blekinges tidigare uppföljning av Tryggare Skola samt deskriptivt data från SCB, KOLADA och SIRIS går det att göra en bild av vad de enskilda skolorna har med sig in i utvärderingen på olika nivåer. Även om den bilden inte speglar den egentliga komplexiteten som finns i skolans vardagsliv, så kan den tentativt peka mot förklaringar till kommande utfall och

identifiera möjliggörare eller hinder för att uppnå en trygg och säker skolmiljö som ligger utanför projektet i sig.

I den tidigare uppföljningen av Tryggare Skola (Länsstyrelsen Blekinge 2020) framkommer en mycket positiv bild av projektet. Majoriteten av deltagarna i uppföljningen anser att Tryggare Skola har bidragit till ett tydligt och strukturerat arbetssätt för att jobba med trygghet och säkerhet i skolmiljön. Därtill har arbetssättets olika delar fungerat bra och fått positiv feedback, och inga enskilda delar av arbetsmetodiken har fått negativ kritik, utan metoden verkar fungera väl i de fem skolor som tagit del av den i Blekinge. De problem som framkommer är istället förknippade med projektorganisation (struktur), faktorer på kommunal nivå som till exempel ekonomiska möjligheter att genomföra förändringar eller globala faktorer som att arbetet påverkats negativt av Covid-19 pandemin (tabell 1).

Tabell 1: Summering av uppföljningen (Källa: Länsstyrelsen Blekinge 2020)

	<b>Betyg arbetsprocessen (skala 0–10)</b>	<b>Mål</b>	<b>Måloppfyllelse 2020</b>	<b>Hinder för måluppfyllelse</b>	<b>Möjliggörare för måluppfyllelse</b>
<b>Olofström</b>	7	Tydliggöra problem	Minskat klotter, belysning nattetid, elevpåverkan rörande trygghet	Ekonomi	Tydliga mål och bra underlag
<b>Karlskrona</b>	7	Ökade trygghet elever och personal	Arbetat med rastvakter och rastaktiviteter, anser att alla mål inte är realistiska utifrån förväntningar och förutsättningar	Ekonomi	Underlag som kan ha effekt på framtida insatser
<b>Karlshamn</b>	8	Ökade trygghet elever och personal	Genererat en förstärkt kunskap kring trygghet och säkerhet för rektor på skolan, samt att fokus har ökat på negligerade områden inom trygghetsarbetet	-	Handlingsplanen
<b>Ronneby</b>	8	Ökade trygghet elever och personal	Minskad skadegörelse och ökad belysning	-	Ökad medvetenhet hos personal samt förmåga att belysa problem snabbare
<b>Sölvesborg</b>	8	Öka trygghet och studiero	Skolan ser dock en minskning från förra läsårets statistik angående brott.	Covid-19	Genererat ökad energi i de aktuella frågorna och bättre tydlighet i skolans likabehandlingsplan, samt ökade ekonomiska resurser för att göra fysiska åtgärder

Däremot, görs det inga reflektioner i uppföljningen om relationen mellan den kommunala eller lokala kontexten och skolan, med undantag för de respondenter som just lyfter ekonomins betydelse, vilket kan verka lite underligt med tanke på att tidigare forskning ofta lyfter relationen mellan grannskapet och (o)trygghet/brottsutsatthet i skolmiljöer. Även om forskningen inte är helt enig om det är så att brott i närmiljön korrelerar med brott i skolmiljön (Lawrence 1988) eller om förekomsten av skolor genererar brott i grannskapet (Willits, Broidy & Denman 2013), så är förhållandet och spänningen mellan skolan och närmiljön intressant.

Att analysera grannskapet i sig skulle vara intressant, främst för att förstå spänningen mellan grannskap och skola, men den typen av analyser försvåras dels på grund av brist på data, dels på grund av det fria skolvalet. Elevernas demografiska bakgrundsfaktorer, rutiner och erfarenheter behöver inte överensstämja med grannskapet i stort, vilket försvårar en analys av grannskapseffekter. Istället kommer fokus ligga på kommunens strukturella förhållanden (som ett mått på resursmöjligheter) samt den enskilda skolans förutsättningar (i form av kapabelt väktarskap, elevsammansättning, grad av motivation samt skyddsfaktorer).

I tabell 2 finns en sammanställning där det går att jämföra de fem olika kommunernas specifika kontext i relation till andel arbetslösa, MMI samt andel invånare mellan 0–19 år som lever i ekonomiskt utsatta hushåll. Rent hypotetiskt går det att anta att på en individnivå för barn och unga som lever under sämre socioekonomiska förhållande (i form av arbetslöshet, relativ deprivation och/eller ekonomisk utsatthet), dels kan uppleva en större hopplöshet inför framtiden (vilket gör att de inte är motiverade i skolarbetet), dels skapar ojämlika förutsättningar för att få stöd och hjälp med skolarbetet – vilket skapar potentiella konflikter i skolmiljön. På en kommunal- eller skolnivå går det även att anta att en hög andel arbetslöshet eller liknande påverkar hur resurser fördelas till de olika verksamheterna, där skolors åtgärdsarbete kan bli bortprioriterat i jämförelse med andra insatser riktade mot barn och unga. Även ett omvänt förhållande kan förekomma, det vill säga att skolan får mer resurser just på grund av att kommunen bedömer att det är ett sätt att minska sårbarheten.

Tabell 2: Skolornas kontextuella förutsättningar. (Data från 2020, hämtat från SCB och KOLADA)

	<b>Andel arbetslösa i procent</b>	<b>Skillnad mellan median- och medelinkomst (MMI på årsinkomst) *</b>	<b>Andel invånare 0–19 år som lever i ekonomiskt utsatta hushåll i procent</b>
<b>Olofström</b>	11	8321	6
<b>Karlskrona</b>	8.6	3000	7.7
<b>Karlshamn</b>	10.6	1000	8.7
<b>Ronneby</b>	8.6	7000	13.1
<b>Sölvesborg</b>	8.6	0	7.3

\* MMI används som mått på relativ deprivation, dvs hur individer kan skatta sina egna resurser i jämförelse med andra, där ett mått närmare 0 visar på en låg relativ deprivation och ju högre siffran är, desto större grad av relativ deprivation förekommer.

I tabell 3, sammanställs några av de faktorer på en skolnivå som skulle kunna bidra till utfallet av arbetet med verktyget Tryggare Skola, nämligen lärartäthet, lärarkompetens, elevsammansättning samt föräldrars utbildningsbakgrund.



Tabell 3: Skolspecifika faktorer som kan förklara utfallet (Källa: SIRI 2020).

	Lärartäthet (elever per lärare)	Elevantal	Elev- sammansättning (kön, andel pojkar)	Elev- sammansättning (andel elever med utländsk bakgrund)	Andel elever med föräldrar med eftergymnasial- utbildning	Andel lärare med högskole- pedagogisk examen
<b>Vilboksskolan, Olofström</b>	9.7	225	54	52	42	74.6
<b>Tullskolan F-6, Karlskrona</b>	10.7	193	59	70	56	96.7
<b>Österslättskolan, Karlshamn</b>	9.9	314	51	33	61	89.6
<b>Kallingskolan 7-9, Ronneby</b>	10.1	385	52	30	40	57.5
<b>Bokelundsskolan H, Sölvesborg</b>	10.2	333	53	17	56	77

De skolspecifika faktorerna är av betydelse, med tanke på att skolor alltid har, ur ett rutinaktivitetsteoretiskt perspektiv, förutsättningar att vara kriminogena platser - framförallt för att skolor möjliggör dagliga möten mellan potentiella förövare och potentiella offer. Samtidigt är det kapabla väktarskapet i skolmiljön ofta begränsat och beroende av skolans resurser i form av till exempel lärartäthet och vuxennärvaro (jfr. Willits, Broidy & Denman 2013). I skolor som rymmer en större variation av elevgrupper/årskurser, kan även väktarskapet och framförallt anpassning av platser försvåras, eftersom det kan vara svårt att balansera mellan vuxennärvaro och vuxenfrihet (vilket är viktigt för elever på högstadier) samtidigt som de yngre eleverna behöver en större vuxennärvaro. Det blir även svårt att anpassa en skolgård, så den kan uppfylla flera åldersgruppers behov.

Skolmiljön kan även förstås ur ett social desorganisationsteoretiska perspektiv, där stabilitet och homogenitet kan förstås som faktorer som gynnar till exempel studiero och studiemotivation, vilket gör att elevsammansättningen, motivationen att studera från föräldrar och lärare samt uppfyllanden av förväntat socialt beteende i skolmiljön i relationen elev/elev och elev/vuxen (dvs. skolans sociala kultur), kan ses vara definierad av de elever och personal som befinner sig i verksamheten i stunden.

#### 2.4 Uppsummerande reflektioner

I översikten av tidigare forskning framgår att skolan i sig är en social hybrid, skolhuset ska inte bara ge förutsättningar och stötta den pedagogiska verksamheten, utan även stötta personalens och elevernas arbetsmiljö samt stötta sociala relationer. Skolan är inte bara en pedagogisk mötesplats, utan även en social mötesplats. Skolan och skolhuset kan även ses som en kriminogen plats, i relation till att det är en plats där det både sker brott och det finns en otrygghet. Detta kan dels svara ett resultat av att skolhuset i första hand är utformat för att stötta avsedda aktiviteter, vilket gör det sårbart vid icke-avsedda aktiviteter. Dels kan det bero på att skolan är en tvingande rutinaktivitet, där utsatta barn och unga sällan kan undvika konfrontationer, samtidigt som det är en plats för frestelser och/eller provokationer i form av heta platser, heta tider och heta objekt.

I verktyget Tryggare Skolas teoretiska ramverk integreras ovanstående förklaringsmodeller, vilket gör att det finns en möjlighet att med stöd av verktyget adressera specifika orsaker eller mekanismer i de enskilda skolornas problembild. Vilket i sin tur ger förutsättningar för ett gott förebyggande arbete. Däremot för att arbeta med verktyget krävs det att skolorna följer den systematik som verktyget beskriver, samt arbetar inkluderande och i samverkan, något som kräver långsiktighet och uthållighet i det förebyggande arbetet.

Verktyget bygger även på att de enskilda skolorna ges möjlighet att implementera de åtgärder som de enskilda skolorna skriver i sina handlingsplaner – vilket till stor del är beroende av de lokala förutsättningarna i den enskilda kommunen. I den uppföljning som Länsstyrelsen i Blekinge genomförde 2020, framkommer att de deltagande skolorna var nöjda med verktyget i form av arbetsprocesser, men att just implementeringsfasen var problematisk – både i relation till ekonomiska förutsättningar och till pandemisituationen. De kontextuella förutsättningarna mellan de olika skolorna som deltagit i Tryggare Skola i Blekinge varierar även mycket, inte bara på skolnivå – utan även på aggregerad kommunnivå, vilket tentativt kan påverka efterföljsamheten av handlingsplanerna, implementeringen samt utfallet av åtgärderna.

### **3. Teoretiska utgångspunkter**

Som framgår i avsnittet kring uppföljningens kontext är det viktigt att ha förståelse för både verktyget Tryggare Skolas uppbyggnad och systematik, samt ha förståelse för kontextuella likheter och skillnader hos de deltagande skolorna. För att kunna integrera båda dessa perspektiv i utvärderingen har ett teoretiskt ramverk utformats. Det teoretiska ramverket för uppföljningen utgår från perspektiv på relationen mellan organisationer och samverkan (*processer*), åtgärds- och det lokala arbetsgruppernas uppföljningsarbete (*praxis*) samt verktygets teoretiska grunder och tillämpbarhet för verksamheternas brottsförebyggande arbete (*koncept*).

#### **3.1 Organisering, organisationer och samverkan**

Verktyget Tryggare Skola följer en systematisk arbetsprocess, uppdelad i sex steg, där tvärssektoriella arbetsgrupper arbetar med frågorna i samverkan. Samverkan blir därför en central ingång i arbetsprocesserna och i det efterföljande åtgärdsarbetet. För att kunna följa upp dessa processer behövs teoretiska perspektiv på relationen mellan organisatoriska förutsättningar och samverkansfrågor.

Samverkan, definieras enligt Lindberg (2009) som en systematisk och gränsöverskridande arbetsprocess som har ett specifikt gränsobjekt. Att samverka är i de flesta fall svårt, eftersom det är en interaktionsprocess, som behöver organiseras kring ett gemensamt mål (gränsobjekt) och det gemensamma målet behöver även påvisa aktörernas ömsesidiga beroende av varandra. Lindberg (2009) pekar ut att en framgångsfaktor i relation till samverkan är att den enskilde har fått tydliga mandat från organisationen, att den enskilde känner stöd från organisationen, att organisationen tillför tillräckliga resurser – i form av tid, pengar, personal – för att möjliggöra samverkan, samt att samverkan grundar sig på en tydlig ansvarsfördelning mellan de olika aktörerna.

Att arbeta i tvärssektoriell samverkan i brottsförebyggande projekt är inget nytt (Ceccato & Dolmen 2013), men förknippat med vissa svårigheter. Tidigare forskning identifierar problemen med att mäta samverkans effekt på de brottsförebyggande insatserna (Torfing,

Hagendom Krogh & Ejnaes 2020), samverkan kan även leda till en förlorad differentiering mellan verksamheter samt risker med att för många idéer, för många projekt samt risken att något bara görs utan att föregås av ordentliga analyser (Wikström 2007). Torfing med kollegor (2020) lyfter fram att det finns både konceptuella och metodologiska utmaningar på området. Vilket gör att den tidigare forskningen kring samverkans betydelse är inkonsekvent och bitvis saknas, samtidigt som mer och mer brottförebyggande arbete sker i samverkan (Torfing m.fl. 2020; Johansson 2014).

Samverkansfrågor och samverkan inom och mellan organisationer kan även upplevas som problematiska i det interna arbetet. Organisationer överlever ofta genom differentiering (Luhmann & Barrett 2018), det vill säga att varje organisation är "specialist" på sitt område och skiljer sig från närliggande organisationer: Polisen gör inte samma sak som Socialtjänsten, och inte heller samma sak som kommunens brottförebyggare. Men när de ska samverka behöver organisationerna förhålla sig till ett nödvändigt variationsbehov. Organisationerna behöver kunna respondera på inflödet både inåt och utåt, för att undvika att bryter samman (jfr. Weick & Sutcliffe 2007:113). Vilket gör att samverkan både integrerar och för verksamheter närmare varandra, men samtidigt riskerar olikheterna och gränsdragningarna att återkomma när "kärnverksamheten" hotas.

Wikström (2007) i sin tur, lyfter frågan kring varför det är svårt att få till det brottförebyggande arbetet, initiera samverkan och hitta effektiva åtgärder. Svaret, enligt Wikström ligger i sex falluckor i det brottförebyggande arbetet. Den första falluckan är att man har för bråttom, det finns inte tid för kartläggning, orsaksanalys eller utformning av åtgärder. Den andra falluckan rör ingången eller inställningen till brottförebyggande arbete, det blir ibland mer viktigt *att något görs* och *inte vad som görs*.

Det brottförebyggande arbetet kan även präglas av för många idéer, för många förslag och otydlig ansvarsfördelning och/eller svårigheter att implementera åtgärderna. Det finns även en risk att organisationer är med i för många sammanhang/projekt – vilket leder till att resurserna smetas ut och att inget blir genomfört helt och hållet. Det brottförebyggande arbetet kan även vara allt för reaktivt, det vill säga att det blir dagens problem som adresseras och att arbetet brister i långsiktighet. Den sista falluckan Wikström definierar är nog även den viktigaste, nämligen att fundamentala mekanismer i brottsakten åsidosätts – vilket leder till att åtgärderna i många fall blir illa koordinerade i relation till det specifika brottsproblemet.

Samverkan och det brottförebyggande arbetet måste få ta tid, vara långsiktigt och systematisk samt inkludera de aktörer som dels är berörda av problemet, dels de aktörer som kan vara med och implementera åtgärderna. Processen i arbetet bör därför innehålla tre olika delmål, det första delmålet handlar om att initiera samverkan utifrån identifierad problembild (vem/vilka och varför). Det andra om att definiera gränsobjektet/skapa en gemensam mening med samverkan (vad) och det tredje är att systematiskt identifiera orsaker till problemet, problemets mekanismer och vilka åtgärder som kan riktas mot mekanismerna (jfr. Ekblom 2011; Wikström 2007). Det går så att säga inte att samverka för samverkans skull, eller ha en "fast samverkansgrupp" för alla brottsproblem – utan samverkan måste ske lokalt och kontextualiseras (jfr. Losic 2018).

### 3.2 Åtgärdsarbetet

I verktyget Tryggare Skola adresseras vikten av att arbeta med teoretiska förklaringar baserade på att brott och otrygghet uppstår i specifika situationer, där individen interagerar med sin

skolmiljö. Det är således brottets- eller otrygghetens förgrundsfaktorer (orsaker) som analyseras med stöd av verktyget och inte individuella bakgrundsfaktorer (orsakernas orsak). En orsaksmekanism kan beskrivas som en process eller förgrundsfaktor i situationen, där en (eller flera) individ(er) interagerar i tid och rum, och brott och otrygghet är så att säga alltid situationerade och har en direkt orsakspåverkan på situationens utfall (Wikström, 2004; 2005; 2006).

I linje med verktygets teoretiska ramverk, kommer uppföljningen att utgå från ett rutinaktivitetsperspektiv och perspektiv från den platsbaserad kriminologi, för att analysera hur de implementerade åtgärderna och/eller identifierade lösningarna i handlingsplanerna korrelerar med de identifierade orsakerna. *Det vill säga, riktar sig åtgärden mot det identifierade problemet och i så fall mot vilken mekanism?*

I korthet utgår rutinaktivitetsperspektivet från att brott eller otrygghet uppstår när tre element sammanfaller, en motiverad gärningsperson, ett lämpligt offer eller objekt samt avsaknaden av social kontroll i form av kapabla väktare (Cohen & Felson 1979). Begreppet kapabla väktare innefattar består i sin tur tre olika typer av informell eller formell social kontroll med olika funktion (Felson 1995; Clarke & Eck 2005). Dessa tre är:

- Beskyddare (*guardian*) är åtgärder eller personer som skyddar lämpliga eller sårbara offer eller brottsobjekt. Där det i en skola kan röra sig om att omgivningen inte reagerar på till exempel mobbning, kränkningar eller våld eller att det finns en avsaknad av personer i miljön (rastvärdar, vuxna eller liknande).
- Övervakare (*handler*) är den kontrollfunktion som riktar sig mot den motiverade gärningspersonen. I skolmiljön skulle det till exempel kunna röra sig om att personer inte kan röra sig fritt i skolan utan att bli ifrågasatta eller att övervakning av entréer försvåras av byggnadens utformning.
- Platsförvaltare/kontrollansvariga (*manager*) är personer som tar ansvar för platsen och på så sätt förvårar uppkomsten av en negativ situation, skolmiljön kan till exempel ha ett dåligt skalskydd, vara nedgången eller ha en brist på förvaltning.

I verktyget Tryggare Skola inkluderas även Broken Window-teorin (Wilson & Kelling 1982), begreppet hot spots samt teorier kring platsens betydelse för brott och otrygghet (placemaking samt prospect, refuge, escape). Gemensamt för dessa teorier är att de studerar vilka tillfällen och faktorer som påverkar upplevelsen av brott och otrygghet, men de förklarar inte *varför* individer ser brott som ett handlingsalternativ i situationen.

Förutom att vara ett stöd i det konkreta åtgärdsarbetet, bygger verktyget Tryggare Skola på en systematik i relation till uppföljning samt revidering av handlingsplaner på årlig basis. Verktyget går att beskriva som en iterativ arbetsprocess, vilket gör att uppföljningen även kommer att vara intresserad av graden av följsamhet, det vill säga om utvärdering av åtgärder och/eller revidering av handlingsplaner har genomförts på det sätt som verktyget Tryggare Skola beskriver.

### 3.2 Verktygets uppbyggnad och tillämpbarhet i praktiken

Verktyget Tryggare Skola, som bygger på en solid teoretisk grund, behöver "översättas" för att vara tillämpbart. Lum och Koper (2017) myntar begreppet *translational criminology*, för att beskriva översättningsprocessen mellan teori och praktik, inte som envägskommunikation, utan som en tvåvägskommunikation. Lum och Koper menar att det kunskapsbaserade arbetet

inte enbart går från teori till praktik, utan även att beskrivningen av praktiska verksamhetsproblem och erfarenheter kan utveckla forskningen och/eller metoderna.

I verktyget Tryggare Skola finns flera aspekter som påminner om translational criminology, till exempel lokala arbetsgrupper, skolspecifika handlingsplaner och inkludering av elevperspektivet parallellt med ett teoretiskt ramverk. Samtidigt är verktygets utformning ingen garanti för att verktyget är tillämpbart i sin helhet. Det är därför viktigt att studera vad eller vilka delar som upplevs vara mer tillämpbara samt vilka som upplevs svårare för verksamheterna att implementera.

I relation till verktygets uppbyggnad och tillämpbarhet, behöver även förståelsen för vad en brottsförebyggande och/eller trygghetsfrämjande insats *är* belysas. En åtgärd i sig påverkar inte brotts- eller trygghetsproblem, utan de behöver riktas mot en mekanism i en bestämd situation för att ge ett resultat (Björge 2015:19). I verktyget Tryggare Skola tydliggörs detta i det systematiska arbetet med kartläggning, orsaksanalys och utformning av handlingsplan.

Arbetet med verktyget Tryggare Skola, kan alltså beskrivas som ett långsiktigt och iterativt arbete, där samverkan ska ske över tid, handlingsplanerna följas upp och revideras, vilket gör att vissa effekter av arbetet kan vara omedelbara, andra synas över tid och vissa kan förändras över tid (jfr. Sahlin 2000:127). Skolverksamheten är därtill en verksamhet i ständig förändring. Elster (1998) lyfter fram att det finns ett inbyggt problem med de förebyggande koncepten som inkluderar sociala mekanismer, bland annat att det sociala livet består av flera mekanismer som verkar i olika riktningar och ibland motverkar varandra och ibland förstärker varandra. Detta gör det svårt att säkerställa nettoeffekter och utfall, eftersom effekterna av åtgärderna kan vara beroende av kontexten eller personliga dispositioner hos de som åtgärderna riktar sig mot.

## 4. Genomförande av uppföljningen

Som beskrevs i inledningen till rapporten genomfördes uppföljningen av verktyget Tryggare Skola i Blekinge av en extern forskare, Charlotta Thodelius, med stöd av Annie Lees och Ida Karlsson från Länsstyrelsen Blekinge och Marika Haug, Stiftelsen Tryggare Sverige. Materialinsamlingen har skett via multipla datainsamlingar, där både kvantitativt och kvalitativt material samlades in i omgångar under mars – december 2021. Uppföljningens material består även av både primär- och sekundärmaterial, det vill säga både material som samlats in för uppföljningen i sig och material som insamlats och/eller producerats för annat syfte, men som i uppföljningen re-analyserats och kontrasterats mot primärmaterial.

I tabell 4, redovisas hur projektet har genomfört tidsmässigt genomförande utifrån så kallade arbetspaket (WP), där ett arbetspaket rör en eller flera aspekter av uppföljningens innehåll .

De arbetspaket som ingått är följande:

*WP1:* Uppföljning av trygghetsbesiktning (Marika Haug) samt re-analys (Charlotta Thodelius)

*WP2:* Enkätutformning baserat på det material som finns i förstudie, uppföljning och kunskapsöversikt (Charlotta Thodelius)

*WP3:* Enkätanalys (Charlotta Thodelius)

*WP4:* Insamling av kompletterande statistik (t.ex. demografiska variabler, enhetsdata kring lärartäthet, skolenkäten mm.) – dvs. kontextualisera enheterna (Charlotta Thodelius)

*WP5:* Intervjuer med personal samt transkribering och analys (Charlotta Thodelius)

*WP6:* Elevdialoger, utformning samt transkribering och analys (Charlotta Thodelius, Annie Lees och Ida Karlsson)

*WP7:* Komparativ analys av de olika insamlingarnas resultat (Charlotta Thodelius)

*WP8:* Litteraturöversikt samt genomgång av kunskapsöversikt (Charlotta Thodelius)

*WP9:* Arbete med slutrapporten (Charlotta Thodelius)

*WP10:* Avstämningsmöten/underhandsdragningar (Charlotta Thodelius, Annie Lees, Ida Karlsson och Marika Haug)

Vid arbetets avstämningsmöten och underhandsdragningar, deltog Annie Lees och Ida Karlsson (Länsstyrelsen Blekinge) samt Marika Haug (Stiftelsen Tryggare Sverige) i något olika utsträckning, beroende på vad som skulle diskuteras. Diskussionernas syfte var att öka studiens validitet genom att diskutera oklarheter, där de genom sin kunskap om kontexten, verksamheterna och/eller verktyget kunde bidra till förtydliganden. För att öka validiteten ytterligare, med tanke på att studien bygger på ett få antal enheter (fem skolor), fick informanterna ta del av intervjustudiens resultat samt rektorerna fick ta del av elevdialogerna, för att få en möjlighet att förtydliga, korrigera och ge synpunkter, vilka sedan integrerades i den slutgiltiga versionen av rapporten. Även Stiftelsen Tryggare Sverige, fick möjlighet att läsa igenom och kommentera rapporten, innan den slutgiltiga versionen färdigställdes under februari 2022.

Tabell 4: Tidsplan och genomförande av utvärderingen.

	Mars 2021	April 2021	Maj 2021	Juni 2021	Juli 2021	Augusti 2021	September 2021	Oktober 2021	November 2021	December 2021	Januari 2022
<b>WP1</b>					Re-analys (CT)	Re-analys (CT)					
<b>WP2</b>											
<b>WP3</b>											
<b>WP4</b>											
<b>WP5</b>											
<b>WP6</b>											
<b>WP7</b>											
<b>WP8</b>											
<b>WP9</b>											
<b>WP10</b>											

## 4.1 Material och materialinsamling

Eftersom uppföljningens urval består av enbart fem skolor, bygger materialinsamlingen på både primär- och sekundärmaterial samt material från flera olika källor för att stärka validiteten i uppföljningen. Primärmaterialet, har insamlats i syfte att följa upp och samla in erfarenheter av arbetet med Tryggare Skola, i form av enkäter, intervjuer och elevdialoger. Sekundärmaterialet, som legat till grund för en dokumentanalys, har bestått av skolornas handlingsplaner, planer mot diskriminering och kränkande behandling, Stiftelsens Tryggare Sveriges Trygghetsbesiktningar av skolornas fysiska miljö och statistik från Skolverket.

### 4.1.1 Primärmaterial

Tre olika former av primärmaterialet samlades in under hösten 2021, i form av en enkätstudie, en intervjustudie samt genomförande av elevdialoger på tre av fem skolor.

**Enkäten** riktad till de personer som ingått i arbetsgrupperna vid implementeringen av Tryggare Skola. Syftet med enkäten var att samla in deltagarnas erfarenhet kring Tryggare Skola, upplevelse av metoden, vilka fördelar och utmaningar som finns i arbetet samt hur de själva ser på viktiga faktorer i det brottsförebyggande arbetet. Arbetsgruppernas sammansättning varierade i de olika kommunerna/skolorna, både i relation till vilka professioner som ingick samt antalet aktörer, vilket framgår i tabell 5. Enkäten, som var digital, bestod av 35 frågor som kombinerade både fasta frågor (flervalsfrågor) och frisvarsfrågor (se bilaga 1).

*Tabell 5:* Kommun, antal medlemmar i de lokala arbetsgrupperna samt antal respondenter och svarsfrekvens.

Kommun	Antal medlemmar i arbetsgruppen	Svarsfrekvens (procent)
<i>Sölvesborg</i>	10	1 (10%)
<i>Karlshamn</i>	12	1 (8%)
<i>Ronneby</i>	9	3 (33%)
<i>Karlskrona</i>	6*	3 (50%)
<i>Olofström</i>	6	2 (33%)
<b>Totalt</b>	<b>42</b>	<b>10 (24%)</b>

\*Notera att Karlskronas arbetsgrupp bestod av 8 personer, men två av aktörerna ingick även i en annan arbetsgrupp och fick bara en enkät.

Enkäten, som var digitalt, skickades ut till respondenterna den 16/8 2021 och stängdes den 10/9 2021, vilket gav respondenterna fyra veckor på sig att besvara enkäten. Trots att enkäten var öppen en månadstid, så var svarsfrekvensen relativt låg på enkäten 24%. I *respondentanalysen* framkommer att det finns ett stort bortfall av aktörer, ingen respondent har uppgett att hen är representant för eleverna, representant från fritidsverksamhet och biblioteksverksamhet, fastighetsförvaltare, fastighetsägare eller arbetar inom teknisk förvaltning – vilket kan indikera att dessa personer inte anser sig vara en del av Tryggare Skolas lokala arbetsgrupper i nuläget.

Istället verkar enkäten i första hand ha fångat respondenter som antingen arbetar i skolverksamheten (rektorer, lärare och skolhälso) samt aktörer som har ett brottsförebyggande uppdrag på en kommunal nivå (kommunpolis, kommunal folkhälso- och/eller brottsförebyggande samordnare samt säkerhetsansvariga). Vilket leder till att enkäten fångat erfarenheter från respondenter som anser sig vara direkt eller indirekt berörda av problem i skolmiljön, vilket även bekräftas av svaren på fråga 3 och 16 i enkäten. Enkäten verkar även ha fångat respondenter som har ett engagemang i verktyget Tryggare Skola, 7 av 10 respondenter uppger att de deltagit i den tidigare uppföljningen under 2020.



Även om svarsfrekvensen är relativt låg, återfinns minst en representant från varje lokal arbetsgrupp i enkäten, vilket gör att enkäten speglar perspektiv från varje lokal arbetsgrupp. Därtill, har respondenterna även svarat på alla frågor, vilket gör att det inte förkommer något bortfall i de enskilda frågorna

**Intervjustudien**, bestod av både enskilda intervjuer och fokusgruppsintervjuer. Syftet med att genomföra intervjuer var för att fånga både kollektiva och specifika erfarenheter hos deltagarna (Dahlin-Ivanoff & Holmgren 2017), vilket möjliggör en jämförelse mellan både likheter och skillnader i erfarenheter av att arbeta med verktyget Tryggare Skola.

Intervjun var konstruerad som en kvalitativ semistrukturerad intervju, som utgick från tre teman: arbetsprocesser, åtgärdsarbete och uppföljning samt samverkan och inkludering (intervjumall finns som bilaga 2). Varje tema innehöll underfrågor, med syfte att stimulera samtalet med informanterna samt ge dem möjlighet att reflektera fritt kring sin erfarenhet. På så sätt användes den kvalitativa semistrukturerade intervjun för att öppna upp för ett naturligt samtal, där informanterna självständigt kan styra samtalet, genom att stanna upp vid vissa frågeställningar eller komma med följdfrågor till de andra deltagarna.

Inbjudan till att delta i intervjuerna skickades till samma aktörer som fått inbjudan till enkäten (se tabell 5). I inbjudan förslogs åtta tider för intervjutillfällen under oktober och november månad, vilket sedan anpassades utifrån de olika aktörernas verksamheter för att få representation från alla lokala arbetsgrupper som deltagit i projektet. I intervjustudien genomfördes fem enskilda intervjuer, en fokusgruppsintervju samt en mailintervju, totalt deltog 11 informanter (se tabell 6).

Tabell 6. Intervjuform och informanter

Tillfälle	Intervjuform och informanter
211027	Enskild intervju: Vilbokskolan, Olofström (kommunrepresentant, IP1)
211103	Enskild intervju: Sölvesborg (kommunrepresentant, IP2)
211103	Fokusgruppsintervju: Sölvesborg (skolrepresentanter, IP3, IP4 och IP5 samt kommunrepresentanter IP6 och IP7)
211108	Enskild intervju: Karlshamn (skolrepresentant, IP8)
211108	Mailintervju: Sölvesborg (skolrepresentant IP9)
21117	Enskild intervju: Karlshamn (skolrepresentant, IP10)
211123	Enskild intervju: Karlskrona (skolrepresentant IP11)

Intervjuerna, som genomfördes av Charlotta, gjorde digitalt via Zoom, där informanterna ombads sätta av 90 minuter, men i praktiken var intervjuerna mellan 45 och 100 minuter långa. Informanterna gav samtycke till att intervjuerna spelades in, vilket underlättade transkriberingen av intervjuerna. Informanterna informerades även om att de kommer vara anonyma i redovisningen av resultatet och gavs tillfälle att läsa igenom citaten och komma med ändringar, strykningar och förtydliganden.

Valet att genomföra tidsbegränsade och digitala intervjuer, har flera fördelar, men även nackdelar. Fördelen är att en specifik avsatt tidsram och ett digitalt format gör att fler informanter bli positiva till att delta, eftersom informanterna både före och efter intervjun kan återgå till ordinarie uppdrag utan att behöva förflytta sig mellan två olika lokaliteter. Nackdelen i sin tur, ligger i att en (upplevd) tidspress kan påverka samtalet negativt och att informanterna valt att inte utveckla vissa resonemang (jfr. Deakin & Wakefield, 2014).

**Elevdialoger** genomfördes på tre skolor under november och december 2021. Elevdialogernas upplägg var inspirerat av det upplägg som använts i arbetet med verktyget Tryggare Skola, men där dialogerna genomfördes i något större grupper och med en något annorlunda köns- och åldersfördelning av eleverna (se tabell 8).

Tabell 8: Elevdialogernas genomförande

Skola	Antal grupper	Fördelning av elever	Elevdialogerna genomfördes av:
<b>Kallingskolan</b>	2	13 flickor 9 pojkar	Annie Lee Ida Karlsson Charlotta Thodelius
<b>Villboksskolan</b>	4	7 flickor 1 pojke	Annie Lee Charlotta Thodelius
<b>Bokelundsskolan</b>	3	15 flickor 10 pojkar	Annie Lee Ida Karlsson

Innan elevdialogerna genomfördes, deltog Ida Karlsson (Länsstyrelsen Blekinge) och Charlotta på en kort genomgång av elevdialogernas upplägg och syfte. Genomgången hölls av Erika Sjöqvist, från stiftelsen Tryggare Sverige. Även om det skulle vara önskvärt att replikera de elevdialoger som används i Tryggare Skola, så fick vissa avsteg göras på grund av den rådande Covid-19 pandemin, där verksamheterna har ett ansträngt läge och där det krävs både hänsyn och flexibilitet för att möjliggöra en uppföljning av elevernas erfarenhet.

Elevdialogerna fick därför ett något annorlunda upplägg gentemot de som tidigare genomförts av Tryggare Sverige, både i relation till upplägg och intervjumallen förändrades för att undvika stängda frågor och istället uppmuntra till dialog om skolmiljön som helhet och vilka förändringar eleverna har sett i skolmiljön (se bilaga 3). Elevdialogerna innehöll två olika moment, ett där eleverna fick berätta, rita eller skriva brev om sin upplevelse av skolmiljön samt ett där eleverna visade runt i skolan och berättade om platser de antingen uppskattade, upplevde som otrygga eller icke-fungerande på olika sätt.

Samtalen och rundvandringen dokumenterades i korta fältanteckningar samt att material i form av teckningar och brev samlades in. Vid elevdialogerna informerades även eleverna om syftet med elevdialogen, att deltagandet var frivilligt samt att de skulle vara anonyma i presentationen av resultatet. Eftersom frivillighet var ett nyckelord för oss som genomförde elevdialogerna, bad vi därför skolorna, i kontakt med rektorerna, att fråga efter intresserade elever – som ville prata om sin skolmiljö, vilket till viss del kan förklara den något ojämna fördelningen mellan pojkar och flickor.

#### 4.1.2 Sekundärmaterial

Det insamlade sekundärmaterial bestod av fyra olika typer av dokument: skolornas framtagna *handlingsplaner* och *trygghetsbesiktningar* (genomförd av Marika Haug och Peter Strandell, Stiftelsen Tryggare Sverige), *planer mot kränkande särbehandling och diskriminering* från några av skolorna (insamlade av Marika Haug) samt *Skolverkets skolenkät* från år 2020 (för årskurs 5) samt år 2021 (för årskurs 9). En översikt av vilket material som samlats in återfinns i bilaga 4. Sekundärmaterial kan beskrivas vara material som utformats och bearbetats för att följa dels utvecklingen av arbetet med verktyget Tryggare Skola, dels skolans interna kvalitetsarbete. I uppföljningen kommer sekundärmaterial ligga till grund för en dokumentanalys för att analysera vilka problem skolorna identifierat, hur åtgärdsarbetet organiserats och genomförts samt vilka effekter som arbetet tentativt gett.

## 4.2 Uppföljningens forskningsdesign och valda analysmetoder

Uppföljningen designades som en komparativ enfallsstudie med multipla analysenheter (Yin 2007:66). Där deltagandet i projektet och arbetet med verktyget Tryggare Skola ses som det ”gemensamma fallet” och de enskilda skolorna ses som en unik analysenhet. Fallstudie designen har även en fördel i studier av ett få antal enheter, eftersom designen tillåter en mer djuporienterad analys, som möjliggör en komparation mellan *hur* något är (deskriptiv beskrivning) och *varför* det är som det är (jfr. Abbot 2004:21–23; Yin 2007:60–67).

Analyserna av materialet, som kommer att beskrivas mer utförligt i avsnitt 4.2.1, genomfördes i två olika steg. I det första steget analyseras det insamlade primär- och sekundärmaterialen deskriptivt, därefter genomfördes en komparativ analys på materialet i sin helhet, bestående av en inomfallsanalys (det vill säga vad kan förklara utfallet för varje enskild skola) och en mellanfallsanalys med syfte att identifiera gemensamma utfall och tentativa förklaringar till utfallet.

### 4.2.1 Analysmetoder

I det första analyssteget utgick analysen från ett deduktivt tillvägagångssätt, genom att utgå från det teoretiska ramverket eller att återge rent deskriptiva kategorier och meningsskapande sammanhang.

**Enkätstudien** analyserades deskriptivt, genom att de fasta svarsalternativen (numeriska svar) sammanställdes i form av frekvenser och lickertskalorna analyserades i form av medelvärden (Nolan & Heinzen 2014:2). Den deskriptiva analysens syfte är att organisera, summera och kommunicera utfallet av enkäten, för att beskriva hur respondenterna uppfattning ser ut. Däremot, ger metoden i sig ingen fördjupad förståelse till varför det ser ut som det gör, vilket däremot fritextsvaren i enkäten till viss del bidrar med. Fritextsvaren sammanställdes och analyserades utifrån en deduktiv innehållsanalys (Bergström & Boréus 2005:43–88), där de enskilda fritextsvaren gav förklaringar till vissa av utfallen.

**Intervjustudien** analyserades med tematisk innehållsanalys, där det transkriberade materialet kodades i två steg, först i relation till de teman som manifest förekom i intervjuguiden (arbetsprocesser, åtgärdsarbete och uppföljning samt samverkan och inkludering). Därefter förfinades kodningen genom att bryta ner övergripande teman i underteman. I presentationen av resultatet har analysen av enkät- och intervjustudien integrerats för att både beskriva vilka erfarenheter som finns, hur arbetet upplevts och varför det upplevts på det sättet. Även analysen av **elevdialogerna** utgick från en tematisk innehållsanalys, men med ett större fokus på elevernas narrativ om upplevda situationer och platser. I analysen kodades fältanteckningar, brev och bilder utifrån tre teman – *vilka platser och situationer* beskrivs samt *hur beskrivs (o)trygghet och utsatthet*.

**Dokumentanalysen** genomfördes som en riktad innehållsanalys med fokus på både manifesta och latenta nyckelord som sammanlänkar: vad aktörerna vill förebygga (*problemområden*), vilka åtgärder i handlingsplanen som genomförts från 2019 till 2020, samt vad har förändrats objektivt i miljön utifrån Trygghetsbesiktningen samt hur vissa delar av skolmiljön skattats av eleverna i Skolverkets skolenkät. I analysen har skolornas olika handlingsplaner, styrdokument, förhållningssätt och dokumenterade resultat komparerats gentemot varandra och därefter tematiserats utifrån fem övergripande teman: identifierade problembilder, handlingsplanernas innehåll, åtgärder i den fysiska miljön, identifierade hinder i arbetet samt effekter (jfr. Bergström och Boréus, 2005:45;77).

I den uppsummerande *komparativa analysen* I de följande två stegen av analysen skedde en abduktiv, komparativ analys. Först genomfördes en inomfallsanalys som analyserades vilka faktorer som påverkat den enskilda skolans arbete med verktyget Tryggare Skola och som påverkat det specifika utfallet, där kontexten är av yttersta vikt. De olika kommunerna och skolorna har olika strukturella, organisatoriska och rent byggnadsmässiga förutsättningar att arbeta med verktyget. I det andra steget genomfördes en mellanfallsanalys med hjälp av mönsterjämförelse (*pattern matching*), där samtliga skolors indikatorer jämfördes med varandra för att se vilka likheter/skillnader som finns mellan skolorna samt vilka (tentativa) förklaringar som finns till utfallet av uppföljningen.

#### 4.3 Etiska reflektioner

I arbetet med uppföljningen av verktyget Tryggare Skola, så var det etiska förhållningsättet av yttersta vikt. Inte enbart utifrån att uppföljningen rör känsliga frågor som utsatthet, otrygghet och/eller andra emotionella frågor som rör enskilda individer, utan också eftersom det berör verksamhetsnära och organisatoriska faktorer, där enskilda kan uppleva att de inte lever upp till förväntningar och liknande. De tre ledord som sattes för uppföljningen var därför *frivillighet, samtycke och anonymitet*. Detta för att ge informanterna/respondenterna den trygghet som behövs för att dela med sig av sina erfarenheter, men för att också ge en trygghet att kunna diskutera verktyget Tryggare Skola och sin skolmiljö mer kritiskt. I praktiken har detta inneburit följande:

- I enkätstudien, aggregerades analysen för att anonymisera enskilda respondenterna och resultatet presenteras antingen på kommun- eller professionsnivå.
- I intervjustudien, är alla informanter anonymiserades och beskrivna i sin professionsroll (kommun- eller skolrepresentant. Informanterna gav ett informerat samtycke i samband med intervjutillfället och har haft möjlighet att läsa igenom intervjuutgåvan i rapporten, innan rapporten färdigställdes.
- I elevdialogerna, informerades samtliga elever om att det var frivilligt att delta och att de skulle vara anonyma i rapporten, de garanterades även att inget av det som förmedlades vid tillfället skulle rapporteras vidare till skolpersonal – med undantag för allvarliga missförhållanden.

#### 4.4 Material och metoddiskussion

Genomförandet av uppföljningen var på flera sätt utmanande, både i relation till omständigheter i samhället (Covid-19 pandemin) och till uppföljningen upplägg.

Covid-19 påverkade arbetet på flera sätt i form av att arbetet försenades, tillgången till verksamheterna (i form av platsbesök) försvårades samt att arbetet fick vara flexibelt för att inte försvåra den dagliga verksamheten i skolorna som ständigt riskerade att förändras. Just verksamheternas ansträngda läge kan ha påverkat antalet respondenter och informanter som haft möjlighet att delta i enkät- och intervjustudien samt möjligheten att genomföra elevdialoger.

För att väga upp eventuella problem till följd av detta, har uppföljningen använt sig av att samla in flera olika material (enkäter, intervjuer, dokument samt elevdialoger) för att möjliggöra en så solid analys som möjligt, med tanke på att uppföljningen inkluderar ett fåtal skolor.

I enkät och dokumentanalysen, är alla skolor representerade, men det finns en viss bias i representationen när det kommer genomförda intervjuer och elevdialoger. Den lokala arbetsgruppen i Sölvesborg har störst representation (sju intervjuer samt elevdialog), i jämförelse med Karlshamn (två intervjuer), Karlskrona (en intervju), Olofström (en intervju samt elevdialog) och Ronneby (elevdialog).

Själva ingången i studien - att följa upp insatser och åtgärder i skolmiljön, särskilt när det kommer till ett litet antal av skolor - är även det förknippat med svårigheter. Urvalets storlek leder till begränsningar att statistiskt mäta eller generalisera effekter. Istället handlar det i högre grad om att identifiera effekter genom att studera mönster i form av förändringar (*pattern matching*). När det kommer till förebyggande arbete som inbegriper sociala och/eller psykosociala faktorer, som att öka trygghet, motverka negativa skolkulturer eller språkbruk, är dessa faktorer även starkt individförknippade och där situationen kan förbättras av att en elevkull byts ut mot en annan, vilket gör att det kan vara svårt att härleda resultat/förbättringar till en enskild förklaring – utan det blir ofta en kombination av förklaringar,

Skolverksamheten driver även flera förebyggande och främjande arbeten samtidigt, vilket gör att effekter kan vara svåra att särskilja och hänföra till specifika projekt eller insatser, det uppstår så att säga synergieffekter i arbetet – vilket är positivt för verksamheten men som försvårar utvärderingen. Det som på visst sätt utmärker verktyget Tryggare Skola, är att det även inkluderar ett arbete med fysisk miljö, vilket gör att effekter i form av förändringar i den fysiska miljön är mer härledningsbara, jämfört med effekter i den sociala miljön.

Dessa utmaningar har hanterats designen av uppföljningen, genom att arbeta systematiskt med en komparativ fallstudiedesign, där olika typer av effekter (subjektiva och mer objektiva) jämförs inom och mellan skolorna samt kontextualiseras i relation till kommunspecifika och skolspecifika utsagor kring förutsättningar, upplevda effekter och utmaningar i arbetet med verktyget Tryggare Skola.

## 5. Resultat

Resultatet presenteras utifrån tre olika teman, där analysen av det insamlade materialet integrerats. Avsnittet inleds med arbetsgruppernas erfarenhet av att arbeta med verktyget Tryggare Skola (5.1), där tonvikten läggs på enkät- och intervjustudierna. Därefter, i avsnitt 5.2 följer presentationen av dokumentanalysen, för att belysa vilka problembilder som identifierats, vilka åtgärder som tagits fram samt vilka åtgärder som implementerats. I avsnitt 5.3 presenteras analysen av elevdialogerna samt elevernas uppfattning om skolmiljön. Avslutningsvis, i avsnitt 5.4, redovisas en övergripande analys av verktyget Tryggare Skolas potential, utifrån det insamlade materialet i sin helhet, för att konkretisera vad som fungerar/verkar lovande, vad som inte fungerar samt vad som kan utvecklas i verktyget.

### 5.1 Enkät- och intervjustudierna: erfarenheter från de lokala arbetsgrupperna

Inledningsvis är det viktigt att poängtera att majoriteten av representanterna som besvarat enkäten och/eller deltagit i intervjuerna har en mycket positiv bild av verktyget Tryggare Skola. I enkäten som skickades ut till arbetsgrupperna framkom att Tryggare skola uppfattades övervägande positivt, bland annat uppgav nio av tio respondenter att de skulle kunna rekommendera att andra skolor arbetade utifrån verktyget Tryggare Skola, vilket även bekräftas i intervjuerna.

Verktyget som helhet fick även det ett omdöme som var förhållandevis högt, medelvärde 3.8 på en femgradigskala. Arbetet hade även uppfyllt förväntningarna på arbetet i relativt bra, med ett på medelvärdet 3.5 på en femgradig skola, med ett något högre medelvärde för de som arbetade inom skolmiljön (medelvärde 3.6), jämfört med aktörer utanför skolmiljön (medelvärde 3.4). I intervjuerna med representanter från arbetsgrupperna framkommer samma positiva bild, bland annat lyfter en av informanterna: ”När det kommer till Tryggare Skola som metod är jag imponerad av hur noggrann metoden är, underlaget är välarbetat. Vi har gjort en lightversion på en ny skola” (IP2). En annan informant beskriver att Tryggare Skola har fungerat som en ögonöppnare: ”TS var en ögonöppnare, när det kommer till den fysiska miljön. Vi har vetat att det är så (att miljön har betydelse), men i TS fick vi det konkret. På så sätt var det inget nytt, men man måste se det i ett sammanhang för att förstå det” (IP10).

#### 5.1.1 Anledningar till att arbeta med verktyget Tryggare Skola

På frågan om varför respondenten valt att gå med i arbetsgruppen i enkäten, är det lite förvånande att enbart en respondent angav att hen gått med i arbetet med Tryggare Skola utifrån att det fanns en identifierad problembild i skolmiljön. Resterande respondenter angav istället att huvudskälen till deltagande var: nyfikenhet på metoden/projektet, att de anser att det är viktigt att arbeta förebyggande samt att respondenten blivit tillfrågad.

Under intervjuerna tillfrågades informanterna om vad som gjort att de ingått i arbetsgruppen, svaren där påminner starkt om de i enkäten, där flertalet uppger att de blivit tillfrågade om att delta i arbetsgruppen oavsett om de var skolpersonal eller kommunala aktörer.

Förväntningen på att vara med i arbetsgruppen var, var enligt enkäten, att få arbeta förebyggande frågor mer systematiskt, följt av att få stöd i hur verksamheten kan arbeta förebyggande från externa aktörer och att det skulle vara intressant/lärorikt att få prova ett nytt koncept. I intervjuerna hamnar också förväntningar kring det förebyggande arbetet i centrum.

Det förebyggande perspektivet, beskrivs i intervjuerna genom fler gånger nämna att systematiken med Tryggare Skola var uppskattad och det dras paralleller till kommunens systematiska brottsförebyggande arbete (IP1) samt SARA-modellen (IP7).

Även vikten av att få en möjlighet att delta i en lärande process kom fram i intervjuerna där IP11 lyfter fram att ” (...) först var det viss tveksamhet, hade hört från andra att det fanns olika uppfattningar kring Tryggare Skola, men det är viktigt att testa nya vägar.” Vikten av lärandet lyfts även fram av IP10 som summerar att hens ”Lärdomar av Tryggare Skola är att man måste se helheten, vikten av att arbeta med tydlighet och struktur. Arbetet blir annars halvslarvigt.”

I både enkäten och under intervjuerna verkar motivet till att tacka ja till att delta i arbetsgruppen drivas av två olika faktorer: *att deltagarna anser att det är viktigt att arbeta systematiskt med förebyggande frågor* samt att de får möjligheter att *delta i en lärande process utifrån ett nytt koncept*. Frågan om de vill delta i den lokala arbetsgruppen har främst kommit från rektor eller ledningen i de olika verksamheterna, vilket gör att skolans problemtyngd i alla fall, utom ett, varit sekundär – istället har valet att delta i projektet Tryggare Skola handlat om att skolledningen tyckt att det varit intressant och engagerat sin personal.

### 5.1.2 Organisationsfaktorer och samverkan

I enkäten framkom att respondenterna upplevde att organisationen/verksamheten påverkade deras engagemang i Tryggare skola på ett positivt sätt. Främst genom att organisationen ser sig som en del av lösningen, är direkt drabbad av problemen samt att organisationen stöttar att medarbetare arbetar i samverkan. Det finns så att säga, flera organisatoriska incitament till att arbeta med Tryggare Skola. I intervjuerna lyfts även vikten av organisatoriska faktorer fram. IP8 beskriver att:

”Vi var aktiva innan, men Tryggare Skola gav ny glöd och ny kraft, eftersom det arbetet greppar om mycket. Elevhälsan och pedagoger har tidigare arbetat mot trygghet och det har nog betydelse för vårt engagemang, men även att ledningen stöttar arbetet genom att låta oss prioritera vad som ska göras.”

IP9 lyfter fram liknande reflektioner genom att poängtera att det behövs . ”En stöttande ledning/verksamhet, tid för arbete, hitta ett strukturerat arbetssätt, tydliggöra tidsramar och ansvarsfördelning i åtgärdsarbetet!” Arbetet med Tryggare Skola ger även möjlighet att sätta av tid för det trygghetsskapande arbetet i verksamheterna, IP 1 beskriver att: ”Tryggare Skola gör det även legitimt att ta den tiden till arbetet som behövs. Det tar tid att jobba med dialog, med kartläggning, analys etc. Och det tar tid att göra en handlingsplan som kopplat samman orsaker med rätt åtgärd.”

Även att mötas i samverkan verkar vara betydelsefullt för arbetsgrupperna. IP6 lyfter fram att Fastighetsförvaltningen ”brukar komma in när det ska byggas nya skolor och vid renoveringar, eller när FUP ska uppdateras. (...) I Tryggare Skola hade vi en dialog kring vad som fungerar i vardagen.” Även IP2 tar upp vikten av att arbeta över gränserna, men även styrkan med den lilla kommunen i sammanhanget. Hen säger att : ”Att vi arbetade tvärasektoriellt var viktigt, det är viktigt att vi gör det här (arbetet) gemensamt. (...) Vi är en liten kommun, vilken underlättar för samverkan, vi är redan nära varandra i verksamheterna. Det är en fördel i storleken.”

I både enkäten och under intervjun ställdes frågan om någon aktör saknades i arbetsgruppen. I enkäten framkom att respondenterna saknade representation av fritidsledare (n=1), teknisk förvaltning (n=1), kommunpolitiker (n=1) samt förvaltningar och förvaltningschefer (n=2).

Under intervjun omnämndes dels externa aktörer i form av folkhälsostrateger (IP7) samt någon som kan ta ekonomiska beslut eller hjälpa skolan att söka ekonomiska medel (IP1 och IP4), men även att arbetsgruppen hade kunnat förstärkas från skolans sida:

”Om Tryggare Skola ska riktas mot den fysiska miljön och ordning, så är kanske de som arbetar i klassrummet fel personer att fråga – där är det strukturerat på ett annat sätt, jämfört med korridoren. Städarna kunde ha varit med, de vet vad som händer i korridoren och upptäcker bråk, skadegörelse och annat som sker under ostrukturerad tid. Även de på caféet, fritidspersonalen, kunde varit med, så hade vi fått in den biten också.” (IP10)

I relation till samverkan kom även frågan om att inkludera eleverna i arbetet med Tryggare Skola och arbetsgruppernas erfarenhet av att arbeta med eleverna, i form av elevdialoger och elevrepresentanternas roll i arbetsgruppen.

I enkäten framkom att 17% (n=5) anser att inkluderingen av elevperspektivet var en framgångsfaktor i arbetet med Tryggare Skola. Vilket även framkom under intervjuerna i termer av demokrati och medbestämmande: ”Elevperspektivet är viktigt i det trygghetsskapande arbetet, vi hade med representanter från elevrådet som tog med info från klassråden. Försöker alltid ha med dem, en del i den demokratiska processen.”

Det framkom även att ” När elever deltar anstränger vi vuxna oss att låta dem komma till tals och att vi inte låter mötena bli för långrandiga.” (IP9). Det var även på en del skolor inget nytt att inkludera elever, vilket IP2 poängterar: ”Det är inget nytt att inkludera eleverna, vi har tidigare utgått från trivselenkäter i vårt arbete och haft med frågor kring otrygghet, till exempel om otrygga platser och situationer.” Även om elevernas deltagande är viktigt, lyfter en informanter fram att arbetet måste förankras bättre, både för att skapa engagemang:

”Två elever var med, en elev var ganska trött och något oengagerad, medan den andra var mer engagerad, vågade fråga och var kanske något ensam i sin vakenhet och sitt intresse för frågan. När det kommer till elevengagemang så kanske förförståelsen saknades, för att nå eleverna måste det förklaras varför det är viktigt med deras perspektiv. Om alla (elever) har en förförståelse för projektet och sedan kommer frågan om de vill vara med som representanter, så skulle engagemanget stärkas.” (IP10)

IP11 lyfter även fram skillnaden på att engagera eleverna i elevdialogerna och i arbetsgruppen, genom att beskriva att:

”Eleverna tyckte att det var spännande och intressant att vara med i Tryggare Skola, många av dem blev sedda och fick prata i elevdialogerna. Men vid stormötena blev det lite begränsade för andra aktörer, det går inte att prata på samma sätt när barnen är närvarande. Elevperspektivet kan vara lösningen på vissa problem, men det är lite svårt att diskutera allt med dem.”

### *5.1.3 Arbetsprocesser och verktyget Tryggare Skolas olika moment*

I både i enkäten och i intervjuerna framkom att majoriteten av deltagarna i arbetsgrupperna uppfattade arbetet med Tryggare Skola som något positivt, flera lyfte fram vikten av stötning från organisationen samt möjligheten att samverka. Genom att flytta fokus från arbetets struktur, till själva arbetsprocessen, i form av att analysera verktygets olika moment (tabell 9).



I det inledande arbetet med kartläggning och analys, upplever aktörer utanför skolverksamheten (såsom kommunpolis, kommunala brottsförebyggare etc.) att arbetet fungerade något bättre jämfört med respondenter inom skolverksamheterna. Förhållandet är sedan det omvända när det kommer till de tre efterföljande momenten (framtagande av handlingsplan, förankring och återkoppling till beslutsfattare samt personal och elever).

Även om skillnaden är marginell, kan det indikera att skolverksamheten ges företräde i vissa arbetsmoment, eftersom det handlar om deras verksamhet. Vilket även lyfts fram av IP1 under intervjun: ”I arbetet med handlingsplanen, blev det nog en krock för skolans del. Tryggare Sverige drev arbetet men när det var färdigt, var det nog en chock att så många insatser hamnade på skolan.”

Tabell 9: Enligt Dig, hur väl fungerade de olika momenten i Tryggare skola? Skatta på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (mycket väl). Medelvärden redovisas, avrundade till en decimal.

Moment i arbetsprocessen	Respondent inom skolverksamheten (n=5)	Respondent utanför skolverksamheten (n=5)	Totalt (n=10)
Kartläggning	4.2	4.6	<b>4.4</b>
Analys av kartläggning	4.2	4.3	<b>4.3</b>
Framtagande av handlingsplan	4.2	3.8	<b>4.0</b>
Förankring och återkoppling av kartläggning och handlingsplan till beslutsfattare	3.3	2.6	<b>3.0</b>
Förankring och återkoppling av kartläggning och handlingsplan till personal och elever	3.3	3.0	<b>3.2</b>

I intervjuerna diskuterades erfarenheter kring att arbeta med de olika momenten. Arbetet beskrivs som omfattande och till viss del tidskrävande: ”Arbetsprocessen var väldigt omfattande och genomgripande. Vi avsatte mycket tid för detta medan Tryggare Skola hade oss under sina vingar och det var bra, sedan har vi skapat ett 25 punkters åtgärdsprogram, som vi fortfarande använder oss av (IP9) IP1 beskriver också hur arbetsprocessen är utmanande genom att poängtera följande:

”Materialet Tryggare Skola bygger på är utmanande och svårt att bara släppa ut på skolor. Det har en ”hög nivå” och kan vara svårt att ta till sig. Materialet behöver förenklas och konkretiseras. På en generell nivå så är dialogerna för omfattande, kartläggningen svår i fråga om att börja hitta materiel. Men verktyget systematik är bra – utan det är bara svårt att greppa. (...) Det handlar om att flytta in ”tänket i verksamheten” så det blir enkelt att göra, som materialet är nu, står skolorna handfallna. Processen är bra, men Tryggare Skola är inte användarvänligt i nuvarande form.”

Även IP10 lyfter fram en svårighet i arbetet, nämligen ”Excellmallen som vi använde, var svårt att få överblick över. Vi har inte heller (i skolan) gått igenom den, det saknas tid för det arbetet.”

Trots detta så beskrivs arbetsprocessen som mycket givande och viktig, IP7 lyfter fram att ”Kartläggningen tyckte jag var bra, att involvera elever gav mycket och de gav ett bra intryck.” Även IP8 betonar att ”Arbetet med verktyget Tryggare Skola gav en aha-upplevelse, tror ju att man tänkt på allt.”

Flera av informanterna lyfter även fram vikten av att det var en utomstående med, M. från Stiftelsen Tryggare Sverige.” IP3 beskriver att ”Jag saknar inget i Tryggare Skola, det är heltäckande och vi fick stöd av kriminologen i arbetet.” IP11 beskriver ”Att ha Marika som såg på vår verksamhet med andra ögon var lyxigt, hon kom med ett utifrån perspektiv.” Även IP10 beskriver hur ”Det märks att Marika petat i allt och lyckats bryta ner det. (...) Marika gav också en teoretisk kunskap, vilket ger en kontext. Den kunskapen är värdefull.”

Det teoretiska bidraget, i form av rumslig förståelse beskriver flera av informanterna i intervjun som något viktigt. IP2 beskriver att ” (...) arbetet med rumsliga frågor – skapade nya ingångar till hur vi kan arbeta i skolan.” Vilket även IP1 bekräftar genom att påpeka att ”Tryggare Skolas teoretiska ramverk är ett nytt perspektiv för många i skolan (...) de vet inte att trygghet kan påverkas av miljö eller interiör, vilket väcker nyfikenhet och nya frågor.” IP10 beskriver nästan samma upplevelse, ”Tryggare Skola var en ögonöppnare när det kommer till den fysiska miljön. Vi har vetat att det är så, att miljön har betydelse, men i Tryggare Skola fick vi det konkret.”

#### 5.1.4 Arbetet med handlingsplanen, implementering av åtgärder samt uppföljning

I enkäten ombads respondenterna att beskriva den problembild som framkom i kartläggning och orsaksanalys och som handlingsplanen skulle riktas mot.

Som framgår av tabell 10 uppgav majoriteten att problembilden i första hand var relaterade till *otrygg skolmiljö för eleverna, skadegörelse utomhus* samt *annat*. Under intervjuerna framkom senare att kategorin annat främst handlade om ett dåligt språkbruk och verbala kränkningar i skolmiljön samt nedskräpning.

Tabell 10: Vilka problem identifierades i Er handlingsplan 2019? (n=28)

<b>Otrygg arbetsmiljö för personalen</b>	4% (n=1)
<b>Otrygg skolmiljö för eleverna</b>	21.5% (n=6)
<b>Svårigheter att få till en god studiero</b>	7% (n=2)
<b>Mobbning och/eller trakasserier mellan elever</b>	7% (n=2)
<b>Våld mellan elever</b>	7% (n=2)
<b>Skadegörelse (inomhus)</b>	7% (n=2)
<b>Skadegörelse (utomhus)</b>	21.5% (n=6)
<b>Stöld/inbrott</b>	4% (n=1)
<b>Annat</b>	14% (n=4)
<b>Vet ej/kommer inte ihåg</b>	7% (n=2)

De erfarenheter som informanterna under intervjun lyfte fram i relation till handlingsplanerna<sup>5</sup> och arbetet med dessa var i första hand vikten av att bryta ner dessa och prioritera. IP1 säger att ”(...) en viktig lärdom därifrån är att prioritera, främst resurser och bli bättre på att särskilja billiga och dyra åtgärder”. Liknande resonemang fanns hos IP8 ”Tryggare Sverige gjorde en bra genomlysning och handlingsplanen blev många punkter, där bestämde vi oss för att prioritera. Risker är annars att det inte blir någonting. (...) Mycket i handlingsplanen blev internt arbete för skolan”.

Just att handlingsplanen blir intern för skolverksamheten lyfts även av IP11, som önskar att ”Handlingsplanen kunde bygga på en mer effektiv samverkan, inte titta på skolans rutiner/interna arbete utan det som är utanför skolan – där kommunen är huvudman. Ställ frågan

<sup>5</sup> Notera att handlingsplanerna kommer att diskuteras mer i detalj i avsnitt 5.2

vad kan behövas för att stötta skolan.” I arbetet med handlingsplanen blev även frågan om *tid* viktig, IP2 säger i intervjun att:

”I handlingsplanen tappade vi styrfart när det kom till åtgärder. Vi gjorde en bra kartläggning, men en snabb orsaksanalys och åtgärdsplan. Det momentet hade vi kunnat lägga mer tid på. Att det blev så berodde på arbetsbelastningen, det är ju mer vissa tider på året.”

IP8 lyfter även fram att ”Det gäller även att ha en rimlig tidsram, saker måste få ta tid. (..) Att ha breda dialoger, som skapar förståelse – istället för att ledningen pekar ut.”

I enkäten framkommer att implementeringen av åtgärder i handlingsplanen underlättades av att de var konkreta och välagränsade samt förankrade hos beslutsfattare, personal och elever. Svårigheter i samband med implementering, var enligt respondenterna externa faktorer som påverkat verksamheten, till exempel att Covid-19 försvårat arbetet, samt brist på ekonomiska resurser. Under intervjuerna kom också frågan om ekonomiska resurser fram som ett problem, IP6 lyfter bland annat att ”Budgetmedel måste sättas av vid större åtgärder. Vilket gör att vi även måste arbeta långsiktigt, Med det är ett bra sätt att jobba”, IP2 poängterar att ”Åtgärder kan ju både vara kostsamma och enkla”. IP11 lyfter även att ”(..) åtgärder och ansvar faller snabbt tillbaka på skolan och det ges sällan hjälp utifrån.”

Ansvarsfrågan är något som kommer fram flera gånger i intervjuerna och IP8 säger att ”Tryggare Skola har en tydlig ansvarsfördelning, men det gäller också att förankra det i arbetslaget.” IP7 är inne på liknande reflektioner ”I handlingsplanen identifierade vi 25 punkter och definierade ansvar, tid och uppföljning, men där stannade det av.” IP5 gör en liknande observation i sin fokusgrupp: ”Vem är egentligen ansvarig nu och hur jobbar vi vidare? Jag tycker att elevrådets status har höjts och vi har en röd tråd och arbetet dokumenteras.” IP1 påpekar att ”Ibland är det en viss otydlighet om vem som äger frågan, och man ser inte antalet åtgärder förrän de är på plats i handlingsplanen. Här gäller det att få med skolan i alla moment och bedöma vad som är rimligt, relevant och hanterbart.”

Åtgärderna som finns i handlingsplanerna lyfts också de fram som både positiva och som problematiska under intervjuerna. IP9 lyfter fram att ”Vi skulle inte ha några andra åtgärder, men vi har inaktuella frågor, som byggde på de elever som vid tidpunkten för då Tryggare Skola gjorde sin kartläggning, som inte längre är ett bekymmer i samma utsträckning.”

IP3 tar även upp att enskilda personer kan få ett stort inflytande över beslutet av åtgärder, ”Jag vet inte, men när vi gjorde intervjuerna med vuxna och elever kom det upp punkter som fick ta stort utrymme. Eftersom vi intervjuade så få. Till exempel det med skoluniform som ett fåtal vill ha, men som får en stor betydelse i projektet.” Åtgärderna är även viktiga för eleverna betonar IP5: ”Eleverna måste se att deras engagemang betyder något.” hen säger också att åtgärdsarbetet kan ha påverkats av väntan på renovering, ”Renoveringen har ju också skjutits framåt, först sa de att den skulle bli av när vi blev en högstadieskola och nu är vi det, men det skjuts på igen. Vi gör kanske mest provisoriska åtgärder i väntan.” Åtgärderna i handlingsplanerna har även bestått av en kombination av olika åtgärder, vilket kan vara utmanande. IP2 förklarar att:

”Mycket av åtgärderna hamnade på rektorn, och det handlade om lite olika typer av investeringar, både omlokalisering av vissa funktioner, interiör och exteriör. Mycket var också organisatoriska frågor. Som struktur, arbetsklimat, rutiner och skolans kultur. Här får man ju fundera på önskan om mer vuxennärvaro, rastvakter och liknande. Vissa lärare vill ju ha sin rast och värnar om den, det blir en facklig fråga och ganska svåra utmaningar. Jag tror arbetsbelastningen i skolan har ökat och att det påverkar hela organisationen”.

En aspekt som framkommer i enkäten och som indirekt kan ha påverkat det praktiska åtgärdsarbetet är att respondenterna själva inte är helt övertygade om åtgärdernas effektivitet. Fyra respondenter uppger att de tror att åtgärderna är effektiva, tre att de kan vara det till viss del och tre är osäkra på att åtgärderna i handlingsplanen är effektiva mot de identifierade problemen. Uppfattningen om åtgärdernas effekt, verkar även höra samman med om respondenten arbetar inom eller utanför skolverksamheten, där differens blir tydlig när frågan ställs kring uppfattningen kring Tryggare Skolas effekter på ett antal brotts- och otrygghetsproblem. I tabell 11 framkommer att respondenter utanför skolverksamheten, skattar Tryggare Skolas effekt högre, jämfört med de som arbetar inom skolan – med undantag för två brottsproblem – skadegörelse inomhus samt stöldbrott/inbrott utomhus.

Tabell 11: Uppfattning om Tryggare Skolas effekt på följande problem? Skatta på en skala mellan 1 (ingen effekt) till 5 (mycket stor effekt). Medelvärden redovisas, avrundade till en decimal (n=10)

Problembild	Respondent inom skolverksamheten (n=5)	Respondent utanför skolverksamheten (n=5)	Totalt (n=10)
Skapa en trygg arbetsmiljö för personal	2.8	3.3	3.1
Skapa en trygg skolmiljö för eleverna	3.0	3.8	3.4
Underlätta/ge förutsättningar till god studiero	2.8	4.0	3.4
Motverka mobbing, trakasserier mellan elever	2.5	3.7	3.1
Motverka negativ psykosocial stress	2.7	3.0	2.9
Motverka våldsinceder	2.8	3.0	2.9
Motverka kränkningar	2.8	3.0	2.9
Motverka skadegörelse inomhus	3.3	3.0	3.2
Motverka skadegörelse utomhus	2.8	3.0	2.9
Motverka stöldbrott inomhus	2.7	3.0	2.9
Motverka stöldbrott/inbrott utomhus	3.0	2.8	2.9

För att förstå skillnaden i uppfattning om åtgärders effekter, finns det två tentativa förklaringar, där den första rör Tryggare Skolas fokus på den fysiska miljön och den andra rör att skolornas parallella arbete med andra åtgärder.

I verktyget Tryggare Skola finns ett starkt fokus på den fysiska miljöns betydelse för brott och otrygghet, som skapar en medvetenhet hos deltagarna i de lokala arbetsgrupperna kring till exempel vikten av orienterbarhet, ”kapabla väktare”, skalskydd och förvaltningsaspekter. Samtidigt, är det även viktigt att förstå hur den typen av brottsförebyggande ingång passar samman med respondenternas uppfattning av brottsförebyggande arbete och där finns det en viss diskrepans.

I enkäten framkom att en *trygg skolmiljö* kunde uppnås med hjälp av att arbeta med följande fyra faktorer: hur personal ska agera i vissa situationer (23%, n=9), vårdnadshavare (18%, n=7), den fysiska miljön (18%, n=7) samt elevers relation till vuxna (15%, n=6). Arbetet med en *brottsfri skolmiljö* knöts i sin tur till följande tre faktorer: att arbeta med individer i form av elever, personal och vårdnadshavare (32%, n=9), arbeta med sociala faktorer i form av hemsituationer, välfärdsfrågor etcetera (24%, n=7) samt att arbeta med den fysiska miljön (24%, n=7). I respondenternas svar blir det tydligt att den fysiska miljön är en faktor bland många andra som påverkar otrygghet och brottsförekomst och att Tryggare Skola kanske inte helt täcker in vad respondenterna upplever som ett fullgott förebyggande arbete.

I enkäterna och intervjuerna framkommer även att skolverksamheterna parallellt med Tryggare Skola har arbetat med andra projekt. IP11 nämner att ”parallellt med Tryggare Skola arbetade vi med ett annat projekt, Likvärdig Skola, som också påverkade oss.” IP8 beskriver att de i skolan samtidigt arbetat med bland annat anti-rasism tema dagar, skapande skola och ERASMUS-projekt. Att flera projekt sker samtidigt i skolan kan eventuellt försvåra uppfattningen om vad som ger effekt samt ge svårigheter att särskilja de olika åtgärderna, vilket IP8 påpekar ”I det aktiva arbetet är det svårt att veta vad som är ett resultat av Tryggare Skola, andra projekt och vad som kommer från eget huvud.”

Verktyget Tryggare Skola är även utformat så både uppföljning och revidering av handlingsplanen ingår som en naturlig del av verktyget. Denna del av arbetsprocessen hade dock en låg efterföljsamhet, i enkäten svarade enbart tre respondenter att det hade gjorts en uppföljning av åtgärderna och enbart två respondenter uppgav att handlingsplanen hade reviderats under 2020. Under intervjuerna adresserades frågan om uppföljning och där aktörer utanför skolverksamheten lyfter fram att de saknar kunskap om eventuell uppföljning.

IP1 säger att ”jag vet inte hur det gått med det (...) det har varit rektorsbyte, vilket gör att vi i lokala arbetsgruppen ej fått återkoppling. Det är oklart vad den tidigare rektorn har lämnat över till den nya – mycket i handlingsplanen var internt arbete under rektorns ansvar.” IP2 säger att ”Det fanns en styrgrupp på länsnivå, men jag har inte fått någon återkoppling från dem. Kanske att de har återkopplat till skolledaren och rektorn? Det kanske är något jag borde följa upp?”

Informanter som arbetar inom skolan, säger att de kanske inte har gjort en riktig uppföljning, men märker vilka åtgärder som blivit genomförda. IP3 beskriver hur de flyttat elevhälsan och gjort den mer central, vilket var en punkt i handlingsplanen, IP4 beskriver arbetet med matsalen och IP11 säger att ”Viss uppföljning har gjorts, M från stiftelsen Tryggare Sverige har gjort en förnyad Trygghetsbesiktning och vi har stämt av digitalt kring handlingsplanen. Efter projektet har vi haft intern dialog, så återkopplingen har mest varit intern.”

#### *5.1.5 Upplevda effekter av arbetet med verktyget Tryggare Skola*

Under intervjuerna ställdes det frågor kring upplevda effekter av arbetet, samt vilka svårigheter det finns med att mäta effekter av ett arbete i skolmiljön.

Flera informanter beskrev att de upplevde att situationen på skolan blivit bättre. IP3 säger att ”Vi har arbetat med flera av punkterna i handlingsplanen. Situationen nu är mycket bättre, vi har också tittat på 10 punkter i skolenkäten och åtta av dem går åt rätt håll. Skolan upplever en förändring. IP8 har en liknande uppfattning, ”(...) fler elever uppger sig vara trygga, vilket är ett tecken på att det funkar. Och när vi har problem eller krusningar i korridorerna, tar vi tag i det direkt.”

Även IP9 upplever flera positiva effekter för eleverna ”De effekter vi ser av Tryggare Skola är att det är tydligare och mer samordnat elevinflytande, bättre sätt att hantera elevers negativa handlingar, tydlig rutin vid kränkingsanmälningar.” Arbete med rutiner och definitioner lyfts även av IP5 som en effekt av Tryggare Skola, ”När det kommer till trygghet har vi jobbat mycket med definitioner, vad är trygghet, vad är våld också vidare.” Effekter i form av förändringar i den fysiska miljön kommer också fram under intervjun. Förutom de åtgärder som nämnts tidigare i form av omlokaliseringar och skapandet av nya platser, framkommer även att det skett arbete ”i utomhusmiljön har vi jobbat med tydlighet, främst parkeringar, skyltar och kanske belysningen.” (IP8).

Det omnämns också under intervjuerna om svårigheter med att mäta effekter av trygghetsskapande arbete i skolmiljön. IP4 poängterar att situationen i skolan blivit bättre, ”men här är det viktigt att komma ihåg att elevunderlaget är ett annat också.” IP1 i sin tur poängterar att ”Trygghet är komplext, mätbart kanske till viss del, med laddas alltid subjektivt med personers känslor.”

#### *5.1.6 Framgångsfaktorer, utmaningar och utvecklingspotential i verktyget Tryggare Skola*

Som inledningsvis konstaterades var majoriteten av deltagarna i både enkät- och intervjustudien mycket positiva till verktyget Tryggare Skola och hade många goda erfarenheter av att ha deltagit i projektet. I enkäten ombads respondenterna identifiera vilka framgångsfaktorer som finns i verktyget, där följande tre faktorer skattades högst: 1) systematiken i arbetet, 2) att målen/åtgärderna i handlingsplanen var genomförbara, samt 3) att elevperspektivet kom fram/togs till vara på i processen

Samma faktorer lyfts fram i intervjuerna när informanterna ombeds summera sina lärdomar. IP10 summerar sina lärdomar från Tryggare Skola på följande sätt ”(...) man måste se helheten, arbeta med tydlighet och struktur.” IP3 beskriver att ”Tryggare Skola hjälpte oss att se verksamheten ur en annan synvinkel. Nu ser vi på verksamheten annorlunda. Jag tror att det skulle vara en vinst att ha med flera elever” Och IP2 lyfter fram att:

”De lärdomar jag drar av Tryggare Skola är att det är viktigt att aktörer med olika kompetenser möts med en gemensam målbild, i det här fallet skolans behov för att möjliggöra ett arbete. Jag tycker den rumsliga genomlysningen och diskussioner om omlokalisering och rutiner, visar att det går att förändra med ganska små medel.”

De tre största utmaningarna i arbetet uppgavs i enkäten vara: 1) att få till en samverkan mellan den lokala arbetsgruppen och kommunala förvaltningar/aktörer utanför arbetsgruppen, 2) att förankra åtgärderna hos beslutsfattare samt 3) att få tid att arbeta med frågan inom verksamheten.

I intervjustudien kom även andra faktorer fram som rörde samverkan inom den lokala arbetsgruppen och att få kontinuitet i arbetet. IP11 beskriver samverkan inom arbetsgruppen på följande sätt ”i arbetet i gruppen, var skolan alltid med, resterande aktörer hade drop in.” och fortsätter med:

”Idag har vi inte kontakt i nätverket, förvaltningen har varit med på något uppföljande möte. För att få till en fortsatt samverkan, skulle det behövs någon som håller ihop det. Nu blev Tryggare Skola som att skolan riktar sig mot andra aktörer med sina frågor. Kanske skulle det ha varit en annan värd, så skolan inte hamnar i centrum. Skolan blir ofta en mötesplats (för aktörer), jag har ju aldrig blivit inbjuden på möte till soc eller polisen. Vem äger egentligen problemet, här gäller det att lyfta in andra aktörer. Soc kan vara med när det gäller F-6 och åk 7-9 polisen”.

IP3 saknar också en kontinuitet i arbete och säger ”När det kommer till TS får vi välja att se det som ett projekt eller se till att någon tar över ansvaret och utvecklar och följer upp arbetet.” IP 7 har till viss del samma erfarenhet och påpekar att ”Uppföljningen sattes aldrig igång, samverkan behöver innehålla beslutsfattare och ha med aktörer som gör att det kan gå i lås.” I intervjuerna kommer det fram ett behov av en koordinator, som stöttar samverkan – risken är annars att arbetet rinner ut i sanden och inte blir långsiktigt över tid. Även beslutsfattare behöver

komma in i arbetet för att vissa åtgärder behöver beslutas i samråd med aktörer som har mandat att fördela ekonomiska resurser. Därtill, försvåras samverkan av verksamhetsfaktorer, IP5 beskriver att ”byte av personal är också ett hinder för processen. En fast koordinator kanske skulle därför vara önskvärt.”

I enkäten ställdes även frågan om vad som skulle kunna förändras i verktyget Tryggare Skola. Att få mer tid avsatt för att arbeta med verktyget Tryggare Skola, var även det som respondenterna i första hand ville förändra med nuvarande koncept, följt av processen kring förankring och återkoppling till beslutsfattare, personal och elever samt önskemål om en tydligare ansvarsfördelning mellan aktörerna i arbetsgruppen. Under intervjun kom det även fram att arbetet med verktyget Tryggare Skola även inkluderat en del värdekonflikter eller en ”perspektiv-trängsel”.

Perspektivträngseln beskrivs bland annat som ”(...) att det ibland finns krockar mellan pedagogik och säkerhet, ta till exempel frostat glas, det skyddar mot insyn och hjälper elever med koncentrationen men kan vara en säkerhetsrisk” (IP3). Eller i termer av ”Det blir också krockar mellan värden öppna ytor och glasade klassrum skapar trygghet, men är förödande vid PDV. Och om vi täcker rutor, förstörs trygghet. Det blir massa värdekonflikter” (IP2).

Även vissa utvecklingsmöjligheter kom fram i intervjuerna, där det bland annat handlade om att verktyget Tryggare Skola skulle kunna belysa nya utmaningar i skolan:

”De flesta konflikter i skolan idag startar på sociala medier, men tar plats i skolan, när eleverna möts. Det skapar nya gränsland. Vart går skolans ansvar? Det blir nya utmaningar i skolan kring den digitala arenan, vilka blivit en ny källa till oro. TS skulle kunna lägga till en fråga kring hur skolan ska hantera sociala medier, vilka konflikter (är det rimligt) att skolan tar. Det är viktigt att belysa gränslandet och de digitala frågorna.” (IP2)

Samt möjligheten att integrera verktyget Tryggare Skola i det systematiska kvalitetsarbete som redan drivs i skolan.

”Vi måste jobba mot att implementera Tryggare Skola i processer som redan finns, men risken är då att det försvinner i allt annat, men det borde gå att integrera på något sätt med stöd av ledning eller politiker. Jag tycker att det ska ingå i ordinarie verksamhetsarbete så det går att hitta lösningar med en lokal förankring – det måste översättas från ett generellt verktyg till en lokal lösning.” (IP1)

#### *5.1.7 Summering av enkät- och intervjustudierna*

Deltagarna i de lokala arbetsgrupperna verkar överlag vara nöjda med verktyget Tryggare Skola och det går att se att deras engagemang i arbetet i hög utsträckning grundar sig i en kombination av två individuella faktorer och tre organisatoriska faktorer. Deltagarna drivs antingen av en önskan att få arbeta med den systematik verktyget Tryggare Skola erbjuder eller drivs av ett intresse att få delta i en lärande process. De organisatoriska incitament som påverkar eller underlättar ett deltagande är att organisationen stöttar samverkan, att organisationen i sig är drabbad av problemen och/eller ser sig om en del av lösningen. Det vill säga – det finns både individuella och organisatoriska vinster av att delta i projektet.

Detta blir även tydligt i relation till att enbart en skola av fem hade en identifierad problembild vid starten av projektet, resterande skolor verkar ha valt att delta för att rektorer/skolledning har

varit motiverade och velat arbeta aktivt med trygghetsfrågor. Just detta förhållande kan komma att påverka utfallet av arbetet, även om det trygghetsskapande arbetet alltid är viktigt, kan effekter utebli. Det vill säga att det omfattande arbete, som verktyget Tryggare Skola innefattar, kan vara mer effektivt om skolorna har en större problemtyngd, jämfört med skolor med en mindre problemtyngd.

Systematiken i verktyget Tryggare Skola är uppskattad, även om arbetsprocesserna ibland upplevs som problematiska – vilket kan knytas till att arbetet dels vilar på en teorigrund, dels innefattar flera olika moment. Här är tid en viktig resurs och vikten av att låta arbetet få ta tid. I analysen av hur väl de olika momenten i arbetsprocessen fungerade, finns det en skillnad kring uppfattningen mellan deltagare i och utanför skolverksamheten.

Tentativt kan det vara så att aktörer utanför skolmiljön har en större vana av att arbeta med den här typen av systematiskt brottsförebyggande arbete (kartläggning- och orsaksanalys), medan respondenter inom skolverksamheten har ett tolkningsföreträde och en större kännedom om skolan och dess förutsättningar för att implementera åtgärder och hur åtgärder förankras.

Arbetet med handlingsplan, åtgärder och uppföljning, verkar deltagarna tycka att det varit en intressant och viktig process. Samtidigt verkar det här vara moment som varit förknippade med vissa svårigheter, eftersom det har varit svårt att bibehålla samverkan och en brist på ekonomiska resurser i vissa fall. Här beskrivs också önskan om att ha haft mer tid för arbetet, stöd av en koordinator eller liknande samt att arbetsgruppen hade behövt ha aktörer med mandat att ta beslut kring ekonomiska resurser. Arbetet med åtgärder har även i en skola blivit lite provisoriskt i väntan på en renovering.

Åtgärdsarbetet och effekterna av det, har ibland för aktörer inom skolverksamheten varit lite svåra att sortera ut från annat arbete som pågått parallellt med Tryggare Skola, det kan dels handla om att det är svårt att särskilja projekten från varandra, dels att det uppstått synergieffekter. Däremot beskriver aktörer inom skolan att situationen blivit bättre, att det skett positiva förändringar i relation till både rutiner och i den fysiska miljön. Aktörer utanför skolverksamheten, har svårare att diskutera åtgärdernas effekter till följd av att arbetet enbart följts upp internt inom skolverksamheten och inte kommunicerats till övriga i arbetsgruppen.

Framgångsfaktorer i verktyget Tryggare Skola beskrivs i termer av att det är systematiskt, att åtgärder var genomförbara samt att elevperspektivet inkluderades. Utmaningarna, i sin tur, handlade om intern och extern samverkan och ansvarsfördelningen.

Tryggare Skolas framgångsfaktorer identifieras av respondenterna till att vara systematiken i arbetet, att målen/åtgärderna i handlingsplanen var genomförbara samt att elevperspektivet kom fram/togs till vara på i processen. Utmaningen med att arbeta med Tryggare Skola verkar främst ligga i att det är svårt att få tid avsatt till arbetet, att få ekonomiska resurser samt att andra faktorer påverkat arbetet, vilket gör att förutsättningarna för arbetet inte har upplevts som optimala. Därtill, pekar respondenterna på svårigheter i samverkan med parter utanför de lokala arbetsgrupperna, en tydligare struktur kring förankring samt en tydligare ansvarsfördelning inom den lokala arbetsgruppen.

Under intervjuerna uppstod frågan flera gånger om vem som hade ansvar i nuläget och om Tryggare Skola ska ses som ett projekt som är avslutat eller ett långsiktigt arbete som ska tas upp igen. Detta tyder på att arbetet varit uppskattat, men att det behöver förankras i verksamheterna utanför skolan med en större tydlighet, att det behövs en tydligare



ansvarsfördelning samt stöttning från en extern koordinator eller liknande som kan agera sammanställande. Verktöget behöver också, enligt informanterna, ge utrymme för att hantera de värdekonflikter som finns, när trygghetsfrågor möter säkerhetsfrågor och/eller pedagogiska frågor.

## 5.2 Dokumentanalys

Om enkät- och intervjustudien har fokus på processer och konceptet, i form av erfarenheter att arbeta med verktöget Tryggare Skola, så har dokumentanalysen i första hand fokus på praxis, i form av det praktiska åtgärdsarbetet. Underlaget till dokumentanalysen består av de deltagande skolornas handlingsplaner samt i vissa fall likabehandlingsplaner, trygghetsbesiktningen från 2019 och 2021, därtill har skolenkäter inhämtats från Skolverket. Lite förenklat, går det att säga att analysen utgår ifrån att studera skolornas identifierade problembild, vilka åtgärder som föreslagits i handlingsplanerna, vad som genomförts i praktiken samt vad åtgärderna har gett för effekt.

### 5.2.1 Identifierade lokala problembilder

I skolornas individuella handlingsplaner framkommer att de deltagande skolorna har en differentierad problembild att arbeta med. Det blir därför svårt att jämföra arbetet mellan de olika skolorna när det kommer till vissa delar av deras åtgärdsarbete, med undantag för arbetet med den fysiska miljön (se avsnitt 5.2.4).

Den differentierade problembilden kan förstås genom att till exempel jämföra Bokelundsskolan och Kallingskolan. Bokelundsskolan beskriver en problembild som främst är karakteriserad av sociala och psykosociala faktorer. Kallingskolan beskriver att det finns en mer tydlig social problematik och brottsproblematik, skadegörelse på skolgården som i första hand sker efter skoltid. I analysen av de individuella handlingsplanerna, kartläggningen, intervjuerna och elevdialogerna från 2019, framkommer att det går att kategorisera skolornas identifierade problembilder<sup>6</sup> på följande sätt:

*Bokelundsskolan* beskriver en högre grad av faktorer kopplade till begreppet *trivsel och brist på intern samverkan* jämfört med de andra skolorna. *Kallingskolan*, beskriver en problematik, som i första hand rör *skadegörelse i utomhusmiljön, droger samt våld och hot*. *Vilbokskolan*, beskriver en *social och relationell problematik* i form av konflikter på grund av religiösa, språkliga eller kulturella barriärer. *Tullskolan* beskriver en problematik som är relaterad till organisatoriska faktorer, främst i relation till avsaknad av *rutiner*. *Österslättskolan*, en problematik som rör svårigheter med *extern samverkan* med nyckelaktörer.

Variationerna av identifierade problembilder, kommer dels påverka handlingsplanernas utformning, dels vilka åtgärder som prioriteras över andra. Det går även att anta att de skolor som har en problematik som i hög grad kan knytas till vissa elever/elevkullar kommer att märka en förändring när elevkullarna byts ut. Det framkommer även att flera skolor redan vid starten av projektet har ett systematiskt brottsförebyggande arbete, vilket gör att skolorna kan uppleva verktöget Tryggare Skola som ett bra komplement i det redan förankrade arbetet.

---

<sup>6</sup> I arbetet med kartläggning och identifiering av problembilder, identifierades även specifika platser som förknippas med otrygghet och/eller brottsutsatthet. Dessa kommer att redovisas i samband med genomgången av elevdialogerna (avsnitt 5.3)

### 5.2.2 Handlingsplanernas innehåll

De identifierade problembilderna, bröts ner till konkreta åtgärder som dokumenterades i skolornas handlingsplaner. Precis som med problembilderna, finns det i handlingsplanerna en variation av förslag på hur verksamheterna ska åtgärda problemen. I den uppföljning av handlingsplanerna som gjordes i samband med den förnyade Trygghetsbesiktningen 2021 (ref) framkommer att skolorna, har arbetat med tre olika typer av strategier: 1) initiera och driva egna lösningar, 2) initiera samverkan eller 3) att överlämna ansvaret för att driva frågan till externa aktörer. Dessa strategier blir främst tydliga i relation till de tre punkter som är gemensamma i alla fem handlingsplanerna.

I fråga om att ta fram *konkret och användbar statistisk undersökning* har alla skolor valt att ta frågan vidare internt, och fyra skolor av fem har genomfört punkten., Däremot går det att se att två av skolorna har genomfört den via en kommungemensam enkät, en skola har gjort en specifik elevenkät, i en skola står bara punkten som genomförd, men inte hur. Hos den skolan som ej genomfört punkten beskrivs att det har begärts en kommunövergripande enkät men att den ännu inte är igång.

*Vuxnas sätt att hantera negativa handlingar* är den andra gemensamma punkten, där skolan tagit frågan vidare och eller genomfört punkten genom att ha workshops kring frågan, dialog under APT samt i vissa fall haft riktade samtal med viss personal om bemötandefrågor.

Något förvånande dock är, med tanke på att verktyget Tryggare Skola syftar till att systematiskt arbeta med trygghetsfrämjande och brottsförebyggande frågor, så har enbart två skolor uppgivit att de genomfört punkten med att *definiera begreppen säkerhet och trygghet* och inkluderat definitionen i skolans styrdokument. Ytterligare en skola uppger att de haft en begreppsdiskussion på APT, men inte skrivit fram definitionen i något styrdokument och de två sista skolorna har inte genomfört arbetet alls.

Tentativt kan detta påverka arbetet negativt, eftersom utan en definition av vad skolan vill uppnå, kan det även vara svårt att motivera personal och elever att arbeta aktivt med förebyggande frågor. Ytterligare orsaker till att arbetet med verktyget Tryggare Skola inte helt följt handlingsplanerna, kan relateras till rådande omständigheter, i uppföljningen anges bland annat att flera processer stannat upp till följd av att extern samverkan inte gått att initiera fullt ut, att Covid-19-situationen ändrat verksamhetens prioriteringar samt att en del åtgärder kommer att genomföras i kommande renoveringar eller ombyggnationer. Ett annat problem, ur en mer analytisk synpunkt, är att handlingsplanerna generellt sett innehåller väldigt många punkter, mellan 17 och 29 punkter, vilket kan försvåra genomförandet (detta kommer att diskuteras mer ingående i avsnitt 5.2.4).

Utifrån att skolornas individuella handlingsplaner är så omfattande, där det även görs korsreferenser mellan olika punkter, i form av hänvisningar och att samma åtgärd så att säga täcker flera identifierade problem genomfördes en kluster analys. Klusteranalysen avser att studera hur de identifierade problemen har eller inte har åtgärdats under perioden 2019 till 2021.

För att möjliggöra analysen har de enskilda angivna problemen kategoriserats till en av följande fyra kategorier: fysisk miljö (platser med hög grad av otrygghet och/eller brottsförekomst, dåligt förvaltade platser), social miljö (relationer elever/elever samt elev/personal), psykosocial miljö (kränkningar, grovt språkbruk etc.) samt systematiskt kvalitetsarbete (i form av likabehandlingsarbete, incidentrapporteringar, samverkan och rutiner).

De åtgärder som anges vara genomförda har i sin tur kategoriserats som: ingen åtgärd genomförd, samtal inom verksamheten, arbete med interna styrdokument, nya rutiner i verksamheten samt normklargörande åtgärder (till exempel genom att prata med personal, elever och/eller vårdnadshavare), samverkan med externa aktörer samt åtgärder i den fysiska miljön.

Analysen genomfördes på aggregerad nivå, där alla deltagande skolors handlingsplaner analyserade, där de fyra vanligaste åtgärderna presenteras i fallande ordning (se tabell 12).

*Tabell 12:* Klusteranalys av relationen mellan problem och åtgärder i handlingsplanerna. Aggregerad.

Problem relaterade till fysisk miljö (n=50)

1. Åtgärder i den fysiska miljön
2. Ej genomfört åtgärd
3. Arbetet med samverkan
4. Infört nya rutiner

Problem relaterade till social miljö (n=40)

1. Infört nya rutiner
2. Ej genomfört åtgärd
3. Arbetat med samverkan
4. Arbetat med den fysiska miljön
4. Arbetat med frågan genom samtal inom verksamheten

Problem relaterade till psykosocial miljö (n=21)

1. Arbetet med frågan genom samtal inom verksamheten
2. Ej genomfört åtgärder
3. Infört nya rutiner
4. Arbetet med den fysiska miljön

Problem relaterade till ett systematiskt kvalitetsarbete (n=32)

1. Arbetat med frågan genom samtal inom verksamheten
2. Förändrat rutiner
2. Ej genomfört åtgärder
3. Arbetat med att revidera eller utveckla styrdokument och interna handlingsplaner
3. Arbetet med frågan genom samverkan

I tabell 12 framkommer att problem i den fysiska miljön har åtgärdats med förändringar av denna, där åtgärderna inkluderar allt från omlokaliseringar och förändringar av befintliga lokaler, förstärkning av lås, kameraövervakning till mindre åtgärder i form av bänkar, bord sittplatser och sätta upp klockor. Sociala problem, har främst åtgärdats med nya rutiner både i form av rastvaks-system, ökad vuxennärvaro samt genom att oönskade handlingar får konsekvenser (normklargörande). Psykosociala problem har i första hand åtgärdats genom samtal i verksamheten, för att medvetengöra personalen. Problembilder som faller in i det systematiska kvalitetsarbetet, har åtgärdats genom att föra samtal om dem i relation till APT eller liknande.

I relation till verktyget Tryggare Skolas fokus på den fysiska miljön och teoretiska ramverk, går det här att se att Broken Window-teorin (Wilson & Kelling 1982) placemaking samt rutinaktivitetsteorins begrepp kapabla väktare (i form av vuxennärvaro) kan länkas samman till de åtgärder som genomförts i den fysiska och sociala miljön. De två övriga problembilderna, psykosocial miljö och systematiskt kvalitetsarbete har däremot främst åtgärdats internt i verksamhet genom medvetandegörande och dialog, vilket kanske inte blir ett lika tydligt åtgärdsarbete för de som utanför verksamheten, jämfört med dem som är i den. Det vill säga, det görs ett stort arbete som inte går att mäta objektivt i termer av effekter eller liknande, på samma sätt som det går att mäta förändringar i den fysiska miljön.

### 5.2.3 Åtgärder i den fysiska miljön

I den uppföljning som gjordes av Tryggare Sverige av de deltagande skolorna under 2021 (Tryggare Sverige 2021), framkom att samtliga skolor hade ökat sin totala indexsiffra, i snitt var ökningen 0.75 punkter, med en intern variation mellan 0.4 och 1.3 punkter, vilket visar på att vissa förändringar genomförts och haft en positiv effekt. Indexet, som varierar mellan 0 (mycket stora problem) till 20 (mycket bra skolmiljö), är uppbyggt kring följande indikatorer: belysning, förvaltning, gestaltning, information, mix av funktioner, skalskydd, social kontroll och tydlighet i skolans inre- och yttre miljö.

I uppföljningen, används olika färgkoder (grön, gul och röd) för att visa på indikatorns separata indexering, vilket gör att vissa förbättringar eller försämringar inte syns eftersom totalsumman fortfarande håller sig inom samma färgkod (indexvärden). I Tryggare Sveriges uppföljning (Tryggare Sverige 2021) beskrivs de marginella, interna variationerna i löptext, och det som verkar vara genomgående är att skolorna arbetat: *förvaltning* och *gestaltning*, medan övriga indikatorer skiljer sig åt mellan skolorna (se tabell 13).

Arbetet med *förvaltning* har i alla skolor innefattat klottersanering, återställt skadegörelse samt iordningställt gemensamma utrymmen, vilket går i linje med Broken Window -teorin som en trygghetsskapande åtgärd (Kelling & Wilson 1982).

Arbetet med *gestaltning*, har inneburit något olika åtgärder mellan de olika skolorna. Fyra av fem skolor har arbetat med gestaltning för att stärka elevernas integritet genom att bygga duschbås, två skolor har arbetat med gestaltning för att minska friktioner mellan elever i korridorer, genom att möblera om, omlokalisera skåp etcetera (interiör), samt att en skola arbetat med gestaltning som elevinflytande genom att låta eleverna måla om en tunnel på skolområdet (placemakeing).

Tabell 13: Förändring i index samt indikatorer 2021 jämfört med 2019. Hämtat från Tryggare Sveriges Trygghetsbesiktning 2021.

	<b>Bokelundsskolan</b>	<b>Tullskolan</b>	<b>Österslättskolan</b>	<b>Villboksskolan</b>	<b>Kallingskolan</b>
<b>Förändring index mellan 2019 och 2021</b>	Från 11.0 till 11.4 (+0.4)	Från 14.8 till 15.4 (+0.6)	Från 14.3 till 15.0 (+0.7)	Från 14.4 till 15.7 (+1.3)	Från 11.7 till 11.8 (+0.1)
<b>Belysning</b>	Kvar på röd nivå, men värdet har försämrats något	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Gått från gul till grön nivå	Kvar på gul nivå, ingen förändring
<b>Förvaltning</b>	Gått från gul till grön nivå	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Gått från gul till grön nivå	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något
<b>Gestaltning</b>	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något
<b>Information</b>	Kvar på röd nivå, ingen förändring	Kvar på röd nivå, men värdet har förbättrats något	Gått från röd till gul nivå	Gått från röd till gul nivå	Kvar på gul nivå, ingen förändring
<b>Mix av funktioner</b>	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på gul nivå, ingen förändring
<b>Skalskydd</b>	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på grön nivå ingen förändring
<b>Social kontroll</b>	Kvar på röd nivå, ingen förändring	Kvar på gul nivå, ingen förändring	Kvar på grön nivå, ingen förändring	Kvar på gul nivå, men värdet har förbättrats något	Kvar på röd nivå, men värdet har förbättrats något
<b>Tydlighet</b>	Kvar på röd nivå, ingen förändring	Kvar på röd nivå, ingen förändring	Gått från röd till gul nivå	Gått från gul till grön nivå	Kvar på röd nivå, men värdet har förbättrats något

Alla skolorna har på olika sätt arbetat aktivt med den fysiska miljön, i de deltagande skolornas interna arbete går det att se att:

*Bokelundsskolan* även arbetat med mix av funktioner, genom att anlägga en hinderbana på skolområdet som dels ger eleverna en aktivitet på skoltid och som allmänheten kan använda på kvällar och helger, vilket leder till att den informella sociala kontrollen ökar på skolområdet.

*Tullskolan* har förutom förvaltning och gestaltning även arbetat med belysning, genom att laga trasiga lampor inne och ute, samt information om vart elever kan vända sig om de känner att de behöver stöd (normklargörande).

*Österslättskolan*, har arbetat med tydlighet och information, genom att öka orienterbarheten i skolan genom färgkoda korridorer och klassrum samt information kring vart elever kan vända sig om de känner att de behöver stöd.

*Vilboksskolan* har även arbetat med belysning, tydlighet, social kontroll, information samt skalskydd. Belysningen har förbättrats både inom- och utomhus, tydlighet har skapats genom att ha arbetat med färgkodning och skyltning både inom- och utomhus – vilket har ökat orienterbarheten. Den sociala kontrollen har förbättrats i utomhusmiljön, genom att dels definiera skolområdets gränser, dels genom att förbättra siktlinjerna. Därtill, har ett överhängande tak tagits bort, vilket minskar risken att eleverna klättrar upp på taken. Informationen har förbättrats, genom att det konsekvent finns information på skoltoaletterna om vart eleverna kan vända sig för att få stöd. Skalskyddet har även det förbättrats, genom ett nytt låssystem och kameror på skolgården.

*Kallingskolan* har förbättrat värdet på tydlighet och social kontroll, där tydligheten och orienterbarheten förbättrats genom att skyltning till rektorsexpeditionen tillkommit. Den informella sociala kontrollen har förbättrats genom att vindfånget till en av entréerna tagits bort.

Verktyget Tryggare Skola, verkar därför i fråga om den fysiska miljön ha uppfyllt sin avsedda effekt i form av att förmedla relationen mellan en den fysiska miljön, trygghet och säkerhet. Samt varit ett stöd i arbetet med att visa på *vad* skolorna kan arbeta med i miljön samt *vilka* platser/faktorer som kan prioriteras i det initiala arbetet. Det blir i analysen tydligt att förvaltning och gestaltning, är aspekter som skolorna arbetat med i första hand, men det finns även ett mönster, där inomhusmiljön verkar ha prioriterats framför utemiljön, med undantag för Vilboksskolan.

Något förvånande är dock att indikatorn information, som i de flesta fall handlat om ”relativt” enkla åtgärder, såsom information till eleverna om vart de kan få stöd om de far illa, utsätts för kränkningar eller behöver socialt stöd, inte har lett till någon större förändring på någon av skolorna. En förklaring kan vara att skolorna, dels har fått göra andra prioriteringar i relation till Covid-19-situationen, en annan skulle kunna vara att skolorna i första hand prioriterat större åtgärder framför mindre med en tanke om att stora förändringar ger en större effekt.

Det finns även åtgärdsförslag i trygghetsbesiktningen från 2019 som är omfattande och som relaterar till byggnaden i sig, som kan vara svåra att genomföra till följd skolhusets placering, planlösningen samt brist på ekonomiska resurser. Några skolor anger också att de inväntar renovering, och detta kan naturligtvis påverka prioriteringen av åtgärder, i form av vilka åtgärder som kan göras direkt och vilka som bör vänta.

Åtgärdsarbetet i den fysiska miljön har troligen även påverkats av *skolornas individuella handlingsplaner* som tog fram under 2019 i samband med projektet. Problembilderna som identifierats under kartläggningen som konkretiseras i handlingsplanerna, adresserar inte enbart fysiska eller miljömässiga faktorer, utan även organisatoriska, sociala och psykosociala faktorer som det behöver arbetas med. Trygghetsbesiktningen, mäter därför enbart en del av det arbete som skolorna har genomfört mellan 2019 och 2021, vilket är viktigt att komma ihåg när effekter av verktyget Tryggare Skola diskuteras.

#### *5.2.4 Potentiella hinder i relation till arbetet med handlingsplanerna och den fysiska miljön*

I klusteranalysen framkommer att i tre av fyra kategorier av problem är ingen åtgärd det näst vanligaste svaret i uppföljningen och i vid genomgången av de individuella handlingsplanerna beskrivs det även ofta att åtgärderna delvis är genomförda. Detta kan tyda på att det finns en svårighet med att omsätta handlingsplanerna i praktiken, till följd av att de dels har många punkter, dels att det har varit lättare för skolorna att helt eller delvis genomföra mål som de kunnat besluta om och arbeta med internt.

Handlingsplanerna på de fem skolorna består av mellan 17 till 29 punkter och innefattar en stor variation av åtgärder, med även en överlappning mellan åtgärderna (en typ av åtgärd täcker in många punkter i handlingsplanen och det sker korsrefereringar). Fördelen med att ange många punkter kan vara att komplexiteten i problembilden till viss del reduceras, men nackdelen kan vara att verksamheterna inte riktigt vet hur de ska prioritera och istället för att arbeta systematisk med en punkt i taget, så påbörjas flertalet delvis istället. Det kan, så att sägas, skapas en känsla av att allt är lika viktigt. Till följd av att det förekommer många punkter i handlingsplanen, finns det även svårigheter att kunna följa hur problembilden specificeras och situationernas, hur förklarande faktorer reduceras och kondenseras (jfr. Wikström 2007).

Verksamheterna har även i första hand arbetat med åtgärder som skolan själv kan genomföra, till exempel rör rutiner, riktlinjer samt mindre förändringar i den fysiska miljön har genomförts, jämfört med de som innefattar en extern samverkan, externa medel eller att arbeta med otrygga platser som ligger i närheten av, men inte på skolområdet. De genomförda åtgärderna, kan på många sätt relateras till verktyget Tryggare Skolas teoretiska ramverk, vilket tidigare påpekats, i form av att arbeta med förvaltning, placemaking, social kontroll, tillföra kapabla väktare i form av vuxennärvaro samt en tydlighet i verksamheten kring rutiner och normklargöranden (hur vuxna ska agera på kränkningar, vart elever ska vända sig för att få stöd, konsekvenser för oönskade handlingar).

Åtgärder som kräver en extern samverkan och en extern finansiering, är däremot svårare att genomföra. I verktyget Tryggare Skola läggs mycket fokus på samverkan i de lokala arbetsgrupperna, men samverkan verkar tappas bort i det fortsatta arbetet, när handlingsplanerna ska verkställas. I dokumentanalysen framkommer att en del av åtgärdsarbetet stannat av till följd av att samverkan inte kunnat fullföljas eller initieras. Dokumentanalysen visar på så sätt samma mönster som enkät- och intervjustudien, att extern samverkan med aktörer utanför skolan är viktigt för arbetet, men även den största svårigheten att få till.

#### *5.2.5 Effekter av verktyget Tryggare Skola i relation till dokumentanalysen*

I den inledande enkät- och intervjustudien adresserades vissa svårigheter med att mäta effekter av skolornas arbete med verktyget Tryggare Skola, främst i relation till att skolan parallellt har arbetat med andra åtgärder samt att elevgrupper och i vissa fall även personal förändrats sedan projektet startade. Däremot, framkom det att deltagarna i de lokala arbetsgrupperna subjektivt upplevde goda effekter av arbetet (avsnitt 5.1.5). För att kunna diskutera effekter av arbetet något mer objektivt, utgår dokumentanalysens effektbedömning från fysiska och sociala faktorer, med stöd i Trygghetsbesiktningen (Tryggare Sverige 2021) och skolenkäten (Skolinspektionen 2021).

I Trygghetsbesiktningen framkommer att alla deltagande skolornas totalindex har förbättrats, vilket visar att det har skett en positiv förändring i den fysiska miljön. Den sociala miljön, är

naturligtvis till viss del beroende på elevgrupperna, men genom att göra ett urval från skolenkätens frågor som korresponderar med tre av punkter som tas upp i alla fem handlingsplanerna går det att diskutera effekter i termer av positiva förändringar. (urvalet består av elevernas uppfattning om att ordningsregler efterföljs, elevernas uppfattning om studiero, upplevd trygghet samt uppfattning att vuxna hindrar kränkningar).

*Tabell 14:* Förändring i index Trygghetsbesiktningen samt medelvärde i skolenkäten. Observera att skolenkäten enbart uppger utveckling från föregående period för enkäter i åk 9 så saknas utvecklings för Tullskolan och Vilboksskolan.

	Bokelundsskolan	Tullskolan	Österslättsskolan	Kallingskolan	Vilboksskolan
<b>Indexförändring Trygghetsbesiktning</b>	0.4	0.6	0.7	0.1	1.3
<b>Skolenkät: Uppfattning att ordningsregler efterföljs</b>	4.5 (+0.5)	6.4	5.4 (+0.4)	5.6 (+1.1)	6.1
<b>Skolenkät: Uppfattning om studiero</b>	5.3 (+0.8)	5.5	5.6 (-0.3)	5.2 (+0.6)	4.4
<b>Skolenkät: Upplevd trygghet</b>	7.1 (+0.3)	6.9	7.4 (-0.1)	7.7 (+ 0.5)	7.8
<b>Skolenkät: Uppfattning om att vuxna förhindrar kränkningar</b>	5.5 (+0.6)	6.6	6.2 (-0.3)	6.5 (+0.7)	6.6

I tabell 14 framkommer flera intressanta mönster, och när det kommer till högstadieskolorna går det att se att de skolor som haft en lägre indexförändring i Trygghetsbesiktningen, Bokelundsskolan och Kallingskolan, har haft en mer positiv utveckling i skolenkäten.

Bokelundsskolan, har den bästa utvecklingen i relation till studiero, vilket tentativt kan förklaras av ett systematiskt arbete med intern samverkan, flickors trygghet samt kulturen på skolan, vilket anges i deras handlingsplan.

Kallingskolan, som hade en lägst indexförändring i Trygghetsbesiktningen, har däremot störst positiv utveckling i skolenkäten i tre punkter: *uppfattning om att ordningsregler efterföljs, upplevd trygghet samt uppfattningen om att vuxna förhindrar kränkningar*. Vilket kan vara en effekt av att det arbete som genomförts i handlingsplanen, där de i hög grad identifierade sociala problem och föreslog individinriktade och samverkansorienterade åtgärder.

Österslättsskolan, har däremot en viss negativ trend i tre av fyra frågor i skolenkäten, men en bättre utveckling i Trygghetsbesiktningens indexvärde. En tentativ förklaring till utfallet var att skolans handlingsplan hade ett stort fokus på flickors trygghet, som sedan inte kunde genomföras till följd av Covid-19 situationen, vilket har lett till att vissa problem kan ha intensifierats istället.

En förklaring till mönstret gällande högstadieskolorna är att det kan ha skett ett aktivt val kring vad de förebyggande resurserna ska läggas, antingen på åtgärder i den fysiska miljön eller i



arbetet med sociala och psykosociala problem, vilket gör att en typ av problembild har blivit prioriterad över en annan.

När det kommer till låg- och mellanstadieskolorna, Tullskolan och Vilboksskolan, har inga värden redovisade från föregående mätningar av skolenkäten, vilket gör det svårt att se om det är en positiv eller negativ utveckling. Däremot, går det att se att båda skolorna ligger något under rikssnittet för årskurs 5, men ett undantag: Tullskolan har ett högre värde, jämfört med rikssnittet när det kommer till indikatorn studiero.

En tentativ förklaring till utfallet, kan vara att de elever som varit med i skolenkäten även var med i elevdialogerna som genomfördes 2019, där frågor kring trygghet, studiero och vuxnas ansvar i skolmiljön diskuterades med eleverna, vilket har lett till en ökad medvetenhet kring frågorna. Vilket i sin tur kan påverka uppfattningen om vad som är ”en bra skolmiljö”, vilket leder till ett mer kritiskt förhållningssätt i situationen.

I frågan kring effekter av arbetet med verktyget Tryggare Skola i dokument analysen går det att se att vissa effekter finns, främst i relation till den fysiska miljön – där alla deltagande skolor visar en positiv utveckling. Den sociala miljön, är till viss del påverkad, där vissa förklaringar potentiellt kan knytas till verktyget Tryggare Skola. Det finns även en svårighet här med att jämföra eventuella effekter, dels för att skolorna har arbetat med flera åtgärder samtidigt, dels för att elevkullar bytts ut. Samtidigt går det att se en tendens att de skolor som medvetet arbetat med sociala faktorer (som Bokelundsskolan och Kallingskolan), har ett bättre utfall i skolenkäten jämfört med tidigare år.

#### 5.2.6 Slutsatser av dokumentanalysen

I dokumentanalysen framkommer att arbetet med verktyget Tryggare skola har lett till konkreta förändringar i den fysiska miljön. Dessa varierar mellan de enskilda skolorna, men gemensamt verkar deltagandet ha lett till *en ökad medvetenhet* om den fysiska miljös betydelse för brott och/eller otrygghetsproblematiken. Åtgärdsarbetet i den fysiska miljön har också koncentrerat sig på att skapa en god social kontroll, platsförvaltning och öka ”de kapabla väktarna” i skolmiljön. När det kommer till att skapa ett mer kapabelt väktarskap i skolorna, har det inte bara arbetats med den fysiska miljön, utan även verksamhetsfaktorer som rutiner kring rastvakter och ökad vuxennärvaro.

De likheter som finns i skolornas arbete med den fysiska miljön, kan uppfattas som något paradoxal i relation till de differentierade problembilder som skolorna identifierade i sitt arbete. Samtidigt, kan likheterna förstås som att vissa mindre eller enklare åtgärder i den fysiska miljön, kan ha ansetts ha ett mervärde och upplevts ha en förebyggande funktion, vilket gjort att arbetet med dessa strategier motiverats.

I dokumentanalysen, blir det även tydligt att verktyget Tryggare Skola, innefattar fler teoretiska utgångspunkter än vad som anges i verktygets handbok (Tryggare Sverige och Länsstyrelsen i Blekinge 2020). De teoretiska utgångspunkterna i refererar i första hand element från den situationella preventionen, men i praktiken innefattar det även sociala och organisatoriska aspekter i form av medinflytande, normklargörande och organisatoriska faktorer.

Verktyget tar medvetet eller omedvetet, ett helhetsgrepp på skolmiljön, men det riskerar att bli en otydlighet i arbetssättet från deltagarnas sida. Risker är att det uppstår en känsla av diskrepanser mellan handlingsplanerna och trygghetsbesiktningen, i relation till hur belysning

eller mix av funktioner är av vikt, samtidigt som skolorna ska arbeta med elevernas medinflytande eller det interna systematiskt kvalitetsarbete.

Det skapas, så att säga, en hög medvetenhet om den fysiska miljöns betydelse, men en något lägre medvetenhet kring betydelsen av människa/miljö interaktioner i handlingsplanerna och åtgärdsarbetet. Detta märks i att de olika åtgärderna separeras från varandra, verksamheten arbetar i sina punkter med det ena eller det andra.

Även om åtgärdsarbetet utifrån handlingsplanerna på de flesta skolorna har påbörjats, där skolorna har kommit olika långt i arbetet, märks det att arbetet har påverkats negativt av ett flertal olika faktorer, såsom avsaknad av ekonomiska medel, svårigheter att initiera eller bibehålla extern samverkan och uppskjutna processer till följd av Covid-19.

Ytterligare en faktor, som kan vara av betydelse är handlingsplanernas utformning och antal punkter på dessa, det finns indikationer på att för många mål försvårar genomförande och att det blir oklarheter kring hur målen/punkterna skiljer sig åt – men även oklarheter kring prioritering och ansvarsfördelning. Det blir även svårt att, utan att ha tagit del av diskussionerna när handlingsplanen utformades, att se mot vilka mekanismer åtgärderna riktar sig samt hur åtgärdsarbetet ska följas upp.

I den uppföljande Trygghetsbesiktning som genomfördes under 2021 av Stiftelsen Tryggare Sverige går det att se att en tydlig effekt av verktyget Tryggare Skola är att den fysiska miljön har förbättrats hos alla deltagande skolor, men i något varierande omfattning. Det går även att se att för de deltagande högstadieskolorna har det skett en positiv utveckling i relation till hur elevernas uppfattning om att ordningsreglerna efterföljs. Vilket kan vara ett resultat som kan förstås i relation till att de deltagande skolorna arbetat med verktyget Tryggare skola för att uppnå en ökad informell social kontroll, ökad vuxen närvaro och normklargörande i skolmiljön.

### 5.3 Elevernas upplevelse av skolmiljön

I verktyget Tryggare Skola läggs stor vikt på att inkludera elevperspektivet i arbetet, vilket görs i form av elevdialoger. Elevernas synpunkter, erfarenheter och upplevelser integreras sedan som en del i handlingsplanerna för skolorna, för att på så sätt skapa möjligheter för åtgärdsarbetet utifrån ett barnperspektiv. I uppföljningen, är det därför viktigt att inkludera elevperspektivet, dels för att se hur eleverna uppfattar sin skolmiljö nu (*effekt av arbetet*), men även för att studera hur elevernas synpunkter rent praktiskt har tagits till vara i arbetet med verktyget på lokal nivå (*process och praxis*).

#### 5.3.1 Inomhusmiljön

Inomhusmiljön, i form av *matsal och klassrum* beskrivs på en generellnivå som bra eller mycket bra i elevdialogerna. Det finns även en gemensam uppfattning att det kan bli stimmigt/högljutt i matsalen/klassrummen, till följd av antingen schematekniska frågor (flera klasser äter samtidigt, hur raster ligger etcetera) eller personfaktorer, det vill säga vilka lärare som arbetar och hur dessa agerar i klassrumssituationer.

*Matsalen*, förknippades med olika typer av stressiga situationer i vissa av dialogerna. En av grupperna beskrev hur ”det kan vara stökigt i matsalen vissa dagar, då låg- och mellanstadiet äter samtidigt” (Kallingskolan, grupp 1). En annan elev i samma elevdialog beskrev också hur ”det är även svårt att se klockan i matsalen och man får inte använda sin mobil, så det leder till att man antingen stressar eller ibland kommer försent (Kallingskolan, grupp 1). Även i

Vilboksskolan, som byggt om matsalen till en större, beskrev en grupp att ”matsalen är stor, men det kan bli lite stressigt där under lunchen” (Vilboksskolan, grupp 2).

*Klassrummen och lektionsalarna*, beskrivs som fina – men med ett visst slitage i vissa skolor och en viss variation inom skolan i sig. Ofta pekar eleverna ut enskilda salar som exempel under dialogen, till exempel ”NO-salen är ljus och fin” (Bokelundsskolan grupp 1), ”Jag gillar mitt klassrum” (Vilboksskolan, grupp 3) eller ”Slöjdsalen är sliten” (Kallingskolan, grupp 2). På grund av dialogernas tidsmässiga utformning (1 timme) gick det inte att följa upp alla exempel som gavs på mer eller mindre bra salar, vilket gör det svårt uttala sig om vilka faktorer i utformningen eller inredningen som verkar vara av speciell betydelse för upplevelsen. Däremot framkommer flera gånger under dialogerna om att personalen är viktig för studieron under lektionerna.

Både de elever som gick i låg- och mellanstadiet och de i högstadiet beskriver att skolans psykosociala miljö är starkt beroende av vem eller vilka lärare som arbetar i skolan. En av eleverna säger att ”(...) studieron i klassrummet beror på läraren, hur hen säger till (...)” (Vilboksskolan, grupp 4). En annan lyfter fram att studieron är beroende av kombinationen av elever och lärare, ”att lektionerna upplevs som stimmiga ibland är, både beroende på vilka som är i klassen, men även vem som höll i lektionen” (Kallingskolan, grupp 2). Ytterligare ett exempel på hur viktig läraren är, är att det även verkar finnas ett missnöje med att ”det är bara vissa lärare som säger till” (Bokelundsskolan, grupp 2).

I elevdialogerna framkom även att *korridorer och gemensamma utrymmen* i skolan är av betydelse för helhetsupplevelsen av skolmiljön. I två av elevdialogerna vid samma skola, Kallingskolan, lyfts *korridorerna* fram som en problematisk del av inomhusmiljön. Korridorerna upplevs trånga, ofräscha och skräpiga. Att de är skräpiga är inte enbart till följd av en avsaknad av papperskorgar utan även för att, som en elev säger ”man inte pallar slänga skröp i papperskorgen” (Kallingskolan, grupp 1).

I flera av elevdialogerna, framkommer också att det finns ett behov av sittplatser i skolans gemensamma utrymmen, såsom korridorer och trapphallar. Många använder istället fönstren för att sitta i (Vilboksskolan) eller hänger runt i centralhallen (Bokelundsskolan) och eller som i Kallingskolan, där en grupp elever skapat en egen plats för att möjliggöra social samvaro och häng:

”Skåpen som placerats under trappan i källarplan uppskattas mycket av några. där kan de sitta och snacka, får hänga ostört och dit brukar de gå om det är upptaget i kafeterian. Platsen känns speciell och några är särskilt nöjda med att få ha sina skåp där. De säger också att stämningen i klassen har blivit bättre sedan de flyttade skåpen för att de har en plats att prata med varandra.”  
(Fältanteckning, Kallingskolan)

Ytterligare en plats i inomhusmiljön som beskrivs som ofräsch av, främst högstadieeleverna, är *toaletterna*. I elevdialogerna med Kallingskolan och Bokelundsskolan beskrivs under elevdialogen att toaletterna inte används av alla, utan upplevs som ofräscha och/eller otrygga. Men även på Vilboksskolan, görs en jämförelse mellan toaletterna i den äldre delen av skolan och den nybyggda delen, där en av deltagarna berättar att ”i den nya byggnaden är det nya fräscha toaletter, gick inte på toaletten tidigare, när jag gick i 4:an och 5:an.

En av de åtgärder som genomförts som ett resultat av medverkan i projektet Tryggare Skola, var att bygga *duschbås i omklädningsrummen* till gymnastiken i två av skolorna (Vilboksskolan och Bokelundsskolan). I Vilboksskolan, som är en låg- och mellanstadieskola är uppfattningen om åtgärden mycket positiv: en av grupperna beskriver att ”gympasalen är bra med de nya duschbåsen, de uppskattas (Vilboksskolan, grupp 3), en annan lyfter fram att ”omklädningsrummen är mycket bättre nu, alla duschar efter att vi fick duschbås” (Vilboksskolan, grupp 4). På högstadieskolan, Bokelundsskolan, är däremot inte omdömet lika positivt, i elevdialogerna kommer det fram att enbart vissa årskurser använder duschbåsen (enbart 7:orna) och duschbåsen beskrivs som:

”(…) bökiga att använda, man kan inte byta om inne i dem utan måste ändå ta av sig inför andra och sedan klä på sig inför andra. Det finns inte heller någonstans att hänga handduken inne eller ha saker i båset” (Bokelundsskolan, grupp 1).

Ytterligare kritik mot omklädningsrummen i Bokelundsskolan, var avsaknaden av möjligheter att kunna vara privat, under elevdialogerna fram kom att: det saknas lås på tjejerna omklädningsrum, det saknas skåp i killarnas omklädningsrum och att det saknas lås mellan tjejernas omklädningsrum (två rum som delar dusch).

När inomhusmiljön diskuterades under elevdialogerna omnämndes två platser som indirekt var länkade till skolverksamheten, nämligen *fritidsgårdar och caféteria*, vilka beskrevs i övergripande positiva ordalag.

Kallingskolan, som har tillgång till både fritidsgård och cafeteria, beskrev att ”Fritidsgården är bra, den är öppen vissa dagar på skoltid, och dit kan man gå på håltimmar, där finns FIFA och biljard” (Kallingskolan, grupp 1) samt att ”Cafeterian är bäst, soffgruppen i hörnet och soffa plus bord vid toaletterna i hörnet är bästa platserna” (Kallingskolan, grupp 2). Det är så att säga platser som både erbjuder sittplatser, social samvaro och aktiviteter. Även i elevdialogen på Vilboksskolan förknippas fritidsgården (Festis) med aktiviteter, men då något som besöks efter skoltid och som skapar möjlighet att träffas mellan klass- och åldersgrupperna.

Bokelundsskolan, som har Fritan och Oasen (lugnt rum) uppskattar båda platserna, men tidigare har Fritan varit som en frizon för tjejer, men nu har allt fler killar börjat använda Fritan, en av deltagarna säger i elevdialogen att det ”numer är mer killar än tjejer där” (Bokelundsskolan, grupp 2 och 3). Oasen, beskrivs som en positiv lugn plats, i motsats till det de kallar tjejrummet – som är ofräscht- och killrummet som luktar illa och är stökigt (grupp 1).

### 5.3.2 Utomhusmiljön

Den fysiska utemiljön, beskrivs i elevdialogerna som en uppdelad plats rent rumsligt – men som även skapar en viss osäkerhet. Eleverna på Vilboksskolan, beskriver hur gårdarna är uppdelade mellan årskurserna upp till en viss ålder, men där även eleverna som får röra sig mellan gårdarna (använda alla) blir begränsade, till följd av att de inte hör när de ringer in om de är för långt borta (Vilboksskolan, grupp 3). Uppdelningen gillas inte av alla elever, eftersom det hindrar dem från att umgås med barn i yngre/äldre klasser (Vilboksskolan, grupp 2). En annan typ av osäkerhet kring rumsligheten tas upp av eleverna vid Bokelundsskolan (grupp 1) uppger att det är oklart vad som är skolans område vid rökrutan, vilket gör att de begränsar sitt rörelsemönster.

Utemiljön, beskrivs i termer av aktivitetsfylld i elevdialogerna på Villboksskolan, det finns flera aktiviteter, lekredskap (gungor, linbana etcetera) och platser att hänga/leka på (små hus, bänkar, passager under tak, fotbollsplaner och gaga-bollsplaner). Skolgården är även ett ställe där det lätt uppstår konflikter, antingen att någon inte får vara med och leka (grupp 1) eller att ett skojbråk eskalerar till ett riktigt bråk (grupp 2), men det upplevs vara en god vuxennärvaro som hjälper till att lösa konflikter och som snabbt ingriper vid bråk. Däremot upplevs skolgården som skräpig på vissa platser efter helgen och det finns vissa tecken på skadegörelse (grupp 2).

I samband med arbetet med Tryggare Skola, sattes kameror upp på skolgården för att minska skadegörelsen, vilket kommenterades av en av grupperna på följande sätt:

”Det är mindre klotter nu än tidigare, men det händer fortfarande att ungdomar utanför skolan kommer dit på kvällar/helger och skräpar ner och klottrar. Kamerorna har hjälpt, det är mycket bättre nu och det känns okey med kameror på skolgården. Vi blev informerade innan om kamerorna och hade uppe frågan i elevrådet” (Grupp 3).

En annan grupp av elever (grupp 4) som var med i elevdialogerna 2019, beskrev dock en tydligare förändring efter att kamerorna satts upp, deras upplevelse var att skadegörelsen minskat avsevärt.

I motsats till Villboksskolans aktivitetsfyllda utemiljö, beskrivs Kallingskolan och Bokelundsskolan utomhusmiljön i termer av att vara *aktivitetslös* till följd av en brist på både aktiviteter och hängställen. Flera av eleverna ville ha mer saker att göra på raster och håltimmar och de aktiviteter som fanns som fotbollsplan och basketplan användes inte på grund av för korta raster (Kallingskolan, grupp 1).

Även bristen på sittplatser uppmärksammades, då eleverna lyfte att ”vi saknar någonstans att sitta utomhus, finns inget tak över bänkarna som finns, vissa bänkar är slitna så att man blir extra blöt om man sitter på dem” (Kallingskolan, grupp 2). Bokelundseleverna beskriver utomhusmiljön som tråkig, där det främst handlar om att städa upp ute (”ser inte så kul ut”). Under elevdialogerna med Bokelundsskolan, kom även skolans rökruta på tal i relation till utemiljön. Eleverna beskrev att det är flera som röker på skolan och att det kan bli stökigt i rökrutan. Flera av eleverna lyfte fram rökrutan som bekymmersam, och att inte lärare säger till elever som röker, utan att det endast läraren som har lektioner i klassrummet bredvid som säger till. Det finns en önskan om att fler lärare rör sig ute och att dessa ska säga till vid konflikter, bråk och liknande – och en av eleverna lyfter fram ett dåligt exempel, nämligen hur vid ett slagsmål ute såg en lärare detta men körde bara iväg i sin bil (Bokelundsskolan, grupp 3).

#### 5.3.4 Trygghetsupplevelsen

I elevdialogerna, framkom på en generell nivå, en upplevelse om att skolmiljön var trygg, men att trygghetsupplevelsen kan förstås utifrån tre olika aspekter: inne/ute och vuxennärvaro/vuxenförtroende och erfarenheter av skolan före/efter 2019 (varit med om implementeringen av Tryggare Skola). Skillnaden på innehållet i dessa aspekter är även åldersberoende, då det finns en skillnad i vad som skapar trygghet och otrygghet i skolmiljön för yngre respektive äldre elever (se tabell 15).

För de yngre eleverna (Villboksskolan) är trygghet förknippat med inomhusmiljön, främst i relation till närheten till kompisar och skolpersonal. Vikten av närhet framkommer också när

utomhusmiljön diskuteras, där eleverna lyfter fram vikten av synliga rastvakter, möjligheten att hämta vuxna och att de uppskattar den ökade vuxennärvaron i skolmiljön.

Otrygghet i skolmiljön, för de yngre handlar mer om vissa situationer som upplevs som exkluderande, som att inte får vara med och leka på rasten eller platser där någon grupp av elever samlas för att prata hemligheter. Även att okända personer, främst ungdomar, vandaliserar eller skräpar ner på skolgården under kvällar och helger skapar en viss känsla av otrygghet. Den effekt av projektet Tryggare Skola som eleverna lyfter fram under elevdialogerna är i första hand relaterade till utomhusmiljön. Dels att de upplever att kamerorna som satts upp på skolgården har minskat skadegörelsen (skapat trygghet). Dels att vuxennärvaron har ökat i utomhusmiljön, främst i form av rastvakter.

Tabell 15: Summering av elevdialogerna

	Trygghet	Otrygghet	Vuxna som trygghetsskapande faktor	Jämförelse före/efter projektet Tryggare skola
<b>Vilboksskolan</b>	Tryggare inomhus	Okända som vandaliserar på skolgården	Hög vuxennärvaro ger trygghet (synliga vuxna)	Elever som var med 2019 tycker att det blivit bättre i skolmiljön
	Närhet till vuxna och kompisar	Att vara utanför/inte få vara med	(Kvantitet i vuxennärvaron)	Uppskattar den ökade vuxennärvaron
		Platser/situationer beskrivs ibland som exkluderande men dessa varierar mellan åldersgrupperna		Duschbås, används och uppskattas
<b>Kallingskolan och Bokelundsskolan</b>	Trygg i hela skolmiljön	Knuffar i korridoren	Vuxna som agerar skapar trygghet	Eleverna medvetna om och inkluderade i likabehandlingsarbete, men överenskommelser respekteras inte alltid av eleverna och/eller personalen (oklarheter/inkonsekvent)
		Ovårdat/kränkande språk som normaliserats	Vuxna som skapar förtroende skapar trygghet	
		Förekomst av reella brott i skolmiljön	(Kvalité i vuxennärvaron)	Duschbås finns, men används inte av eleverna

Den äldre elevgruppen (Kallingskolan och Bokelundsskolan) beskriver skolmiljön som helhet som trygg, men att det finns situationer som är otrygga. Bland annat lyfter en grupp fram att:

”Klassrummet skapar trygghet, eftersom läraren håller koll, men i korridoren kan det bli knuffar och annat som ingen ser. De har, i klasserna, pratats om hur man ska bete sig mot lärare och klasskamrater, men alla respekterar inte det. (Kallingskolan, grupp 1)

En annan grupp lyfter fram att: ”det är mycket skojbråk i korridorerna som kan eskalera och/eller skapar otrygghet, det förekommer också fult språk/kränkningar under skoltiden. (Kallingskolan, grupp 2). Även eleverna vid Bokelundsskolan beskriver liknande situationer som otrygga, till exempel att det blir knuffar/bråk i korridorerna och att det förekommer kränkande och/eller ovårdat språk som har normaliserats i skolmiljön. I elevdialogerna framkommer även förekomsten av reella brottsituationer, till exempel narkotikaförsäljning och

stöldbrott av olika slag, som till viss del påverkar trygghetskänslan negativt – även enskilda elever eller grupper av elever kan påverka den trygghetsupplevelsen negativt.

Efter implementeringen av Tryggare Skola upplever eleverna att de blivit mer involverade i frågor kring den psykosociala arbetsmiljön, främst i form av att de har större kunskap om elevhälsans funktion, har mer diskussioner kring likabehandlingsfrågor och har fått vara med att ta fram klass- eller ordningsregler. Även om graden av inkludering har ökat, så önskar eleverna fortfarande en mer aktivt vuxenvärld i skolan. I motsats till de yngre eleverna, som efterfrågar en hög vuxennärvaro (kvantitet), så efterfrågar de äldre eleverna en mer förtroendeingivande vuxennärvaro, i form av att de vuxna i skolan ska vara konsekventa och agera mer likriktat. Flera exempel ges i elevdialogerna kring hur lärare kan vara konfliktradda i klassrummet, att det bara är vissa lärare som säger till och att bryta mot ordningsreglerna inte ger några konsekvenser.

### 5.3.5 Slutsatser av elevdialogerna

I elevdialogerna framkommer att de elever som var med under implementeringen 2019 ser positiva förändringar i skolmiljön till följd av Tryggare Skola, men att dessa effekter ser något olika ut i relation till de olika skolorna och elevgrupperna.

Villboksskolans elever (den yngre elevgruppen) upplever positiva förändringar i utomhusmiljön, i relation till fler aktiva vuxna och kameror. Eleverna uppskattar också de duschbås som byggdes till följd av deltagandet i Tryggare Skola. Vilket visar på en lyckad implementering av informell och formell social kontroll samt att skolan lyckats skapa förutsättningar för att stärka barnens integritet (duschbås). Detta går i linje med det resultat som framkom i Trygghetsbesiktningen av skolan under 2021 (se avsnitt 5.2.3). Däremot, i motsats till Trygghetsbesiktningen där graden av förvaltning förbättrats, kommenterades det i dialogerna av flera elever en brist på förvaltning, främst i utomhusmiljön, i form av underhåll av trasiga bänkar, ta bort klotter samt behov av flera papperskorgar.

I de äldre elevgrupperna (Kallingskolan och Bokelundsskolan) låg fokus i elevdialogerna mer på problem/otrygghet till följd psykosociala faktorer (arbetsmiljöfrågor) och normklargöranden i skolmiljön (konsekventa vuxna, efterföljande av ordningsregler etcetera). I skolornas handlingsplaner som arbetades fram under projektet Tryggare Skola 2019, var detta två punkter som skolorna skulle arbeta med och som de till viss del arbetat med under perioden (se avsnitt 5.2). I motsats till åtgärder den fysiska och sociala miljön – i form av underhåll och rutiner-behöver arbetet med den psykosociala miljön och normklargörande ske mer kontinuerligt, eftersom det arbetet är personbundet. Det vill säga, att förändra den fysiska miljön och/eller rutiner inom verksamheten är mer stabilt, jämfört med det psykosociala arbetet, där omsättning av personal och förändring av elevgrupperna alltid skapar en sårbarhet i arbetet.

## 5.4 Komparativ analys: erfarenheter och effekter av Tryggare Skola

I den komparativa analysen kommer först inomfallsanalysen att presenteras i korthet, med fokus på de enskilda skolornas arbete med verktyget Tryggare skola, resultat av arbetet samt vilka faktorer som förklarar utfallet. Därefter presenteras mellanfallsanalysen, där samtliga skolors utfall abstraheras för att möjliggöra en jämfördes mellan dessa samt identifiera vilka (tentativa) förklaringar som finns till utfallet i form av en tematiserad analys kring processer, praxis och koncept. Till sist besvaras uppföljningens tre frågeställningar i form av vad som fungerar/verkar lovande, vad fungerar inte och vad kan utvecklas i arbetet med verktyget Tryggare Skola.

#### 5.4.1 Inomfallsanalys: uppföljning av de enskilda skolornas utfall

I inomfallsanalysen blir det tydligt att skolorna i urvalet har gått med i projektet med väldigt olika problembilder – allt från problem i den psykosociala arbetsmiljön till brister på samverkan internt eller externt. Utfallet för de olika skolorna kommer därför att variera, både utifrån lokala förutsättningar att arbeta med problemen och i relation till problembild (se tabell 16).

*Bokelundsskolan* beskriver på skolnivå ett större problem med trivsel i skolmiljön jämfört med de övriga skolorna. Problembilden karaktäriseras i första hand av psykosociala faktorer: till exempel osund machokultur, grovt språkbruk, dåliga relationer mellan elever och vuxna samt en dåligt utvecklad extern samverkan. I den handlingsplan som skolan skrev 2019, är vid tillfället för uppföljningen cirka 50% av de planerade åtgärderna helt genomförda och 7% delvis genomförda – vissa åtgärder har skjutits på framtiden till följd av att renoveringen av skolan blivit uppskjuten.

Skolan uppvisar en positiv utveckling i Skolenkäten i relation till *ökad studiero, ökad upplevelse om att ordningsregler efterföljs, ökad trygghet samt att vuxna agerar mot kränkningar*. Ökningen i de psykosociala faktorerna är något högre, jämfört med indexförändringen i Trygghetsbesiktningen. I den fysiska miljön har främst den informella sociala kontrollen förbättras, genom att anlägga en hinderbana på skolområdet som dels ger eleverna en aktivitet på skoltid, dels på kvällar och helger då allmänheten kan använda den.

Arbetet i samband med Tryggare Skola verkar i första hand ha innefattat ett systematiskt arbete med skolkulturen och psykosociala faktorer, där skolan även visar en positiv utveckling i Skolenkäten. Dock verkar eleverna uppfatta att det finns vissa kvarstående problem i skolmiljön, främst relaterade till lärares agerande i vissa situationer, brottsituationer och en önskan om mer rumslig tydlighet (t.ex. skolområdets gränser) och fler frizoner för flickor.

*Kallingskolan* har den mest differentierade problembilden av alla deltagande skolor i uppföljningen, allt från skadegörelse i utomhusmiljön, droger samt våld och hot ingår. Skolan har även utmaningar på kommunnivå (högst andel av personer i åldersgruppen 0–19 år i ekonomiskt utsatta hushåll) och på skolnivå i form av minst andel lärare med högskolepedagogisk examen samt lägst andel föräldrar med eftergymnasial examen av de fem skolorna. Skolan beskriver även att det är en hög arbetsbelastning för personalen och att det är svårigheter att få till en extern samverkan.

Dessa förhållanden kan ha påverkat arbetet med handlingsplanen, enbart 30% av målen är helt genomförda och 44% är delvis genomförda. Skolan har även lägst ökning i Trygghetsbesiktningen av den fysiska miljön och har ett lägre värde i Skolenkäten för 2021 gällande studiero. Däremot uppvisar skolan högst ökning på punkterna: ordningsregler, trygghet och uppfattningen att vuxna agerar mot kränkningar. Den positiva utvecklingen i Skolenkäten kan vara ett resultat av arbetet som genomförts i handlingsplanen, där de genomförda åtgärderna i första hand rörde identifierade sociala problem, som åtgärdades med individinriktade och samverkansorienterade insatser.

I Trygghetsbesiktningen har Kallingskolan förbättrat värdet på tydlighet och social kontroll, där tydligheten och orienterbarheten förbättrats genom att skyltning till rektorsexpeditionen tillkommit, men ytterst få förändringar har genomförts – vilket bekräftas av elevdialogerna där skolan beskrivs som trång, sliten, ofräsch och aktivitetslös.



I Trygghetsbesiktningen framkommer att den sociala kontrollen har förbättrats genom att vindfånget till en av entréerna tagits bort, samtidigt som detta inte har uppskattats av alla elever eftersom det lett till att de blivit av med en plats att "hänga på" och umgås enligt elevdialogerna. I Trygghetsbesiktningen och handlingsplanen från 2019 framkommer även att majoriteten av de otrygga platser som identifierades inte var lokaliserade på skolan/skolområdet, vilket gör att dessa är svårare att arbeta med.

I de elevdialoger som genomfördes på Bokelundsskolan och Kallingskolan framkom att skolan som helhet uppfattades som trygg, men att det förekom skojbråk som eskalerade, kränkande språk och reella brottsituationer – men att situationerna i högre grad var kopplade till enskilda elever än miljön som helhet. Det fanns även en positiv tendens att eleverna uppfattade att de blivit mer involverade och inkluderade i arbetet med frågor kring den psykosociala arbetsmiljön.

*Österslättsskolan* har i sin handlingsplan 2019 beskrivit en problematik som främst berör svårigheter med att genomföra en extern samverkan med nyckelaktörer på kommunalnivå. Skolan verkar ha en god erfarenhet av att arbeta förebyggande internt, men just den tvärsektoriella samverkan har varit mindre utvecklad. Av de mål som angavs i handlingsplanen 2019 har 29% helt genomförts och 41% delvis genomförts, en tentativ förklaring till utfallet kan vara att skolans handlingsplan hade ett stort fokus på flickors trygghet, ett arbete som har försvårats till följd av Covid-19 pandemin.

Österslättsskolan har även en bättre utveckling i Trygghetsbesiktningen, jämfört med Skolenkäten – vilket visar på att de i motsats till Bokelundsskolan och Kallingskolan - fokuserat sitt arbete på att förändra fysiska/byggnadstekniska faktorer och inte lika mycket på faktorer i den psykosociala och/eller sociala miljön. I Trygghetsbesiktningen framgår att Österslättsskolan har arbetat med tydlighet och information, genom att öka orienterbarheten i skolan genom att färgkoda korridorer och klassrum samt information kring vart elever kan vända sig om de känner att de behöver stöd. Samtidigt uppvisar skolan en viss negativ trend i tre frågor i Skolenkäten 2021 (studiero, trygghet och uppfattningen att vuxna agerar på kränkningar).

*Tullskolan* beskriver i handlingsplanerna en problematik som är relaterad till organisatoriska och verksamhetsspecifika faktorer, främst i relation till avsaknad av rutiner. I handlingsplanen beskrivs bland annat hur processer stannar upp, vilket kan förklaras av att skolan har lägst lärartäthet av de fem skolor som deltagit i uppföljningen, samtidigt har de flest andel lärare med högskolepedagogisk examen. Av de mål som sattes upp i handlingsplanen 2019 har 46% helt genomförts och 19% delvis genomförts, vilka främst rör förändringar i den fysiska miljön och till viss del rutiner (social miljö). I Trygghetsbesiktningen framkommer att Tullskolan har arbetat med förvaltning, gestaltning, belysning och information om vart elever kan vända sig om de känner att de behöver stöd.

*Vilboksskolan* beskriver i sin handlingsplan i första hand en social problembild kopplad till skoldagen och en problematik med skadegörelse efter skoltid på skolområdet. 71% av målen i handlingsplanen har helt genomförts och 21% är delvis genomförda, och flera av målen rör förbättringar i den fysiska miljön. Vilboksskolan, till skillnad från de övriga skolorna har haft andra förutsättningar med sig in i arbetet med Tryggare Skola, vilket även påverkar utfallet. Dels var ombyggnationen av skolan var planerad 2019, vilket eventuellt förenklat implementeringen av vissa åtgärder, dels hade skolan ett bra utgångsläge i den första

Trygghetsbesiktningen (högst indexvärde), vilket visar på att det redan fanns en medvetenhet om betydelsen av förvaltning och ett påbörjat arbete kring skolmiljön.

Det framkommer även i elevdialogerna att skolan arbetat med en ökad vuxennärvaro som gett trygghetsfrämjande effekter, bland annat med fler synliga rastvakter och möjligheten att hämta vuxna i personalrummet under raster. Även ett förstärkt skalskydd, i form av kameror, på skolgården upplevs som positivt av eleverna eftersom de uppfattar det som att åtgärden minskat skadegörelsen.

Vid genomgång av de enskilda skolornas arbete med Tryggare Skola går det att se att:

- **Bokelundsskolan** har bäst matchning mellan identifierade problembilder, åtgärder och utfall (förbättrad psykosocial och social miljö), även om förbättringar av den fysiska miljön inte kunnat genomföras till följd av uppskjuten renovering. Verktuget Tryggare Skola verkar därför ha fyllt en funktion av att stötta implementeringen av en mer social prevention, jämfört med en situationell prevention. Arbetet har också lett till att eleverna känner sig mer inkluderade i arbetet med värdegrundsfrågor.
- **Kallingskolan** som har den mest differentierade problembilden har även lägst grad av helt genomförda mål i handlingsplanen, vilket troligen hör samman. Det vill säga att arbetet inte kunnat koncentreras runt några åtgärder utan att arbetet med verktuget Tryggare Skola varit mer disparat och att verksamheterna arbetat med flera saker på en gång. Det skulle också förklara utfallet, att samtliga aspekter har fått en viss förbättring.
- **Österslättskolan** hade vid tiden för arbetet med verktuget Tryggare Skola ett aktivt förebyggande arbete, där personal inom skolan i hög grad arbetade internt med frågor kring trygghet, inkludering och värdegrundsfrågor, vilket gör att verktuget Tryggare Skola blev ett verktyg för att möjliggöra ett arbete med frågor kring den fysiska miljön och extern samverkan. I motsats till Bokelundsskolan, blev arbetet mer inriktat på situationell prevention på Österslättskolan. Österslättskolan har även en relativt låg grad av måluppfyllnad gentemot handlingsplanen, vilket kan vara en effekt av att de själva har haft svårt att se vilka åtgärder som relaterat till Tryggare skola och vilka som ingått i annat (åtgärds) arbete som drivits internt.
- **Tullskolan** är den skola som främst identifierar problem kopplade till verksamhetsfaktorer och som på sätt och vis är den skolan som kan ses som svårast att tillämpa verktuget Tryggare Skola på, eftersom den tvärsektoriella samverkan har en begränsad betydelse för det verksamhetsnära arbetet. Trots detta verkar arbetet med verktuget lett till en större medvetenhet och ett arbete kring den fysiska och sociala miljön, främst genom ett ökat normklargörande, implementering av rutiner och förvaltningsfrågor.
- **Vilboksskolan** har i sitt arbete med verktuget Tryggare Skola troligen haft en fördel av att de kom in i projektet då en ombyggnation av skolan var planerad och de har därför kunnat ta fördel av att arbeta mer direkt med den fysiska miljön. De har även den högsta lärartätheten vilket underlättat implementeringen av informell social kontroll, bland annat genom rastvakter. Goda förutsättningar i kombination med att skolan har genomfört en hög grad av de mål som sattes upp i handlingsplanen gör att skola, med stöd av verktuget, lyckats förbättra både den fysiska, psykosociala och sociala miljön.

Arbetet med verktyget Tryggare Skola har upplevts som övervägande positivt i alla deltagande skolor, vilket framkommer i både enkät och intervjustudien samt i elevdialogerna. Alla skolor har även positiva effekter av arbetet, även om dessa skiljer sig åt mellan de olika skolorna. Arbetet med verktyget Tryggare Skola är även ett långsiktigt arbete och beroende av vilka elevgrupper som befinner sig i skolmiljön, vilket gör att vissa effekter av arbetet kan vara omedelbara, andra synas över tid och vissa kan förändras över tid (jfr. Sahlin 2000:127).

Tabell 16: Inomfallsanalys

	Övergripande identifierad problembild	Faktorer som (eventuellt) förvärrar implementeringen	Faktorer som (eventuellt) underlättar implementering	Andel helt genomförda mål i handlingsplanen	Förbättrad samverkan	Förbättrad fysisk miljö	Förbättrad psykosocial miljö	Förbättrad social miljö
<b>Bokelunds-skolan</b>	Psykosocial och social miljö	Renovering uppskjuten	Stöttande ledning	50%	-	Viss förbättring	Viss förbättring	Förbättring
<b>Kallinge-skolan</b>	Differentierad problembild	Beskriver en hög arbetsbelastning för personalen  Lägst andel föräldrar med eftergymnasial examen av de fem skolorna  Högst andel 0–19 år i ekonomiskt utsatta hushåll av de fem kommunerna	-	30%	Viss förbättring	Viss förbättring	-	Viss förbättring
<b>Österslätts-skolan</b>	Problem relaterade till extern samverkan	Otrygga platser inte direkt kopplade till skolan/skolområdet, vilket gör att dessa är svårare att arbeta med.  Arbetar med flera olika insatser/åtgärder parallellt med Tryggare Skola	Aktivt förebyggande arbete sedan tidigare  Minst andel pojkar av de fem skolorna  Högst andel av föräldrar med eftergymnasial utbildning av de fem skolorna-	29%	Förbättring	Förbättring	-	Oklart
<b>Tullskolan</b>	Organisatoriska och verksamhetsrelaterade faktorer	Lägst lärartäthet av de fem skolorna  Svårt att få till samverkan, processer stannas upp	-	46%	-	Förbättring	-	Förbättring
<b>Villboks-skolan</b>	Social problembild	Högst andel arbetslösa av de fem kommunerna	Ombyggnation av skolan planerad redan 2019  Högst lärartäthet av de fem skolorna	71%	-	Förbättring	Förbättring	Viss förbättring

#### 5.4.2 Mellanfallsanalys: processer, praxis och koncept

I inomfallsanalysen framkommer hur skolornas arbete med verktyget Tryggare Skola har påverkat den skolspecifika problembilden, men även hur olika typer av förutsättningar och problembilder lett till ett olikartat resultat. I mellanfallsanalysen kommer därför de gemensamma erfarenheterna av arbetet att konkretiseras, vilket kommer att ligga till grund för uppföljningens resultat och rekommendationer (avsnitt 5.4.3).

*Processerna* i arbetet med verktyget Tryggare Skola har i huvudsak gynnats av en kombination av fem faktorer, två faktorer som beskriver individuella egenskaper hos aktörerna och tre faktorer som beskriver organisatoriska incitament för engagemang. Deltagarna i de lokala arbetsgruppernas engagemang i arbetet drivs antingen av en av en önskan att få arbeta med den systematiska verktyget Tryggare Skola erbjuder och/eller drivs av ett intresse att få delta i en lärande process. De organisatoriska incitament som påverkar lättast ett deltagande är att organisationen stöttar samverkan, att organisationen i sig är drabbad av problemen och/eller ser sig om en del av lösningen.

Det vill säga, det finns både individuella och organisatoriska vinster av att delta i projektet. Detta ligger i linje med Lindbergs (2009) resonemang kring faktorer som främjar arbete i samverkan, nämligen att organisationens stöd är av yttersta vikt samt att aktören får mandat och resurser av organisationen att genomföra samverkan. Just det organisatoriska stödet och viljan att arbeta med frågorna som incitament till deltagande, stöds också av att enbart en skola av fem hade en identifierad problembild vid starten av projektet, resterande skolor verkar ha valt att delta för att rektorer/skolledning har arbetat aktivt med trygghetsfrågorna.

Erfarenhetsmässigt, verkar arbetsprocesserna i första hand kunna beskrivas som linjära eller rationella samt tidbegränsade (Lindberg 2009). Det vill säga att istället för att arbeta långsiktigt med ett fortsatt kunskapsutbyte, har samverkan haft mer fokus på problemformulering, analys och överenskommelse av alternativ till lösningar samt genomförande och därefter har samverkan upphört eller ebbat ut. I intervju- och enkätstudien beskrivs bland annat olika typer av svårigheter med samverkan, främst att bibehålla den och avsaknad av vissa aktörer med mandat att ta beslut i samverkan.

En utmaning i just den tvärssektoriella samverkan är behovet av att vara både differentierad (jfr. Luhmann & Barrett 2018) och att kunna hantera ett nödvändigt variationsbehov (jfr. Weick & Sutcliffe 2007:113). Det vill säga, att aktörer utanför skolan kan ha haft svårt att relatera till skolans interna problembilder, samtidigt som deras bidrag till lösningen upplevts som oklart eftersom de sett en organisatorisk gränsdragning och osäkerhet kring mandat.

Arbetsprocesserna i form av samverkan har även kunnat påverkas negativt i relation till det Wikström (2007) definierar som fallgropar i det brottsförebyggande arbetet, dels att samverkan kan präglas av för många idéer, där det blir för många förslag och otydlig ansvarsfördelning och/eller svårigheter att implementera åtgärderna. Just frågan om ansvar och ansvarsdiffusioner återkommer i enkät- och intervjustudien, där arbetsprocesser och samverkan upphört eller ebbat ut till följd av oklarheter kring vem som ansvarar för processerna efter att Stiftelsen Tryggare Sverige överlämnat uppdraget.

*Praxis*, i form av konkret genomförda åtgärder eller effekter (subjektiva eller objektiva) visar att arbetet med verktyget Tryggare Skola lett fram till förändringar i den fysiska miljön, men med stora skillnader mellan de olika skolorna. Det som dock är gemensamt för åtgärderna i den

fysiska miljön är att arbetet koncentrerat sig att skapa en god social kontroll, platsförvaltning och öka ”de kapabla väktarna”, i form av rastvakter och/eller närhet till vuxna i skolmiljön, vilket tydligt går i linje med rutinaktivitetsteorin (Cohen & Felson 1979) och Broken Window-teorin (Wilson & Kelling 1982).

De likheter som finns i skolornas arbete med den fysiska miljön, kan uppfattas som något paradoxal i relation till skolornas differentierade problembilder. Likheterna kan dock förstås genom att verktyget visar på att åtgärder i den fysiska miljön har en god förebyggande effekt, vilket skapar en medvetenhet hos aktörerna som proaktivt implementerat åtgärder för att minimera risken för framtida problem. Åtgärderna kan även beskrivas som relativt ”handfasta”, vilket troligen påverkat implementeringen positivt, främst med tanke på de omständigheter som varit i samband med Covid-19.

En aspekt, som eventuellt kunnat försvåra implementeringen av åtgärder i fysisk miljö, är att aktörerna inte är helt övertygade om åtgärdernas effektivitet. I enkäten uppger endast tre av tio respondenter att åtgärderna till en viss del kan vara effektiva mot de identifierade problemen. Ytterligare tre är osäkra på att åtgärderna i handlingsplanen är effektiva mot de identifierade problemen. I enkäten finns det en tendens att aktörerna uppfattar att sociala åtgärder är mer effektiva mot brottsproblematiken, vilket också blir tydligt i skolornas handlingsplaner och i de åtgärder/förändringar som helt eller delvist genomförts.

Verktyget Tryggare Skola har därför i praktiken lett till att hantera frågor kring psykosocial och social miljö, där vissa åtgärder skulle kunna härledas till ett kapabelt väktarskap, i form av beskyddare eller övervakare (till exempel rastvakter), men det saknas ett teoretiskt anslag kring den sociala miljön och interaktionen mellan människa/miljö i verktyget. Detta blir tydligt, främst då handlingsplanerna separerar de olika faktorerna och många av de sociala faktorerna läggs som internt arbete, istället för att integreras i relation till arbetet med den fysiska miljön.

I elevdialogerna framkom även att verktyget Tryggare Skola bidragit till mer inkludering i värdegrundsarbetet, ökat normklargörande (i form av ordningsregler) och mer information kring var eleverna kunde vända sig för att få stöd. Samtidigt lyfte de äldre eleverna fram önskemål kring ännu mer tydlighet från vuxenvärldens sida, och både de äldre och yngre lyfte fram önskemål om ökad förvaltning (främst i utomhusmiljön). Önskemål om ett mer aktivt arbete i utomhusmiljön, går även i linje med de resultat som framkommer i Trygghetsbesiktningen, där genomförda åtgärder i första hand rör inomhusmiljön.

Verktyget, i sin utformning och metodologiska uppbyggnad, kan sägas ge aktörerna stöd för att arbeta systematiskt och inkluderande, men i praktiken uppstår det glidningar eller förskjutningar mellan teori och praktik, vilket gör att skolorna ibland föreslår åtgärder som dels är för många, dels kan ses som illa koordinerade, eftersom det kan uppstå diskrepanser mellan identifierade problem, orsaksförhållande och åtgärder.

Elster (1998) beskriver att det brottsförebyggande arbetet ibland kan präglas av ett ”önsketänkande”, det vill säga att vi ofta tror oss veta vad som orsakar brott eller otrygghet och därför inte analyserar orsaksmekanismerna ordentligt, utan direkt diskuterar åtgärderna. I verktyget Tryggare Skolas uppbyggnad minimeras den här typen av ”önsketänkande”, i form av det systematiska arbetet med kartläggning, orsaksanalys, utformning av handlingsplan och uppföljning/revidering.

Dock upplever en del aktörer, att det trots allt inte funnits tid för ordentliga orsaksanalyser och/eller uppföljning/revidering av handlingsplaner. Framst det senare verkar ha påverkats negativt av Covid-19 pandemin och i enkäten svarade enbart tre respondenter att det hade gjorts en uppföljning av åtgärderna och enbart två respondenter uppgav att handlingsplanen hade reviderats under 2020.

Samtidigt är det viktigt att lyfta fram att både skolpersonal, aktörer i samverkansgruppen och elever har positiva erfarenheter av att ha arbetat med verktyget Tryggare Skola, man ser att arbetet har gett flera olika positiva effekter, även Trygghetsbesiktningen av skolorna visar att den fysiska miljön har förbättrats på samtliga skolor och vissa skolor visar även en positiv utveckling i Skolenkäten.

*Konceptet*, det vill säga själva verktyget Tryggare Skola, är på en generell nivå uppskattat av de lokala arbetsgrupperna. Både systematiken i arbetet och att det vilar på en teoretisk förklaringsmodell ses som värdefullt. Arbetet med handlingsplan, åtgärder och uppföljning, verkar deltagarna tycka är en viktig process, men att tiden och ekonomiska resurser inte alltid har funnits för att verkligen arbeta med det.

Arbetet har i vissa fall upplevts som omfattande och att mycket ansvar har lagts på skolan för att driva på interna processer, istället för att arbeta i samverkan. *Handlingsplanerna* är i vissa fall mycket omfattande, där det är svårt att utifrån förstå hur de olika förslagen ska motverka de utpekade problemen, även prioritering mellan olika problembilder är något oklar. Till följd av den teoretiska glidningen som finns och att verktyget tar ett helhetsgrepp på skolmiljön, finns risken att det uppstår en otydlighet i arbetet, och att det uppstår diskrepanser mellan handlingsplanerna och Trygghetsbesiktningen, till exempel i relation till hur belysning eller mix av funktioner är av vikt, samtidigt som skolorna ska arbeta med elevernas medinflytande eller det interna kvalitetsarbetet.

Informanterna lyfter även fram att det varit mycket positivt att ha en representant från Tryggare Sverige i arbetet med kartläggning och utformning av handlingsplanerna, vilket visar på behovet av en utifrånblick för att kunna arbeta med verktyget. I intervju- och enkätstudien framkommer behovet av att reducera, prioritera och särskilja dyra och billiga åtgärder från varandra i handlingsplanen mer tydligt. Verktyget skulle kanske på flera sätt tjäna på att förenklas och bli mer tillämpligt utifrån den lokala kontexten. Verktyget behöver även ge utrymme för att hantera de värdekonflikter som finns, när trygghetsfrågor möter säkerhetsfrågor och/eller pedagogiska frågor.

*Uppföljning och utvärdering* av åtgärder försvåras även av att skolan parallellt arbetar med andra typer av åtgärder och insatser i skolmiljön, vilket försvårar möjligheten att härleda effekter till en viss åtgärd. Det finns också en inbyggd utmaning i att arbeta med skolor när det kommer till den sociala och psykosociala miljön, som verktyget behöver hantera något mer, nämligen att omsättning av personal och förändring av elevgrupperna alltid skapar en sårbarhet i det brottsförebyggande och trygghetsfrämjande arbetet.

Sammantaget går det att se att verktyget Tryggare Skola har flera framgångsfaktorer främst ligger detta i systematiken i verktyget och inkluderingen av elevperspektivet. Utmaningarna och utvecklingspotentialen för verktyget ligger dels i de teoretiska anspråken, dels i att reducera vissa moment för att öka tillämpbarheten.

Ytterligare en utmaning är förknippad med organisatoriska faktorer, nämligen hur samverkan, främst med parter utanför skolverksamheten, ska få en tydligare struktur, en större förankring och en tydlig ansvarsfördelning. Det sistnämnda ligger kanske utanför verktygets ansvar, men där det kanske finns ett ömsesidigt beroende mellan samverkan och verktyget - samverkan blir en förutsättning för ett långsiktigt arbete och samverkan drivs på av att arbeta med verktyget.

#### 5.4.3 Uppföljningens resultat och rekommendationer för vidare arbete

Som framkommer i inomfallsanalysen har de deltagande skolorna använt sig av verktyget Tryggare Skola på olika sätt för att lösa olika typer av problem i skolmiljön, där skolornas olika förutsättningar – både på kontextuell och skolspecifik nivå – verkar vara av betydelse. Skolor, som Bokelundsskolan, som har en bra överensstämmelse mellan problem och åtgärd kan sägas ha en typ av positivt resultat, medan Villboksskolan har en annan typ av positivt resultat.

I intervjuerna som genomfördes framkom flera gången att deltagandet varit värdefullt, men på något olikartade sätt, vilket visar på att verktyget är flexibelt och kan anpassas till skolornas problembilder relativt lätt. De svårigheter som aktörerna stötte på i arbetet var främst förknippade med kontextuella faktorer i form av brist på ekonomiska resurser, att identifierade platser och/eller situationer för otrygghet var utanför skolans område/skoltid samt olika faktorer relaterade till samverkan.

En viktig aspekt i uppföljningens resultat är även det att de skolor som ingår i uppföljningen är skolor som valt att delta i Tryggare Skola utifrån att de var intresserade av konceptet. Skolorna var på intet sätt inbjudna eller utvalda till följd av sin problemtynad eller liknande, vilket gör att frågor om trygghet och säkerhet redan varit på agendan och skolledningen varit stöttande i processen, vilket har lett till att resurser avsatts till ett aktivt deltagande.

Uppföljningens första frågeställning, om *vad som fungerar/verkar lovande* i verktyget Tryggare Skola, pekar i riktning mot arbetssättet. Det systematiska arbetet med kartläggning, orsaksanalys, handlingsplan och åtgärdsarbete uppskattades av aktörerna. Just systematiken och att aktörerna får ett teoretiskt perspektiv att arbeta utifrån, verkar vara en framgångsfaktor i arbetet och det som informanterna lyfter fram som den stora fördelen med arbetet. Därtill, inkluderingen av elevperspektivet, verkar vara en mycket lovande del av verktyget, eftersom det gör att problem som inte riktigt har kommit fram inom verksamheten belyses i arbetet.

Det blir också tydligt att de deltagande skolorna fått en större medvetenhet om att den fysiska miljön är viktig i det trygghetsskapande och brottsförebyggande arbetet, främst i relation till begreppen förvaltning, gestaltning och kapabla väktare, vilket kan ses som ett kunskapshöjande bidrag. Verktyget verkar även ge skolorna möjlighet att arbeta med frågor kring trygghet och värdegrund, eftersom deltagandet legitimerar att tid och personalresurser läggs på arbetet.

Den andra frågeställningen, kring *vad som inte fungerar*, handlar främst om två faktorer, samverkan och att arbetet med verktyget kan upplevas som för omfattande. I verktyget Tryggare Skola läggs det stor vikt vid att arbeta i tvärsektorieell samverkan över tid (långsiktighet), vilket verkar ha varit svårt att genomföra i praktiken. Samverkan initieras i samband med deltagande, men samverkan efterföljs inte och processer avstannar, detta kan bero på att projektet i stor utsträckning drevs på av en utomstående och att övertagandet av projektet ledde till oklarheter och ansvarsdiffusioner, vilket bekräftas av informanterna som både ställer sig frågan kring vem som har ansvar nu, samt en önskan om en egen koordinator som fungerar som sammankallande och/eller driver på arbetet.



Arbetet upplevs även som för omfattande (flera undermoment till varje moment), vilket gör att det är ett tidskrävande arbete för aktörerna. Wikström (2007) lyfter fram vikten av att kondensera, koncentrera, reducera, situationera, ansvarsfördela och samverka – en tanke som är väl värd att applicera på verktyget Tryggare Skola, främst i relation till kartläggningen och handlingsplanerna. På så vis skulle aktörerna mer koncentrerat kunna arbeta med ett eller två problem i handlingsplanen, hinna göra en kartläggning, hinna genomföra en orsaksanalys samt följa upp sitt arbete med tydligt och revidera handlingsplanerna kontinuerligt.

Det som kan *utvecklas vidare i arbetet* med verktyget Tryggare Skola är tre saker: den teoretiska förskjutningen måste hanteras, verktyget behöver kontextualiseras och till viss del differentieras. Glidningen eller förskjutningen i verktyget Tryggare Skola, i form av att det teoretiska ramverket grundar sig på perspektiv relaterade till den platsbaserade kriminologin och den situationella preventionen, förskjuts i praktiken till att hantera frågor kring sociala faktorer. Det uppstår, så att säga en, en viss diskrepans mellan teori och praktik i form av åtgärder, där Trygghetsbesiktningen är det enda moment som håller kvar vid den platsbaserade teorin. Ett förslag är därför att det teoretiska ramverket i verktyget Tryggare Skola tar sin utgångspunkt i teoretiska perspektiv som det använder i praktiken, nämligen teorier som belyser människa/miljö-interaktioner, till exempel situationell handlingsteori (SAT) eller liknande integrativ teori.

Verktyget behöver även arbeta med en kontextanalys för att kunna hjälpa skolorna/arbetsgruppen med att se vilka lokala och skolspecifika förutsättningar skolorna har att genomföra vissa åtgärder (validera handlingsplanerna) och på så sätt förankra åtgärdsarbetet i den lokala kontexten. Det kan bland annat handla om att ha ett mer aktivt arbete med fastighetsförvaltningen och kommunen, för att ta hänsyn till hur deras utvecklingsplaner, budgetanslag etcetera ser ut i relation till skolans behov. På så sätt kan ett mer långsiktigt arbete främjas, vilket även kan vara till stöd i prioriteringar i handlingsplanerna.

Avseende differentiering, så handlar det om att verktyget Tryggare Skola beskrivs som ett generellt verktyg, men i uppföljningen framkommer att trygghet är något som upplevs olika i relation till ålder och där verktyget skulle tjäna på en differentiering mellan åtgärder i F-6-skolor och 7-9 skolor. Genom en tydligare differentiering, skulle verktyget Tryggare Skola vara mer precist i de analytiska anspråken och kunna användas mer effektivt som brottsförebyggande och trygghetsfrämjande verktyg. Högstadieskolor kommer troligen alltid mer vara förknippade med en brottsproblematik under skoltid, eftersom tonåren är en mer brottsaktiv tid. Här skulle även med fördel vissa av de perspektivkonflikter som kan uppstå mellan trygghet, säkerhet och pedagogik kunna hanteras, genom att diskutera behov, risker och utmaningar relaterat till de olika åldersgrupperna i skolmiljön.

Sammantaget går det att, utifrån uppföljningen, framföra följande *rekommendationer*: det är tydligt att verktygets systematik och inkludering av elevperspektivet är en stor styrka i verktyget, främst genom att det får deltagarna att göra en kartläggning utifrån flera olika källor (sammantagen lägesbild), att problembilder identifieras, teoretiskt drivna orsaksanalyser genomförs (mekanismer eller orsaker till problemen teoretiseras) samt att åtgärder utformas som riktas mot åtgärderna. Inkluderingen av elevperspektivet leder även till att kartläggningen blir mer nyanserad och att problem, som riskerar att döljas, kommer fram. Detta skulle kunna utvecklas ytterligare genom en differentiering som gör verktyget än mer förankrat i de lokala och skolspecifika förutsättningarna,

Därtill verkar just det teoretiska ramverket vara uppskattat i verktyget, eftersom det ger ny kunskap till deltagarna och hjälper dem att sätta ord på en tyst kunskap kring den fysiska miljöns betydelse. Dock finns det en utvecklingspotential i att skapa ett mer stabilt teoretiskt ramverk, som har ett större fokus på människa/miljö-interaktioner, eftersom det är den typen av frågor och åtgärder som verktyget Tryggare Skola i praktiken hanterar. Alltså hur rutiner och situationer påverkar trygghet och brott, genom att individer relaterar till både en social och en fysisk miljö. Alternativet är ett mer renodlat perspektiv, där arbetet enbart inriktar sig på fysisk miljö, där verktygets teoretiska ramverk skulle kunna lägga grunden till att enbart arbeta med situationell prevention i skolmiljöer.

Beroende på hur verktyget Tryggare Skola ska implementeras i framtiden, behöver frågan om verktygets olika moment och koordinatorsrollen utredas vidare. I uppföljningen framkommer att momenten är omfattande och att det finns ett behov av koordinator som leder arbetet, fördelar ansvar och håller samman den tvärspektoriella samverkansgruppen. Samverkan verkar även den ha varit problematisk för arbetsgrupperna, vilket gör att verktyget behöver hantera frågor kring samverkan mer explicit, antingen genom att integrera vissa delar av Ekbloms 5I-modell<sup>7</sup> (2011) eller genom att arbeta fram ett tydligare gränsobjekt<sup>8</sup> (Lindberg 2009).

---

<sup>7</sup> De moment Ekbloms modell som med fördel kan integreras är de två inledande som föreslår att samverkan bör ske på något olika sätt i ett projekts olika faser: I kartläggningen och orsaksanalysen ska de aktörer som har information samverka, vilket även lägger grunden för åtgärdsarbetet/handlingsplanen (som ska vara specifik med ett fåtal mål). I implementeringen/genomförandet av åtgärder ska fler nyckelaktörer bjudas in för att validera och genomföra åtgärdena. Här handlar det om aktörer som har mandat att ta beslut, kan bidra resursmässigt, planera implementering och bistå i implementeringen.

<sup>8</sup> Det vill säga ett klart syfte med samverkan, tydlig struktur och en klar ansvarsfördelning.

## 6. Avslutande diskussion

Uppföljningen av verktyget Tryggare Skola syftade till att sammanställa de lokala arbetsgruppernas erfarenhet av arbetet under 2019 och framåt. I det projekt som Länsstyrelsen Blekinge och Stiftelsen Tryggare Sverige initierade för att utveckla verktyget deltog fem skolor, vilka alla är representerade i uppföljningen i varierande grad. Uppföljningen kan beskrivas ha varit en helhetsbedömning av både projektet och verktyget, eftersom fokus varit på att studera processer, praxis och koncept, för att kunna besvara följande tre frågor:

- Vad fungerar/verkar lovande i verktyget Tryggare Skola?
- Vad fungerar inte/är mindre bra i verktyget?
- Vad kan utvecklas vidare i verktyget?

I korthet visar resultatet att verktyget Tryggare Skola är mycket uppskattat av de lokala arbetsgrupperna som arbetat med det. Främst uppskattas det systematiska arbetssättet och inkluderingen av elevperspektivet, vilket är en tydlig framgångsfaktor i arbetet. Därtill beskrivs verktyget som kunskapshöjande och att verktyget sätter åtgärder i ett teoretiskt sammanhang.

Det som inte fungerat i verktyget är att det i vissa delar är för omfattande och tidskrävande att arbeta med, det handlar om moment kring kartläggning, orsaksanalyser, utformning av handlingsplan samt uppföljning/revidering. Att dessa moment inte har fungerat, beror dels på att det är tidskrävande, dels att det är en stor mängd material som ska hanteras. Den tvärssektoriella samverkan har även den varit svår att bibehålla både under och efter implementeringen av verktyget Tryggare Skola. Arbetet med verktyget faciliterades i början av en projektledare, men när arbetet lämnades över till skola och kommun, uppstod en viss ansvarsdiffusion, vilket lett till att samverkan stoppats upp och/eller att den enskilda skolan drivit arbetet internt.

Verktyget har dock en stor potential och kan med fördel utvecklas vidare. Det handlar om att hantera den teoretiska förskjutning som uppstår i tillämpningen av verktyget. Verktyget behöver även kontextualiseras tydligare i de lokala förutsättningarna som finns för att genomföra vissa typer av åtgärder i skolmiljön samt differentieras i relation till olika behov hos de olika åldersgrupperna. Årskurs F-6 och 7-9 har olika uppfattning om vad som är en trygg och säker skola, vilket framkommer i elevdialogerna.

### 6.1 Brottsförebyggande och trygghetsfrämjande arbete i skolor: en utmanande uppgift

Att arbeta brottsförebyggande och trygghetsfrämjande i skolmiljöer är på flera sätt utmanande, Skolverksamheten är en verksamhet i ständig förändring, bland annat genom att både personal och elever byts ut. Brotts- och trygghetsproblem kan också, i vissa fall, vara orsakade av enskilda individer och grupper i skolmiljön, där problem kan komma och upphöra under ett och samma läsår. Detta betyder dock inte att skolan inte ska arbeta brottsförebyggande- och trygghetsfrämjande, utan tvärtom – det förebyggande arbetet är mycket viktigt för barn och ungdomar.

I den tidigare forskningen lyfts det fram att det förebyggande arbetet måste vara precist och specifikt (ett problem i taget) samt att åtgärder måste utformas i samverkan. Dessa två aspekter har verktyget Tryggare Skola tagit hänsyn till i sin utformning, men samtidigt måste samverkan vara långsiktig och uthållig – vilket har varit svårt att genomföra i praktiken.

Förutom behovet av en koordinator eller liknande funktion som håller samman verktyget Tryggare Skola, bör kanske även ansvarsfrågan adresseras. En reflektion som uppstått i arbetet med uppföljningen är just om verktyget Tryggare Skola är ett skolprojekt eller ett kommunprojekt. När skolgården utsätts för vandalisering under kvällstid eller helger, är det då skolan eller kommunens arbete att driva på arbetet? Likadant är det med frågan om trygga vägar till och från skolan. Resultatet i uppföljningen, att mycket arbete drivs på av skolan internt och att åtgärder ofta är interna i relation till rutiner eller förvaltning av inomhusmiljön, kanske är ett tecken på att ansvarsförhållande och ”ägandet” av problemet behöver tydliggöras.

En annan fråga som lyfts i uppföljningen är efterfrågan på en mer teoretisk tydlighet i verktyget. Att undvika en diskrepans mellan teori och praktik, handlar mycket om att skapa en större precision i åtgärdsarbetet. I linje med Björge (2015:19) är jag övertygad om att en åtgärd i sig inte påverkar brotts- eller trygghetsproblem, utan de behöver riktas mot en mekanism i en bestämd situation för att ge ett resultat. Och för att hitta mekanismer behöver vi teoretisk tydlighet. Risken är annars att vi hamnar i den brottsförebyggande falluckan som Wikström definierar, nämligen att fundamentala mekanismer i brottsakten åsidosätts – vilket leder till att åtgärderna i många fall blir illa koordinerade i relation till brottsproblemet (2007).

I det fortsatta arbetet med verktyget Tryggare Skola och andra liknande metodstöd för skolverksamheter, behöver även frågan om effekter adresseras. Effekter av det brottsförebyggande och trygghetsfrämjande arbetet kan vara omedelbara, andra synas över tid och vissa kan förändras över tid. Effekterna av åtgärderna är även beroende av kontexten eller personliga dispositioner hos de som åtgärderna riktar sig mot, vilket gör att arbetet behöver kontextualiseras (Elster 1998). Både till förutsättningar enskilda skolor har på kommunal- och skolspecifik nivå, men även genom att åtgärder följs upp och handlingsplaner revideras regelbundet. Verktyget Tryggare Skola är på flera sätt ett flexibelt verktyg som lyckas fånga upp den lokala problembilden, men incitamenten för att revidera och följa upp är få, vilket kan påverka effekterna på både kort och långsikt. Samtidigt saknar verktyget en kontextanalys, vilket gör att det finns en risk att åtgärder kan utformas eller föreslås som är svåra att genomföra i praktiken.

Att arbeta brottsförebyggande och trygghetsfrämjande är således en ständig utmaning, men en utmaning som vi behöver hantera, där jag tror och hoppas att vi alla kan bidra med kunskap, stöd och erfarenhetsutbyten för att kunna utveckla olika metodstöd som inkluderar både barnperspektivet och förhåller sig till verksamheternas förutsättningar.

## 6.2 Avslutande reflektioner

Uppföljningen av implementeringen av verktyget Tryggare Skola i Blekinge har varit ett projekt som inte alltid har haft optimala förutsättningar. Dels har uppföljningen upplägg behövt förändras under tiden till följd av Covid-19 pandemin. Dels har informanter och respondenter uppgett att de inte hunnit så långt i arbetet som önskat, till följd av att deras verksamheter har

behövt ställa om, ibland med mycket kort varsel. Intervjuer och elevdialoger har varit svåra att genomföra med en jämn representation av skolorna, vilket naturligtvis påverkar uppföljningen på flera olika sätt. Till exempel har elevdialoger enbart genomförts på tre skolor, enkäten har ett stort bortfall och intervjuerna saknar perspektiv från fritidsverksamheten. Samtidigt har personal inom skolverksamheten visat en mycket god vilja att bidra till uppföljningen. De har försökt att dela med sig av sin erfarenhet på olika sätt, allt utifrån att svara på frågor via mail, bli intervjuade, till att låna ut lokaler i skolorna för att möta eleverna. Även de kommunala aktörerna, i form av säkerhetssamordnare, brottsförebyggare, polis och representant från fastighet och teknisk förvaltning, har delat med sig av sina erfarenheter i intervjuerna.

Uppföljningen har fått hantera två stora utmaningar som finns med att utvärdera åtgärder i skolans värld. Den första rör att problembilden i skolan alltid är föränderlig, det sker ett ständigt utbyte av elevkullar – där varje kull sätter sin sociala prägel på skolmiljön. Det andra rör att skolan är en arena för det förebyggande och främjande arbetet, där det sker flera projekt samtidigt vilket gör det svårt att särskilja effekter mellan de olika åtgärderna. I analysen har detta hanterats genom att härleda resultaten till de ursprungliga handlingsplanerna, genom att ställa frågan ”var det här något som arbetet med Tryggare Skola adresserade”.

I uppföljningen framkommer att de fem skolorna har en positiv erfarenhet av att arbeta med verktyget Tryggare Skola, de tycker sig också uppleva positiva effekter av arbetet. Också eleverna uttrycker positiva erfarenheter av arbetet, även om de pekar ut saker som kräver fortsatt arbete. Som extern forskare kan jag hålla med om att systematiken i arbetet och fokus på att inkludera elevperspektivet är framgångsfaktorer, samtidigt som jag ser att verktyget har behov av att revideras och till viss del reduceras – vilket är en naturlig del i det brottsförebyggande arbetet.

Eftersom uppföljningen är gjord på enbart fem skolor och där skolorna i första hand gått in i projektet av intresse för frågorna, behöver även verktyget Tryggare Skola följas upp i andra kontexter, till exempel hur det fungerar i stadsmiljöer, på gymnasier eller på skolor med en stor problemtyngd. Med detta sagt, menar jag ändå att uppföljningen bidrar med kunskap, utan tvärtom med den kunskap och de erfarenheter som finns hos deltagarna i Blekinge är på många sätt generiska och de möjligheter och utmaningar som de pekar ut, går i mångt och mycket i linje med den tidigare forskningen. Det lovar gott för framtiden.

## Referenser

- Abbot, A. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Science*. New York: Norton.
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climates in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Björger, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget,
- Blosnich, J. (2011). Low-Level Violence in Schools: Is There an Association Between School Safety Measures and Peer Victimization? *Journal of School health*, 81(2):107-113.
- Braga, A. & Clarke, R. (2014). Explaining high-risk concentrations of crime in the city: Social disorganization, crime opportunities, and important next steps. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 51(4): 480–498.
- Brå (2020), *Skolundersökningen om brott 2019*. Brottsförebyggande rådet. Nedladdningsbar: ww.bra.se
- Burdick-Will, J. (2013). School Violent Crime and Academic Achievement in Chicago. *Sociology of Education*, 86 (4):343-361.
- Ceccato, V. (2012). *The urban factory of crime and fear*. Dordrecht Netherlands, New York, London: Springer.
- Ceccato, V., & Dolmen, L. (2013). Crime prevention in rural Sweden. *European Journal of Criminology*, 10(1), 89–112.
- Clarke, R. V., & Eck, J. E. (2005). *Bli en problemlösande brottsanalytiker i 55 steg*. Solna: Polishögskolan. [Vidarutbildningsmaterial]
- Cohen, J. (2021). School safety and violence: Research and clinical understandings, trends, and improvement strategies. *Applied Psychoanalytical Studies*, 18(3):252-263.
- Cohen, L. E. & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociology Review*, 44(4):588–605.
- Dahlin-Ivanoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative research*, 14(5), 603-616.
- de Laval, S. (2017). *Skolans nya rum. En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Stockholm: Arkus.
- Ekblom, P. (2011). *Crime Prevention, Security and Community Safety Using the 5Is Framework*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Elster, J. (1998). A Plea for Mechanism. Ur: Helström, P. & Sweberg, R. (red.). *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eriksson, B. Lindberg, O. Flygare, E. & Daneback, K. (2002). *Skolan - en arena för mobbning– en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime & Justice*, 17(1993): 381-458.

- Felson, M. (1995). Those Who Discourage Crime. Ur: J. E. Eck, & D. Weisburd (red.), *Crime and Place*. Monsey, NY Criminal Justice Press. sid. 53-66.
- Felson, M. & Eckert, M. (2018). *Introductory criminology: the study of risky situations*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Fennelly, L.J. & Perry, M.A. (2014). Operational issues, Specific Threats, and Solutions. Ur: L.J.J. Fennelly, & M.A. Perry, M.A.(red.). *The Handbook for School Safety and Security*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris San Diego, San Francisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier. sid. 281-326.
- Fisher, B.S. & Nazar, J. (1992). Fear of Crime in Relation to Three Exterior Sites Features: Prospect, Refuge, and Escape. *Environment and Behaviour*, 24(1):35-65.
- Friends (2020). *Friendsrapporten 2020*. Nedladdningsbar: [www.friends.se](http://www.friends.se)
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Janosz, M., Archambault, I., Pagani, S, L., Pascal, S., Morin, S, J, A. & Bowen, F. (2008). Are There Detrimental Effects of Witnessing School Violence in Early Adolescence? *Journal of Adolescent Health*, 43: 600-608.
- Johansson, K. (2014). Crime prevention cooperation in Sweden: a regional case study. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 15(2):143-158.
- Kim, Y.S. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *Int J Adolesc Med Health* 20(2):133-154.
- Koskela, H., & Pain, R. (2000). Revisiting fear and place: women's fear of attack and the built environment. *Geoforum*, 31:269-280.
- Lawrence R. (1998). *School Crime and Juvenile Justice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lindberg, K. (2009). *Samverkan*. Malmö: Liber.
- Lozic, V. (2018). Att lära av det lokala och experimentera. Resilienstänkande i brottsförebyggande arbete. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 9: 129-157
- Luhmann, N. & Barrett, R. (2018). *Organization and decision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lum, C.M. & Koper, C.S. (2017). *Evidence-based policing: translating research into practice*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Länsstyrelsen Blekinge (2020). Uppföljning Tryggare Skola. [Internt dokument].
- Munthe, B. (2011). *School Smart. Handbok för tryggare och säkrare skolor*. Umeå: Paxcom.
- Nolan, S.A. & Heinzen, T.E. (2014). *Statistics for the Behavioral Sciences*. New York, U.S.: Worth Publisher.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. Nedladdningsbar: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Pettersson, T. (2021) *Kriminologiska perspektiv på genus och brott*. Stockholm: Liber.
- Sahlin, I. (2000). *Brottsprevention som begrepp och samhällsfenomen*. Lund: Arkiv.

- Sandstig, G. (2010). *Otrygghetens landskap: en kartläggning av otryggheten i stadsrummet och en analys av bakomliggande orsaker, med fokus på mediernas roll*. Göteborg: Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, Göteborgs universitet. [Doktorsavhandling]
- Skolinspektionen (2020). *Skolenkäten VT2020*. Nedladdningsbar: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Svensson, R. (2003). Tackling violence in schools. A report from Sweden. Ur: P. K. Smith (red.). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge. Sid. 216-231.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thodelius, C. (2018). *Re-thinking Injury Events. Exploration in Spatial Aspects and Situational Prevention Strategies*. Göteborg: Chalmers Tekniska Högskola. [Doktorsavhandling]
- Thodelius, C. (2019). Architecture and Deviance in Schools – Implications of a Meta Synthesis of Hotspots in Swedish Schools. *Nordisk Arkitekturforskning*, 31(2):81–104.
- Tilley, N. (2009). *Crime Prevention*. Cullompton/Portland: Willian Publishing.
- Torfing, J., Krogh, A.H. and Ejrnæs, A. (2020) Measuring and assessing the effects of collaborative innovation in crime prevention. *Policy & Politics*, 48(3):397–423.
- Tryggare Sverige (2021). Uppföljande Trygghetsbesiktning [Internt arbetsdokument].
- Tryggare Sverige och Länsstyrelsen i Blekinge (2020). *Tryggare Skola. Verktøget för ett systemiserat brottsförebyggande och trygghetsskapande arbete. Version 1.0*. Nedladdad från: [www.lansstyrelsen.se/blekinge](http://www.lansstyrelsen.se/blekinge)
- Vagi, K. J., Stevens, M. R., Simon, T. R., Basile, K. C., Carter, S. P., & Carter, S. L. (2018). Crime prevention through environmental design (CPTED) characteristics associated with violence and safety in middle schools. *Journal of School Health*, 88:296–305.
- Wahab, A.A., Md Sakip, S.R. Zainol, H. (2018). An Assessment of CPTED Principles in Relation to Bullying Behaviour. *Advances in Applied Sociology*, 8:25-48.
- Weick, K.E. & Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wikström, P. -O. H. (2004). Crime as Alternative. Towards a Cross-Level Situational Action Theory of Crime Causation. Ur: J. McCord. (red.). *Beyond empiricism: Institutions and intentions in the study of crime*. *Advances in Criminological Theory 13*. New Brunswick: Transaction.
- Wikström, P. -O. (2005). The Social Origins of Pathways in Crime. Towards a Developmental Ecological Action Theory of Crime Involvement and its Changes. Ur: Farrington, D. P. (Ed.). *Integrated Developmental and Life Course Theories of Offending*. *Advances in Criminological Theory 14*. New Brunswick: Transaction.
- Wikström, P. -O. (2006). Linking Individual, Setting and Acts of Crime. Situational Mechanisms and the Explanation of Crime. Ur: Wikström, P.-O. & Sampson, R. J. (red.). *Explaining Crime: Contexts, Mechanisms and Development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wikstrom, P-O. (2007). Doing without Knowing. Common Pitfalls in Crime Prevention. Ur: Farrell G., Bowers K. Johnson S. & Townsley M. (red.). *Imagination for Crime Prevention. Crime Prevention Studies Series*. Monsey, New York: Criminal Justice Press. s. 59-80.



Willits, D., Broidy, L. & Denman, K. (2013). Schools, Neighborhood, Risk Factors, and Crime. *Crime & Delinquency*, 59(2):292–315.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. (5. ed.) London: SAGE.

# Bilaga 1: Enkätfrågor

## BAKGRUNDSFRÅGOR:

**1. Vilken kommun representerade Du i den lokala arbetsgruppen?**

**2. Vilken roll representerade Du i den lokala arbetsgruppen:**

**3. Är du idag kvar i den rollen?**

**4. Deltog Du i den uppföljning som gjordes av Länsstyrelsen i Blekinge 2020?**

**5. I det inledande arbetet i den lokala arbetsgruppen, hur delaktig kände du dig i följande moment? Skatta mellan 1(inte alls delaktig) till 5 (mycket delaktig).**

A. Planering av kartläggning av skolans brotts- och otrygghetsproblem:

B. Delaktig i intervjuer och workshops:

C. Planering av återföring av resultatet till egen verksamhet, personal och elever:

D. Förankra och/eller besluta om föreslagna aktiviteter och insatser:

E. Delaktig i genomförande av beslutade aktiviteter och insatser:

**6. Vilken var den viktigaste anledningen till att Du gick med i den lokala arbetsgruppen? (Välj ett alternativ)**

A. Vi hade identifierat problem på skolan som vi ville arbeta med

B. Var nyfiken på metoden/projektet

C. Anser att det är viktigt att arbeta förebyggande

D. Anser att det är viktigt att samverka

E. Blev tillfrågad

F. Annat

**7. Vilka förväntningar hade Du på arbetet? (Välj minst ett alternativ, max två)**

A. Att jag skulle få ny kunskap om förebyggande arbete (kunskapshöjande)

B. Att jag skulle få arbeta mer systematiskt med förebyggande arbete

C. Att jag skulle få arbeta förebyggande i samverkan

D. Jag tyckte att det skulle vara intressant/lärorikt att få prova ett nytt koncept

E. Att få stöd i hur verksamheten kan arbeta förebyggande från externa aktörer

F Annat

G Hade inga förväntningar

**8. Hur väl uppfylldes Dina förväntningar på arbetet? Skatta på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (mycket väl).**

## TEMA 1: ARBETSPROCESSER

**9. Enligt Dig, hur väl fungerade de olika momenten i Tryggare skola? Skatta på en skala mellan 1 (inte alls) till 5 (mycket väl).**

- A. Kartläggning:
- B. Analysen av kartläggningen:
- C. Framtagande av en handlingsplan:
- D. Förankring och återkoppling av kartläggning och handlingsplan till beslutsfattare:
- E. Förankring och återkoppling av kartläggning och handlingsplan till personal och elever:
- F. Processen som helhet:
- G. Organiseringen av projektet:

**10. Vilka framgångsfaktorer identifierar Du i projektet Tryggare skola? (välj minst ett, max tre alternativ)**

- A. Samverkan inom den lokala arbetsgruppen
- B. Samverkan mellan arbetsgruppen och kommunala förvaltningar utanför arbetsgruppen
- C. Systematiken i arbetet (kartläggning, analys, handlingsplan etc.)
- D. Kunskapsstöd från projektledare
- E. Att målen/åtgärderna i handlingsplanen var genomförbara
- F. Att arbetsgruppen innehöll flera olika funktioner/perspektiv
- G. Att arbetsgruppen innehöll en eldsjäl
- H. Att projektet var lätt att förankra i verksamheten
- I. Att elevperspektivet kom fram/togs till vara (elevdialoger)
- J. Annat

**11. Vilka svårigheter/utmaningar identifierade du i arbetsprocessen? (välj minst ett, max tre alternativ)**

- A. Att hitta bra statistik/styrdokument för att genomföra en kartläggning
- B. Genomföra elevdialoger
- C. Inventering av den fysiska miljön
- D. Att prioritera mellan de olika identifierade brotts- och otrygghetsproblem i skolmiljön
- E. Att få till en samverkan i den lokala arbetsgruppen
- F. Att få till en samverkan mellan den lokala arbetsgruppen och kommunala förvaltningar/aktörer utanför arbetsgruppen
- G. Att få till en bra kommunikation inom den lokala arbetsgruppen
- H. Att få till en bra kommunikation mellan lokala arbetsgruppen och kommunala förvaltningar/aktörer utanför arbetsgruppen

- I. Att förankra åtgärderna hos beslutsförfattare
- J. Att förankra åtgärderna hos personal
- K. Att förankra åtgärderna hos elever
- L. Att få tid att arbeta med frågan inom verksamheten
- M. Annat
- N. Identifierade inga hinder/utmaningar

### **12. Har svårigheter/utmaningarna förändrats över tid?**

Ja, de har blivit fler:                      Ja, de har blivit färre:                      Nej, de är oförändrade:                      Vet ej:

### **13. Är den lokala arbetsgruppen fortfarande aktiv?**

Ja, med samma aktörer/personer som 2019:

Ja, men där vissa aktörer har bytts ut sedan 2019:

Till viss del:

Nej:

Vet ej :

### **14. Om ja, vad är den lokala arbetsgruppens huvudsakliga syfte idag?**

Att arbeta med Tryggare skola

Att både arbeta med Tryggare skola och samverka kring andra frågor/insatser/projekt

Att främst arbeta med andra frågor/insatser/projekt

### **15. Är det någon aktör/representant som du saknar i arbetsgruppen? (Ange vem/vilka):**

### **16. Om du tänker på din egen organisation/verksamhet, vilken/vilka faktorer påverkade ditt engagemang i Tryggare Skola? (Ange max fyra alternativ)**

- A. Att organisationen stöttar/uppmuntrar till samverkan
- B. Att organisationen stöttar ”frihet under ansvar”
- C. Att organisationen gav mig mandat att ta beslut
- D. Att organisationen är flexibel
- E. Att organisationen har en tydlig arbetsprocess
- F. Att organisationen uppmuntrar till innovation
- G. Att organisationen är direkt berörd av problemet
- H. Att organisationen ser sig själv som en del av lösningen
- I. Annat

## **TEMA 2: IMPLEMENTERING AV HANDLINGSPLAN OCH MÅLUPPFYLLELSE:**

### **17. Vilka problem identifierades i Er handlingsplan 2019?**

- A. Otrygg arbetsmiljö för personal
- B. Otrygg skolmiljö för eleverna
- C. Svårigheter att få till god studiero
- D. Mobbning och/eller trakasserier mellan elever
- E. Våld mellan elever
- F. Negativ psykosocial stress
- G. Skadegörelse inomhus
- H. Skadegörelse utomhus
- I. Stöld/inbrott
- J. Annat
- K. Vet ej/kommer inte ihåg

### **18. Anser Du att de åtgärder/mål som sattes upp i handlingsplanen är effektiva mot de problem som identifierats?**

Ja:                      Till viss del:                      Kanske/är osäker:                      Nej:

### **19. Vilka faktorer anser Du underlättade implementering av åtgärder/måluppfyllelse? (välj minst ett, max tre alternativ)**

- A. Att dessa var framtagna i samverkan
- B. Att dessa var förankrade hos beslutsfattare, personal och elever
- C. Att dessa var framtagna på ett bra underlag
- D. Att de var konkreta/välavgränsade
- E. Att de var enkla att genomföra
- F. Att dessa var validerade/rekommenderade av projektledare/projektet
- G. Annat

### **20. Vilka faktorer anser Du försvårade implementeringen/måluppfyllelsen? (välj minst ett, max tre alternativ)**

- A. Brist på ekonomiska resurser
- B. Brist på kunskap
- C. Ovana att arbeta med frågan
- D. Vi har fått göra andra prioriteringar i verksamheten
- E. Svårt att förankra åtgärder/arbetet hos beslutsfattare och/eller personal

- F. Otydliga roller i projektet/verksamheten
- G. Otydliga/oklara förväntningar
- H. Andra faktorer (t.ex. Covid-19 har försvårat arbetet)
- I. Annat

**21. Har det gjorts någon uppföljning av åtgärderna/målen?**

Ja:                                      Nej:                                      Vet ej:

**22. Om ja, vad visade uppföljningen?**

**23. Om nej, vad är Din uppfattning om åtgärdernas resultat?**

**24. Enligt Dig, kan någon annan faktor, förutom åtgärden i sig ha påverkat resultatet?**

- A. Ja, elevgruppens sammansättning har förändrats
- B. Ja, personalförändringar
- C. Ja, vi har samtidigt arbetat med andra åtgärder i skolmiljön
- D. Ja, annat
- E. Nej
- F. Vet ej

**25. Har ni reviderat handlingsplanen efter 2019?**

Ja, under 2020: 20%                      Ja, under 2021:                      Nej:                      Vet ej:

**TEMA 3: FÖREBYGGANDE ARBETE OCH PROJEKTET TRYGGARE SKOLA**

**26. Enligt Dig, vilka fyra faktorer är viktigast att arbeta med för att få en trygg skolmiljö på en generell nivå?**

- A- Internet (kränkningar, nätmobbning, konflikter som tas med in på skolan)
- B. Enskilda elever
- C. Personal (hur dessa ska agera i vissa situationer)
- D. Vårdnadshavare
- E. Relationer mellan elever
- F. Relationer mellan elever och andra vuxna
- G. Den fysiska miljön

- H Den psyko-sociala miljön
- I. Samverka med kommunpolis
- J. Samverka med folkhälso- och/eller brottsförebyggande samordnare
- K. Annat

**27. Enligt Dig, vilka tre faktorer är det viktigast att arbeta med för att få en brottsfri skolmiljö?**

- A. Individer (Elever, personal och vårdnadshavare)
- B. Sociala faktorer (hemsituationer, fritid, välfärd etc.)
- C. Samverka med kommunpolis
- D. Samverka med folkhälso- och/eller brottsförebyggande samordnare
- E. Den fysiska miljön
- F. Den psyko-sociala miljön
- G. Annat

**28. Vad är Din uppfattning om Tryggare skolas effekt på följande problem? Skatta på en skala mellan 1 (ingen effekt) till 5 (mycket stor effekt).**

- A. Skapa en trygg arbetsmiljö för personal
- B. Skapa en trygg skolmiljö för eleverna
- C. Underlätta/ge förutsättningar till god studiero
- D. Motverka mobbning, trakasserier mellan elever
- E. Motverka negativ psykosocial stress
- F. Motverka våldsincidenter
- G. Motverka kränkningar
- H. Motverka skadegörelse inomhus
- I. Motverka skadegörelse utomhus
- J. Motverka stöldbrott inomhus
- K. Motverka stöldbrott/inbrott utomhus

**29. Har din uppfattning om Tryggare skolas positiva effekt förändrats sedan 2019?**

Ja, jag är mer positiv nu

Ja, jag är mer negativ nu

Nej, min uppfattning är oförändrad

**30. Skulle du rekommendera andra skolor att arbeta med Tryggare skola?**

Ja:

Kanske:

Nej: -

Vet ej:

**31. Vad skulle Du helst vilja förändra i Tryggare skolas koncept? (Välj minst ett, max tre alternativ)**

- A. Kartläggningen
- B. Analysmomentet av resultatet av kartläggningen
- C. Framtagande av en handlingsplan
- D. Förankring och återkoppling till beslutsfattare, personal och elever
- E. Samverkansformen
- F. Mer tid avsatt för arbetet
- G. Tydligare ansvarsfördelning
- H. Mer kunskap om lämpligt underlag (t.ex. vilken statistik som är relevant)
- I. Tydligare kommunikation mellan oss i den lokala arbetsgruppen
- J. Tydligare förväntningar på oss i den lokala arbetsgruppen
- K. Annat
- L. Inget

**32. Vad har varit det mest lärorika i arbetet med Tryggare skola?**

**33. Vad är Din helhetsuppfattning om Tryggare skola som helhet? Skatta på en skala mellan 1 (har en negativ uppfattning) till 5 (har en mycket positiv uppfattning).**

**34. Övrigt som Du skulle vilja tillägga:**



## **Bilaga 2: Tematiserad intervjuguide: lokala arbetsgrupper**

### **Tema 1: Arbetsprocesser**

- Ingång i arbetet med Tryggare Skola – från personlig synvinkel samt utifrån verksamhet och organisatorisk roll
- Uppfattning om roll- och ansvarsfördelning i arbetsprocessen
- Tydlighet och hierarkier i arbetsgruppen
- Vilka lärdomar drar ni av arbetet?
- Systematik i arbetet – vilka lärdomar har ni, vad kan förbättras, vad saknas?
- Vilka nya kunskaper har ni efter arbetet?

### **Tema 2: Åtgärder och uppföljning**

- Vilka problem identifierades i handlingsplanen?
- Vilka åtgärder föreslogs – vilka implementerades?
- I efterhand, skulle några andra åtgärder ha använts istället?
- Svårigheter i brottsförebyggande arbete
- Uppföljning – har det gjorts, i så fall hur (intern/extern)?
- Vilka effekter anser ni att det har (subjektivt, kunskapshöjande eller trivsel/kvalitativa faktorer)?

### **Tema 3: Samverkan och inkludering**

- Samverkansprocess – var det rätt aktörer från början eller saknas någon?
- Kontaktytor och att hålla liv i samverkan, har det gått?
- Inkludering av barnperspektivet (elevdialoger), hur har det fungerat? Har det lett till några konsekvenser?

## Bilaga 3: Intervjuguide: elevdialoger

### Uppstart

- Presentation av utförare (namn, yrke, vad yrket innebär).
- Presentation av projektet (uppdragsgivare, moment, varför, när eleverna kan få veta resultatet).
- Koppling till eleverna (berätta om varför eleverna är viktiga i projektet, barnkonventionens artikel 12, etcetera)
- Upplägget för dialogen (vad som kommer hända)
- Att man får lov att lämna salen om man inte vill vara med, Att eleven kan be utföraren radera anteckningar om eleven ångrar sig och inte vill att något ska stå med i rapporten. Att allt material som samlas in under elevdialogen, och alla anteckningar som förs, är anonyma och presenteras oidentifierat för rektor.
- Rektor ansvarar för att återkoppla till eleverna

**Uppvärmningsfrågor:** Hur länge har ni gått på skolan?, Vad tycker ni om skolan?, Vad är det som gör att man trivs på skolan?

### Situationen på skolan:

- Vilka platser i skolan tycker ni är bra och känns trygga?
  - Varför dessa platser?
  - Vad är det som gör de bra?
- Vad brukar ni göra på rasterna?
- Vilka platser brukar du eller dina kompisar undvika, för att det känns obehagligt, otryggt eller där de händer jobbiga saker?
  - Varför dessa platser?
  - Vad är det som gör dem otrygga?
  - Speciella tider eller platser?
  - På väg till/från skolan
  - Trend? (ökat/minskat över tid)
- Vad tycker ni om era omklädningsrum? Toaletter? Klassrum? Andra platser?
- Hur är språkbruket i skolan?
- Hur trivs ni i klassen?

### Skolans arbete

- Vad tycker ni om personalen på skolan?
- Vilken hjälp kan ni få av elevhälsan om ni behöver det?
- Vilka vuxna finns tillgängliga för er på rasterna? Var befinner sig de? Hur får ni tag på dem?
- Hur får ni elever vara med och påverka i skolan?
- Hur har personalen pratat med er om var ni ska vända sig om någon är elak eller om man mår dåligt?
- Hur brukar personalen agera om någon bryter mot ordningsregler eller säger något elakt?

**Avslut:** Finns det något annat som ni vill lyfta gällande skolans fysiska/sociala miljö som ni tycker kan förbättras? Är det någon fråga som vi glömt att ställa? Hur tyckte ni att det gick idag? Har det varit bra/dåligt?

## **Bilaga 4: Underlag dokumentanalys**

### **Bokelundsskolan:**

Handlingsplan

Plan mot diskriminering och kränkande behandling 2021

Skolenkät, nedladdad från Skolverket

### **Kallingskolan:**

Handlingsplan

Skolenkät, nedladdad från Skolverket

### **Tullskolan:**

Handlingsplan

Årlig plan för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling 2020-2021

Skolenkät, nedladdad från Skolverket

### **Vilboksskolan:**

Handlingsplan Vilboksskolan

Plan mot diskriminering och kränkande behandling Läsåret 2020-2021

Skolenkät, nedladdad från Skolverket

### **Österslättsskolan:**

Handlingsplan

Plan mot diskriminering och kränkande behandling 2021

Skolenkät, nedladdad från Skolverket

Uppföljande **Trygghetsbesiktningar** av deltagande skolor genomförda av Marika Haug och Peter Strandell (Stiftelsen Tryggare Sverige) under 2021.